

■ Социология науки

А. Л. Андреев, И. М. Новохатько, А. С. Осипова

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УНИВЕРСИТЕТЕ КАК КОРПОРАЦИИ В РАМКАХ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА

DOI: 10.19181/snsp.2017.5.4.5518

Андреев Андрей Леонидович — доктор философских наук, профессор, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ». 115409, Россия, Москва, Каширское ш., 31; главный научный сотрудник, Институт социологии ФНИСЦ РАН. 117218, Россия, Москва, ул. Кржижановского, 24/35, корп. 5

E-mail: sympathy_06@mail.ru

Новохатько Ирина Марковна — кандидат философских наук, доцент, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ». 115409, Россия, Москва, Каширское ш., 31

E-mail: iranovokh@mail.ru

Осипова Александра Сергеевна — магистр, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 101000, Россия, Москва, ул. Мясницкая, 20

E-mail: alexandra.osipoffa@gmail.com

Аннотация. В настоящей статье проанализированы глубинные изменения, связанные с превращением университетов в корпорации в контексте институционального анализа. Исследование выполнено в формате case-study, респондентами были студенты, аспиранты и молодые учёные исследовательских специальностей НИЯУ МИФИ. Авторами выдвинуты три гипотезы: о возможном несовпадении ценностей обучающихся с ценностями университета; о демотивации студентов 3-го курса ввиду отсутствия индивидуальной коррекции обучения и о неуверенности в будущем после окончания обучения как главной причине демотивации. В ходе исследования особенностей мотивационных характеристик студентов и аспирантов при помощи валидизированных методик «Смыслжизненные ориентации» (Д. А. Леонтьев) и «Источники мотивации» (Дж. Барбуто и Р. Сколл) было выявлено, что, по сравнению с первокурсниками, студенты 3-го курса и магистры находятся в состоянии демотивации относительно учебной деятельности. Это подтверждается высоким значением инструментальной мотивации и низкими результатами по субшкале «Цели в жизни» у данных подгрупп респондентов. Было обнаружено, что демотивация связана с усилением тревожности в ожидании будущего, что обусловлено практически линейной корреляционной связью между субшкалой «Цели в жизни» и интегральным показателем «Осмысленность жизни». В свою очередь, уровень ожиданий аспирантов превосходит возможный уровень вознаграждения. Авторы видят решение данных проблем в развитии социокультурной среды университета, поддерживающей познавательную мотивацию и креативный потенциал личности, а также в системе эффективного кураторства для поддержания личностных смысловых структур студентов и аспирантов, особенно при формировании групп ускоренного развития.

Ключевые слова: мотивация, институциональный анализ, научная деятельность, социокультурная среда, университет, смысложизненные ориентации, источники мотивации.

Введение

Уже в 1960–1970-е гг. применительно к СССР можно было говорить об особом типе социальности – «обществе образования». Несколько позже близкая к этому идея общества знаний приобрела значительную популярность в Евросоюзе. При этом она не только проникла в социологическую литературу, но и стала лозунгом влиятельных в объединённой Европе политических сил [Андреев, 2011, 2014].

Образованный человек, который до недавних пор всё ещё воспринимался как своего рода антипод «простого» человека, *становится массовой, «обычной» социальной фигурой*. В результате не только повысилась способность населения осваивать сложные виды деятельности, но и существенно возросли его жизненные притязания. Возникла, по сути, качественно новая социальная ситуация. При этом присущие образованной части населения модели поведения, жизненные стратегии, установки и ценности стали превращаться в универсальные.

В этой новой социально-исторической ситуации происходила качественная трансформация социума. В то же время можно говорить и о том, что университет как специфический социокультурный институт объективно поставлен в условия, когда он вынужден работать как корпорация, т. е. иметь соответствующие показатели эффективности с целью увеличения дальнейшего финансирования. «Университет должен стать участником рыночных отношений и так же, как и коммерческие предприятия, должен бороться за ресурсы на своём специфическом рынке. Это понимание стало основой для формирования новой концепции университета – предпринимательского, инновационного, конкурентоспособного на рынке образования, науки и инноваций», – отмечают исследователи [Бурдые, 2014]. Поэтому на первый план в нарастающей степени выходят: публикационная активность преподавателей, аспирантов и даже студентов; рост показателей инновационной активности университета; увеличение количества магистров и аспирантов, занятых непосредственно научными исследованиями; резко возрастающее участие в международных проектах и конференциях.

Соревновательность как принцип организации учебной и научно-исследовательской деятельности постепенно проникает в пространство университета. С другой стороны, как отмечал ещё П. Бурдые, конкуренция

между университетами превращается в условие конкуренции между исследователями. В научно-исследовательской деятельности учёные (в том числе будущие учёные) словно вовлекаются в одну и ту же неожиданную игру. Ведь чтобы идти дальше, необходимо знать, что делают твои коллеги в других научных центрах, выходить с ними на дискуссию, но в тоже время вполне осознанно скрывать часть новой информации, иногда весьма значительную, чтобы не проиграть в конкурентной гонке. «Борьба за научный авторитет – этот особый род социального капитала, который обеспечивает власть над действующими в поле (науки – Авт.) механизмами и который может быть преобразован в другие виды капитала, обязана тому, что производители стремятся рассматривать в качестве возможных потребителей их продукции одних лишь своих конкурентов», – именно так рассматривал проблему учёный [Бурдые, 2014: 479].

В таких обстоятельствах человеческие ресурсы, разумеется, могут рассматриваться и в чисто утилитарном духе, т. е. не как высшие цели, а лишь как морально и эмоционально нейтральные средства экономической деятельности. Более того, «корыстная заинтересованность» явно закладывается в самые основания мотивации университетской корпорации, а в аспекте институциональных параметров университета неизбежно становится ключевой и для его самоопределения, и для повышения его эффективности [Грудзинский, Чупрунов, 2016].

Однако, как не раз отмечалось в работах многих исследователей, специфическая мотивация научной деятельности хотя и выглядит в глазах утилитарно-прагматически настроенных наблюдателей как вызывающее снисходительную улыбку «странное упоение», всё же объективно, по самой своей сущности, требует глубочайшего увлечения – как страсти, порождающей вдохновение. Это чувство, которое становится источником высших, предельных переживаний от «причастности к высшей истине» – но уж никак не сама по себе «корыстная заинтересованность» [Вебер, 1990: 708; Маслоу, 1999: 94].

В этом контексте абсолютно закономерен переход от понятия «человеческий ресурс» к понятию «человеческий капитал». Учитывая роль высоких технологий в современной жизни, необходимо понимать, что человека нужно обучать и развивать, инвестировать в его будущее, он должен захотеть постоянно развиваться и обучаться. Как помочь студентам поддержать мотивацию научно-исследовательской деятельности? Ведь не секрет, что все понимают, какой ценой даётся «упоение», как долго и сложно заниматься исследованиями и как хочется начать уже самостоятельно что-то делать, зарабатывая на жизнь.

Краткий обзор состояния проблемы

Необходимо отметить, что проблема превращения университетов в корпорации (а нас в данном контексте интересует только вопрос мотивации студентов на исследовательскую деятельность) является предметом пристально-

го внимания и рассматривается в различных аспектах. 25-й президент Гарвардского университета Д. Бок провёл специальное исследование и пришёл к выводу, что университеты перестали быть местом спокойного осмысления жизни и овладения знаниями, а стали основным местом воспроизводства необходимых для развития и процветания нации компонентов: высококвалифицированных кадров, экспертного знания и научных разработок, способствующих появлению новых ценных продуктов. Университеты в условиях рынка стали бороться, а соперничество между университетами стало напоминать конкуренцию торговых фирм. Желание заработать деньги коренным образом меняет ценностные ориентации, а «коммерциализация способна подорвать дух корпоративной солидарности и доверия, царящей в научном сообществе» [Бок, 2012: 133].

Показателен анализ трансформации Сингапурского университета, отражающий историю превращения государственного университета (обучающего) в предпринимательский с целью активизации коммерческого потенциала университетских знаний и разработок и выпуска «предпринимательски мыслящих студентов» [Ивашенко и др., 2016]. Как изменяет внешнюю мотивацию подобная реструктуризация и как трансформируются даже смыслоразличительные ориентации? Именно это и интересует нас в первую очередь. Хотя природа мотивации достижения изучается сравнительно недавно, но для нашего исследования были принципиально важны фундаментальные работы Д. МакКлелланда [McClelland, 2009] и Х. Хекхаузена [Хекхаузен, 2001, 2003]. Особый теоретический и практический интерес представляет также анализ основных подходов к пониманию природы внешней и внутренней мотивации, в том числе мотивации достижения и самодетерминации, представленный в работах Т. О. Гордеевой и В. И. Чиркова [Гордеева, 2006; Чирков, 1996]. Обращает на себя внимание исследование, проведённое в Государственном университете управления, где рассмотрены восприятие и оценка самими студентами собственных мотивов для занятий научно-исследовательской деятельностью [Балашов и др., 2016], а также работа, проведённая учёными Казанского технологического университета, по изучению модели инновационной активности молодых учёных с учётом системы мотивации [Фролов, Гаязов, 2011].

Из работ зарубежных учёных следует прежде всего выделить лонгитюдное исследование Ж. Грин [Green et al., 2012], в котором было показано, как и почему мотивация оказывает эффект медиации на взаимосвязь между Я-концепцией студентов и их академическими успехами. По результатам исследования авторы данной работы призывают будущих исследователей изучать кумулятивный эффект, который мотивация и Я-концепция студентов оказывают на их вовлечённость в учебный процесс.

Работа Й. Стобер и его коллег [Stoeber et al., 2011] продолжает разработку теории т. н. «страстной увлечённости» (passion), предложенную Р. Валлерандом [Vallerand et al., 1992, 2003]. Им выделены два типа эмоциональной увлечённости как элементов внутренней мотивации – гармоничная (*harmonious*) и одержимая (навязчивая) (*obsessive*), – причём для последней характерно такое явление, как эмоциональное «выгорание», эмоциональная усталость (в том числе в отношении к учебному процессу). Данные, полученные Р. Валлерандом, свидетельствуют о том, что страсть к обучению выступает средством и способом объяснения роли индивидуальных различий в академической вовлечённости (и, наоборот, в «выгорании») студентов независимо от осознаваемой и неосознаваемой мотивации, а, следовательно, заслуживает особенного внимания со стороны тех, кто руководит совместной исследовательской деятельностью.

В недавнем исследовании Т. Бэйли и Л. Филлипс [Bailey, Phillips, 2016] предметом анализа стала внутренняя и внешняя мотивация студентов. Авторами было выявлено, что внутренняя мотивация положительно связана с осмысленностью жизни, психологическим благополучием и академическими результатами, тогда как между внешней мотивацией и перечисленными выше переменными не было найдено статистически значимых взаимосвязей.

Теоретические основания

Предметом нашего исследования стали смысложизненные ориентации российских студентов, мотивирующие их на научное творчество и другие виды интеллектуальной деятельности. Нас интересовали в первую очередь студенты, поступившие на первый курс, студенты третьего курса (перед выбором направлений будущей деятельности), магистры, аспиранты и студенты, получающие второе высшее образование.

Гипотеза 1. Цели, которые ставят абитуриенты, а затем студенты первого курса, и цели университета не всегда совпадают.

Гипотеза 2. К третьему курсу у некоторых студентов развивается демотивация, которая обусловлена отсутствием программы для коррекции индивидуального профиля развития.

Гипотеза 3. Демотивация связана с усилением тревожности в ожидании будущего, когда студенты плохо понимают, что делать дальше, по окончании бакалавриата, магистратуры.

Результаты деятельности любого человека могут быть формально одинаковы, а мотивы поведения – различны. Задача социолога состоит в том, чтобы выявить связь между мотивами и установить их подлинный характер.

В рамках предпринятого исследования нас интересовало изменение динамики мотивационных характеристик студентов в процессе обучения. Абитуриенты поступают в университет; порог, установленный приёмной

комиссией, – баллы. Но результаты уже первой сессии показывают большой разброс в успеваемости. К четвёртому курсу у студентов усиливается тревожность и изменяются основные мотивационные характеристики.

В любой корпорации с правильной постановкой кадровой работы проводится оценка деятельности сотрудников, разрабатывается карта ключевых показателей эффективности для повышения производительности труда. Вопрос: показывает ли сессия сопоставимую с этим методом результативность? Любой ли студент-отличник будет в дальнейшем заниматься научной деятельностью?

В основе любого типа действия лежат разные смысловые связи. То, что мы называем мотивом, и есть такое *смысловое единство*, которое представляется человеку достаточной причиной для конкретного действия.

Социология в традиции, идущей от М. Вебера, основывается на рационально понятных связях действий. Когда мы хотим исследовать поведение конкретного человека, «целесообразно установить, каким *было бы* поведение участников события при знании ими всех обстоятельств дела, всех намерений и при строго целерационально (в соответствии со значимым для нас опытом) ориентированном выборе средств» [Вебер, 1990:605]. Такую конструкцию, основанную на рациональности и однозначности, как известно, принято называть целерациональной. Что является для поведения студента такой целерациональностью? Какая цель – получение диплома, диплома с отличием, фундаментальных знаний, возможности работать в инновационной сфере деятельности? При этом следует обратить внимание на один момент, также отмеченный ещё М. Вебером. Для понимания человеческого поведения очень важно учитывать представления о должном, о том, что обладает значимостью. Что на сегодняшний день предлагает превращающийся в корпорацию современный университет? Если участие в научно-исследовательской деятельности, то, во-первых, где именно, во-вторых, кто руководитель научной группы, и, наконец, каковы перспективы вознаграждения? Как ощутить чувство собственной успешности как вознаграждение? Эти вопросы студенты и задают чаще всего.

Посмотрим на проблему ещё и с другой стороны. В социологии Т. Парсонса показано, что форму организации мотивационных факторов задаёт институциональная структура, и любое изменение связей между элементами системы резко изменяет мотивационные характеристики. Пластично вписанная в систему, интегрированная личность чувствует «в воздухе» требования и оценки системы – «хороший студент», «лучший студент», «плохой студент».

В процессе социализации происходит постоянная «идентификация» индивида с тем, что в обществе считается нормой. Т. Парсонс отмечает, что «по мере интеграции с институциональной

системой обнаруживается сильная тенденция ко всё более полной интеграции нравственных чувств с эгоистическими элементами его личной структуры» [Парсонс, 2000: 339]. В связи с этим нас интересовали такие мотивационные параметры, как удовлетворённость, самоуважение, признание, удовольствие от полученного вознаграждения. Ведь утрата уважения со стороны тех, от кого мы его ожидаем, – один из самых суровых ударов и, конечно, фактор демотивации.

Особую роль в анализе мотивации индивида у Парсонса играет категория успеха. Статус определяется достижениями и способностями, которые необходимы для того, чтобы добиться успеха как жизненной цели. В данном случае это понятие расшифровывается как характеристика внутреннего состояния субъекта деятельности («я хорошо работал, меня так учили!») и её внешнего признания («да, он лучше всех это сделал»). Здесь присутствует борьба бескорыстного начала и самоутверждения, не исключаящего и эгоистических элементов. Среди последних обычно преобладает заинтересованность в признании, в высоком положении, в денежном вознаграждении. Исследования, проводимые в различных университетах мира, показывают, что те, кто думает постоянно о внешнем вознаграждении, демонстрируют крайне низкую степень креативности и стремления к личностному росту и развитию [Ryan, 2014; Jeong, Choiz, 2015].

Интересующий нас главный вывод из социологической теории Парсонса заключается в следующем: глубинные проблемы мотивации следует изучать с помощью анализа *институциональных моделей*. Самый тяжёлый диагноз – слабость интеграции социальных элементов структуры, «у которой символы признания теряют связь с институционально одобренными достижениями и в которой люди пользуются признанием независимо от соответствующих достижений и, наоборот, имея такие достижения, не получают полагающегося им признания» [Парсонс, 2000: 352].

Поэтому, как мы предполагаем, динамические мотивационные характеристики не могут не зависеть от *интеграции* элементов системы. И более того, именно социокультурное пространство университета создаёт не только модель интеракций и отношений, но и чётко фиксирует эталонные ценности, модели культуры, которые, будучи институционализированными, становятся источником мотивационного содержания учебно-исследовательской деятельности студента, бакалавра, магистра и аспиранта. Парсонс даже считал, что они «руководят актором как в ориентации на цели и нормативные регуляторы значений, так и в экспрессивных действиях» [Парсонс, 2000: 463].

Хорошо известно, что среда может стимулировать развитие познавательных способностей, а может и ограничивать, ослаблять их. Взаимодействие «студент – преподаватель» выступает как определяющее звено системы ожиданий. Задание может быть ниже возможностей студента, значительно выше его возможностей, может быть неинтересным – всё это становится демотивирующим фактором. Даже атмосфера занятия может «убивать» интерес. Неоднократно отмечалось, что «создание обстановки, в которой отсутствует внешнее оценивание», способствует формированию творческих способностей [Роджерс, 1994: 420].

Характеристика выборки и методология исследования

В исследовании, которое проводилось нами в 2016 г., участвовали студенты, аспиранты и молодые учёные, а также уже имеющие первое (техническое) и получающие второе высшее образование студенты факультета управления и экономики высоких технологий одного из престижных столичных вузов – НИЯУ МИФИ, традиционно славящегося сильным контингентом учащихся.

Выборка является квотной, и её суммарная численность составила 127 респондентов. Выборка состоит из пяти подгрупп респондентов (см. таблицу 1). По своему дизайну исследование является кросс-секционным, что позволяет сопоставить ответы разных групп респондентов, которые обучаются по исследовательским программам. Можно рассматривать данное исследование как case-study.

Таблица 1

Состав и численность групп, 2016 г., чел.

Название подгруппы	Численность подгруппы
1-й курс	35
3-й курс	30
Магистры 1-го года обучения	26
Второе высшее образование	21
Аспиранты и молодые учёные	15

Предметом исследования были смысложизненные ориентации и источники мотивации, которые диагностировались при помощи двух стандартизированных и валидизированных методологий: адаптированного опросника «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева и теста «Источники мотивации» Дж. Барбуто и Р. Сколла [см.: Леонтьев, 2000; Barbuto, Scholl, 1998].

Опросник «Смысложизненные ориентации» позволяет провести диагностику личностных характеристик по пяти субшкалам: «Цели в жизни», «Процесс жизни», «Результат жизни», «Локус контроля-Я», «Локус контроля-жизни». Согласно данной методике, на основе субшкал высчитывается шестая, интегральная субшкала – «Осмысленность жизни».

- *Цели в жизни*: характеризует наличие намерений в жизни, призвания, которые делают жизнь более осмысленной и придают ей временную перспективу.

- *Процесс жизни*: описывает степень эмоциональной насыщенности жизни, интерес, который она представляет для личности.

- *Результат жизни*: эта субшкала характеризует удовлетворение личности самореализацией, её оценку прожитой части жизни.

- *Локус контроля-Я*: характеризует представление личности о том, насколько она ответственна за происходящее в своей жизни; в какой мере личность ощущает свободу в отношении жизненного выбора.

- *Локус контроля-жизни*: показывает то, насколько респондент убежден в том, что жизнь подвластна контролю со стороны человека.

Интегративная модель «Источники мотивации» основана одновременно на нескольких классических и современных теориях мотивации. С её помощью можно выявить пять источников мотивации [см.: Barbuto, Scholl, 1998: 1012–1013].

- *Внутренние процессы*: этот источник мотивации описывает получение удовлетворения и радости от процесса деятельности, а не от достижения определённых результатов.

- *Инструментальная мотивация*: характеризует поведение, которое мотивировано получением конкретной выгоды, такой как заработная плата, премия, повышения, бонусы.

- *Внешняя Я-концепция* характеризует личность, в своём поведении ориентирующуюся на окружающих, на одобрение собственных компетенций и личностных характеристик.

- *Внутренняя Я-концепция*: источник мотивации, при котором личность в своём поведении руководствуется собственными стандартами, ценностями и компетенциями, которые составляют основу идеального Я.

- *Интернализация цели* описывает совпадение содержания деятельности с системой ценностей личности.

Результаты

При анализе смысложизненных ориентаций было выявлено, что только у 7% подгруппы третьекурсников шкала «Цели в жизни» была доминантной, и среднее значение по ней было самым низким среди всех подгрупп ($m=0,6$), что видно из таблицы 2 и рис. 1. Данные результаты говорят о том, что студенты этой подгруппы находятся в состоянии демотивации и не видят смысла в своём будущем.

Таблица 2

Респонденты, у которых шкалы теста «Смысложизненные ориентации» были доминантными, 2016 г., %

Подгруппы	Цели в жизни	Процесс жизни	Результат жизни	Локус контроля-Я	Локус контроля-жизнь
1-й курс	43	43	29	40	51
3-й курс	7	43	33	37	43
Магистры	19	35	31	42	58
Получающие второе высшее образование	53	47	33	27	53
Аспиранты и молодые учёные	67	47	53	40	27

Прямо противоположные результаты были выявлены у получающих второе высшее образование, аспирантов и молодых учёных: у этих групп было обнаружено самое высокое математическое ожидание ($m = 0,8; m = 0,78$ соответственно). Данные факты говорят о том, что респонденты двух указанных подгрупп видят смысл в своём будущем. Корреляционный анализ показал, что интегральный показатель «Осмысленность жизни» был практически линейно связан со шкалой «Цели в жизни» ($r = 0,92^{**}$).

Интересные результаты были получены при анализе шкалы «Локус контроля-Я», который тесно связан с источником мотивации «Внутренняя Я-концепция». Оказалось, что математическое ожидание по данной шкале у магистров и группы третьего курса было самым низким ($m = 0,78$ и $m = 0,79$ соответственно).

Это значит, что респонденты считают, что их жизнь управляется внешними силами. А это, по мнению некоторых специалистов, может свидетельствовать о неблагоприятной динамике изменяющейся внешней среды и рынка труда.

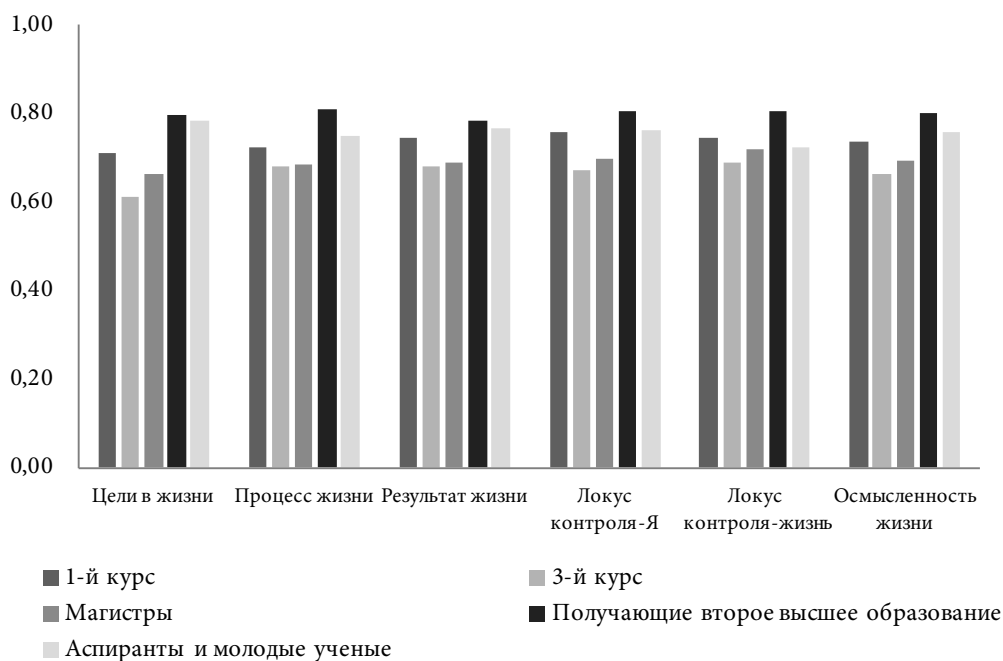


Рис. 1. Средние значения шкал теста «Смысложизненные ориентации» по подгруппам, 2016 г.

Анализ результатов теста «Источники мотивации» показал, что шкала «Интернализация цели» была доминантой у 40% группы первокурсников, что говорит о совпадении их ценностей с ценностями университета (см. таблицу 3). Более того, была выявлена значимая корреляция интернализации цели и внутренних процессов ($r = 0,41^{**}$), что видно в таблице 3. Данный результат

показывает, что существует статистически значимая связь между получением удовлетворения от деятельности и совпадением ценностей социального института и личности.

Таблица 3

Респонденты, у которых шкалы теста «Источники мотивации» были доминантными, 2016 г., %

Подгруппы	Внутренние процессы	Инструментальная мотивация	Внешняя Я-концепция	Внутренняя Я-концепция	Интернализация цели
1-й курс	57	9	11	66	40
3-й курс	50	27	3	73	27
Магистры	38	23	31	77	23
Получающие второе высшее образование	7	60	7	80	27
Аспиранты и молодые учёные	27	13	7	100	33

Что касается инструментальной мотивации, то у группы первокурсников среднее значение по данной шкале является отрицательным ($m = -0,1$), тогда как у группы третьего курса $m = 0,83$. Более того, этот показатель практически в 3 раза превышает среднее значение по группе аспирантов и молодых учёных (см. рис. 2 и таблицу 4).

Такое поразительное различие может быть объяснено тем, что студенты третьего курса находятся в состоянии демотивации относительно своего учебного процесса, а группа студентов и аспирантов в научно-исследовательской деятельности не мотивирована денежным вознаграждением.

Более того, шкала «Инструментальная мотивация» коррелировала со шкалой «Внешняя Я-концепция». Это говорит о том, что получение материальной выгоды тесно связано с поведением, ориентированным на других.

Внутренняя Я-концепция имела самые высокие средние значения по всем подгруппам ($m = 1,5$), однако примечателен тот факт, что 100% группы аспирантов и молодых учёных имели данный источник мотивации в доминанте (см. рис. 2 и таблицу 3). Это показывает, что научно-исследовательская деятельность имеет исключительно внутренний характер мотивации и внешние стимулы не играют в ней решающей роли.

Данные рис. 2 наглядно показывают утвердившееся в исследованиях мотивации научного творчества мнение о том, что приоритет внутренних мотивов над внешними подразумевает, что человек включён в деятельность ради неё самой, а не ради других целей, по отношению к которым она является средством их достижения. Внутренним побуждением к ней является удовольствие, удовлетворение, получаемое от самого процесса работы, стремление к интеллектуальному успеху, желание решать и находить проблемы, давать работу уму. Внутренне мотивированный учёный захвачен проводимыми исследованиями,

течением собственных рассуждений, им движет интерес, азарт исследователя, а такие стимулы, как материальное вознаграждение, карьера нередко остаются за скобками. Внутренняя мотивация является необходимым личностно-психологическим фактором научной деятельности и представляет собой ориентацию на собственные предметные интересы, на интеллектуальную потребность.

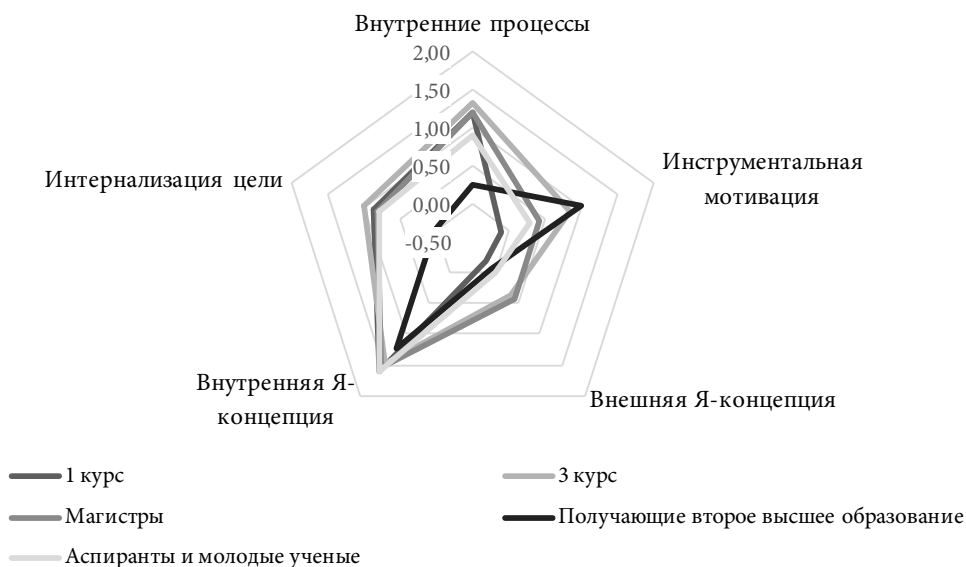


Рис. 2. Средние значения шкал теста «Источники мотивации» по подгруппам, 2016 г.

Таблица 4
Корреляционный анализ шкал тестов «Смысловые ориентации» и «Источники мотивации», 2016 г.

Показатель	M(x)	σ(x)	Цели в жизни	Процесс жизни	Результат жизни	Локус контроля-Я	Локус контроля-жизнь	Осмысленность жизни	Внутренние процессы	Инструментальная мотивация	Внешняя Я-концепция	Внутренняя Я-концепция
Цели в жизни	0,71	0,18	1									
Процесс жизни	0,73	0,15	0,74**	1								
Результат жизни	0,73	0,15	0,74**	0,73**	1							
Локус контроля-Я	0,73	0,15	0,85**	0,73**	0,70**	1						
Локус контроля-жизнь	0,74	0,15	0,78**	0,73**	0,81**	0,75**	1					
Осмысленность жизни	0,73	0,14	0,92**	0,88**	0,89**	0,89**	0,91**	1				
Внутренние процессы	10,09	0,83	-0,12	-0,03	0,00	-0,17	0,02	-0,06	1			
Инструментальная мотивация	0,43	10,07	-0,18*	-0,01	-0,08	-0,03	-0,10	-0,1	-0,04	1		
Внешняя Я-концепция	0,11	0,95	-0,16	0,01	-0,23*	-0,10	-0,18*	-0,15	-0,02	0,41**	1	
Внутренняя Я-концепция	10,51	0,65	0,18	0,17	0,19*	0,14	0,20*	0,20*	0,12	-0,15	0,12	1
Интернализация цели	0,78	0,96	-0,02	0,02	0,03	-0,05	0,09	0,02	0,46**	-0,12	0,01	0,41**

*Корреляция значима на уровне $p = 0,05$; **корреляция значима на уровне $p = 0,01$.

M(x) – медианное значение

σ(x) – стандартное отклонение

ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ

Университет как социальная организация исходит из того, что студент как индивид в соответствии со своими ожиданиями должен получить возможность максимально развить свой потенциал и самоактуализироваться. Иными словами, способности, которыми студент обладает, должны быть выявлены и профессионально развиты. Для профессионального обучения и его эффективности очень важно, чтобы цели и ценностные установки студента, кафедры и университета совпадали. В условиях превращения университета в корпорацию этого, к сожалению, очень трудно добиться. Необходимо специально разрабатывать индивидуальные траектории развития для тех студентов, которые находятся в поиске себя, не до конца осознали, что их ожидает по окончании университета. Исходная позиция такова: каждый, кто обладает творческим потенциалом, должен иметь возможность максимально эффективно развиваться.

С чем связана тревожность, которая проявляется в поведении и настроениях многих студентов? Мы полагаем, что таких факторов несколько.

Во-первых, конфликт между ожидаемым результатом и боязнью неудачи. Если человек не подготовлен к такому испытанию, которое в учебной практике часто случается и преодолевается только усердной работой и настойчивостью, то усиливается демотивация, которая может проявляться в стремлении избегать неудачи путём прекращения повторения попытки деятельности. Один человек оправдывает себя тем, что ему не хватает знаний, навыков, другой – сложностью задачи, третий – тем, что все так делают, а четвёртый – случаем.

Во-вторых, сказывается отсутствие инструментов поддержки конкретного человека, поскольку академическая оценка, по сути дела, не является таким инструментом и не выполняет такую функцию. В современных исследованиях неоднократно отмечалось, что применительно к научно-исследовательской деятельности оценка не связана с глубинной мотивацией.

В-третьих, имеет значение среда, которая в силу возрастания конкуренции и дифференциации неспособна поддержать сомневающегося и обеспечить ему психологическую защиту.

Ещё Х. Хекхаузен отмечал, что познавательные требования задачи не должны подавлять достигнутый уровень ментальных способностей [Хекхаузен, 2001]. Это положение чрезвычайно значимо, ведь один из факторов демотивации многих студентов к третьему курсу – это непонимание задач и требований. Если замедлять темп обучения, будет скучно одной группе, самой продвинутой, если ускорять – выпадет другая. И в том, и в другом случае закономерный результат – демотивация.

На наш взгляд, необходимо разработать систему эффективного кураторства для выявления и развития смысловых структур, поддерживающих познавательную мотивацию и креативный потенциал личности. Кураторы должны не назначаться сверху (в качестве, так сказать, «нагрузки» или даже наказания), а выявляться в процессе самой деятельности. Преподаватель-куратор — это человек, которому безразлична судьба студента, который обладает высоким уровнем эмоционального интеллекта, способностью к сопереживанию и сочувствию.

Крайне необходимо формировать группы развития, включая студентов младших курсов в научные группы, в идеале — группы, связанные с реализацией различных проектов, участие в которых заряжает позитивной энергией созидания и творчества. В таких горизонтальных командах очень высока эффективность совместной работы, потому что в группе может происходить интеграция личностных потенциалов (представители студентов всех курсов кафедры по направлениям, магистр, аспирант, профессор-лидер) и формируется особая психоэмоциональная среда, своего рода «помогающие отношения». Тогда может проявиться синергетический (мультипликационный) эффект, которого так ждут в инновационных корпорациях — университетах.

Список литературы

- Андреев А. Л. О модернизации образования в России: историко-социологический анализ // Социологические исследования. 2011. № 9. С. 111–120.
- Андреев А. Л. Перспективы образования: компетенции, интеллектуальные среды, трансдисциплинарность // Высшее образование в России. 2014. № 3. С. 30–41.
- Балашов В. В. Проблема мотивации научной деятельности студентов вуза / Проблема мотивации научной деятельности студентов вуза / В. В. Балашов, А. В. Пацула, Р. В. Ленков, Е. А. Гайдукова // Социологические исследования. 2016. № 4. С. 127–130.
- Бок Д. Университеты в условиях рынка. Коммерциализация высшего образования. М.: Изд-во ВШЭ, 2012. 224 с.
- Бурдые П. Поле науки // Социальное пространство: поля и практики. СПб.: Алетейя, 2014. 576 с.
- Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
- Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл; Академия, 2006. 332 с.
- Грудзинский А. О., Чупрунов Е. В. Стратегические изменения университета для повышения конкурентоспособности // Социологические исследования. 2016. № 3. С. 132–140.
- Иващенко Н. П., Энгватова А. А., Коростылева И. И. Национальный университет Сингапура: на пути к предпринимательскому университету // Экономические стратегии. 2016. № 1. С. 62–67.
- Леонтьев Д. А. Психология смысла. М.: Смысл, 2003. 487 с.
- Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
- Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. с англ. 2-е изд. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
- Парсонс Т. О структуре социального действия. М.: Академический Проект, 2000. 880 с.
- Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. 478 с.
- Реххаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001. 256 с.

- Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.
- Чирков В. И.* Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 116–131.
- Фролов И. А., Гаязов Э. Б.* Система мотивации молодых учёных к активной научной деятельности на примере российских научно-исследовательских университетов // Вестник Казанского технологического университета. 2011. № 22. С. 280–284.
- Bailey T., Phillips L.* The Influence of Motivation and Adaptation on Students' Subjective Well-being, Meaning in Life and Academic Performance // Higher Education Research & Development. 2016. Vol. 35. № 2. P. 201–216.
- Barbuto Jr. J. E., Scholl R. W.* Motivation Sources Inventory: Development and Validation of New scales to Measure an Integrative Taxonomy of Motivation // Psychological Reports. 1998. Vol. 82. № 3. P. 1011–1022.
- Green J., Liem G. A. D., Martin A. J., Colmar S., Marsh H. W., McInerney D.* Academic Motivation, Self-concept, Engagement, and Performance in High School: Key Processes from a Longitudinal Perspective // Journal of Adolescence. 2012. Vol. 35. № 5. P. 1111–1122.
- Jeong S., Choiz J. Y.* Collaborative Research for Academic Knowledge Creation: How Team Characteristics, Motivation, and Processes Influence Research Impact // Science and Public Policy. 2015. № 42. P. 1–14.
- McClelland David C.* Human Motivation. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. – 663p.
- Ryan J. C.* The work motivation of research scientists and its effect on research performance // R&D Management. 2014. Vol. 44. P. 355–369.
- Stoeber J., Childs J. H., Hayward J. A., Feast A. R.* Passion and Motivation for Studying: Predicting Academic Engagement and Burnout in University Students // Educational Psychology. 2011. Vol. 31. № 4. P. 513–528.
- Vallerand R. J., Pelletier L. G., Blais M. R., Brière N. M., Senécal C., Vallières E. F.* The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education // Educational and Psychological Measurement. 1992. Vol. 52. P. 1003–1017.
- Vallerand R. J., Blanchard C. M., Mageau G. A., Koestner R., Ratelle C., Léonard M., Gagné M.* Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion // Journal of Personality and Social Psychology. 2003. Vol. 85. P. 756–767.

Дата поступления в редакцию: 02.06.2017.

DOI: 10.19181/snsp.2017.5.4.5518



Research on Motivation for Scientific Activity at University as a Corporation as Part of the Institutional Approach

Andreev Andrey Leonidovich

Doctor of Philosophical Sciences, Professor, National Research Nuclear University "MEPhI". 115409, Kashirskoe sh., 31 Moscow, Russia; Main Researcher, Institute of Sociology of the FCTAS RAS. Krzhizhanovskogo St., 24/35, build 5, 117218, Moscow, Russia. E-mail: sympathy06@mail.ru

Novokhatko Irina Markovna

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, National Research Nuclear University "MEPhI". 115409, Kashirskoe sh., 31 Moscow, Russia. E-mail: iranovokh@mail.ru

Osipova Aleksandra Sergeevna

Master, National Research University «Higher School of Economics». 101000, Myasnitskaya str., 20, Moscow, Russia. E-mail: alexandra.osipoffa@gmail.com

Abstract. This article analyzes in-depth changes connected with universities turning into corporations in the context of institutional analysis. The research has been conducted in the case-study format, and the respondents included students, post-graduates and young scientists of research specializations at National Research Nuclear University MEPhI. The authors put forward three hypotheses: about possible non-compliance of the students' values with university ones; about demotivation of third-year students due to absence of individual study correction and lack of confidence in the future after the end of studies as the main reason for demotivation. In the course of studying the peculiarities of motivational characteristics of students and post-graduates with the help of validated methods "Life-purpose orientations" (D.A. Leontiev) and "Sources of motivation" (J. Barbuto and R. Scholl), it was found that third year students and Master degree students are demotivated with regard to studies in comparison with first-year students. This is confirmed by high instrumental motivation and low results at the subscale "Goals in Life" in these subgroups of respondents. It was found that demotivation was connected with increasing anxiety about the future, which is conditioned by practically linear correlation between subscale "Goals in Life" and an integral indicator "Sense of purpose in Life". In its turn, the level of postgraduates' expectations exceeds the possible remuneration level. The authors see the resolution of these problems in the development of socio-cultural environment of the university that supports cognitive motivation and creative potential of personality, and also in the system of efficient counseling to support the personality sense-forming structures of students and postgraduates, especially during formation of accelerated development groups.

REFERENCES

Andreev A. L. *O modernizacii obrazovanija v Rossii: istoriko-sociologicheskij analiz*. [On modernization of education in Russia: historical and sociological analysis]. *Sociologicheskie issledovanija*. 2011. № 9. P. 111–120. (In Russ.).

Andreev A. L. *Perspektivy obrazovanija: kompetencii, intellektual'nye sredy, transdisciplinarnost'*. [Perspectives of education: competences, intellectual environment, transdisciplinarity]. *Vysshhee obrazovanie v Rossii*. 2014. № 3. P. 30–41. (In Russ.).

Balashov V. V., Pacula A. V., Lenkov R. V., Gajdukova E. A. *Problema motivacii nauchnoj dejatel'nosti studentov vuza*. [The problem of motivation of scientific activity of University students]. *Sociologicheskie issledovanija*. 2016. № 4. P. 127–130. (In Russ.).

Bok D. *Universitety v uslovijah rynka. Kommerzializacija vysshego obrazovanija*. [University in market conditions. The commercialization of higher education]. M.: Izd-vo VShJe, 2012. 224 p. (In Russ.).

Burd'e P. *Pole nauki. Social'noe prostranstvo: polja i praktiki*. [The field of science. Social'noe open space: the fields i practitioners]. SPb.: Aletejja, 2014. 576 p. (In Russ.).

Chirkov V. I. *Samodeterminacija i vnutrennjaja motivacija povedenija cheloveka*. [Self-determination and inner motivation of human behavior]. *Voprosy psihologii*. 1996. № 3. P. 116–131. (In Russ.).

Frolov I. A., Gajazov Je. B. Sistema motivacii molodyh uchjonyh k aktivnoj nauchnoj dejatel'nosti na primere rossijskikh nauchno-issledovatel'skikh universitetov. [The system of motivation of young scientists to the active research activities on the example of Russian research universities]. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2011. № 22. P. 280–284. (In Russ.).

Gordeeva T. O. *Psihologija motivacii dostizhenija*. [The psychology of achievement motivation]. M.: Smysl; Akademija, 2006. 332 p. (In Russ.).

Grudzinskij A. O., Chuprunov E. V. Strategicheskie izmenenija universiteta dlja povyshenija konkurentosposobnosti. [Strategic changes in the University to improve the competitiveness]. *Sociologicheskie issledovanija*. 2016. № 3. P. 132–140. (In Russ.).

Hekhauzen H. *Psihologija motivacii dostizhenija*. [The psychology of achievement motivation]. SPb.: Rech', 2001. 256 p. (In Russ.).

Hekhauzen H. *Motivacija i dejatel'nost'*. [Motivation and activity]. SPb.: Piter; M.: Smysl, 2003. 860 p. (In Russ.).

Ivashhenko N. P., Jengovatova A. A., Korostyleva I. I. Nacional'nyj universitet Singapura: na puti k predprinimatel'skomu universitetu. [National University of Singapore: towards entrepreneurial University]. *Jekonomicheskie strategii*. 2016. № 1. P. 62–67. (In Russ.).

Leont'ev D. A. *Psihologija smysla*. [The psychology of meaning]. M.: Smysl, 2003. 487 p. (In Russ.).

Leont'ev D. A. *Test cmyslozhiznennyh orientacij (SZhO)*. [Test of life-meaningful orientations]. 2-e izd. M.: Smysl, 2000. 18 p. (In Russ.).

Maslou A. *Motivacija i lichnost'*. [Motivation and personality]. Per. s angl. 2-e izd. SPb.: Evrazija, 1999. 478 p. (In Russ.).

Parsons T. *O strukture social'nogo dejstvija*. [On the structure of social action]. M.: Akademicheskij Proekt, 2000. 880 p. (In Russ.).

Rodzher K. R. *Vzgljad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka*. [Perspective on psychotherapy. The development of man]. M.: Progress, 1994. 478 p. (In Russ.).

Veber M. *Izbrannye proizvedenija*. [Selected works]. M.: Progress, 1990. 808 s. (In Russ.).

Bailey T., Phillips L. The Influence of Motivation and Adaptation on Students' Subjective Well-being, Meaning in Life and Academic Performance // *Higher Education Research & Development*. 2016. Vol. 35. № 2. P. 201–216.

Barbuto Jr. J. E., Scholl R. W. Motivation Sources Inventory: Development and Validation of New scales to Measure an Integrative Taxonomy of Motivation // *Psychological Reports*. 1998. Vol. 82. № 3. P. 1011–1022.

Green J., Liem G. A. D., Martin A. J., Colmar S., Marsh H. W., McInerney D. Academic Motivation, Self-concept, Engagement, and Performance in High School: Key Processes from a Longitudinal Perspective // *Journal of Adolescence*. 2012. Vol. 35. № 5. P. 1111–1122.

Jeong S., Choiz J. Y. Collaborative Research for Academic Knowledge Creation: How Team Characteristics, Motivation, and Processes Influence Research Impact // *Science and Public Policy*. 2015. № 42. P. 1–14.

McClelland David C. Human Motivation. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. – 663p.

Ryan J. C. The work motivation of research scientists and its effect on research performance // R&D Management. 2014. Vol. 44. P. 355–369.

Stoeber J., Childs J. H., Hayward J. A., Feast A. R. Passion and Motivation for Studying: Predicting Academic Engagement and Burnout in University Students // Educational Psychology. 2011. Vol. 31. № 4. P. 513–528.

Vallerand R. J., Pelletier L. G., Blais M. R., Brière N. M., Senécal C., Vallières E. F. The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education // Educational and Psychological Measurement. 1992. Vol. 52. P. 1003–1017.

Vallerand R. J., Blanchard C. M., Mageau G. A., Koestner R., Ratelle C., Léonard M., Gagné M. Les passions de l'ame: On obsessive and harmonious passion // Journal of Personality and Social Psychology. 2003. Vol. 85. P. 756–767.

Date received by 02.06.2017.