

УДК 37.062.3–054.6

СУБЪЕКТИВНЫЕ ОЦЕНКИ ВУЗА И УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ С РАЗЛИЧНЫМИ МОТИВАМИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ

Н.Г. Мельникова, Д.Ш. Чынгышпаев

Анализируются субъективные оценки студентов из Индии и Пакистана о вузе и учебной деятельности по разработанной анкете. В группах студентов с внутренними и внешними мотивами выбора профессии врача выявлены отличия по развитию учебной-профессиональной мотивации, качества выполнения учебных задач, применения вновь приобретенного опыта, удовлетворенности обучением, для определения условий адаптации к новой социокультурной среде.

Ключевые слова: адаптация студентов к вузу; субъективные оценки сторон обучения и требований вуза; внутренние и внешние мотивы выбора профессии.

SUBJECTIVE APPRAISALS ABOUT HIGHER EDUCATION INSTITUTION AND EDUCATIONAL WORK OF FOREIGN STUDENTS WITH DIFFERENT MOTIVES OF PROFESSION SELECTION

N.G. Melnikova, D.Sh. Chyngyshpaev

The article analyzes value judgment of students of students from India and Pakistan about higher education institution and educational activities for the developed questionnaire. In groups of students with internal motives and external motives of selection of profession of the doctor differences on development of educational-professional motivation, quality of educational work, applications of again gained experience, satisfaction of studying, which considered as adaptation for new social-culture conditions are revealed.

Keywords: adaptation of student to higher education institution; subjective appraisals of the parties of training and requirements of higher education institution; internal and external motives of profession's choice.

Актуальность. Информация о проблемах студентов-иностранцев и возможностях их решения [1], связана с осознанием значимых событий в процессе непосредственной интерпретации первичных явлений [2] и оказывается необходимой в анализе поведения субъектов данных изменений [3] при выборе ими способа поведения, формирования собственной позиции к происходящему [4].

Выбор профессии, означая осознание личностью смысла выполняемой деятельности и собственного отношения к выбранной специальности, делает актуальным при существующей неясности критериев профессионального самоопределения [5] дальнейшее изучение оптационной формы активности студентов [6, 7].

Психологическое сопровождение адаптации студента к вузу требует определения уровня притязаний, формирования разных умений (учебные, взаимодействие с педагогами и однокурсниками), а также диагностики мотивов обучения студентов [6], что конкретизирует место ценности образования и приобретения знаний [8]. От факторов мо-

тивации [9] и мотивационной структуры личности зависит также ориентир на интеграцию как адаптацию в условиях изменения социокультурной среды [10, 11].

Вместе с личными ценностями, навыками решения трудных ситуаций в образовательной среде без оценки мотивации человека средовый контекст поведения охарактеризовать невозможно [12, 13]. При этом факторами, затрудняющими непрерывный процесс социальной адаптации студентов, выступают освоение нового вида деятельности (обучение в вузе), наличие (отсутствие) опыта учебы за границей, адаптация к климату страны, ее социально-экономическим и бытовым условиям проживания студентов [14].

Цель и задача исследования состоят в определении значения восприятия человеком новых социокультурных условий и мотивации в регуляции его поведения и деятельности, что стало главным в анализе субъективных оценок студентов-иностранцев МВШМ (Международной высшей школы медицины) о вузе и учебной деятельности

с разными мотивами выбора профессии в процессе их адаптации к вузу.

Метод исследования. Анализ социально-психологических особенностей восприятия студентами МВШМ ситуации обучения в вузе, в том числе и трудностей, осуществлялся по специально разработанной анкете, в которой были объединены частотные характеристики проблемного поля студентов с интенсивностью переживания проблем [15].

Сочетался смысловой анализ оценок студентов о вузе, эмоциональные отклики на происходящее и сравнение оценок по критерию χ^2 Стускол – Wallis (программа SPSS-16) в группах студентов с “внутренним” и “внешним” мотивами выбора специальности.

Выборка и организация исследования. В анкетировании принимали участие студенты МВШМ из Индии и Пакистана в количестве 243 человек, из них студентов первого курса было 148 человек (61 %), студентов 3 и 4 курсов – 95 (39 %).

Заполнение анкет проводилось в конце лекции или после сдачи экзамена. На заполнение анкет отводилось 15–20 минут.

Содержание анкеты. Шесть блоков анкеты объединили следующие стороны факторов учебного процесса: I) “Значимость профессии врача и направленность на учебу”; II) “Приобретение нового опыта и его освоение”; III); “Студент как субъект учебной деятельности”; IV) “Требования к студенту”; V) “Факторы, влияющие на обучение”; VI) “Особенности адаптации студента к МВШМ”.

Блок “Значимость профессии врача и направленность на учебу” включал вопросы о причинах выбора профессии (вопрос № 1), заинтересованности предстоящей учебой (вопрос № 2), самооценки выполнения учебных заданий (вопрос № 10), значимости обучения в целом (вопрос № 12) и оценки сочетания “необходимости” и “интереса” учебных дисциплин (вопрос № 20).

Блок “Приобретение нового опыта и его освоение” состоял из вопросов оценки студентами имеющихся и приобретенных знаний (вопрос № 3), новых умений студентов (вопрос № 4), оценки приобретенного опыта (вопрос № 5), возможности попробовать себя в новых сферах деятельности (вопрос № 6) и возможностей, предоставляемых им обучением в МВШМ (вопрос № 7).

Блок “Студент как субъект учебной деятельности” представлен самооценками самостоятельности в учебной деятельности (вопрос № 9) и факторов, влияющих на эффективность учебы (вопрос № 13) и препятствующих освоению роли студентов (вопрос № 19).

Блок “Требования к студенту” фиксировал оценки студентов относительно учебной нагрузки

по продолжительности занятий и объему заданий, требований к подготовке последних, включая работу с информацией, характеристику общего объема подготовки, приходящегося на один учебный день (вопросы № 14.1–14.5).

Блок “Факторы, влияющие на обучение” характеризовал возможности студентов обратиться за помощью (вопрос № 8) и располагать временем подготовки в учебе (вопрос № 11), оценку освоения роли студентов (вопрос № 19).

Блок “Особенности адаптации студентов к МВШМ” включал вопросы о достаточности времени на отдых (вопрос № 15), возможности отдыхать, как дома (вопрос № 17), об овладении студентами способами работы на занятиях (вопрос № 18), умении готовить задание в срок (вопрос № 16.1) и задание в полном объеме (№ 16.2), самооценку адаптированности к природным, социальным и бытовым условиям своей учебной деятельности (вопрос № 21). Все вопросы анкеты, кроме 1-го и 6-го, являлись закрытыми.

Анализ и обсуждение результатов. Всех студентов ($n = 243$) по ответам на первый вопрос анкеты об основных причинах выбора профессии врача можно разделить на две группы. Первую из них составили те студенты ($n = 168–69$; 14 %), причины которых представляли внутренние мотивы выбора профессии и обучения в МВШМ. Формулировки таких высказываний касались реализации мечты студента (“детская мечта”, “давняя мечта”). Для студентов с внутренними мотивами имеет ценность та роль, которая в обществе соответствует деятельности врача (“помощь своему региону”, “помощь своей стране”); они подчеркивают интерес и любовь к профессии (интерес к “исследованиям”, “познанию” в данной сфере). Важное значение в служении делу имеет “служение долгу”, “служение человечеству”, “помощь старым и бедным”.

Вторую группу ($n = 75$; 30,86 %) составили студенты, в ответах которых преобладали внешние мотивы выбора будущей деятельности, а высказывания касались рационального выбора, принятого семьей студента (“желание отца”, “мечта семьи”), или определенность выбора материальным благополучием (“улучшение материального положения”). Студенты с внешними мотивами подчеркивали, что их личная прагматичность решений в выборе профессиональной подготовки и решение родителей совпадали (совпадение “моей цели и цели моих родителей”).

Преобладающие ответы у студентов 1-го курса об интересе к выбранной специальности, желании стать квалифицированным врачом, важности деятельности врача в обществе, совпадают с ре-

зультатами оценки внутренней мотивации в других исследованиях [16], свидетельствуют о процессе профессионального самоопределения, вклад в который вносит внутренняя мотивация [17]. Кроме того, значимость выбранной профессии и позитивные представления о выбранной деятельности, выполняют свою адаптационную функцию, способствуя введению неожиданных для себя вещей вуза в привычную систему знаний студентов, детерминируя эффективность профессиональной подготовки, что в нашем случае касается группы с внутренними мотивами. Выделенные студентами-иностранцами причины выбора профессии и обучения сопоставимы с учебно-профессиональными мотивами (получение более глубоких знаний, овладение способами получения знаний и саморазвития), которые придают смысл профессиональному обучению [18]. Указанные факты позволяют предполагать, что студенты с внутренними мотивами обучения успешнее адаптируются и более удовлетворены своим обучением в вузе в сравнении со студентами, характеризующимися внешними мотивами.

Студенты с внутренними мотивами обучения подчеркивают факт важности для себя обучения в МВШМ, что менее характерно для тех студентов, которых отличает адаптивный ориентир обучения (раздел “Значимость профессии врача”, вопрос № 12; $\chi^2 = 3,478$; $p = .062$). Высказанная собственная оценка обучения, как важного для себя, может свидетельствовать в пользу движения к внутренней мотивации в диапазоне переходов от внешней регуляции к саморегуляции, интернализации и присвоения студентами предъявляемых требований [19].

Студенты с преобладающими внутренними мотивами обучения считают занятия, учебу в Кыргызстане интересными (раздел “Приобретение нового опыта и его освоение”, вопрос № 3; $\chi^2 = 5,11$; $p = .024$), в то время как в группе с внешними мотивами занятия рассматривают как трудные ($\chi^2 = 9,78$; $p = .002$). Приведенные данные можно рассматривать в ключе более сформированной профессиональной идентичности студентов из группы с внутренними мотивами, позитивно влияющей на большую их удовлетворенность процессом обучения, университетом, преподавателями, на легкость, с которой они переносят трудности, возникающие в учебе [17]. Приобретенные умения по разрешению бытовых вопросов подчеркнули студенты с внешними мотивами обучения (вопрос № 4; $\chi^2 = 4,134$; $p = .042$). Более того, данный опыт студенты из группы с внешними мотивами активно применяют при решении соответствующих задач (вопрос № 5; $\chi^2 = 4,963$; $p = .026$) в сравнении

со студентами из группы с внутренними мотивами обучения. Студентами же с внутренним ориентиром обучения выделен приобретенный опыт с точки зрения его вклада в критическую оценку эффективности прежних действий (вопрос № 5; $\chi^2 = 3,617$; $p = .057$), что не останавливает их в попытках пробовать себя в решении новых вопросов (вопрос № 6; $\chi^2 = 4,963$; $p = .026$), чего не делают студенты из группы с внешними мотивами обучения (вопрос № 6; $\chi^2 = 4,465$; $p = .012$).

Студенты из группы с внешними мотивами обучения чаще выполняют задания с друзьями (раздел “Студент как субъект учебной деятельности”, вопрос № 9; $\chi^2 = 4,145$; $p = .042$), а также значимо чаще не дают ответа на вопрос о том, почему трудно справляться с ролью студентов (вопрос № 19; $\chi^2 = 3,016$; $p = .082$) в сравнении с теми, кто характеризуется внутренними мотивами. Напротив, в группе студентов с внутренними мотивами обучения выделен конкретный фактор обучения, который делает освоение роли студентов трудной задачей – это “высокая ответственность”, которая ложится на студента (вопрос № 19; $\chi^2 = 3,596$; $p = .058$). Поэтому закономерно, что в группе с внутренними мотивами студенты видят зависимость эффективности своего обучения, прежде всего, от самих себя (вопрос № 13; $\chi^2 = 4,465$; $p = .035$) в сравнении с теми студентами, у которых преобладают внешние мотивы обучения. Внимание к такому профессионально важному качеству в учебной деятельности, как “ответственность”, “самостоятельность”, в процессе своего “образовательного маршрута” у студентов с преобладающими внутренними мотивами обучения, как показывают исследователи [20], обеспечивает им целенаправленность и эффективность в приобретении новых знаний, а также формирование компетенций успешной личности [13].

Уровень требований при работе в классе студенты из группы с внутренними мотивами обучения оценивают как средний (раздел “Требования к студенту”, вопрос № 14.1.; $\chi^2 = 3,982$; $p = .046$) в то время, как группа с внешними мотивами обучения считает уровень предъявляемых к ним требований, высоким (вопрос № 14.1.; $\chi^2 = 2,746$; $p = .098$).

Студенты с преобладающими внутренними мотивами обучения в сравнении со студентами из группы с внешними мотивами, положительно оценивают условия, влияющие на выполняемую ими работу, считая достаточным время для подготовки в течение недели (раздел “Особенности адаптации студентов”, вопрос № 15; $\chi^2 = 5,965$; $p = .015$), выполнения заданий на высоком уровне (вопрос № 16.1.; $\chi^2 = 7,444$; $p = .006$), выполнения всего объе-

ма заданий на высоком уровне (вопрос № 16.2.; $\chi^2 = 4,389$, $p = .036$). В связи с указанным, логичным выглядит положительное утверждение студентов о внутренних мотивах в том, что они привыкли к занятиям на лекциях (вопрос № 18; $\chi^2 = 9,270$, $p = .002$), в то время как группа с внешними мотивами обучения дает отрицательный ответ (вопрос № 18; $\chi^2 = 9,542$, $p = .002$). Факт привыкания к занятиям трактуется исследователями, как “умение учиться” в вузе, характеризуется учебно-профессиональной рефлексией, входит в число условий, развивающих мотивы учебно-профессиональной деятельности [18]. Кроме того, специалистами не исключаются позитивные адаптивные сдвиги, связанные с менее драматичным восприятием проблемных ситуаций студентами к моменту завершения семестра в сравнении с его началом [15]. Студенты из группы с внешними мотивами обучения затрудняются дать ответ о том, что могут отдыхать привычным для себя образом (вопрос № 7; $\chi^2 = 5,801$, $p = .016$). Студенты с внутренним мотивом указывают, что к социальным условиям в Кыргызстане вполне адаптировались (вопрос № 21; $\chi^2 = 4,773$, $p = .029$) в сравнении с группой, в которой преобладают внешние мотивы обучения. Данный факт может положительно характеризовать адаптированность личности (группа с внутренними мотивами) благодаря пониманию ожиданий общества, его норм и традиций [13]. Студенты из группы с внешними мотивами считают, что привыкли к бытовым условиям (вопрос № 21; $\chi^2 = 7,021$; $p = .008$), а некоторые успешно адаптировались к разным факторам (вариант – “несколько ответов”; $\chi^2 = 3,680$, $p = .055$), обнаруживая разнообразие результатов адаптации.

Результаты сравнения достоверных отличий в ответах на вопросы анкеты позволяют характеризовать студентов из группы с внутренними мотивами выбора профессии как тех, у кого процесс профессионального самоопределения обусловлен не случайным стечением обстоятельств, а интересом к выбранной специальности. Это усиливает их учебно-профессиональную мотивацию, связанную с получением более глубоких знаний, саморазвитием студентов, придавая смысл их обучению в МВИШМ (вопрос № 1). Неслучайно поэтому значимость обучения в МВИШМ для себя они оценивают высоко (вопрос № 12), что свидетельствует в пользу процесса саморегуляции в сравнении с внешней регуляцией.

Интерес к обучению (вопрос № 3) студентов с внутренними мотивами позволяет предполагать большую удовлетворенность обучением и университетом, позитивное восприятие тех трудностей, которые студентам приходится преодолевать. Кон-

кретизируя собственно трудные моменты учебной деятельности, студенты с преобладающими внутренними мотивами указывают на такое требование к ним, как “ответственность” (вопрос № 19), видя зависимость обучения, прежде всего, от самих себя (вопрос № 13). Данное качество принято рассматривать в качестве детерминанты успешности обучения.

Приобретаемый студентами опыт в ходе обучения обеспечивает им критическое переосмысление их прежних действий (вопрос № 5). Кроме того, студенты с внутренними мотивами выбора обучения не оставляют попыток научиться решать новые задачи (вопрос № 6).

Имеющаяся нагрузка в учебе оценивается студентами с внутренними мотивами на среднем уровне (вопрос № 14.1), а также положительно характеризуется ряд условий для выполнения заданий: достаточность подготовительного времени в течение недели (вопрос № 15) для выполнения заданий на высоком уровне (вопрос № 16.1), включая весь объем задания (вопрос № 16.2). В целом группу студентов с внутренними мотивами отличает привыкание к занятиям (вопрос № 18), что свидетельствует об адаптированности к вузу.

Несмотря на то, что студентам данной группы трудно отдыхать привычным для себя образом (вопрос № 17), свою социокультурную адаптацию они характеризуют положительно (вопрос № 21).

В группе студентов с преобладающими внешними мотивами обучения, когда в качестве детерминант выбора преобладают ситуационные, внешние факторы по отношению к предмету обучения (вопрос № 1), эффективность действия учебно-профессиональной мотивации по получению и развитию знаний может быть недостаточно выраженной. Студенты данной группы оценивают занятия как трудные (вопрос № 3) в сравнении с такими категориями оценки, как “интересные”, “важные” (вопрос № 12), что может характеризовать усиление внешней регуляции, чем саморегуляции студентов. Указанные особенности поведения могут проявить себя через недостаточную удовлетворенность обучением, университетом.

Студентов с внешними мотивами отличает сформировавшееся у них умение решать бытовые вопросы (вопрос № 4). Данные знания они активно применяют при решении задач (вопрос № 5). С другой стороны, они не предпринимают попыток пробовать себя в решении вопросов в новых сферах (вопрос № 6).

Учебные задания студенты данной группы чаще всего выполняют с друзьями (вопрос № 9). В целом, они полагают, что эффективность обучения зависит от разных причин в сравнении с соб-

ственными вложениями в учебу (вопрос № 13). Отмеченные черты затрудняют развитие у них целенаправленности и самостоятельности в учебе. В частности, студенты значимо чаще не дают ответа о том, что им мешает овладеть ролью студента (вопрос № 14), а уровень требований к себе при работе в аудитории студентами с внешними мотивами оценен как высокий (вопрос № 14.1). Неслучайно поэтому целый ряд условий учебного процесса не вполне позитивно воспринимается студентами с внешними мотивами. Им недостаточно времени для подготовки в течение недели (вопрос № 15), трудно выполнять задания на высоком уровне (вопрос № 16.1) и готовить задания в полном объеме (вопрос № 16.2). Студенты данной группы подчеркивают, что к занятиям на лекциях они не привыкли (вопрос № 18).

Студенты говорят о своем привыкании к бытовым условиям (вопрос № 21), но не к социальным и, в то же самое время, именно в данной группе есть преобладание такой категории ответа, в которой указанные факторы (социальные, бытовые) сочетаются. Полагаем, что это может характеризовать противоречивую оценку студентами собственной адаптированности.

Таким образом, специфика адаптации студентов, отнесенных к разным группам по преобладающим ориентирам выбора профессиональной подготовки, связанным с внутренними и внешними мотивами, позволяет выделить 3 аспекта.

Первый аспект связан с освоением учебной деятельности в вузе и развитием учебно-профессиональной мотивации обучения; второй – с особенностями применения накопленного в ходе обучения нового опыта; третий – с самооценкой адаптированности в целом.

Целенаправленный характер действий студентов и успешное формирование учебно-профессиональной мотивации обеспечивают студентам из группы с внутренними мотивами выбора профессии гармоничность в освоении роли студента благодаря самостоятельности и ответственности в решении учебных задач и выполнении заданий, что не свойственно студентам из группы с внешними мотивами обучения. Группа студентов с внутренними мотивами отличается от группы студентов с внешними мотивами и удовлетворенностью условиями обучения, обеспечивающими показатели результатов работы (выполнение заданий на надлежащем уровне, в полном объеме, отсутствие дефицита времени для выполнения заданий), что представлено и общим привыканием к вузовским занятиям.

Студенты из группы с внутренними мотивами, приобретая новый опыт, стремятся, опираясь на него, переосмыслить особенности своих преж-

них действий, в то время как студенты с внешними мотивами сосредоточены на практике его воспроизведения. Студенты с внутренними мотивами не оставляют попыток пробовать себя в новых сферах деятельности и решении новых задач, тогда как у студентов с внешними мотивами указанные ориентиры не являются преобладающими.

Студенты с внутренними мотивами указывают на большую адаптированность к социальному фактору, в то время как студенты из группы с внешними мотивами отмечают преимущественную адаптированность к бытовым условиям, а в отдельных случаях – к сочетанию данных факторов, что может характеризовать противоречивую оценку последних.

Литература

1. Галкина И.А. Взаимосвязь самооценки личности и характеристик исполнительской деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.А. Галкина. М., 2009. 25 с.
2. Костин А.Н. Требования к психологическим методам анализа сложной профессиональной деятельности / А.Н. Костин, Ю.Я. Голиков // Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / под ред. В.А. Бодрова и А.Л. Журавлева. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2008. С. 536–556.
3. Андреева Г.М. Социальная психология и социальные изменения / Г.М. Андреева // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 5. С. 5–15.
4. Гришина Е.А. Динамика эмоционального состояния личности в условиях кросс-культурной адаптации: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.А. Гришина. М., 2010. 27 с.
5. Иванченко Г.В. Стратегии профессионального самоопределения и презентации профессионализма / Г.В. Иванченко // Журнал Высшей школы экономики. Психология. 2005. Т. 2. № 2. С. 24–51.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Зеер Э.Ф. Академический проект. Фонд "Мир". 3-е изд., переработ., доп. М., 2005. 336 с. ("Gaudeamus").
7. Поваренков Ю.П. Психологическая структура субъекта профессионального пути / Ю.П. Поваренков // Психология в системе комплексного человекознания: история, современное состояние и перспективы развития: материалы Все-союзной, научной, юбилейной конференции, посвященной 40-летию ИП РАН и 85-летию Б.Ф. Ломова. Москва, 12–14 ноября. 2012. Ч. 1. 828 с. / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2012. С. 702–707.

8. *Зубко Ю.А.* Отношение молодежи к образованию как фактор повышения эффективности подготовки высококвалифицированных кадров / Ю.А. Зубко, В.И. Чупров // Социологические исследования. 2012. № 8. С. 103–111.
9. *Дубровина Т.Д.* Методика исследования адаптированности студентов в вузе / Т.Д. Дубровина, А.В. Крылова // Психологическая наука и образование [Электронный журнал]. URL: <http://psyedu.ru> 2010. № 2.
10. *Реан А.А.* Психологическая адаптация личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. СПб.: Прайм_ЕВРОЗНАК. 2006. 479 с.
11. *Гриценко В.В.* Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности/группы в новой социо- и этнокультурной среде / В.В. Гриценко // Проблемы социальной психологии личности / СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 2008. PsyJournals.ru URL: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30303_full.shtml
12. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
13. *Яничева Т.Г.* Образовательная среда – пространство социализации и индивидуализации // Т.Г. Яничева // Петербургский психологический журнал. 2013. № 5. С. 1–22.
14. *Резников Е.Н.* Психологические особенности адаптации иностранных студентов в российских вузах / Е.Н. Резников // Вестник РУДН. Серия “Психология и педагогика”. 2010. № 1. С. 6–13.
15. *Мещеряков Б.Г.* Операционализация социально-психологической адаптации студентов через понятие переживания / Б.Г. Мещеряков, Г.И. Соболев // Культурно-историческая психология. 2010. № 1. С. 56–64.
16. *Дергачева О.Е.* Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана / О.Е. Дергачева // Современная психология мотивации; под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 103–122.
17. *Пряжникова Е.Ю.* Проблема профессионального становления личности / Е.Ю. Пряжникова, Т.А. Егоренко // Современная зарубежная психология. 2012. № 2. С. 111–122.
18. *Лях М.В.* Особенности развития мотивов учебно-профессиональной деятельности в студенческом возрасте / М.В. Лях // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 1–13.
19. *Гордеева Т.О.* Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучия / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 1–11.
20. *Сенатор С.Ю.* О специфике личностно ориентированного подхода в построении индивидуального образовательного маршрута развития личности студента на современном этапе / С.Ю. Сенатор, Э.И. Сокольникова // Российский научный журнал. 2014. № 1 (39). С. 106–110.