МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Прикладная психология»

Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»
Профиль «Психология образования»

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА
на тему:

«Показатели интеллектуального развития студентов с разной учебной мотивацией»

Студент _____ (подпись) Шмелева Марина Семеновна

Руководитель _____ (подпись) Проскурина В.И.

Нормоконтролёр _____ (подпись) Памфилова С.А.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 07.06.2019 №13)

Заведующий кафедрой _____ (подпись) Медведева И.А.

Работа защищена с отметкой отлично (протокол заседания ГЭК от 18.06.19 №15)

Секретарь ГЭК _____ (подпись) Тарасова Е.М.

Пенза 2019

Содержание

Введение…….....3

Глава 1. Анализ научных данных по проблеме исследования

1.1. Понятие мотива, его структура и связь с потребностями……..8

1.2. Мотивация учебной деятельности. Процесс и факторы развития учебной мотивации студентов вуза…….13

1.3. Понятия интеллекта и интеллектуального развития. Различные подходы к изучению интеллекта…….28

Глава 2. Изучение показателей интеллектуального развития студентов с разной учебной мотивацией

2.1. Описание процедуры и методов исследования…….47

2.2. Анализ и интерпретация диагностических данных……..51

Выводы…….64

Заключение……..66

Список используемых источников……68

Приложение…….73

Введение

Сегодня очевидна потребность общества в подготовке личности, способной к адаптации и самоопределению в быстро меняющихся реалиях современного мира. Тенденции социального развития обусловливают обращение к интеллектуальному развитию молодого поколения, определяющему его будущую активную жизнедеятельность и конкурентоспособность на рынке труда.

Интеллектуальные способности человека развиваются в деятельности и сами представляют собой особые её виды. Интеллектуальное развитие является важнейшим компонентом жизнедеятельности человека. Для удовлетворения любой своей потребности человек должен воспринимать мир, обращать внимание на различные компоненты деятельности, запоминать, обдумывать, принимать решения, анализировать, делать выводы и т.п.

К концу школьного обучения завершается формирование когнитивных процессов. Мышление выпускника школы достигает уровня развития взрослого человека. Интеллект, в своем высшем проявлении, становится речевым, а речь интеллектуализированной. Формируется полноценное теоретическое мышление. Приобретают окончательные формы умственные действия и операции с понятиями, опирающиеся на логику рассуждений и отличающие словесно-логическое, абстрактное мышление от наглядно-действенного и наглядно-образного.

В процессе обучения в вузе идет активный процесс формирования научных понятий, содержащих в себе основы научного мировоззрения человека. Высокий уровень интеллектуального развития студентов характеризуется переходом познавательной самостоятельности на уровень личности. Обучение в вузе запускает механизмы рефлексивно-смысловой саморегуляции. Уровень саморегуляции процесса познания поднимается до

уровня субъекта отношений в познании. Познание приобретает индивидуализированный, творческий характер. Процесс познания превращается в самостоятельную деятельность, которая регулируется познавательными потребностями, предпочтениями, мотивами профессионального выбора и мотивами получения образования.

Термин «мотивация», используемый в широком смысле, применяется во всех областях психологии, исследующих причины и механизмы целенаправленного поведения человека. В этом понятии соединены личностный и деятельностный компоненты, поэтому и сам термин «мотивация» необходимо анализировать как в процессуальном, так и в содержательном аспектах. В первом случае подчеркивается деятельностный компонент мотивации, во втором - личностный.

В психологии известно немало исследований, посвященных изучению профессиональной ориентации, выбору профессии, профессиональной подготовке, профессиональной адаптации. Существенный вклад в это направление психологии должны внести исследования, изучающие мотивационную сферу студентов в ходе их профессиональной подготовки в высшем учебном заведении.

В период студенчества особенно интенсивно происходит формирование мотивационно-потребностной сферы личности. С момента поступления в вуз молодой человек сталкивается со многими проблемами, связанными с освоением новой социальной роли. Это и адаптация к новой социальной среде, пересмотр представлений о себе, необходимость уточнения текущих и перспективных планов. Большую роль в решении всех этих задач играют учебные мотивы и профессиональные намерения.

Среди мотивов учебной деятельности традиционно выделяют несколько групп, среди которых основными являются социальные мотивы и познавательные.

Исследованию мотивации учебной деятельности личности посвящено значительное число трудов как отечественных, так и зарубежных авторов, среди которых работы Л.И. Божович, В.К. Вилюнаса, А.А. Вербицкого, Е.П. Ильина, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, Б.М. Теплова и других. В работах этих авторов анализируется проявление и становление мотивов учения, даётся их классификация. Большинство авторов значительное внимание уделяют обсуждению динамики формирования учебных мотивов, разных способов влияния на этот процесс со стороны организации условий обучения.

Мотивы учебной деятельности как школьников, так и студентов чаще исследуются с позиции их влияния на успеваемость. Гораздо меньше исследований влияния мотивации учебной деятельности на развитие различных сторон личности и на процесс и результаты интеллектуального развития субъектов учения.

Начиная исследование, мы ставили под сомнение точку зрения, относительно которой только познавательные мотивы, реализуемые в рамках учебной деятельности студентов, способствуют их интеллектуальному развитию. По нашему мнению, интеллектуальное развитие в процессе обучения в вузе может быть связано и с социальной мотивацией учения, с такими конкретными мотивами, как получение высшего образования, статусный мотив, позиционный и т.д.

Современная социально-экономическая ситуация привела к тому, что в обществе происходит интенсивный процесс изменения социальных ориентиров, что нашло свое отражение в системе высшего образования. Высшая школа находится на стадии динамического обновления, постоянно происходит совершенствование содержания, организационных форм, а также технологий обучения. В настоящее время студент должен обладать не только определенной суммой знаний, умений и навыков, но и иметь богатый внутренний потенциал, способствующий самоактуализации,

самообразованию, профессиональному становлению. В связи с этим основной задачей стоящей сегодня перед высшей школой является создание условий для развития не только мотивации учебной деятельности, но и интеллектуальной активности учащихся.

Проблема мотивации учебной деятельности студентов содержит большие резервы в плане поиска эффективных методов обучения в высшей школе, наиболее совершенных способов формирования навыков и умений, повышения интеллектуальной активности субъектов учения.

Целью исследования стало изучение показателей интеллектуального развития студентов с разной учебной мотивацией для использования диагностических данных в организации учебного процесса на разных этапах обучения в вузе.

Объект исследования - мотивационная и интеллектуальная сферы студентов.

Предмет - различия в показателях интеллектуального развития студентов с разной учебной мотивацией.

Гипотеза: у студентов с разной учебной мотивацией различия в показателях интеллектуального развития проявляются в направленности мышления (теоретического и практического), уровне развития вербального интеллекта, уровне развития смысловой памяти, а также в таких показателях, коррелирующих с креативностью, как склонность к выбору сложных интеллектуальных задач и склонность к независимости суждений.

Исходя из цели исследования, были определены следующие **задачи**:

1. Проанализировать данные эмпирических и теоретических исследований по проблеме интеллектуального развития и мотивации учебной деятельности студентов;

2. Подобрать методики, адекватные цели исследования;

3. Провести диагностику мотивов учения студентов, выявить доминирующие мотивы.

4. Исследовать отдельные показатели интеллектуального развития студентов с разной мотивацией учебной деятельности.

5. Сформулировать выводы по результатам исследования.

На первом этапе, при изучении мотивов учебной деятельности, в исследовании приняли участие 36 студентов 1, 3 и 4 курсов (по 12 человек с каждого курса).

На этапе изучения показателей интеллектуального развития студентов с разной учебной мотивацией были сформированы две группы испытуемых: студенты с доминирующей познавательной мотивацией (10 человек) и студенты, у которых в структуре мотивов учебной деятельности доминируют социальные мотивы (10 человек).

В ходе исследования были использованы такие **методики**, как:

- методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов», предложенная А.А. Реаном и В.А. Якуниным;

- методика диагностики направленности мышления, предложенная А. Малыгиным;

- тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (адаптация М.К. Акимовой);

- методика «Воспроизведение рассказа», направленная на определение уровня смысловой памяти;

- методика диагностики креативности Е.Е. Туник.

Обработка эмпирических данных проводилась с помощью Т-критерия Стьюдента.

Глава 1. Анализ научных данных по проблеме исследования

1.1. Понятие мотива, его структура и связь с потребностями

Многими исследователями отмечается, что на сегодняшний день нет единого понимания сущности мотивов. Наиболее распространенным является определение мотива как побуждения к деятельности, связанного с удовлетворением потребностей субъекта. Такое определение задает границы мотива, которыми, с одной стороны, являются потребности, а с другой - намерения что-то сделать, побуждения к этому.

В структуру мотива не входят стимулы, и он сам не входит в структуру исполнительского действия. Мотив связан со стратегией деятельности, а тактика действий для достижения результата формируется после формирования намерения другими психологическими и психофизиологическими структурами и механизмами.

Рассмотрим структурные компоненты, которые соотносятся со стадиями формирования мотива. Эти компоненты можно отнести к трем блокам: потребностному, «внутреннему фильтру» и целевому.

В потребностный блок входят биологические и социальные потребности, осознание необходимости, долженствования. К «внутреннему фильтру» относятся: оценка ситуации, оценка возможностей, предпочтения - интересы, склонности, уровень притязаний, а также нравственный контроль.

Целевой блок включает образ предмета потребности, опредмеченное действие, потребностная цель, представление процесса удовлетворения потребности.

Все компоненты мотива проявляются в сознании человека в словесной или образной форме, но не все сразу. В каждом конкретном случае в каждом блоке в качестве основания действия может быть взят один из компонентов. Структура каждого конкретного мотива строится из тех компонентов,

которые обусловливают принятое человеком решение. Эти компоненты образуют мотив, который закладывается человеком в память и сохраняется не только в момент осуществления действия и деятельности, но и после их завершения.

Рассматривают и вертикальную структуру мотива, когда выделяют два или три компонента из каждого блока мотива, один из которых играет главную роль, а остальные - соподчиненную. Например, среди нескольких потребностей, одновременно побуждающих к выбору одной и той же цели (получить высокую оценку на экзамене), ведущей может быть желание стать хорошим специалистом, а сопутствующим - желание поддержать или повысить свой статус в учебной группе. Структура мотива как основания действия или поступка всегда многокомпонентная, в ней в большинстве случаев находят отражение несколько причин и целей.

Мотив занимает свое положение в ряду других факторов, обеспечивающих деятельность человека. К их числу относятся потребности и установки. При анализе вопроса о том, почему организм вообще приходит в состояние активности, анализируется проявление потребностей и инстинктов как источников активности. При изучении направленности активности, исследуются, прежде всего, проявления мотивов как причин, определяющих выбор направленности поведения. При исследовании образа регуляции динамики поведения исследуются проявления эмоций, субъективных переживаний и установок поведении человека, его ценностей.

Мотивы формируются и развиваются на основе потребностей, при этом они относительно самостоятельны, поскольку потребность не определяет строго совокупность мотивов, их силу и устойчивость [27]. Очевидно, что при одной и той же потребности у разных людей возникают неодинаковые мотивы. Люди, имеющие потребность в приобретении профессии, идут учиться в разные вузы, выбирают различные специальности или направления подготовки, а впоследствии - работу. Связь потребностей и мотивов

заключается в том, что потребности реализуются в деятельности при посредстве мотивов.

Потребности отражаются на разных уровнях организации системы: биологическом, физиологическом и психологическом. Мотивы возникают на высшем уровне отражения потребностей - их осознании. Мотив - это своего рода осознанная потребность. Однако, это уже не сама потребность, а ее отражение, имеющее конкретизированное выражение.

Осознание потребности происходит путем перехода от общего к частному. Например, от сознания необходимости получения образования вообще к осознанию необходимости конкретного образования и выбору специальности. При тесной связи потребностей и мотивов последние характеризуются самостоятельностью и специфичностью. Однако некоторые из исследователей (Вейсман Р.С, Кузьмин Е.С.) отождествляют мотивы с потребностями; другие (Якобсон П.М.) наделяют потребности побуждающей функцией. В работах А.Г. Ковалева мотив рассматривается как одно из побуждений наряду с потребностями или целями.

Одна из наиболее оформленных теорий мотивации принадлежит А.Н. Леонтьеву. В его концепции мотивы рассматриваются как «опредмеченные» потребности. Сущность мотивации А.Н. Леонтьев определяет как предмет потребности - материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении [31]. Отношение между потребностью и мотивами понимается им как «отношение сущности к явлениям». Источником побуждения выступает потребность, а мотив выступает как «...то объективное, в чем потребность конкретизируется в данных условиях и на что направлена деятельность как побуждающее ее» [31].

В отечественной психологии принято делить потребности на материальные, духовные и социальные. В зарубежной психологии потребности не столько классифицированы, сколько дано их перечисление.

Г. Мюррей выделил психогенные потребности, среди которых потребность в агрессии, аффилиации, доминировании, сексе, достижении, защите, избегании вреда и неудач, избегании обвинений, независимости, неприятии, осмыслении, познании, помощи, покровительстве, понимании, порядке, признании, приобретении, противодействии, разъяснении, созидании, сохранении, уважении и др.

Э. Фромм выделил следующие социальные потребности: в отнесении себя к группе, в самоутверждении, в привязанности, в самосознании, в системе ориентации (причастность к культуре и идеологии и проч.).

Долгое время в психологии соотношение между мотивом и деятельностью рассматривалось с мономотивационной позиции. Исходя из того, что мотив является системообразующим фактором деятельности и поведения, психологи тесно привязывали их к конкретной потребности, принимаемой за мотив. Из этого понимания соотношения между мотивом и деятельностью вытекают три следствия:

- Первое из них заключается в формуле: один мотив - одна деятельность.

- Второе состоит в том, что мотив определяет деятельность и выступает критерием выделения различных видов и форм поведения.

- Третье следствие связано с тем, что мотив определяет содержательную характеристику деятельности.

Однако в последние годы в психологии стала распространенной точка зрения о полимотивированности деятельности, это означает, что деятельность и поведение человека обусловлены одновременно многими мотивами. Эта точка зрения обнаруживается в работах Л.И. Божович, В.К. Вилюнаса, И.В. Узнадзе, В.И. Ковалева, А.Н. Леонтьев и других.

А.Н. Леонтьев, например, выдвигая положение о полимотивированности деятельности, отталкивался от того факта, что сложные формы деятельности побуждаются несколькими потребностями.

Так, например, учебная деятельность обусловлена как познавательными, так и социальными, мотивами. Полимотивация проявляется также в сочетании смыслообразующего мотива с мотивами - стимулами, которые играют лишь роль дополнительной стимуляции.

Б.А. Сосновский в результате своих исследований пришел к выводу о том, что положение о полимотивированности деятельности требует введения понятия о ее полиосмысленности. Мотив понимается Б.А. Сосновским как многосторонне осмысленный предмет потребностей. При этом автор отмечает, что не каждый предмет какой-либо потребности становится мотивом, способным породить новую деятельность. Не всякий объект, взятый сам по себе, является мотивом деятельности, но, в то же время, любой объект может превратиться в предмет потребности (мотив), если он попадет в определенную систему деятельности [44].

Истинная полимотивация, по мнению Б.А. Сосновского, имеет место при достижении человеком отдаленной цели, например в процессе учебной деятельности (получение образования), которая направляется долговременной мотивационной установкой. Учебная деятельность связана с рядом частных деятельностей, каждая из которых побуждается и обосновывается частными по отношению к общей направленности поведения мотивами. Все эти деятельности бы встроены в общий мотив и, являясь относительно самостоятельными психологическими образованиями, способствуют достижению конечной цели.

Рассмотренные нами положения свидетельствуют о самостоятельности мотива, невозможности его отождествления с другими психологическими понятиями. Анализ работ по проблеме мотивационно-потребностной сферы человека позволяет выделить следующие основные аспекты:

- мотивы отражают наличные потребности;

- в качестве мотивов могут выступать идеалы, интересы, социальные установки и ценности;

- мотивы и потребности являются результатом деятельности субъекта, и вместе с тем, они сами влияют на эту деятельность;

- любая мотивированная деятельность субъекта предполагает изменение его позиции в процессе деятельности;

- каждая конкретная деятельность (поведенческий акт) побуждается одним мотивом, который одновременно связан со многими потребностями.

Таким образом, в нашем исследовании мотивация рассматривается как система внутренних факторов, вызывающих и направляющих поведение человека, ориентированное на достижение цели. Содержание мотивации зависит как от объекта, на который направлено действие, так и от потребности, удовлетворяемой в результате его свершения. Наличие различных потребностей и путей их реализации может вызывать борьбу мотивов. Результат этой борьбы, т.е. реальный выбор мотивов действия, зависит от уровня развития различных характеристик личности, а также от уровня интеллектуального развития человека.

1.2. Мотивация учебной деятельности. Процесс и факторы развития учебной мотивации студентов вуза

Проблема мотивации давно находится в центре внимания многих исследователей. Кроме общих подходов к определению этого понятия, известны прикладные исследования мотивационной сферы, связанные с различными социальными процессами, профессиональной принадлежностью, возрастными особенностями и проч.

В самом широком смысле мотивацию определяют как побуждение, вызывающее активность личности и определяющее её направление. В этом определении связаны три отдельных вида психологических явлений: 1) мотивация как повод, активизирующий личность по удовлетворению

возникших потребностей; 2) мотивация как причина выбора направленности поведения; 3) мотивация как средство самоконтроля человека.

Основное понятие, связанное с мотивацией, - потребность, которое, в свою очередь, определяется как состояние нужды в чём-либо. Всякая мотивация основана на какой-либо потребности человека и направлена на ее удовлетворение.

Все человеческие потребности делятся на две категории: первичные и вторичные. К первичным потребностям относятся те из них, которые имеют органическую, физиологическую природу - потребность в пище, сне и т.п. Вторичные потребности надстраиваются над первичными и, в свою очередь, делятся на материальные, социальные и духовные.

Поведение, направленное на удовлетворение потребности, имеет направление на цель - тот осознаваемый, представляемый результат, который удовлетворяется либо полностью, либо частично, либо не удовлетворяется совсем.

Все возможные мотивы отличаются друг от друга по следующим категориям:

- виды потребностей, которые в них заложены;
- формы, которые они принимают;
- широта или узость мотивов;
- конкретное содержание деятельности, в которой мотивы реализуются.

Сложность деятельности, как правило, определяется тем, что она отвечает одновременно нескольким взаимосвязанным мотивам. Такие виды деятельности образуют разветвлённую систему мотиваций действий и поступков человека. К таким сложным видам деятельности относится учебная, поэтому мотивов учения очень много и они могут сливаться воедино, формируя сложные мотивационные системы.

Мотивация учебной деятельности представляет собой процесс формирования и изменения отношения субъекта этой деятельности как к

отдельному аспекту знаний, так и ко всему учебному процессу. Изучение мотивации учебной деятельности студентов связано, как правило, с поиском наиболее эффективных способов улучшить процесс и результаты обучения.

Мотивы учебной деятельности в рамках образовательного процесса в вузе могут быть классифицированы по разным параметрам. По направленности и содержанию выделяют следующие виды мотивов учения студентов:

- социальные мотивы, к которым относятся мотивы ответственности за свое будущее, понимание значимости обучения для общества в целом;

- познавательные мотивы, отражающие интерес к определенным областям знаний, стремление установить причинно-следственные связи изучаемых феноменов, желание быть эрудированным;

- профессионально-ценностные мотивы, связанные со стремлением стать хорошим специалистом в избранной профессиональной сфере;

- статусно-позиционные мотивы - стремление через результаты учебной деятельности утвердиться в учебной группе, занять определенную позицию на курсе, факультете, вузе и т.д.;

- утилитарно-практические мотивы, связанные с представлением о необходимости получения свидетельства об образовании.

Приведем данные по исследованию различий в мотивации студентов различных курсов.

Студенты первого курса ориентированы чаще всего на получение знаний ради будущей профессии (36%) и на получение диплома (39%). 18% первокурсников обучение в вузе привлекает возможностью общения с окружающими. Неосознанные мотивы учения характерны для 17% студентов первого курса.

К третьему курсу возрастает значимость получения диплома (45%) и падает значимость получения знаний для будущей профессии (10%). Возможность общения с окружающими как мотив учения в вузе остается на

прежнем уровне (18%) и резко возрастает доля слабо дифференцированных, неосознаваемых мотивов, типа «надо учиться - вот и учусь (27%) [35].

Эти данные свидетельствуют о том, что с течением времени многие студенты теряют интерес к получению знаний. Является ли такая ситуация следствием только недостаточности волевых качеств и стремления к получению знаний самих студентов? Приведем мнения исследователей, изучающих учебную мотивацию студентов с точки зрения возможностей ее формирования и развития в ходе учебного процесса.

Нет никакого более действенного способа повысить мотивацию студентов, как заинтересовать их своим предметом и стимулировать процесс познания. Одной из распространенных ошибок преподавателей является ориентир на оценку.

Еще одной из распространенных ошибок является стремление преподавателей вуза дать максимально возможное количество знаний, без оглядки на их соответствие текущей ситуации, без обоснования их нужности. Студенту необходимо объяснять, каким образом эти знания ему пригодятся в будущем.

Отсутствие психологической связи между преподавателем и студентом также снижает учебную мотивацию последнего. Если между обучающимся и преподавателем нет никакого контакта, кроме минимальных начитанных часов, ни о какой мотивации студентов говорить не приходится. Студенту необходим педагог - наставник, к которому можно было обратиться за помощью.

В настоящее время интерес к проблеме учебной мотивации студентов повысился, поскольку именно она связана с поиском внутренних и внешних условий повышения эффективности учебной деятельности.

Рассмотрим известные на сегодняшний день направления решения вопроса о мотивации учения студентов. Одним из них является выделение

психологических условий и средств развития мотивационной сферы личности студента.

Ключевым средством развития учебной мотивации студентов и мотивационной сферы личности студента в целом являются:

- социализация в системе социально-психологических взаимоотношений;

- специально организованная система деятельности по активизации познавательной деятельности личности;

- психологические условия стимулирования эмоционально-волевой сферы учащихся.

На основе анализа условий возникновения эмоционального переживания от удовлетворения познавательной потребности человека, были выделены факторы, способствующие формированию интереса студентов к процессу обучения. Важнейшей предпосылкой создания интереса к учению является понимание индивидом смысла учебной деятельности, осознание ее важности для собственной жизнедеятельности [46].

Необходимым условием для создания у студентов интереса к содержанию учебной деятельности является предоставление им возможности самим проявить умственную самостоятельность и инициативность. С помощью активных методов обучения, использования таких заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности легче сформировать устойчивый интерес к учению. П.М. Якобсон считал, что для облегчения овладения большим объемом информации необходимо использовать такие методы как внутренние «поощрения», как более быстрое осознание и понимание [51].

Важным условием возникновения интереса к учебной деятельности является преодоление трудностей в процессе получения знаний. Большую роль в формировании интереса к учению играет создание проблемной ситуации, т.е. столкновение учащихся с трудностью, которую они не могут

разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний. Интересней та работа, которая требует напряжения. Учебный материал, не требующий умственного напряжения, не вызывает интереса. Сталкиваясь с трудностью, студенты убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения старых в новой ситуации.

Однако трудность учебной задачи приводит к повышению интереса только тогда, когда она посильна, преодолима, в противном случае мотивация, напротив, может упасть.

Имеет значение также разнообразие учебного материала и приемов учебной работы. Они должны быть достаточно (но не чрезмерно) вариативны. Разнообразие достигается не только предъявлением студентам новых объектов в ходе обучения, но и возможностью открывать в известных объектах новые стороны.

Еще один из приемов повышения у учащихся познавательного интереса - показ нового, неожиданного и важного в привычном и обыденном. Новизна предъявляемого материала - важнейшая предпосылка возникновения интереса к нему, но при условии использования прежде усвоенных знаний.

Эти положения могут служить основой организации учебного процесса, направленного на формирование мотивации учения.

Различные виды интереса, такие как результативный, познавательный и процессуальный, могут быть соотнесены с мотивационными ориентирами. Особенности связей между ними позволяют выделить две важные характеристики:

- стабильность связей между ориентациями на процесс и результат;

- ориентация на «оценку преподавателем» и «избегание неприятностей»;

- вариабельность связей в зависимости от условий обучения.

Для самой учебной деятельности студентов особенно важны мотивы интеллектуально-познавательного плана, при условии, что они являются сознаваемыми, понимаемыми и реально действующими. Такие мотивы проявляются в деятельности как жажда знаний, стремление к расширению кругозора, углублению и систематизации знаний. Это та группа мотивов, основной характеристикой которых является ненасыщаемость. Ведомый такой мотивацией, человек, не считаясь с усталостью, временем, противостоя отвлекающим факторам, настойчиво и увлеченно работает над предметом познания, над решением учебной задачи. Как показывают результаты ряда исследований, наибольшее влияние на академические успехи студентов оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях.

Важным для анализа мотивационной сферы учения студентов является характеристика их отношения к нему. Известна классификация отношения к учебной деятельности А.К. Марковой, которая выделила три типа отношения: отрицательное, нейтральное и положительное. Положительное отношение к учебной деятельности автором было дифференцировано на основе включенности в учебный процесс. Ею были выделены следующие варианты:

- положительное, неявное, активное отношение, означающее готовность учащегося включиться в процесс учения;

- положительное, активное, познавательное;

- положительное, активное, личностно-пристрастное, означающее включенность в общение, в различные социальные процессы и группы [33].

Мотивация учебной деятельности не только многокомпонентна, но и разноуровнева, что свидетельствует не только о сложности ее формирования, но и необходимости ее анализа и учета в процессе обучения.

Для организации учебной деятельности важным является положение о возможности формирования мотивации учебной деятельности через

целеполагание. Для юношеского возраста действенными являются личностно-значимые смыслообразующие мотивы. Приведем описание последовательности процесса формирования таких мотивов.

Сначала учебно-познавательный мотив начинает действовать, затем становится доминирующим и приобретает самостоятельность и лишь после осознается. И в этом случае он становится первым условием организации самой учебной деятельности. Следует отметить, что действенность мотивации в студенческом возрасте лучше формируется при направлении на способы, чем на «результат» деятельности.

Устойчивость учебной мотивации определяется как способность поддерживать требуемый уровень психической активности в процессе осуществления познавательной деятельности, которая обеспечивает необходимую ее продолжительность и высокую продуктивность при воздействии разных факторов, включая экстремальные.

Устойчивость мотивации деятельности исследователи рассматривают в сочетании с такими характеристиками, как сила, осознанность, ориентация на процесс и сформированность смыслообразующего мотива. Связь устойчивости мотивационной структуры с ее динамичностью состоит в дифференциации структурных компонентов и их упорядочивании с тенденцией к устойчивости структуры. Такие характеристики мотивационной структуры, как динамика внутриструктурных изменений, движение компонентов внутренней мотивации к упорядочиванию являются показателями устойчивости структуры с ориентацией на процесс. Из этого следует, что доминирование процессуальной мотивации придает структуре большую устойчивость. Процессуальная мотивация является содержательным и «энергетическим» ядром структуры, от которого зависит устойчивость мотивации деятельности.

Исследователями установлено, что к психологическим детерминантам устойчивости мотивации учебной деятельности относятся:

- исходный тип мотивационной структуры (внешние или внутренние мотивы);

- личностная значимость содержания деятельности;

- вид учебного задания;

Наиболее сильными являются внутренние факторы. Вторым по силе является фактор, побуждающий субъекта деятельности к творческой активности. Он зарождается в проблемной ситуации, когда через необходимость выбора, снятия оценки и снятия временных ограничений человек переходит к творческой активности.

Доминирующая мотивационная ориентация выявляется в продукте деятельности. При этом фактором, опосредующим влияние мотива на характеристики продукта деятельности, является его личностная значимость. Психологическое содержание личностной значимости, в свою очередь, зависит от типа мотивационной структуры.

Известны данные исследований связей между типом мотивационной структуры, особенностями продукта деятельности и характеристиками ее субъектов. Так, было выявлено несколько групп студентов по критерию сочетаний таких характеристик, как особенности структуры мотивации учебной деятельности, продукта деятельности, особенности протекания деятельности и характеристики субъектов деятельности.

Данные исследований указывают на факторы, через которые можно воздействовать на внутриструктурную динамику мотивационных структур учебной деятельности, и, следовательно, управлять их перестройкой. К таким факторам относятся:

- снятие оценки и временных ограничений;

- демократический стиль общения;

- ситуация выбора;

- личностная значимость;

- творческий характер работы.

Сочетание творческого характера работы с проблемной ситуацией стимулирует дифференцирование и упорядочение компонентов структуры, тем самым формируя тенденцию к устойчивости.

Основным психологическим средством развития учебной мотивации студента являются способы переживания успеха в процессе переработки информации, когнитивной обработки, предвосхищения результата. В известной концепции нормативной оптимальности развития личности студента выделен компонент субъективной оптимальности. В содержание этого компонента входят такие конструкты, как уверенность в правильности мотивационного выбора, мера когнитивного диссонанса после выбора. Когнитивный диссонанс, возникающий в сознании студента при условии противоречивых знаний об одном и том же объекте или явлении, переживается чувством дискомфорта и выражается в стремлении избавиться от различных психологических барьеров [3].

Учебная деятельность, как и любая другая деятельность человека, является необходимым фактором реализации его социальной сущности. Она выступает регулятором поведения и носит эмоционально-регулятивный характер. Критерием регуляции деятельности является ее продуктивность.

Продуктивность учебной деятельности чаще всего определяется педагогической оценкой, которая во всех ее формах и проявлениях, по мнению Б.Г. Ананьева, оказывает влияние на формирование определенного уровня притязаний, самооценки и отношения учащихся к учению, на психологический климат в учебном коллективе, определяя в нем место каждого участника учебного процесса [5].

Результатом, свидетельствующим о продуктивности учебной деятельности в высшей школе, являются профессионально и социально значимые психологические качества личности выпускника вуза - всё то, что определяет его профессиональную компетентность и профессиональное мастерство.

Еще одним показателем продуктивности учебной деятельности студента является его удовлетворенность сделанным выбором, что находит свое выражение в профессиональной направленности студента, которая отражает его отношение к избранной специальности или профессии.

Существует и другое направление исследования мотивации учебной деятельности, согласно которому образовательная среда является самоорганизующейся системой, вызывающей синергетический эффект. Образовательная система обеспечивает обмен с внешней средой энергией, веществом и информацией и, также, взаимодействие, когерентность поведения между компонентами системы. Сегодня мы наблюдаем несоответствие между кибернетическим характером управления образовательной системой и ее синергетическими свойствами.

Синергетический подход получил достаточно широкое распространение в различных областях знаний, в том числе в психологии и педагогике.

Синергетический подход к организации системы образования приводит к идее такой организации обучения, при которой активизируются процессы самоорганизации, а управляемые системы переходят в устойчивое состояние, проявляя свойства функциональных систем, которые в ходе самостоятельной деятельности преобразуют себя и окружающую среду для достижения целей обучения без непосредственного внешнего вмешательства. Такой подход «включает» механизм, с помощью которого студенты могут самостоятельно действовать в соответствии со своими целями, мотивами. Основной задачей преподавателя в этой системе является организация такой среды обучения, при которой запускаются механизмы самоорганизации студентов.

Активизация самоорганизации студентов невозможна без анализа информационных взаимодействий с этой средой. Разнообразие информации позволяет сформулировать адекватность разнообразия субъектов обучения разнообразию окружающей среды. Разнообразие образовательной среды

достигается за счет ее расширения за рамки вуза и привычной системы обучения. Под разнообразием окружающей среды понимается комплекс внешних влияний и условий, которые с наибольшей вероятностью могут встретиться человеку в данной среде и потребуют от него ответных действий. Развитие студента должно быть направлено на формирование у него готовности к адекватному реагированию на воздействия окружающей среды и к дальнейшему саморазвитию в условиях изменяющейся внешней среды. На этом основании можно сделать вывод, что конечная образовательная цель при синергетическом походе заключается в повышении разнообразия студентов до прогнозируемого разнообразия окружающей среды. Используя синергетический подход при формировании учебной мотивации студентов, преподавателю необходимо видеть конечную цель своей работы в этом направлении, которая заключается в формировании личности, способной к осознанному саморазвитию. Главным в его работе является не столько способность передать знание определенного предмета, сколько способность раскрыть возможности студента, сформировать стремление к саморазвитию.

А.П. Усольцев и Е.В. Макурова, используя синергетический подход, предложили модель мотивации учебной деятельности, представив ее в виде проекции на внешние и внутренние мотивы. На основе своей модели авторы определяют два основных направления деятельности преподавателя:

- повышение внешней мотивации учащихся через социальные групповые установки;

- интенсификация внутригрупповых связей учащегося для трансляции общественных установок во внутренний мотивационный план [47].

М.Г. Ярошевский, рассматривая внешнюю и внутреннюю мотивацию научного творчества, предложил трехаспектный принцип анализа деятельности, согласно которому изучение мотивации личности возможно только при ее включенности в деятельность и группу [52]. То есть,

мотивационная сфера личности рассматривается в единстве основных факторов ее развития: социальной среды и оказываемых ею влияний в плане обучения и воспитания; деятельности самой личности, ее внутренней активности; содержания деятельности, осуществляемой личностью (в нашем случае учебной деятельности).

Известна также концепция, предложенная А.А. Реаном, о внутренней и внешней мотивации учебной деятельности, согласно которой она складывается из множества «мелких» внутренних мотивов. Мотивация учения может определяться внешними и внутренними мотивами. Направленность мотивации учебной деятельности может быть обусловлена как влиянием мелких мотивов, входящих в ее структуру, так и влиянием внешних мотивов. При этом в ходе учебной деятельности доминирующий мотив дополняется несколькими частными мотивами, отвечающими за решение конкретных задач в процессе обучения [39].

О внутренней мотивации можно говорить, если деятельность значима для личности сама по себе. Внутренние мотивы связаны с содержанием учебного материала: мотивы познавательной деятельности, интереса к содержанию обучения (познавательные мотивы), мотивы овладения общими способами действий, выявление причинно-следственных связей в изучаемом учебном материале (учебно-познавательные мотивы). Большое внимание при изучении мотивации учебной деятельности уделяется именно внутренним мотивам.

Если же в основе мотивации учебной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, например мотивы социального престижа, мотивы получения высшего (любого) образования и т.д., то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Внешние мотивы делятся на положительные и отрицательные. Последние соотносятся с отрицательным целеполаганием, например, мотив избегания неприятностей, мотив избегания неудачи.

Анализ исследований показывает, что некоторые авторы, занимающиеся проблемой мотивации учения, одним из условий повышения интереса студентов к изучаемому предмету видят в поддержании и развитии положительных мотивов, в том числе и внешних. По их мнению, педагогическое воздействие должно быть направлено на перестройку иерархической структуры мотивационной сферы, на выявление основных видов мотивации и др. Большое значение при этом отводится личному опыту, интересам и склонностям, эмоциям и чувствам, мировоззрению студента, его статусу в коллективе. В этом случае работает не стимуляция, а внутреннее побуждение, мотивация оказывается не привнесенной в обучение извне, не навязанной студенту, а является прямым порождением самого метода обучения.

Таким образом, учебная деятельность, ее результаты зависят, прежде всего, от внутренних мотивов, и в то же время от самых разных внешних мотивов - самоутверждения, престижности, мотивации достижения и др.

При изучении мотивации учебной деятельности студентов следует различать такие понятия, как «цель обучения» и «цель учения». В целях обучения проявляются общественные потребности и ценности, которые по отношению к студенту являются внешними. Цели учения определяются индивидуальными потребностями и целями студентов, которые были сформированы в их предшествующем опыте. Цели обучения и учения могут совпадать, но лишь в том нечастом случае, когда возможно абсолютное воспроизведение системы общественных потребностей и ценностей в структуре индивидуальных потребностей.

Среди мотивов, оказывающих наибольшее влияние на эффективность учебной деятельности, многие авторы выделяют потребность в достижении, под которой понимается стремление человека к улучшению результатов своей деятельности. Наличие такой потребности детерминирует удовлетворенность процессом и результатом деятельности.

Мотивационный аспект деятельности имеет решающее значение для активизации всех психических и психологических процессов - мышления, восприятия, понимания. В конечном итоге, повышая уровень мотивации у студентов, образовательная среда способствует развитию интеллектуальной деятельности и повышению эффективности процесса обучения. Внутренние и внешние мотивы придают смысл деятельности, тем самым стимулируют учебно-познавательную активность студентов.

В результате проведенного анализа мы можем сделать вывод о том, что важнейшим фактором повышения эффективности обучения и подготовки специалиста является создание ориентации, направленной на достижение конечных целей обучения и осознание студентами значимости изучаемых дисциплин в структуре профессиональной подготовки.

Целью системы высшего образования является подготовка высокообразованных и квалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности. Для достижения этих целей наиболее эффективным средством является формирование позитивной учебной мотивации, при которой учебная деятельность становится внутренней потребностью студента к саморазвитию и самосовершенствованию. Формирование позитивной учебной мотивации способствует решению задачи формирования личности будущего специалиста с направленностью на постижение профессиональных знаний. При этом одновременно с получением профессии происходит формирование и развитие соответствующих психологических качеств личности.

Приведенный нами анализ исследований по проблеме мотивации учебной деятельности свидетельствует о сложности этого психологического феномена, управление которым в учебном процессе требует учета его структурной организации, динамичности и возрастных особенностей.

1.3. Понятия интеллекта и интеллектуального развития. Различные подходы к изучению интеллекта

Интеллект в самом общем рассмотрении означает способность человека к познанию и решению трудностей, которая объединяет все познавательные процессы: ощущение, восприятие, память, представление, мышление, воображение [1]. Именно развитие интеллекта выделило человека из животного мира и стало началом развития общества и человеческой цивилизации.

Интеллект как способность реализуется при помощи других способностей, таких, как способность познавать, обучаться, мыслить логически, анализировать информацию, систематизировать и классифицировать её, находить в ней связи и закономерности.

К характеристикам, формирующим отличительные особенности интеллектуальной системы человека, относятся:

- объём рабочей памяти;
- способность к прогнозированию и орудийной деятельности;
- способность к логике;
- многоуровневая иерархия системного отбора информации;
- сознание.

Выделяются такие биофизические параметры интеллектуальной «энергетики», как количество информации, частота, скорость и расстояние её передачи, - с объединением их в «формулу интеллекта» [21].

Содержательными качествами интеллекта человека являются пытливость ума, его глубина, гибкость и подвижность, логичность, и доказательность. Рассмотрим эти качества.

Пытливость ума (любопытство) проявляется в стремлении познать то или иное явление в существенных и разнообразных отношениях. Это

качество интеллекта лежит в основе активной познавательной деятельности человека.

Глубина ума определяется способностью отделять существенное от второстепенного, необходимое от случайного.

Гибкость и подвижность ума проявляется в способности человека использовать имеющийся опыт, исследовать предметы в новых связях и отношениях, преодолевать ригидность и шаблонность мышления.

Логичность выражается в соблюдении последовательности рассуждений с учётом всех основных, существенно важных сторон в исследуемом объекте, во всех его взаимосвязях.

Доказательность мышления определяется способностью к использованию при решении интеллектуальной задачи фактов и закономерностей, подтверждающих правильность суждений и выводов.

При оценке уровня развития интеллекта выделяют также критичность мышления и его широту.

Критичность мышления - способность к адекватной оценке результатов мыслительной деятельности, способность к отказу от заблуждений, неправильных суждений, выводов и решений. Широта мышления определяется способностью к всестороннему охвату предмета мыслительной деятельности с учётом многих его характеристик и исходных данных интеллектуальной задачи. Широта мышления определяется также способностью к многовариантности решения задачи.

Совершаемые человеком различные деятельности, их содержание требует развития разных интеллектуальных способностей. Но во всех случаях необходима чувствительность индивида к новому, к актуальным проблемам, к тенденциям возможного развития ситуации. Одним из значимых показателей развития интеллекта является способность человека выйти за внешние ограничения, отсутствие у него боязни нового или непривычного.

Отличительное качество интеллекта - возможность предвидения возможных последствий предпринимаемых человеком действий и способность к интуитивному решению сложных проблем.

Уровень развития отдельных качеств интеллекта определяется как генотипом человека, так и его жизненным опытом. В условиях авторитарного давления у низко энергетичных, конформных индивидов формируется так называемое целевое мышление, суженное до ограниченных житейских пределов. В их мышлении начинают преобладать расхожие стереотипы, шаблонные ориентации, схематизированные матрицы поведения. В такой среде формируется интеллектуальный инфантилизм, в то время, как в интеллектуальной среде - созерцательность.

К деформациям интеллекта относится ригидность мышления - его негибкость, предвзятое отношение к предстоящим событиям, возможным изменениям.

В психологической литературе понятия «интеллект», «интеллектуальные возможности» часто употребляются в сочетании с понятием «способности». Как отмечал Б.М. Теплов, общие и специальные способности обнаруживаются в широте и многообразии возможностей человека, в определенном единстве проявляемых им свойств [45]. При этом возможности понимаются как то, чего в настоящий момент еще нет, но в силу закономерностей развития может стать действительностью. По мнению С.Л. Рубинштейна, интеллектуальное развитие человека определяется диапазоном новых возможностей, которые открывает реализация имеющихся, наличных возможностей [40]. М.А. Холодная относит интеллектуальные возможности к базовым ресурсам личности, которые лежат в основе самодостаточной, инициативной, продуктивной жизнедеятельности [49].

Рассмотрим различные подходы к изучению интеллекта.

В.Н. Дружинин в своей работе «Психология общих способностей» приводит определение интеллекта Линды Готтфредсон, согласно которому интеллект - это общая умственная способность, включающая способность делать заключения, планировать, решать проблемы, понимать сложные идеи, быстро обучаться и учиться на основе опыта. По мнению Л. Готтфредсон, это не просто знания или навыки решения задач. Интеллект отражает более широкую способность глубоко познавать окружающий мир, понимать суть вещей и решать, что делать в той или иной ситуации [18].

В своем определении интеллекта Ф.Н. Ильясов указывает на способность системы создавать в ходе обучения и самообучения программы для решения задач определенного класса сложности и решать эти задачи [49].

В своих исследованиях Ч. Спирман показал, что все интеллектуальные способности статистически связаны. Он ввёл «фактор g» общего интеллекта, отражающий эффективность выполнения всех познавательных задач [49]. Этот фактор трудно измерить напрямую, однако на его основе Ч. Спирману удалось сформулировать величины, которые представляют собой приблизительные меры g. К таким параметрам относится коэффициент интеллекта - IQ. Известен эффект, названный по имени психолога Джеймса Флинна, который провел масштабные исследования в области динамики IQ в разных странах мира за длительный период. Результаты исследования показали, что IQ непрерывно возрастал в течение пятидесяти лет.

Анализом развития интеллекта занимался Д. Векслер. Он изучал его как структурное образование. Интеллект ученый обозначал, как способность действовать целенаправленно и эффективно в процессе взаимодействия с природой, и как способность мыслить рационально. Д. Векслер разделил умственные способности на вербальные и невербальные. В своих исследованиях он показал, что у разных детей может преобладать та или иная группа способностей. Им были созданы тесты для определения интеллектуального развития детей, состоящие из вербальных и невербальных

шкал. Каждый из тестов включает одиннадцать субтестов, которые и составляют эти шкалы. До сих пор тесты Векслера являются одними из самых популярных тестов исследования интеллекта [49].

Луис Терстоун, также как и Давид Векслер, считал, что существуют разные группы способностей, и люди, которые обладают высокими показателями развития одних способностей, могут иметь достаточно низкие показатели развития других способностей. Каждый совершаемый интеллектуальный акт являлся результатом взаимодействия множества факторов - способностей. Л. Терстоун выделил следующие базисные умственные способности: словесная гибкость, понятийное мышление, вербальное понимание, пространственные представления, действия с числами, скорость восприятия, рассуждения и память.

Словесная гибкость в тестах определяется результатами выполнения заданий на словесные аналогии и понимание текста; понятийное мышление тестируется по интерпретации пословиц; вербальное понимание определяется пониманием толкования слов. Скорость восприятия определяется способностью быстро различать детали изображения, умением находить различия между предметами; рассуждения - способностью находить общее правило организации материала. Уровень развития памяти изучается посредством воспроизведения вербальных стимулов.

Л. Терстоун показал, что все эти способности, кроме того, что они являются индивидуальными характеристиками интеллектуального развития, имеют разную динамику развития в течение первых двадцати лет жизни. В течение этого периода уровень развития может как увеличиваться в своей прогрессии, так и уменьшаться, вплоть до деградации [49].

Джой Гилфорд обозначил умственные способности как объединение содержания, операций и продукта и на этом основании дифференцировал модель развития умственных способностей. Умственные способности он определил как объединение содержания, операций и продукта. В его модели

интеллекта выделены такие операции, как память, познание, дивергентное продуцирование, конвергентное продуцирование и оценка.

Память определяется способностью воспроизводить информацию; познание проявляется в нахождении и понимании информации; дивергентное продуцирование - в способности к нахождению тех или иных решений на основе обобщения информации; конвергентное продуцирование - в способности нахождения верного решения на основе обобщения информации; оценка - способность определения удовлетворенности решением.

Дж. Гилфордом были представлены также четыре типа содержания интеллекта: фигуральный тип, семантический, символический и поведенческий тип.

При фигуральном типе интеллекта информация представляется в виде образов; семантический тип проявляется при передаче информации словами; символический тип интеллекта проявляется при предпочтении передачи информации в условных знаках; в основе поведенческого типа лежит способность к невербальной передаче информации при взаимодействии с людьми.

Используя структурную модель интеллекта Дж. Гилфорда, можно выделить более ста различных вариантов интеллектуальных способностей. Все эти способности Дж. Гилфорд объединил в три типа интеллекта - социальный, абстрактный и конкретный [49].

Моделью Дж. Гилфорда пользуются для рассмотрения развития определенных способностей и для определения конвергентных и дивергентных особенностей.

Рэймонд Кеттелл выделил два вида интеллекта: кристаллизованный и флюидный. Флюидный интеллект определяет верхние границы интеллектуальных способностей, его развитие связано с генетическим фактором. Развитие кристаллизованного интеллекта основано на влиянии

процесса социализации и зависит от особенностей обучения ребенка. Достоинством подхода Р. Кеттелла является строгое соблюдение принципов построения статистики психологических исследований [49].

Анализ различий в умственном развитии людей, прежде всего субъектов обучения, осуществляется и с помощью психолого-образовательного подхода, в рамках которого интеллектуальное развитие рассматривается в контексте продвижения учащихся в образовательной ситуации. С этой позиции анализируются достижения в определенных сферах обучения с помощью специально разрабатываемых тестов достижений. Наиболее известным выражением данного подхода является теоретическая модель умственного развития, которая была разработана Аркадием и Николаем Кауфманами. Согласно этой модели, существуют два базисных типа переработки информации: сукцессивный (последовательный) и симультанный (одновременный). Исходя из этого, авторы данной модели разделили обучающихся на «симультанных» и «последовательных».

«Последовательные» ученики успешно запоминают группы букв и слов, они легко осваивают письменную речь, грамматику. «Симультанные» ученики легко осваивают математические и научные принципы. На этом основании была создана диагностическая система, состоящая из следующих шкал: шкалы последовательных процессов, шкалы симультанных процессов и шкалы достижений.

Шкала последовательных процессов включает задания на воспроизведение рядов чисел и слов. Шкала симультанных процессов направлена на изучение развития пространственной памяти. Шкала достижений определяет успешность усвоения разного учебного материала [29].

Самое большее распространение получили классификации когнитивных стилей Г. Уиткина и Дж. Кагана.

Г. Уиткин, основываясь на различиях в организации воспринимаемой информации и в её восприятии, выделил два когнитивных стиля - полезависимый и поленезависимый.. Для полезависимых субъектов характерно принятие ситуации такой, какая она есть. Поленезависимые субъекты характеризуются способностью к интерпретации и переструктурированию ситуации окружающей действительности, они более сензитивны к абстрактным принципам и идеям, в то время как полезависимые субъекты более чувствительны к социальным ситуациям.

По мнению Г. Уиткина когнитивные стили являются устойчивой характеристикой, которая определяет как социальное поведение, так и интеллектуальное развитие на протяжении всей жизни. Особенности социализации, методы воспитания и обучения играют важную роль в формировании и доминировании того или иного когнитивного стиля. При жестких требованиях и запретах в детстве, постоянном ограничении свободы выбора начинает доминировать полезависимый стиль. Полезависимый когнитивный стиль чаще встречается в культурах, где преобладают более жесткие нормы. При этом следует отметить, что нельзя категорично разделить всех людей по преобладанию первого или второго когнитивного стиля, так как чаще всего встречаются смешанные типы [29].

Дж. Каган предложил свою типологию когнитивных стилей, в которой выделены рефлексивный и импульсивный стили. Эти стили определяются по характеру решения предложенных интеллектуальных задач. Если задания выполняются респондентами медленно, но аккуратно, то у них диагностируется рефлексивный стиль. Если подобные задачи решаются быстро, но неаккуратно, с погрешностями, то диагностируется импульсивный стиль.

Нет однозначного преимущества какого-то одного из этих двух стилей. Там, где для решения задачи важна скорость реакции, импульсивный индивид имеет явные преимущества. Вопрос о наличии этих стилей является

дискуссионным, поскольку предполагается, что с годами рефлективность у людей увеличивается. В этой связи некоторые исследователи считают, что уровень рефлективности и импульсивности характеризует не индивидуальные, а возрастные особенности человека. Доминирование одного из этих двух стилей проявляется не только в решении интеллектуальных задач определенного уровня, но и в особенностях взаимодействия индивида с действительностью [29].

Рассмотрим динамику развития интеллекта на разных этапах онтогенеза. Интеллектуальное развитие человека характеризуется закономерной сменой стадий, в которой каждая предыдущая стадия подготовляет последующие.

Формирование и развитие интеллекта ребенка осуществляется в ходе его предметной деятельности и общения, в ходе освоения общественного опыта. Наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление - последовательные ступени интеллектуального развития. Наиболее ранней формой мышления является наглядно-действенное. Его первые проявления можно наблюдать у детей в конце первого - начале второго года жизни, т.е. на этапе доречевого развития. Предметные действия ребенка этого возраста обладают рядом особенностей. Возможность познания предметов выступает как свойство любого манипулирования с ними. При достижении практического результата выявляются некоторые признаки предмета и его взаимоотношения с другими предметами.

Ребенок с момента рождения застает определенную социокультурную ситуацию, в которой он сталкивается с предметами, созданными руками человека, т.е. с объектами, имеющими общественную функцию. Освоение предметного мира и составляет основную линию развития детей этого возраста. Совершая предметно-манипулятивную деятельность, ребенок вступает в предметно-практическое общение с другими людьми. Сначала другой человек является основным источником и посредником знакомства

ребенка с предметами, их функциями, назначением и способами их употребления. Выработанные предыдущими поколениями обобщенные способы действия с предметами и способы их употребления и составляют те первые знания, которые ребенок усваивает с помощью взрослого [41].

Наглядно-образное мышление формируется в дошкольном возрасте, примерно в 4-6 лет. На этом этапе развития связь мышления с практическими действиями сохраняется, но не является уже такой тесной и непосредственной, как раньше. В ряде случаев ребенку не требуется практического манипулирования с объектом. Однако во всех случаях ему необходимо наглядно представлять объект. Дети дошкольного возраста мыслят наглядными образами и пока не владеют понятиями. Эта закономерность возрастного развития отчетливо обнаружилась в экспериментах Жана Пиаже. До процессов децентрации наглядно-образное мышление детей еще полностью подчинено их восприятию, они еще не могут отвлечься от некоторых наиболее заметных свойств рассматриваемого объекта [30].

Существенные изменения в интеллектуальном развитии ребенка возникают в младшем школьном возрасте. На этом возрастном этапе ведущей становится учебная деятельность, направленная на усвоение систем понятий по различным областям знаний. Ребенок все глубже познает различные свойства предметов, в этой связи происходит формирование необходимых для этого мыслительных операций, также возникают новые мотивы познавательной деятельности. Мыслительные операции у младших школьников еще связаны с конкретным материалом, они недостаточно обобщены; а образующиеся понятия носят конкретный характер. Мышление на этом возрастном этапе является понятийно-конкретным. Однако младшие школьники овладевают и более сложными формами умозаключений, они начинают осознавать силу логической необходимости, у них развивается словесно-логическое мышление - мышление в форме абстрактных понятий.

Мышление выступает уже не только в виде практических действий и не только в форме наглядных образов, но и в форме отвлеченных понятий и рассуждений [30].

В подростковом и старшем школьном возрасте в процессе решения интеллектуальных задач мыслительные операции обобщаются, формализуются. Благодаря этому расширяется диапазон их переноса и применения в новых, ранее не знакомых ситуациях. На этом этапе развития формируется система взаимосвязанных, обобщенных и обратимых операций. Школьники этого возраста способны к рассуждениям, их обоснованию, они осознают и контролируют этот процесс, переходя от его развернутых форм к свернутым. Совершается переход к абстрактно-понятийному мышлению [30].

С появлением новых форм мышления старые формы не исчезают, они сохраняются и развиваются. Так, например, наглядно-действенное мышление, характерное для дошкольного возраста, у младших школьников приобретает новое содержание, находя, в частности, свое выражение в решении усложняющихся задач. Словесно-образное мышление в отрочестве и возрасте ранней юности поднимается на более высокую ступень, проявляясь, например, в усвоении произведений искусства, поэзии.

Характерный уровень когнитивного развития в подростковом возрасте и юности - формально-логическое мышление. Это теоретическое, абстрактное мышление, не зависящее от конкретных условий внешней среды, от наличной ситуации. Собственные мысли, чувства, поступки становятся предметом мысленного рассмотрения и анализа. Старшие школьники способны различать противоречия между мыслями, словами и поступками, оперировать идеальными ситуациями и обстоятельствами.

К концу школьного обучения общие умственные способности уже сформированы, однако на протяжении всей юности они продолжают совершенствоваться. Обучение в вузе связано со значительным изменением и усложнением структуры и содержания учебного материала, увеличением его

объема, что отражается на уровне требований к учащимся. В процессе обучения от студентов ожидают гибкости, универсальности, продуктивности познавательной деятельности, четкости, самостоятельности в решении когнитивных задач. Направленность на будущее, постановка задач профессионального становления и личностного развития сказывается на всем процессе психического развития, включая и интеллектуальное развитие.

Интерес к учению у студентов по сравнению со школьниками меняется содержательно, поскольку учение приобретает непосредственный жизненный смысл, связанный с будущим. Также возрастает интерес к различным источникам информации, усиливается потребность в самостоятельном приобретении знаний. Познавательные интересы приобретают более широкий, и, вместе с тем, более устойчивый характер.

В студенческом возрасте ярче проявляется индивидуальная направленность и избирательность интересов. Происходит и совершенствование мнестических процессов. Это связано не только с тем, что увеличивается объем памяти, но и с тем, что в значительной мере меняются способы запоминания. Процесс обучения в вузе требует применения рациональных приемов произвольного запоминания материала. Студенты приобретают и развивают метакогнитивные умения, такие, как текущий самоконтроль и саморегуляция, что, в свою очередь, влияет на эффективность их познавательных стратегий. Совершенствуется владение сложными интеллектуальными операциями анализа и синтеза, теоретического обобщения и абстрагирования, аргументирования и доказательства. Для студентов вузов характерно установление причинно-следственных связей, устойчивость и критичность мышления, самостоятельная творческая деятельность. Им свойственно обобщенное понимание мира, целостная оценка объектов и явлений действительности.

Жан Пиаже указывал на то, что логика юношеского периода - это сложная когерентная система. Она составляет сущность и основу форм научного мышления.

Особенность интеллектуального развития в студенчестве состоит в быстром развитии специальных способностей, часто связанных с выбранной профессиональной областью. В результате когнитивные структуры приобретают очень сложное строение и индивидуальное своеобразие [18].

Непрерывно происходящие изменения когнитивных структур служат основой дальнейшего развития способности к интроспекции, к рефлексии. Вместе с тем, усиливается интерес к будущему. Появляются возможности для создания идеалов и для сравнения их с реальной действительностью, для попыток их реализации. Студенческая молодежь склонна к формулированию широких философских обобщений, к теоретизированию и выдвижению гипотез.

Таким образом, в процессе обучения в вузе идет активный процесс формирования научного мировоззрения человека. Интеллектуальное развитие студентов характеризуется переходом познавательной самостоятельности на уровень личности и запуском механизмов рефлексивно-смысловой саморегуляции. Уровень саморегуляции процесса познания поднимается до уровня субъекта отношений в познании. Познание приобретает индивидуализированный и творческий характер. Процесс познания превращается в самостоятельную деятельность, которая регулируется собственными познавательными потребностями, предпочтениями, мотивами учения и профессионального выбора.

И, в заключение, остановимся на вопросе диагностики интеллекта.

Психодиагностика интеллекта построена на совокупности приемов и методик, направленных на изучении и количественном измерении уровня интеллектуального развития человека. Она осуществляется обычно с помощью специальных тестов интеллекта - тестов общих способностей. При

этом под интеллектом как объектом измерения подразумеваются те проявления индивидуальности, которые имеют отношение, прежде всего, к познавательным свойствам и особенностям личности. Поэтому основные тестовые задания направлены на оценку особенностей мышления, памяти, восприятия, математических, лингвистических, психомоторных и других способностей.

Практическое значение психодиагностики интеллекта обусловлено многими факторами. Среди них признание того факта, что для многих видов деятельности, в том числе учебной и трудовой, уровень интеллекта является важнейшей предпосылкой ее успешного выполнения [Бурлачук].

Все тесты интеллекта разделяются группу монометрических тестов и тестовые батареи, диагностирующие как общий интеллект, так и специальные интеллектуальные факторы. К первым относятся такие, как шкала Стенфорд - Бине, тест Р. Кеттелла, прогрессивные матрицы Равена и др.; ко вторым тест Д. Векслера, тест Р. Амтхауэра.

По критерию оценки результатов диагностики тесты интеллекта различаются на такие, в которых оценка производится с учетом сложности задания, а время выполнения играет менее значимую роль, и такие, в которых тестовый материал более однороден, но результат диагностики в большей мере зависит от скоростных качеств испытуемого. Примером вторых является тест общих и специальных способностей Г. Айзенка.

Уровень интеллекта, измеряемый с помощью тестов, во многом зависит от социальных, культурных, экономических и других условий. Поэтому результаты тестирования существенно связаны с уровнем образования респондента, его возможностью и степенью приобщения к науке и культуре.

Тесты интеллекта создаются в определенных социокультурных условиях, в них учитываются социальные нормы и ценности, стандарты поведения и мышления, присущие данной культуре. Определенный интерес

представляют тесты, предназначенные для измерения уровня интеллектуального развития независимо от таких факторов, как культура, образование, национальные особенности и др. Примером таких тестов является культурно свободный тест интеллекта, предложенный Р. Кеттеллом. Тестовый материал сконструирован на основе перцептивных заданий, в которых интеллект проявляется через восприятие. По мнению автора, данные, полученные с помощью этого теста в различных культурных группах, вполне сопоставимы между собой. Но это мнение автора в ряде случаев вызывает вполне обоснованную критику [12].

Психодиагностика интеллекта осуществляется с помощью тестовых баллов, коэффициента интеллекта (IQ), профиля интеллекта, качественной характеристики индивидуального интеллекта. В последнем случае принимается во внимание не только количество решенных заданий и время их выполнения, но и характер ошибок, реакция испытуемого на тест, способы решения, эмоциональное состояние испытуемого и пр. Важным является также выявление тех заданий, которые респондент решил легко, и в которых он испытывал затруднения.

Несмотря на то, что работа с тестами, направленными на изучение умственных способностей, в наше время не столь популярна, как раньше, тесты первичных способностей пережили свое возрождение в качестве полезного инструмента для изучения способностей в исследовании развития взрослых. В частности, была разработана специальная расширенная версия тестов Л.Л. Терстоуна, пригодных для работы с пожилыми людьми. Валидность тестов изучения умственных способностей для взрослых изучалась в отношении их связи с мерами практического интеллекта и субъективного восприятия компетентности, а также с конкретными достижениями в деятельности.

В исследовании, проводимом нами, был использован тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра.

В основу теста Р. Амтхауэра положена идея о том, что отдельные способности человека существуют не как изолированные элементы. Их развитие взаимосвязано и объединено в определенных и в то же время подвижных структурах. Эти структуры способностей являются взаимодополняемыми, что обеспечивает не только уникальность, но и универсальность возможностей человека. В индивидуально-своеобразных особенностях личности существенное место занимают интеллектуальные особенности, по структуре которых можно опосредованно судить о возможных профессиональных способностях. Эта идея единства структур способностей послужила основой теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра.

М.А. Холодная предложила теорию интеллекта, названную онтологической, в которой используется понятие индивидуального ментального опыта. Автор полагает, что именно ментальный (умственный) опыт является носителем свойств интеллекта. Интеллект в этой модели предстает как система психических механизмов, обусловливающая возможность построения субъективной картины происходящего.

Модель М.А. Холодной расширяет модель познавательных способностей В.Н. Дружинина, в которую включены интеллект, обучаемость и креативность. Она выделила четыре основных аспекта функционирования интеллекта: конвергентные способности, креативность, обучаемость и познавательные стили.

Таким образом, в изучении интеллекта выделяются две линии:

1) признание общего фактора интеллекта (К. Спирмен);

2) утверждение наличия множества независимых интеллектуальных способностей (Л. Терстоун).

Эти подходы показывают многозначность содержания понятия интеллекта.

И, в заключение, рассмотрим широко обсуждаемую проблему связи интеллекта с креативностью.

Концепция креативности приобрела популярность после появления работ Дж. Гилфорда, который указал на принципиальное различие между конвергентным и дивергентным мышлением.

Конвергентное мышление направлено на поиск одного, единственно правильного решения среди множества вариантов, дивергентное мышление направлено на генерацию как можно более широкого спектра возможных решений. Креативность как дивергентное мышление рассматривается в оппозиции к интеллекту как конвергентному мышлению.

Большое число экспериментальных данных позволяют заключить, что креативность и интеллект независимы друг от друга, операционально противоположны, т.е. ситуации, способствующие проявлению интеллекта, противоположны по своим характеристикам ситуациям, в которых проявляется креативность.

Известны шесть основных параметров креативности, выделенных Дж. Гилфордом:

1) способность к обнаружению проблемы и ее постановке;

2) способность к генерированию идей;

3) способность к продуцированию идей;

4) способность нестандартно, оригинально отвечать на раздражители;

5) способность усовершенствовать объект;

6) способность к анализу и синтезу.

Различают креативность личности и креативность мышления.

Для диагностики креативности наиболее часто используется тест, разработанный Е. Торренсом. Тест включает в себя задания, диагностирующие словесное, изобразительное и словесно-звуковое творческое мышление.

Существует три подхода при ответе на вопрос о связи креативности и интеллекта.

Первый из них заключается в том, что в детерминации творческого поведения определяющее значение имеют мотивы деятельности, ценности и личностные характеристики.

Во втором подходе творческая способность рассматривается либо как самостоятельный фактор, независимый от интеллекта; либо между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция.

Сторонники третьего подхода считают, что высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень развития творческих способностей, и наоборот.

Проведенные исследования показывают, что между интеллектом и креативностью существует связь, но более сложная. Например, креативность и общий интеллект являются способностями, определяющими процесс решения мыслительной задачи, но играющими разную роль на различных его этапах.

Дж. Гилфорд определил, что уровень интеллектуального развития определяет верхний предел решения задач на креативность. Е. Торренсу принадлежит теория «интеллектуального порога»: если IQ ниже 115–120, то интеллект и креативность образуют единый фактор, при IQ выше 120 креативность становится независимой величиной. Это означает, что люди с низким интеллектом не обладают креативностью, но есть интеллектуалы с низкой креативностью.

В.Н. Дружинин сформулировал понятие «интеллектуальный диапазон», смысл которого состоит в том, что творческие достижения определяются, прежде всего, уровнем общего интеллекта. Развитый интеллект является необходимым условием для творческих достижений. А вопрос о том, достигнет ли человек своего творческого предела, зависит от его мотивации.

Известен эксперимент, проведенный М.И. Фидельманом и В.С. Юркевичем. В этом эксперименте были выделены группы детей с высоким и обычным интеллектом. Проведенное тестирование выявило

повышенную креативность детей из группы с обычным интеллектом. Но при повторном тестировании, проведенном через 3 года, было обнаружено, что дети с высоким интеллектом резко улучшили свои творческие показатели, в то время как дети с обычным интеллектом утратили свои показатели креативности.

Объяснение этого феномена заключается в том, что дети с обычным интеллектом, характеризующиеся недостаточным познанием окружающего мира, выдвигают для его познания множество гипотез. Дети же, имеющие высокий интеллект, уже расстались с этой «наивной» креативностью и их последующее развитие направлено на творческие способности.

В проведенном нами исследовании была использована методика по изучению креативности, включающая такие шкалы, как любознательность, воображение, склонность к сложности и склонность к независимости.

При диагностике креативности мы исходили из понятия о том, что творческие достижения определяются, прежде всего, уровнем интеллектуального развития (В.Н. Дружинин).

Глава 2. Изучение показателей интеллектуального развития студентов с разной учебной мотивацией

2.1. Описание процедуры и методов исследования

На первом этапе, при изучении мотивов учебной деятельности, в исследовании приняли участие 36 студентов 1, 3 и 4 курсов (по 12 человек с каждого курса). На этапе изучения показателей интеллектуального развития студентов с разной учебной мотивацией были сформированы две группы испытуемых: студенты с доминирующей познавательной мотивацией и студенты, у которых в структуре мотивов учебной деятельности доминируют социальные мотивы. В составе обеих групп по десять человек.

На первом этапе исследования была использована методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов», предложенная А.А. Реаном и В.А. Якуниным. Методика включает в себя 16 мотивов, связанных с учебной деятельностью в вузе. На основе этой методики нами был составлен опросник, в котором были выделены три группы мотивов, содержащие одинаковое количество утверждений. Список мотивов представлен в Приложении 2.

Испытуемым было предложено выбрать из списка мотивов один, наиболее для них значимый. В ходе исследования были проанализированы мотивы учебной деятельности студентов разных курсов.

Второй этап диагностики связан с изучением показателей интеллектуального развития. На этом этапе были использованы следующие методики:

- методика диагностики направленности мышления, предложенная А. Малыгиным;

- тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (адаптация М.К. Акимовой);

- методика «Воспроизведение рассказа», направленная на определение уровня смысловой памяти;

- методика диагностики креативности Е.Е. Туник.

Ниже представлено краткое описание используемых в исследовании методик.

Методика диагностики направленности мышления была разработана А. Малыгиным, предназначена для старших школьников и студентов.

Методика включает 33 вопроса. Испытуемым предлагается продолжить высказывания одним из приведенных вариантов ответа (А или Б).

После обработки ответов испытуемых с помощью ключа, определяется уровень выраженности практического мышления:

0-12 баллов - низкая выраженность практической направленности мышления (теоретическая направленность мышления);

13-18 баллов - средневыраженная практическая направленность мышления;

19-33 балла - высокая выраженность практической направленности мышления.

Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра предназначен для измерения уровня интеллектуального развития. Он состоит из девяти субтестов, каждый из которых направлен на измерение различных функций интеллекта. Шесть субтестов диагностируют вербальную сферу, два - пространственное воображение, один - память. Во всех группах заданий, за исключением 4, 5 и 6 субтестов, используются задачи закрытого типа.

В каждом субтесте методики содержится 16-20 заданий, при выполнении которых испытуемым важно хорошо усвоить смысл представленных образцов решений, но при этом вовремя переходить к следующим заданиям.

Субтест 1. Логический отбор (дополнение предложений): исследование индуктивного мышления, чутья языка. Задача испытуемого заключалась в том, чтобы закончить предложение одним из приведенных слов.

Субтест 2. Определение общих черт: исследование способности к абстрагированию, обобщению, оперированию вербальными понятиями.

Субтест 3. Аналогии: анализ комбинаторных способностей.

Субтест 4. Классификация: оценка способности выносить суждение, обобщать.

Субтест 5. Оценка уровня развития практического математического мышления, сформированности математических навыков.

Субтест 6. Анализ индуктивного мышления, способности оперировать числами.

Субтест 7. Исследование пространственного воображения, комбинаторных способностей.

Субтест 8. Исследуется пространственное воображение, комбинаторные способности.

Субтест 9. Определение способности сосредоточить внимание и сохранить в памяти усвоенное.

При интерпретации результатов теста субтесты объединяют в следующие комплексы:

- субтесты 1-5 - комплекс вербальных субтестов, предполагающий общую способность оперировать словами как сигналами и символами.

- субтесты 6 и 7 - комплекс математических субтестов, предполагающий способности в области практической математики и программирования.

- субтесты 8 и 9 - комплекс конструктивных субтестов, предполагающий развитые конструктивные способности теоретического и практического плана.

В исследовании также была использована методика «Воспроизведение рассказа» (взрослый вариант), направленная на изучение уровня смысловой памяти, ее объема и способности к запоминанию текстов.

Испытуемым предлагается короткий рассказ, содержащий 12-13 смысловых единиц в некоторой логической связи. После прочтения испытуемые записывают основное содержание прочитанного.

Затем, для получения более точных данных, эксперимент повторяется с использованием другого, аналогичного по структуре, рассказа.

При обработке и интерпретации результатов теста оценка проводится по результатам воспроизведения двух текстов. Производится подсчет воспроизведенных смысловых единиц. Порядок изложения фрагментов не учитывается. Максимальное количество воспроизведенных смысловых единиц по двум текстам равно 32 (из 16 х 2=32).

Методика Е.Е. Туник предназначена для определения таких параметров креативности, как любознательность; воображение; сложность и склонность к риску. Методика обладает прогностичностью для лиц, начиная с юношеского возраста.

В нашем исследовании мы подвергли анализу диагностические результаты испытуемых по двум параметрам – сложность и склонность к риску в процессе познания.

Высокие показатели по параметру «сложность» свидетельствуют о том, что субъект ориентирован на познание сложных явлений, проявляет интерес к сложным заданиям, настойчив в достижении цели, стремится к самостоятельному решению поставленных задач.

Склонность к риску проявляется в том, что субъект отстаивает свои идеи, не обращая внимания на реакцию других; допускает для себя возможность ошибок; любит изучать новое, не зависим в своих выводах об изучаемом объекте от чужого мнения. Такие свойства можно отнести к склонность к независимости.

Ответы испытуемых, совпадающие с ключом, оцениваются в 2 балла. Все ответы «может быть» оцениваются в +1 балл, а ответы «не знаю» – в -1 балл. Таким образом, максимальное количество баллов равно 26 (по каждой шкале 13 стимулов); минимальное количество баллов равно -13.

В качестве метода математической статистики использовался Т-критерий Стьюдента для оценки различий величин средних значений двух независимых выборок.

2.2. Анализ и интерпретация диагностических данных

На первом этапе исследования был использован опросник по изучению мотивов учебной деятельности студентов. Опросник был составлен на основе методики «Изучение мотивов учебной деятельности студентов», предложенной А.А. Реаном и В.А. Якуниным. Все мотивы, включенные опросник, были разделены на следующие группы:

- интерес к содержанию профессии («стать высококвалифицированным специалистом»; «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности»);

- социальные мотивы («получить диплом»; «избежать осуждения и наказания за плохую учёбу»);

- познавательные мотивы («приобрести глубокие и прочные знания»; «получать интеллектуальное удовлетворение»).

Испытуемым было предложено выбрать из списка мотивов один, наиболее для них значимый.

Сначала были изучены мотивы учебной деятельности студентов разных курсов. Были выбраны студенты 1, 3 и 4 курсов очного отделения (по 12 человек). Подбор осуществлялся таким образом, чтобы показатели учебной успешности студентов каждой сформированной группы испытуемых были примерно одинаковыми.

Сравним мотивы учебной деятельности студентов разных курсов.

Таблица 1

Результаты диагностики мотивов учебной деятельности студентов

Мотивы	Выраженность мотива		
	1 курс	3 курс	4 курс
Профессиональные	25%	25%	42%
Социальные	33%	50%	25%
Познавательные	42%	25%	33%

Данные, представленные в таблице 1, показывают, что у студентов первого курса преобладает познавательный мотив. Социальный мотив находится на среднем уровне, менее других выражен мотив овладения профессией.

У студентов третьего курса познавательный мотив снижается, его выраженность совпадает с мотивом овладения профессией. Наиболее значимыми для студентов этого курса являются социальные мотивы.

У студентов-выпускников преобладают мотивы, связанные с профессиональной деятельностью. По сравнению со студентами третьего курса возрастает познавательная мотивация. Наименее актуальными становятся социальные мотивы.

Полученные диагностические данные представлены графически.

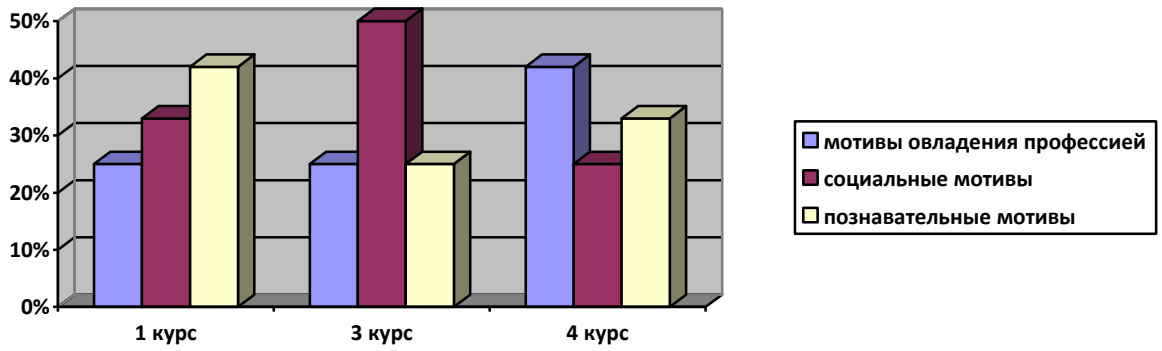

Рис. 1. Сравнительные данные мотивов учебной деятельности студентов разных курсов

В целом по выборке все три группы мотивов представлены достаточно равномерно:

- мотивы овладения профессией - 31%;

- социальные мотивы - 36%;

- познавательные мотивы - 33%.

Однако, как мы отметили, выраженность этих мотивов на разных курсах обучения различная.

Индивидуальные данные испытуемых (см. Приложение 1) свидетельствуют о том, что наиболее популярными являются следующие конкретные мотивы:

- мотив приобретения глубоких и прочных знаний - 25%;

- мотив избегания неприятностей («Избежать осуждения и наказания за плохую учёбу») - 22%;

- мотив профессионального становления («Стать высококвалифицированным специалистом») - 17%.

В нижеследующей диаграмме представлены сравнительные данные конкретных мотивов учебной деятельности в целом по выборке.

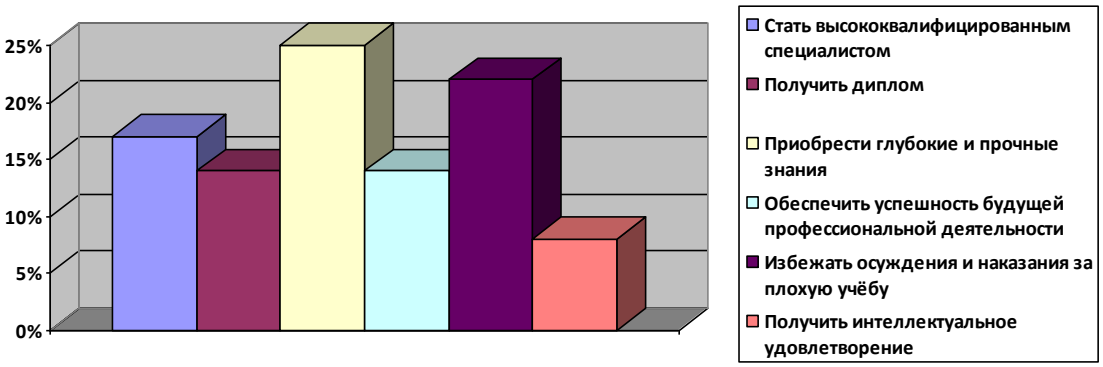

Рис. 2. Сравнительные данные выраженности конкретных мотивов учебной деятельности в целом по выборке

На следующем этапе исследования изучались различия в показателях интеллектуального развития студентов с разной учебной мотивацией. Из всей выборки были сформированы две группы испытуемых: Группа 1 -

студенты разных курсов, с доминирующей познавательной мотивацией и Группа 2 - студенты, у которых в структуре мотивов учебной деятельности доминируют социальные мотивы. В состав каждой из групп вошло десять человек.

Для изучения показателей интеллектуального развития были использованы следующие методики:

- методика диагностики направленности мышления, предложенная А. Малыгиным;

- тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (адаптация М.К. Акимовой);

- методика «Воспроизведение рассказа», направленная на определение уровня смысловой памяти;

- методика диагностики креативности Е.Е. Туник.

Рассмотрим результаты диагностики направленности мышления испытуемых двух групп.

В таблице 2 представлены сравнительные данные разных типов направленности мышления испытуемых с разной мотивацией учебной деятельности.

Таблица 2

Результаты диагностики направленности мышления

Группы	Направленность мышления		
	Теоретическая направленность	Средняя выраженность направленности	Практическая направленность
1 студенты с познавательной мотивацией	40%	40%	20%
2 студенты с социальной мотивацией	10%	30%	60%

Практическая направленность мышления определяется как свойство познавательной активности, которая указывает на её подчинённость предметно-преобразовательным целям и ориентацию на результат.

Теоретическая направленность мышления характеризуется любознательностью, высокой познавательной активностью. Человек с теоретической направленностью мышления получает удовлетворение от интеллектуальной деятельности как таковой; в информации ищет обоснованность, доказательность, логичность; при выполнении учебных заданий отмечает в них закономерности, новые моменты; любит рассуждать, объяснять происходящие события. Знания, приобретённые в процессе обучения и самообразования, имеют для него большее значение, чем опыт. Люди с теоретическим типом мышления порой труднее других приспосабливаются к внешним изменениям.

Как видно из табличных данных, такой тип мышления в большей степени свойственен студентам, у которых в структуре учебной мотивации доминируют познавательные мотивы.

Людям с высокой выраженностью практической направленности мышления свойственна предприимчивость, стремление к реализации идей. Они легко приспосабливаются к новому; экономично и быстро разрешают проблемы; в решениях стремятся учесть все элементы ситуации и возможные результаты; соотносят происходящее со своей деятельностью и интересами; хранят в памяти в основном ту информацию, которой смогут потом воспользоваться. Столкнувшись с проблемой, сразу начинают действовать. Основной источник информации для них - личный опыт.

Практическая направленность мышления в большей степени характерна для студентов, у которых в структуре учебной мотивации доминируют социальные мотивы.

Анализируя результаты диагностики направленности мышления в целом по выборке, отметим, что в исследуемой группе студентов более выражен практический тип мышления.

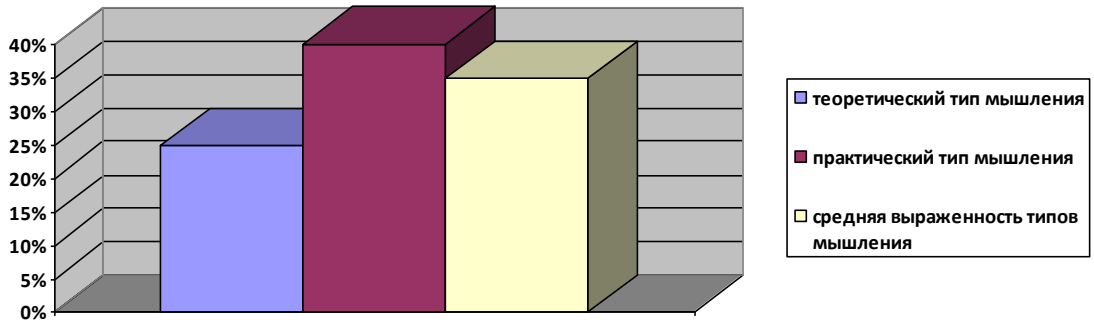

Рис. 3. Соотношение типов мышления в целом по выборке

Для оценки уровня интеллектуального развития и определения развитости способностей был проведен тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра. Тестирование осуществлялось с помощью компьютерного варианта методики. Фиксировались результаты по всем девяти субтестам, но в соответствии с целью исследования анализу подвергались данные по комплексу вербальных субтестов (1-4) и результаты по субтестам 8 и 9 для диагностики выраженности практической направленности интеллекта.

Таблица 3

Результаты диагностики интеллектуального развития
(тест Р. Амтхауэра)

№ п/п	Субтесты	1 группа	2 группа	Значение $t_{эмп}$
1.	Логический отбор	13,7	14,2	0,7939
2.	Обобщение	12,6	10,3	3,7148
3.	Аналогии	11,3	9,1	3,0444
4.	Классификация	11,6	9,3	3,8274
5.	Арифметические задачи	8,1	8,8	0,8995
6.	Числовые ряды	9,5	9,7	0,2722
7.	Выбор фигур	9,4	12,5	3,9661
8.	Кубики	4,8	6,8	4,1208
9.	Память	13,0	12,7	0,3262

Комплекс вербальных субтестов (1-4) предполагает оценку общей способности оперировать словами как сигналами и символами. При высоких результатах по этому комплексу преобладает вербальный интеллект.

Высокие результаты по субтестам 7, 8 и 9 являются основанием не только для естественно-технической, но и общенаучной одаренности. У индивидов с такими результатами преобладает стремление к моделированию на уровне конкретного и наглядного мышления, к выраженной практической направленности интеллекта.

Полученные результаты указывают на преобладание вербального интеллекта у студентов с познавательной мотивацией. У них более высокие показатели по трем из четырех вербальных субтестов. Диагностические данные свидетельствуют об индуктивном речевом мышлении этой части испытуемых. У них выше способность к абстракции, более развито умение грамотно оформлять содержание своих мыслей, они точнее выражают словесные значения.

Вместе с тем, отметим, что по первому вербальному субтесту диагностические значения выше у студентов второй группы. Это свидетельствует об их направленности в сторону конкретно-практического знания, о развитом у них чувстве реальности и самостоятельности мышления.

Диагностические данные по субтестам 7 и 8 (комплекс конструктивных субтестов) свидетельствуют о развитых конструктивных способностях практического плана студентов с социальной мотивацией учения. Это является еще одним доказательством выраженной практической направленности интеллекта студентов этой группы.

По общему показателю интеллектуального развития не было выявлено значимых различий ($t_{эмп.} = 0,1664$). Такой результат указывает на то, что учебная успешность, познавательная активность и интеллектуальное

развитие студентов могут быть связаны с разными мотивами учебной деятельности.

С помощью методики «Воспроизведение рассказа» [54] мы диагностировали уровень развития смысловой памяти испытуемых, ее объем и способность к запоминанию текстов. Индивидуальные диагностические данные по этой методике представлены в таблице 8 Приложения.

По мнению А.В. Брушлинского, микро-семантический анализ - содержательный анализ речевой продукции, полученной в ходе осмысления текста, дает представление о понимании субъектом восприятия изучаемого объекта на всех его уровнях.

Многими исследователями отмечается проблема грамотности чтения, как способности обучающихся к осмыслению текстов различного содержания и рефлексии на них. На решение данной проблемы нацелена концепция универсальных учебных действий, относительно которой смысловое чтение включает:

- извлечение необходимой информации из различных текстов, в том числе научных;
- определение основной и второстепенной информации;
- свободная ориентация и восприятие текстов различных стилей, в том числе научного стиля.

Целью смыслового чтения является максимально точное и полное понимание содержания текста, фиксация существенных деталей и практическое осмысление информации. Смысловое чтение обеспечивает успешность познавательной деятельности, является базовой интеллектуальной технологией, источником приобретения знаний, преодоления ограниченности индивидуального опыта.

Микро-семантический анализ позволяет оценить уровень развития таких познавательных процессов, как мышление, воображение и память.

Студентам обеих групп были предложены два текста, содержащие по 16 смысловых единиц. После прочтения испытуемые записывали основное содержание прочитанного. По результатам воспроизведения двух текстов были получены диагностические данные, представленные в нижеследующей таблице.

Таблица 4

Результаты диагностики по методике «Воспроизведение рассказа»

Задания	1 группа	2 группа	Значение $T_{эмп.}$
Текст 1	11.2	10.1	1.3
Текст 2	13.4	11.0	2.7
Общий результат	24.7	21.1	2.1

Критические значения

$T_{кр.}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.1	2.88

Полученные данные указывают на отсутствие значимых различий по результатам воспроизведения первого текста. Студенты с разной учебной мотивацией выполнили задание, включая в изложение от 8 до 13 смысловых единиц из 16, содержащихся в тексте. Результаты воспроизведения второго текста выше у испытуемых обеих групп. По общему результату и по результатам воспроизведения второго текста диагностические значения выше у студентов с доминирующей познавательной мотивацией.

Обучение в высшей школе предполагает постоянную работу с текстовой информацией. Навыки анализа, переработки и систематизации текстов необходимы не только для понимания сути изучаемого предмета, но и для овладения современными средствами, методами и технологиями учебной работы.

Студенты с доминирующей познавательной мотивацией сами доопределяют задачи, которые ставит перед ними учебный процесс. На этой основе у них происходит формирование новых мотивов учебной деятельности. Процесс обучения является для них не только воспроизведением образца, но и осуществлением самостоятельных учебных действий. Они склонны к поиску разнообразных способов достижения результата, большая часть из которых связана с чтением текстов и усвоением их содержания. Таким образом, доминирование познавательной мотивации в структуре учебных мотивов способствует развитию навыка осмысленного чтения, что положительно влияет на развитие таких познавательных процессов, как мышление, воображение и память.

Рассмотрим результаты диагностики креативности по методике Е.Е. Туник.

В теоретической части работы нами были рассмотрены разные подходы к проблеме связи креативности и интеллекта. Первый из них основан на мнении о том, что в детерминации творческого поведения ведущую роль играют мотивация, ценности и черты личности. Во втором подходе допускается корреляция между уровнем интеллекта и уровнем креативности, но творческие способности рассматриваются как самостоятельный фактор. При проведении исследования мы придерживались третьего подхода, суть которого заключается в том, что высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень развития творческих способностей, а творческие достижения определяются, прежде всего, уровнем интеллектуального развития [18].

Испытуемым обеих групп был предложен тест, направленный на выявление ряда факторов, коррелирующих с творческими проявлениями личности. Анализу были подвергнуты диагностические данные по двум из них – склонность к сложности и склонность к независимости, обозначенная в методике как «склонность к риску».

Склонность к сложности описана автором методики как ориентир на познание сложных явлений, интерес к сложным вещам и идеям; склонность к постановке сложных задач и проявление настойчивости в их осуществлении.

Склонность к независимости (склонность к риску) проявляется в отстаивании нестандартных и непопулярных идей, постановке и попытках достижения высоких целей, в допущении возможности ошибок и провалов; в нонконформизме и свободе от внешних оценок. Индивиды с высокими показателями склонности к независимости предпочитают иметь шанс рискнуть, чтобы узнать, что из этого получится.

Таблица 5

Результаты диагностики креативности (методика Е.Е. Туник)

Параметры креативности	1 группа	2 группа	Значение $T_{эмп.}$
Склонность к сложности	15.8	12.7	1.5
Склонность к независимости	13.1	16.6	1.8

Полученные данные свидетельствуют о том, что между группами студентов с познавательной мотивацией учения и студентов с социальной мотивацией учебной деятельности нет значимых различий по таким параметрам креативности, как склонность к сложности и склонность к независимости.

Вместе с тем, отметим, что у студентов, в структуре учебной деятельности которых доминирует познавательная мотивация, выше диагностические значения по параметру «склонность к сложности».

Эти студенты умеют ставить перспективные сложные цели учебной деятельности, реализовывать их и преодолевать препятствия при их достижении. Они выбирают цели несколько выше средней степени трудности, успех в которых позволяет подтвердить самооценку. Их характеризует настойчивость и упорство, в достижении цели действуют самостоятельно. В учебной деятельности они, как правило, эффективны, в

случае неудачи сохраняют уровень сложности, в случае удачи - повышают его [56].

У студентов с доминирующими социальными мотивами в структуре учебной деятельности выше значения по показателю «склонность к независимости». Эта характеристика предполагает избирательное отношение человека к любым внешним влияниям, которые принимаются или отторгаются в зависимости от целей и задач, которые он перед собой ставит. Решения принимаются самостоятельно, и здесь имеет значение осознание степени личной ответственности за их последствия.

Итак, полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о следующем:

1. У студентов разных курсов с доминирующей познавательной мотивацией преобладает теоретическая направленность мышления, что связано с такими характеристиками, как любознательность, познавательная активность, способность получать удовлетворение от интеллектуальной деятельности, склонность к рассуждениям. В объяснении происходящих событий они больше ориентированы на знания, чем на опыт.

Полученные диагностические данные указывают на преобладание у студентов этой группы вербального интеллекта, индуктивного речевого мышления. У них высокая способность к абстракции, развито умение грамотно оформлять содержание своих мыслей и объяснять значения слов.

У студентов с доминирующей познавательной мотивацией сформированы навыки осмысленного чтения, что положительно влияет на развитие таких познавательных процессов, как мышление, воображение и память. Эти студенты в процессе обучения умеют ставить перспективные сложные цели, преодолевать препятствия при их достижении.

2. Для студентов, у которых в структуре учебной мотивации доминируют социальные мотивы, характерна практическая направленность мышления, что указывает на наличие у них предметно-преобразовательных

целей и ориентации на результат. Им свойственна предприимчивость, стремление к реализации идей, легкость адаптации, в том числе к образовательному процессу. Они быстро разрешают проблемы с учетом всех элементов ситуации и возможных результатов; соотносят свои планы и свою деятельность со своими интересами. При решении проблем и объяснении происходящих событий студенты этой группы больше ориентированы на свой личный опыт. Для них характерна направленность в сторону конкретно-практического знания, развитое чувство реальности и самостоятельность мышления, а также конструктивные способности практического плана.

У студентов с социальной мотивацией учения ощущается недостаточность развития навыка осмысленного чтения.

Среди параметров креативности для них более всего характерна «склонность к риску и независимости», что предполагает избирательное отношение к любым внешним влияниям. Решения принимаются самостоятельно, что делает актуальным вопрос об осознании степени личной ответственности за последствия принятых решений и совершенных действий.

Выводы

Проведенное исследование было направлено на изучение различий в показателях интеллектуального развития студентов с разной учебной мотивацией. В исследовании мотивов учебной деятельности приняли участие 36 студентов разных курсов. На этапе изучения показателей интеллектуального развития студентов были сформированы две группы испытуемых: студенты с доминирующей познавательной мотивацией и студенты, в структуре мотивов учебной деятельности которых доминируют социальные мотивы, в каждой группе по 10 человек.

В исследовании были использованы такие методики, как:

- методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана и В.А. Якунина;

- методика диагностики направленности мышления А. Малыгина;

- тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра;

- методика «Воспроизведение рассказа», направленная на определение уровня смысловой памяти;

- методика диагностики креативности Е.Е. Туник.

Обработка эмпирических данных проводилась с помощью Т-критерия Стьюдента.

На основе полученных диагностических данных мы пришли к следующим выводам:

1. В исследуемой выборке, состоящей из студентов разных курсов, такие мотивы учебной деятельности, как познавательные, социальные и мотивы овладения профессией, представлены достаточно равномерно. Вместе с тем, результаты диагностики показывают, что у студентов первого курса преобладает познавательный мотив; к третьему курсу познавательный мотив снижается, и более значимыми становятся социальные мотивы; у

студентов-выпускников преобладают мотивы, связанные с профессиональной деятельностью, и возрастает познавательная мотивация.

Наиболее популярными является такие конкретные мотивы, как мотив приобретения глубоких и прочных знаний, мотив избегания неприятностей и мотив профессионального становления.

2. Теоретический тип мышления в большей степени свойственен студентам, у которых в структуре учебной мотивации доминируют познавательные мотивы. Для студентов, у которых в структуре учебной мотивации доминируют социальные мотивы, характерна практическая направленность мышления.

3. У студентов с познавательной мотивацией выше показатели вербального интеллекта: у них лучше развито индуктивное речевое мышление, выше способность к абстракции, более развито умение грамотно оформлять содержание своих мыслей. У студентов с социальной мотивацией учения в большей степени развиты конструктивные способности практического плана. По общему показателю интеллектуального развития значимых различий между группами выявлено не было.

4. Показатели смысловой памяти, а именно точное и полное понимание содержания текста, фиксация существенных деталей и осмысленное воспроизведение текстовой информации, выше у студентов с познавательной мотивацией учения.

5. В интеллектуальной деятельности студентов с доминирующей познавательной мотивацией проявляется склонность к постановке сложных задач и настойчивость в их осуществлении. Для интеллектуальной деятельности студентов с доминирующими социальными мотивами учения характерна склонность к отстаиванию нестандартных и непопулярных идей, склонность к постановке и попыткам достижения высоких целей, а также к допущению возможности ошибок.

Заключение

Современное общество все больше нуждается в людях с высоким уровнем общего развития, с высоким уровнем профессионализма, инициативы и предприимчивости, творческих способностей. Это предопределяет перестройку процесса обучения в целом и каждой из его сторон, в том числе мотивационной.

Мотивация учебной деятельности студентов является гарантом формирования познавательной активности, а ее следствием - знания, необходимые для успешной профессиональной деятельности.

Учебная успешность студентов во много определяется мотивацией учебной деятельности. Среди мотивов учебной деятельности традиционно выделяют несколько групп мотивов, среди которых социальные, познавательные и интерес к содержанию профессии. Эти мотивы по-разному отражаются на результатах учебной деятельности, на процессе профессионального становления. При этом нельзя утверждать, что интерес к содержанию профессии непременно приведет к эффективному формированию профессиональных навыков, а социальные мотивы препятствуют процессу профессионального становления.

Мотивы учебной деятельности студентов чаще исследуются с позиции их влияния на отношение к профессии, удовлетворенности к профессиональному выбору. Гораздо меньше исследований влияния мотивации учебной деятельности на развитие различных сторон личности и интеллектуального развития обучающихся. При этом, интеллектуальное развитие является важнейшим компонентом любой деятельности человека.

В проведенном нами исследовании изучались различия в показателях интеллектуального развития студентов с разной учебной мотивацией.

Полученные диагностические данные свидетельствуют о различиях в показателях интеллектуального развития у студентов с разной учебной

мотивацией, которые проявляются в направленности мышления, в уровне развития вербального интеллекта, уровне развития смысловой памяти, а также в таких показателях, коррелирующих с креативностью, как склонность к выбору сложных интеллектуальных задач и склонность к независимости суждений.

Полученные в ходе исследования данные могут быть использованы в профориентационной работе со старшеклассниками, а также в организации учебного процесса на разных этапах обучения в вузе.

Список используемых источников

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. - М.: ИКАР, 2009. - 448 с.
2. Айзенк, Г.Ю. Природа интеллекта битва за разум Текст./ Г. Айзенк, Л. Кэмин - М.: ЭКСМО - ПРЕСС, 2002. - 352 с.
3. Акопов Г.В. Социальная психология образования. - М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000. - 296 с.
4. Алдер Г. Техника развития интеллекта Текст.: - СПб.:Питер,2001. - 192 с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания - СПб.: Питер, 2001. - 288 с.
6. Андерсон Дж. Когнитивная психология Текст .- СПб.:Питер,2002. - 496 с.
7. Андреева Г.М. Психология социального познания. Текст. М.: Аспект - Пресс, 2000. - 288 с.
8. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. - Улан-Удэ, 2004. - С. 149-150.
9. Бершадский М.Е. Понимание как педагогическая категория (Мониторинг когнитивной сферы: понимает ли ученик то, что изучает?) - М.: Педагогический поиск, 2004. - 176 с.
10. Бойко Е.И. Механизмы умственной деятельности. Избранные психологические труд. / Под ред. А.В. Брушлинского. - М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО МОДЭК, 2002. - 688 с.
11. Бугрименко А.Г. Внутренняя и внешняя мотивация у студентов педагогического вуза / А.Г. Бугрименко // Психология в вузе. - 2006. - № 3. - С. 15-28.
12. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. - СПб.: Питер, 2002. - 352 с.

13. Бутенко И. Что привлекает студентов в учебном процессе? / И. Бутенко // Alma mater. - 2000. - №1. - С. 21-25.

14. Величковский Б.М. Психологические проблемы изучения интеллекта. / Б.М. Величковский, М.С. Капица // Интеллектуальные процессы и их моделирование. - М.: Наука. - С. 120-141.

15. Вербицкий А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А Бакшаева. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. - 200 с.

16. Верхова Ю.Л. Формирование личностной и профессиональной направленности студентов в контекстном обучении: автореф... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ю.Л. Верхова. - М., 2007. - 30 с.

17. Давыдова М.И. Пути интеллектуального развития личности // Мир библиографии. 2006. - №1. - С. 41 - 43.

18. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. - 2-е издание. - СПб.: Питер, 2002. - 368 с.

19. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации. / Т.Д. Дубовицкая // Вопросы психологии. - 2005.- №1. - С. 73-78.

20. Епифанова С. Формирование учебной мотивации / С. Епифанова // Высшее образование в России. - 2000. - №3. - С. 106-107.

21. Еремин А.Л. Ноогенез и теория интеллекта - Краснодар: СовКуб, 2005. - 356 с.

22. Ефимов Ю.Е. Интеллектуализация Вуза - базовый источник роста интеллектуального потенциала региона // Материалы международного научного симпозиума. - Самара: СГЭА, 2003. - С. 410 - 414.

23. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб пособие для студ. 4-е изд., стер. - М.: Академия, 2008. - 192 с.

24. Зеер Э.Ф. Личностно развивающееся профессиональное образование - Екатеринбург: Рос. гос проф. - пед. ун-т, 2006. - 170 с.

25. Зенина С.Р. Психологические факторы становления учебно-профессиональной деятельности студентов вуза : автореф... канд. психол. наук : 19.00.07 / С.Р. Зенина. - М., 2009. - 23с.

26. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И.А. Зимняя. - М.: Логос, 2003. - 384 с.

27. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2006. - 512 с.

28. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е.А. Климов. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 304 с.

29. Когнитивная психология. Учебник для вузов. / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. - М.: ПЕРСЭ, 2002. - 480 с.

30. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. - СПб., Питер, 2005 - 940 с.

31. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд., - М.: Издательство МГУ, 1981. - 584 с.

32. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. - СПб.: Питер, 2007. - 672 с.

33. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М.: Просвещение, 1990. - 191 с.

34. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. - М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.-400 с.

35. Овчинников М.В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и ее формирование: Автореф… канд. психол. наук: 19.00.07 / М.В. Овчинников. - Екатеринбург, 2008. - 26 с.

36. Попова А.Ю. Психологические условия развития мотивации профессионального учения студентов-психологов: Автореф… канд. психол. наук: 19.00.07 / А.Ю. Попова. - М., 2004. -30 с.

37. Похолков Ю. Обеспечение и оценка качества высшего образования - Похолков, А. Чучалин, О. Боев, С. Могильницкий // Высшее образование в России. 2004. - № 2. - С. 12 - 27.

38. Пузанков Д. Взгляд на развитие системы высшего профессионального образования / Д. Пузанков, И. Федоров, В. Шадриков // Высшее образование в России. 2004. - № - 9 - С. 14 - 18.

39. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология: Учебное пособие для психологов и педагогов. - СПб.: издательство «Питер», 2000. - 416 с.

40. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2000. - 720 с.

41. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев: Учебное пособие для вузов. - М.: Школьная Пресса, 2000. - 416 с.

42. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / С.Д. Смирнов. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 256 с.

43. Современные исследования интеллекта. / Сост. Н.А. Сырникова. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001. - 32 с.

44. Сосновский Б.А. Психология. Учебник. - М., 2008. - 660 с.

45. Теплов Б.М. Избранные труды. - М.: Наука, 1985, в 2 т. - Т. 2. - 328 с.

46. Ткаченко Н.С. Взаимосвязь стиля саморегуляции учебной деятельности студентов и их мотивации обучения в вузе / Н.С. Ткаченко // Молодой ученый. - 2012, №4. - С. 382-384.

47. Усольцев А.П., Макурова Е.В. Синергетическая модель мотивации учащихся к учебной деятельности // Педагогическое образование. 2009, № 3. - С. 106-113.

48. Хокинс Д., Блейксли С. Об интеллекте. - М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. - 240 с.

49. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. - СПб.: Питер, 2002. - 272 с.

50. Цветкова Р.И. Мотивационная сфера личности студента: условия и средства ее формирования / Р.И. Цветкова // Психологическая наука и образование. - 2006. - №4. - С. 76-80.

51. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации / П.М. Якобсон. - Воронеж: МОДЭК; Москва: Институт практической психологии, 1998. - 304 с.

52. Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX века http://www.koob.ru/yaroshevskiy/istoriya_psihologii

53. http://ural-education.ru/wp-content/uploads/ Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М., 2002. - 339 с.

54. https://vsetesti.ru/316/ методика «Воспроизведение рассказа» (взрослый вариант) / Альманах психологических тестов. - М., 1995. - С.95-96.

55. http://www.gazpromschool.ru/teachers/pedsovet/pedsovet15_12_2012.html Апальков В.Г. Формирование смыслового чтения - необходимое условие развития метапредметных компетенций

56. https://moluch.ru/conf/ped/archive/98/4618/ Томашевская О.А. Формирование познавательной мотивации студентов // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. - Челябинск: Два комсомольца, 2013. - С. 169-171.

Приложение

Таблицы 1-3

Диагностические данные по изучению мотивов учебной деятельности студентов первого курса

испытуемые № п/п	№ мотива из списка опросника					
	1	2	3	4	5	6
1	+					
2		+				
3					+	
4	+					
5			+			
6			+			
7						+
8		+				
9				+		
10			+			
11					+	
12			+			

Диагностические данные по изучению мотивов учебной деятельности студентов третьего курса

испытуемые № п/п	№ мотива из списка опросника					
	1	2	3	4	5	6
1	+					
2		+				
3					+	
4					+	
5	+					
6						+
7					+	
8				+		
9			+			
10			+			
11					+	
12		+				

Диагностические данные по изучению мотивов учебной деятельности студентов четвертого курса

испытуемые № п/п	№ мотива из списка опросника					
	1	2	3	4	5	6
1		+				
2	+					
3				+		
4					+	
5				+		
6					+	
7	+					
8			+			
9			+			
10						+
11				+		
12			+			

Таблица 4

Диагностические данные по изучению направленности мышления студентов с доминирующей познавательной мотивацией учения (Группа 1)

испытуемые № п/п	Направленность мышления		
	Теоретическая направленность	Средняя выраженность направленности	Практическая направленность
1	8		
2		16	
3		17	
4			22
5	7		
6	10		
7		15	
8		13	
9			25
10	9		

Таблица 5

Диагностические данные по изучению направленности мышления студентов с доминирующей социальной мотивацией учения (Группа 2)

Испытуемые № п/п	Направленность мышления		
	Теоретическая направленность	Средняя выраженность направленности	Практическая направленность
1		17	
2			19
3	11		
4			24
5			22
6			27
7		15	
8		17	
9			20
10			21

Таблица 6

Диагностические данные по изучению умственных способностей по тесту Р. Амтхауэра студентов с познавательной мотивацией учения (Группа 1)

№ п/п	Номер субтеста TSI									
	1 субтест	2 субтест	3 субтест	4 субтест	5 субтест	6 субтест	7 субтест	8 субтест	9 субтест	Общее кол-во баллов
1	14	12	11	13	5	11	7	5	14	92
2	15	13	12	12	7	8	8	5	13	93
3	13	11	12	10	8	9	9	6	10	88
4	14	11	10	11	10	7	9	4	14	90
5	15	13	16	13	8	9	11	6	15	106
6	11	12	11	11	6	8	7	3	16	85
7	14	15	11	12	8	9	10	5	15	99
8	13	11	9	13	9	12	10	3	11	91
9	16	14	10	10	11	12	12	6	13	104
10	12	14	11	11	9	10	11	5	9	92
Ср.зн.	13.7	12.6	11.3	11.6	8.1	9.5	9.4	4.8	13.0	94

Таблица 7

Диагностические данные по изучению умственных способностей по тесту Р. Амтхауэра студентов с социальной мотивацией учения (Группа 2)

№ п/п	Номер субтеста TSI									
	1 субтест	2 субтест	3 субтест	4 субтест	5 субтест	6 субтест	7 субтест	8 субтест	9 субтест	Общее кол-во баллов
1	13	11	9	8	7	10	11	6	14	89
2	16	12	11	9	7	9	15	8	11	98
3	12	8	7	7	8	7	11	5	10	75
4	14	9	8	10	9	9	9	6	11	85
5	15	10	10	11	11	9	13	7	13	99
6	15	11	9	12	10	12	12	7	14	102
7	14	10	9	9	8	9	14	6	12	91
8	16	11	11	9	9	11	14	8	16	105
9	14	12	9	8	11	12	13	8	13	100
10	13	9	8	10	8	9	13	7	13	90
Ср.зн.	14.2	10.3	9.1	9.3	8.8	9.7	12.5	6.8	12.7	93.4

Таблица 8

Диагностические данные по воспроизведению смысловых единиц

№ п/п	Группа 1 (студенты с познавательной мотивацией учения)			Группа 2 (студенты с социальной мотивацией учения)		
	Текст 1	Текст 2	Общий результат	Текст 1	Текст 2	Общий результат
1	14	15	29	11	12	23
2	12	14	27	10	11	21
3	11	13	24	13	15	28
4	9	11	20	8	8	16
5	12	14	26	9	11	20
6	13	15	28	8	9	17
7	10	12	22	11	12	23
8	12	14	26	13	14	27
9	8	12	20	10	11	21
10	11	14	25	8	7	15
Ср. значение	11.2	13.4	24.7	10.1	11.0	21.1

Таблица 9

Диагностические данные по изучению параметров креативности

№ п/п	Группа 1 (студенты с познавательной мотивацией учения)		Группа 2 (студенты с социальной мотивацией учения)	
	Склонность к сложности	Склонность к независимости	Склонность к сложности	Склонность к независимости
1	19	8	16	17
2	17	12	11	18
3	14	16	24	10
4	10	21	13	18
5	21	12	9	15
6	18	7	11	14
7	14	13	12	14
8	15	11	9	17
9	8	22	10	19
10	22	9	12	24
Ср. значение	15.8	13.1	12.7	16.6