



<http://LLL21.petrSU.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Петрозаводский государственный университет»,
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

**Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК**

Выпуск 3 (39).
Autumn 2022

Главный редактор
Т. А. Бабакова

Редакционная коллегия

Э. Ванхемпинг
О. Грауманн
С. А. Дочкин
З. Б. Ефлова
М. В. Иванова
А. В. Москвина
Е. А. Раевская
Э. Рангелова
В. В. Сериков
И. З. Сковородкина
А. П. Сманцер
И. И. Сулима
И. В. Филимоненко

Редакционный совет

А. Г. Бермус
Е. В. Борзова
А. Виегерова
Е. В. Игнатович
А. Клим-Климашевска
А. И. Назаров
Е. И. Соколова

Служба поддержки

С. А. Кадетова
Т. А. Каракан
А. Г. Марахтанов
Е. В. Петрова
Е. И. Соколова

ISSN 2308-7234

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

Решением Президиума ВАК журнал включен
в Перечень рецензируемых научных изданий (с 09.08.2018 г., «Педагогические науки»)

Журнал зарегистрирован в информационных системах РИНЦ (договор 473-08/2013)
и ERIH PLUS (18.06.15)

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, ул. Анохина, д. 20, каб. 208
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

ШИПУНОВА Татьяна Владимировна
доктор социологических наук, доцент, профессор
кафедры теории и практики социальной работы
Санкт-Петербургский государственный университет
(г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

shtatspb@yandex.ru

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ ДО И В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ: СИГНАЛЫ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Аннотация: в обществе ведется дискуссия о качестве высшего образования. При этом проблемой остается повышение учебной мотивации студентов. Цель исследования – изучение наиболее значимых аспектов учебной мотивации студентов, ассоциированных с образовательным процессом. Проведено сравнение мотивов к обучению в относительно стабильной (до пандемии) и стрессовой (во время пандемии) ситуациях, что позволило одновременно выделить «устоявшиеся» и временные проблемы в организации образовательного процесса. Измерение учебной мотивации основывается на самооценке студентов в виде свободного указания мотивов по четырем аспектам: информационно-познавательный, организационный, координационный и социально-психологический. Сравнение ответов студентов, обучавшихся в разные периоды, показало, что имеются сходства и различия в оценках воздействия образовательного процесса на мотивацию к учебе. Сходство связано, прежде всего, с оценкой методов преподавания и роли преподавателей, качества каналов коммуникации и обратной связи и т. д. Данные показатели являются наиболее проблемными для вуза при разных форматах обучения. Студенты, обучавшиеся в период пандемии, делали акцент на комфорте и безопасности учебной деятельности, самоорганизации, возможности интегрированной коммуникации, этических проблемах, эмоциональном состоянии и др. Здесь нашли отражение проблемы, которые менее заметны при традиционных формах обучения, но отражают риски, которые могут сыграть негативную роль в случае повторения стрессовых или экстремальных ситуаций. Периодическое проведение таких исследований в конкретных вузах может способствовать совершенствованию организации образовательного процесса.

Ключевые слова: образовательный процесс, аспекты мотивации, учебная мотивация, мотивы и демотиваторы.

Дата поступления: 06.09.2022

Дата публикации: 26.09.2022

Для цитирования: Шипунова, Т. В. Учебная мотивация студентов до и в период пандемии: сигналы для совершенствования образовательного процесса в вузе / Т. В. Шипунова // Непрерывное образование: XXI век. – 2022. – Вып. 3 (39). – DOI: 10.15393/j5.art.2022.7851.

Tatiana V. SHIPUNOVA

Doctor of Sociological Sciences, Professor of the Department of Theory and Practice of Social Work
Saint Petersburg State University
(St. Petersburg, Russian Federation)

shtatspb@yandex.ru

LEARNING MOTIVATION OF STUDENTS BEFORE AND DURING THE PANDEMIC: SIGNALS FOR IMPROVING THE EDUCATIONAL PROCESS IN UNIVERSITY

Abstract: there is a discussion in society about the quality of higher education. At the same time, increasing the educational motivation of students remains a problem. The purpose of the research is to study the most significant aspects of student learning motivation associated with the educational process. A comparison was made of the motives for learning in relatively stable (before the pandemic) and stressful (during the pandemic) situations, which made it possible to identify «settled» and temporary problems in the organization of the educational process. The measurement of learning motivation is based on self-assessment of students in the form of a free indication of motives in four aspects: information-cognitive, organizational, coordinating and socio-psychological. Comparison of the responses of students who studied in different periods showed that there are similarities and differences in the assessments of the impact of the educational process on motivation to study. The similarity is connected, first of all, with the assessment of teaching methods and the role of teachers, the quality of communication and feedback channels, etc. These indicators are the most problematic for the university in different formats of education. Students who studied during the pandemic focused on the comfort and safety of educational activities, self-organization, the possibility of integrated communication, ethical issues, emotional state, etc. It reflects problems that are less noticeable in traditional forms of education, but reflect the risks that can play a negative role in case of repetition of stressful or extreme situations. The periodic conduct of such studies in specific universities can help improve the organization of the educational process.

Keywords: educational process, aspects of motivation, educational motivation, motives and demotivators.

Пандемия Covid-19 создала новые вызовы для системы вузовского образования в разных странах. Несмотря на то что российские вузы сохранили большинство учебных курсов, было отмечено, что переход на дистанционное обучение вызвал множество проблем [16]. На фоне возникших трудностей стали развиваться дискуссии по поводу качества преподавания и качества образования [9]. Но поскольку образовательный процесс – это двустороннее движение, то, изучая проблемы вузов, исследователи все больше обращают внимание на учебную мотивацию студентов, которая рассматривается как системы «целей, потребностей и мотивов, которые побуждают человека овладевать знаниями, умениями, навыками» [7, с. 87]. Без мотивации невозможны познавательная активность и целенаправленные действия по «систематическому обучению, планомерной работе с учебной литературой, эффективному использованию знаний в процессе обучения» [14, с. 64] и, следовательно, невозможно повышение образовательной успешности студентов, которая является основной целью качественного образования [11, с. 18]. В статье приводятся результаты изучения влияния образовательного процесса на учебную мотивацию «изнутри» (с пози-

ций студентов), что дает возможность высветить недостатки, зачастую остающиеся за рамками наблюдений и рассуждений субъектов, организующих образовательные практики. Результаты изучения основных аспектов мотивации в период пандемии сравниваются с их содержанием в допандемийный период. Такой подход дает возможность выявить «устоявшиеся» демотивирующие факторы и «ситуативные» проблемы организации образовательного процесса, обусловленные экстремальной ситуацией, которые, однако, нельзя игнорировать из-за их высокой рискогенности.

Обзор литературы

В литературе предлагаются разные подходы к изучению учебной мотивации: бихевиористский (Б. Скиннер), гуманистический (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм), когнитивный (Дж. Аткинсон, Дж. Роттер, Х. Хекхаузен.), социально-когнитивный (А. Бандура, Э. Эллиот), деятельностный (Л. И. Божович, А. К. Маркова) [8]. Выделяются разные виды мотивов: познавательные и социальные [3]; отрицательные (связанные с негативными последствиями от невыполнения учебных обязанностей) и положительные (основанные на чувстве долга и желании приобрести субъектность) [10]; порождаемые самой учебной деятельностью и связанные лишь с результатами учения [4, с. 107]. Мотивы могут быть осознанными и неосознанными, ведущими и второстепенными, внешними и внутренними (личными и учебно-познавательными).

При анализе учебной мотивации иногда используют модель имиджа бренда, которая опирается на тезис, что мотивация к получению образовательных услуг во многом схожа с мотивацией потребления других услуг, а потому к основным мотивам обучения можно отнести: стремление к достижению, стремление к приятному времяпрепровождению, самореализацию и самоуважение, ощущение сопричастности, безопасность [15, с. 93]. Наряду с этой моделью популярностью пользуются теория достиженческих целевых ориентаций (изучает результаты, которых стремится достичь учащийся в будущем) и концепция самодетерминации, предложенная Р. Валлерандом [17]. Последняя направлена «на изучение причин, побуждающих к учебной деятельности» и существующих в момент ее осуществления [13, с. 93]. Опираясь на эти идеи, В. А. Гордашников и А. Я. Осин предложили развернутую классификацию мотивов обучения студентов вузов. Они разделили мотивы по видам (социальные и познавательные; побудительные и смыслообразующие; внешние и внутренние; осознанные и неосознанные; реальные и мнимые) и по уровням (широкие и узкие социальные; социального сотрудничества; широкие познавательные; учебно-познавательные; самообразования). Были выделены также мотивы по направленности и содержанию: социальные, познавательные, профессионально-ценностные, эстетические, коммуникационные, статусно-позитивные, традиционно-исторические, утилитарно-практические. Данная классификация демонстрирует сложность и комплексность мотивационной сферы обучающихся и представляет интерес в связи с изучением различий в мотивации при традиционном обучении и обучении с использованием активных форм для «бескорыстного поиска знания, истины» [1, с. 47–48]. Вместе с тем, будучи лишь теорети-

ческой конструкцией, она страдает излишней детализацией, а потому мало пригодна для исследований в области учебной мотивации.

В период пандемии проявилось некоторое единство в изучении учебной мотивации. Исследователи в большей степени стали уделять внимание тому, «какие именно изменения в организации образовательного процесса произошли, как они повлияли на мотивационную составляющую обучения, с какими трудностями по этой причине студенты столкнулись» [15, с. 95]. Кроме того, появились исследования, связанные с изучением мнения студентов о дистанционном обучении, трудностях и удовлетворенности обучением [6], изменений мотивации в период пандемии [12; 15]. Это концептуальное и относительное единство возникло как реакция на внешние обстоятельства и необходимость реакции на них. В целом же наличие разных подходов к пониманию мотивации и видов мотивов свидетельствует о том, что «не существует единой теории учебной мотивации, но есть отдельные концепции, описывающие различные аспекты мотивации, которые могут быть взяты за основу для решения конкретных задач» [8, с. 48]. Учитывая данное обстоятельство, при проведении исследования нас интересовали, в первую очередь, аспекты учебной мотивации студентов, ассоциированные с организацией образовательного процесса и условиями его реализации. Для этого были выделены четыре аспекта:

– информационно-познавательный: является стержнем образовательного процесса [3; 15], мотивация студентов к учебе связана с удовлетворением любознательности, расширением опыта, увеличением и упорядоченностью знаний [5], а роль преподавателя состоит в преподнесении материала таким образом, чтобы материал был понят и усвоен;

– организационный: если в обычных условиях организация представляет собой создание условий для реализации процесса производства образовательных услуг [14, с. 64–65], то в условиях дистанционного обучения организационный аспект касается также условий и обстоятельств, в которых пребывает студент, вынужденный дистанционно включаться в процесс обучения;

– координационный: координация предполагает деятельность по обеспечению согласованности действий всех участников образовательного процесса. Конечно, ядром координации выступает коммуникация (коммуникативная мотивация) [16, с. 39], но не ограничивается ею. Этот аспект подразумевает также определение форм взаимодействия преподавателей и студентов, согласование областей ответственности всех участников процесса, определение степени свободы студентов в учебной и внеучебной деятельности и т. д. В зависимости от степени свободы выделяют четыре типа внешней мотивации: экстернальная (внешний регулятор деятельности), интроецированная (локус инициации находится в правилах и нормах социальной среды), идентифицированная (индивид рассматривает свою активность как средство достижения важных для него целей) и интегрированная (студент выступает инициатором деятельности, а его активность встраивается в его ценностную систему). Последний «тип внешней мотивации предоставляет индивиду наибольшую свободу, сохраняя за ним право выбора» [13, с. 104–105];

– социально-психологический: он должен продемонстрировать возможность удовлетворения потребности «в установлении, сохранении и упрочении эмоционально положительных, дружеских отношений с окружающими людьми» [2, с. 221; 8], которая существенно снизилась в период пандемии, вследствие дефицита живого общения, роста нагрузки из-за большого объема самостоятельной работы и т. д. [9, с. 76].

Материалы и методы

Первоначально целью исследования было выявление мотивов, побуждающих заинтересованность студентов к обучению в период пандемии в дистанционном и/или смешанном формате обучения в 2021 г. Однако в связи с тем, что аналогичные исследования проводились автором на протяжении ряда лет и сохранилась часть работ студентов, выполненных в 2018–2019 гг., цель была расширена. Она стала включать в себя сравнение в аспектах мотивации относительно одинаковых («устоявшихся») и отличающихся мотивирующих показателей, доминирующих в образовательном процессе при разных форматах обучения до и во время пандемии. Представляется, что такой подход дает возможность лучше понять как учебные мотивы, так и проблемы организации образовательного процесса. Объектом исследования выступили тексты, в которых студенты представили свободные высказывания по поводу аспектов учебной мотивации, а предметом – содержательное наполнение этих высказываний, отражающих мотивы к учебе.

Исследование проводилось среди бакалавров четвертого курса, обучающихся в одном из вузов Санкт-Петербурга по специальности «Социальная работа». От исследования 2018–2019 гг. сохранились ответы 14 человек (11 женщин и 3 мужчины), а в 2021 г. участниками выступили 19 человек (16 женщин и 3 мужчины). Возраст всех участников – 20–21 год. При отборе обучающихся использовался метод доступного случая. Предварительно для студентов были очерчены необходимые для осмысления аспекты мотивации. Согласно установке, респонденты должны были самостоятельно определить показатели (мотивы и факторы мотивации) всех аспектов, опираясь на собственный актуальный опыт. Было рекомендовано выделить 3–5 показателей, а на подготовку ответов отводилось два-три дня. Метод свободного изложения мнений / рассуждений имеет определенные преимущества, прежде всего, потому, что подобная рефлексия, не ограниченная предложенными вариантами, способствует большей свободе и самостоятельности в указании мотивирующих факторов и сосредоточению на наиболее важных и актуальных для студентов моментах. Однако, помимо достоинств, использование такого метода сопряжено с некоторыми трудностями. Например, отбор студентов методом доступного случая может быть затруднен, если у преподавателя нет психологического контакта со студентами.

Несмотря на то что сбор данных проводился с использованием качественного метода свободных высказываний, полученные от студентов материалы обрабатывались методом контент-анализа. При указании мотивов применялось частотное распределение (ν) аналогичных или схожих по смыслу ответов с выделением наиболее значимых подтверждений (аргументов). Помимо этого, в большинстве случаев была возможность для объединения ответов по темам в

рамках аспектов мотивации. Единицами обсчета стали соответствующие слова и выражения. Для простоты описания результатов студенты, обучавшиеся в 2021 г. в дистанционном и/или смешанном формате, были объединены в группу А, а студенты, обучавшиеся в традиционном формате в 2018–2019 гг., – в группу Б.

Результаты исследования

Информационно-познавательный аспект. Исследование показало, что студенты группы А в качестве учебной мотивов выделили получение знаний ($v = 29$). Сюда вошли выражения типа: *«предоставление возможностей для проявления творческой инициативы»*; *«навык обращения и доверия к научному знанию»*. Частота и содержательное наполнение ответов превышает аналогичные в группе Б ($v = 13$). На втором месте находится доступность материалов ($v = 15$): *«наличие доступа к интернет-библиотеке»*, *«просмотр записей лекций в MS Teams в любое время»* (в группе Б $v = 9$).

Информационно-познавательный аспект мотивации студенты в обеих группах связывают с методикой преподавания. В группе А студенты подчеркивали значимость *«различных методов обучения»*; *«обсуждения научно достоверных источников»*; *«возможность проявления творческой инициативы»*, включая свободный выбор тем работ ($v = 15$). Для группы Б актуальным было: разнообразие форм проведения занятий; *«поощрение обсуждений и полемика»*; *«приглашение на занятия специалистов по профилю»*; *«работа с реальными случаями во время практики»* ($v = 21$). В группе Б студенты упоминали также желание участвовать в обсуждении программ обучения ($v = 5$).

Ответы студентов свидетельствуют о значимости воздействия преподавателей на учебную мотивацию. Однако частота упоминаний этого в большей степени свойственна студентам группы А ($v = 16$), чем представителям группы Б ($v = 10$). Кроме того, если в группе Б общение с другими студентами, экспертами-профессионалами, людьми, с которыми можно поделиться своими знаниями, занимает одно из важных мест в учебной мотивации ($v = 12$), то в ответах студентов из группы А основной акцент сделан на взаимодействии с научными руководителями ($v = 5$).

Отличаются также демотиваторы учебной деятельности. В группе А они касаются: доступности учебных материалов, владения информационными технологиями ($v = 12$), методов преподавания ($v = 11$). Студенты, обучавшиеся в 2018–2019 гг. (группа Б), особенно выделили недостатки в использовании методов преподавания ($v = 23$), большие объемы самостоятельных работ и жесткие дедлайны ($v = 18$), осознание девальвации знаний по специальности и качества образовательных услуг по профессиональной подготовке ($v = 15$).

Организационный аспект включает условия реализации образовательных услуг и условия учебной деятельности студентов. Рассуждения студентов группы Б группируются по нескольким темам. Наибольшее число мотивов было сконцентрировано по теме хорошего технического обеспечения образовательного процесса ($v = 30$). Следующим по частоте упоминаний является организация учебного процесса: удобное расписание, позволяющее совмещать учебу и подработки, свободный доступ в библиотеку, наличие сайта и личного кабинета

студента, возможность самостоятельно выбирать место практики и др. ($v = 29$). Мотивация студентов связывается также с удобством и комфортом ($v = 25$). Сюда студенты отнесли: качественный ремонт здания, чистые аудитории, решенность бытовых вопросов, наличие столовой «с доступными ценами и широким ассортиментом блюд». Удобное расположение учебных корпусов и общежития по частоте упоминания занимают следующую строку ($v = 14$). Наиболее важную роль демотиваторов играли: отсутствие достаточного комфорта и удобств ($v = 23$); неудобное расписание ($v = 22$) и отдельные параметры образовательного процесса (отсутствие или непонятность критериев оценивания, «невозможность сформировать индивидуальную траекторию профессионального развития», большое количество учебных практик) ($v = 11$).

В 2021 г. (группа А) характеристики учебной мотивации изменились. Первое место стали занимать комфорт и безопасность ($v = 33$). Свои идеи студенты описывали в выражениях: «наличие пропускного контроля», «наличие на территории общежития круглосуточного магазина», «прослушивание лекций в комфортной домашней обстановке», «решенность бытовых вопросов». На втором месте оказался блок мотивов, который отсутствует в группе Б. Его можно назвать «возможность самоорганизации» ($v = 24$): обучение из любого места, возможность планировать свой график и нагрузку, совмещать учебу с другими видами деятельности, сокращение времени на дорогу. Одновременно изменился и состав ведущих демотиваторов. Проживание в общежитии или с родителями, когда приходилось делить комнату с родственниками, делало труднодостижимым комфорт учебного процесса ($v = 28$). Помимо этого, не мотивировали к учебной деятельности недостатки технического обеспечения ($v = 12$) и организационные моменты (нехватка практических занятий, нестабильное расписание, недостаточное информирование об университетских мероприятиях ($v = 10$)). Негативно влияли бытовые факторы: большое количество домашних дел; необходимость согласовывать учебную активность с соседями по комнате / родственниками; трудности с планированием времени ($v = 13$).

В **координационном аспекте** акцент делается на коммуникативных практиках, но не ограничивается ими. В коммуникациях студенты обеих групп выделили несколько областей мотивации, которые вполне сопоставимы между собой. Речь идет об инструментальной стороне (средства и каналы передачи / получения информации), функциях коммуникации и обратной связи. Для студентов из группы А большое мотивирующее значение имели доступные каналы коммуникации, упрощающие возможность решения учебных и административных вопросов ($v = 41$): корпоративная и личная почта, социальные сети, мессенджеры, образовательные платформы, сайты вузов, тематические вузовские системы ($v = 18$). Для студентов группы Б коммуникация также имела важное значение ($v = 24$), хотя каналы были менее разнообразными, и акцент делался на личном общении. А вот о мотивирующем значении обратной связи высказалось примерно одинаковое число человек в обеих группах (в группе А $v = 6$, в группе Б $v = 7$). При этом в группе А подчеркивали важность получения индивидуальной обратной связи с преподавателями и/или деканатом, а в группе Б, помимо этого пункта, говорилось об участии студентов в оценке качества

образования ($v = 3$) и «*возможности анонимных обращений в приемную ректору с вопросами и жалобами*» ($v = 2$). В обеих группах низкое качество коммуникации и обратной связи служило демотиватором, однако в группе Б об этом упоминалось чаще ($v = 24$, в группе А $v = 16$). Студенты отметили нарастание числа этических проблем в период пандемии ($v = 15$) по сравнению с таковыми при традиционной форме обучения ($v = 5$).

В координационный аспект включаются также вопросы организации учебной деятельности с учетом субъект-субъектных отношений между преподавателями / администрацией вуза и студентами. Здесь находит отражение мотивация, связанная с потребностью свободы и равноправного участия студентов в образовательной коммуникации. Исследование показало, что пандемия существенно ограничила свободу. Студенты группы Б в шесть раз чаще указывали на мотивирующее значение свободы, которую они видели в возможности выбора спецкурсов и учебных дисциплин, тем ВКР, коллективном определении формы экзамена, проведении самостоятельных научных исследований, действующем студсовете, поддержке студенческих инициатив и т. д. ($v = 32$). Подобные высказывания отражали коммуникативные намерения студентов на выстраивание, как минимум, идентифицированной, а в идеале – интегрированной коммуникации. В период пандемии эта часть учебной мотивации не исчезла, но стала менее заметной, что может свидетельствовать об откате к интроецированной или экстернальной внешней мотивации. В перечень конкретных мотивов студенты из группы А включили: возможность участия в студсовете и в обсуждении управленческих решений, поддержку инициатив студентов, «*возможность строить собственную образовательную траекторию*», а также «*свой график образования, работы и хобби*» ($v = 5$).

Социально-психологический аспект рассматривался студентами через призму того, как их учебная мотивация связана с обществом, студенческой средой, преподавателями и собственной эмоциональной сферой. В целом для группы Б социально-психологический аспект связан с позитивными возможностями расширения контактов и подтверждения значимости получаемой профессии в обществе ($v = 15$). Студенты из группы А видят мотивы в возможности уменьшения нежелательных контактов ($v = 3$) и укреплении взаимодействий в уже знакомом окружении ($v = 4$).

Студенческая среда в наибольшей степени обеспечивает аффилиацию, т. е. удовлетворение потребности в установлении положительных эмоциональных связей, обладающих большим мотивационным потенциалом [2, с. 221]. В период пандемии этот потенциал снизился. Если студенты группы Б очень часто указывали на значимость мотивов, связанных со студенческой средой ($v = 32$), то студенты группы А упоминали об этом почти в два раза меньше ($v = 18$). А вот демотиваторы были примерно одинаковыми – «*недоброжелательный настрой в группе, отсутствие уважения*», «*отсутствие совместного досуга*», конфликты.

Важность благополучных социально-психологических отношений с преподавателями и администрацией отражен в частоте упоминания: для группы Б $v = 22$, для группы А $v = 21$. Студентов группы Б мотивировало «*уважительное,*

толерантное отношение преподавателей», действенность института кураторства, открытость научного руководителя, равное отношение ко всем студентам. Участники из группы А сделали акцент на поддержке инициатив студентов, *«создании комфортной среды при проведении занятий»*, *«повышении степени индивидуализации»*, *«доверительных отношениях с научным руководителем»*.

Высказывания студентов из группы Б можно разделить на две части в зависимости от того, какие темы затрагивают эмоциональную сферу: удовлетворенность учебной и приобщенностью. Чаще всего в качестве важного мотивирующего переживания студенты называли удовлетворенность учебной, личную заинтересованность в получении высшего образования, саморазвитие, *«осознание необходимости получения образования для будущей работы»* ($v = 13$). Чуть реже учебная мотивация связывалась с фактом приобщения: к престижному вузу, университетской жизни и благам, предоставляемым университетом ($v = 8$). Негативно на мотивацию влияли: *«отсутствие четкого понимания перспектив получения образования»*; *«неуверенность в трудоустройстве по окончании обучения»*; *«сомнение в правильности выбора профессии»* ($v = 7$); необоснованное оценивание достижений преподавателями ($v = 6$); эмоциональное выгорание и стрессовая нагрузка ($v = 5$).

Мотивация студентов из группы А отличается тем, что из нее исчезает тема приобщения. Позитивная мотивация связывается, во-первых, с адаптацией к смешанному формату обучения и некоторой выгодой, получаемой от этого, например, *«низкий уровень стресса при сдаче сессии в домашней обстановке»* или *«наслаждение хобби, которым ранее не получалось уделять время»* ($v = 9$). Во-вторых, учебная мотивация поддерживается интересом к получению знаний, возможностью саморазвития ($v = 9$). Однако отмеченная студентами негативная мотивация гораздо шире (всего $v = 40$). Она условно делится на: неудовлетворенность обучением в смешанном формате ($v = 14$) и негативные эмоциональные состояния ($v = 26$). В первом случае речь идет о внутреннем неприятии дистанционной формы обучения, отсутствии желания посещать пары, ограничении возможности развиваться в профессии. Во втором случае студенты используют такие выражения, как: *«подавленное настроение»*, *«чувство изоляции, «усталость»*, *«чувство одиночества»*, *«снижение концентрации внимания»*, *«повышенный стресс»* и т. д.

Результаты исследования показали важные изменения в мотивационной сфере студентов в ситуации повышенных социальных рисков во время пандемии в сравнении с допандемийным периодом. Так, широкое использование ИТ-технологий в период пандемии внесло позитивный вклад в разнообразие методов обучения по сравнению с предыдущим периодом, но не решило полностью проблемы, связанные с методологией образовательного процесса, что позволяет говорить о достаточно «устоявшемся» характере этих проблем. Остались вопросы, указывающие на необходимость разнообразия форм и методов проведения занятий, ориентированных на самовыражение, дискуссию, обсуждение. Новое поколение, выросшее в разветвленной и доступной системе каналов получения информации, не может быть удовлетворено классическими формами преподавания (лекции, семинары, «домашние» работы). Отставание преподава-

телей в технической подготовке больше не выступает неким (простительным) казусом, но оценивается в качестве одного из важных факторов демотивации, чего не было до пандемии. Очевидно, что в настоящее время владение ИТ-технологиями должно рассматриваться как профессиональное требование при приеме на работу и выступать одной из важнейших компетенций.

Студенты, особенно обучавшиеся в очном формате до пандемии, проявили заинтересованность в обсуждении образовательных программ. Это может быть связано как с потребностью в индивидуализации образовательных траекторий, так и с желанием углубленной профессиональной подготовки. Не случайно респонденты пишут о востребованности работы с конкретными случаями во время практики. Одним из вариантов решения данной актуальной и, как показывают результаты исследования, относительно «устоявшейся» для вуза проблемы может быть введение для студента статуса стажера на время практики и дополнительное финансирование специалистов-кураторов в принимающих учреждениях.

Желание участвовать в обсуждении профессиональной подготовки свидетельствует в том числе о потребности развития интегрированной коммуникации. Это позволит студентам поддерживать субъектность и чувствовать себя более свободными. Однако в период пандемии такое стремление существенно сократилось, как уменьшилось и желание общаться с сокурсниками и другими людьми. Студенты, обучавшиеся в этот период, отметили важность контактов с научными руководителями. При этом они указали, что в целом взаимодействия с преподавателями сопровождаются нарастанием конфликтов и проблем этического характера. Действительно, затруднительность общения «лицом к лицу» может способствовать возникновению этих явлений. Однако, возможно, стоит подумать и о другом. Когда оценки достижений педагогов складываются преимущественно из формальных критериев (участие в проектах, публикации в рейтинговых журналах и т. д.), основные функции – преподавание и возвращение будущих специалистов – неизбежно отходят на второй план. Представляется, что, как минимум, при обучении в дистанционном режиме следует снижать «рейтинговую нагрузку», поддерживая при этом функцию преподавателя в качестве куратора малых групп студентов, у которых он является научным руководителем. В целом ситуацию с коммуникацией в период пандемии можно рассматривать как потенциальный риск, требующий дополнительного рассмотрения и организации специальных мероприятий не только в экстремальной ситуации, но и при традиционном формате обучения.

Востребованность таких мероприятий обусловлена и качественными изменениями в эмоциональной сфере студентов в период пандемии. Если «удовлетворенность учебной работой» (группа Б) можно сопоставить с «интересом к получению знаний, возможностью саморазвития» (группа А), то просто «адаптацию к смешанному формату обучения» трудно сопоставить с «приобщением». Это внушает некоторую настороженность, поскольку указывает на жизненный пессимизм и, возможно, формирование установок на «отложенную жизнь». Помощь и неформальная поддержка научного руководителя могли бы снизить эмоциональную напряженность. Кроме того, вузам в условиях пандемии при дистан-

ционном и смешанном форматах обучения следует уделять больше внимания укреплению студенческого братства, используя группы самоорганизации и взаимопомощи, индивидуальные онлайн-консультации психологов и т. д.

В заключение отметим, что проведенное исследование с использованием качественного метода сбора данных не претендует на всеобщность выводов и обобщений. Однако использование такого исследования с повторами через определенные промежутки времени полезно для каждого вуза, поскольку позволяет наладить обратную связь со студентами и получить данные, не ограниченные видением проблем исследователями. Следует отметить, что студенты всегда заинтересованно относятся к предлагаемой возможности высказаться, т. к. на каждом курсе их представления об особенностях организации учебного процесса в вузе расширяются. Подобные исследования могли бы способствовать не только пониманию условий включенности студентов в учебный процесс, но и успешной реорганизации образовательного процесса в вузе.

Список литературы

1. Гордашников В. А. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа / В. А. Гордашников, А. Я. Осин. Москва, 2009. 395 с.
2. Доронина Н. Н. Сравнительный анализ учебной мотивации студентов вуза / Н. Н. Доронина, В. Н. Ткачев // Научные ведомости. Серия «Гуманитарные науки». 2014. № 20 (191). С. 217–224.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. Санкт-Петербург, 2004. 509 с.
4. Матюхина М. В. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина. Москва, 1984. 256 с.
5. Орлов Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера: Беседы психолога со старшеклассниками / Ю. М. Орлов. Москва, 1987. 224 с.
6. Стручкова Ю. В. К проблеме развития учебной мотивации первокурсников в условиях дистанционного обучения / Ю. В. Стручкова, Т. Г. Корякина // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 5. С. 215–220.
7. Тенькова В. А. Особенности учебной мотивации студентов / В. А. Тенькова // Вестник Воронежского государственного университета. 2015. № 4. С. 87–90.
8. Уланова Ю. Теоретические подходы к пониманию мотивации учащихся к учебной деятельности / Ю. Уланова // Весенние психолого-педагогические чтения: материалы Межрегиональной научно-практической конференции. Астрахань, 2017. С. 45–50.
9. Штыхно Д. А. Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски / Д. А. Штыхно, Л. В. Константинова, Н. Н. Гагиев // Открытое образование. 2020. № 5. С. 72–81.
10. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. Москва, 1969. 317 с.
11. Зборовский Г. Е. Образовательная неуспешность российского студенчества: социологическая интерпретация проблемы [Электронный ресурс] / Г. Е. Зборовский, П. А. Амбарова // Социологические исследования. 2021. № 3. С. 17–27. Электрон. дан. DOI: 10.31857/S013216250012904-7 (дата обращения: 02.07.2022).
12. Иванова М. В. Факторы психологического самочувствия студентов российских вузов в условиях самоизоляции [Электронный ресурс] / М. В. Иванова, И. Л. Балымов // Непрерывное образование: XXI век. 2021. № 3 (35). Электрон. дан. DOI: 10.15393/j5.art.2021.7050 (дата обращения: 02.07.2022).
13. Малошонок Н. Г. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления [Электронный ресурс] / Н. Г. Малошонок, Т. В. Семенова,

Е. А. Терентьев // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 92–121. Электрон. дан. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-92-121 (дата обращения: 02.07.2022).

14. Мальцева Л. В. Исследование мотивационной сферы студентов в процессе обучения в вузе [Электронный ресурс] / Л. В. Мальцева, Ю. А. Суслова // Вестник Курганского государственного университета. 2017. № 3 (46). С. 63–68. Электрон. дан. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-92-121 (дата обращения: 02.07.2022).

15. Марьин М. И. Трансформация мотивов и ценностей студентов высших образовательных организаций в условиях пандемии (по материалам зарубежных исследований) [Электронный ресурс] / М. И. Марьин, Е. А. Никифорова // Современная зарубежная психология 2021. Т. 10. № 1. С. 92–101. Электрон. дан. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100109> (дата обращения: 02.07.2022).

16. Уроки «стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после нее (аналитический доклад). [Электронный ресурс]. Электрон. дан. Electron. dan. URL: https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003_Доклад.pdf (дата обращения: 11.02.2022).

17. Vallerand R. J. Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation // *Advances in Experimental Social Psychology*. 1997. Vol. 29. P. 271–360 [Electronic resource]. DOI:10.1016/S0065-2601(08)60019-2

References

1. Gordashnikov V. A. et al. Education and health of medical college students. Moscow, 2009. 395 p. (In Russ.)

2. Doronina N. N. et al. Comparative analysis of educational Motivation of university Students. In: *Nauchnye ведомosti. Seriya Gumanitarnye nauki*. 2014. № 20. P. 217–224. (In Russ.)

3. Ilin Ye. P. Motivation and motives. Saint Petersburg, 2004. 509 p. (In Russ.)

4. Matyukhina M. V., Mikhailchik T. S., Prokina N. F. Developmental and pedagogical psychology. Moscow, 1984. 256 c. (In Russ.)

5. Orlov Yu. M. Self-knowledge and self-education of character: Conversations of a psychologist with high school students. Moscow, 1987. 224 p. (In Russ.)

6. Struchkova Yu. V., Koryakina T. G. On the Problem of the Development of Learning Motivation Students on the first course in the Conditions of distance Learning. In: *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*. 2021. № 5. P. 215–220. (In Russ.)

7. Tenkova V. A. Academic Motivation of Students and its Specifics. In: *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015. № 4. P. 87–90. (In Russ.)

8. Ulanova Yu. Theoretical approaches to understanding students' motivation for learning activities. In: *Vesennie psihologo-pedagogicheskie chteniya: materialy Mezhhregionalnoy nauchno-prakticheskoy konferencii, 14 maya 2017*. Astrahan, 2017. P. 45–50. (In Russ.)

9. Shtykhno D. A, Konstantinova L. V., Gagiev N. N. Transition of Universities to Distance Mode during the Pandemic: Problems and Possible Risks. In: *Otkrytoe obrazovanie*. 2020. № 5. P. 72–81. (In Russ.)

10. Yakobson P. M. Psychological problems of human behavior motivation. Moscow, 1969. 317 p. (In Russ.)

11. Zborovsky G. E., Ambarova P. A. Educational failure of Russian students: a sociological interpretation of the problem [Electronic resource]. In: *Sociologicheskie issledovaniya*. 2021. № 3. P. 17–27. Electron dan. DOI: 10.31857/S013216250012904-7 (date of access: 11.02.22). (In Russ.)

12. Ivanova M. V., Balymov I. L. Factors of psychological Well-Being of Russian University Students in self-isolation [Electronic resource]. In: *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek [Lifelong Education: The 21st Century]*. 2021. № 3. Electron dan. DOI: 10.15393/j5.art.2021.7050 (date of access: 02.07.2022). (In Russ.)

13. Maloshonok N. G., Semenova T. V., Terentyev E. A. Academic Motivation among Students of Russian Higher Education Establishments: Introspection. In: *Voprosy obrazovaniya*. 2015. № 3. P. 92–121. (In Russ.)

14. Maltseva L. V., Suslova Yu. A. Study of Motivational Sphere of Students in The Process of Education at the Institution of Higher Education [Electronic resource]. In: *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017. № 3. P. C. 63–68. Electron dan. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-92-121 (date of access: 02.07.2022). (In Russ.)
15. Maryin M. I., Nikiforova E. A. Transformation of Higher Education students' motives and values in a Pandemic (based on Materials from foreign studies) [Electronic resource]. In: *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya*. 2021. Vol. 10. № 1. P. 92–101. Electron dan. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100109> (date of access: 02.07.2022). (In Russ.)
16. Stress-test lessons: universities in pandemic and after (analytical report) [Electronic resource]. Electron dan. URL: https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003_Доклад.pdf (date of access: 11.02.22). (In Russ.)
17. Vallerand R. J. Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation [Electronic resource]. In: *Advances in Experimental Social Psychology*. 2018. Vol. 29. P. 271–360. Electron dan. DOI:10.1016/S0065-2601(08)60019-2(date of access: 11.02.22).