

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический  
университет имени В.М. Шукшина»  
(АГГПУ им. В.М. Шукшина)

Психолого-педагогический факультет  
Кафедра практической и коррекционной психологии

**Мотивация, интеллект и результаты ЕГЭ как предикторы успеваемости  
студентов первого курса**

Выпускная квалификационная работа

**Допустить к защите**

\_\_\_\_\_  
Зав. кафедрой **Першина Н.А.**

« \_\_ » \_\_\_\_\_ 2016 г.

**Выполнил:** студент

П-СП121 группы

**Санарова**

**Анастасия Владимировна**

\_\_\_\_\_  
**Научный руководитель:**

канд. пед. наук, доцент

**Першина**

**Наталья Анатольевна**

\_\_\_\_\_  
**Оценка** \_\_\_\_\_

« \_\_ » \_\_\_\_\_ 2016 г.

**Председатель ГЭК**

**Агавелян Р.О.**

Подпись \_\_\_\_\_

**Бийск-2016**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение .....</b>	<b>3</b>
<b>Глава I. Теоретические основы исследования мотивации, интеллектуальных способностей и школьной обученности как предикторов успеваемости студентов.....</b>	<b>6</b>
1.1. Общая характеристика учебной деятельности.....	6
1.2. Мотивация учебной деятельности как фактор учебной успеваемости студентов.....	10
1.3. Когнитивные факторы учебной успеваемости студентов .....	23
Вывод по главе I.....	44
<b>Глава II. Эмпирическое исследование мотивации, интеллектуальных способностей и школьной обученности как предикторов успеваемости студентов первого курса .....</b>	<b>46</b>
2.1. Организация и методы исследования .....	46
2.2. Результаты эмпирического исследования мотивации, интеллектуальных способностей и школьной обученности как предикторов успеваемости студентов первого курса.....	49
Вывод по главе II.....	54
<b>Заключение.....</b>	<b>56</b>
<b>Список литературы .....</b>	<b>57</b>
<b>Приложение 1. Методики, применяемые в экспериментальном исследовании .....</b>	<b>62</b>
<b>Приложение 2. Табличные результаты экспериментального исследования .....</b>	<b>69</b>

## Введение

Учебная деятельность является особой формой обучения, направленной на приобретение обобщенных способов действий, обучения и саморазвития в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем.

«Мы все учились понемногу чему-нибудь и как-нибудь» - многие вспомнят слова классика Отечественной литературы А.С. Пушкина, написанные в 1831 году. С тех пор прошло не мало лет, но проблемы в обучении остаются до сих пор.

Почему одни студенты стремятся работать над получением знаний, трудности только добавляют им энергии и желания добиться цели, а другие делают все из-под палки и когда появляются препятствия, их активность резко снижается (тянут до последнего со сдачей долгов, пропускают занятия)[15].

Психологи объясняют причину таких индивидуальных особенностей, различными уровнями интеллекта, креативности (способности разрабатывать новое), учебная мотивация (высокая мотивация обучения дает вам сильные положительные эмоции и переживания при достижении учебных целей), высокая самооценка приводит к формированию высокого уровня притязаний. По отдельности эти качества не гарантируют успех, а их сочетание обычно положительно влияет на успешность в учебной деятельности.

Но можно ли предугадать успешность будущего студента, если определить его уровень интеллекта, мотивацию и обучения и уровень школьной обученности?

**Цель:** выявить особенности влияния мотивации, интеллекта и результатов ЕГЭ на успеваемость студентов первого курса.

**Объект:** успеваемость как показатель успешной деятельности студентов

**Предмет:** мотивация, интеллектуальные способности и школьная обученность как предикторы успеваемости студентов первого курса.

**Гипотеза:** мотивация, интеллектуальные способности и школьная обученность являются существенными предикторами успеваемости студентов первого курса.

**Задачи:**

1. Проанализировать существующие исследования мотивации, интеллектуальных способностей и школьной обученности.
2. Осуществить диагностику академической мотивации и базовых потребностей в учебной деятельности.
3. Провести количественный анализ результатов проведенных диагностик.
4. На основе полученных результатов сделать выводы о степени влияния мотивации, интеллектуальных способностей и школьной обученности на успеваемость студентов первого курса.

**Методы исследования:**

1. Теоретические (анализ психолого-педагогической литературы).
2. Эмпирические (методика “Шкала академической мотивации”, разработанная на основе опросника академической мотивации (AMS-C), «Опросник базовых потребностей в учебной деятельности», тест «Прогрессивные матрицы» Равена).
3. Методы количественной и качественной обработки данных.

**Экспериментальная база исследования:** Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВПО Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина. Выборку составили студенты психолого-педагогического факультета в количестве 47 человек.

**Практическая значимость работы** состоит в возможности использования полученных результатов в работе преподавателей ВУЗов для улучшения успеваемости студентов.

**Структура дипломной работы.** Дипломная работа состоит из введения, теоретической главы, эмпирической главы, заключения, списка литературы (50 источников), приложений.

# **Глава I. Теоретические основы исследования мотивации, интеллектуальных способностей и школьной обученности как предикторов успеваемости студентов**

## **1.1 Общая характеристика учебной деятельности**

Учебная деятельность является особой формой обучения, направленной на приобретение обобщенных способов действий, обучения и саморазвития в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем. Учебная деятельность может рассматриваться как специфический вид деятельности. Она направлена на совершенствование, развитие, формирование личности учащихся через осознанное, целенаправленное усвоение общественного опыта [3].

Вот основные характеристики учебной деятельности, отличающие ее от других форм учения:

- 1) специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;
- 2) осваиваются общие способы действий и научные понятия;
- 3) Общие способы действий предшествуют решению задач (И.И.Ильясов);
- 4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом субъекте (Д.Б.Эльконин, И. Лингарт);
- 5) изменения психических свойств и поведения обучающегося в зависимости от результатов его собственных действий (И. Лингарт).

В содержании учебной деятельности выделяются предмет учебной деятельности, средства, способы, продукт и результат. Предметом деятельности является усвоение знаний, приобретение обобщенных способов действий, отработка приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе которого учащийся развивается [22]. Средствами учебной деятельности

являются интеллектуальные действия (символические, языковые, вербальные средства), посредством которых усваиваются знания, и фоновые знания, которые структурируют индивидуальный опыт ребенка.

Способы учебной деятельности могут быть совершенно разными. Они включают в себя репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательские и образовательные действия [41].

Продуктом учебной деятельности являются структурированные знания, новообразования в психике и поведении учащегося, его индивидуального опыта. Результат образовательной деятельности - необходимость продолжения или ухода от нее.

Учебная деятельность носит общественный характер: по содержанию, так как направлена на усвоение общественного опыта, накопленного человечеством; по смыслу, поскольку она общественно значима и общественно оцениваема по форме, т.к. соответствует общественно выработанным нормам и протекает в специальных общественных учреждениях. Кроме того, учебная деятельность, как и любая другая, характеризуется субъективностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью [36].

Она имеет определенную внешнюю структуру, которая включает пять основных компонентов:

- мотивация;
- цели обучения, представленные в виде учебных заданий;
- учебные действия, решение учебных задач;
- операционный контроль, переходящий в самоконтроль;
- оценка, переходящая в самооценку.

Практически вся учебная деятельность может быть представлена как система учебных задач (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. Г. Балл), которые даются в определенных ситуациях и требуют выполнения соответствующих учебных действий субъекта, контроля и поддержки [1].

Учебная задача обязательно должна содержать два компонента:

- 1) предмет задачи в исходном состоянии;
- 2) модель требуемого состояния задачи обучения.

Процедура, которая обеспечивает решение образовательных задач, называется решение (по А.Г. Балл). Если учебная задача решается только одним способом, то ученику ставится цель найти его. В других случаях, когда проблема может быть решена несколькими способами, учащийся сталкивается с выбором, как решить ее в кратчайшие сроки и наиболее экономичным способом. Накапливаемый опыт применения знаний, способствует развитию приемов логического поиска, совершенствования навыков мышления ребенка[9].

Машбиц обозначил основные психологические требования к учебным задачам:

1. Конструироваться должна не одна учебная задача, а целый набор задач.
2. При конструировании системы учебных задач необходимо, чтобы она обеспечивала достижение как ближайших, так и отдаленных учебных целей.
3. Учебные задачи должны обеспечивать усвоение системы средств, которая необходима для успешного осуществления учебной деятельности.
4. Учебная задача должна конструироваться таким образом, чтобы средства деятельности, которые необходимо усвоить, выступали как прямой продукт обучения.

В большинстве учебных задач, по мнению Е. И. Машбица, прямым продуктом является исполнительная часть, а побочным продуктом – ориентировочно контрольная [23].

Реализация этого требования предполагает использование заданий с целью повышения осознания студентами своих действий, или развитие у них рефлексии.



Первоначально учащиеся не могут самостоятельно ставить и решать учебные задачи, поэтому в начале обучения эту функцию выполняет учитель. Принятие целей обучения студента происходит тогда, когда педагог объясняет, почему необходимо выполнять учебное задание. В это время студент всегда (сознательно или подсознательно) сравнивает учебную задачу со смыслом обучения для себя, со своими возможностями, то есть предопределяет ее. Этот этап определяет степень готовности ученика к учебной деятельности [44].

Решение образовательных задач возможно только с помощью учебных действий, которые составляют третий компонент учебной деятельности. Учебная деятельность - это активное преобразование ребенком объекта для раскрытия предмета усвоения (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и А. К. Маркова). Овладению каждым из фундаментальных понятий при изучении любого учебного предмета соответствует определенная система образования [19].

Учебные действия не однородны. Психолог часто сталкивается с проблемой нехватки или нерационального использования тех действий, которые являются общими для разных предметов. Специфическая деятельность отражает особенности изучаемого предмета и поэтому используется в пределах данной области знаний. Подготовку подобными обучающими мероприятиями, проводит учитель. Примерами конкретных образовательных мероприятий могут служить звуковой анализ слов, сложение, умение читать нотный текст.

Согласно еще одной классификации, с точки зрения субъекта деятельности - выделяются действия целеполагания, программирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки). Каждый из них соотносится с определенным этапом учебной деятельности и реализует его. Таким образом, смысл решения проблемы как ответ на вопрос "зачем я это делаю?" относится к действию целеполагания. Исполнительские действия направлены на решение проблемы. Они включают в

себя словесные, практические (действия с предметами или их изображениями), психического (перцептивные, мнемические, умственные) [20].

Взаимосвязь учебной деятельности с умственной деятельностью студентов позволяет выбрать их вариации, такие как перцептивные, мнемические, умственные, интеллектуальные. Каждый из этих этапов подразделяется на ряд более мелких. Перцептивные действия включают опознание, идентификацию, анализ внешнего вида объектов; мнемические предположить запечатлевшие, фильтрацию информации, ее структурирование, сохранение, обновление. Умственные действия включают сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификация.

Совокупность учебной деятельности формирует способ решения учебных задач. Это формирование способов учебной работы есть основной показатель зрелости учебной деятельности [23].

## **1.2. Мотивация учебной деятельности как фактор учебной успеваемости студентов**

На успешность обучения влияют многие факторы: состояние здоровья, финансовое положение, уровень успеваемости, навыков самоконтроля, организации учебного процесса и, наконец, индивидуальные психологические особенности человека.

Почему одни студенты стремятся работать над получением знаний, трудности только добавляют им энергии и желания добиться цели, а другие делают все из-под палки и когда появляются препятствия, их активность резко снижается (тянут до последнего со сдачей долгов, пропускают занятия) [8].

В первую очередь, на успешность обучения влияет общий интеллект, уровень общей эрудиции. Чем выше интеллект, тем лучше, как правило, успеваемость студента. Иногда студенты, имеющие высокий интеллект, показывают удовлетворительную успеваемость. Это может быть из-за

отсутствия интереса к профессии, неокончательным самоопределением в профессии. Кроме того, существует понятие социального интеллекта. Это коммуникативные способности, компетентность в общении, когда люди могут наладить контакт, влиять на других. Высокий уровень социального интеллекта важен для овладения профессиями типа человек-человек. Также имеются свидетельства того, что высокий уровень социального интеллекта развивается в качестве компенсации низкого уровня общего интеллекта. Успеваемость таких студентов может быть выше за счет умелого воздействия на преподавателей, потому что они приятны в общении, вызывают положительное отношение [29].

Большинство авторов считают важным фактором для успешного обучения высокую самооценку. Это уверенность в себе и высокий уровень притязаний. Не уверенные в своих силах, студенты часто просто не берутся за решение трудных задач, заранее думая, что не справится с ними. Чтобы высокая самооценка была адекватной и побуждала к дальнейшему развитию, необходимо хвалить студента не за объективно хороший результат, а за степень усилий, которые он приложил для преодоления препятствий.

Еще одним важным фактором для успешного обучения является мотивация. Существует 3 основных вида мотивации: мотивация на получение знаний, на получение профессии и получение диплома.

Студенты, нацеленные на получение знаний отличаются целеустремленностью, постоянно готовятся к занятиям, считают все дисциплины важными для себя, для профессионализма и повышения общего уровня знаний [49].

Те, кто направлен на получение профессии, часто проявляют избирательность, "нужных и ненужных дисциплин" для своей профессии. Это сказывается на успеваемости по этим предметам.

Те, кто делает установки для получения диплома, часто пропускает занятия без уважительных причин, предпочитают списывать и обычно учатся слабо.

В психолого-педагогической литературе нет четкого определения термина "учебная мотивация", из-за большого количества синонимов, которые существуют для определения сферы исследования. Таким образом, под терминами "учебная мотивация", "мотивация для тренировки, мотивации учения, мотивационной сферы студента" часто подразумевается одно и то же. И если у А. К. Маркова это может быть сумма всех мотивационных компонентов, которые являются причиной исследуемого вида деятельности, то у других это может представлять довольно сложную систему мотивов [11].

Необходимо разделить понятия: "мотивация учебной деятельности" и "мотив учебной деятельности". Конечно, термин "мотивация" глубже и шире, включающий и "мотив", но вот объем понятия "мотив", по словам А. Н. Леонтьева, по-прежнему не определен.

Мотив может быть осознанным и неосознанным, и при определенных условиях мотив может быть сформирован. Л. М. Фридман предлагает способ формирования мотивации учебной деятельности через рисунок педагога как организатора и мотиватора изучения дисциплины. Но в реальной практике сегодня изучение этих приемов не достаточно для мотивации обучения. Студент не всегда понимает то, для чего требуется усвоение того или иного учебного предмета, в какой деятельности в жизни он может понадобится. По словам М. О. Резванцевой, у студента не формируются мотивация и смысловые характеристики понятия подготовка, поэтому они не усваиваются или усваиваются формально, и ограничивают применение в жизни школьных знаний. Такие дети отвергают предложенного учебного материала, и вливаются в группу "неуспешных" [46].

Это доказывалось исследованием Н.Новиковой: "Основываясь на концепции П. Я. Гальперина, мы создали мотивацию на первом этапе формирования действий. В дальнейшем происходило качественное изменение мотивации, на первый план выходили новые, познавательные интересы учащихся. Это было связано с изменением отношения испытуемых к участию в эксперименте [25].

Переход "внешней" мотивации в "престижную" и информативную четко наблюдается в нашем эксперименте. Было отмечено, что когда испытуемые уже довольно легко строили "легкие" трехмерные формы, а строительства "сложных" становилось им доступно, когда они прилагали усилия. Обычно это происходило на 5-6 уроке. На данном этапе испытуемые уделяли мало внимания экспериментатору, они проводили действия ради получения правильного результата. Усиливалась конкуренция между субъектами, участники эксперимента пытались создавать более сложные фигуры, при одинаковых чертежах, старались построить быстрее других. Использование т-критерия Стьюдента позволило достоверно установить взаимосвязь между производительностью системы мотивации и успеваемости по предмету "геометрия", скорость и качество решения геометрических задач" [24].

Формирование учебной мотивации и ценностных ориентаций в процессе обучения и воспитания при высшем профессиональном образовании есть неотъемлемая часть развития личности студента. Учебная мотивация определяется несколькими факторами. Во-первых, она определяется образовательной системой, образовательным учреждением. Во-вторых, учебная мотивация определяется организацией образовательного процесса; в-третьих, особенностями обучающегося; в-четвертых, индивидуальными личностными характеристиками педагога и прежде всего отношением к ученикам, к своей работе; в-пятых, - спецификой предмета [12].

Основными источниками представлений студента об учебной деятельности являются не столько отражением его собственного опыта обучения, сколько требования к организации учебной деятельности, которые прямо или косвенно указаны студентам в типичных учебных ситуациях в средней и высшей школе. Образовательный процесс в вузе отличается от образовательного процесса в школе. Ученик должен развивать себя в области выбранной профессии, мотивировать себя для получения знаний и овладение профессией, иметь цели на становление как специалиста, иметь положительный эмоциональный настрой, т. е. взять на себя ответственность за организацию собственной деятельности [17].

Высокий общий уровень самоорганизации указывает на автономность человека в организации собственной жизни, его способности самостоятельно и осознанно ставить цели, анализировать, моделировать работу по достижению целей, выдвинутых, чтобы выделить критерии ее оценки и контролировать ход выполнения промежуточных и конечных результатов адекватно и быстро реагировать на любые изменения. Чем выше уровень самоорганизации, тем легче овладеть новыми видами активности, больше уверенность в себе в незнакомых ситуациях, тем стабильнее успехи в обычных сферах жизни. Мотивы, необходимые для социального устремления - чувство долга перед страной и семьей, что дает нам силы преодолевать препятствия и наличие таких черт характера, как терпение и настойчивость. Мотивация способствует достижению более узких целей, например, личного благополучия, профессионального и интеллектуального развития [12].

По словам психологов И. А. Васильева, В. К. Вилюнаса, Д. А. Леонтьева, формирование мотивации должно основываться на совокупности содержательных особенностей обучения и устремлений ученика через трудности в работе, настойчивость в достижении положительных результатов, несмотря на неудачи в какой-либо части деятельности. Анализ всех

компонентов самоорганизации позволяет определить общий уровень сформированности индивидуальной системы организации человеком через его собственную деятельность. Формирование компонентов самоорганизации является важной составляющей в жизни каждого человека, это основа для развития его деятельности и успеха. Современные технологии производства требуют специалистов с высоким уровнем самоорганизации. Поэтому, одним из приоритетных направлений повышения качества высшего образования является применение современной системы развития навыков студенческой самоорганизации, в том числе самоорганизации его времени. Под умениями самоорганизации времени понимаются умения, отражающие освоенные способы выполнения действий обучающихся на основе полученных знаний, которые позволяют им удовлетворять свои индивидуальные особенности рационально использовать свои силы, самостоятельно и целенаправленно организовывать свою деятельность наиболее эффективным образом. Эти умения сочетать навыки целеполагания, тщательного планирования времени на кратко-, средне- и долгосрочной перспективе, умение эффективно организовать время, рефлексивные умений [18].

Исследования В. Я. Ляудис, Н.М. Пейсахова., А.Т. Цветкова, В.А. Чкунина подтверждают тесную связь мотивации с самоорганизацией деятельности индивида. Закономерности самоорганизации личности рассматриваются в работах Е. Н. Князевой, С. П. Курдюмова, Н. В. Поддубного, Е. Г. Силяевой, И. Н. Трофимовой и других авторов. Исследование А. Н. Леонтьева отражает мотивы учебной деятельности и мотивы получения студентом определенной отметки.

Образовательный процесс современного вуза изменяет позиции студента из объекта обучения в активного субъекта учебно-профессиональной деятельности, а также активизирует самоуправляемую творческую учебно-профессиональную деятельность. Становятся популярными интерактивные и

активные формы и методы обучения, воспитания, контроля. Для их реализации необходимо овладеть компетенциями самодисциплины и самоорганизации учебной и профессиональной деятельности [30].

Самодисциплина - это основа для достижения жизненно важных целей. Не организовав свою жизнедеятельность, невозможно даже начать двигаться к достижению своей мечты. Учебно-профессиональная деятельность - это специфическая деятельность, направленная на развитие знаний, навыков и умений, которая является средством будущей профессиональной деятельности, в развитии необходимых профессиональных и личностных качеств и компетенций [16].

Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности - это деятельность учащегося мотивированным и направляется целями самоуправления и саморегулирования своей профессионально значимой учебной работы, осуществляемой интеллектуальных действий, направленных на решение задач рациональной самоорганизации и реализации ее воспитательной работы. Самоорганизация студента определяется его мотивацией к учебе. Как он будет настроен для определения жизненной цели, постановка личных целей в жизни, грамотное планирование и последовательное выполнение действий в процессе обучения, поэтому он будет позиционировать себя как успешную, самоорганизованную личность, необходимую для современного общества [4].

Сложность проблемы формирования мотивации и самоорганизации в сфере высшего образования, исследователи объясняют, с одной стороны, тем фактом, что студент мотивирован к обучению, профессиональной деятельности. С другой стороны, преподаватели вуза, имея многочисленные рекомендации по формированию отдельных мотивов (интерес к предмету, мотивы профессиональной деятельности и достижений, создание ситуации успеха), не соотносят их с самоорганизацией, следовательно, не представляют,



что формирование мотивации и самоорганизации происходит путем формирования определенного интеграла свойства человека. Учителя должны убедить студентов, что он, как запрограммированный, самостоятельности и самоорганизации интеллектуальных сущности и сущности своего развития способен удовлетворять свои собственные потребности только тогда, когда он разрабатывает свои собственные внутренние способности и навыки. Планируемое и систематическое обучение студентов основам самоорганизации личности, вовлекая их в этот процесс (который начинается в школе) имеет большое значение:

- активизирует все виды деятельности и побуждает нас к борьбе с усилиями в области образования, воспитания и развития, что способствует академической успеваемости, дисциплины, организации;

- способствует эффективному познанию, самоопределению, самореализации;

- создает высокое чувство ответственности за собственное поведение, что способствует социализации, развивается правильная самооценка, самоконтроль поведения;

- ускоряет образование главным фактором личностного развития субъекта;

- удаляет студентов с неотъемлемым сопротивлением педагогического вмешательства, делая их самокритичными и восприимчивыми к педагогическим требованиям, автоматически ускоряет цивилизованного развития;

- значительно облегчает работу педагога, освобождает его от постоянной и неприятной обязанностью регулировать, контролировать, заставлять учиться правильно вести себя [27].

Из результатов исследования по методике изучения мотивации обучения в вузе можно выявить, что студенты пришли в вуз в первую очередь

приобрести знания 48,5% (16 человек), цель следующих получить диплом - 24,2% (8 человек) и в меньшей степени студенты заинтересованы в овладении профессии – 9,09% (3 чел.). Далее идут следующие мотивы: приобрести глубокие и прочные знания - 66,7% (22); добиться одобрения родителей и окружающих - 60,6 процента (20 человек); получить интеллектуальное удовлетворение - 45,5% (15 человек); чтобы успешно продолжить обучение на следующих курсах составила 30,3% (10 человек); сдать экзамены на "хорошо" и "отлично" - 24,2% (8 человек); чтобы получить стипендию и избежать осуждения и наказания за плохую учебу на 9,1% (3 чел.); не запускать изучение предметов учебного цикла и достичь уважения преподавателей составляет 6,1% (2 человека); быть готовым для следующего занятия и не отставать от сокурсников и 3,0% (1 человек). Не были выбраны такие мотивы, как выполнять педагогические требования и быть примером для остальных [42].

Полученные результаты подтверждают, что студенты стремятся поступить в вуз на определенный факультет, делают это осознанно и будущая профессия им нравится. По результатам методики самоорганизации у студентов выявляются средние показатели умения планировать, анализировать ситуации, меры самоконтроля, коррекции и силы воли. Высокие показатели (от 6 до 9%), что свидетельствует о неготовности к самоорганизации и отсутствие высокой мотивации к саморазвитию. Чтобы выявить связи между мотивацией учебной деятельности и самостоятельной деятельности студентов был использован критерий Пирсона. Корреляция мотивов шкалы "самоорганизация", а именно между мотивом приобретения знаний самоконтроля, коррекции, мотивом является получение диплома. Связь между мотивом сдачи экзаменов на "хорошо" и "отлично" и по шкалам "целеполагание", "планирование", "анализ ситуации", "самоконтроль".

Таким образом, доказана гипотеза, что существует взаимосвязь мотивации учебной деятельности с самостоятельной деятельностью студента.

Чем больше студент заинтересован в избранной профессии и ее содержании, тем больше он будет самоорганизовываться в получении знаний и навыков для дальнейшего профессионального развития [13].

Изучение психологических факторов, обеспечивающих академическую успеваемость школьников и студентов, является актуальной не только с точки зрения прогнозирования успешности обучения в школе и университете, но также в связи с их ролью в будущей жизни, карьеры. Вопреки распространенному мнению о невысокой значимости учебных достижений для будущей жизни выпускников и их успешности в профессиональной сфере, результаты эмпирических исследований свидетельствуют об обратном. Мотивационные переменные играют важную роль в осуществлении эффективной учебной деятельности, запуская и направляя ее, контролируя выполнение.

Согласно недавнему Мета-аналитическому исследованию, вклад мотивационных переменных успеваемости студентов сопоставим с вкладом показателей IQ, а иногда превышает его. Мотивация учебной деятельности является сложной, многомерной структурой, которая включает в себя не только мотивы, но и цели, стратегии реагирования на неудачу, настойчивостью, когнитивных компонентов и механизмов. Под мотивом понимается как сознательные, так и бессознательные причины деятельности, подкрепленные его потребностями и ценностями. Мотивы их деятельности отличаются не только по критерию прочности (интенсивности), а также по критерию содержание (качество) и местом в иерархии. От соотношения мотивов и характера труда зависит особенностей их влияния на эффективность деятельности и психологическое благополучие субъекта [10].

Неоднородность мотивации обучения и, как следствие, необходимость оценки качества учебной мотивации указал Л. И. Божович, которая определила два вида мотивов учебной деятельности - обусловленные учебной

деятельностью, связанной с содержанием и процессом обучения (когнитивные) и широкие социальные мотивы, возникающие в связи с системой отношений, существующих между учеником и окружающим обществом. Классификация Л. И. Божович во второй половине XX века была доработана в трудах А. К. Марковой, М. В. Матюхиной, П. М. Якобсона, А. И. Савенкова. На сегодняшний день не существует общепринятого понимания конкретных подтипов познавательной и социальной мотивации учения, нет единого основания для их выделения и их надежного измерения [3].

Значение классификации мотивов учения, предложенных Л. И. Божович, предполагает разделение двух принципиально разных типов учебных мотивов – познавательных, или внутренних, присущих самой деятельности; и социальной. Последние подразделялись на два вида широких социальных и узколичностных мотивов, которые имеют разную возрастную динамику и по-разному влияют на эффективность образовательного процесса [5].

В зарубежной психологии внутренняя мотивация интенсивно изучается в рамках разных теоретических парадигм в качестве самообразования (А. Готфрид, М. Чиксентмихайи и др.), а также в противовес внешней мотивации (С. Хартер). В последнем случае внутренние и внешние мотивы обучения противопоставлялись, рассматривались как два полюса дихотомии: на одном был интерес личности к самой деятельности, на другом – интерес к работе вызванный внешними причинами, в то время как мотивы первого типа были рассмотрены как инструмент, способствующий реализации мероприятий, и второй, препятствуют ей. Внутренняя мотивация выполнения деятельности сама по себе представляет для человека интерес и значение. При внешней мотивации деятельности это средство для достижения других, внешних результатов, к которым стремится индивид [43].

Исследования показывают, что внутренняя мотивация положительно связана с решением творческих задач, проявление концептуального мышления

и когнитивная гибкость является предиктором более эффективных стратегий обучения, упорство, продуктивных копинг-стратегий, а также академической успеваемости и психологического благополучия. При внутренней мотивации выполнение деятельности сопровождается состоянием потока, радостью, увлечением самим процессом деятельности, энтузиазмом, удовольствием. Преодоление противопоставления внутренней и внешней мотивации и выделение качественно различных типов внешней мотивации, предложено в теории самодетерминации. В этой теории утверждается, что внешняя мотивация-это неоднородное образование, можно выделить четыре типа регуляции – экстернальную, интроецированную, идентифицированную и интегрированную, которые характеризуются различной степенью фрустрации потребности в автономии (максимальная фрустрация возникает при внешней регуляции). В этом случае, потребность в автономии, авторы теории понимают желание быть активным субъектом, источником его собственной активности, контролировать свое поведение. Как показали исследования, проведенные в рамках теории самодетерминации на основе различных видов деятельности, выявленных в отличие от внешних, интегрированных и внутренней мотивации (так называемой Автономной формы регулирования), внешние интроецированные и экстернальная мотивации (контролируемые формы регулирования) связаны с менее производительной реакцией на трудности, более низкую производительность, сравнительно низкое психологическое благополучие, и склонность преждевременно бросить школу. Идеи по поводу содержания и структуры мотивации достижения, а также конкретные учебные мероприятия были разработаны в работах Т. О. Гордеевой. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности включает мотивы, релевантные содержанию учебной деятельности или внешних к ней, соответственно, предназначены для удовлетворения или преодоление фрустрации других потребностей, не относящихся непосредственно к выполняемой деятельности.

Внутренняя учебная мотивация является относительно однородной формацией и определяется мотивами, которые основаны на стремлении удовлетворить потребности человека в обучении, достижения и саморазвития. Внешние мотивы находятся разного рода внешними по отношению к образовательному процессу потребностями личности, наиболее типичными из которых являются потребность в уважении, принятии и автономии [11].

Полученные к настоящему времени данные в области мотивации учебной деятельности показывают, что выделение типов внешней мотивации по автономии, безусловно, полезно для понимания механизмов и прогнозов благосостояния и успешности деятельности субъекта образовательного процесса. Тем не менее, выбранные типы не исчерпывают многообразия образовательных мотивов. Таким образом, одним из наиболее типичных видов внешними мотивами учебной деятельности, регулирующих осуществление учебной деятельности является желание добиться уважения и признания от значимых других и самооценку через достижение высоких результатов в деятельности.

Существующие методики оценки учебной мотивации. Шкала SRQ-A предназначена для оценки мотивации младших и средних школьников, она не включает в себя мотивацию. Методика SIMS предназначена для оценки ситуативной внутренней и внешней мотивации, но это авторское понимание идентифицированного и экстерналиного регулирования, и нет шкалы интроецированного регулирования. Интересно, что ряд авторов, напротив, предлагает методы, в которых существуют два подтипа последнего. Техника AMS имеет французскую и английскую версиях для школьников и студентов [13].

Специфической особенностью AMS является разделение трех типов внутренней мотивации – мотивация знаниями, достижениями и опытом потока. Однако валидность последней субшкалы была низкой, и это привело к тому,

что в последние годы используется только одна шкала внутренней мотивации (мотивации познания). Кроме того, в разных выборках было показано, что надежность шкалы идентифицированной регуляции в AMS недостаточно высокая. Но основная проблема заключается в том, что эта методика опирается на отличное от принятой в рамках теории самодетерминации понимание интроецированной и экстернальной форм внешнего регулирования. Несогласованная операционализация различных типов внешней мотивации, выявленных в теории самодетерминации, приводит к различным результатам эмпирических исследований, полученных с помощью этих методов и в целом не способствует развитию теории и лучшему пониманию данного явления внешней мотивации [12].

### **1.3. Когнитивные факторы учебной успеваемости студентов**

Психометрических показателей способностей и успешность обучения. Заявление о влиянии способностей на успешность обучения студентов кажется тривиальным, но характер этого влияния оказался не столь однозначным, как кажется на первый взгляд. Многое зависит от того, какое место занимают способности в структуре личности конкретного студента, в системе его ценностей и как они сказываются на развитии других личностных качеств.

Прежде всего, в структуре способностей необходимо выделить следующие относительно самостоятельные составляющие, как общий интеллект, социальный интеллект, специальные способности и креативность. Можно сказать о положительной связи с успешностью обучения только относительно специальных способностей. Они включают в себя: сенсорные (фонематический слух для лингвиста, слух – для музыканта, цвет дискриминации чувствительность для художника и т. д.), моторные (пластика и тонкая координация движений для спортсменов, танцовщиков, артистов цирка

и др.), профессиональные (техническое мышление, пространственное мышление, математические и др.) [2].

Во многих случаях низкий уровень развития профессионально важных специальных способностей просто делает недоступным успешное получение высшего образования соответствующего профиля. И наоборот, успешное обучение в вузе фактически совпадает с процессом формирования специальных профессиональных способностей. В последнее время в психологии в качестве относительно самостоятельного вида выделяют социальный интеллект, понимаемый как комплекс способностей, лежащих в основе коммуникативной компетентности (компетентности в общении). Она обеспечивает успешное решение задач по адекватному восприятию человека, установлению и поддержанию контактов с другими людьми, влиянию на других людей, чтобы обеспечить совместную деятельность, условия проживания в коллективе и обществе (социальный статус) [6].

Термин "интеллект", помимо своего научного значения (свое у каждого теоретика), покрыт бесконечным количеством повседневных и рекламных интерпретаций. Исследование работ авторов, которые так или иначе затрагивали эту тему, заняло бы не одну сотню страниц. Проведем небольшой обзор и подберем наиболее подходящую трактовку понятия "интеллект" [41].

Основным критерием для отбора интеллекта как самостоятельной реальности является его функция в регуляции поведения. Когда говорят об интеллекте как о некоторой способности, то в первую очередь полагаются на адаптивное значение для человека и высших животных. Интеллект, как полагал В. Штерн, есть некоторая основная способность адаптироваться к новым условиям жизни. Приспособительный акт - это решение жизненной задачи, осуществляемый через действия с мысленным ("психическим") эквивалентом объекта, посредством "действия в уме" (или, как пишет Я.А. Пономарев, "внутренний план действий"). Благодаря этому решение некоторой проблемы



субъект осуществляет здесь и теперь без внешних поведенческих проб, правильно и одноразово, пробы, проверка гипотез осуществляется во "внутреннем плане действий".

Согласно Л. Полани, интеллект является одним из способов получения знаний. Но, по мнению большинства других авторов, приобретение знаний (ассимиляция, Жан Пиаже) - это только второстепенная сторона применения знаний в решении реальных жизненных задач. Важно, чтобы задача была действительно новой или, по крайней мере, имела компонент новизны. С проблемой интеллектуального поведения тесно связана проблема "трансфера" - переноса "знаний-операций" из одной ситуации на другую (новую) [49].

Высокий уровень социального интеллекта важен для овладения профессиями типа "человек-человек" по классификации Е. А. Климова. В то же время, существуют многочисленные свидетельства того, что высокий уровень социального интеллекта иногда развивается чтобы компенсировать низкий уровень развития объективного (общего) интеллекта и креативности. Высокий уровень социального интеллекта часто коррелирует с невысоким уровнем образования. Формальная успеваемость таких студентов может быть завышена за счет воздействия на преподавателя в целях получения более высокой оценки [28].

Во многих исследованиях получены довольно высокие корреляции уровня общего интеллектуального развития с академической успеваемостью студентов. Однако только чуть более половины студентов повышают уровень общего интеллекта от первого года к пятому, и, как правило, такое повышение наблюдается у слабых и средних студентов, а сильные часто выходят из вуза с тем же, с чем и пришел. Этот факт выражается в преобладании ориентации всей системы нашего образования на среднего (и в некотором смысле, и усредненного) студента. Все учителя знают феномен, когда у весьма способного и "блистающего" в первые годы студента возникает неадекватно

завышенная самооценка, чувство превосходства над другими, он перестает систематически работать и резко снижает успешность обучения [47].

Это явление также нашло отражение почти во всех типологиях личности студента. Исследования, проведенные в рамках традиционного психометрического подхода, предполагающего признание g-фактора, как общей умственной способности, представленного на всех уровнях интеллектуального функционирования, показали, что величина коэффициентов корреляции между показателями общего интеллекта и успешности обучения варьируется от .40 до .70, объясняя в среднем 25% дисперсии в оценках учащихся. В этом случае влияние общего интеллекта (как "академической" способности) на успешность обучения связывается с механизмами декларативных и процедурных знаний, реализуемых на основе общей способности к вынесению суждений или использование общих когнитивных схем для приобретения конкретных знаний и навыков [48].

Интеллект играет большую и неоспоримую роль в образовательном процессе. Успеваемость в школе коррелирует с тестами интеллекта на уровне  $r=0.5$ . Так, в западных странах при использовании теста Равена корреляция со школьными баллами колеблется от 0,3 до 0,72 (Дружинин, 2001). В России, результаты схожи. Э.А. Голубева, С.А. Изюмова и М.К. Кабардов (см. Дружинин, 2001) говорят о корреляции между средней школьной оценкой и вербальной шкалой теста Векслера  $r=0.5$  в. Для невербальной шкалы эта корреляция составляет  $r=0,4$ , по общим баллам –  $r=0,49$ .

Эти цифры отражают драматическую реальность. Различия людей в обучаемости очень высоки. Исследования силлах показали, что обучение людей, которые находятся между 10-м и 30-м перцентилем по тестам умственного развития, займет от одного до двух лет, где обучение людей выше 30-го перцентилля составляет всего три месяца (Vineberg, Тейлор, 1972). Разница в скорости составляет от 4 до 8 раз. И это для групп находящихся рядом.

Люди, которым учеба дается легко, стремятся получить более основательное образование, лучше проходят через сито академического выбора. Не удивительно, что обнаружена взаимосвязь интеллекта (примерно  $R=0,55$ ) с продолжительностью обучения в западных странах. Аналогичная тенденция существует и в нашей стране. Коэффициент интеллекта студентов, которые составляют основной контингент испытуемых в психологических экспериментах, как правило, достигает в среднем около 110 очков [17].

Расширение традиционных представлений об интеллекте и перехода к комплексным исследованиям различных видов относительно самостоятельных способностей произошли в конце XX века. Большую известность в педагогической психологии получили исследования, проведенные в рамках теории интеллекта успеха Р. Стернберга и теория множественных интеллектов Х. Гарднера.

В ходе обсуждения эксперты рассмотрели вопросы:

- 1) ограниченность традиционных представлений о способностях, их диагностика и значение в обучении;
- 2) существуют ли неисследованные источники индивидуальных различий показателей успешности обучения студентов;
- 3) развитие осознание неоднородности профиля способностей. Было отмечено, что предпосылки и факторы успеха обучения изучаются изолированно, и очень мало известно о том, как они функционируют вместе [31].

В поисках решения этих проблем, Р. Стернберг и его коллеги провели серию исследований вклада относительно независимых аналитических, творческих и практических способностей ("интеллект") в успешности обучения и профессиональной деятельности. Различия между этими типами способностей связаны с типами задач, решаемых с их помощью: традиционный "академический" (например, в школе), творческого (встреча с новизной) и

"практические" (конкретные виды деятельности, которые требуют опыт и неявного знания). Было обнаружено, что все три аспекта способности вносят существенный вклад в объяснение дисперсии показателей успешности обучения студентов [32].

В рамках этой теории проводится разработка новых психологических и педагогических средств диагностики, а теория влияет на разработку соответствующих образовательных программ и направляет ее. В отечественной психологии исследования роли интеллектуальных способностей в обучении вернулись в 90-е годы, когда В.Н. Дружинин завершил диагностическое исследование проб детей школьного возраста. Они включали измерения способностей, развитых в рамках классического психометрического подхода.

В целом развитый интеллект, по Пиаже, проявляется в универсальной адаптивности, в достижении "равновесия" индивида со средой. Любой интеллектуальный акт предполагает активность субъекта и наличие саморегуляции при его выполнении. Согласно М.К. Акимовой, основой интеллекта является умственная деятельность, при регулировании только обеспечивает необходимый для решения задачи уровень активности. Эту точку зрения разделяет Э.А. Голубева, полагая, что активность и самоконтроль являются базовыми факторами интеллектуальной продуктивности, и добавляет к ним еще и работоспособность [48].

Во взгляде на интеллект как на способность содержится зерно истины. Это становится очевидным, когда вы посмотрите на эту проблему с точки зрения отношений между сознательным и бессознательным в психике человека.

Еще В. Н. Пушкин рассматривал мыслительный процесс как взаимодействие подсознания и сознания. На разных этапах ведущая роль от одной структуры переходит к другой. Если на стадии постановки задачи и анализа доминирует сознание, то на стадии "зарождения идеи" и порождения гипотез главную роль играет бессознательное. В момент "инсайта"

(неожиданного открытия, озарения) идея прорывается в сознание благодаря "короткому замыканию" по принципу "ключ - замок", что сопровождается сильными эмоциональными переживаниями. На стадии отбора и проверки гипотез, а также оценки решения доминирует вновь сознание.

Следует вывод, что при интеллектуальном акте доминирует, регулирует процесс решения сознание, а подсознательное выступает в качестве объекта регуляции, т. е. в позицию субдоминанта [36].

Интеллектуальное поведение сводится к принятию правил игры, системы, обладающей психикой, навязывает среда. Критерием интеллектуального поведения является не преобразование среды, а открытие среды для адаптивных действий индивида в ней. По крайней мере, преобразование среды (творческий акт) лишь сопровождает соответствующее человеческой деятельности, и его результат (творческий продукт) есть "побочный продукт деятельности".

Можно дать такое определение интеллекта как некоторой способности, определяющей общую успешность в адаптации человека к новым условиям. Механизм интеллекта проявляется в решении задачи во внутреннем плане действия при доминировании сознания над бессознательным. Однако, это спорное определение, как впрочем и все остальные [40].

Дж. Томпсон полагает, что интеллект лишь абстрактное понятие, которое упрощает и суммирует ряд поведенческих характеристик. Так как интеллект как реальность существовал до психологов, важно знать степень его "обыденных" характеристик. Р. Стернберг впервые предприняли попытку дать определение понятию "интеллект" на уровне повседневного поведения. В качестве метода он выбрал факторный анализ суждений экспертов. В конечном итоге выделил три формы интеллектуального поведения: 1) вербальный интеллект (словарный запас, эрудиция, умение

понимать прочитанное), 2) способность решать проблемы, 3) практический интеллект (умение добиваться поставленных целей и др.) [39].

М. А. Холодная, так же как и Р. Стернберг, выделяет минимум базовых свойств интеллекта:

1) на уровне свойств, которые характеризуют достигнутый уровень развития отдельных познавательных функций (вербальных и невербальных), и презентации действительности, лежащие в основе процессов (сенсорное различие, Оперативная память и долгосрочная память, объем и распределение внимания, знания в определенной предметной области и др.);

2) комбинаторные свойства, характеризующиеся способностью к выявлению и формированию связей и отношений в широком смысле слова - способность комбинировать в различных сочетаниях (пространственно-временных, причинных, категориально-контент) компоненты опыта;

3) процессуальные свойства, характеризующие оперативную структуру, способы и отражение интеллектуальной деятельности до уровня элементарных информационных процессов;

4) регуляторные свойства, характеризующие эффекты координации, управление и контроль психической активности".

Впрочем, можно блуждать в темноте определений интеллекта. Чтобы помочь в затруднительных случаях такого рода можно применить измерительный подход. Интеллект можно определить как процедуру его измерения как способность решать определенным образом построенных тестовых задачах [41].

Позиция автора заключается в том, что все психологические теории не являются основными, а оперативными (М. Бунге). То есть любой психологический конструкт, описывающий психологическое свойство, процесс, состояние, имеет смысл лишь в сочетании с описанием процедуры исследования, диагностики, измерения поведенческих проявлений этого

конструкта. При изменении процедуры измерения конструкта также изменяется содержание.

Поэтому рассуждения о том, что есть разум, должны проводиться в рамках операторного подхода. Наиболее ярко он представлен в факторных моделях интеллекта.

Идеология факторного подхода предполагает следующие основные допущения:

1) подразумевается, что интеллект, как и другая психическая реальность, является латентным, то есть определяется только через различные косвенные проявления при решении задач;

2) интеллект - латентное свойство психической структуры ("функциональной системы"), оно может быть измерено, то есть интеллект линейное свойство (одномерное или многомерное);

3) множество поведенческих проявлений интеллекта всегда больше, чем множество свойств, можно придумать много интеллектуальных задач для выявления всего одного свойства;

4) интеллектуальные задачи различаются по уровню трудности;

5) решение может быть правильным или неправильным;

6) любую задачу можно решить правильно за неопределенно большое время.

Следствием этих положений является квазиизмерительная процедура: чем труднее задача, тем выше уровень развития интеллекта требуется для ее решения.

При формировании измерительного подхода к интеллекту мы неявно опираются на идею "совершенного интеллекта" как некоторой абстракции. Человек с большим интеллектом, может правильно в одиночку решить умственную задачу (или множество задач) большой сложности за бесконечно малое время, несмотря на внутренние и внешние помехи. Обычно люди думают

медленно, часто делая ошибки, утомляясь, изредка предаваясь лени ума и сдаваясь перед сложными задачами [50].

На практике не используется универсальная точка отсчета - "идеальный интеллект", хотя их использование является теоретически оправданным. Каждый тест потенциально выполнен на 100%, поэтому испытуемые должны располагаться на одной линии, в зависимости от величины своего отставания от идеального интеллекта. Однако, на практике в настоящее время принята не шкала соотношения масштабов, подразумевающее абсолютную объективную точку отсчета ("абсолютный нуль", как в шкале температур Кельвина), а шкала интервалов, в которой абсолютная точка отсчета отсутствует. На шкале интервалов людей, в зависимости от уровня развития индивидуального интеллекта, по правую или левую сторону воображаемого "среднего" интеллекта.

Считается, что распределение людей по уровню интеллекта, как и большинство биологических и социальных характеристик, описывается законом нормального распределения. Человек со средним интеллектом является наиболее распространенным в популяции, решающий задачу средней трудности с вероятностью 50 % при среднем времени [33].

Суть измерительного подхода - в процедуре и содержании тестовых заданий. Важно определить, какие задания направлены на диагностику интеллекта, и для диагностики других психических свойств.

Ориентируясь на интерпретацию содержания заданий: являются ли они новыми для субъекта и требуется для их успешного решения проявление таких признаков интеллекта как автономные действия в умственном пространстве (в ментальном плане).

Оперативное понимание интеллекта выросло из представления об уровне умственного развития, определяющего успешность любого из познавательных,



творческих, сенсорных и других задач и проявляется в некоторых универсальных характеристиках поведения человека[4].

Эта точка зрения основывается на работах А. Бине, посвященных диагностике психического развития детей. В качестве "идеального интеллекта" Бине, скорее всего, представлял людей западноевропейской цивилизации, которые овладели базовыми знаниями и умениями, и признаком нормального развития рассматривал показатели темпов интеллектуального развития детей "среднего" класса.

С точки зрения современных представлений об интеллекте, не все задания могут быть соотнесены с ним. Но идея универсальности интеллекта как способности, которые влияют на решения любых задач, получила подкрепления в моделях интеллекта [37].

Психология интеллекта является составной частью дифференциальной психологии, следовательно, центральными вопросами, на которые должны отвечать теории интеллекта, являются:

1. Каковы причины индивидуальных различий?
2. Какой метод используется для выявления этих различий?

Причинами индивидуальных различий в интеллектуальной продуктивности может быть окружение (культура) или нейрофизиологические особенности, которые определяются наследственностью.

Способом выявления этих различий может служить оценка эксперта, основанный на здравом смысле. Кроме того, индивидуальные различия в уровне развития интеллекта можно выявить с помощью объективных методов: систематического наблюдения или измерения (тестов) [7].

Еще одним направлением исследований стала разработка критериально-ориентированного тестирования (К. М. Гуревич). Интеллектуальные предпосылки для успешности учебной деятельности студентов, по большей части не были удостоены внимания отечественных исследователей. Однако,

внедрение новых образовательных программ и критериев отбора студентов высших учебных заведений, возрождение интереса к проблеме измерения способностей в связи с успехом и интерес психологов к умственной деятельности студента как формирующегося профессионала остро высветила проблему учета интеллектуальных предпосылок успешности обучения студентов в университете. Их изучение особенно важно в контексте психологического мониторинга и поддержки высшего образования. На новом уровне исследований разработка методологии исследования стала предпосылкой возвращению к старой проблеме диагностики интеллекта [10].

Например, переход от традиционных схем продольных исследований с целью признания существования индивидуальных различий в производительности изменений изучаемых свойств было связано с новым пониманием причинно-следственные явления как имеющие индивидуальный характер. Этот переход привел к появлению методов, которые позволяют смоделировать и оценить эти индивидуальные различия, методы иерархического линейного моделирования и анализа кривых роста [14].

Применение этих методов позволяет не только оценить корреляты успешности обучения, но и его психологические предикторы и динамический показатель изменения. Продуктивность такого подхода к оценке успешности обучения подтверждается высокой информативностью результатов, получаемых в исследованиях с использованием этих методов. Отечественная психологии развития, основанной на различных теоретических подходах, только предстоит широкое развитие этой методологии.

Креативность, как и интеллект - это общая способность. Но если интеллект представляет собой способность усваивать существующие в обществе знания и навыки, и умение успешно применять их для решения задач, то креативность обеспечивает создание человеком чего-то нового (особенно для него самого, являющееся новым и часто для других). Хотя он по-прежнему

не утихают споры, большинство психологов склонны рассматривать креативность как относительно независимую от природы интеллекта, измеряемую при помощи принципиально иных тестов, чем тесты интеллекта [26].

Большинство психологов приняли так называемую "пороговую теорию", согласно которой для успешной деятельности (в том числе обучения) предпочтительно иметь высокий уровень креативности и IQ (коэффициент интеллекта) не ниже 120. Более низкий IQ может не обеспечить творческую продукцию достаточно высокой социальной значимости (работа на себя), а более высокий уровень интеллекта незначительно увеличивает возможности человека. Наконец, чрезвычайно высокий уровень интеллекта может препятствовать успешной операции из-за отказа от использования интуиции [38].

Прямых экспериментальных исследований связи креативности с успешностью обучения в вузе немного. Тем не менее, влияние креативности на успешность других видов деятельности, а также опыт каждого преподавателя, основанный на интуитивных понятиях творческих способностей студентов сочетающихся с их успехах в обучении, позволяют однозначно заключить, что креативность содействует успешности обучения, не являясь, однако, обязательным условием. Если тесты интеллекта включают в себя задачи закрытого типа (и исходные условия и решения строго определены), а задачи на креативность имеют открытый конец (неопределенное число решений), но закрытое начало (условия задачи четко определены; например, "что я могу сделать с карандашом?"), проблема с открытым началом и открытым концом используются для изучения еще одной относительно независимой составляющей нашей умственной активности – исследовательского поведения. Оно возникает, когда человек по своей инициативе начинает исследование нового объекта или новой ситуации бескорыстно, чисто из любопытства. В

данном случае, отсутствует четкая формулировка условий задачи и нет заранее спланированного решения. Задача в том, что субъект сам поставил перед собой - научиться чему-то новому, получение информации, устранение неопределенности [43].

Такая деятельность называется ориентировочно-исследовательской и устраняет потребность в новых впечатлениях, новых знаний, сокращения неуверенности, адекватной ориентировки в окружающей среде. Ее также можно назвать любопытство или любознательность.

Задача экспериментатора в этом случае сводится к построению сложных объектов и систем, имеющих для человека с большой степенью новизны и является богатым источником информации, а также создать условия для столкновения (встречи) субъекта с этим объектом в ситуации, когда у него есть время, энергия и возможности для исследований. А. Н. Поддьяков ясно показывает, что способность исследовательского поведения и уровня развития не всегда коррелируют с уровнем интеллекта и креативности, развивает в онтогенезе относительно самостоятельных линий. Это становится ясно из анализа места исследовательское поведение в структуре познавательной деятельности [21].

Тесты интеллекта предполагают адекватное использование имеющихся знаний, тесты креативности – оригинальное использование существующих знаний, новой интерпретации, а тесты исследовательского поведения – приобретение новых знаний "впрок", вне конкретной прагматической задачи. Последний вид тестов пока не получил широкого распространения, и поэтому автору не удалось найти данные о взаимосвязи между уровнем развития исследовательского поведения с успешностью обучения в вузе. Тем не менее, любой учитель, обобщая свой собственный опыт, согласится, что любознательный студент с пытливым умом и готовностью быть бескорыстным (им не движет вознаграждение или рейтинг) имеет хорошие шансы успешно

справиться с учебной программой. Но эта связь неоднозначна, так как многое зависит от того, какие объекты вызывают у студента научный интерес (биологических, технических, социальных, абстрактных и др.) и могут ли они лежать в области профессиональной подготовки. Следует также отметить, что уровни развития исследовательского поведения и вербального манипулятивного типа также не коррелируют друг с другом [34].

подавляющее большинство авторов считает важными положительными факторами успешного обучения студентов высокую самооценку и связанные с ней уверенность в себе и высокий уровень притязаний. При отсутствии уверенности в своих силах студент часто даже не берется за решение трудных задач, заранее признавая свое поражение. Но, как отметил К. Двек, чтобы высокая самооценка была адекватной, и призвала к дальнейшему прогрессу, хвалить студента следует прежде всего не за объективно хороший результат, а за степень усилий, которые пришлось приложить учащемуся на преодоление препятствий на пути к цели.

Похвала за легкий успех часто ведет к формированию самоуверенности, боязни неудачи и избеганию проблем, привычка работать с легко разрешимыми проблемами. Акцент на ценности усилий, а не конкретного результата приводит к формированию установки на овладение мастерством. Понимая, что в современной психологии образования отсутствуют комплексные исследования факторов, влияющих на успешность обучения в вузе, недостаточно разработаны вопросы о связи способностей с успеваемостью студентов, а также ограничивает возможные выводы из традиционного корреляционного исследования [35].

Показатели аналитических, творческих и практических способностей сопоставлялись с показателями успешности обучения обучающихся в течение всего пятилетнего периода обучения. И иерархических линейных моделей позволил оценить и предсказать индивидуальные различия в первоначальное

обучение и последующее изменение успешности обучения. Комплексное исследование основывается на использовании методики ROADS, позволяя осуществлять в то же время диагностику уровня развития академических, практических и творческих способностей студентов и взрослых. С. А. Корнилов и Э. Л. Григоренко оценивали возможность использовать как предикторы успешного обучения студентов показатели развития отдельных видов интеллекта и креативности [21].

Для выявления и моделирования динамических составляющих успешности обучения учащихся и результативности показатели способностей были использованы для исследования продольной схемы. Продольные показатели успешности обучения были построены как набор средних баллов академической успеваемости за каждое доставленное сессия за все время обучения в университете (до 9 семестре в отдельных группах населения).

Исходное состояние, т. е. средняя успеваемость в течение первой сессии (как базовый уровень успешности) выше среди молодых студентов и тех студентов, которые имеют более высокий уровень вербального интеллекта. Наблюдаемое снижение успешности обучения от 1-го до 3-го сессии значительно меньше, для молодых студентов и учащихся с высоко развитой практического интеллекта и креативности. С 3-й сессии 5-го успеваемость студентов не меняется. В свою очередь, с 5-ю сессию по 7-ю успеваемость студентов растет, и его рост меньше, чем у молодых студентов, студентов-мужчин и студентов с высоким уровнем креативности [27].

Обратите внимание, что существенные изменения в успешности обучения не были выявлены и за период с 8-го на 9-й сессии. Благодаря реализации схемы продольного исследования было установлено, что показатели академических, творческих и практических способностей студентов имеют значительную предсказательную силу в отношении успешности обучения студентов и его изменения на разных этапах обучения.

Наибольший вклад в объяснение успеваемости в настоящем исследовании способствовал уровень развития вербального интеллекта учащихся: это определяется уровнем успешности обучения учащихся "на входе" и была положительно связана с первичной оценкой успеваемости. Таким образом, создание первоначальной базы знаний за счет использования метакомпонентов, исполнительные компоненты и компоненты, отвечающие за приобретение знаний определяются уровнем вербального интеллекта, функционирующего при решении аналитических задач (анализ, понимание вербального материала и др.). Эти результаты согласуются с данными других отечественных и иностранных исследований, которые продемонстрировали значительную прогностическую валидность показателей академических способностей (в том числе устные) в отношении показателей успешности обучения студентов [39].

Так, в начале исследования (с 1-го по 3-й сессии) успеваемость студентов значительно снижается. Это связано с увеличением нагрузки, "погружением" в области фундаментальных и специальных знаний, наличие неоднозначных (и даже противоречивых) точек зрения по различным аспектам изучаемой реальности, что является отличительной особенностью высшего образования, предполагающей интеграцию приобретенных знаний, как развитие и усложнение профессиональных схем мышления. Снижение производительности в течение этого периода значительно меньше у высокреативных студентов с высоким уровнем развития практического интеллекта. Оба показателя в совокупности объясняют 15% дисперсии скорости изменения успешности обучения в этот период.

Вклад показателей практического интеллекта связан с тем, что такого рода способность отвечает за успех решения проблем в реальной жизни студентов. Основой его функционирования является накопление неявного знания о методах решения проблем в таких областях, как взаимодействие с однокурсниками, правильно определиться с выбором профессии, общение с

преподавателями, регуляции их собственной учебной деятельности. Особенно ценными являются процессы социальной адаптации и интеграции, важных на первых этапах обучения студентов в вузе [21].

Высокий уровень креативности также способствует менее выраженному снижению успеваемости на 1-2 курсах обучения. Влияние творческой креативности связано с эффективностью решения задач, предоставляя дополнительную гибкость мыслительных процессов, и с ростом общей адаптации, успешности самовыражения и психологического здоровья.

Высшее образование предполагает использование форм обучения и контроля, отличных от школьных, предлагающих высокий уровень не только интеллектуальной, но и творческой деятельности – на более высоких уровнях образования значение творчества для успешности обучения могут быть увеличены и в оценке ее качества продуктов создания, в том числе различные письменные задания [45].

Накопление необходимых основных базовых знаний и опыта, социальной интеграции и адаптации в университетской среде требуется время (примерно 3-й – 5-й сессии), в ходе которого на успеваемость студентов остается практически неизменным. С 5-й по 8-ю сессии (т. е. 3-4 курс) успеваемость учащихся постепенно увеличивается, что соответствует идее 3-го курса обучения в качестве "поворотной точкой" студентов, личностное и когнитивное развитие которых находит максимальное выражение в увеличении их соответствия требованиям университетского образования.

Увеличение общей успешности обучения может быть связано с завершением процесса адаптации к университетской среде, общим "поворотным моментом" в течение этого периода времени, и тот факт, что вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу, предполагающей определенную долю самостоятельности в своей образовательной и научно-исследовательской деятельности в ситуации неопределенности, способствует



их профессиональному развитию непосредственно через расширение, усложнение и профессиональной интеграции схем мышления, а также через формирование профессионально-значимых компетенций [44].

Полученные результаты не только согласуются с данными зарубежных исследователей, но и обеспечивают более глубокое понимание роли способностей учащихся: креативность как способность, например, долгое время оставалась только теоретическим предиктором успешности обучения. Прямые внешней оценки и самооценки способностей в качестве возможных показателей успешности обучения.

Одним из возможных способов увеличения объяснительной силы разумной оценки позволит дополнить их самооценки или оценки других людей. Этот подход предполагает, что строительство самооцениваемого интеллекта (СОИ) по определению тесно связана с Я - концепцией, она представляет "индивидуальные различия в уровне осведомленности о своих собственных возможностях". Обычно эта конструкция оценивается с помощью прямых самооценки шкал Ликерта, процентильных рангов и визуальных шкал [36].

Очевидно, что если самооценка интеллекта как представление об уровне способность коррелирует с тестовыми оценками способностей, часть их предсказательной силы может прийти от этой связи. Все большее число исследований показывает, что самооценка значительно и положительно ( $r =$  от .14, до .37), связанные с традиционным IQ оценками. Это означает, что если самооценка интеллекта является определенной и относительно точной оценкой способностей, он может быть использован как предиктор достижения наряду с оценкой уровня интеллекта. Действительно, многие авторы утверждают, что, в отличие от других конструктов самооценки, самооценка интеллекта - это субъективный показатель интеллекта.

Однако, точка зрения на самооцениваемый интеллект как к индикатору, который может быть использован вместо показателей психометрического

исследования интеллекта в когнитивных факторов академических достижений, по-прежнему под вопросом. Оценки систематически подвержены влиянию групп, опосредованных социальных сравнений, пол, опыт, решение задач, применения к идентификации специфических навыков и обратной связи. И, хотя дискуссия о принадлежности самооценки интеллекта в области интеллектуальных способностей, личностных качеств (или оба) еще далека от завершения, большинство зарубежных исследований посвящены связи самооценки интеллекта с личностными чертами, а не с другими компонентами Я-концепции [50].

В реальной практике развития психологии образования, возникают проблемы для прояснения взаимосвязей СОИ с другими компонентами, в частности с самооценкой обучения и академической успеваемости учащихся. Очевидно, что люди могут иметь представления не только о собственных способностях, но и о способностях других людей. Корниловой, Чумаковой, Корниловым была разработана короткая и быстрая процедура, которая позволяет получить самооценки интеллекта и внешние команды оценки интеллекта для студенческой группы. Основой процедуры является ранжирование одноклассников "по уму", на основе списка академических групп.

Особенностью данной процедуры является то, что испытание не дается заранее, ни четкого определения интеллекта, ни информации о распределении интеллектуальной производительности в данной выборке. Эта процедура, называемая "Групповая Оценка интеллекта" (ГОИ), основанная на: 1) имплицитных теориях интеллекта в качестве основного ориентира показатель в оценки своих собственных способностей, 2) социальное сравнение-метод, который не требует от субъектов предоставления численные оценки интеллекта, и предполагает сравнение интеллекта с интеллектуальным уровнем

членов референтной группы. Эти группы оценки имеют потенциал, чтобы быть очень точными по многим причинам [48].

Во-первых, ученики видят своих одноклассников в разных ситуациях достижения. Групповые оценки и самооценки интеллекта, могут служить оценкой способности и представлять мнения о способностях других. Когда участвует много экспертов, подведение итогов их оценки могут стать даже более точным, чем самоуважение – такое использование множественных источников информации, повышение точности и предсказательной достоверности расчетов, поступающих из множественных обратной связи используется, например, в методе оценки "360 градусов".

Во-вторых, имплицитные теории интеллекта представляют собой убеждения о ценных для достижений типов поведения и способностей.

В-третьих, поскольку респонденты не получили определение интеллекта, эти оценки могут отражать восприятие более широкого спектра способностей, чем традиционно включены в определение академического интеллекта.

Таким образом, групповые оценки могут отражать не только аналитические, но и другие формы интеллектуальных способностей (например, социального, практического или эмоционального интеллекта).

В-четвертых, существуют доказательства мотивирующих эффектов (и эффектов самореализующихся пророчеств) и для оценки способностей, которые были предоставлены не человеком, а его окружением. Эти эффекты часто обсуждаются в контексте эффекта Пигмалиона.

Прогнозирование успешности обучения должна также включать в себя другой компонент – самооценка обучения, называемая в зарубежной литературе академической Я-концепции. Концептуальное определение академической Я-концепции включают в себя как когнитивные (например, осознание и понимание себя и их характеристик) и аффективный компоненты

(например, чувство собственного достоинства), который образуется путем нормативной оценки воспринимаемой компетентности [41].

Последние достижения формируют будущую академическую я-концепцию, которая, в свою очередь, прогнозирует последующее достижение, даже при контроле предыдущего успеха. Компоненты Я-концепции (Академическая я-концепция и самооценка обучения) и субъективные оценки интеллекта обладают большей предсказательной силой по сравнению с показателями психометрического интеллекта в прогнозировании результатов обучения.

## **Вывод по главе I**

Учебная деятельность может рассматриваться как специфический вид деятельности, которая направлена на совершенствование, развитие, формирование личности учащихся через осознанное, целенаправленное усвоение общественного опыта.

Успешность учебной деятельности зависит от его заинтересованности, чем больше студент заинтересован в избранной профессии и ее содержании, тем больше он будет самоорганизовываться в получении знаний и навыков для дальнейшего профессионального развития. Те, кто направлен на получение профессии, часто проявляют избирательность, "нужных и ненужных дисциплин" для своей профессии. Это сказывается на успеваемости по этим предметам. Те, кто делает установки для получения диплома, часто пропускает занятия без уважительных причин, предпочитают списывать и обычно учатся слабо.

Так же немаловажную роль играет мотивация студента. Формирование учебной мотивации и ценностных ориентаций в процессе обучения и воспитания при высшем профессиональном образовании есть неотъемлемая часть развития личности студента. Одним из наиболее типичных видов

внешними мотивами учебной деятельности, регулирующих осуществление учебной деятельности является желание добиться уважения и признания от значимых других и самооценку через достижение высоких результатов в деятельности.

Уровень интеллекта напрямую влияет на учебную деятельность и успеваемость, чем выше интеллект, тем лучше, как правило, успеваемость студента.

Многие авторы считают важным фактором для успешного обучения высокую самооценку. Это уверенность в себе и высокий уровень притязаний. Не уверенные в своих силах, студенты часто просто не берутся за решение трудных задач, заранее думая, что не справится с ними. Чтобы высокая самооценка была адекватной и побуждала к дальнейшему развитию, необходимо хвалить студента не за объективно хороший результат, а за степень усилий, которые он приложил для преодоления препятствий.

Таким образом, успешная учебная деятельность зависит от множества факторов, развивающихся и изменяющихся со временем у каждого индивида.

## **Глава II. Эмпирическое исследование мотивации, интеллектуальных способностей и школьной обученности как предикторов успеваемости студентов первого курса**

### **2.1. Организация и методы исследования**

Цель данного исследования заключается в выявлении связи мотивации, интеллектуальных способностей и школьной обученности с успеваемостью студентов первого курса.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

- 1) провести исследование мотивации и интеллектуальных способностей студентов 1-го курса;
- 2) собрать данные об успеваемости в вузе и результатах ЕГЭ студентов 1-го курса;
- 3) Провести корреляционный анализ полученных результатов и результатов ЕГЭ учащихся 1-го курса.

Для диагностики внутренней и внешней мотивации учебной деятельности студентов использовалась методика “Шкала академической мотивации” (приложение 1). Валлеранда с коллегами. Испытуемым предлагается по 5-балльной шкале оценить различные варианты ответа на вопрос “Почему Вы в настоящее время ходите на занятия в университет?”.

Методика состоит из пунктов, образующих 7 шкал: три шкалы внутренней мотивации (мотивация познания, достижения и саморазвития), три шкалы внешней мотивации (мотивация самоуважения, интроецированная и экстернальная), а также шкалу амотивации. Шкала мотивации познания направлена на диагностику стремления узнавать новое, понимать изучаемый предмет, связанного с переживанием интереса и удовольствия в процессе познания. Шкала мотивации достижения измеряет стремление добиваться

максимально лучших результатов в учебе, испытывать удовольствие в процессе решения трудных задач. Шкала мотивации самоуважения измеряет желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе. Шкала интроецированной мотивации измеряет побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми. Шкала экстернальной регуляции оценивает ситуацию вынужденности учебной деятельности, обусловленную необходимостью для учащегося следовать требованиям, диктуемым социумом: он учится, чтобы избежать возможных проблем, при этом потребность в автономии максимально фрустрируется. Шкала амотивации измеряет отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности.

Для диагностики мотивации учебной деятельности использовался также «Опросник базовых потребностей в учебной деятельности» (приложение 2). Данный опросник состоит из 3-х шкал, измеряющих степень удовлетворенности потребности в автономии (пример утверждения: “Я чувствую, что в университете я должен заниматься тем, что от меня требуют другие люди” - обратный), потребности в компетентности (“Обычно я чувствую, что достаточно компетентен(на), чтобы справиться с учебными задачами и проблемами”) и потребности в связанности (“Мне хорошо удается ладить с моими преподавателями”). Три шкалы базовых потребностей показывают существенные прямые связи между собой. Эта методика позволяет оценить степень удовлетворенности базовых психологических потребностей студента в процессе учебной деятельности. Низкая удовлетворенность базовых потребностей может оказывать негативное влияние на мотивацию, в то время как высокая их удовлетворенность поддерживает учебную мотивацию и позитивное отношение к учебной деятельности.

Для диагностики интеллекта использовался тест «Прогрессивные матрицы» Равена (приложение 3). Тест Равенна состоит из 60 матриц (размер

7,5 x 11 см), в каждом из которых один из составляющих её элементов. Обследуемый должен выбрать недостающий элемент матрицы среди 6-8 предложенных вариантов. Задания сгруппированы в 5 серий – А, В, С, Д, Е, каждая серия состоит из 12 матриц. По окончании работы испытуемого, с помощью ключа подсчитывается количество правильных ответов, причем правильное решение каждого отдельного задания оценивается в 1 балл. Полученный сырой балл с помощью конверсионной таблицы переводится в стандартную шкалу IQ (коэффициент интеллекта).

Для оценки школьной обученности использовался усредненный по всем сдававшимся экзаменам балл ЕГЭ, который был предоставлен для исследования приемной комиссией АГГПУ им. В.М. Шукшина.

Успеваемость в вузе оценивалась посредством вычисления среднего балла за все экзамены, сданные в первую сессию. Экзаменационные оценки были собраны с помощью информационной системы «Электронные ведомости».

Количественный анализ результатов проводился в программе Microsoft Excel с использованием методов описательной статистики (вычисление средних значений, стандартных отклонений, построение диаграмм), а также корреляционного анализа (с помощью коэффициента корреляции Пирсона) (Наследов А.Д., 2012). Исследование было организовано на базе психолого-педагогического факультета АГГПУ имени В.М. Шукшина, в неё приняли участие 29 студентов первого курса.



## **2.2. Результаты эмпирического исследования мотивации, интеллектуальных способностей и школьной обученности как предикторов успеваемости студентов первого курса**

В соответствии с целью и задачами работы в ходе эмпирического исследования была проведена диагностика мотивации и интеллектуальных способностей студентов, а также собраны данные об их успеваемости в вузе и результатах ЕГЭ. Диагностика учебной мотивации проводилась с помощью двух методик

- 1) “Шкала академической мотивации” Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева и Е.Н. Осина (приложение 1);
- 2) опросник базовых потребностей в учебной деятельности (приложение 2);
- 3) тест «Прогрессивные матрицы» Равена (приложение 3).

Усредненные результаты диагностики с помощью методики «Шкалы академической мотивации», приведенные в таблице 1, свидетельствуют о том, что к числу ведущих типов учебной мотивации в нашей выборке относится два типа внутренней мотивации: познавательная и мотивация саморазвития. Близкой к ним по величине является мотивация самоуважения, которую рассматривают в качестве позитивной формы внешней мотивации. Негативные формы внешней мотивации, такие как интроецированная и экстернальная мотивация выражены в среднем существенно слабее. Наименьшее значение среди шкал академической мотивации показывает шкала амотивации, что отражает незначительность негативных мотивационных тенденций, связанных с утратой смысла учебной деятельности.

Таблица 1

Средние показатели по шкалам академической мотивации (N = 29)

Шкалы академической мотивации	Среднее значение	Стандартное отклонение
Познавательная	3,88	0,82
Достижения	3,28	0,82
Саморазвития	3,72	0,85
Самоуважения	3,59	0,97
Интроецированная	3,09	1,02
Экстернальная	2,51	1,07
Амотивация	1,52	0,87

В наглядной форме усредненный профиль мотивации приведен на рисунке 1. Его форма, с пиками на шкалах внутренней мотивации и последовательном снижении на шкалах внешней мотивации, ярко свидетельствует о преобладании продуктивных форм мотивации в обследованной выборке студентов первого курса.

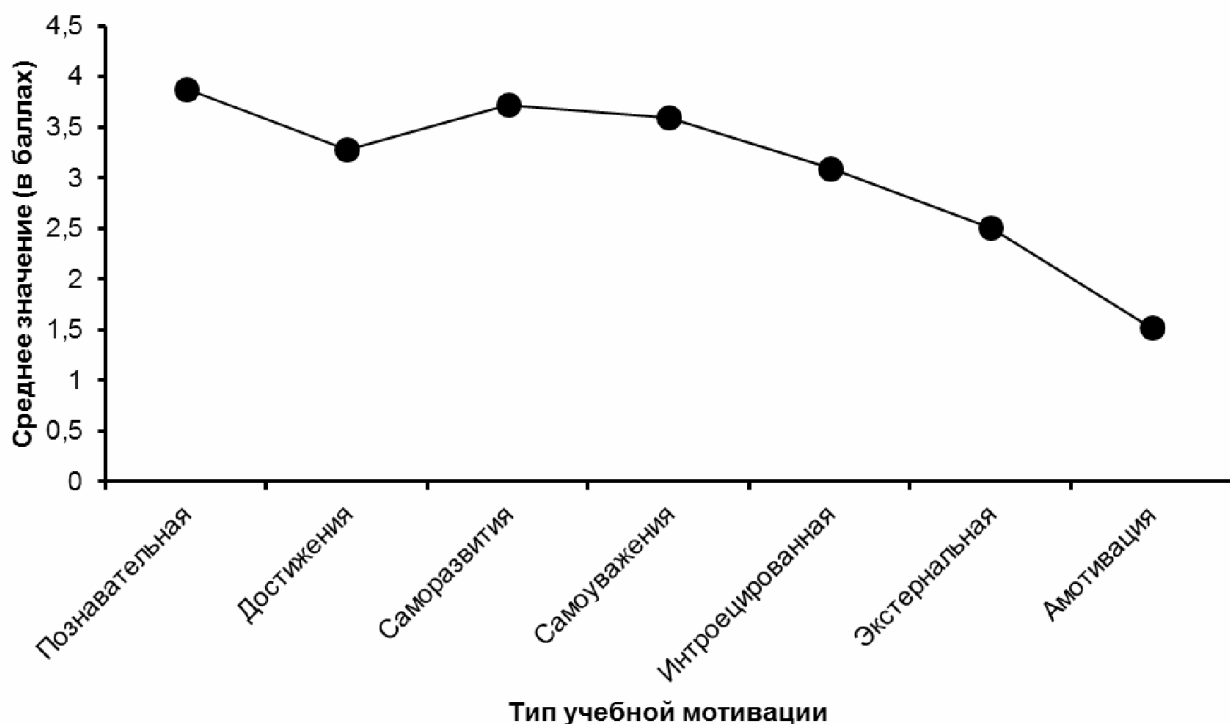


Рисунок 1. Средние показатели учебной мотивации по шкалам методики ШАМ в выборке студентов первого курса (N = 29).

Представленные в таблице 2 средние значения по методике диагностики удовлетворенности базовых потребностей в учебной деятельности свидетельствуют о том, что все потребности удовлетворены приблизительно в равной мере и одинаково высоко. Этот факт хорошо согласуется с предыдущими результатами методики «Шкалы академической мотивации». Высокая удовлетворенность всех базовых потребностей объясняет преобладание внутренней мотивации и продуктивный профиль мотивации.

Таблица 2

Средние показатели по методике «Опросник базовых потребностей  
в учебной деятельности» (N = 29)

Базовые потребности	Среднее значение	Стандартное отклонение
Автономия	4,70	0,76
Компетентность	4,73	0,97
Связанность	4,76	0,72

Результаты диагностики интеллектуальных способностей с помощью теста «Прогрессивные матрицы» Равена показали, что большая часть выборки (62%) демонстрирует средний уровень интеллекта, довольно часто также встречается интеллект выше среднего (31%), в то время как другие уровни интеллектуальных способностей выявляются лишь в единичных случаях (см. таблицу 3).

Таблица 3

Распределение испытуемых по уровням  
интеллектуальных способностей (N = 29)

Уровень интеллекта	Число испытуемых	Доля выборки
Низкий уровень интеллекта (IQ менее 80)	1	3%
Интеллект ниже среднего (81-90)	1	3%
Средний уровень интеллекта (91-110)	18	62%
Интеллект выше среднего (111-120)	9	31%
Высокий уровень интеллекта (121-140)	0	0%

Среднее значение по тесту «Прогрессивные матрицы» Равена составило 105,14 баллов IQ, что соответствует среднему уровню интеллектуальных способностей.

Для проверки гипотезы о связи мотивации, интеллектуальных способностей и школьной обученности с успеваемостью студентов первого

курса далее был выполнен корреляционный анализ, результаты которого представлены в таблице 4.

Таблица 4

Коэффициенты корреляции Пирсона между показателями мотивации, интеллектуальных способностей, школьной обученности и успеваемости  
(N = 29)

Методика/показатель		Значение коэффициента корреляции с успеваемостью	Уровень значимости p
Средний ЕГЭ		0,08	незначим
IQ по тесту Равена		0,30	p < 0,10
Шкалы академической мотивации	Познавательная	0,22	незначим
	Достижения	0,37	p < 0,05
	Саморазвития	0,05	незначим
	Самоуважения	0,00	незначим
	Интроецированная	0,04	незначим
	Экстернальная	-0,04	незначим
Базовые потребности	Амотивация	0,14	незначим
	Автономия	-0,14	незначим
	Компетентность	0,29	p < 0,10
	Связанность	0,09	незначим

Результаты проведенного корреляционного анализа свидетельствуют о том, что наиболее достоверным предиктором успеваемости является мотивация достижения (коэффициент корреляции  $r = 0,37$ ; уровень значимости  $p < 0,05$ ). Данный факт означает, что именно мотивация достижения как стремление к наивысшим результатам в деятельности лучше всего предсказывает уровень успеваемости. Другие типы академической мотивации в нашем исследовании не показали значимой связи с успеваемостью. Учитывая важность удовлетворения базовых потребностей для поддержания внутренней мотивации к учебе неудивительно, что явную тенденцию к связи с успеваемостью показала удовлетворенность потребности в компетентности. Это значит, что студенты,

чувствующие себя более компетентными в учебной деятельности, демонстрируют более высокую успеваемость. Вместе с тем, чувство компетентности студентов может поддерживаться их достижениями в учебе, так что интерпретация данной связи может быть различной. Удовлетворенность двух других базовых потребностей не показывает значимой связи успеваемостью студентов.

Интерес представляет тот факт, что средний ЕГЭ в нашем исследовании не показал статистически значимой связи с успеваемостью студентов, что может свидетельствовать о невысокой роли школьной обученности в успешности освоения вузовской программы на данном факультете. Роль интеллектуальных способностей в учебной успеваемости несколько выше, чем у школьной обученности, о чем свидетельствует тенденция к связи между средней успеваемостью и показателем по тесту Равена (коэффициент корреляции  $r = 0,30$ ; уровень значимости  $p < 0,10$ ).

## **Вывод по главе II**

Результаты проведенного корреляционного анализа свидетельствуют о том, что мотивация, действительно, является существенным предиктором успеваемости студентов первого курса психолого-педагогического факультета. Роль интеллектуальных способностей менее существенных, однако, существует тенденция к связи с успеваемостью. Школьная обученность, по результатам нашего исследования, практически не вносит вклад успеваемость студентов, так как полученный коэффициент корреляции не является статистически значимым, несмотря на то, что разброс результатов ЕГЭ в нашей выборке оказался достаточно велик (от 46 до 85 баллов). Одним из ограничений проведенного исследования является относительно небольшой объем выборки, что могло негативным образом сказаться на статистической значимости результатов.

## Заключение

Учебная деятельность является особой формой обучения, направленной на приобретение обобщенных способов действий, обучения и саморазвития в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем.

Успешность учебной деятельности зависит от его заинтересованности студента в дальнейшем профессиональном развитии. Так же немаловажную роль играет мотивация студента. Формирование учебной мотивации и ценностных ориентаций в процессе обучения и воспитания при высшем профессиональном образовании есть неотъемлемая часть развития личности студента. Уровень интеллекта напрямую влияет на учебную деятельность и успеваемость, чем выше интеллект, тем лучше, как правило, успеваемость студента.

Таким образом, успешная учебная деятельность зависит от множества факторов, развивающихся и изменяющихся со временем у каждого индивида.

Результаты проведенного корреляционного анализа свидетельствуют о том, что мотивация, действительно, является существенным предиктором успеваемости студентов первого курса психолого-педагогического факультета. Роль интеллектуальных способностей менее существенных, однако, существует тенденция к связи с успеваемостью. Школьная обученность, по результатам нашего исследования, практически не вносит вклад успеваемость студентов.

Таким образом, гипотеза исследования частично подтвердилась: к числу существенных предикторов учебной успеваемости студентов первого курса можно отнести мотивацию (в частности, мотивацию достижения в учебной деятельности) и интеллектуальные способности. Уровень школьной обученности, измеренный с помощью усредненного показателя ЕГЭ, не показывает значимой связи с успеваемостью.

## Список литературы

1. Абдуллина, О.А. Личность студента в процессе формирования профессиональной подготовки [Текст] / О.А. Абдуллина // Высшее образование в России, 1993.
2. Ахвердова, О. А. Дифференциальная психология : учебное пособие [Текст] / О. А. Ахвердова, Н. Н. Волоскова, Т. В. Белых. – СПб. : Речь, 2004. – 168 с.
3. Божович, Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности [Текст] / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.
4. Бочарова, Е.Е. Социально-психологические детерминанты мотивации достижения в учебной деятельности [Текст] / Е.Е. Бочарова // Известия саратовского университета. - 2009. - т.9. Сер. Философия. Психология. Педагогика. Вып.1
5. Возрастная и педагогическая психология: учебник для студентов педагогических институтов [Текст] / под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
6. Воробьева, М.А. Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов [Текст] / М.А. Воробьева// Педагогическое образование в России.- 2012.-№ 6. – С. 184-188.
7. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1996. – 496 с.
8. Гордеева, Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития [Текст]: Автореф. дисс. ... доктора психол. наук. // Т.О. Гордеева. - М., 2013.
9. Гордеева, Т.О. Психология мотивации достижения [Текст] / Т.О. Гордеева. - М.: Смысл, Академия, 2006.



- 10.Гордеева, Т.О. Вклад личностного потенциала в академические достижения [Текст] / Т.О.Гордеева, Д.А.Леонтьев, Е.Н.Осин // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. - М.: Смысл, 2011. - С. 642–667.
- 11.Гордеева, Т.О. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) [Текст] / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин // Психологические исследования. - 2012. - Т. 5. - № 24.
- 12.Гордеева, Т.О. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие [Текст] / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Вопросы психологии. - 2013. - № 1. - С. 35–45.
- 13.Гордеева, Т.О. Интеллект, мотивация и копинг-стратегии как условия академических достижений школьников [Текст] / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.А. Шепелева, Н.В. Бордовская, А.А. Реан // Педагогика: Учеб. для вузов. - СПб.: Питер, 2000.
- 14.Журавлев, А.Л. Перспективы психологии в решении задач российского общества. Часть III. На пути к технологиям согласования социальных институтов и менталита [Текст] / А.Л. Журавлев, Д.В. Ушаков, А.В. Юревич // Психол. журн. - 2013. - № 6. - С. 5–26.
- 15.Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
- 16.Ильясов, И.И. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов [Текст] / И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис. - М. : Изд-во МГУ, 1981.
- 17.Корнилов, С.А. Кросс-культурная инвариантность аналитических, творческих и практических способностей российских, английских и американских учащихся [Текст]: Дис. ... канд. психол. наук. // С.А.Корнилов. - М., 2012.

18. Леонтьев, Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции [Текст] / Под ред. Д.А. Леонтьева. - М.: Смысл, 2011. - С. 107–130.
19. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения : книга для учителя / А.К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М., 1990. – 192 с.
20. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст] / А.К. Маркова. - М.: Просвещение, 1983.
21. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения [Текст] / А.К. Маркова, Т.Д. Матис, А.Б. Орлов. - М., 1990 - 192 с.
22. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. - СПб.: Евразия, 1999.
23. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников [Текст] / М.В. Матюхина. - М.: Педагогика, 1984.
24. Моросанова, В.И. Взаимосвязь психометрического интеллекта, осознанной саморегуляции учебной деятельности и академической успеваемости одаренных подростков [Текст] / Моросанова В.И., Щебланова Е.И., Бондаренко И.Н., Сидиков В.А. // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. - 2013. - № 3. - С. 18–32.
25. Новикова, Н.Ю. Изучение влияния учебной мотивации на успеваемость по геометрии у девятиклассников [Текст] / Н.Ю. Новикова // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». - № 4. – 2011.
26. Отношение школьников к учению как психологическая проблема [Текст] / Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. - Изд. 2-е, стереотип. - М.: Изд-во “Ин-т практич. психологии”; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1997. - С. 55–91.
27. Паштов, Т. З. Организация профессионального саморазвития студентов - будущих учителей [Текст] / Т.З. Паштов // Перспектива-2006 : материалы всерос. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых / Каб. Балк. ун-т. - Нальчик: Каб.-Балк. ун-т, 2006.

28. Подласый, И.П. Педагогика [Текст]: в 2 кн. // И.П. Подласый. - М.: Владос, 2000. Кн. 1.
29. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс [Текст] / И.П. Подласый : Учебник для студ. пед. вузов: Кн.1: - М.: ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
30. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 1999. – 416 с.
31. Реан, А. Психология и педагогика [Текст] / А. Реан, Н. Бордовская, С. Розум. – СПб.: Питер, 2006. – 432 с.
32. Савенков, А.И. Педагогическая психология [Текст] в 2-х томах. // А.И. Савенков. - М.: Академия, 2009. - 1 т.
33. Суслина, А. А. Мотивационное обеспечение учебной деятельности студента вуза [Текст] / А.А. Суслина. - Калининград, 1999.
34. Сычев, О.А. ЕГЭ как предиктор успеваемости студентов педагогического вуза [Текст] / О.А. Сычев, И.О. Оберган // Психолого-педагогические аспекты высшего профессионального образования: проблемы решения, перспективы: материалы 5-й межрегиональной научно-практической конференции (ДВГМУ, 28 ноября 2012 года) / отв. ред. Г.С. Томилка. – Хабаровск: Изд-во ДВГМУ, 2013. – 164 с.
35. Тутышкин, Н. К. Основы самоуправления учебной деятельностью [Текст]: учеб. пособие // Н.К. Тутышкин. - КГУ. Казань, 1984.
36. Ушаков, Д.В. Психология интеллекта: структурно-динамическая теория [Текст] / Д.В. Ушаков. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.
37. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность : в 2-х томах [Текст] / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. –Т. 1. – 408 с.
38. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность : в 2-х томах [Текст] / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 2. – 392 с.
39. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен. - СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003.

40. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения [Текст] / Х. Хаекхаузен. - СПб.: Речь. 2001.
41. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования [Текст] / М.А. Холодная. - Изд-во Томск. ун-та; М.: Барс, 1997.
42. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя [Текст] / А.В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
43. Чиксентмихайи, М. Поток: Психология оптимального переживания [Текст] / М. Чиксентмихайи / Пер. с англ. - М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011.
44. Чиликин, М. Г. Организация самостоятельной работы студентов в высшей технической школе [Текст] / М.Г. Чиликин. - М. :Наука, 1972.
45. Чирков, В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека [Текст] / В.И. Чирков // Вопросы психологии. - 1996. - № 3. - С. 116–132.
46. Шабельников В.К. Функциональная психология [Текст] / В.К. Шабельников. - М., 2004. 592 с.
47. Шадриков В.Д. Деятельность и способности [Текст] / В.Д. Шадриков. - М.: Изд. корпорация «Логос», 1994.
48. Юркевич, В.С. Одаренные дети и интеллектуально–творческий потенциал общества [Текст] / В.С. Юркевич // Психологическая наука и образование. - 2009. - № 4. - С.74–86.
49. Якунин, В. А. Педагогическая психология : учебное пособие [Текст] / В. А. Якунин. – СПб. : Полиус, 1998. – 639 с.
50. Ямпольский, Л.Т. Измерение продуктивности интеллектуальной деятельности [Текст] / Л.Т. Ямпольский // Вопросы психологии. - 1984. - № 5. - С. 142–147.

**Методики, применяемые в экспериментальном исследовании**

**Текст опросника ШАМ**

Инструкция. Пожалуйста, внимательно прочитайте каждое утверждение. Используя шкалу от 1 до 5, укажите ответ, который наилучшим образом соответствует тому, что Вы думаете о причинах Вашей вовлеченности в деятельность. Отвечайте, используя следующие варианты ответа:

1 2 3 4 5

1-совсем не соответствует

2-скорее не соответствует

3-нечто среднее

4-скорее соответствует

5-вполне соответствует

Почему Вы в настоящее время ходите на занятия в университет?

1. Мне интересно учиться.
2. Учёба доставляет мне удовольствие, я люблю решать трудные задачи.
3. Потому что я получаю удовольствие, превосходя самого себя в учебных достижениях.
4. Потому что я хочу доказать самому(ой) себе, что я способен(на) успешно учиться в университете.
5. Потому что мне стыдно плохо учиться.
6. У меня нет другого выбора, так как посещаемость отмечается.
7. Честно говоря, не знаю, мне кажется, что я здесь просто теряю время.
8. Мне нравится учиться, потому что это интересно.
9. Я чувствую удовлетворение, когда нахожусь в процессе решения сложных учебных задач.

10. Учеба дает мне возможность почувствовать удовлетворение в моем совершенствовании.
11. Потому что, когда я хорошо учусь, я чувствую себя значимым человеком.
12. Потому что совесть заставляет меня учиться.
13. Чтобы избежать проблем с деканатом и сессией.
14. Раньше я понимал(а), зачем учусь, а теперь не уверен(а), стоит ли продолжать.
15. Мне просто нравится учиться и узнавать новое.
16. Мне нравится решать трудные задачи и прикладывать интеллектуальные усилия.
17. Ради удовольствия, которое приносит мне достижение новых успехов в учебе.
18. Чтобы доказать самому(ой) себе, что я умный человек.
19. Потому что учиться – это моя обязанность, которой я не могу пренебречь.
20. Потому что близкие меня будут осуждать, если я стану плохо учиться.
21. Ходить-то я хожу, но не уверен(а), что мне это действительно надо.
22. Я действительно получаю удовольствие от изучения нового материала на занятиях.
23. Я просто люблю учиться, решать сложные задачи и чувствовать себя компетентным(ой).
24. Мне приятно осознавать, как растет моя компетентность и мои знания.
25. Потому что я хочу показать самому себе, что я могу быть успешным(ой) в учебе.
26. Потому что, поступив в университет, я должен посещать занятия и учиться.
27. У меня нет выбора, иначе я не смогу в будущем иметь достаточно обеспеченную жизнь.
28. Хожу по привычке, зачем, откровенно говоря, точно не знаю.



14	У меня есть преподаватели, которые мне по-настоящему симпатичны.								
15	. У меня мало возможностей самому принимать решения, касающиеся моей учебы.								
16	Во время учебы мне иногда кажется, что я недостаточно компетентен(на).								
17	Некоторые мои преподаватели относятся ко мне предвзято.								
18	В процессе учебы я чувствую, что на меня давят.								
19	Мне говорят, что я хорошо справляюсь с тем, что делаю.								
20	У меня не складываются отношения с преподавателями								
21	В процессе учебы я должен(на) делать то, что мне говорят.								
22	В ходе учебы я успешно осваиваю новые курсы и предметы.								
23	Преподаватели часто игнорируют мои мысли и мнения.								
24	У меня нет ощущения свободы выбора, что и как изучать.								
25	Я обычно ощущаю, что достигаю успеха в том, что делаю в процессе учебы.								
26	Мне хорошо удается ладить с моими преподавателями								
27	Я чувствую, что у меня мало выбора, чем заниматься, надо делать то, что говорят.								
28	В процессе учебы я довольно часто ощущаю, что я недостаточно компетентен(на) и состоятелен(на).								
29	Я могу поговорить с моими преподавателями о вещах, которые меня действительно волнуют.								
30	Я чувствую, что в ходе учебы я должен(на) заниматься тем, что от меня требуют другие люди.								
31	Когда я учусь, я часто чувствую себя не очень способным(ой).								
32	С некоторыми преподавателями у меня по-настоящему теплые отношения.								

### Тест Равена

Методика предназначена для изучения логичности мышления. Испытуемому предъявляются рисунки с фигурами, связанными между собой определенной зависимостью. Одной фигуры не хватает, а внизу она дается среди 6-8 других фигур. Задача испытуемого - установить закономерность, связывающую между собой фигуры на рисунке, и на опросном листе указать номер искомой фигуры из предлагаемых вариантов.



Тест состоит из 60 таблиц (5 серий). В каждой серии таблиц содержатся задания нарастающей трудности. В то же время характерно и усложнение типа заданий от серии к серии.

**В серии А** - использован принцип установления взаимосвязи в структуре матриц. Здесь задание заключается в дополнении недостающей части основного изображения одним из приведенных в каждой таблице фрагментов. Выполнение задания требует от обследуемого тщательного анализа структуры основного изображения и обнаружения этих же особенностей в одном из нескольких фрагментов. Затем происходит слияние фрагмента, его сравнение с окружением основной части таблицы.

**Серия В** - построена по принципу аналогии между парами фигур. Обследуемый должен найти принцип, соответственный которому построена в каждом отдельном случае фигура и, исходя из этого, подобрать недостающий фрагмент. При этом важно определить ось симметрии, соответственно которой расположены фигуры в основном образце.

**Серия С** - построена по принципу прогрессивных изменений в фигурах матриц. Эти фигуры в пределах одной матрицы все больше усложняются, происходит как бы непрерывное их развитие. Обогащение фигур новыми элементами подчиняется четкому принципу, обнаружив который, можно подобрать недостающую фигуру.

**Серия В** - построена по принципу перегруппировки фигур в матрице. Обследуемый должен найти эту перегруппировку, происходящую в горизонтальном и вертикальном положениях.

**Серия Е** основана на принципе разложения фигур основного изображения на элементы. Недостающие фигуры можно найти, поняв принцип анализа и синтеза фигур.

Методические указания к проведению теста

Инструкция: Тест строго регламентирован во времени, а именно: 20 мин. Для того, чтобы соблюсти время, необходимо строго следить за тем, чтобы до общей команды: "Приступить к выполнению теста" - никто не открывал таблицы и не подсматривал. По истечении 20 мин подается команда, например: "Всем закрыть таблицы". О предназначении данного теста можно сказать следующее: "Все наши исследования проводятся исключительно в научных целях, поэтому от вас требуются добросовестность, глубокая обдуманность, искренность и точность в ответах. Данный тест предназначен для уточнения логичности вашего мышления".

После этого взять таблицу и открыть для показа всем 1-ю страницу: "На рисунке одной фигуры недостает. Справа изображено 6-8 пронумерованных фигур, одна из которых является искомой. Надо определить закономерность, связывающую между собой фигуры на рисунке, и указать номер искомой фигуры в листке, который вам выдан" (можно показать на примере одного образца).

Во время выполнения задач теста необходимо контролировать, чтобы респонденты не списывали друг у друга. По истечении 20 мин подать команду: "Закрыть всем таблицы!"

Собрать бланки и таблицы к ним. Проверить, чтобы в правом углу регистрируемого бланка был проставлен карандашом номер обследуемого.

Интерпретация результатов (ключи)

Правильное решение каждого задания оценивается в один балл, затем подсчитывается общее число баллов по всем таблицам и по отдельным сериям. Полученный общий показатель рассматривается как индекс интеллектуальной силы, умственной производительности респондента. Показатели выполнения заданий по отдельным сериям сравнивают со среднестатистическим, учитывают разницу между результатами, полученными в каждой серии, и контрольными, полученными статистической обработкой при исследовании

больших групп здоровых обследуемых и, таким образом, расцениваемыми как ожидаемые результаты. Такая разница позволяет судить о надежности полученных результатов (это не относится к психической патологии).

## Приложение 2

### Табличные результаты экспериментального исследования

Таблица 5

Средние показатели по шкалам академической мотивации (N = 29)

Шкалы академической мотивации	Среднее значение	Стандартное отклонение
Познавательная	3,88	0,82
Достижения	3,28	0,82
Саморазвития	3,72	0,85
Самоуважения	3,59	0,97
Интроецированная	3,09	1,02
Экстернальная	2,51	1,07
Амотивация	1,52	0,87

Таблица 6

Средние показатели по методике «Опросник базовых потребностей в учебной деятельности» (N = 29)

Базовые потребности	Среднее значение	Стандартное отклонение
Автономия	4,70	0,76
Компетентность	4,73	0,97
Связанность	4,76	0,72

Таблица 7

Распределение испытуемых по уровням  
интеллектуальных способностей (N = 29)

Уровень интеллекта	Число испытуемых	Доля выборки
Низкий уровень интеллекта (IQ менее 80)	1	3%
Интеллект ниже среднего (81-90)	1	3%
Средний уровень интеллекта (91-110)	18	62%
Интеллект выше среднего (111-120)	9	31%
Высокий уровень интеллекта (121-140)	0	0%

Таблица 8

Коэффициенты корреляции Пирсона между показателями мотивации,  
интеллектуальных способностей, школьной обученности и успеваемости  
(N = 29)

Методика/показатель		Значение коэффициента корреляции с успеваемостью	Уровень значимости p
Средний ЕГЭ		0,08	незначим
IQ по тесту Равена		0,30	p < 0,10
Шкалы академической мотивации	Познавательная	0,22	незначим
	Достижения	0,37	p < 0,05
	Саморазвития	0,05	незначим
	Самоуважения	0,00	незначим
	Интроецированная	0,04	незначим
	Экстернальная	-0,04	незначим
	Амотивация	0,14	незначим
Базовые потребности	Автономия	-0,14	незначим
	Компетентность	0,29	p < 0,10
	Связанность	0,09	незначим