

## МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Ж. А. Мингалева<sup>1</sup>,**

Пермский национальный исследовательский  
политехнический университет (Пермь, Россия)

**Л. Н. Депутатова<sup>2</sup>,**

Пермский национальный исследовательский  
политехнический университет (Пермь, Россия)

### **ПРИМЕНЕНИЕ ЦЕННОСТНОГО ПОДХОДА К МОТИВАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

*Интеллектуальная деятельность студентов требует особого подхода к системе организации и управления этим процессом. На основе институционального подхода показана взаимосвязь между ценностями и нормами учебного заведения и базовыми ценностями студентов с точки зрения активизации их интеллектуальной деятельности и формирования человеческого капитала студентов, а также поддержания и развития интеллектуального потенциала учебного заведения. В статье выделены особенности формы представления в ходе учебного процесса базовых ценностей студентов и вуза, позволяющих повысить эффективность и работоспособность обучающихся, представлены основные ценности, необходимые для функционирования и развития системы обучения студентов. Также определены факторы, определяющие функциональность системы обучения. К числу таких факторов отнесены: методика преподавания, система периодической и текущей оценки работы студентов, организация учебного процесса, формы мотивации. В ходе исследования сделаны выводы о влиянии на эффективность интеллектуальной деятельности студентов их базовых ценностей, роли этих ценностей в учебной и научной деятельности студентов, возрастании воздействия ценностей вузов на их интеллектуальную деятельность и интеллектуальный капитал через систему мотивации студентов. Исследование проведено на основе задания на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности в рамках базовой части государственного задания Минобрнауки России ФГБОУ ВО ПНИПУ (тема № 26.6884.2017/8.9 «Устойчивое развитие урбанизированных территорий и улучшение среды обитания человека»).*

**Ключевые слова:** ценности, интеллектуальный труд, мотивация, учебный процесс, обучение.

---

<sup>1</sup> Мингалева Жанна Аркадьевна, д.э.н., профессор гуманитарного факультета; e-mail: mingall@psu.ru

<sup>2</sup> Депутатова Людмила Николаевна, к.э.н., доцент гуманитарного факультета; e-mail: milade@mail.ru

# APPLICATION OF THE VALUE APPROACH TO MOTIVATING STUDENTS' INTELLECTUAL ACTIVITY

*Intellectual activity of students requires a special approach towards the system of organization and management of this process. Drawing on the institutional approach, the paper shows the interdependence between the values and norms of the institution and the basic values of students in terms of enhancing their intellectual activity and the formation of human capital of students, as well as the maintenance and development of the intellectual potential of the institution. The authors first explore the peculiar forms of presenting in the educational process the basic values of students and university facilitating the efficiency and diligence of students, then present the key values crucial for further functioning and development of students' education system. The article identifies the factors that determine the education system functionality. Among such factors are teaching methodology, the system of periodic and current evaluation of students work, the organization of the learning process, the forms of motivation. The findings demonstrate the influence of students basic values on their intellectual activity, the role of these values in educational and scientific activity of students, the growing impact of the values of higher education institutions on their intellectual activity and intellectual capital through the system of students motivation.*

**Key words:** values, intellectual work, motivation, educational process, training.

## Введение

Широкое внедрение в производственные и бизнес-процессы принципов цифровой экономики формирует новые квалификационные требования к выпускникам современных вузов. Усложнение техники и оборудования, повсеместное применение информационно-коммуникационных технологий, быстрая смена технологий и подходов к созданию продуктов (применение 3D-технологий) и другие изменения в технике, экономике и обществе внесли коррективы и в профессиональные требования к специалистам, сделав акцент на тех, которые раньше и не выделялись в качестве основных для многих профессий. Таким требованием наряду с отличным знанием особенностей выбранной специальности становится умение и стремление молодых специалистов к активной творческой, поисковой, изобретательской деятельности, к интеллектуальному труду, к инновационной деятельности. И основная обязанность по формированию у молодых специалистов таких навыков возлагается на вузы. Это ставит перед руководством и педагогическим составом учебных заведений задачу создания и эффективного применения системы мотивации интеллектуальной деятельности студентов с учетом новых требований к их подготовке.

Однако во многих учебных заведениях внимание уделяется только формальным отношениям со студентами и преимущественно в части образовательной деятельности (успеваемость студентов, средний балл, выполнение плана выпуска и пр.), а научная работа ведется с небольшим числом наиболее активных студентов, причем чаще всего по инициативе преподавателей и при слабой инициативе со стороны студентов. Для преодоления такой ситуации и перехода к системе формирования новых компетенций, соответствующих требованиям инновационной (цифровой) экономики, необходимо усиление внимания к базовым ценностям людей, определяющим их цели и поведение в процессе получения специальности и дальнейшей трудовой деятельности. Это дает возможность наилучшим образом раскрыть и реализовать целевые установки и интересы студентов и сформировать у них навыки и компетенции, адекватные требованиям бизнеса и общества, а бизнесу и обществу дает возможность получить специалистов-профессионалов с необходимыми для их развития компетенциями и способностями.

### **Теоретические подходы к мотивации интеллектуального труда студентов**

Исследование специальной литературы по вопросам мотивации у студентов учебной и научной деятельности, по учету их ценностей и интересов в самоорганизации обучения, а также по вопросам ценностной ориентации учебных заведений и применения категории «ценности» в организации учебного процесса показало, что подавляющее большинство исследователей занимаются оценкой применимости тех или иных положений теории мотивации к учебному процессу в конкретных условиях, а также анализом различных прикладных аспектов мотивации обучающихся, без глубокого обращения к категории ценностей.

Особенностями процесса мотивации как инструмента управления людьми на основе их базовых потребностей и ценностей посвящены работы известных зарубежных и отечественных авторов, положенные в основу настоящего исследования: Ф. Герцберга, Д. МакКлелланда, А. Маслоу, В. И. Герчикова, Б. М. Генкина, Н. А. Жданкина и др. [Maslow, 1987; Herzberg, 1992; McClelland, 2007; Герчиков, 2008; Генкин, 2003; Жданкин, 2010]. Теоретические, методические и практические положения о специфике мотивации обучения студентов университетов как в целом, так и по отдельным специальностям и направлениям подготовки (гуманитарные, инженерные, технические специальности) взяты из работ К. Амеса, Д. Стипек, Б. Дэвис, М. Мэра и С. Мидглэя, Л. Нэльсон, К. Бэйна, Д. Винтера и М. ДеЛонга и др. [Ames, 1990; Stipek, 2001; Davis, 1993; Maehr, Midgley, 1991; Nilson, 2003; Bain, 2004; DeLong, Winter, 2002].

Анализ научной литературы в данной области исследований показал, что большая ее часть посвящена изучению роли мотивации в формировании индивидуального подхода к обучению и оценке общей производительности процесса обучения [García-Ros, 2018; Howell, Buro, 2009; Zajacova et al., 2005]. Так, А. Хоувелл и К. Буро считают, что мотивация — это то, что побуждает человека прилагать все усилия перед лицом вызова и проистекает из убеждений, ценностей и целей человека [Howell, Buro, 2009]. Мотивация — это способ удовлетворения психологических потребностей, в том числе такой потребности, как улучшение своего социального статуса, которое люди считают значимым для своего развития по сравнению с существующей ситуацией, и что побуждает людей проходить обучение в вузах [Deci, Ryan, 2000]. Дж. Хатти отмечает, что уровень мотивации человека является ключевым показателем успешного обучения, указывает на взаимосвязь между тем, что мотивирует нас, и тем, как мы учимся, поскольку формирует то, как мы учимся [Hattie, Anderman, 2013]. Функции мотивирования представляют собой действия, направленные на формирование у студентов желания достичь цели учебного процесса. Для этого необходимо сделать так, чтобы студенты считали, что, осуществляя учебный процесс, они добиваются удовлетворения собственных потребностей. При этом прослеживается четкая зависимость влияния разных факторов на мотивацию студентов, обучающихся на разных специальностях.

Так, исследования показали, что инженерное (техническое) образование предъявляет ряд особых требований к обучающимся и соответственно обучение на таких специальностях мотивируется рядом иных целей и факторов, чем гуманитарное образование. Инженерия является одновременно и академическим предметом, и профессией [Maharaj et al., 2018]. Поэтому существует различные подходы к построению программ инженерного обучения в вузах, один из которых опирается на глубокую и всестороннюю теоретическую подготовку и серьезное фундаментальное обучение специалистов-инженеров, в то время как другой подход предполагает более поверхностное изучение фундаментальных предметов, но максимальные усилия и акцент на практических навыках и умениях специалистов, которые в ряде случаев «подгоняются» под конкретные требования работодателей. В целом же все исследователи отмечают, что мотивация студентов к обучению на технических и инженерных специальностях может быть существенно подкреплена требованиями конкретных работодателей к компетенциям специалиста-инженера. Различные исследования установили, что студенты инженерных специальностей, так же как и студенты-программисты, чаще сосредоточены на целях получения более престижного места работы и на будущем успехе в профессии.

Исследование того, насколько влияет мотивация на результаты обучения на инженерных специальностях, показало, что существует поло-

жительная прямая взаимосвязь между академическими достижениями студентов и «инженерной самоэффективностью» [Mamaril, 2014; Mamaril et al., 2016]. В этом случае понимание студентами того, что значит стать инженером, будет определяться личным сочетанием ряда конструкций из внешних и внутренних факторов [Savage et al., 2011]. Поэтому применение разных методов и инструментов мотивации при подготовке специалистов инженерных профессий должно быть ориентировано на выбор как внутренней, так и внешней мотивации и на их сочетание. Изучение опыта инженерной подготовки в канадских университетах показало, что такой выбор, как правило, определяется техническими и профессиональными факторами.

Мотивация к получению определенного образования и профессии, индивидуальные подходы студентов к обучению и понимание ими особенностей и значимости различных специальностей в значительной степени формируются внешней средой, в частности общественным мнением о престижности конкретной специальности, государственной системой поддержки образования и молодых кадров, местным общественно-политическим подходом к привлечению специалистов на региональные предприятия и т.д. Социально-экономический контекст оказывает значительное влияние на мотивацию к учебе среди студентов университетов, которые рассматривают образование как средство улучшения перспектив трудоустройства, получения более высокого дохода, повышения своего социального статуса [Winn, 2002].

Анализ факторов, в целом влияющих на мотивацию студентов к обучению независимо от направлений подготовки, позволил выделить следующие из них, имеющие наибольшее значение: интерес к учебному предмету (курсу), восприятие его полезности, общее желание достичь успеха, уверенность в себе и самоуважение, терпение и настойчивость [Davis, 1993]. При этом не все студенты одинаково мотивированы одними и теми же ценностями, потребностями или желаниями. Некоторые студенты оказываются в большей степени мотивированы одобрением, другие — преодолением трудностей [Henderson-King, Smith, 2006]. Различные проявления мотивации являются отражением ценностей студентов, сформированных в процессе их предшествующего обучения, социализации, под влиянием семейных, религиозных, культурных ценностей и т.д.

Итак, студенческое восприятие успеха в университетском образовании является одновременно и субъективной, и объективной конструкцией, и на него влияют такие факторы, как ценности, цели, история развития страны, культура и социальные аспекты жизни [Wohlgemuth et al., 2007]. Использование теорий мотивации в практической деятельности учебных заведений позволяет повысить удовлетворенность студентов учебным процессом, а также сформировать необходимые современному обществу компетенции специалистов.

## **Ценности как основа мотивации интеллектуальной деятельности студентов**

В основу настоящего исследования положено авторское понимание мотивации интеллектуальной деятельности студентов как процесса сознательного выбора студентом конкретного типа поведения в его учебной и научной деятельности, определяемого комплексным воздействием системы стимулирования, созданной учебным заведением, и мотивов самого студента, призванных побуждать к интеллектуальному труду. При этом под интеллектуальной деятельностью (интеллектуальным трудом) студентов мы понимаем учебную и научно-исследовательскую, проектную деятельность как комплекс действий по практическому применению их интеллекта для решения различных учебных, научных и практических задач. Интеллектуальная деятельность опирается на применение накопленного в процессе предыдущего обучения интеллектуального капитала и одновременно способствует его развитию, увеличению и дальнейшему накоплению. Основой стимулирования интеллектуальной деятельности является предоставление студенту возможности достигнуть удовлетворения своих потребностей и/или реализовать ожидания и ценности [Yıldız, Özcan, 2014].

Зарубежные исследователи мотивации обучения в высших учебных заведениях выделяют следующие основные мотивы, называемые самими студентами для обучения в университете: будущие доходы, карьерные цели, компетентность и гордость семьи [Dupeyrat, Mariné, 2005; Maharaj, 2018]. И чем больше студент нацелен на достижение какой-либо цели, чем более явно и отчетливо он воспринимает собственные усилия по обучению в качестве средства достижения этой цели, тем больше проявляется мотивация и настойчивость студентов в процессе обучения. При этом к личностным чертам поведения, которые, по мнению самих студентов, в наибольшей степени влияют на их поведение, относятся: личные цели, фокус, мотивация, решительность, управление временем, управление стрессом, дисциплина [Maharaj, 2018]. Помимо этого в качестве основы для самостимуляции и самоорганизации студенты назвали такие внешние факторы, как поддержка со стороны одноклассников, друзей и семьи, поддержка со стороны компетентных, лояльных, доброжелательных и коммуникабельных преподавателей, настойчивость, реалистичная рабочая нагрузка [Maharaj, 2018]. Нужно отметить, что похожие ответы в оценках стимулов в обучении продемонстрировали и российские студенты. Так, согласно опросу «Российские вузы глазами студентов», проводимого в течение трех последних лет в рамках проектов «Социальный навигатор» и «Типичный абитуриент», к числу факторов, наиболее часто отмеченных студентами, относятся: «заинтересованность, профессионализм и возраст преподавателей» («пожилой возраст преподавателей, «по-

тухшие глаза» и низкая профессиональная компетентность сотрудников вузов отмечаются в качестве негативного фактора), позиция вуза в рейтингах, активность научной жизни, активность международных связей вуза, контингент однокурсников и именитые выпускники [Российские вузы, 2018].

Множество форм и инструментов мотивации в укрупненном виде можно свести к двум базовым группам: внутренняя мотивация и внешняя мотивация. Исследователи отмечают, что студенты, которые мотивированы на учебу по своей сути, не только обладают желанием учиться, но и самостоятельно прилагают усилия, чтобы достигнуть наибольшего результата в обучении — т.е. действуют на основе внутренней мотивации, а результаты действий понимаются, воспринимаются и оцениваются на личном уровне, что способствует повышению или снижению самооценки. Именно внутренняя мотивация студента имеет наибольшее значение для достижения высоких образовательных результатов [Hattie, 2013].

С другой стороны, в тех случаях, когда студент учится, чтобы получить награду за результаты своего обучения (например, похвала преподавателя, повышенная стипендия, награды за научные достижения, перспектива получения лучшей работы в будущем и т.д.) или избежать неприятных результатов (например, отчисление из вуза, разочарование родителей по поводу плохих оценок и несданных экзаменов, дополнительная оплата обучения при пересдаче экзаменов и/или повторном прохождении курса, потеря стипендии, необходимость потратить каникулярное время для подготовки к пересдаче экзамена и пр.), — такая ситуация подпадает под понятие внешней мотивации. Необходимость эффективного сочетания внутренней и внешней мотивации, особенно при управлении интеллектуальной деятельностью студентов, требует выявления более глубоких, сущностных мотивов готовности студентов как учиться, так и заниматься научной деятельностью, их связи с основными целевыми и ценностными установками и потребностями.

Обращаясь к теории мотивации Д. МакКлелланда, выделим базовые потребности высших уровней, связанные с потребностью получения образования. Это потребность во власти, потребность в успехе и потребность в принадлежности [McClelland, 2007]. Потребность во власти по системе Д. МакКлелланда находится между потребностями в уважении и самовыражении в теории А. Маслоу и проявляется в желании человека оказывать влияние на других людей, добиваться руководящей позиции. Данная потребность отражает такие ценности, как «признание» и «доверие». Человек, ориентированный на достижение успеха (потребность в успехе по Д. МакКлелланду), считает нормальным достаточно высокий уровень риска, хочет знать о конкретных результатах своей работы, нести ответственность, имеет склонность к постановке реальных целей. Это отражает

такую базовую ценность человека, как «инициатива». Потребность в принадлежности по Д. МакКлелланду выражается в желании иметь близкие, дружеские отношения с другими людьми, что, в свою очередь, отражает ценности «причастность» и «справедливость».

Приняв за основу дальнейшего исследования теорию мотивации Д. МакКлелланда и определение мотивации А. Ховелла и К. Бруно (мотивация — это «то, что проистекает из убеждений, ценностей и целей человека» [Howell, Vuro, 2009]), а также используя результаты многочисленных социологических исследований и опросов, проведенных среди студентов разных стран, вузов и специальностей, выделим ключевые формы мотивации студентов и их соотношение с базовыми ценностями, проявляющимися через элементы механизма обучения в вузе (см. табл. 1).

Ценности студентов в табл. 1 расположены в порядке частоты их проявления в ответах студентов по поводу мотивации обучения в вузе. Это признание, инициатива, доверие, справедливость, причастность.

Таблица 1

**Проявление базовых ценностей студентов через элементы механизма обучения в вузе**

<b>Ценности</b>	<b>Текущая и рубежная оценка работы студента</b>	<b>Организация учебного процесса</b>
<i><b>Признание</b></i>	Оценка в течение семестра, рейтинг в рамках учебной группы	Оценка в зачетной книжке, рейтинг в рамках учебной группы, курса
<i><b>Инициатива</b></i>	Реализация научных проектов с научным руководителем; подготовка публикаций, конкурсных работ, выступлений на конференциях	Дополнительные возможности обучения (двойной диплом, бесплатное прохождение дополнительных курсов и т.д.)
<i><b>Доверие</b></i>	Доверие к преподавателю как к эксперту, прямое общение между преподавателями и студентами, обращение к преподавателю за помощью	Возможность получения доступа к важной, а иногда секретной информации в процессе учебы или прохождения практики, проведения научной работы
<i><b>Справедливость</b></i>	Четкие критерии оценки на всех этапах контроля (текущий, рубежный контроль, экзамены, зачеты, выполнение проектов и пр.); своевременный и тактичный контроль успеваемости, качества выполнения заданий	Справедливая оценка знаний и компетенций студентов; назначение повышенных стипендий по результатам сессии, именные стипендии, в том числе зарубежные
<i><b>Причастность</b></i>	Выполнение индивидуальных заданий, выполнение функций ответственного за проект и пр.	Роль в группе, признание коллегива, выполнение функций старосты и пр.

Проявление основных базовых ценностей студентов через функционирование отдельных элементов системы обучения в вузе происходит по-разному.

Признание называется всеми студентами как основная ценность и основной мотив хорошей учебы и выступает одновременно положительным стимулом к более активной интеллектуальной деятельности. С другой стороны, сильный акцент на ценности «признание» может способствовать возникновению неудач в обучении и получению более низких результатов [Dupeyrat, Mariné, 2005]. Исключительная ориентация на достижение результатов, когда человек стремится завоевать позитивные суждения и избегать негативных оценок своей компетенции, базируется на убеждении в том, что интеллект является фиксированным признаком и слабо поддается развитию (чаще всего выражается в виде высказываний: «у меня нет способностей к математике», «у меня нет способностей к иностранным языкам» или наоборот — «я все знаю», «не нужно мне советоваться» и т.д. и т.п.). Студенты (и работники) с такой ориентацией, как правило, избегают трудных задач, применяют поверхностные стратегии обучения и выполнения заданий, легко сдаются перед лицом проблем, обвиняют других в своих неудачах, что отрицательно сказывается и на всех остальных ценностях и мотивах поведения [Robins, Pals, 2002]. Исследования показывают [Maharaj et al., 2013], что те студенты, которые полагают, что интеллект является фиксированным свойством личности и слабо поддается развитию, чаще всего рассматривают неудачу в образовательном процессе (плохую оценку на экзамене, низкую оценку преподавателем ответа на текущих занятиях и/или на экзамене, «несправедливые» замечания преподавателя, отказ руководить научной работой и т.д.) как признак личной некомпетентности. Таким образом, опора на ценность «признание» в качестве ключевой ценности и применение основанных на данной ценности пассивных стратегий поведения может спровоцировать возникновение такого негативного результата, как снижение чувства собственного достоинства у студентов (данная зависимость была выявлена у студентов университетов Калифорнии в процессе соответствующего исследования [Robins, Pals, 2002]).

С определенным понимаем интеллекта как свойства личности связана и другая базовая ценность — «инициатива». Согласно различным исследованиям, те студенты, которые воспринимают интеллект в качестве фиксированного свойства личности, с наибольшей степенью вероятностью не будут проявлять инициативы в обучении и научной деятельности (вызваться отвечать на занятия, брать на себя ответственность по руководству выполнением коллективного домашнего задания или учебного проекта и пр.) с тем, чтобы избежать неудачи [Vok et al., 2013]. Те же студенты, которые воспринимают интеллект как подающийся развитию с помощью усилий (как в рамках учебных курсов, так и научной деятельности), чаще всего воспринимают неудачу как определенный опыт, как основу для исправ-

ления ошибок и в результате сохраняют стимулы к саморазвитию и самосовершенствованию, проявляют инициативу в процессе обучения и в ходе научно-исследовательской деятельности, активно участвуют во многих начинаниях и мероприятиях факультета, вуза. Эти студенты проявляют целеустремленность в достижении цели, прикладывают больше усилий для решения задач и принимают более глубокие стратегии обучения. Они, как правило, берут на себя и ответственность за собственный процесс обучения — самостоятельно ищут комментарии и отзывы преподавателей по темам курса, ищут рекомендации (методики) о том, как улучшить процесс подготовки к занятиям и экзаменам и т.д. [Archer, 1994]. Изучение стратегий обучения, применяемых студентами университетов Калифорнии, показало, что студенты с такой стратегией поведения имели более высокую самооценку даже при наличии неудач и чаще относили себя к энтузиастам, оптимистам и инициаторам действий [Robins, Pals, 2002].

Особая ситуация складывается с проявлением в процессе интеллектуальной деятельности студентов ценности «доверие». Она в текущей и рубежной оценке работы студента проявляется через прямое общение между преподавателями и студентами, обращение к преподавателю за помощью в освоении учебного курса или для выяснения своих ошибок. Исследования показывают, что ценность «доверие» отмечается самими студентами часто с негативным знаком — важная для них, но отсутствующая в системе обучения в их вузе. Так, в исследовании, проведенном среди студентов инженерных специальностей Карибского университета, было установлено, что только 5% респондентов указали, что они «часто или очень часто беседуют с преподавателем, чтобы выяснить, почему они не преуспели в оценке» [Maharaj et al., 2018]. Остальные респонденты указали, что они стараются избегать «трудных» бесед с лекторами, «как они не чувствуют, что могут многое сделать для улучшения ситуации» в ходе такой беседы [Maharaj et al., 2018], т.е. ценность «доверие» волнует студентов, но выражается через антипод — недоверие.

С ценностями «доверие» и «признание» тесно связана и ценность «справедливость», которая, по мнению студентов, проявляется по отношению к ним прежде всего через справедливую оценку знаний и компетенций, тактичность в высказывании замечаний по качеству выполнения заданий и т.д. Однако «справедливое» восприятие оценки может быть сильно искажено индивидуальным восприятием конкретным студентом выставленной преподавателем оценки. Особенно ярко это проявляется в поведении экзистенциально мотивированных студентов, которые ищут наименее трудные задачи [Lizzio et al., 2002], желая получить за их решение более ощутимые награды [Lepper, 1988], но при этом затратив минимальные усилия для достижения максимального успеха.

Что касается ценности «причастность», то ее значимость отмечается хорошо мотивированными на учебу и научную деятельность студентами,

ищущими более сложные задачи и принимающими более активные стратегии обучения, не боящимися ошибок, умеющими брать на себя ответственность [McClelland, 2007], желающими взаимодействовать с преподавателями, развивающими самовосприятие и самооффективность. Это в конечном итоге способствуют более глубокому пониманию учебных предметов и особенностей будущей профессии, а также развитию навыков самообучения, поисковой деятельности, инновационности.

Все вышеперечисленные ценности находят свое выражение и в научно-исследовательской деятельности студентов и также имеют конкретные формы выражения и соответствующие им инструменты мотивации. Взаимосвязь между ценностями и формами мотивации студентов к активной научно-исследовательской (интеллектуальной) деятельности представлена на рис. 1.



Рис. 1. Взаимосвязь между ценностями и формами мотивации студентов к активной научно-исследовательской деятельности

Особенностью представленных на рис. 1 форм мотивации научно-исследовательской деятельности студентов является то, что они в значительной степени зависят не от внутренних установок самих студентов, а от реализуемых в данном вузе стратегии и программы поддержки научно-исследовательской деятельности, опирающихся, в свою очередь, на принятые в самом вузе ценности и нормы поведения. Таким образом, разработанные на основе ценностного подхода уточнения и дополнения к теории мотивации интеллектуальной деятельности студентов позволили сделать вывод о том, что для достижения максимальной эффективности обучения в вузе ценности студентов и ценности учебных заведений должны согласовываться. Это предполагает последующий анализ выявленных ценностей вуза и их «привязку» к ценностям студентов.

Анализ показал, что мотивационные стратегии студентов делятся на стратегии, связанные с ожиданием, и стратегии, связанные с ценностями. Стратегии, связанные с ожиданием, включают в себя самоэффективность и ожидаемые результаты успеха (признание в группе, награды, похвальные отзывы и т.д.), а стратегии, связанные с ценностью, включают идентификацию с изучаемыми предметами (специальность, по которой обучается студент), достижениями и карьерой. Прагматическая поддержка, которую может оказывать вуз студентам в качестве одного из мотивационных факторов, должна достаточно учитывать контекстуальные факторы и опираться на основные движущие силы мотивации студентов, и это должно быть сбалансировано с целями отдельного университета и всей системой высшего образования. Поэтому департаменты, факультеты и подразделения вуза должны выработать общие цели и контекстно ориентированное понимание того, почему студенты предпочитают зачисляться на конкретные специальности.

Удовлетворенность студентов условиями организации интеллектуальной деятельности и наличие четко выраженной зависимости между их жизненными ценностями и прививаемыми навыками интеллектуальной деятельности как в части обучения (получения знаний), так и проведения научных исследований формирует и развивает их человеческий капитал [Мингалева, Мирских, 2014]. Условия обучения, созданные в высшем учебном заведении, влияют на проявление базовых ценностей студентов, заложенных в семье и на предыдущих этапах обучения, а также трансформируют их и формируют новые ценности, необходимые для успешной самостоятельной работы и жизни, особенно в условиях инновационной экономики [Mingaleva, Mirskikh, 2010].

В этой связи важно понимать, насколько студент разделяет ценности и приемлет нормы поведения, принятые в конкретном вузе, и, следовательно, каким образом можно использовать весь комплекс инструментария теорий мотивации и институциональной теории для достижения согласования ценностей учебного заведения и ценностей студентов для обе-

спечения успешной учебной и научно-исследовательской деятельности как единого процесса интеллектуальной деятельности студентов.

Перечень основных ценностей высшего учебного заведения был определен нами в предыдущих работах [Deputatova et al., 2016]. Это развитие, команда, власть, сотрудничество и вознаграждение. Что касается норм поведения студентов, ориентированных на их внедрение в повседневную деятельность и выражающихся через качественные характеристики позиционирования студентами себя в студенческом коллективе и в рамках вуза в целом, то среди них чаще всего выделяются (по мнению самих студентов) целеустремленность, образованность, дисциплинированность, преданность, лояльность, самостоятельность, инициативность и удовлетворенность учебой. Студент может не разделять все ценности учебного заведения, однако желательно, что бы он разделял как можно больше базовых ценностей. Причем ценности студентов и ценности вуза должны взаимно приниматься и восприниматься в качестве основы для выстраивания образовательного процесса и регулирования поведения студентов и также разделяться руководством вуза и педагогическим коллективом.

Опираясь на перечень базовых ценностей студентов и основные ценности учебных заведений, определим, как они коррелируют между собой и с нормами поведения студентов, отражающими их индивидуальные стратегии обучения. Выявленное соответствие базовых ценностей студентов и основных ценностей учебных заведений, позволяющих им сохранить и развивать интеллектуальный потенциал, приведено в табл. 2.

*Таблица 2*

**Соотношение базовых ценностей и норм поведения студентов с основными ценностями учебных заведений**

Студенты		Высшие учебные заведения	
Ценность	Нормы поведения	Ценность	Влияние на интеллектуальный потенциал
Признание	Целеустремленность Образованность	Развитие	Развивает интеллектуальный потенциал
Причастность	Дисциплинированность Преданность	Команда	Поддерживает интеллектуальный потенциал
Инициатива	Самостоятельность Инициативность	Власть	Поддерживает интеллектуальный потенциал
Доверие	Лояльность	Сотрудничество	Сохраняет интеллектуальный потенциал
Справедливость	Удовлетворенность учебой	Вознаграждение	Сохраняет интеллектуальный потенциал

Как уже отмечалось, основные ценности, чаще всего называемые самими студентами, — это признание, причастность и инициатива. Именно эти ценности развивают и поддерживают интеллектуальный потенциал как отдельного студента, так и вуза в целом [Mingaleva et al., 2016], и именно с ними коррелируют такие ценности вуза, как развитие, команда и власть, которые должны быть приняты и поддержаны студентами. В сочетании эти ценности в наибольшей степени влияют на эффективность и производительность интеллектуального труда студентов. Доверие и справедливость, также являющиеся базовыми ценностями людей, должны поддерживаться в каждом учебном заведении через такие ценности самого вуза, как сотрудничество и вознаграждение.

Признание важности для развития и саморазвития такой организационной ценности, как команда, самими студентами отмечается во многих исследованиях и социологических опросах. Так, Дж. Лоу с коллегами [Law et al., 2009] в процессе исследования взаимосвязи между подходами к обучению и мотивационными факторами среди студентов-инженеров обнаружили, что такие факторы, как групповое давление и командная работа, оказывают такое же сильное мотивирующее влияние на результаты обучения, как и факторы индивидуальных установок и ожиданий. В частности, было установлено, что практически 40% студентов однозначно считают, что они могут и будут полагаться на своих одноклассников для поддержки понимания содержания курса, т.е. студенты четко ориентированы на командную работу.

Похожие выводы были получены и в исследовании Н. Савадж, З. Бёрч и Э. Нусси, которые показали, что конкуренция среди сокурсников не была среди студентов сильным фактором в определении их стремления к лучшему. Напротив, подавляющее большинство студентов полагаются на поддержку других, чтобы работать усерднее [Savage et al., 2011]. Дж. Лоу с коллегами выделил, что «увеличение взаимодействия в классе» наряду с персонализацией обучения и наградой за хорошую производительность является важным фактором повышения качества обучения. Таким образом, такая организационная ценность, как команда, позволяет проявить и усилить такие ценности, причастность, а также развитие и достижение успеха. С учетом этого можно сделать вывод, что мотивация студентов может быть повышена за счет расширения официальных инструментов признания их достижений и создания благоприятной коллективной учебной среды, основанной на группах, позволяющей облегчить групповое давление [Law et al., 2009].

Сочетание и позитивное влияние на развитие вуза и отдельных студентов связки ценностей инициатива/власть проявляется в том числе через такую норму поведения студентов, как самостоятельность. Нужно отметить, что эта норма весьма важна для выбора и реализации конкретной стратегии обучения. В частности, еще 20 лет назад Дж. Хусман и Дж. Ленс выявили, что действия учащихся, направленные на учебу и исследования, зависят

от уровней личной автономии (самостоятельности) и обстоятельств, в которых находится человек [Husman, Lens, 1999]. И именно самостоятельность обеспечивает основу инициативности в поведении. Применяемый тип власти, в первую очередь уровень ее децентрализации, и различные формы делегирования власти и полномочий определяют границы самостоятельности, а следовательно, и возможности проявления инициативы, что отмечают многие студенты и преподаватели.

Что касается ценностей сотрудничество/доверие, то среди прочего формой внешнего проявления их наличия и взаимодействия является лояльность студентов по отношению к учебной группе, преподавателям, тьюторам, вузу и т.д.

Наконец, наличие и сочетание ценностей вознаграждение/справедливость в студенческой среде проявляется прежде всего через показатель удовлетворенности студентов учебной программой и в определенной степени является концентрированным выражением других ценностей. Так, Б. Дэвис выделяет восемь характеристик, которые в наибольшей степени влияют на мотивацию студентов к учебе и исследовательской деятельности: энтузиазм и профессионализм преподавателя, актуальность материала, организация курса, уровень сложности материала, активное участие студентов, разнообразие, взаимопонимание между преподавателями и студентами и использование соответствующих, конкретных и понятных примеров [Davis, 1993]. Эти характеристики непосредственно и прямо отражают характер и порядок организации учебного процесса, применяемые подходы и методы преподавания в конкретном вузе.

На основе проведенного анализа отношения студентов к нормам поведения в процессе их учебы и учета ими ценностей организации (вуза) можно сделать вывод, что основными качествами, какими должен обладать современный студент, являются преданность, дисциплинированность, целеустремленность, образованность, инициативность и самостоятельность. Сопоставление ценностей и норм вуза и студентов и отношение к ним студентов, проявляющееся в конкретном поведении по поводу принятия и учета этих ценностей, представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Влияние ценностей и норм вузов и студентов на качественные характеристики студентов**

Ценности вуза / ценность студента		Нормы	
		Приемлет	Не приемлет
Развитие/ признание	Разделяет	Образованный и целеустремленный	Целеустремленный, но плохо образованный
	Не разделяет	Образованный, но нецелеустремленный	Плохо образованный и нецелеустремленный

Ценности вуза / ценность студента		Нормы	
		Приемлет	Не приемлет
Команда/ причастность	Разделяет	Преданный и дисциплинированный	Преданный, но недисциплинированный
	Не разделяет	Дисциплинированный, но непреданный	Недисциплинированный и непреданный
Ценности вуза / ценность студента		Нормы	
		Приемлет	Не приемлет
Власть/ инициатива	Разделяет	Инициативный и самостоятельный	Инициативный, но не самостоятельный
	Не разделяет	Неинициативный, но самостоятельный	Неинициативный и не самостоятельный
Ценности вуза / ценность студента		Нормы	
		Приемлет	Не приемлет
Сотрудничество / доверие	Разделяет	Лояльный	Нелояльный
	Не разделяет	Нелояльный	Нелояльный
Ценности вуза / ценность студента		Нормы	
		Приемлет	Не приемлет
Вознаграждение/ справедливость	Разделяет	Доволен учебой	Не доволен учебой
	Не разделяет	Не доволен учебой	Не доволен учебой

Отсутствие у студентов некоторых из приведенных качеств не является критичным для учебного заведения. Так, Дж. Арчер обнаружил, что те студенты, у кого в целевых установках преобладала ориентация на работу, как правило, принимали те стратегии обучения, которые предполагают поверхностное изучение фундаментальных предметов, и ориентировались на выполнение текущих учебных задач, но редко понимали и принимали ценность обучения в целом для развития их собственного интеллектуального капитала [Archer, 1994]. Также было установлено, что учащиеся принимают более поверхностные стратегии обучения, когда нагрузка на курс воспринимается как слишком тяжелая или когда оценки курса не требуют подлинного понимания идей [Lizzio et al., 2002; Ramsden, 1992]. В результате у таких студентов слабо проявляются черты лояльности, инициативности, удовлетворенности учебой.

Поэтому часто некоторые из характеристик (особенно такая, как удовлетворенность учебой) в ряде вузов и по ряду специальностей не воспринимаются руководством вузов как важные. Однако такие качества, как преданность и дисциплинированность, принципиально важны для вуза, поскольку недисциплинированные и/или непреданные студенты плохо

учатся, не ведут научной и общественной работы, отрицательно влияют на общую атмосферу и процесс обучения в вузе, отчисляются из вуза, не закончив обучение, и в целом формируют в обществе отрицательное мнение о вузе и программах обучения.

## **Выводы**

Исследование показало, что индивидуальная мотивация студентов к интеллектуальной деятельности основана на таких конструкциях, как ценности, настойчивость и самоофективность. В свою очередь, мотивационные конструкции можно рассматривать как связанные с ожиданием и связанные с ценностями. Первые включают в себя самоофективность и ожидаемые результаты для успеха, а конструкции, связанные с ценностями, включают в себя идентификацию с получаемой профессией, достижениями и карьерой. Наиболее часто встречающаяся в мотивации студентов к обучению в вузах внешняя цель «достижение успеха» зависит от ценностей, разделяемых студентами, от их проявления в процессе обучения, от их сочетания с ценностями самого учебного заведения, а также от действий руководства и профессорско-преподавательского состава вуза по сбалансированному развитию всех ценностей: личных ценностей студентов и организационных ценностей вузов.

В процессе исследования было установлено, что мотивация к получению определенного образования и конкретной профессии, индивидуальные подходы студентов к обучению и понимание ими особенностей и важности различных специальностей в значительной степени формируются внешней средой, в частности общественным мнением о престижности конкретной специальности, государственной системой поддержки образования и молодых кадров, местным общественно-политическим подходом к привлечению специалистов на региональные предприятия и т.д. Социально-экономический контекст оказывает значительное влияние на мотивацию к учебе среди студентов университетов, которые рассматривают образование как средство улучшения перспектив трудоустройства, получения более высокого дохода, повышения своего социального статуса [Winn, 2002].

Таким образом, система мотивации интеллектуального труда студентов должна быть построена таким образом, чтобы обеспечить взаимное согласование и дополнение целевой ориентации студентов на достижение какой-либо ценности и усилий, которые прилагает студент для достижения цели в рамках общей стратегии развития вуза. В таком контексте для повышения уровня мотивации студентов необходимо, что их личные интересы и инициативы и общие (относящиеся к группе, подразделению или учебному заведению в целом) интересы и инициативы создавали единую выгоду для студентов при их достижении. Кроме того, организация

учебного процесса и научной деятельности должна быть как ориентирована на сближение интересов студентов и учебного заведения, так и обеспечивать удовлетворение потребностей предприятий в специалистах с конкретными компетенциями и навыками. В целом использование теорий мотивации в практической деятельности позволяет сформировать у студентов ценности профессионала, способного к инновационной и интеллектуальной деятельности.

Дальнейшее развитие исследований в этом направлении видится в разработке инструментов мотивации интеллектуальной деятельности студентов, организации образовательного процесса, нацеленного на формирование интеллектуальной части компетенций специалистов разного профиля.

### Список литературы

1. *Генкин Б. М.* Экономика и социология труда: учебник для вузов. — 5-е изд., доп. — М.: Норма, 2003. — 416 с.
2. *Герчиков В. И.* Управление персоналом: работник — самый эффективный ресурс компании. — М.: ИНФРА-М, 2008. — С. 282.
3. *Жданкин Н. А.* Мотивация персонала. Измерение и анализ: учебно-практ. пособие. — М.: Финпресс, 2010. — 272 с.
4. *Мингалева Ж. А., Мирских И. Ю.* Развитие инфраструктуры инновационной деятельности в условиях глобализации // Экономика и предпринимательство. — 2014. — № 11–2 (52–2). — С. 140–142.
5. Российские вузы глазами студентов — 2018 // РИА Новости. Официальный сайт. URL: [ria.ru/abitura\\_rus/20180219/1514698142.html](http://ria.ru/abitura_rus/20180219/1514698142.html) (проверено: 29.08.2018).
6. *Ames Carole A.* «Motivation: What Teachers Need to Know.» Teachers College Record 91.3 (1990): 409–421. Academic Search Premier. 12 November 2009. URL: <http://search.ebscohost.com>
7. *Archer J.* Achievement Goals as a Measure of Motivation in University Students // Contemporary Educational Psychology. — 1994. — Vol. 19. — No. 4. — P. 430–446.
8. *Bain K.* What the Best College Teachers Do. // Harvard University Press. — 2004. — P. 32–42.
9. *Bok H. G. J., Teunissen P. W., Favier R. P., Rietbroek N. J., Theyse L. F. H., Brommer H., ... Jaarsma D. A.* D. C. Programmatic assessment of competency-based workplace learning: when theory meets practice // BMC Medical Education. — 2013. — Vol. 13. — P. 123.
10. *Davis B. G.* Motivating Students: In Tools for Teaching. — San Francisco: Jossey-Bass, 1993. — P. 193–201.
11. *DeLong M., & Winter D.* Learning to Teaching and Teaching to Learn Mathematics: Resources for Professional Development // Mathematical Association of America. — 2002. — P. 159–168.
12. *Deputatova L. N., Mukhina E. R., Marinina A. V., Postnikov V. P., & Lazukova E. A.* The development of management system of intellectual work for increasing energy efficiency of companies. // International Review of Management and Marketing. — 2016. — Vol. 6. — No. 5S: Special Iss. — P. 42–48.

13. *Dupeyrat C., Mariné C.* Implicit Theories of Intelligence, Goal Orientation, Cognitive Engagement, and Achievement: A Test of Dweck's Model with Returning to School Adults // *Contemporary Educational Psychology*. — 2005. — Vol. 30. — P. 43–59.
14. *García-Ros R., Pérez-González F., Cavas-Martínez F., & Tomás J. M.* Social interaction learning strategies, motivation, first-year students' experiences and permanence in university studies // *Educational Psychology*. — 2018. — Vol. 38. — No. 4. — P. 451–469.
15. *Hattie J. A. C.* Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. — London, UK: Routledge, 2009.
16. *Hattie J. A. C., Anderman E.* International guide to student achievement. — New York, NY: Routledge, 2013.
17. *Henderson-King D., Smith M. N.* Meanings of education for university students: Academic motivation and personal values as predictors // *Social Psychology of Education*. — 2006. — Vol. 9. — No. 2. — P. 195–221.
18. *Herzberg F.* The motivation to work: In Frederick Herzberg, Bernard Mausner, Barbara Bloch Snyderman: with a new introduction by Frederick Herzberg, 1992.
19. *Howell A. J., Buro K.* Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A meditational analysis // *Learning and Individual Differences*. — 2009. — Vol. 19. — P. 151–154.
20. *Husman J., Lens J.* The role of the future in student motivation // *Educational Psychology*. — 1999. — Vol. 34. — P. 113–125.
21. *Law J., Rush R., School I., Parsons S.* Modeling developmental language difficulties from school entry into adulthood: literacy, mental health, and employment outcomes // *Journal of Speech Language and Hearing Research*. — 2009. — Vol. 52. — P. 1401–1416.
22. *Lepper M. R.* Motivational Considerations in the Study of Instruction // *Cognition and Instruction*. — 1988. — Vol. 5. — No. 4. — P. 289–309.
23. *Lizzio A., Wilson K., Simons R.* University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: Implications for Theory and Practice // *Studies in Higher Education*. — 2002. — Vol. 27. — P. 27–52.
24. *Maehr M. L., Midgley C.* Enhancing Student Motivation: A Schoolwide Approach // *Educational Psychologist*. — 1991. — Vol. 26. — P. 399–427.
25. *Maharaj C., Blair E., Chin Yuen Kee S.* The motivation to study: an analysis of undergraduate engineering students at a Caribbean university // *Journal of Further and Higher Education*. — 2018. — Vol. 42. — No. 1. — P. 24–35.
26. *Mamaril N. J.* Measuring Undergraduate Students Engineering Self-Efficacy: A Scale Validation Study. — University of Kentucky, 2014.
27. *Mamaril N. A., Usher E. L., Li C. R., Economy D. R., Kennedy M. S.* Measuring Undergraduate Students' Engineering Self-Efficacy: A Validation Study // *Journal of Engineering Education*. — 2016. Vol. 105. — No. 2. — P. 366–395.
28. *Maslow A. H.* Motivation and Personality. Third Ed. — NY: Addison-Wesley, 1987.
29. *McClelland D.* Motivation person. — SPb.: Peter, 2007.
30. *Mingaleva Z., Deputatova L., Starkov Y.* Values and norms in the modern organization as the basis for innovative development // *International Journal of Applied Business and Economic Research*. — 2016. — Vol. 14. — No. 9. — P. 5799–5808.
31. *Mingaleva Zh., Mirskikh I.* On innovation and knowledge economy in Russia. // *World Academy of Science, Engineering and Technology*. — 2010. — Vol. 66. — P. 1032–1041.

32. *Nilson L.* Teaching At Its Best: A Research-Based Resource for College Instructors, 2nd edition. — Anker Publishing, 2003.
33. *Ramsden P.* Learning to Teach in Higher Education, Routledge, 1992.
34. *Robins R. W., Pals J. L.* Implicit Self-Theories in the Academic Domain: Implications for Goal Orientation, Attributions, Affect, and Self-Esteem Change // Self and Identity. — 2002. — Vol. 1. — P. 313–336.
35. *Savage N., Birch R., Noussi E.* (2011). Motivation of engineering students in higher education. // Engineering Education. — 2011. — Vol. 6. — No. 2. — P. 39–46.
36. *Stipek D.* Motivation to Learn: From Theory to Practice. — Boston: Allyn & Bacon, 2001.
37. *Winn W.* Research into practice: Current trends in educational technology research: The study of learning environments // Educational Psychology Review. — 2002. — Vol. 14. — No. 3. — P. 331–351.
38. *Wohlgemuth D., Whalen D., Sullivan J., Nading Ca, Shelley M., Wang Y.(R.).* Financial, Academic, and Environmental Influences on the Retention and Graduation of Students // Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice. — 2007. — Vol. 8. — No. 4. — P. 457–475.
39. *Yildiz M. L., Özcan E. D.* Organizational Climate as a moderator of the Relationship between Transformational Leadership and Creativity // International Journal of Business and Management. — 2014. — Vol. II. — No. 1. — P. 76–87.
40. *Zajacova A., Lynch S. M., Espenshade T. J.* Self-efficacy, stress, and academic success in college // Research in Higher Education. — 2005. — Vol. 46. — P. 677–706.

### **The List of References in Cyrillic Transliterated into Latin Alphabet**

1. *Genkin B. M.* Jekonomika i sociologija truda: uchebnik dlja vuzov. — 5-e izd., dop. — M.: Norma, 2003. — 416 s.
2. *Gerchikov V. I.* Upravlenie personalom: rabotnik — samyj jeffektivnyje resurs kompanii. — M.: INFRA-M, 2008. — S. 282.
3. *Zhdankin N. A.* Motivacija personala. Izmerenie i analiz: uchebno-prakt. posobie. — M.: Finpress, 2010. — 272 s.
4. *Mingaleva Zh. A., Mirskih I. Ju.* Razvitie infrastruktury innovacionnoj dejatel'nosti v uslovijah globalizacii // Jekonomika i predprinimatel'stvo. — 2014. — № 11–2 (52–2). — S. 140–142.
5. Rossijskie vuzy glazami studentov — 2018 // RIA Novosti. Oficial'nyj sajt. URL: [ria.ru/abitura\\_rus/20180219/1514698142.html](http://ria.ru/abitura_rus/20180219/1514698142.html) (provereno: 29.08.2018).