

Формирование экологической культуры будущих учителей начальных классов является частью их профессиональной подготовки, а его содержание предусмотрено новой концепцией развития высшей школы. Объективно возникает необходимость внесения эффективных изменений в содержание и методы подготовки специалистов в соответствии с их будущей деятельностью. В статье рассматривается вопрос о необходимости формирования экологической культуры будущих учителей начальных классов, обоснована технология эффективного функционирования. Процесс усовершенствования экологической культуры студентов педагогического направления подготовки должно осуществляться системно, реализуя конструктив трех ведущих факторов - экологического образования; экологического воспитания; эколого-практической деятельности. На основе собственных наблюдений и исследований выявлено, что в вузах существующая система формирования экологической культуры студентов, но она содержит только некоторые элементы и фрагменты во время учебно-воспитательного процесса. В связи с этим исследованы основные принципы, факторы и условия обеспечения экологической культуры студентов, создают объективные возможности разработки педагогической системы указанного процесса. От качества подготовки будущих учителей будет зависеть уровень культуры и морали будущих поколений, а следовательно и их отношение к природе.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическая культура, экологическое воспитание, организация учебно-воспитательной работы, педагогические условия, педагогическая система.

Formation of ecological culture of future primary school teachers is the part of their training and its content provides a new concept of high school, then there is an objective need for making effective changes to the content and methods of training specialists according to their future performance. The article discusses the need to improve the formation and development of ecological culture of future primary school teachers, technology of its development and efficient operation has been grounded. The formation of ecological culture of students of pedagogical direction of training should be carried out systematically, realizing constructive three major factors - environmental education; environmental upbringing; ecological practice. Based on our own observations and research it has been found that in the university there exists the current system of formation of student's ecological culture, but it contains only some elements and fragments in the educational process. In this regard, we study the basic principles, factors and conditions for the formation of ecological culture of students, creating objective possibilities of the development of educational system of signification the process. The quality of training of future teachers will depend on the level of culture and morality of future generations, and therefore their attitude towards nature.

Key words: ecological education, ecological culture, ecological upbringing, organization of educational work, pedagogical terms, pedagogical system.

УДК 378:159.9.018

Циркунова Наталья Ивановна,
старший преподаватель кафедры прикладной психологии,
Учреждение образования «Витебский государственный университет
имени П.М. Машерова»,
г. Витебск, Республика Беларусь
Петров Дмитрий Викторович,
студент 6 курса факультета социальной педагогики и психологии,
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»,
г. Витебск, Республика Беларусь

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОД ВЫЯВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье рассматривается проблема применения опросных методов изучения учебной мотивации, связанная с фактором социальной желательности; проводится различие между эксплицитными (декларируемыми) и имплицитными (скрываемыми или неосознаваемыми) мотивами, описывается попытка модификации методики цветowych метафор И.Л. Соломина для целей групповой диагностики имплицитной учебной мотивации студентов вузов. Модифицированный в ходе исследования вариант методики цветowych метафор И.Л. Соломина обогащает методическую базу практической психологии. Данная методика дает возможность получить более достоверную информацию о мотивах и отношении к учебе студентов вуза.

Ключевые слова: учебная мотивация, эксплицитные и имплицитные мотивы, эффект социальной желательности, психосемантический подход, семантическое пространство, методика цветowych метафор.

Постановка проблеми. Мотивационний фактор являється важливішим из психологических факторов, обеспечивающих эффективность учебной деятельности. А.А. Реан убедительно показывает, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей, однако никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность и не может привести к значительным успехам в учебе [5, с. 266].

Согласно исследованию В.А. Якунина и Н.И. Мешкова, фактор мотивации для успешной учебы оказывается сильнее, чем фактор интеллекта: успехи в учебе не обнаружили тесной и достоверной связи с интеллектом студентов, в то время как по уровню мотивации «сильные» и «слабые» студенты различались [5, с. 268].

Общеизвестно, что успешность любой деятельности прямо зависит от структуры мотивации данной деятельности. При этом большим подспорьем в процессе организации учебной деятельности является наличие валидных и надежных методов диагностики учебной мотивации. Большинство методик представляют собой анкетные методы [5, 6, 7], оценивающие эксплицитные (декларируемые) мотивы, имплицитные же мотивы учебы (скрываемые или неосознаваемые) остаются нераскрытыми, что связано с проявлением фактора «социальной желательности». Как писала Анна Анастаси: «Показатели личностных опросников скорее всего отражают своеобразную комбинацию самообмана, попыток обмануть других и реалистического изображения себя... Вес каждого из этих компонентов варьируется в зависимости от того, кто конкретно и при каких обстоятельствах тестируется» [1, с. 415].

Недостатки опросного метода преодолеваются с помощью использования проективных методик, которые, однако, предъявляют повышенные требования к уровню профессионального мастерства экспериментатора и зачастую слишком сложны в обработке, чтобы их можно было применять в работе с большими группами испытуемых. Кроме того, разрешающая способность большинства проективных методик не позволяет использовать их для точных количественных измерений, допуская лишь качественное определение тех или иных черт. Поэтому актуальной задачей является поиск защищенных от неискренности испытуемого методов диагностики его реальных отношений к действительности. Наиболее желательным является использование таких методик, которые были бы достаточно просты в использовании (пусть и не настолько элементарны, как тесты-опросники), однако измеряли бы не эксплицитные (декларируемые) мотивы, а мотивы имплицитные (скрываемые).

Анализ последних исследований и публикаций. Мотивации учебной деятельности относится к числу базовых проблем психологии обучения. Исследованию проблемы мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов посвятили свои работы О.Н. Арестова, Н.Ц. Бадмаева,

А.Г. Бугрименко, Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий, М.В. Делеу, М.И. Дьяченко, Л.Б. Игельсон, Т.И. Ильина, В.Э. Мильман, В.Ф. Моргун, С.А. Пакулина, А.А. Реан, Е.И. Савонько, Л.П. Урванцев, В.А. Якунин и другие психологи. Одним из путей решения выявленной нами проблемы недостатков опросных методов изучения учебной мотивации может быть обращение к методам экспериментальной психосемантики, которые используются для измерения индивидуальной системы субъективных значений различных объектов для человека. Психосемантический подход, или экспериментальная психосемантика, – сравнительно новая область отечественной психологии, возникшая в начале 1970-х годов и представленная в первую очередь работами психологов Московского Государственного университета (Е.Ю. Артемьева, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев, В.В. Столин, А.А. Нистратов, В.И. Похилько, О.В. Митина). Психосемантический подход позволяет наметить новые принципы типологии личности, где личность испытуемого рассматривается не как набор объективных характеристик в пространстве диагностических показателей, а как носитель определенной картины мира, как некоторый микрокосм индивидуальных значений и смыслов [8, с. 5-6].

В рамках данного направления наиболее распространенными являются методики семантического дифференциала Ч. Осгуда [3, с. 306-309], техники репертуарных решеток Дж. Келли [11] и методики цветowych метафор И.Л. Соломина [10].

Именно методика цветowych метафор лучше всего подходит для экспресс-диагностики групп испытуемых, позволяя быстро получать достоверную информацию об имплицитной мотивации испытуемых. Поэтому модификация МЦМ для диагностики учебной мотивации имеет теоретическое и практическое значение в рамках научно-методического обеспечения психологической службы вузов.

Цель статьи. Главной целью работы является модификация методики цветowych метафор И.Л. Соломина для целей групповой диагностики имплицитных мотивов учебной деятельности студентов вузов.

Методика цветowych метафор представляет собой экспресс-вариант психосемантической диагностики мотивации и отношений к различным занятиям, людям и событиям, основанный на обозначении ряда понятий с помощью стандартного набора цветowych стимулов [10]. Методика представляет собой модифицированный вариант цветowego теста отношений А.М. Эткинды [2] и характеризуется рядом отличительных особенностей:

- обозначение различных понятий одним цветом является косвенным показателем их субъективного сходства, точнее говоря, сходства эмоционального отношения к этим понятиям;

- не опирается на стандартный психологический смысл цветов. При отсутствии стимульного материала теста Люшера в методе цветowych метафор допускается использование любых цветов независимо от степени их соответствия цветовой гамме Люшера;

• характеризується набором понять для інтегральної оцінки емоційно-мотиваційної сфери испытуемого, в том числі, його потребностей, і не обмежується виявленням відношень людини до себе, своєму стану і іншим людям;

• може проводитися як в індивідуальній, так і в груповій формі з використанням спеціально розроблених бланків. При груповій формі роботи испытуемим пред'являється 8 пронумерованих кольорових карточок (стандартний набір кольорів Люшера) і бланк реєстрації відповідей, який містить список понять. Испытуемые позначають кожне поняття з списку певним кольором (який, по їх думці, найкраще підходить для позначення даного поняття). Після цього вони ранжують кольори за ступенем привабливості.

Інтерпретація результатів побудована на понятті семантичного простору. Суб'єктивне семантичне простору – це форма модельного представлення і один з евристических методів дослідження індивідуальної системи значень і, відповідно, свідомості суб'єкта.

В відношенні МЦМ це приводить до двох основних принципів: 1) якщо людина позначає певне поняття певним кольором, то це може свідчувати про привабливість цього поняття, позитивне до нього ставлення. Відповідно, до понять, позначених найбільш неприємним кольором, людина і відноситься, скоріше всього, негативно; 2) позначення різних понять одним кольором є косвенним показником їх суб'єктивного подібності, тобто, якщо різні поняття людина позначає одним кольором, то, очевидно, в цих поняттях для неї є щось загальне, і вона відноситься до них приблизно однаково [9]. В своєму дослідженні ми опиралися на роботи Б.І. Додонова про вивчення складу і динаміки межових мотивів діяльності [4].

Застосування класифікації Б.І. Додонова в відношенні навчальної діяльності дозволяє представити структуру мотивів студента наступним чином: 1) задоволення від самого процесу навчальної діяльності; 2) засвоєння знань, умінь, навичок як результат діяльності; 3) підвищена стипендія, зменшення витрат на навчання, відомість про навчальні досягнення (участь в науково-дослідницькій діяльності і т.п.) як винагорода за діяльність; 4) прагнення уникнути виключення з університету, зменшення розміру стипендії, порицання з боку викладачів і інших студентів за погані результати і інше як позбавлення страху покарання. Символічне зображення цих мотивів з допомогою букв П, Р, В і Д, а також позначення сили мотивів з допомогою підбуквених індексів від нуля до трьох, дає можливість представити мотиваційну структуру навчальної діяльності в вигляді чотиричленної формули ПРВД з тим або іншим індексом під кожним з символів.

Розроблений нами бланк методики містить опис дванадцяти ситуацій і вісім понять. В кожній ситуації переважає один з вищезгаданих

мотивів навчальної діяльності. На кожний з мотивів ми сформулювали по три ситуації: таким чином, співвідношення певних ситуацій з передбачуваними испытуемим кольорами показує структуру і силу вираженості навчальної мотивації испытуемого. Це дозволяє вирішити задачу репрезентативності змісту завдань тесту вимірюваної області психічних властивостей, тобто забезпечити змістову валідність тесту. Нижче представлено список ситуацій:

1. Найбільше всього студенту подобалося знати щось нове, він отримував справжнє задоволення від процесу пізнання складного матеріалу.

2. Після лекції студент зрозумів, що знання по цій темі йому особливо потрібні, тому попросив у викладача список додаткової літератури для самостійного вивчення.

3. На екзамені студент попросив викладача дозволити йому витягнути інший білет, щоб відповісти на більш високу оцінку, оскільки від цього залежала можливість отримати знижку за навчання.

4. Боячись не отримати дозволу на захист дипломного проекту, студент чесно і відповідально виконував всі вимоги наукового керівника по написанню роботи.

5. В бесіді з другом студент визнав, що для неї головне – сам процес навчання; незалежно від того, отримує він високі або низькі оцінки, йому просто цікаво вчитися.

6. Студент планував після закінчення вузу працювати за спеціальністю, тому особливу увагу приділяв практичним і лабораторним заняттям, розумів важливість професійних умінь і навичок.

7. Студенту було дуже радісно, що після його блискучого захисту курсового проекту йому запропонували брати участь в Республіканському конкурсі наукових студентських робіт.

8. Студенту було дуже важливо добре підготуватися до останнього екзамену, тому що, отримавши погану оцінку, він втрачав би стипендію.

9. На лабораторному занятті студенту сподобався процес виконання завдань, тому він, здавши роботу, залишене вільне час вирішував інші варіанти.

10. Студенту навчання не доставляло великого задоволення, він не прагнув до високих оцінок. Але він вважав, що отримані знання допоможуть йому в житті, тому вчився добре.

11. Розглядаючи дошку пошани, студент відкрито визнав, що бачити на ній свою фотографію було б найкращою нагородою за його зусилля.

12. Студент ніколи не проявляв особливого інтересу до навчання, на екзаменах він завжди націлювався на «прохідну» оцінку. Однак на останньому курсі йому зустрівся принциповий викладач, і він опинився під загрозою виключення з університету. Тільки це змусило його добре підготуватися.

Ситуації №1, №5, №9 описують навчальну діяльність студента, мотивом якої виступає задоволення від самого процесу навчання; в ситуаціях №2, №6, №10 мотив – засвоєння знань, умінь, навичок як результат діяльності; в ситуаціях №3,

№7, №11 – підвищена стипендія, зменшення вартості навчання, відомість за навчальні досягнення (участь в науково-дослідницькій діяльності і т.п.) як винагорода за діяльність; в ситуаціях №4, №8, №12 мотив – прагнення уникнути виключення з університету, зменшення розміру стипендії, порицання з боку викладачів і інших студентів за погані результати і т.п. як депривація страху покарання. Крім ситуацій, бланк методики містить наступні поняття: «Моє теперішнє (який/яка я на самому справі)», «Моє минуле», «Моє майбутнє», «Моє навчання», «Успіх», «Невдача», «Радість», «Неприємності». Суб'єктивний вибір ситуації (поняття) як приємної або неприємної визначається позначенням цієї ситуації (поняття) бажаним або небажаним кольором. Також позначення ситуації тим же кольором, що і поняття «Успіх»/«Радість» або «Невдача»/«Неприємності» визначає її відповідно як приємну або неприємну. Використання поняття «Моє навчання» дає нам можливість дати інтегральну оцінку відношення випробуваного до навчальної діяльності як такої.

Зв'язок понять «Моє теперішнє», «Моє майбутнє» або «Моє минуле» з тими або іншими мотивами навчання показує: задоволювалися ці мотиви в минулому; ступінь задоволення конкретних мотивів в теперішньому; надію на задоволення цих мотивів в майбутньому. Результати дослідження. В нашому дослідженні прийняло участь 117 студентів факультету соціальної педагогіки і психології ВГУ імені П.М. Машерова (22 людина – 1 курс, 11 людина – 2 курс, 50 людина – 3 курс, 11 людина – 4 курс, 23 людина – 6 курс), з них 102 дівчинки і 15 чоловіків. Результат по всій вибірці можна представити в вигляді формули: П1,2Р0,9В1,5Д0,9. Представлені результати по кожному курсу і в розділенні по гендерному ознаку. Дані в стовпцях «П», «Р», «В», «Д» означають силу вираженості кожного з мотивів діяльності (процес навчальної діяльності, результат навчальної діяльності, винагорода за навчальну діяльність, депривація покарання), стовпці «+», «н», «-» показують інтегральне відношення до навчання (позитивне, нейтральне, негативне). П Р В Д + н - 1 курс 1,2 1,0 1,4 0,8 36% 41% 23% 2 курс 0,7 0,8 1,3 0,7 36% 64% 0% 3 курс 1,3 0,7 1,6 1,0 18% 66% 16% 4 курс 1,2 1,0 2,1 0,7 18% 82% 0% 6 курс 1,4 1,1 1,3 0,7 17% 70% 13% муж 1,3 0,8 1,4 1,0 7% 40% 53% жін 1,2 1,0 1,5 0,8 25% 66% 9%.

Використання t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок не виявило значимої різниці на рівні вираженості навчальних мотивів між чоловіками і дівчатами і між студентами різних курсів. Якісний же аналіз дозволяє виявити окремі цікаві моменти. Так, по мірі «доросліня» студентів падає як кількість відносяться до навчання позитивно (з 36% на 1 курсі до 17% на 6 курсі), так і негативно (з 23% до 13%), і збільшується кількість студентів з нейтральним відношенням (з 41% до 70%). Серед чоловіків значно більше студентів з негативним відношенням к

навчання, ніж серед дівчаток (53% і 9% відповідно), і значно менше з позитивним (7% чоловіків і 25% дівчаток). Якщо розділити нашу вибірку на 3 групи в залежності від їх відношення до навчання і зробити підрахунок середньої вираженості сили мотивів кожної з цих груп, ми отримуємо наступні результати:

1. Група з позитивним відношенням до навчання: П1,4Р1,3В1,6Д1,0.

2. Група з нейтральним відношенням до навчання: П1,2Р0,9В1,5Д0,7.

3. Група з негативним відношенням до навчання: П1,0Р0,8В1,5Д1,1. Як бачимо, по мірі того як погіршується відношення до навчання: а) значно падає вираженість мотивів процесу і результату; б) незначно падає вираженість мотивації винагорода; в) незначно зростає вираженість мотивації депривації покарання. Нам вдалося також отримати дані про успішність частини студентів 2, 3 і 4 курсів (кількість – 39 осіб). Розділивши цю вибірку на групи в залежності від рівня успішності (група 1 – середній бал до 5,9; група 2 – середній бал від 6,0 до 7,9; група 3 – середній бал від 8,0 і вище), ми отримуємо наступні результати: 1. Група з низьким рівнем успішності: П1,2Р0,7В1,5Д1,5. 2. Група со середнім рівнем успішності: П0,9Р0,7В1,6Д0,8. 3. Група з високим рівнем успішності: П1,1Р0,9В1,8Д0,6.

Можливо зауважити, що з ростом успішності: а) зростає вираженість мотивів результату і винагорода; б) зменшується вираженість мотивації процесу; в) значно падає сила мотивації депривації покарання. Після проведення методики студенти 1-4 курсів були ознайомлені з класифікацією мотивів навчальної діяльності, яку ми побудували на основі класифікації мотивів Б.І. Додінова. Испитувані повинні були самостійно оцінити силу вираженості кожного з чотирьох мотивів. Таким чином, ми отримали інформацію про експліцитну мотивацію навчальної діяльності.

Середню вираженість експліцитних мотивів цієї групи студентів ми порівняли з результатами, отриманими в цій же групі з допомогою методики кольорових метафор, т. е. з імпліцитними мотивами.

1. Експліцитна мотивація: П1,7Р2,5В2,1Д1,4.

2. Імпліцитна мотивація: П1,1Р0,8В1,6Д0,8.

Як і слід було очікувати, в ситуації самооцінки випробувані наділяють себе більш сильно вираженою мотивацією (значимі різниці на рівні $p=0,05$). Значно цікавіше порівняти структуру мотивації навчальної діяльності. В разі зовнішнього пред'явлення ми бачимо, що студенти на перше місце ставлять мотив результату (2,5), на друге – винагорода (2,1), на третє – процес (1,7) і на останнє місце – депривацію покаранням (1,4). В той час як структура імпліцитної мотивації виглядає інакше: на першому місці стоїть уже мотивація винагорода (1,6), на другому – процес (1,1), і найменш значимими є мотиви результату і депривації покарання (по 0,8). Тобто, переконуючи себе і інших, що головним мотивом є досягнення

результата (усваиваемые знания, умения, навыки), студенты на самом деле гораздо сильнее мотивированы вознаграждением за учебную деятельность. Интерпретация полученных данных позволяет нам сделать следующие выводы. Во-первых, сравнение студентов разных лет обучения показало, что чем дольше студент учится в университете, тем большая вероятность, что его интегральное отношение к учебе будет нейтральным (количество таких студентов вырастает с 41% на первом курсе до 70% на шестом, количество студентов с положительным отношением уменьшается с 36% до 17%, с отрицательным отношением уменьшается с 23% до 13%). Во-вторых, сравнение групп студентов с разным отношением к учебе показывает, что студенты с плохим отношением к учебе гораздо меньше мотивированы процессом и результатами учебной деятельности. В-третьих, с ростом успеваемости растет выраженность мотивов результата и вознаграждения и значительно падает сила мотива депривации наказания. Иными словами, чем выше уровень академической успеваемости студентов, тем больше они мотивированы результатом и вознаграждением за учебную деятельность, и тем меньше для них значим мотив депривации наказания. В-четвертых, сравнение эксплицитной и имплицитной структуры мотивации учебной деятельности показывает, что самым сильным мотивом в ситуации самооценки является мотив достижения результата, в то время как имплицитно студенты сильнее всего мотивированы вознаграждением за учебную деятельность. Это позволяет нам вывести следующие практические рекомендации для преподавателей. Не стоит грозить студентам неприятностями в случае плохой учебы и красочно расписывать, какие знания и умения они

получат в случае хорошей, – мотивы результата и депривации наказанием занимают последнее место в структуре учебной мотивации. Упор надо делать на вознаграждение за учебную деятельность и воздействовать на сам процесс учебы – именно здесь скрываются чувствительные струны, затронув которые, можно реально влиять на качество обучения. Выводы и перспективы дальнейших исследований. Итак, становится очевидным, что модифицированный в ходе нашего исследования вариант методики цветочных метафор И.Л. Соломина действительно обогащает методическую базу практической психологии. Данная методика дает возможность получить более достоверную информацию о мотивах и отношении к учебе студентов вуза. Методика очень гибкая, позволяет изменять набор понятий для того, чтобы выявить отношение испытуемого к совершенно различным областям жизни (можно узнать отношение к отдельным учебным предметам, преподавателям, событиям учебной жизни и т.д.). Надежность выявления мотивов и отношений с помощью цветочных метафор не настолько высока для того, чтобы принимать ответственные решения, от которых может зависеть судьба испытуемого. Указанный недостаток необходимо учитывать при работе с отдельной личностью, однако он теряет свою значимость при использовании статистических методов обработки групповых результатов.

Результаты исследования позволяют рекомендовать психосемантический подход для выявления содержания учебной мотивации студентов вуза при решении исследовательских и практических задач, связанных с оценкой эффективности обучения, выбором способов мотивирования, повышением эффективности образовательного процесса.

Список использованных источников

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2005. – 688 с.
2. Базыма Б. А. Психология цвета: теория и практика / Б.А. Базыма. – СПб. : Речь, 2005. – 205 с.
3. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2010. – 351 с.
4. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126–130.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
6. Кетько С. М. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / С. М. Кетько, С. А. Пакулина // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1. – Режим доступа: http://www.psyedu.ru/files/articles/1657/pdf_version.pdf. – Дата доступа: 29.03.2015.
7. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография / Н.Ц. Бадмаева // Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой). – Улан-Удэ, 2004. – С. 151-154.
8. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
9. Соломин И. Л. Методика психосемантической экспресс-диагностики мотивации / И. Л. Соломин // Школьные технологии. – 2008. – № 1. – С. 159-168.
10. Соломин И. Л. Психосемантическая диагностика скрытой мотивации методическое руководство / И. Л. Соломин. – СПб. : ИМАТОН, 2001. – 112 с.
11. Франселла Ф. Новый метод исследования личности : руководство по репертуарным личностным методикам / Ф. Франселла, Д. Баннистер. – М. : Прогресс, 1987. – 236 с.

У статті розглядається проблема застосування опитувальних методів вивчення навчальної мотивації, пов'язана з фактором соціальної бажаності; проводиться відмінність між експліцитними (декларованими) і імпліцитними (приховуваними або невідомими) мотивами, описується спроба модифікації методики кольорних метафор І.Л. Соломіна для цілей групової діагностики імпліцитної навчальної мотивації студентів вузів.

Модифікований в ході дослідження варіант методики колірних метафор І.Л. Соломіна збагачує методичну базу практичної психології. Дана методика дає можливість отримати більш достовірну інформацію про мотиви і відношення до навчання студентів вузу.

Ключові слова: навчальна мотивація, експліцитні та імпліцитні мотиви, ефект соціальної бажаності, психосемантичний підхід, семантичний простір, методика колірних метафор.

The article describes the problem of using polling methods for studying learning motivation due to the factor of social desirability; it is distinguished between explicit (declared) and implicit (hidden or unconscious) motivation. The article deals with the attempt to modify the color metaphors technique by I.L. Solomin for a purpose of group diagnostics of implicit learning motivation of university students. The following methods were used in the research: the method of survey analysis, including theoretical analysis of psychological and pedagogical literature concerning the topic of the study; psychodiagnostics (including tests and polling techniques); statistical treatment of empirical information (in order to detect significant differences between test groups we used the Student's t-test for unpaired samples). The results allow us to recommend psychosemantic approach to studying the content of learning motivation of university students when it refers to research and practical tasks related to the goals of evaluation of the effectiveness of learning, the choice of motivation strategies, the increase of efficiency of educational process. The elements of novelty are as following: the modified version of the color metaphors technique by I.L. Solomin enriches the methodological basis of practical psychology, providing the ability to perform group and individual diagnostics of implicit learning motivation of university students. The practical significance of the research is as follows: the results of the research are aimed at scientific and methodological support of psychological support service of universities.

Key words: learning motivation, explicit and implicit motives, the effect of social desirability, psychosemantic approach, semantic space, the color metaphors technique.