

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 significance 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. Мотиваційний фактор являється важливішим із психологічних факторів, забезпечуючих ефективність учебної діяльності. А.А. Реан переконливо показує, що висока позитивна мотивація може грати роль компенсуючого фактора в разі недостатньо високих здібностей, однак ніякої високої рівень здібностей не може компенсувати відсутність учебної мотивації або низьку її вираженість і не може привести до значимих успіхів в навчанні [5, с. 266].

Згідно дослідженню В.А. Якунина і Н.І. Мешкова, фактор мотивації для успішної навчання виявляється сильнішим, ніж фактор інтелекту: успіхи в навчанні не виявили тісної і достовірної зв'язі з інтелектом студентів, в той час як по рівню мотивації «сильні» і «слабкі» студенти відрізнялися [5, с. 268].

Відомо, що успішність будь-якої діяльності прямо залежить від структури мотивації даної діяльності. При цьому великим підспорьем в процесі організації учебної діяльності є наявність валидних і надійних методів діагностики учебної мотивації. Більшість методик представляють собою анкетні методи [5, 6, 7], оцінювальні експліцитні (декларовані) мотиви, імпліцитні же мотиви навчання (сховані або неосвідомлені) залишаються нерозкритими, що пов'язано з проявленням фактора «соціальної бажаності». Як писала Анна Анастасія: «Показники особистісних опитувальників швидше за все відображають особливу комбінацію самообману, спроб обманути інших і реалістичного зображення себе... Вага кожного з цих компонентів варіюється в залежності від того, хто конкретно і при яких обставинах тестується» [1, с. 415].

Недоліки опитувального методу перемагаються за допомогою використання проєктивних методик, які, однак, пред'являють підвищені вимоги до рівня професійного майстерства експериментатора і зазвичай занадто складні в обробці, щоб їх можна було застосовувати в роботі з великими групами випробуваних. Крім того, розрешальна здатність більшості проєктивних методик не дозволяє використовувати їх для точних кількісних вимірювань, допускаючи лише якісне визначення тих або інших рис. Тому актуальною задачею є пошук захищених від нещирості випробуваного методів діагностики його реальних відносин до дійсності. Найбільш бажаним є використання таких методик, які були б достатньо прості в застосуванні (хоча і не настільки елементарні, як тести-опитувальники), однак вимірювали б не експліцитні (декларовані) мотиви, а мотиви імпліцитні (сховані).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мотивації учебної діяльності відносяться до числа базових проблем психології навчання. Дослідженню проблеми мотивації учебно-професійної діяльності студентів присвячені свої роботи О.Н. Арестова, Н.Ц. Бадмаєва,

А.Г. Бугрименко, Н.А. Бакшаєва, А.А. Вербицкий, М.В. Делеу, М.І. Дьяченко, Л.Б. Ительсон, Т.І. Ильина, В.Э. Мильман, В.Ф. Моргунов, С.А. Пакулина, А.А. Реан, Е.І. Савонько, Л.П. Урванцев, В.А. Якунин і інші психологи. Одним із способів рішення виявленої нами проблеми недоліків опитувальних методів вивчення учебної мотивації може бути звернення до методів експериментальної психосемантики, які використовуються для вимірювання індивідуальної системи суб'єктивних значень різних об'єктів для людини. Психосемантичний підхід, або експериментальна психосемантика, – порівняльна нова область вітчизняної психології, виникла в початку 1970-х років і представлена в першу чергу роботами психологів Московського Державного університету (Є.Ю. Артемьєва, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмєлев, В.В. Столін, А.А. Нистратов, В.І. Похилько, О.В. Митина). Психосемантичний підхід дозволяє намечати нові принципи типології особистості, де особистість випробуваного розглядається не як набір об'єктних характеристик в просторі діагностичних показників, а як носій певної картини світу, як певний мікрокосмос індивідуальних значень і смислів [8, с. 5-6].

В межах даного напрямку найбільш поширеними є методики семантичного диференціалу Ч. Осгуда [3, с. 306-309], техніки репертуарних решіток Дж. Келлі [11] і методики кольорових метафор І.Л. Соломіна [10].

Іменно методика кольорових метафор краще за все підходить для експрес-діагностики груп випробуваних, дозволяючи швидко отримувати достовірну інформацію про імпліцитну мотивацію випробуваних. Тому модифікація МЦМ для діагностики учебної мотивації має теоретичне і практичне значення в межах науково-методичного забезпечення психологічної служби вузів.

Ціль статті. Головною метою роботи є модифікація методики кольорових метафор І.Л. Соломіна для цілей групової діагностики імпліцитних мотивів учебної діяльності студентів вузів.

Методика кольорових метафор представляє собою експрес-варіант психосемантичної діагностики мотивації і відносин до різних занять, людям і подіям, оснований на означенні ряду понять з допомогою стандартного набору кольорових стимулів [10]. Методика представляє собою модифікований варіант кольорового тесту відносин А.М. Еткінда [2] і характеризується рядом відмінних особливостей:

- означення різних понять одним кольором є косвенним показником їх суб'єктивного співпадіння, точніше кажучи, співпадіння емоційного відношення до цих понять;

- не ґрунтується на стандартній психологічній смисловій системі кольорів. При відсутності стимульного матеріалу тесту Люшера в методі кольорових метафор допускається використання будь-яких кольорів незалежно від ступеня їх відповідності кольоровому набору 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 испытуемым 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 будь-яке 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, видимо, 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 склад і динаміку 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 результату 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 депривація 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 кожен з мотивів ми сформулювали по три ситуації: таким чином, співвідношення певних ситуацій з передбачуваними испытуемым 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 безкорисливо 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 втратив 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 хотів би побачити на ній свою фотографію як найкращої нагороди 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 результату 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 дівчатка і 15 хлопців. Результат по всій вибірці можна представити в вигляді формули: П1,2Р0,9В1,5Д0,9. Представлені результати по кожному курсу і в розділенні по гендерному ознаці. 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 Стюдента для незалежних вибірок не виявило значимої різниці в рівні вираженості навчальних мотивів між хлопцями і дівчатками 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 хлопців значно більше студентів з негативним відношенням к

навчання, ніж серед дівчаток (53% і 9% відповідно), і значно менше з позитивним (7% хлопців 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. Додонова. 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 несвідомими) мотивами, описується спроба модифікації методики колірних 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.