В. Г. Антонов, И. А. Румянцева, Т. Ю. Кротенко

Оценка уровня и структуры мотивации к учебе студентов бакалавриата как показателей качества образования

Представлено исследование мотивационного комплекса, уровня и характера мотивации студентов бакалавриата Государственного университета управления. В психологии мотивация рассматривается как сложнейший регулятор поведения и деятельности человека, многослойная, неоднородная система «драйвов», взаимосвязанных нелинейным образом. Авторы статьи исследуют мотивацию еще и как показатель качества системы обучения в вузе, базовый фактор индивидуальной успешности и саморазвития студента, движущую силу учебного процесса. В статье анализируются причины дефицита учебной мотивации. Предлагается ряд приемов оптимизации интереса к учебе студентов вуза. Изложены и визуализированы результаты измерения уровня мотивации и структуры мотивационного комплекса.

В исследовании использованы следующие методы: опрос по методике А.А. Реана; опрос по анкете В.С. Юркевич, модифицированной авторами статьи. Результаты оценки качества образования представлены по авторской шкале. Сформулированы предложения по использованию уровня и структуры мотивации к учебе студентов бакалавриата как показателей качества обучения. Даны рекомендации по управлению развитием мотивационного комплекса.

Ключевые слова: мотивация студентов к учебе, качество обучения, мотивирующие факторы, мотивационный комплекс, уровень мотивации

Ссылка для цитирования:

Антонов В. Г., Румянцева И. А., Кротенко Т. Ю. Оценка уровня и структуры мотивации к учебе студентов бакалавриата как показателей качества образования // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 267-283. doi: 10.32744/pse.2019.2.20

V. G. ANTONOV, I. A. RUMYANTSEVA, T. Y. KROTENKO

Assessment of the level and structure of motivation of undergraduate students as indicators of the quality of education

The research of motivational complex, level and character of motivation of students of bachelor degree of State University of management is presented. In psychology, motivation is considered as a complex regulator of human behavior and activity, a multi-layered, heterogeneous system of "drives" interconnected in a nonlinear way. The authors of the article explore the motivation as an indicator of the quality of the system of education at the University, the basic factor of individual success and self-development of the student, the driving force of the educational process. The article analyzes the reasons for the lack of educational motivation. A number of methods of optimization of interest in the study of University students. The results of measuring the level of motivation and the structure of the motivational complex are presented and visualized.

The study uses the following methods: a survey by the method of A. A. Rean; a survey by questionnaire V. S. Yurkevich, modified by the authors. The results of the evaluation of the quality of education are presented on the author's scale. The proposals on the use of the level and structure of motivation to study undergraduate students as indicators of the quality of education are formulated. Recommendations for the management of the development of the motivational complex.

Keywords: motivation of students to study, quality of training, motivating factors, motivational complex, level of motivation

For Reference:

Antonov, V. G., Rumyantseva, I. A., & Krotenko, T. Y. (2019). Assessment of the level and structure of motivation of undergraduate students as indicators of the quality of education. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 38 (2), 267-283. doi: 10.32744/pse.2019.2.20

Введение

Реализация любого подхода и модели высшего образования, как правило, сталкивается с проблемой дефицита учебной мотивации [1-5]. Недостаточный интерес к учебе у студентов наблюдается даже в том случае, если формирование мотивации «зашито» в саму систему учебного процесса, даже если содержание дисциплин (в частности, дисциплин управленческого цикла) является смыслообразующим и активизирующим.

Высокая учебная мотивация студентов-управленцев не менее значима, чем профессиональная и управленческая подготовка [6]. От характера мотивации зависит эффективность деятельности управленца, масштабность и осмысленность его решений, качество осуществления функций менеджмента, готовность к мобилизации не только собственных сил, но и сил возглавляемого им коллектива.

Учебный процесс в вузе призван закладывать базу профессионализма, формировать готовность к саморазвитию и самообучению, которые требуются в условиях постоянных изменений в течение всей жизни. А для этого необходимо сохранять высокий уровень мотивации. Поэтому устойчивую мотивацию учащихся-управленцев можно отнести к профессионально значимым личностным качествам. Мотивация к учебной деятельности студентов является и индикатором, и фактором эффективного утверждения будущего менеджера в профессии. Поэтому важно не допускать в процессе обучения как снижения уровня мотивации, так и ухудшения структуры мотивационного комплекса.

Мысль о том, что образование во всем мире, не только в России, находится на пороге глобальных перемен, давно не нова [1; 3]. Однако попытки образовательных реформ вот уже несколько десятилетий оказываются несопоставимыми по мощности с классно-урочной «машиной» Яна Коменского. Процедуры оценки и контроля, предметная организация учебного процесса, оправданные три с половиной века назад в ситуации дороговизны книгопечатания и архаичные для века цифровизации, не поддаются никаким вмешательствам современных реформаторов.

Негативно влияет на мотивацию к учебе и ощутимая технологическая отсталость, анахронизм современной педагогики в сравнении со стремительно развивающимися мыследеятельностными практиками. Герменевтика и информатика, работающие со знанием, психотерапия и игротехника, имеющие дело с сознанием, стремительно «наступают» на педагогику [7]. Их экспансия в образование заметна практически в каждом «нетрадиционном» педагогическом действии в школе и вузе. Названные практики инструментально более оснащены, нежели педагогика.

Дискутируется вопрос о содержании образования, всё чаще можно слышать: содержанием должны быть не сведения и факты, а категории, понятия и приемы мышления. Их передача – вершина педагогического мастерства, а полноценное их восприятие и дальнейшее самостоятельное использование в профессиональных ситуациях требует особых ученических качеств [8].

Оставляя для аргументированного изучения проблему «косности» образования, можно утверждать уверенно: сегодняшний студент должен становиться субъектом учебной деятельности [9; 10]. Ему жизненно необходимо осваивать техники понимания и интерпретации, исследования и проектирования, самоопределения и коммуни-

кации, взаимодействия и сосуществования [11]. А это возможно только при исследовательском внимании к учебной мотивации.

Категория мотива – одна из центральных в психологии, раскрывающих сущность деятельности человека. Мотив побуждает человека к действию. Действие – единица деятельности, «запускаемой» этим мотивом. Деятельность субъекта полимотивирована. В конкретной деятельности субъекта мотивов может быть несколько, доминирует при этом смыслообразующий [12]. Деятельность – это взаимодействие человека со средой. Человек формируется как личность, реализуясь в различных видах деятельности. На разных этапах жизнедеятельности человека в качестве ведущей деятельности выступает: игра, общение, труд, учение [13]. Мотивация – сложный регулятор поведения и деятельности человека, многослойная, неоднородная система «драйвов», взаимосвязанных нелинейным образом. Это интересы, потребности, стремления, установки, ценности, идеалы, которые служат источником активности человека. «Мотивационная сфера», согласно Л.С. Выготскому, – это система различных факторов, определяющих поведение человека и создающих стержень личности [14].

Проблема мотивации полиаспектна, что порождает множество подходов к трактовке её природы, строения, способов изучения [4; 15-19; 20-24 и др.].

При этом главным методологическим принципом, объединяющим большинство разработок в области мотивации, является принцип единства динамической и смысловой сторон мотивации, а также положение о том, что мотивация развивается и формируется [16].

Данная работа посвящена изучению мотивации к учебе студентов бакалавриата Государственного университета управления. С одной стороны, интерес к этой теме вызван тем, что мотивация – предиктор индивидуальной успешности студента, и мотивацию, по мнению авторов, можно и нужно поддерживать, а при необходимости – формировать [9; 24]. С другой, – тем, что мотивация – один из центральных факторов эффективности учебного процесса, показатель качества системы обучения в вузе [2; 20].

На характер мотивации студенчества влияет ряд взаимосвязанных факторов: состояние общества и экономики государства; существующая система обучения и институциональные особенности образовательной модели, отражающей общественные потребности в специалистах; ценностные ориентации семьи и ближайшего окружения; организация и технология учебного процесса в вузе; личность преподавателя, его профессиональные интересы и педагогические установки; содержание учебной дисциплины и форма его подачи; численность, состав и установки студенческого коллектива; характер и стремления референтной группы; индивидуальные особенности студента и т.д. [1; 4; 5].

Продуктивной для нашего исследования стала устоявшаяся в педагогической психологии классификация мотивов учения на познавательные, внутренние, то есть обусловленные непосредственно учебной деятельностью, и мотивы внешние, социальные, лежащие вне учебы [18; 24; 25]. Студенты с устойчивой внутренней мотивацией, ориентированные на познание и саморазвитие, имеют, как правило, высокие образовательные результаты и раннее осмысленное профессиональное самоопределение. Выявление внешней мотивации к учебе открывает более сложную и противоречивую картину, интерпретировать которую помогает следующая дихотомия.

Система мотивов учебной деятельности может быть как динамичной, так и устойчивой [9; 18; 24]. Доминирование внутренних мотивов задает устойчивость мотивации

к учебе, а преобладание социальных мотивов – динамику интересов, потребностей, устремлений. Флуктуация мотивов не всегда является свидетельством отрицательного или положительного отношения к учению как таковому, а может рассматриваться как признак усложнения мотивационной сферы субъекта. Появление сложного, противоречивого рисунка мотивационной структуры может быть позитивным симптомом развития зрелых установок, осмысленного социального поведения, роста избирательности. Это еще одна причина исследовательского интереса к мотивационной сфере учащихся.

Материалы и методы

Проблема. Необходимость современного человека получать образование в течение всей жизни повышает значимость поддержания высокого уровня мотивации к познавательной деятельности. Поэтому появляется необходимость оценивать качество образования и с точки зрения состояния мотивации студентов, и ее возможных колебаний в процессе обучения.

В связи с этим во время коллективных обсуждений некоторые преподаватели ГУУ с беспокойством отмечали следующие изменения поведения студентов на протяжении их обучения в бакалавриате:

- чем старше курс обучения, тем больше некоторые студенты допускают пропусков занятий;
- при выборе тем для самостоятельной аналитической работы чем старше курс, тем больше стремление части студентов выбирать менее сложные темы, которые не требуют больших временных затрат и чрезмерного напряжения сил;
- на протяжении учебы у ряда студентов снижается активность в дискуссиях.

Высказывалось предположение, что такое поведение может быть связано со снижением мотивации к учебе. Так возникла исследовательская проблема измерения уровня мотивации и структуры мотивационного комплекса студентов в процессе обучения и их взаимосвязи с курсом обучения и с формой образования (очная и очно-заочная).

Были сформулированы следующие **гипотезы исследования**.

Гипотеза 1. Уровень мотивации учащихся бакалавриата снижается в процессе обучения, что отражает либо недостаточное, либо не вполне удовлетворительное качество учебного процесса.

Гипотеза 2. Структура мотивационного комплекса студентов старших курсов отличается от структуры у младших, что может свидетельствовать о необходимости изменения оценки качества процесса обучения.

Гипотеза 3. Все изменения поведения студентов не связаны ни со снижением уровня мотивации к учебе, ни с существенным изменением структуры мотивационного комплекса.

В исследовании применены следующие **методы**.

1. Опрос по методике А.А. Реана [9] с целью выявления наиболее существенных для студентов мотивов обучения в вузе.

2. Опрос по анкете В.С. Юркевич [24], модифицированной авторами статьи для диагностики познавательного интереса у студентов. В отличие от опросника В.С. Юркевич, который заполняют родители, наблюдая за ребенком-старшеклассником и определяя, насколько у него сформирована потребность в познании, анкета в нашей

модификации заполняется самим студентом. Конкретное содержание вопросов, связанное с уровнем образования (в данном случае бакалавриат), заменено. Так, например, модифицированный текст содержит упоминание о курсовых работах, докладах на конференциях и других подобных образовательных задачах.

Так как оценка уровня и структуры мотивации студентов к учебе отражает определенную степень качества учебного процесса, то авторами предложена следующая шкала оценки: при снижении уровня мотивации и ухудшении мотивационной структуры качество следует считать недостаточным, при снижении уровня, но сохраненной структуре – не вполне удовлетворительным, при ухудшении только структуры, но сохраненном уровне – удовлетворительным, при сохранении уровня и оптимальной структуре – хорошим, при повышении уровня и оптимальной структуре – высоким.

Результаты исследования

Исследование структуры мотивационного комплекса, как одного из оценочных показателей качества обучения, проводилось по методике А.А. Реана [9]. Были анкетированы 156 студентов Государственного университета управления, обучающихся в разных институтах, на разных курсах и по разным формам обучения. Из них на опросник Реана дали ответы 155 человек.

Мотивационные факторы опросника А.А. Реана представлены в таблице 1. Студенты выбирали по значимости для себя 1-й, 2-й, 3-й, 4-й и 5-й факторы. Внутренняя мотивация (обозначена ВМ в таблице) здесь выражена 1, 3, 6, 7, 8, 10 и 16-м факторами. Внешняя положительная мотивация (ВПМ в таблице) – 2, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 14. Внешняя отрицательная мотивация (обозначение ВОМ) – факторами 9, 15.

Таблица 1

Факторы мотивации из опросника А.А. Реана

Номер фактора	Содержание	Вид мотивации
1	стать высококвалифицированным специалистом	ВМ
2	получить диплом	ВПМ
3	успешно продолжить обучение на последующих курсах	ВМ
4	успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	ВПМ
5	постоянно получать стипендию	ВПМ
6	приобрести глубокие и прочные знания	ВМ
7	быть постоянно готовым к очередным занятиям	ВМ
8	не допускать пробелов в изучении предметов учебного цикла	ВМ
9	не отставать от сокурсников	ВОМ
10	обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	ВМ
11	выполнять требования преподавателей	ВПМ
12	достичь уважения преподавателей	ВПМ
13	быть примером для сокурсников	ВПМ
14	добиться одобрения родителей и окружающих	ВПМ
15	избежать осуждения и наказания за плохую учебу	ВОМ
16	получить интеллектуальное удовлетворение	ВМ
15	избежать осуждения и наказания за плохую учебу	ВОМ
16	получить интеллектуальное удовлетворение	ВМ

В процессе обработки количество выборов каждого фактора взвешивалось по значимости, первый выбор получал наибольший коэффициент 5, пятый выбор – наименьший коэффициент 1. Для исключения влияния фактора различной численности групп вычислялась доля выбора каждого фактора делением взвешенного количества выборов на численность группы.

Доли выбора факторов с учетом их значимости по группам представлены в таблице 2. Те факторы, которые были выбраны чаще других (частота выбора > 5%), выделены в таблице серым цветом.

Таблица 2

Частота выбора факторов мотивации студентами бакалавриата (с учетом значимости)

Фактор	2 курс	3 курс	4 курс
1	0,25	0,20	0,18
2	0,18	0,13	0,18
3	0,04	0,06	0,03
4	0,07	0,06	0,06
5	0,02	0,06	0,04
6	0,12	0,12	0,11
7	0,01	0,00	0,00
8	0,04	0,04	0,03
9	0,00	0,00	0,01
10	0,15	0,20	0,18
11	0,00	0,01	0,01
12	0,00	0,01	0,01
13	0,01	0,00	0,00
14	0,03	0,01	0,04
15	0,00	0,01	0,01
16	0,09	0,08	0,09
Итого	1,00	1,00	1,00

Выбор наиболее значимых факторов (доля выбора более 0,05) был довольно единодушным – общим выбором для всех групп и курсов в порядке убывания доли выбора стали факторы 1 ВМ, 2 ВПМ, 10 ВМ, 6 ВМ, 16 ВМ, 4 ВПМ:

1-й фактор – стать высококвалифицированным специалистом;

2-й и 10-й – получить диплом и обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности;

6-й – приобрести глубокие и прочные знания;

16-й – получить интеллектуальное удовлетворение;

4-й – успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».

У факторов внешней отрицательной мотивации 9-го и 15-го – не более 0,01.

При этом не выявлено существенного изменения структуры мотивационного комплекса на старших курсах по отношению к младшим. Есть небольшое снижение по третьему фактору (успешно продолжить обучение на последующих курсах – естественно отсутствие выбора этого фактора для последнего курса) и четвертому (успешно учиться, сдавать экзамены на «4» и «5»).

Результат этого этапа обработки данных – опровержение гипотезы 2. Полученные результаты визуализированы на рисунке 1.

Рисунок 1 Доли взвешенных по значимости факторов мотивации близки по всем опрошенным студенческим группам

Проводился также сравнительный анализ выбора мотивирующих факторов студентами очной и очно-заочной (вечерней) формы обучения.

Таблица 3

Выбор значимых факторов мотивации студентами очной и очно-заочной (вечерней) формы обучения

Фактор	Доли выбора факторов для очной формы	Доли выбора факторов для очно-заочной формы
1	0,15	0,17
2	0,15	0,16
3	0,04	0,06
4	0,06	0,08
5	0,07	0,01
6	0,11	0,11
7	0,01	0,02
8	0,03	0,05
9	0,01	0
10	0,15	0,13
11	0,02	0,01
12	0,02	0
13	0,01	0,01
14	0,05	0,04
15	0,01	0,01
16	0,11	0,14
Итог	1,00	1,00

Чтобы исключить влияние фактора численности групп, для сравнения применялись доли выбора каждого фактора, то есть относительная частота выбора.

Рисунок 2 Относительная частота выбора мотивирующих к учебе факторов опрошенными студентами-очниками и вечерниками

В результате сравнительного анализа выявлено значительное совпадение выбора наиболее значимых факторов мотивации: студенты очной и очно-заочной форм выбрали факторы в следующей совпадающей последовательности: 1, 2, 4, 6, 10, 16. Существенная разница выявлена в 5 факторе (постоянно получать стипендию), что очевидно, – это актуально только для бюджетников очной формы обучения. Не обнаружены отличия мотивационного комплекса очников и вечерников. Структура мотивационного комплекса на старших курсах и на младших не имеет разницы, превышающей статистическую погрешность, поэтому результат этого этапа обработки данных – опровержение гипотезы 2.

При этом структура мотивационного комплекса оптимальна, что в дальнейшем будет использовано для оценки качества процесса обучения.

Для исследования уровня мотивации, как следующего из оценочных показателей качества обучения, авторы статьи модифицировали методику В.С. Юркевич [24]. Были анкетированы 156 студентов Государственного университета управления, обучающихся в разных институтах, на разных курсах и по разным формам обучения. Каждый из ответов демонстрирует один из трех вариантов мотивации: тип «А» – высокая, «Б» – обычная, или «В» – сниженная:

- преобладающие ответы «А» свидетельствуют о развитой и целенаправленной познавательной деятельности, о серьезном отношении к учебе и проявлении в ней активной самостоятельности, которые соответствуют высокой мотивации;
- преобладающие ответы «Б» говорят о том, что у обучающегося есть интерес к некоторым учебным дисциплинам, но такой интерес только иногда реализуется в активной и самостоятельной, целенаправленной познавательной деятельности, что говорит об избирательном интересе и обычном уровне мотивации;
- преобладающие ответы «В» сигнализируют о сниженном уровне развития познавательной деятельности, пониженном уровне избирательного интереса и о невысокой мотивации к учебе.

Модифицированная авторами анкета

При ответе на следующие пять вопросов, выберите, пожалуйста, один из трёх предлагаемых вариантов.

1. Связаны ли Ваши интересы (в учебе и в иных занятиях) с будущей профессией?

А. Связаны очень тесно.

Б. Связаны, но поведение во многом подвержено многим случайным влияниям, нет четкого плана действий.

В. Никак не связаны.

2. Случается ли, что Вы обращаетесь к серьезным источникам: пользуетесь научной литературой, словарями, ищете статьи в научных журналах?

А. Часто.

Б. Иногда.

В. Никогда.

3. Ставите ли Вы самостоятельно (кроме курсовых и т.п. необходимых работ) в своей учебной работе задачи, выполнение которых невозможно «за один-два присеста», требует кропотливой работы в течение многих дней, например, подготовка научной работы, статьи, доклада для выступления на конференции?

А. Очень часто.

Б. Бывает, что ставлю такие задачи, но не всегда выполняю их.

В. Не ставлю долговременных задач.

4. Занимаясь любимым делом, можете ли Вы при этом делать «черновую», неинтересную работу (выполнять длительные и скучные вычисления, изучать большой объем документов, читать много специальной литературы)?

А. Делаю такую работу спокойно, в том объеме, в котором это необходимо.

Б. Иногда делаю, иногда не хватает терпения и упорства, бросаю на полпути.

В. Избегаю выполнения такой работы.

5. Можете ли Вы заниматься длительное время интеллектуальной работой, жертвуя развлечениями, а иногда и отдыхом?

А. Всегда, когда это необходимо.

Б. Иногда.

В. Никогда.

Модифицированное содержание анкеты дает возможность оценить готовность или неготовность студентов осуществлять самостоятельную активную познавательную деятельность различного характера: связанную с будущей профессиональной деятельностью (первый вопрос), поискового характера (второй вопрос), имеющую длительную протяженность (третий и пятый вопросы), вычислительного или иного объемного информационного характера (четвертый вопрос). В свою очередь, третий и пятый вопросы отличает возможность оценить готовность опрашиваемых к самостоятельной постановке задач, требующих кропотливой черновой работы.

В классической методике В.С. Юркевич мотивация учащегося определяется по преобладанию одного типа ответов – А, Б или В. Результаты обработки по курсам представлены в таблице 4.

Получившийся в результате обработки общий состав студентов по преобладающим типам ответов показан на рисунке 3.

Рисунок 3 Доли студентов с результирующими типами ответов: высокая мотивация, обычная (избирательная) мотивация, сниженная мотивация

Таблица 4

Количество и доли студентов с различным уровнем мотивации к учебе

Курс	% студентов с высокой мотивацией	% студентов с обычной мотивацией	% студентов со сниженной мотивацией
2 курс	22,1	68	9,9
3 курс	23	77	0
4 курс	23,05	70,2	6,25

В соответствии с классической методикой В.С. Юркевич полученные результаты не подтверждают гипотезу 1 о снижении уровня мотивации на старших курсах по отношению к младшим. Доля студентов со сниженной мотивацией на 4 курсе даже ниже, чем на втором на 3,65%.

Таким образом, гипотеза 1 о снижении уровня мотивации в процессе обучения опровергнута результатами проведенного исследования.

В то же время подтверждается гипотеза 3 о том, что изменения поведения студентов не связаны ни со снижением уровня мотивации к учебе, ни с существенным изменением структуры мотивационного комплекса, так как последние не выявлены.

При этом оценка качества процесса обучения с точки зрения мотивации студентов к учебе имеет на данной выборке положительный результат в соответствии с предложенной шкалой.

В нашем исследовании дополнительно определялось суммарное число ответов каждого типа А, Б и В (для общего числа опрошенных и для каждой студенческой группы). Определялась также доля ответов каждого типа. Полученная структура ответов дает более полную информацию о границах возможных отклонений в готовности или неготовности студентов осуществлять самостоятельную активную познавательную де-

тельность различного характера. Такая модификация методики представляет научную новизну и предлагается к дальнейшему применению.

В целом для всех опрошенных получено ответов «А» – 33%, ответов «Б» – 51%, ответов «В» – 16%. Результат представлен на рисунке 4.

Рисунок 4 Доли студентов с результирующими типами ответов: высокая мотивация, обычная (избирательная) мотивация, сниженная мотивация

Важные отличия этого результата, полученного по отдельным ответам, от результата классического оценивания мотивации студентов (только по преобладающему типу ответов для каждого опрошенного) следующие:

- увеличивается доля ответов, говорящая о высокой мотивации (в данном случае добавляется избирательно высокая мотивация к разным видам деятельности) с 22% до 32%,
- увеличивается доля сниженной мотивации (тоже избирательно сниженная) с 6 до 16%,
- сокращается доля «обычной» мотивации с 72% до 50%.

Практическая значимость новой модификации методики в том, что она дает возможность в процессе взаимодействия преподавателей со студентами учитывать не только усредненную мотивационную структуру, но и мотивацию к конкретному виду познавательной деятельности, которая необходима в данный момент. Оценка возможного колебания такой мотивации соответствует полученным интервалам.

В разрезе курсов также, как классическая методика, модифицированная опровергает гипотезу 1 о снижении уровня мотивации к старшим курсам.

Итак, гипотезы 1 и 2 опровергнуты результатами проведенного исследования. Следовательно, подтверждается гипотеза 3 о том, что рассматриваемые изменения поведения студентов не связаны ни со снижением уровня мотивации к учебе, ни с изменением структуры мотивационного комплекса.

Полученные результаты показывают сохранение уровня мотивации и ее оптимальную структуру, что дает возможность оценить качество процесса обучения с точки зрения мотивации как хорошее.

Доля студентов с высоким уровнем мотивации в среднем составляет 22%, но разброс по группам довольно сильно колеблется от 13 до 40%, среднеквадратическое отклонение составляет 9,2. Доля студентов с обычным уровнем мотивации в общем равна 72%, разброс от 50 до 83%, среднеквадратическое отклонение составляет 12,9. Доля студентов со снижением мотивации 6%, разброс от 0 до 21%, среднеквадратическое отклонение составляет 7,9.

Результаты, полученные по модифицированной методике, учитывающие отдельные ответы на вопросы анкеты, а не преобладающий тип ответов для каждого студента, следующие: доля ответов типа «А», свидетельствующие о высокой мотивации к избирательной познавательной деятельности, в среднем составляет 33%, но разброс по группам колеблется от 27 до 42%, среднеквадратическое отклонение 4,63. Доля ответов типа «Б», свидетельствующих об обычном уровне мотивации, в среднем равна 51%, разброс от 38 до 57%, среднеквадратическое отклонение 6,42. Доля ответов типа «В», свидетельствующих о снижении мотивации, в среднем 16%, разброс от 9 до 26%, среднеквадратическое отклонение – 5,85.

В сравнении результатов по типам ответов с результатами по классическому методу разброс по типам ответов ниже, также меньше среднеквадратическое отклонение.

Обработка проводилась также в разрезе очной и очно-заочной (вечерней) форм обучения. Результаты получены следующие. Доли очных студентов с высокой мотивацией 22%, с обычной 73%, с отсутствием мотивации 6%. Для студентов очно-заочной (вечерней) формы эти доли составляют: 21%, 67% и 13%. Таким образом, среди студентов-вечерников обнаруживается более, чем вдвое (по сравнению со студентами-очниками) людей со снижением мотивации к учебе. Результаты представлены на рисунке 5.

Рисунок 5 Оценка уровней мотивации у студентов очников и вечерников

Дополнительно определялось суммарное число ответов каждого типа А, Б и В для вечерников и очников и доля ответов каждого типа. Результат визуализирован на рисунке 6.

Таким образом, с точки зрения избирательной мотивации, разница долей студентов-вечерников со снижением мотивации по сравнению со студентами-очниками уже не столь высока, как показывает классическая усредненная оценка.

Рисунок 6 Доли ответов каждого типа: высокая избирательная мотивация, обычная и избирательно сниженная мотивация для студентов-вечерников и очников

Обсуждение результатов

Практические выводы на основе полученных результатов следующие. Рекомендуется периодически исследовать уровень мотивации к учебе и структуру мотивационного комплекса в качестве показателей, входящих в оценочную группу показателей качества обучения. Для преподавателей рекомендуется использовать получаемые в исследованиях данные для управления развитием мотивационного комплекса и поддержанием уровня мотивации студентов.

При негативной динамике результата оценивания необходимо активизировать педагогические возможности оптимизации интереса к учебе в вузе. Например: создание ситуаций для проявления у студентов интеллектуальной самостоятельности и инициативности; использование таких заданий и вопросов (на аудиторных занятиях и для домашней работы), которые предполагают поисковую активность; открытие новых сторон в уже изученном; воспроизведение ранее усвоенных знаний в незнакомых, необычных ситуациях; разнообразие материала по содержанию и формам его подачи; эмоциональная окраска учебного материала; создание «затруднений», которые могут быть преодолены только с помощью нового знания; формирование задачных и проблемных ситуаций, предполагающих поиск имеющихся средств или проектирование новых способов решения; использование игровых методов взаимодействия с рефлексивным оформлением происходящего; совместное осмысление разнообразных социальных мотивов с точки зрения индивидуального прогресса и профессионального самоопределения; предложение участия в таких проектах (конференции, круглые столы, публикации), в которых удовлетворяются социогенные потребности достижения, долга, самоутверждения, необходимости и одновременно совершенствуется собственная деятельность.

Заключение

Возвращаясь к формулировке проблемы, поднятой в начале статьи, надо отметить, что мотивация к учебе в вузе – это индикатор состояния системы образования в целом. Чтобы образование задавало социуму его «зону ближайшего развития», вуз

должен стать площадкой проектирования новых деятельностей, выращивания (подобно инкубатору) неведомых ранее социальных практик, «обкатывания» инновационных проектов [25].

Должно меняться взаимодействие двух главных субъектов учебного процесса в вузе – студента и преподавателя. Одна из задач студента как субъекта учебной деятельности – проблематизировать постулаты, бросать вызов устоявшимся стереотипам. В условиях постоянных изменений им жизненно необходимо осваивать техники понимания и интерпретации, исследования и проектирования, самоопределения и коммуникации, взаимодействия и сосуществования.

Задача преподавателя – отойти от регулярного погружения студента в океан информации по различным дисциплинам и опережающим образом формировать самоопределение, сознание преобразователя. Формировать приёмы преобразующего мышления невозможно пассивным способом трансляции фактов и сведений о приёмах мышления – поскольку преобразующее мышление формируется только в активной деятельности с развитой системой познавательных и социальных мотивов. Необходимо заметить, что такую деятельность преподавателям нужно сочетать с регулярными исследованиями процессов в мотивационной сфере [10]. На наш взгляд, эти идеи должны стать предметом дальнейших исследований.

Благодарности

Авторы выражают благодарность администрации Государственного университета управления, в частности директору Института отраслевого менеджмента Воронцову В.Б., за предоставленную возможность проведения исследования, а преподавателям и студентам – за активное в нём участие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов: учебное пособие. М.: Логос, 2006. 184 с.
2. Шпильберг С.А. Особенности формирования мотивации к учебной деятельности студентов первого курса различных направлений обучения вуза // Молодой ученый. 2015, № 23. С. 908-911.
3. Hidi S., Harackiewicz J. Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century // Review of Educational Research. 2000, 70 (2). P. 151–179.
4. Pintrich P. A motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts // Journal of Educational Psychology. 2003, 95 (4). P. 667–686.
5. Ryan R., Deci E. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // American Psychologist. 2000, 55 (1). P. 68-78.
6. Антонов В.Г. Совершенствование деятельности управленческих университетов // Экономика и управление: проблемы, решения. 2017, № 5. С. 49-56.
7. Кротенко Т.Ю. Преподавание дисциплины «Менеджмент» в вузе // Тенденции развития науки и образования. 2018, № 42 (2). С. 47-49.
8. Валеева Р.А. Профессионализм учителя как условие качества образования // Образование и саморазвитие. 2018, № 12. С. 6-8.
9. Реан А.А. Психология личности. СПб.: Питер, 2013. 288 с.
10. Курьян М.Л. Содержательная сторона обратной связи в процессе обучения // Образование и саморазвитие. 2017, № 12 (1). С. 56-62.
11. Жернакова М.Б., Румянцев И.А. Деловые коммуникации. М.: ГУУ, 2017. 370 с.
12. Додонов, Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. 1984, № 4. С. 26-130.
13. Асеев В.Г. Мотивация учебной деятельности и формирование личности. М.: Просвещение, 2006. 297 с.
14. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 433 с.
15. Аргайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003. 271 с.
16. Виллюнас В.К. Психология развития мотивации. СПб: Речь, 2006. 458 с.

17. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. М.: Смысл, 2001. 572 с.
18. Маркова А.К. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Академический проект, Фонд «Мир», 2005. 336 с.
19. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1987, 5. С. 15-24.
20. Рогов М.Г. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов: социально-психологический аспект. Казань: КГТУ, 1998. 155 с.
21. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер, 2003. 860 с.
22. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. М.: Институт практической психологии, 1998. 304 с.
23. Nuttin J. Motivation, planning, and action. A relational theory of behavior dynamics. Leuven: Leuven University Press, 1984. 251 p.
24. Юркевич В.С. Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы // Психологическая наука и образование. 2011, № 4. С. 99-108.
25. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы М.: Просвещение, 2012. 447 с.

REFERENCES

1. Bakshaeva N. A. Verbitsky A. A. Psychology of motivation of students: textbook. Moscow, Logos Publ., 2006. 184 p. (in Russian)
2. Shpilberg S.A. Features of the formation of motivation for educational activities of first-year students of various areas of university education. *Young Scientist*. 2015, no. 23. pp. 908-911. (in Russian)
3. Hidi S., Harackiewicz J. Motivating the academically unmotivated: a critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*. 2000, vol. 70 (2). pp. 151-179.
4. Pintrich P. a motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*. 2003, vol. 95 (4). pp. 667-686.
5. Ryan R., Deci E. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 2000, vol. 55 (1). pp. 68-78.
6. Antonov V. G. Improving the activities of management universities. *Economics and management: problems, solutions*. 2017, no. 5. pp. 49-56. (in Russian)
7. Krotenko T. Y. Teaching the discipline "Management" at the University. *Trends in the development of science and education*. 2018, vol. 42 (2). pp. 47-49. (in Russian)
8. Valeeva R. A. Teacher's Professionalism as a condition of quality of education. *Education and Self Development*. 2018, no. 12. pp. 6-8. (in Russian)
9. Rean A. A. Psychology of personality. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2013. 288 p. (in Russian)
10. Kuryan M. L. Content side of feedback in the learning process. *Education and Self Development*. 2017, vol. 12 (1). pp. 56-62. (in Russian)
11. Zhernakova M. B., Rumyantseva I. A. Business communication. Moscow, GUU Publ., 2017. 370 p. (in Russian)
12. Dodonov B. I. Structure and dynamics of motives of activity. *Voprosy Psichologii*. 1984, no. 4. pp. 26-130. (in Russian)
13. Aseev V. G. Motivation of educational activity and formation of personality. Moscow, Education Publ., 2006. 297 p. (in Russian)
14. Vygotsky L. S. Collected works: in 6 volumes. Vol. 4. Moscow, Pedagogy Publ., 1984. 433 p. (in Russian)
15. Argyle M. Psychology of happiness. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2003. 271 p. (in Russian)
16. Vilyunas V. K. Psychology of motivation development. Saint-Petersburg, Rech Publ., 2006. 458 p. (in Russian)
17. Levin K. Dynamic psychology: Selected works. Moscow, Smysl Publ., 2001. 572 p. (in Russian)
18. Markova A. K. Psychology of professions: textbook for University students. Moscow, Academic project, Fund "The World", 2005. 336 p. (in Russian)
19. Milman V. E. internal and external motivation of educational activity. *Voprosy Psichologii*. 1987, 5. P. 15-24. (in Russian)
20. Rogov M. G. Motivation of educational and commercial activity of students: social and psychological aspect. Kazan, KSTU Publ., 1998. 155 p. (in Russian)
21. Heckhausen H. Motivation and activity. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2003. 860 p. (in Russian)
22. Jacobson P. M. Psychology of feelings and motivation. Moscow, Institute of practical psychology, 1998. 304 p.
23. Nuttin J. Motivation, planning, and action. A relational theory of behavior dynamics. Leuven, Leuven University Press, 1984. 251 p.
24. Yurkevich V. S. Gifted children: today's trends and tomorrow's challenges. *Psychological science and education*. 2011, no. 4. pp. 99-108. (in Russian)
25. Asmolov A. G. Optics education: sociocultural perspectives. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2012. 447 p. (in Russian)

Информация об авторах

Антонов Виктор Глебович

(Россия, Москва)

Профессор, доктор экономических наук,
заведующий кафедрой корпоративного управления
Государственный университет управления
E-mail: v.antonov1949@yandex.ru
<https://orcid.org/0000-0002-6491-6849>

Румянцева Ирина Анатольевна

(Россия, Москва)

Доцент, кандидат экономических наук,
доцент кафедры корпоративного управления
Государственный университет управления
E-mail: rummyantsevay@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-7752-8493>

Кротенко Татьяна Юрьевна

(Россия, Москва)

Доцент, кандидат философских наук, доцент
кафедры корпоративного управления
Государственный университет управления
E-mail: krotenkotatiana@rambler.ru
<https://orcid.org/0000-0001-7029-0822>

Information about the authors

Viktor G. Antonov

(Russia Moscow)

Professor, Doctor of Economics,
Head of the Department of Corporate Governance
State University of Management
E-mail: v.antonov1949@yandex.ru
<https://orcid.org/0000-0002-6491-6849>

Irina A. Rummyantseva

(Russia Moscow)

Associate Professor, PhD in Economic Sciences,
Associate Professor at the Department of Corporate
Management. State University of Management
E-mail: rummyantsevay@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-7752-8493>

Tatiana Y. Krotenko

(Russia Moscow)

Associate Professor, PhD in Philosophy, Associate
Professor at the Department of Corporate Governance
State University of Management
E-mail: krotenkotatiana@rambler.ru
<https://orcid.org/0000-0001-7029-0822>