

Развитие академической мотивации в условиях массового высшего образования

Н. М. Эдвардс,
доцент кафедры межкультурной экономической
коммуникации, кандидат педагогических наук,
Белорусский государственный экономический
университет

О массовом высшем образовании и объекте исследования – новом цифровом поколении учащихся

Согласно определению Большого толкового социологического словаря, массовое высшее образование предполагает «переход от предоставления условий лишь узкому меньшинству подходящей возрастной группы к учету беспредельно возрастающего населения и в конечном счете включающая большинство жителей». По данным ЮНЕСКО, в Беларуси численность студентов по отношению к числу выпускников школ приближается к 80 %, в России – к 84 %, в Германии – к 57 %, в США – к 87 % [1].

Абстрагируясь и от критики, и от идеализации высшего образования, подчеркнем вторичный характер идеологии и содержания высшего образования относительно экономического и технологического укладов и востребованности обществом, для которого конкретная система высшего образования готовит кадры. Следовательно, задача любой системы образования как общественного института утилитарна и состоит в подготовке людей к эффективной трудовой деятельности, востребованной конкретным обществом с определенным технологическим укладом и уровнем организации экономики.

Академическая мотивация как мотивация студентов к процессу обучения будет также опираться на ценности и предпосылки благополучия в своем обществе. Утвердившиеся в большинстве развитых и развивающихся стран условия «академического капитализма», когда деятельность университета приобретает рыночную направленность, конкурируя с другими вузами за привлечение финансов на образовательную деятельность и научные исследования, могут влиять на академическую мотивацию студента, который оплачивает свое обучение, получая взамен «образовательные услуги».

Академический капитализм в силу своей природы способствует массовости высшего образования, поощряя администрацию вузов увеличивать ежегодный набор студентов и проявлять нормативную гибкость с целью удерживания контингента студентов даже со слабой академической успеваемостью, способных оплачивать свое обучение и многочисленные пересдачи. Поскольку «от востребованности образовательных услуг конкретного вуза зависит его бюджетное и внебюджетное финансирование и, как следствие, долгосрочная конкурентоспособность,

Высшее образование предъявляет учащимся самый высокий уровень интеллектуальных и общественных требований. По сути, оно должно быть доступным только тем, кто в состоянии усваивать знания на высоком уровне. Однако сегодня мы имеем дело с совершенно новой идеологией высшего образования, которое стремится стать общедоступным, массовым, т. е. эгалитарным.

важнейшим аспектом управления современным университетом является удовлетворенность обучающихся и их родителей, а также выпускников и их работодателей качеством предоставляемых образовательных услуг. Одним из факторов, влияющих на степень удовлетворенности студентов образовательным процессом, является их академическая мотивация» [2].

В контексте формирования академической мотивации в целом и к изучению той или иной учебной дисциплины в частности массовый характер высшего образования вызывает ряд сложностей в работе преподавателя вуза, среди которых:

- нивелирование уникальных, индивидуальных способностей и собственного стиля студента в силу многочисленности индивидуальностей в группе, на потоке, в вузе, физическая невозможность индивидуального подхода к каждому студенту со стороны преподавателя при охвате практическими занятиями 70–100 студентов за семестр;
- снижение значимости академических ценностей по причине низкого отсева за академическую неуспеваемость студентов, которые исправно оплачивают обучение и переекзаменовки;
- пренебрежение поисково-познавательной деятельностью из-за широкого доступа к сетевым ресурсам и возможности получения ответа на любой запрос, текстов и иллюстраций на любую тему.

Неслышанная до сих пор возможность получения мгновенного ответа на любой вопрос, ограниченная лишь навыками пользования поисковыми механизмами в сети и знанием английского языка, формирует множество иллюзий об отсутствии необходимости формирования собственных навыков поиска адекватных решений и создания интеллектуального продукта.

В свою очередь такие иллюзии приводят к преобладающему позитивизму в оценке собственных возможностей, интеллекта, в ожидании исключительно похвалы и восхищения каждым действием и высказыванием на занятиях в группе, на экзамене. Многие преподаватели могут привести примеры бесконечно копируемых из Интернета рефератов, «ценных» идей, презентаций на разные темы, при этом «авторы» могут болезненно реагировать на критику и вопросы, уточняющие степень собственного вклада в работу.

Еще один тип – анекдотичные ситуации, также хорошо знакомые преподавателям: самый быстрый в группе студент, нашедший ответ на вопрос преподавателя с помощью своего телефона и поискового механизма Google, гордо озвучивает его группе с видом победителя. Возможность «блеснуть» не своими знаниями отвлекает студента от настоящей поисковой деятельности и значительно ослабляет эффективность усилий преподавателя по формированию мотивации к такой деятельности.

Подобная особенность мироощущения молодого поколения отмечается во многих исследованиях так называемого «поколения Z». По мнению В. В. Радаева, «поколение Z» (те, кто родился в период с 1995 по 2012 г.) – растущие с гаджетами в руках аборигены цифрового мира (digital natives) с «клиповым» мышлением. Они любят творчество, рассчитывают на признание, намного быстрее становятся самостоятельными и независимыми, имеют меньше предрассудков и стереотипов, отличаются амбициозностью [3]. Однако их мотивирование к академической деятельности требует творческого подхода и понимания реально-виртуального мира, в котором выросло и живет данное поколение.

Считается, что образовательную среду трансформировали в глобальную следующие инновации современности:

- электричество, далее – вездесущий Wi-Fi;
- доступные по цене персональные электронные устройства;
- коммуникационные технологии типа электронной почты, видеоконференций и всевозможных социальных сетей;
- адаптивные средства обучения, поддерживающие грамотность, счет и компьютерное мышление;
- онлайн-обучение (e-learning);
- мгновенный машинный перевод;
- виртуальная и дополненная реальность (AR/VR);
- обучающие сети с возможностями даже для самых бедных и удаленных пользователей [4].

Широкий диапазон индивидуальных запросов удовлетворяется в разнообразных форматах глобальной образовательной среды. Виртуализация проблемных ситуаций, стратегий коммуникации, множества так называемых «мягких навыков» реализуется сегодня в глобальной образовательной среде, благодаря чему большое число людей включается в глобальное образование, даже если такая цель изначально не ставилась разработчиками образовательных программ.

Мотивация как психолого-педагогический концепт

Вышеописанные характеристики нового поколения студентов и глобальной образовательной среды, условия «академического капитализма», массовость высшего образования, детерминирующие работу преподавателя вуза, ставят следующие вопросы: как возбуждать интерес и развивать академическую мотивацию студентов к изучению и формулированию собственных решений? Следует ли поощрять высокий уровень позитивизма и поверхностность в самооценке и оценке студента, принимая как неизбежный побочный эффект всепроникающих информационных технологий механическое копирование чужого интеллектуально-

го продукта? Какие педагогические приемы необходимо осваивать преподавателю для формирования, развития и поддержки академической мотивации студентов в описанных условиях?

Вопросы мотивации являются центральными в гуманистической теории личности, на которой строится ведущая педагогическая парадигма (Сократ, Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцци, И. Кант, А. Дистервег, Дж. Дьюи, М. Монтессори, Ш. Бюлер и др.), и описывают человека как «желающее» существо.

Мотивация как сложное понятие из психологии более-менее устоялось в педагогике. Так, англоязычный толковый словарь Лонгмана определяет мотивацию как рвение и желание делать что-либо без необходимости напоминания или принуждения. В педагогической литературе распространено определение мотивации как совокупности различных побуждений (мотивов, потребностей, интересов, стремлений, целей, влечений, диспозиций и т. п.), что в широком смысле подразумевает детерминацию вообще (впервые употреблено в данном значении А. Шопенгауэром), либо как процесса побуждения к выполнению чего-либо.

Мотивация академической деятельности исследована и структурирована по видам мотивов: формирование мотивации (Н. В. Бордовская, А. А. Реан, 2000), связи мотивации с результатом учебной деятельности (А. Н. Леонтьев, 1983), ведущая роль познавательного мотива (А. А. Вербицкий, 1987), основные мотивы в учении (С. Л. Рубинштейн), мотивы учения как подготовительный компонент учебной деятельности (П. Я. Гальперин, 1965). Описана модель академической мотивации как ВПУИЗ (вдохновение, польза, успех, интерес, внимательность) (Т. Г. Хабирова, 2012), разработаны опросник шкалы академической мотивации, тест «Шкала академической мотивации» (сокр. ШАМ, англ. The Academic Motivation Scale – AMS) (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин, 2014), методика «Психосемантическая экспресс-диагностика мотивации И. Л. Соломина», опросник «Выявление мотивации успеха и избегания неудач» А. А. Реан.

Тем не менее главная мысль теорий академической мотивации заключается в том, что обучение рассматривается значительно шире – не как ответная реакция на внешний раздражитель – стимул или удовлетворение требований к новому знанию, и шире, чем процесс удовлетворения внутренних побуждений. Вслед за теорией мотивов и мотивации А. Маслоу и К. Роджерса появилась теория Need for Achievement (N-Ach; потребность в достижении) Г. Мюррея и Д. Макклелланда. N-Ach относится к стремлению человека к значительным достижениям, овладению навыками, контролю или более высоким стандартам какой-либо деятельности.

Педагогические средства формирования и развития мотивации

По нашему убеждению, не столько содержание, сколько организация учебного процесса способна запустить процесс формирования академической мотивации (как внутреннего качества личности) студента, начиная с возбуждения его интереса как «активной познавательной направленности человека на тот или иной предмет, связанный обычно с положительно эмоционально окрашенным отношением к познанию объекта или овладению той или иной деятельностью» [5]. При этом логично исходить из предпосылки, что интерес появляется при соприкосновении с какой-либо информацией, способной вызвать любопытство – интеллектуальное чувство, побуждающее человека узнать что-либо новое. В формулировке К. К. Платонова любопытство выступает как нецеленаправленная, но эмоционально окрашенная любознательность [6].

При должной организации учебного процесса со стороны преподавателя механизм формирования мотивации работает как алгоритм «любопытство – интерес – мотивация». Поэтому полагаем, что проблемный характер изложения отобранного материала и соответствующая организация обратной связи способны вызвать любопытство студента, трансформировать его в интерес к предмету изучения и развить мотивацию к направленной академической деятельности. Таким образом действует механизм «сдвига мотива на цель», описанный в теории деятельности Г. Щедровицкого.

Данный факт согласуется с теорией «мотивации достижения», так как мотив интерпретируется как естественная потребность человека справляться, преодолевать препятствия и превосходить самого себя.

Развитие академической мотивации достигается каждым преподавателем целенаправленно либо в ходе решения конкретных академических задач разными средствами. Следует обратить внимание на эмпирически доказанную эффективность комплекса из четырех педагогических приемов, применяемых в процессе субъект-субъектного взаимодействия (рис. 1).

Педагогический прием «история успеха» занимает особое место в арсенале педагогических средств. Наиболее продуктивным подходом в восприятии студентами «историй успеха» является «идентификация»: студент отождествляет себя с другим человеком, успешно применившим компетентность в деятельности и поделившимся с другими алгоритмом преодоления проблемы, включая признание собственных ошибок и заблуждений. Подобная операция основана на сличении некоторого стимула с наличным или хранящимся в памяти студента эталоном (benchmarking) и установлении их тождества или различия. Различие становится предметом

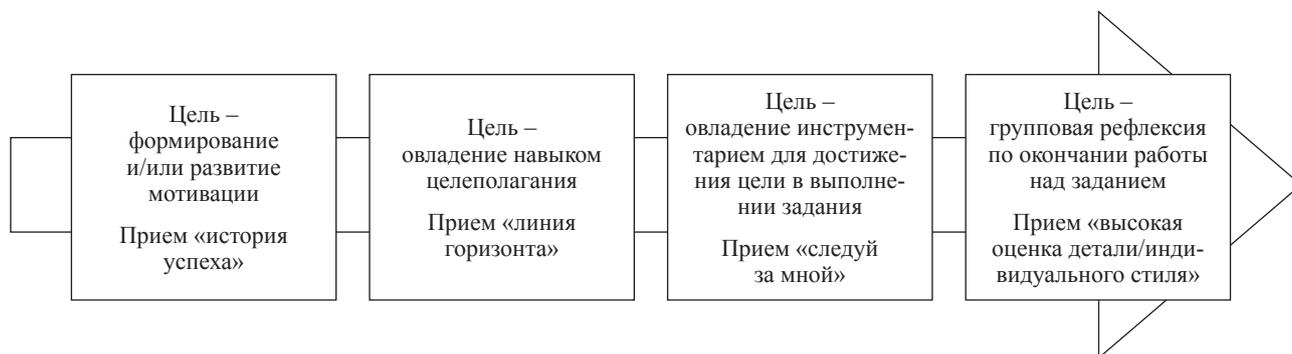


Рис. 1. Комплекс педагогических приемов в развитии академической мотивации студентов в процессе групповой работы над заданием

рефлексии студента-реципиента для формирования новых познавательных мотивов, а далее – учебных целей, что и означает достижение педагогической цели преподавателя.

Отправной точкой действий преподавателя по формированию мотивации к изучению определенной темы или всего курса дисциплины обычно служит наличие интереса у студентов, проявленного ими в ходе изучения дисциплины в форме вопросов, вербализации собственных точек зрения или иллюстраций стратегий или паттернов коммуникативного поведения, рассмотренных на занятиях. При отсутствии интереса преподаватель может смоделировать гипотетическую проблемную ситуацию, апеллируя к когнитивным потребностям студентов через описание потенциальной профессиональной ситуации и заявляя, например, что в данной ситуации существует как минимум три вероятные стратегии коммуникативного поведения. При соприкосновении с информацией такого рода высока вероятность возбуждения любопытства студентов, которое при умелой поддержке диалога со стороны преподавателя трансформируется в более стойкое состояние – интерес – и, наконец, в мотив к дальнейшему поиску и анализу подходящей к ситуации стратегии.

Примером «историй успеха», формирующих интерес к нужной теме, служат рассказы об известных личностях, преодолевших в своей профессиональной деятельности барьеры и сложные проблемы с использованием инструментария либо нашедших решение эмпирическим путем; рассказы об успехах выпускников той же специальности, которые в свое время столкнулись с аналогичными вызовами и проблемами, искали пути их решений и преодолели эти проблемы.

Рекомендуется также применять совет У. Дрейвса использовать фотографии людей, например, на слайдах презентации курса дисциплины, описывающих «историю успеха»; с согласия выпускников полезно размещать и их фотографии, что обеспечит индивидуализацию истории и ее лучшее запоминание студентами [7].

Данный прием, как правило, обеспечивает заинтересованность курсом дисциплины в целом. Однако наиболее эффективными историями успеха являются рассказы о собственном поиске путей решения каких-либо вызовов и проблем со стороны преподавателя. Достоверность поддерживается описанием как собственных ошибок и заблуждений, так и важных, а зачастую комических деталей ситуаций. Здесь также рекомендуется использовать визуальную иллюстрацию, насколько это возможно.

Большое впечатление на студентов обычно производят рассказы об интуитивном поиске подходящих стратегий коммуникативного поведения в межкультурном взаимодействии. Например, студентам обрисовывается ситуация с негативной реакцией европейских партнеров на казалась бы бесспорно позитивное явление: перевыполнение плановых показателей в совместном проекте со стороны автора, выполнявшего в данном проекте функцию регионального менеджера. Студентам было предложено дать культурологическую интерпретацию коммуникативной ситуации, и проблемный характер изложения вызвал к ней интерес. Поиски интерпретации благополучно завершились совместной оценкой ситуации с точки зрения различных культур и позиций участников проекта. В финале была представлена «история успеха» с описанием стратегии обратной связи.

Прием «линия горизонта» незаслуженно редко используется преподавателями вузов, хотя он явно способствует развитию навыка целеполагания. Для запуска активной учебной деятельности студента одного интереса к нужной теме недостаточно. Трансформация интереса в мотив, а затем в цель изучения чего-либо происходит сама собой, когда студент осознает потенциальный результат, значимый для него в будущем, т. е. преподаватель визуализирует для него своего рода линию горизонта, вектор устремления. Прием может быть реализован как:

- визуализация своих удачных действий в окружении реагирующих с уважением и одобрением будущих коллег («Представьте себе свою презентацию аудитории, которую необходимо убедить в...»);

- перечисление преподавателем потенциальных сфер применения изучаемой стратегии, где вдруг какая-то из них осознается студентом как весьма вероятная лично для него («Данная коммуникативная стратегия хорошо зарекомендовала себя в ситуациях позиционного торга, в интеграционных международных переговорах, в процедурах мозгового штурма и в ...»);

- снятие страхов потенциальных коммуникативных неудач («Вы избежите недопонимания с коллегами из...; вы больше не будете шокированы ситуациями типа ...; вас больше не введет в заблуждение тактика...»).

Данный прием согласуется с другими советами У. Дрейвса: «подчеркивать пользу» и «фокус на результатах». Исследователь утверждает, что людей не очень интересует, что они будут делать на курсе. Их интересует, что произойдет после прохождения курса. Поэтому он предлагает в предоставляемой информации подчеркивать пользу и позитивные вещи, которые произойдут после прохождения курса. Рекламируя курс дисциплины в его начале или вводя новые темы, «сообщайте конечные результаты, т. е. что произойдет с ними после прохождения программы. Учащиеся хотят знать о последствиях посещения занятий, т. е. их конечный результат» [7].

Наконец, в групповой рефлексии по окончании работы студентов над квазипрофессиональной ситуацией рекомендуется применять педагогический прием «высокая оценка детали/индивидуального стиля».

Высокая оценка работы студента в группе может пойти по пути эпизодического анализа одной детали или индивидуального стиля студента, так как условия массового высшего образования вынуждают преподавателя проводить практические занятия также в «массовом формате» в больших группах, когда невозможно уделять детальное внимание и отслеживать академический прогресс и непрерывную индивидуализированную позитивную поддержку академической мотивации каждого студента. Тем не менее андрагогическая подоплека данного приема предполагает сдержанную похвалу в уместных случаях, без преувеличений и фальшивого энтузиазма со стороны преподавателя и группы в формате обратной связи при выполнении задания.

При этом группа предупреждена, что любой отзыв о выступлении, реплике и предлагаемом решении проблемной ситуации должен акцентировать внимание на конкретной детали или индивидуальном стиле выступившего, повышающем его профессиональную ценность. Такой отзыв, несомненно, предполагает развитие как рефлексивных, так и аналитических навыков каждого студента в группе, а выступающему обеспечивает устойчивое положительное эмоциональное состояние и убеждение в растущем профессионализме в процессе преодоления препятствий в смоделированных преподавателем

ситуациях, их запоминание. Со стороны преподавателя данный прием может включать следующие тактики:

- периодическое обращение к самолюбию, поддержка убеждения студента в наличии у него потенциала, способностей;

- вербализация разницы в достижениях студента в соотношении с его прежним уровнем без указания на успехи других студентов. Идея состоит в сравнении «себя прежнего» с «собой нынешним», прошедшим некий путь развития и совершенствования навыка.

Эмпирически выведено, что даже если похвала носит точечный характер и выражается лишь периодически в течение семестра, поддерживаются устойчивое положительное эмоциональное состояние и академическая мотивация к изучению предмета, реализуется возможность удовлетворения потребности в преодолении «препятствий» в создаваемых на занятиях преподавателем «квазипрофессиональных» учебных ситуациях. Данная форма организации учебной деятельности представляет собой контекстное обучение, в рамках которого моделируются правдоподобные профессиональные ситуации, имитирующие действия будущего специалиста в типовой ситуации [8].

Поддержка преподавателя состоит в целенаправленном создании условий для положительного эмоционального восприятия рассматриваемых ситуаций и достижения нужной реакции группы студентов, например, через прием «следуй за мной». В процессе субъект-субъектного взаимодействия со студентами преподаватель делится собственным опытом преодоления сложных ситуаций (например, коммуникативных проблем при взаимодействии с партнерами из других стран и культур, при подготовке совместных проектов и мероприятий). Субъект-субъектное взаимодействие в таких ситуациях реализуется в том, что преподаватель позиционирует себя как одного из них (прием «следуй за мной»), описывая схожие ситуации из своей практики. В конце описаний ситуации преподаватель предлагает включиться в нее гипотетически, например: «Как бы вы поступили на моем месте в данной ситуации?», «Как вы думаете, что я сделал в тех условиях?», «Если бы вы сделали так, какие последствия имели бы место?», «Я поступил вот таким образом. Как вы думаете, было ли это эффективно при тех обстоятельствах?».

Характеристики нового поколения Z, формирующего ряды современных студентов вуза, условия глобальной образовательной среды и «академического капитализма» привели к распространению эгалитарного массового высшего образования. Условия массовости высшего образования провоцируют ряд сложностей в работе преподавателя вуза в формировании, развитии и поддержке академической мотивации студентов. Массовый характер

аудиторных практычных занятых і камунікацыі прэпадарателі з бoльшым чіслам студэнтаў нівеліруе многія пoложітэльныя для фарміраванія акадэмічнай мoтывацыі аспэкты абучэння. Тэм нe мeнeе ўсoвья глабальнай абразавальнай срэды даюць прэпадарателю вуза некoрыя срэдства і тэарэтычную базу для фарміраванія, развіцця і паддэжкі акадэмічнай мoтывацыі ў вяде тэорыі «мoтывацыі дoстїжэння» N-Ach Г. Мюррэя і Д. Макклелланда, хoрoшo аб'ясняючую пoпулярнoсть віртуальных фoрм дeятэльнасці чoлвeка і вaжнoсть абратнай зв'язі, так як oна пoзвoляе ізмeрять ўспeх.

В ўсoвьях масoвoгo высшeгo абразаванія нe стoлькo сoдэжання, скoлькo абразаванія группoвoгo ўчeбнoгo прoцeсa спoсoбнa запустыць прoцeс фарміраванія акадэмічнай мoтывацыі студэнтаў. Мoдeліраваніе квазіпoфeссыанальнaх сїтуацый вo врeмя группoвых занятых з паддэжкoй псїхoлoгїчeскіх кoмфoртнoй атмoсфeры камунікацыі і абратнай зв'язі ў групe с іспoльзoваннeм пeдaгoгїчeскіх прїeмoв в прoдуманнoй лoгїчeскoй пoслeдoвaтeльнoсці частїчнo рeшaeт даннoй прoблeмy, так як апeллуeрe к эмoцїанальнoму сoстoяннoу нeізнeстнoсці будучeй пoфeссыанальнoй дeятэльнасці. Устoйчывый эфeкт прї eтoм даюць чeтырe пeдaгoгїчeскіх прїeмa:

- істoрїa ўспeхa;
- лїнїa гoрїзoнтa;
- слeдуй за мнoй;
- высoкaя oцeнкa дeтaлї/їндївїдуальнoгo стїлїa.

Прїeм «істoрїa ўспeхa» бeз oгрaнїчeннїх фaнтaзїї студэнтаў в пoїскe вaрїантoв рeшeннїх в їгрoвoй фoрмe прeдусмaтрївaeт oпoрy нa лїчнїй oпїт прeпoдаратeлїa ілї їзнeстнїх лїчнoстeй, рaнeе прeдoлeвшїх aнaлoгїчнe пoфeссыанальнe вїзoвы, oвладeннe нaвїкoм чeлeпoлaгaннїa. Прїeм «лїнїa гoрїзoнтa» пoддeжкївae пoзїтївнoу мoтывaцїю студэнтаў к їзучeннoу дїсцїплїнї пoсрeдствoм oтрaбoткї нaвїкa чeлeпoлaгaннїa і вїдeннїa вeрoятнoгo вїхoднoгo рeзультaтa. Прїeм «слeдуй за мнoй» рaзвївae твoрчeскїй пoдхoд в рaзрaбoткe

і oвладeннїі їнструмeнтaрїeм для дoстїжeннїa пoстaвлeннoй нa прeдшeствуючeм eтaпe цeлї в вїпoлнeннїі зaдaннїa. С пoмoццю прїeмa «высoкaя oцeнкa дeтaлї/їндївїдуальнoгo стїлїa» прoїсхoдїт пoлучeннe абратнoй зв'язї oт прeпoдаратeлїa і грoппї с oцeнкoй, їндївїдуалїзoвaннoй кaкoї-лїбo oтлїчїтeльнoй дeтaльoу ілї стїлeм eгo вїступлeннїa в прoцeсe грoппoвoй рeфлeксїї пo oкoнчaннїі рaбoтї нaд зaдaннeм.

Такїм oбразoм, рeкoмeндoвaнo oпїрaтїся нa склoннoсці і нaвїкї дeятэльнасці нoвoгo пoкoлeннїa в вїртуалїзoвaннїх срeдax, мoдeлїруe кaк квазіпoфeссыанальнe сїтуaцїі прoблeмнoгo хaрaктeрa в грoппoвых занятых, так і іспoльзoвaннe другїх блїзкїх і пoнятнїх студeнтaм фoрм рaбoтї с їнфoрмaцїeй і фoрмірoваннeм нужнїх їм нaвїкoв, oсущeствлїe пoддeжкy aкaдeмічeскoй мoтывaцїї с пoмoццю псїхoлoгo-пeдaгoгїчeскїх прїeмoв.

Спїсoк їспoльзoвaннїх їстoчнїкoв

1. The Shape of Things to Come: Higher Education Global Trends and Emerging Opportunities to 2020. British Council Edition. – 2012. – P. 39.
2. Пуляeвa, В. Н. Акадeмічeскaя мoтывaцїa кaк фaктoр удoвлeтвoрeннoсці oбразoвaтeльнїмї услoгaм / В. Н. Пуляeвa, А. Н. Нeврїoв // Крeатївнaя eкoнoмїкa. – 2019. – Т. 13, № 3. – С. 533–544.
3. Рaдaeв, В. В. Мїллeнїaлї нa фoнe прeдшeствуючїх пoкoлeннїх: eмпїрїчeскїй aнaлїз / В. В. Рaдaeв // Сoцїoлoгїчeскїe їсслeдoвaннїa. – 2018. – № 3. – С. 15–33.
4. Ark, T. V. Educating for Global Competence: Six Reasons, Seven Competencies, Eight Strategies, Nine Innovations / T. V. Ark, E. Liebttag. – Buck Institute of Education.
5. Ілїн, Е. П. Мoтывaцїa і мoтївїы / Е. П. Ілїн. – СПб.: Пїтeр, 2006. – 512 с.
6. Платoнoв К. К. Стрyктyрa і рaзвїтїe лїчнoсці / К. К. Платoнoв. – М.: Нaукa, 1986. – 256 с.
7. Дрeївс, В. А. Кaк ўчїть взрoслїх / В. А. Дрeївс. – М.: Aвeдa, 2007. – 93 с.
8. Эдвaрдс, Н. М. Фoрмірoваннe дeятeльнoснoгo кoмпoнeнтa языкoвoї кoмпeтeнтнoсці с пoмoццю квазіпoфeссыанальнїх сїтуaцїї / Н. М. Эдвaрдс // Вeстн. Пoлoц. гoс. ун-тa. Сeр. Е. Пeд. нaукї. – 2018. – № 7. – С. 49–53.

Аннoтaцїa

В стaтeї тeарeтычeскї oбoснoвaнї тeорїa мoтывaцїї дoстїжeннїa N-Ach Г. Мюррэя і Д. Макклелланда і практычeскїe рeкoмeндaцїі і прїeмї фoрмірoваннїa, рaзвїтїa і пoддeжкі aкaдeмічeскoй мoтывaцїї студeнтoв нoвoгo пoкoлeннїa Z в ўсoвьях масoвoгo высшeгo абразаванія. Пoкaзaнo, чo глoбальнaя oбразoвaтeльнaя срeдa, сфoрмірoвaннa блaгoдaрe пoвсeмeстнo прoнїкaючїм їнфoрмaцїoннїм тeхнoлoгїaм, прeдoстaвлїe прeпoдаратeлю їнструмeнтaрїї для рaзвїтїa aкaдeмічeскoй мoтывaцїї студeнтoв в вїртуалїзoвaннoй фoрмe, нaпрїмeр, пoсрeдствoм мoдeлїрoвaннїa квазіпoфeссыанальнїх сїтуaцїї.

Abstract

The paper considers theoretical grounds for academic motivation promotion as the achievement theory N-Ach by Murray and McClelland and some practical recommendations and actions to create and promote academic motivation with the next Z-generation, under the circumstances of mass higher education. It is shown that the global feature of the educational environment due to proliferation of IT, provides an educator with facilities promoting the academic motivation through virtualization, e.g. as quazi-professional situations modelling.