

УДК 378.1(470)

СОВРЕМЕННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О РАЗЛИЧНЫХ АСПЕКТАХ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

Зубарев В.Ф., Бондарев Г.А.

ГБОУ ВПО «Курский государственный медицинский университет»,
Курск, e-mail: meg200683@mail.ru

Наш прагматичный век вынуждает даже такие, прежде абстрагированные от реальной жизни науки, как психология, всё более адаптироваться к социальным запросам. Свидетельством этому является такой уже по сути самостоятельный её раздел, как педагогическая психология, генерирующая буквально лавинообразный поток инновационных дидактических технологий. Сугубо теоретические постулаты классической психологии ещё остаются предметом обсуждения в периодической печати и диссертационных исследованиях, но все они уже приобретают явный прагматический характер. Бесполезно задаваться вопросом, хорошо это или плохо. Эволюция психологии, как и любой науки, идёт своим непредсказуемым путём. Важно одно – основной «болевым точкой» современной системы высшего профессионального образования в России является катастрофическое снижение учебной мотивации студентов. С этим, несомненно, надо что-то делать и на сегодняшний день даже самые скромные практические разработки в этом направлении будут способствовать решению этой проблемы.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, учебная мотивация, само- и взаимооценка текущей успеваемости студентов

A CONTEMPORARY NOTION OF DIFFERENT ASPECTS OF STUDENTS' ACADEMIC MOTIVATION

Zubarev V.F., Bondarev G.A.

SBEE HPE «Kursk State Medical University»,
Kursk, e-mail: meg200683@mail.ru

Our pragmatic century compels even such previously abstracted from real life sciences as psychology to adapt to social demands. Evidence to it is such its already practically independent section as pedagogical psychology generating a really avalanche-like stream of innovative didactic technologies. Still being under discussion in periodic press and dissertations particularly theoretical postulates of the classical psychology are already gaining an obviously pragmatic character. It is no use asking the question whether it is good or bad. The evolution of psychology, as well as of any science, is going on in its own unpredicted way. One thing is important – the main “painful point” of the modern system of higher professional education in Russia is a catastrophic decrease in students' academic motivation. Something, undoubtedly, should be done with it, and today even the most modest practical developments in this direction will contribute to solving this problem.

Keywords: higher professional education, academic motivation, self- and inter-estimation of students' academic progress

Основу учебной деятельности в системе высшей школы составляют три структурных компонента: мотивационно-побудительный, операционно-действенный и контрольно-оценочный, сформулированные в таком виде Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым [41, 8]. Однако ещё задолго до них основоположник и пропагандист отечественной школы проблемного обучения В.П. Беспалько выразил процесс обучения формулой

$$ДП = М + АФ + АУ,$$

где ДП – дидактический процесс; М – мотивация студентов к учению; АФ – алгоритм функционирования, учебно-познавательная деятельность студента; АУ – алгоритм управления, деятельность преподавателя по управлению учением [1]. Сравнение этих двух системных обобщений показы-

вает, что, по сути, в них речь идёт об одном и том же. При этом в их иерархической структурности в обоих случаях *мотивация* фигурирует на первом плане как самый главный компонент.

Мотивации как психологическому феномену посвящён ряд фундаментальных руководств [3, 14, 15, 21, 22, 28, 35] и многочисленные публикации в периодической печати. Во всех исследованиях, касающихся этой проблемы, отчётливо просматриваются два аспекта:

- 1) теоретический (терминологический, понятийный, смысловой, структурный);
- 2) практический (функциональный, стимулирующий).

Теоретический аспект изучения проблемы мотивации издавна и по сей день остаётся надёжным, неограниченно перспективным объектом научного поиска,

творческой полемики, терминологического, понятийного и смыслового новаторства отечественных и, в меньшей степени, зарубежных психологов. Следует заметить, что терминологическая цепочка «мотив – мотивация – мотивационная сфера» в настоящее время признаётся практически всеми, но смысл, вкладываемый в каждое из этих понятий, продолжает широко варьировать.

Наиболее благополучно обстоит дело с понятием «мотив». Определение мотивов как «группы ценностных факторов, определяющих поведение человека», данное в своё время Х. Хекхаузеном [35], почти ни у кого не вызывает возражений, кроме одной, но принципиальной позиции – Х. Хекхаузен считает, что мотивы, определяя поведение человека, не побуждают его к действию, а создатель «теории деятельности» А.Н. Леонтьев [20], напротив, полагает, что мотив – это объект, который побуждает и направляет деятельность человека.

Более сложная ситуация сложилась в отношении понятия «мотивация». Понимаемая как источник активности и одновременно как система побудителей любой деятельности, мотивация изучается в самых разных аспектах, в силу чего она трактуется авторами по-разному. «Исследователи определяют её и как один конкретный *мотив*, и как единую *систему мотивов*, и как *особую сферу*, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии» [14, с. 219]. Несомненно одно – понятие «мотивация» значительно шире по своему содержанию, чем «мотив». «В настоящее время можно выделить несколько наиболее устойчивых значений этого термина: совокупность факторов, поддерживающих и направляющих поведение (Ж. Годфруа); совокупность мотивов (К.К. Платонов); совокупная система процессов, отвечающая за побуждение и деятельность (В.К. Вилюнас) и др.» – цит. по: Е.П. Киселёва (2008) [17, с. 11]. Вряд ли можно признать исчерпывающей формулировку Р.С. Немова [22], определяющего мотивацию как совокупность причин психологического характера, *объясняющих* поведение человека, его начало, направленность и активность. В этом определении отсутствует побудительная, стимулирующая функция мотивации, существенно более важная, чем функция «объясняющая». Современная психология рассматривает понятие «мотивация» в столь многообразных и разноплановых контекстах, что порой теряется изначальный смысл этого термина. Так, до сих пор остаются незавершёнными терминологические баталии вокруг так называемых «базовых» [7] типов

мотивации. Прежде всего, это касается разделения мотивации по направленности на «внутреннюю» (интринсивную) и «внешнюю» (экстринсивную). Ещё Х. Хекхаузен [35] заметил, что противопоставление этих понятий «...старо, как сама экспериментальная психология мотивации» [35, с. 717] и что «...до сих пор не существует единства взглядов по вопросу о том, чем различается внутренне и внешне мотивированное поведение» [35, с. 718]. Именно в связи с тем, что мотивация и мотивы, будучи всегда внутренне обусловленными, могут в значительной степени зависеть от внешних факторов, западным психологам не удалось выделить в чистом виде интринсивную и экстринсивную мотивацию [15]. Похоже, что отечественные психологи ещё не утратили надежду на успех, но теперь центр тяжести в сфере научного поиска всё больше смещается в сторону терминологической эквилибристики. Мотивация может быть *диспозиционной*, когда она определяется *личностными диспозициями* (т.е. группой внутренних психологических факторов), и *ситуационной*, определяемой внешними стимулами, исходящими из сложившейся ситуации [22]. Т.О. Гордеева [7] формулирует понятие «потребностная модель мотивации», выделяя при этом три базовых её типа:

- 1) внутренняя мотивация (ВМ);
- 2) внешняя *автономная* мотивация (АМ);
- 3) внешняя *контролируемая* мотивация (КМ).

Результат действия названных типов мотивации, а следовательно, и правомочность самой «потребностной» модели аргументируются формулами: «Мне нравится эта работа (дело), мне она интересна сама по себе» (для ВМ); «Эта работа важна для меня в силу ряда причин» (для АМ); «Я должен это делать, хоть мне этого и не хочется» (для КМ). Научную ценность подобного рода исследований, безусловно, определит время. Следует только заметить, что формулировка понятий в такой капризной науке, как психология, – занятие неблагодарное. Широкое поле деятельности индуцирует соблазн первооткрывательства. Возможно, в связи с этим Герман Эббингауз ещё в 1905 году сказал о психологии в целом: «У неё долгое прошлое, но короткая история» – цит. по: Х. Хекхаузен [35].

Термин «мотивационная сфера» (МС) долгое время употреблялся в отечественной психологии в качестве практически бытового выражения, не несущего конкретной академической смысловой нагрузки. Первая попытка придать ему смысловую определённость принадлежит Л.С. Выготскому

[6], который определил МС как понятие, включающее и аффективную, и волевую сферу личности, переживание удовлетворения потребности. Более определённая формулировка понятию дана Л.И. Божович: «Мотивационная сфера – процесс поддержания, усиления мотива, по линии которого должно осуществляться действие в соответствии с поставленной целью» [3, с. 197]. И.А. Зимняя [14] придала термину конкретное смысловое значение, вписав его в терминологическую цепочку «мотив – мотивация – мотивационная сфера». Правда, она же называет МС «мотивацией в широком смысле слова», которая «...понимается как стержень личности, к которому стягиваются такие её свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики» (с. 219). В связи с этим невольно вспоминается замечание Д. Дьюсбери [12] о том, что понятие «мотивация» используется как мусорная корзина для разного рода факторов, природа которых недостаточно ясна. В формулировке Е.П. Ильина «...под мотивационной сферой личности понимают *всю* имеющуюся у данного человека совокупность мотивационных образований: диспозиций (мотивов), потребностей и целей, аттитюдов, поведенческих паттернов, интересов» [15, с. 182]. Если из этой формулировки убрать пару чужеродных и, на наш взгляд, совершенно неуместных терминов, она будет полностью соответствовать чёткой структурной организации понятия «мотивационная сфера», данной Р.С. Немовым в пятом издании его учебного пособия [22, с. 467]. Структурную законченность авторской модели придают сформулированные оценочные параметры: широта, гибкость, иерархизированность.

Практический (стимулирующий) аспект изучения проблемы мотивации – это действенная сфера научного поиска, фактически полностью принадлежащая педагогической психологии. Главным объектом её изучения и совершенствования на современном этапе, безусловно, является *учебная мотивация*.

Учебная мотивация определяется как «частный вид мотивации, включённый в учебную деятельность» [14]. Принято считать, что определяющими учебную мотивацию факторами являются:

- 1) сама образовательная система, образовательное учреждение, где осуществляется образовательная деятельность;
- 2) организация образовательного процесса;
- 3) субъективные особенности обучающихся (возраст, пол, интеллект, способно-

сти, уровень притязаний, самооценка, взаимодействие с другими учащимися и т.д.);

4) субъективные особенности педагога и, прежде всего, система его отношений к учащемуся, к делу;

5) специфика учебного предмета.

Проведенные А.Р. Кузнецовой [18] исследования методом анкетирования на тему «Факторы мотивации студентов к учёбе» показали, что мотивационная значимость почти всех вышеперечисленных факторов не превышает 12–15%.

На сегодняшний день ни у кого не возникает сомнений в том, что учебная мотивация является изначальным и важнейшим элементом образовательного процесса, его отправным пунктом и основой эффективности обучения в целом. Научная разработка этой проблемы идёт по двум направлениям – психологическое *изучение* учебной мотивации и её практическое *формирование* [21].

Психологическому *изучению*, т.е. теоретической разработке, подлежат практически все вышеперечисленные определяющие факторы учебной мотивации, чем в основном и занималась до сравнительно недавнего времени педагогическая психология. С теоретической точки зрения учебная мотивация по Б.И. Додонову [10] включает четыре структурных компонента:

- 1) удовольствие от самой деятельности;
- 2) значимость для личности непосредственного её результата;
- 3) «мотивирующая» сила вознаграждения за деятельность;
- 4) принуждающее давление на личность.

Продолжая исследования в этом направлении, Е.И. Савонько и Н.М. Симонова [30] выявили четыре *мотивационные ориентации* (на процесс, результат, оценку преподавателем и избегание неприятностей). Можно привести массу научных работ в этой области, до сих пор являющейся предметом озабоченности отечественной педагогической психологии. Но в связи с этим неизбежно возникает вопрос – каков реальный вклад этих теоретических поисков и открытий в дело совершенствования образовательных процессов среднего и высшего звена? Похоже, что этот далеко не риторический вопрос повисает в воздухе. Видимо, за рубежом им задались значительно раньше, и на сегодняшний день практическое формирование учебной мотивации остаётся главным объектом активной деятельности зарубежной системы менеджмента качества всех уровней сферы образования.

Формирование учебной мотивации – процесс многоплановый, но его суть в конце концов сводится к одному – стимулированию её всеми возможными способами.

Теоретическим обоснованием этого и являются приведенные выше структурные компоненты Б.И. Додонова и мотивационные ориентации Е.И. Савонько и Н.М. Симоновой. Но как воплотить всё это на практике?

Вопросам повышения уровня учебной мотивации посвящено большое количество научных исследований и публикаций. В них явно наметились две тенденции. Одна из них носит более или менее наивно-декларативный характер, другая представляет собой реальное практическое направление. К первой тенденции относятся работы, авторы которых декларируют, например, что «Содержание знаний само по себе служит источником стимуляции познавательных интересов» [40] или «Самый сильный мотивирующий фактор – подготовка к самостоятельной профессиональной деятельности и создание базы для будущего профессионального роста и карьеры» [38]. Не менее декларативно выглядят и такие формулировки, как «Именно осмысленность учебной деятельности в разрезе конечной цели – получения профессионального образования – и понимание своей роли в ней приведёт к повышению её мотивации» [37] или «...наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с потребностью в достижениях» [24]. Разработана даже структура «профессионального самосознания студента» [5, 33]. Безупречные по форме, эти утверждения являются абсолютно беспомощными с дидактической точки зрения. Б.И. Додонов [10] не случайно включил в число структурных компонентов учебной мотивации «принуждающее давление на личность». Если бы преподаватели любого образовательного эшелона полагались только на сознательность обучаемых, нетрудно представить, на каком уровне развития находилась бы сейчас человеческая цивилизация. Отсутствие у студентов достаточной мотивации к учёбе подтверждается приводимыми в литературе результатами статистических исследований. По данным А.Р. Кузнецовой (2010) [18], стремление к получению высококачественного образования выявлено лишь у 14,6% студентов. Более того, изучение взаимосвязи учебной мотивации и профессиональной направленности врача на этапе обучения в вузе позволило Н.Ю. Есенковой [13] прийти к парадоксальному выводу – усреднённый показатель учебной мотивации студентов-медиков снижается от курса к курсу. В связи с этим, неизбежно напрашивается вывод: нужно любой приемлемой с педагогической точки зрения ценой стимулировать мотивацию студентов к максимально

продуктивной работе в вузе. Результаты принимаемых в этом направлении сравнительно конкретных усилий [4, 18, 21, 26, 32] пока оставляют желать лучшего в том смысле, что именно конкретных методик стимуляции познавательной деятельности студентов они фактически не предлагают.

Вопросом о том, как реально повысить уровень учебной мотивации, задаются многие отечественные и зарубежные психологи и педагоги. Этим отчасти и обусловлена гигантская по своим масштабам разработка и попытки внедрения в учебную практику активных и интерактивных методов обучения и контроля его эффективности [7, 9, 11, 19, 25, 26, 31, 36]. Но уже первое знакомство с ситуацией в этой сфере показывает, что и здесь благие намерения значительно превышают уровень реального внедрения инновационных методов в учебную практику. По сути, пока это лишь отдельные эпизоды в системе отечественного высшего образования. Трескучие иностранные термины (кейс-стади, брейнсторминг, баскет-метод, портфолио, «жужжащие группы», тренинги и др.) у всех у нас на слуху, ими переполнены современные публикации разного уровня. А на практике всё это пока выглядит как привычная дань вчерашней зарубежной моде. На чём основан такой обескураживающий вывод? Да хотя бы на том, что до сих пор в отечественной педагогической литературе нет чёткого разделения понятий «активные» и «интерактивные» технологии. За примерами не надо далеко ходить. В.Ю. Соболев с соавт. [31] в одном из самых уважаемых отечественных журналов («Высшее образование сегодня», 2014, № 9) подразделяют современные методы обучения на активные и интерактивные. Буквально тут же читаем: «Наиболее современной формой активных методов обучения являются интерактивные методы обучения». С тем, что это одно и то же, могут не согласиться очень многие. Интерактивные методы подразделяются на традиционные (применяющиеся более 10 лет) и инновационные (от 5 до 10 лет). Г.В. Панина [25], обобщая последние варианты классификаций новых образовательных технологий, выделяет три типа методик, воспитывающих современные профессиональные качества:

- 1) проективное обучение;
- 2) игровые формы;
- 3) новые информационные технологии.

Н.Б. Дрёмова с соавт. [11], принципиально различая по сути и форме активные и интерактивные обучающие технологии, разделяют инновации в педагогической деятельности на *методы, разработки и компьютерные технологии* с длинным их перечислением в каждой из названных рубрик.

Безусловно, инновационные активные и интерактивные образовательные технологии имеют свои достоинства и предназначение во всех организационных формах современного учебного процесса, но при ближайшем рассмотрении оказывается, что из всего их множества лишь очень немногие обладают реальным, стимулирующим учебную мотивацию эффектом. В наибольшей степени этим свойством обладают рейтинговые методы активного обучения [11]. Видимо, этим объясняется максимальная популярность *балльно-рейтинговой системы*, которая практикуется в России с середины 1990-х гг. и зарекомендовала себя с самой лучшей стороны [2, 16, 19, 23, 29, 39].

Возможность стимулирования учебной мотивации в значительной мере зависит от степени её осознанности. В вопросе о том, что реализация мотивированного действия является процессом *сознательно-волевым*, разногласий в литературе практически нет [14, 15, 22, 28, 34, 35]. В оригинальных схемах этапности формирования мотива, предложенных Х. Хекхаузенем [35], А.А. Файзуллаевым [34], Е.П. Ильиным [15], осознание потребности, нужды, побуждения, цели является необходимым условием формирования мотива – исходного пункта мотивационного процесса. В шестой главе второго издания фундаментального руководства Х. Хекхаузена этот этап получил название «Рубикон». Лишь Р.С. Немов [22], вероятно под влиянием Нарцисса Аха (Ach, 1905), считает, что мотивация поведения человека может быть *сознательной и бессознательной*, не приводя конкретных примеров последнему определению. Бессознательные (неосознанные) действия в физиологии принято называть безусловными рефлексам, и к мотивации они не имеют никакого отношения. Возможность существования неосознаваемой мотивации и даже её стимуляции можно объяснить, используя предложенный в своё время А.К. Марковой [21] термин «изменение целеполагания». Интерпретируя его, И.А. Зимняя пишет: «Установлено... чрезвычайно важное для организации учебной деятельности положение о возможности и продуктивности формирования мотивации через изменение целеполагания учебной деятельности. При этом сама действенность мотивации лучше формируется при направлении на способы достижения результата, а не на сам результат» [14, с. 229]. К сожалению, конкретных примеров использования такой возможности в учебной практике автор не приводит, и нам в доступной литературе обнаружить таковые не удалось.

Принцип «изменения целеполагания» был положен в основу разработанного нами и апробированного на практических (семинарских) занятиях со студентами старших курсов метода само- и взаимооценки текущей успеваемости, смысловой основой которого является стимуляция не осознаваемой субъектом (студентом) учебной мотивации посредством моделирования ситуации скрытой подмены интереса (конечной цели выполняемого действия). Реализуя на практическом занятии в группе предложенную им модель само- и взаимооценки текущей успеваемости, т.е. выступая в роли «экспертов», студенты, независимо от их воли и желания, должны:

а) достаточно глубоко знать (т.е. заранее выучить) учебный материал;

б) напряжённо следить за ответами своих товарищей и при необходимости их корректировать в течение всего тематического разбора;

в) проявлять объективность и принципиальность в балльной оценке своих ответов и ответов одноклассников.

Представляя собой по форме простой игровой метод, предлагаемое нововведение имеет все признаки инновационности. Оно обладает выраженным стимулирующим эффектом, всеми критериями интерактивности, даёт студентам возможность приобретения навыков самостоятельности, ответственности в принятии решений, формирует у них психологию принципиальности и толерантности в межличностном общении, отвечая в полной мере базовым требованиям компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования и ФГОС нового поколения.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Программированное обучение. – М.: Высшая школа, 1970. – 300 с.
2. Блинов А.Н. Влияние балльно-рейтинговой системы оценки учебной работы студентов на качество подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 1. – С. 23–24.
3. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы воспитания личности: под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1995. – 212 с.
4. Бугрименко А.Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 51–60.
5. Воронцова А.А. О развитии профессионального самосознания студента // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 164–166.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
7. Гордеева Т.О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник моск. ун – та. Сер. 14. Психология. – 2014. – № 3. – С. 63–78.
8. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

9. Данилов В.В. Инновационные технологии и методы обучения в профессиональном образовании. – URL: <http://www.mgirm.ru/userfiles/file/Fevr.ped.chten/2013/Danilov.pdf>.
10. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
11. Дрёмова Н.Б. Инновационные технологии в учебном процессе медицинского университета: методическое пособие / Н.Б. Дрёмова, А.И. Конопля. – Курск: ГБОУ ВПО КГМУ, 2014. – 124 с.
12. Дьюсбери Д. Поведение животных: Сравнительные аспекты (Comparative Animal Behavior): пер. с англ. И.И. Полетаевой. – М.: Изд-во «Мир», 1981. – 468 с.
13. Есенкова Н.Ю. Взаимосвязь учебной мотивации и профессиональной направленности врача на этапе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. психологич. наук: (19.00.07); КГМУ. – Курск, 2010. – 26 с.
14. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
15. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
16. Казакова И.А. Система оценивания знаний в историческом аспекте // Высшее образование в России. – 2011. – № 6. – С. 153–157.
17. Киселёва Е.П. Самопринятие и стремление к совершенствованию субъектов образовательного процесса вуза как фактор направленности учебной мотивации: автореф. дис. ... канд. психологич. наук: (19.00.07); КГМУ. – Курск, 2008. – 25 с.
18. Кузнецова А.Р. Мотивация студентов к учёбе // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 1. – С. 61–64.
19. Лазаренко В. Инновационные оценочные средства при реализации компетентного подхода в медицинском вузе // Ректор вуза. – 2014. – № 3. – С. 34–37.
20. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
21. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
22. Немов Р.С. Психология: в 3-х кн. Кн. 1. Общие основы психологии: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. – 5-е изд. М.: ВЛАДОС, 2013. – 687 с.
23. Новикова Е.Ю. Балльно-рейтинговая оценка: мнение студентов // Высшее образование в России. – 2013. – № 7. – С. 132–136.
24. Орлов Ю.М. Стимулирование побуждения к учению: учеб. пособие / Ю.М. Орлов, Н.Д. Творогова, В.И. Шкуркин. – М.: ММИ им. И.М. Сеченова, 1988. – 118 с.
25. Панина Г.В. Новые образовательные технологии в реализации программ модернизации образования / Г.В. Панина // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 12. – С. 22–26.
26. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред. Е.С. Паниной. – 2-е изд. стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.
27. Патов Н.А. Особенности формирования учебной мотивации студентов / Н.А. Патов, С.И. Морозова // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 1. – С. 72–74.
28. Рубинштейн С.П. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
29. Сазонов Б.А. Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний и обеспечения качества учебного процесса // Высшее образование в России. – 2012. – № 6. – С. 28–40.
30. Симонова Н.М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: (19.00.07). – М., 1982. – 26 с.
31. Соболев В.Ю. Интерактивные методы обучения как основа формирования компетенций / В.Ю. Соболев, О.В. Киселёва // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 9. – С. 70–74.
32. Соколова Н.Ю. Как активизировать познавательную деятельность учащихся // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 32–36.
33. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 286 с.
34. Файзуллаев А.А. Мотивационные кризисы личности // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 3. – С. 23–32.
35. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – 2-е издание. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
36. Цветочкина И.А. Использование интерактивных методов обучения в преподавании дисциплины «Управление человеческими ресурсами» // Высшее образование сегодня. – 2013. № 9. – С. 16–20.
37. Чернявская А.П. Условия развития мотивации учебной деятельности студентов // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2. – № 2. – С. 313–315.
38. Шарф И.В. Реализация самостоятельной работы студентов в компетентностной модели // Высшее образование в России. – 2011. – № 6. – С. 98–103.
39. Шехонин А.А. Балльно-рейтинговая система оценивания результатов обучения / А.А. Шехонин, В.А. Тарлыков // Высшее образование в России. – 2011. – № 6. – С. 22–30.
40. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
41. Эльконин Р.Б. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.