

Учреждение Российской академии образования
«Институт образовательных технологий»



ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ISSN 1029-3388

№ 6

2010

Научно-практический журнал

Издается с 1984 года

Сайт журнала: www.gumanization.ru

г. Сочи

Учредитель

Учреждение Российской академии образования
«Институт образовательных технологий»

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-34466 от 28.11.08 г. выдано Федеральной
службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций

Главный редактор:
М.Н. Берулава

The editor-in-chief:
M.N. Berulava (Russia)

Международная редакционная коллегия:

Н.Д. Никандров (Россия)
В.Е. Шудегов (Россия)
И.В. Дубровина (Россия)
Г.А. Берулава (Россия)
Б.Л. Винокуров (Россия)
К. Мазурек (Канада)
М. Монтани (Япония)
А. Эллис (США)
Т. Карсон (Канада)
Х.-П. Бруххойзер (Германия)

International editorial board:
N.D. Nikandrov (Russia)
V.E. Shudegov (Russia)
I.V. Dubrovina (Russia)
G.A. Berulava (Russia)
B.L. Vinokurov (Russia)
K. Mazurek (Canada)
M. Montani (Japan)
A. Ellis (USA)
T. Carson (Canada)
H.-P. Bruchhaeuser (Germany)

Адрес журнала:
Россия,
354000, г. Сочи,
ул. Орджоникидзе, 10а
Тел.: 07-8622-62-08-57
Тел./ факс: 07-8622-62-08-29
E-mail: chgario@mail.ru

Address of the Editorial Board:
Russia,
354000, Sochi,
Ordzhonikidze St., 10a
Tel.: 07-8622-62-08-57
Fax: 07-8622-62-08-29
E-mail: chgario@mail.ru

Индекс по каталогу "Роспечати" 36620
ISSN 1029-3388
№ 6, 2010 г.

Журнал входит в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий,
рекомендованных ВАК Минобрнауки России

Позиция редакции не обязательно совпадает с мнением авторов
Перепечатка материалов только по согласованию с редакцией

© Институт образовательных технологий РАО, 2010

3. Кирнос, Д.И. Индивидуальность и творческое мышление [Текст] / Д.И. Кирнос. – М., 1992. – 211 с.
4. Косов, Б.Б. Творческое мышление, восприятие и личность [Текст] / Б.Б. Косов. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1997. – 83 с.
5. Матюшкин, А.М. Основные направления исследования мышления и творчества [Текст] // А.М. Матюшкин. Психологический журнал, 1984. №1. с. 9-17.
6. Мейтув, П.Л., Буторин Б.И. Развитие индивидуального творческого мышления [Текст] / П.Л. Мейтув. Б.И. Буторин. – М., «Пан», 1994. – 276 с.
7. Петухов, В.В. Основные теоретические подходы к изучению мышления / Психология мышления. М.: Изд-во МГУ, 1987. – с. 21, 24, 27-32.
8. Пономарев, Я.А. Психология творчества и педагогика. – М., «Педагогика», 1976. – 366с.
9. Солсо, Р.Л. Когнитивная психология. – М.: Тривола, 1996. – 428с.
10. Тихомиров, О.К. Структура мыслительной деятельности человека. – М., 1969. – 231 с.
11. Krippner, S., Combs A.A. Systems approach to studies of creativity and consciousness // Systems research a. behavioral science. - Amsterdam, 1998. - Vol. 15, N 2. - P. 81-91.
12. Ray, W.S. The experimental psychology of original thinking [by] Wilbert S. Ray. Published New York, Macmillan Co. [1967]. 208 p.

Психология личности

Вострокнутова Т.Ф.

Исследование мотивационной структуры личности студентов вуза

Современная общепсихологическая трактовка термина «мотив» обычно предполагает его употребление лишь в связи с той или иной деятельностью. Между тем, ряд авторов отмечает более широкий спектр проявлений и значений мотивов в человеческой жизни. Так, Ю.М. Забродин и Б.А. Сосновский, обсуждая возможность существования мотива «без деятельности» (до её начала, после завершения, вне прямой связи с ней), отмечают что, хотя такие недеятельные мотивы не проявляются во внешнем поведении, но они могут активно переживаться самим субъектом. Основное же назначение подобных мотивов, по мнению авторов, заключается в том, что они «по особому структурируют общую мотивационно-смысловую картину направленности человека» [1, с.101]. В таком контексте более полно раскрывается суть понятия «мотив», которая полнее всего усматривается в интерпретации его психологических функций: побуждение к деятельности, придание ей направленности (или векторизация деятельности), смыслообразование.

Ведущая роль познавательно-профессиональной мотивации студента (как единство трёх функций этой мотивации – побудительной, направляющей и смыслообразующей) в учебном процессе в рамках получения им высшего профессионального образования является общепризнанной (Белухин Д.А., 1997; Брушлинский А.В., 1996; Габай Т.В., 1988; Зимняя И.А., 1997; Реан А.А., 2000; и др.). Вместе с тем, реальный учебный процесс в значительной мере побуждается и регулируется такими внешними мотивирующими факторами, по отношению к которым цель учебного процесса может выступать лишь средством их реализации. Среди внешних мотиваторов – ориентация на оценку («школьная привычка»); стремление к получению разнообразных видов поощрения (например, стипендии) и избеганию соответствующих наказаний (лишение стипендии, отчисление и т.п.); престижно-лидерские моменты (связанные, например, с выбранной специальностью или вузом); различные факторы заинтересованности, не имеющие прямого отношения к процессу учения. Всё это лишь подтверждает тезис деятельностного подхода о полимотивированном характере всякой человеческой деятельности [2].

Полимотивированный характер учебной деятельности предполагает рассмотрение иерархии её побудительных оснований, поскольку именно иерархия мотивов «во всей своей психологической представленности и выраженности, придаёт направленность не деятельности, а личности в целом» [1, с.103]. Следует отметить не идентичный характер направленности личности и деятельности, которые соотносятся с разными феноменами реальной индивидуальной жизни: первая – с планом сознания, вторая – поведения. Так, в аспекте влияния мотивов на конечный результат деятельности В.Э.Мильман [3] классифицирует мотивы учебной деятельности следующим образом: наиболее благоприятные (творческое развитие в процессе учения, познание нового, действие вместе с другими и для других); полезные для учебного процесса (понимание необходимости учения для жизни, процесс учения как возможность общения, мотив одобрения от значимых лиц); «внешние», способные оказывать и негативное воздействие на результаты учебного процесса (учёба как вынужденный долг, процесс учёбы как привычное функционирование, демонстративность, стремление быть в центре внимания); искажающие структуру учебной деятельности (учёба ради материального вознаграждения, избегание неудач как мотив учения). По мнению автора, в реальном учебном процессе зачастую действуют все перечисленные мотивы, образуя каркас побуждений личности.

Однако помимо собственно познавательно-профессиональной мотивации в рамках высшего педагогического образования не менее значимым является формирование мотивационной готовности будущего педагога к его психологической по своей сути работе с людьми. В таком случае анализ мотивационно-потребностной структуры проводится уже не в контексте результативности (направленности) деятельности, а в контексте оценки личностной направленности.

В целях исследования мотивационной структуры личности была использована психодиагностическая методика В.Э.Мильмана, предназначенная для тестирования студентов. Методика имеет стандартизированный характер и содержит семь шкал мотивационного профиля: мотивация жизнеобеспечения или поддержки (П); комфорта (К); социального статуса (С); общения (О); общей активности (Д); творческой активности (ДР); социальной полезности (ОД). В авторской интерпретации указанные типы мотивации можно объединить в две группы, отражающие основные функциональные побудительные тенденции личности: потребительную (П – К – С) и производительную (Д – ДР – ОД).

Из 14 пунктов теста шесть направлены на выявление мотивационных характеристик всей сферы жизнедеятельности (ОЖ) испытуемого, другие шесть пунктов – на выявление мотивационных ожиданий относительно его ведущей деятельности (для студента – учебной). Кроме того, часть пунктов обращена к диагностике «идеального» состояния мотива («что хотелось бы»), а другая часть – к диагностике «реального» состояния мотивов («что предпочитается в настоящем»). Подобная дифференциация «идеального» и «реального» основана на постулате нелинейных связей между деятельностью и мотивом: отсутствие деятельности не означает неперменного отсутствия мотива, равно как и наличие деятельности нельзя рассматривать в качестве доказательства наличия одноимённого мотива-побудителя [1, 3].

Для математической обработки и статистического анализа использовались непараметрические критерии: U-критерий Манна-Уитни; таблица сопряжённости признаков с использованием χ^2 -критерия. Обработка данных проводилась с использованием стандартизированных статистических пакетов для ПК в среде Windows.

В исследовании приняли участие 39 студентов, обучающихся по экспериментальной программе подготовки социальных педагогов, составивших основную (экспериментальную – ЭГ) группу, и 114 студентов, не прошедших специализированную педагогическую подготовку, составивших контрольную группу – КГ.

Средние значения идеальной и реальной мотивации (по всем семи шкалам) в общежитийской сфере студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп приведены в таблице 1.

Таблица 1.

Показатели Шкалы	ОЖ_идеал		α^*	ОЖ_реал		α
	ЭГ	КГ _c		ЭГ	КГ _c	
П	7,5	6,6	0,03	4,4	5,1	–
К	7,1	6,5	–	5,9	5,8	–
С	6,6	5,4	0,03	6,6	5,9	–
О	7,2	6,5	–	7,1	6,6	–
Д	5,9	5,9	–	5,9	5,4	–
ДР	6,6	5,4	–	6,1	5,1	–
ОД	5,8	4,9	0,05	4,4	4,5	–
Общая сумма	46,5	41,04	0,05	40,45	38,32	–

* Приведены значения только для достоверных различий между группами

Основные различия между студентами отмечены в области идеальной мотивации и касаются следующих сфер: поддерживающей, статусной и общественно-полезной активности. Согласно авторской интерпретации, первая отражает заботу индивида о насущных условиях существования, вторая направлена на получение и присвоение субъектом определенных социальных ценностей, последняя представляет собой высшее стремление в человеке, которое находит свое отражение в желании принести максимальную общественную пользу. Поскольку «идеальное» состояние мотива выражает уровень побуждения или устремления субъекта, то уже на данном этапе анализа достоверное различие в общей сумме идеальной мотивации свидетельствует о более высокой потенциальной активности студентов ЭГ.

Анализ структуры учебной мотивации (см. табл. 2) обнаружил несколько иное распределение показателей. Обращает на себя внимание отсутствие достоверных различий в общих суммарных показателях между группами. Студенты ЭГ демонстрируют достоверно более высокие показатели идеальной и реальной мотивации общения, а также реальной творческой активности. Студенты КГ имеют преимущества в показателях идеального комфорта и реальной общественной активности.

Таблица 2.

Показатели Шкалы	УД _{идеал}		α^*	УД _{реал}		α
	ЭГ	КГ _c		ЭГ	КГ _c	
П	6,9	6,6		5,7	5,7	
К	5,6	6,6	0,03	4,7	4,3	
С	8,1	7,6		6,1	6,0	
О	7,2	6,5	0,05	6,5	5,6	0,04
Д	5,2	4,9		4,7	5,1	
ДР	8,1	7,6		7,1	5,6	0,01
ОД	5,5	5,7		4,0	5,5	0,05
Общая сумма	46,69	45,48		38,77	37,68	

Сопоставление одноименных показателей «идеальной» и «реальной» мотивации в обеих группах позволяет оценить степень реализованности или насыщения данных мотивов. Отмечается заметное превышение «идеальных» показателей в сфере потребительной общежитийской мотивации (П, К, С), что означает недостаток в удовлетворении данной группы мотивации, отражающий факт материальной и социальной несостоятельности студентов как социальной страты. Полученный результат позволяет предположить, что содержание учебной деятельности студентов КГ недостаточно удовлетворяет их базовую мотивационную активность и соответствующие потребности.

Сравнительный анализ мотивационной насыщенности в двух группах студентов позволяет высказать предположение о несформированных мотивационных приоритетах (последние проявляются как различие в мотивационной емкости разных сфер жизнедеятельности). Достоверных различий между суммарными значениями «реальных» и «идеальных» показателей по двум

группам мотивов – потребительной и производительной – не выявлено, что позволяет говорить о недостаточной психологической дифференциации интересов различной направленности в этом возрасте.

Таким образом, сравнительный анализ мотивационной структуры студентов экспериментальной группы (участников экспериментальной программы подготовки социальных педагогов) и студентов контрольной группы (не прошедших специализированной педагогической подготовки) позволил установить следующие различия:

– более высокий уровень побудительной активности студентов экспериментальной группы, проявляющейся в обеих сферах (общественной и учебной);

– преобладание дефицитарной мотивационной структуры в учебной деятельности у студентов контрольной группы.

Литература

1. Забродин, Ю.М., Сосновский Б.А. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека [Текст] // Ю.М. Забродин, Б.А. Сосновский. Вопросы психологии. - 1989. - №6, 100 – 108с.
2. Мильман, В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности [Текст] // В.Э. Мильман. Вопросы психологии. - 1987. - №5, 129 – 138с.
3. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии [Текст] / А.Н. Леонтьев. М.: Смысл, 2000.

Гамаюнова И.Н.

Взаимосвязь детско-родительских отношений и мотивации к различным видам деятельности младших школьников

Развитие личности, как и психическое развитие ребенка, опосредовано взаимодействием с ближайшим социальным окружением ребенка, которое понимает и принимает ребенка таким, каков он есть. Такое взаимодействие осуществляется в семье. Именно в семье удовлетворяются потребности ребенка в принятии, признании, защите, эмоциональной поддержке, уважении. В семье создается определенный морально-психологический климат. Для ребенка это первый опыт социального и эмоционального взаимодействия, первая школа общения с людьми. Этот опыт будет влиять на все дальнейшее мировосприятие человека как отдельной личности.

В исследованиях А.Я. Варга, О.А. Карабановой, А.С. Спиваковской, Э.Г. Эйдемиллер отмечено, что эта изначально позитивная для развития ребенка гамма чувств может стать как позитивным, так и негативным фактором воспитания. Недополучивший родительской любви ребенок может вырасти черствым и грубым