

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Ценностно-деятельностный подход к психодиагностике учебной мотивации студентов*

А. С. ГЕРАСИМОВА

(БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ)**

В статье обсуждается методология построения и содержание диагностической методики, позволяющей оценить уровень развития учебной мотивации студентов в условиях перехода к двухуровневой системе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: психодиагностика учебной мотивации студентов, ценностно-деятельностный подход, ценностно-нормативная методика.

Value and Action Approach to Psychodiagnostics of Students' Academic Motivation

A. S. GERASIMOVA

(BELGOROD STATE UNIVERSITY)

The article deals with the main concepts of the methodology of formation and content of the diagnostic technique, which allows to define the level of students' academic motivation development under conditions of the transition to the two-level system of vocational training.

Keywords: psychodiagnostics of students' academic motivation, value and action approach, normative value technique.

Одним из путей повышения качества профессиональной подготовки студентов в условиях перехода к двухуровневой системе высшего образования является учет и целенаправленное развитие учебной мотивации бакалавров, специалистов и магистрантов. Дело в том, что мотивация выступает решающим психологическим фактором эффективности учебного процесса, а также

внутренним условием, опосредующим успешность нововведений в сфере высшего профессионального образования.

В связи с этим возникает закономерный вопрос о том, что значит оценить характер учебной мотивации студентов: 1) какова цель диагностики или какие виды мотивации необходимо выявить; 2) каков предмет диагностики, или по каким показателям можно

* Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 08-06-00337а.

** Герасимова Александра Сергеевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Белгородского государственного университета. Тел.: (4722) 30-13-28-73. Эл. адрес: AGerasimova@bsu.edu.ru

судить о наличии того или иного вида мотивации; 3) каков способ диагностики или с помощью каких диагностических методик можно выявить особенности показателей и тем самым определить характер учебной мотивации конкретного студента?

Отметим, что в настоящий момент в психолого-педагогической литературе не существует единой общепринятой точки зрения на решение этой проблемы. Анализ работ, связанных с вопросом психодиагностики мотивационно-потребностной сферы личности, выявил два основных направления исследований. В рамках первого, самого многочисленного направления в качестве цели диагностики выступает степень выраженности отдельных потребностей личности: в общении (Ю. М. Орлов), в одиночестве (А. Е. Личко), в одобрении (П. Краун, А. Марлоу, Ю. А. Ханнин), в принятии (А. Меграбян, М. Ш. Магомед-Эминов), в художественно-эстетической (В. С. Аванесов), в поисках новых впечатлений (М. Цукерман), в познавательной (В. С. Юркевич), в достижении успеха и избегании неудач (Т. Элмерс, Ю. М. Орлов, А. А. Реан, М. С. Кубышкина). При этом диагностическая процедура состоит в предъявлении перечня утверждений (прямо или косвенно касающихся изучаемой потребности), в отношении которых надо решить вопрос о согласии — не согласии или выбрать один из предложенных вариантов ответа, т. е. основным методом изучения выступает опросный метод.

В рамках второго направления исследуется структура мотивационно-потребностной сферы личности: тип направленности ведущих мотивов на себя, общение, задачу (В. Смейкал, М. Кучер), общежитийская или рабочая направленность (В. Э. Мильман), направленность на альтруизм — эгоизм, процесс — результат (О. Ф. Потемкина), а также иерархия отдельных мотивов (М. Г. Роквич, М. Люшер, Ж. Нюттен, Е. Б. Фанталова, А. Эдварс). В качестве диагностической процедуры здесь используются опросники, методики ранжирования и парных сравнений, проективные методики (Ильин, 2000). Харак-

терным для всех этих методик является то, что данные, касающиеся представлений испытуемых относительно своей мотивационной направленности, недостаточно связываются с данными об особенностях их поведения.

Теоретический анализ подходов к психодиагностике учебной мотивации студентов также выявил среди них два наиболее распространенных. В первом случае применяются опросники, позволяющие выявить представления студентов о степени выраженности у них отдельных учебных мотивов либо о мотивационной направленности учения в целом. К примеру, опросная методика диагностики учебной мотивации студентов А. А. Реан, В. А. Якунина в модификации Н. Ц. Бадмаевой выявляет степень выраженности целого спектра учебных мотивов (социальных, коммуникативных, учебно-познавательных, профессиональных мотивов, мотивов избегания, престижа, творческой самореализации), которые, по мнению самих студентов, побуждают их учиться в вузе. Опросник Т. И. Ильиной «Изучение мотивации обучения в вузе» выявляет степень выраженности трех основных видов мотивационной направленности (на получение диплома, на приобретение знаний, на овладение профессией), которая опять же, по мнению самих студентов, лежит в основе их учебной деятельности. Т. Д. Дубовицкая предлагает опросную методику оценки уровня профессиональной направленности студентов. В рамках другого подхода Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий (Бакшаева, Вербицкий, 2006) предлагают сочетать возможности прежде всего проективных методик («визуализированных проблемных вопросов» и неоконченных предложений) с личностными опросниками и стандартизированными тестами для оценки степени выраженности познавательных и профессиональных мотивов студентов.

Не ставя под сомнение необходимость применения такого рода диагностических методик, хотелось бы отметить следующее. Во-первых, в литературе накоплено достаточно данных о том, что опросники, методи-

ки парных сравнений, ранжирования и шкалирования, в том числе и проективные методики, не позволяют дифференцировать значимые мотивы и мотивы реально действующие. Во-вторых, остается открытым вопрос о том, как степень выраженности тех или иных учебных мотивов, доминирование определенной мотивационной направленности связаны с эффективностью учебно-профессиональной деятельности студентов, каковы прогностические возможности этих данных. В-третьих, комплексный подход к психодиагностике учебной мотивации студентов с использованием совокупности диагностических методов, оценивающих широкий перечень субъективных и объективных показателей, не столько продвигает в решении проблемы, сколько ставит новую задачу сопоставления многочисленных параметров и выведения итоговой оценки при их различных сочетаниях.

Устранить названные выше ограничения позволяет ценностно-деятельностный подход к психодиагностике ценностно-смысловых образований личности (Залесский, 1994), реализованный нами применительно к изучению характера учебной мотивации студентов вуза. Предлагается целостная, экспериментально обоснованная авторская система положений, отвечающая на поставленные выше вопросы о целях, предмете и способе диагностики учебной мотивации старшеклассников и студентов (Герасимова, 2006).

Целью психодиагностики учебной мотивации студентов вуза должен выступать уровень ее сформированности (развития), который закономерно связан с эффективностью учебной деятельности студентов (мерой их продуктивности и удовлетворенности). Такая типология учебной мотивации имеет не только научное, но и практическое значение и позволяет по характеру учебной мотивации студента прогнозировать успешность его обучения в вузе.

Какие уровни и по каким критериям выделяются? Мы выделяем три уровня сформированности мотивационного компонента (высокий, средний и низкий). В основу выде-

ления уровней положены два основных критерия: характер направленности спектра ведущих мотивов (только на достижение результата (желаемой оценки) или одновременно и на саморазвитие) и мера их действенности (выполняют ли они роль только известных или также и действующих мотивов). Напомним, что с позиции деятельностной методологии под саморазвитием понимается присвоение общественно выработанных, научно обоснованных, рациональных способов учебно-профессиональной деятельности и ее смыслов.

Как видно из предложенной классификации, при изучении мотивационного компонента деятельности учения целесообразно выделять не отдельные учебные мотивы, а их объединения в виде спектра ведущих мотивов, в структуре которого многочисленные мотивационные спектры приобретают единоподнаправленность. С этой точки зрения с развиваемых позиций можно выделить две группы мотивов и соответственно два типа спектров ведущих мотивов. Одна группа мотивов направлена только «вовне», на результат (получение желаемой оценки, одобрение, самоутверждение, статус в группе), тогда как другая группа мотивов наряду с достижением нужного результата направлена также «вовнутрь» личности (на познавательный интерес, способы добывания знаний, самопознание, саморазвитие). Первую группу мотивов, концентрированную на одной ориентации — результат (достижение желаемой оценки) — назовем условно «узким» типом спектра ведущих мотивов. Вторую группу мотивов, концентрированную на двух ориентациях (не только на достижении результата, но также на саморазвитии), — «широким» типом спектра ведущих мотивов. В первом случае структура учебной мотивации содержит один ведущий мотив (как продукт взаимодействия отдельных мотивов), а во втором случае — два ведущих мотива. Тип направленности спектра ведущих мотивов (узкая или широкая) и выражает направленность мотивационного компонента учебной деятельности в целом.

Какова характеристика каждого уровня? Высокий уровень сформированности учебной мотивации характеризуется наличием действующих ведущих мотивов и широким спектром их направленности (и на оценку, и на саморазвитие). Средним уровнем сформированности мотивационного компонента обладают учащиеся с узким типом направленности спектра ведущих мотивов (только на достижение результата (желаемой оценки)), функционирующих на уровне действующих. Низкий уровень сформированности мотивационного компонента учебной деятельности характеризуется наличием широкой или узкой направленности спектра ведущих мотивов, выполняющих функцию знаемых.

Что является показателями наличия того или иного уровня сформированности учебной мотивации? В нашем случае наличие того или иного уровня учебной мотивации диагностируется по характеру связи между типом спектра ведущих мотивов и способом поведения студентов. Если содержание мотивов согласуется с содержанием поступка и они социально одобряемы (являются целью учебно-воспитательной работы), то это рассматривается как проявление высшего уровня развития учебной мотивации. Если мотивы также согласуются с содержанием поступков, однако ограничиваются рамками потребности в оценке, это указывает на средний уровень. Если мотивы выбора поведения не согласуются с поступками учащихся, это свидетельствует о низком уровне развития мотивации учения.

Естественно возникает вопрос: какие способы (стратегии) поведения соответствуют каждому из двух типов учебной мотивации и в каких поведенческих актах они проявляются? В качестве критерия определения характера связи между особенностями учебной мотивации и способами поведения нами был избран критерий наличия активной познавательной и социальной позиции студента в учении. Эта позиция, в свою очередь, проявляется в стремлении искать истину, вырабатывать и отстаивать личную точку зрения в творческом диалоге с преподавателем по

ходу выполнения учебного задания (а не только по результату его выполнения); в дополнительных вопросах, касающихся содержания учебного материала, его практической и научной значимости, а также рациональных, научно-обоснованных способов учебно-профессиональной деятельности и соответствует широкому типу учебной мотивации. Узкой, однонаправленной мотивации на достижение результата (желаемой оценки) будет соответствовать пассивная познавательная и социальная позиция учащегося: отсутствие готовности к диалогу с преподавателем в ходе выполнения учебного задания, стремление лишь выполнить его требования без ориентации на практический и научный смысл задания, рациональные способы его выполнения, без прояснения содержательных вопросов. Студент отказывается от реализации всех своих творческих замыслов, личной позиции и предпочитает «не высываться», действовать «как все», по общепринятому шаблону.

Как видим, каждый способ поведения является продуктом разного уровня развития учебной мотивации и имеет свои достоинства и ограничения. Так, первый способ позволяет добиться самореализации, самоуважения, саморазвития, но требует дополнительных интеллектуальных, эмоциональных, временных затрат, а также преодоления себя, собственного страха перед возможной негативной оценкой такого поведения со стороны однокурсников и даже некоторых преподавателей. Второй способ, напротив, позволяет получить желаемую оценку, но снижается возможность для самовыражения и саморазвития.

При помощи какой диагностической методики удастся выявить особенности показателей и определить характер учебной мотивации у студентов? Основной диагностической методикой в нашем исследовании является специально разработанный вариант ЦНМ. Она состоит из двух серий диагностических заданий (задач на ценностно-смысловую ориентировку), следующих друг за другом в строго определенной последо-

вательности и позволяющих получить необходимые данные об особенностях (уровне развития) учебной мотивации студентов. Текст каждой задачи напечатан на отдельной карточке и содержит информацию о типичной учебной ситуации, связанной с выполнением выпускной квалификационной работы (ВКР).

Система диагностических заданий предваряется вводным текстом, обозначенным буквой «А». Текст «А» не является условием задачи, которую требуется решить. Он содержит информацию, вводящую учащегося в проблемную ситуацию. В нашем случае испытуемому предлагается представить себя в процессе написания ВКР, от успешного выполнения которой зависят результаты итоговой аттестации и присвоение определенной квалификации (степени). Таким образом, вводный текст актуализирует в сознании не только определенные представления, но и соответствующие им переживания и способствует тем самым формированию мотивационной готовности к решению последующих задач.

После текста «А» следуют тексты задач серии «К». Они направлены на изучение содержания (направленности) и меры устойчивости поведения студентов в процессе выполнения ВКР, а также мотивов-стимулов в случае изменения испытуемым позиции под действием признаков, несущественных для данной типовой ситуации. Каждая задача серии «К» содержит помехи (как внешние, так и внутренние), осложняющие выбор способа поведения в типовых ситуациях совместной научно-исследовательской деятельности. К внешним помехам, к примеру, относятся: неожиданные, новые требования преподавателя, касающиеся методики написания ВКР; неодобрительное отношение к ситуации сокурсников. К внутренним помехам в нашем случае относятся размышления самого учащегося о вариантах поведения в ситуации и возможных последствиях выбора каждого из них. Это создает условие для осознания испытуемым ситуации конфликтного смысла.

К каждому тексту задач серии «К» прилагается один и тот же бланк-задание, в котором испытуемому предлагается выбрать и подчеркнуть один из вариантов поведения в ситуации обсуждения с преподавателем промежуточных результатов НИР. Испытуемый выбирает поступок, а экспериментатор оценивает его направленность: совпадает ли он с общественно одобряемыми поступками применительно к данной ситуации или не совпадает.

После текстов задач серии «К» следуют задачи серии «Д». Они направлены на изучение содержания (направленности) и меры устойчивости ведущих мотивов, которыми, по мнению самих студентов, можно и нужно руководствоваться в регуляции поведения при выполнении ВКР (при выборе поступка в каждой из конкретных ситуаций, представленных в серии «К»).

Каждая задача серии «Д» содержит описание позиции участника групповой дискуссии в отношении мотивационной ориентации при выполнении ВКР, суждение о преимуществах тех или других ведущих мотивов. При этом задачи этой серии также содержат помехи, которые затрудняют принятие решения в пользу «правильной» (общественно одобряемой) позиции и облегчают выбор «неправильной» (житейской) позиции. Такими помехами в нашем случае являются эффект большинства и авторитет выступающего. «Правильную» позицию занимают те студенты, которые осознают полимотивационный характер учебной деятельности в условиях написания ВКР, ориентированы, по их мнению, не только на достижение результата (желаемой оценки), но и на познавательный интерес, самопознание, саморазвитие. Студенты, которые считают нужным руководствоваться узким кругом учебных мотивов и ориентированы только на достижение желаемой оценки, демонстрируют житейскую позицию.

К каждому тексту задач серии «Д» прилагается бланк-задание, в котором предлагается выбрать и подчеркнуть один из способов поведения в ситуации групповой дискуссии

(поддержу точку зрения выступающего, выступлю с опровержением, воздержусь от выступления).

Сопоставление результатов выполнения каждым испытуемым тестовых заданий серий «К» и «Д» позволяет получить данные о характере связи конкретного ведущего мотива и поступков (согласованы они между собой или противоречат друг другу) и оценить тем самым меру действенности мотива, его роль в регуляции поведения (имеем дело только со известным мотивом или к тому же и действующим). Так, реализация принципов метода вовлечения испытуемых в жизненные ситуации путем изменения условий одной и той же задачи позволяет получить данные о содержании всех основных характеристик учебной мотивации: ее предметной направленности (содержании), мере действенности (влиянии на основные компоненты деятельности) и степени устойчивости.

В рамках применения ценностно-нормативной методики наряду с описанной выше системой задач на ценностно-смысловую ориентировку в типовых ситуациях учебной деятельности в качестве дополнительных применяются и другие виды диагностических средств. Например, специально разработанный нами опросник позволяет выявить представления студентов о содержании отдельных учебных мотивов, а также тип спектра ведущих мотивов, побуждающих их к учению. Отдельный опросник направлен на получение сведений о прошлом опыте испытуемого, о том, встречались ли ранее подобные ситуации, как он поступал в таком случае, какие чувства чаще всего испытывал и как намерен поступать в будущем. Особый интерес, на наш взгляд, представляет опросник, направленный на выявление у студентов субъективных критериев самооценки успешности их учебно-профессиональной деятельности. С помощью такого опросника мы планируем получить новые, достаточно интересные данные о том, выполняют ли ранее

названные мотивы не только роль регулятора внешнего поведения, но также и внутреннюю функцию отбора мотивов, целей, поступков, т. е. функционируют на уровне смыслообразующих мотивов.

Подчеркнем, что разработанные ранее конкретные варианты ценностно-нормативных методик подвергались весьма строгой экспериментальной проверке их состоятельности (валидности и надежности). При этом их применение оказалось более эффективным, чем использование других диагностических методик: опросников, методик парного сравнения, ранжирования, в том числе и проективных методик (Залесский, 1994). Для оценки прогностической валидности нашего варианта ЦНМ мы планируем сопоставить данные об особенностях учебной мотивации студентов, полученные при помощи ценностно-нормативной методики, с результатами педагогического наблюдения за поведением испытуемых в тех же типовых учебных ситуациях выполнения ВКР, но в реальных условиях деятельности.

Таким образом, новый вариант ценностно-нормативной методики реализует и расширяет возможности ценностно-деятельностного подхода к психодиагностике ценностно-смысловых образований личности для изучения характера учебной мотивации студентов в условиях перехода к двухуровневой системе высшего профессионального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бакшаева, Н. А., Вербицкий, А. А. (2006) Психология мотивации студентов : учеб. пособие. М. : Логос.
- Герасимова, А. С. (2006) Мотивация учения в контексте деятельностного подхода : учеб. пособие. Белгород : Изд-во БелГУ.
- Залесский, Г. Е. (1994) Психология мировоззрения и убеждений личности. М. : МГУ.
- Ильин, Е. П. (2000) Мотивация и мотивы. СПб. : Питер.