



ЦЕННОСТНО-НОРМАТИВНАЯ МЕТОДИКА ОЦЕНКИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

ГЕРАСИМОВА А. С., Национальный исследовательский университет «Белгородский государственный университет», Белгород

В статье обсуждается методология построения и содержание диагностической методики, позволяющей оценить уровень развития учебной мотивации студентов в условиях перехода к двухуровневой системе профессиональной подготовки. В отличие от применяемых с этой целью опросников, методик парного сравнения, ранжирования, в том числе и проективных методик, ценностно-нормативная методика позволяет дифференцировать знаемые и реально действующие учебные мотивы.

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

Проблема построения методики, позволяющей с достаточной степенью точности оценить особенности учебной мотивации учащихся, всегда привлекала особое внимание психологов и педагогов. Дело в том, что применение надежных средств диагностики индивидуально-психологических особенностей личности учащегося является необходимым условием оценки успешности учебно-воспитательной деятельности: от выяснения степени эффективности педагогических технологий до оценки качества учебного процесса в целом, его влияния на результаты интеллектуального и личностного развития учащихся и выявления причин отставания и опережения в их развитии. В связи с этим возникает целый ряд закономерных вопросов, что в действительности представляет собой диагностика характера учебной мотивации: 1) какова цель диагностики, или какие виды мотивации необходимо выявить? 2) каков предмет диагностики, или по каким показателям можно судить о наличии того или иного вида мотивации? 3) каков способ диагностики или как, с помощью каких диагностических приёмов можно выявить особенности показателей и, тем самым, определить характер учебной мотивации учащихся?

Теоретический анализ подходов к решению задачи диагностики учебной мотивации старшеклассников и студентов позволил выделить два основных направления исследований. В рамках первого, наиболее обширного направления исследований используются опросники, позволяющие определить либо степень выраженности отдельных учебных мотивов с точки зрения самих обучающихся, либо говорить о характере мотивационной направленности учения в целом (А. А. Реан, В. А. Якунин, Н. Ц. Бадмаева, Т. И. Ильина, Т. Д. Дубовицкая и др.). В рамках второго направления с той же целью предлагается сочетать возможности проективных методик («визуализированных проблемных вопросов», неоконченных предложений) с наблюдением за реальным поведением в учебных ситуациях, личностными опросниками и стандартизированными тестами (Бакшаева, Вербицкий, 2006; Маркова А. К. и др.)

Не ставя под сомнение необходимость применения такого рода диагностических методик, хотелось бы отметить: во-первых, в тематической научной литературе накоплено достаточно данных о том, что опросники, методики парных сравнений, ранжирования и шкалирования, в том числе и проективные методики, не позволяют дифференцировать знае-



мые мотивы и мотивы реально действующие; во-вторых, остается открытым вопрос, каким образом выраженность тех или иных учебных мотивов или доминирование определенной мотивационной направленности связаны с эффективностью учебно-профессиональной деятельности учащихся, каковы прогностические возможности этих данных; в-третьих, комплексный подход к психодиагностике учебной мотивации с использованием совокупности диагностических методик, оценивающих широкий перечень субъективных и объективных показателей, не столько продвигает исследователей в решении данной проблемы, сколько ставит перед ними новую задачу сопоставления многочисленных параметров мотивации и выведения итоговой оценки при их различных сочетаниях.

Устранить названные ограничения позволяет ценностно-деятельностный подход к психодиагностике ценностно-смысловых образований личности, сформулированный Г. Е. Залесским (Залесский, 1994) и реализованный нами (Герасимова, 2008) применительно к изучению характера учебной мотивации старшеклассников и студентов.

В данном случае цель психодиагностики состоит в определении уровня сформированности (развития) учебной мотивации учащихся, связанного с эффективностью учебной деятельности. Мы выделяем три уровня сформированности мотивационного компонента – высокий, средний и низкий. В основу выделения положены два основных критерия – характер направленности спектра ведущих мотивов (только на достижение результата (желаемой оценки) или одновременно и на саморазвитие) и меру их действенности (выполняют ли они роль только известных или также и действующих мотивов).

Какова характеристика каждого уровня? Высокий уровень развития учебной мотивации характеризуется наличием действующих ведущих мотивов и широким спектром их направленности (и на желаемую оценку, и на саморазвитие). Средним уровнем развития мотивационного компонента обладают учащиеся с узким типом направленности спектра ведущих мотивов (только на достижение результата – желаемой оценки), функционирующих на уровне действующих. Низкий уровень развития мотивационного компонента учебной деятельности характеризуется широкой или узкой направленностью спектра ведущих мотивов, выполняющих функцию известных; к низкому уровню развития учебной мотивации мы также относим неустойчивую ситуативную мотивационную направленность.

Предложенная классификация позволяет производить оценку не отдельных учебных мотивов, а всей их совокупности в виде спектра ведущих мотивов. С этой точки зрения можно выделить две группы мотивов и соответственно два типа спектров ведущих мотивов. Одна группа мотивов направлена только «во вне», на результат (получение желаемой оценки, одобрение, самоутверждение, статус в группе), тогда как другая группа мотивов наряду с установкой на достижение нужного результата направлена также «во внутрь» личности (на познавательный интерес, способы добывания знаний, самопознание, саморазвитие). Первую группу мотивов, ориентированных на результат (достижение желаемой оценки), мы относим к условно названному нами «узкому» типу спектра ведущих мотивов. Вторую группу мотивов, ориентированных не только на достижение результата, но также на саморазвитие, мы относим к так называемому «широкому» типу 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.



Что является показателем наличия того или иного уровня развития учебной мотивации? В нашем случае это характер связи между типом спектра ведущих мотивов и типом поведения обучающихся. Если содержание социально одобряемых (являющихся целью учебно-воспитательной работы) мотивов обучения согласуется с содержанием поведения учащегося в учебном процессе, можно говорить о высшем уровне развития учебной мотивации. Если мотивы также согласуются с содержанием поведения учащегося в учебном процессе, однако ограничиваются рамками потребности в оценке, можно говорить о среднем уровне развития учебной мотивации. И, наконец, если мотивы выбора поведения не согласуются с реальными действиями учащихся, можно говорить о низком уровне развития мотивации учения.

Далее возникает вопрос, какие стратегии поведения соответствуют каждому из двух типов мотивационной направленности и в каких поведенческих актах они проявляются? В качестве критерия определения характера связи между особенностями учебной мотивации и стратегиями поведения обучающегося нами был избран критерий наличия активной познавательной и социальной позиции последнего, которая, в свою очередь, проявляется в готовности к диалогу с преподавателем в ходе выполнения учебного задания (а не только в обсуждении его результатов); в наличии дополнительных вопросов, касающихся содержания учебного материала, его практического и научного значения, в использовании рациональных, научно обоснованных методов и способов организации учебной деятельности. Так, широкому типу учебной мотивации соответствует такая стратегия поведения обучающегося, которая выражается в его познавательной и социальной активности, в его готовности вникать в суть научной задачи и искать пути ее решения, вырабатывать и отстаивать собственную точку зрения в творческом диалоге с преподавателем. Напомним, что критерием достижения высшего уровня учебной мотивации служит объединение потребности в получении положительной оценки с потребностью в самопознании, саморазвитии, самореализации. Узкому типу учебной мотивации соответствует пассивная познавательная и социальная позиция учащегося: отсутствие готовности к диалогу с преподавателем в ходе выполнения учебного задания, стремление ограничиться решением простых задач, отсутствие потребности вникать в практический и научный смысл задания и искать рациональные способы его выполнения. В данном случае преобладает однонаправленная мотивация на достижение результата и получение положительной оценки. Учащийся либо не имеет, либо отказывается от реализации собственных творческих замыслов и предпочитает «не высываться», действовать «как все», по общепринятому шаблону.

Выбор той или иной поведенческой стратегии определяется уровнем развития учебной мотивации и имеет свои преимущества и ограничения: первая стратегия позволяет достичь самореализации, самоуважения, саморазвития, однако требует дополнительных интеллектуальных, эмоциональных, временных затрат, преодоления страха перед возможной негативной оценкой со стороны однокурсников или некоторых преподавателей; вторая стратегия позволяет достичь конкретных и быстрых результатов, получить положительную оценку, однако приводит к снижению возможностей для осуществления самовыражения и саморазвития.

Далее необходимо решить вопрос, с помощью какого диагностического инструментария можно определить уровень учебной мотивации студентов. Согласно требованиям ценностно-деятельностного подхода диагностика мотивации учащихся с помощью различных анкетных методик является необходимым, но недостаточным условием для полу-



чения данных о ценностно-смысловой регуляции учебной деятельности. Для этого требуется включить испытуемых в ситуацию «ценностного выбора» при оценке типовой учебной ситуации, при определении целей и способов поведения в ней. При этом необходимо определить акты деятельности, при выполнении которых создаются условия для проявления основных характеристик предмета исследования. Нам представляется, что способы научно-исследовательской деятельности студентов при написании и публичной защите выпускной квалификационной работы (ВКР) по специальности и /или по психологии могут служить индикаторами их учебной мотивации. Дело в том, что весь продукт учебной деятельности, ее итоги проявляются именно в этих условиях, связанных к тому же с эмоциональной напряженностью, необходимостью использования всех источников устойчивости личности (мотивов, памяти, воли и т. п.).

Таким образом, основным средством диагностики учебной мотивации в нашем исследовании является специально разработанный нами вариант ценностно-нормативной методики (ЦНМ), направленной, согласно подходу Г.Е. Залесского, на выявление собственного отношения учащихся к нормам и ценностям определенной сферы (морально-правовой, эстетической, академической и др.).

ЦНМ представляет собой систему задач на ценностно-смысловую ориентировку, содержащих проблемную ситуацию конфликта ценностей, или ценностную проблемную ситуацию. В отличие от познавательных задач, для их решения испытуемый осуществляет предварительный выбор той системы ценностей (научно обоснованной или «житейской»), в рамках которой он будет оценивать типовую учебную ситуацию, описанную в тексте задачи, и на основании которой он далее будет принимать решение о выборе собственных целей и действий в аналогичных условиях. Ценностная проблемная ситуация создается путём введения в условие каждой задачи так называемых помех, «сбивающих факторов», в качестве которых могут выступать мнение референтного лица или группы лиц, недостаток или избыток информации, временные ограничения, ролевые различия. Такой методический прием и заставляет «работать» собственные ценности учащегося в качестве действенных регуляторов личного отношения и поведения, делает его активным участником воображаемых ситуаций.

Другой отличительной особенностью ЦНМ является порядок предъявления испытуемому стимульного материала – в данном случае предъявляются не отдельные задания, а упорядоченная система задач, построенная по принципу логической «развёртки». Каждая из последующих задач включает ситуацию, являющуюся логическим продолжением предыдущей. При таком предъявлении заданий экспериментальная ситуация оказывается способной «задеть» испытуемого, вызвать у него соответствующие переживания и в то же время выступать перед ним как задача, которую необходимо выполнить. Метод «развертки» позволяет путем варьирования существенных и несущественных признаков ситуаций достигать их качественного видоизменения, трансформации исходной ситуации (задачи) в ситуацию (задачу) качественно иного типа, а затем вновь возвращаться к первоначальному варианту. Применение данного метода позволяет определить степень устойчивости мотивов, установок испытуемого и стратегий его поведения.

Составленная специальным образом инструкция направлена на формирование мотивационной и операциональной готовности учащихся участвовать в исследовании и поэтому включает в себя: 1) описание целей проводимого исследования (изучение особенностей современных студентов для дальнейшей оптимизации учебного процесса); 2) личностного



смысла участия в исследовании для самих учащихся (самопознание и саморазвитие индивидуальных особенностей) и, наконец, 3) способов работы с конкретной методикой (последовательно прочитывать тексты, из которых состоит методика, и выполнять задание после каждого текста, работать в удобном для себя темпе, самостоятельно, выражая личную позицию и т. д.).

Рассмотрим подробнее структуру и содержание ЦНМ. Методика состоит из текста «А», содержащего вводную информацию и описание диагностической ситуации, и двух серий диагностических задач, условно обозначенных буквами «К» и «Д», следующих друг за другом в строго определенной последовательности. Текст каждой задачи напечатан на отдельной карточке и содержит информацию о типичной учебной ситуации, связанной с выполнением выпускной квалификационной работы (ВКР). При этом каждая из последующих задач включает ситуацию, которая является логическим продолжением, развитием ситуации, приводимой в условии предыдущей задачи. Например, если в условии первой задачи описана ситуация консультации с научным руководителем по поводу выбора темы ВКР, то в условии второй задачи описывается вторая консультация, где научный руководитель обсуждает итоги проведенного студенткой анализа литературных источников по выбранной проблеме исследования.

Текст «А» не является условием задачи, которую требуется решить. Он содержит информацию, вводящую студента в ценностную проблемную ситуацию. В нашем случае испытуемому предлагается представить себя в роли выпускника вуза, выполняющего выпускную квалификационную работу (ВКР). Ее результаты очень важны для осуществления намеченных жизненных планов: получения документа о высшем образовании, поступления в аспирантуру. Таким образом, вводный текст актуализирует в сознании студента не только определенные представления, но и соответствующие им переживания и способствует тем самым формированию мотивационной готовности к решению последующих задач.

Далее испытуемому предъявляются задания серии «К», направленные на изучение содержания (направленности) и степени устойчивости поведения субъектов исследования в процессе выполнения ВКР, а также мотивов-стимулов в случае изменения испытуемым позиции под воздействием факторов, несущественных для данной типовой ситуации. Обозначение «К» говорит о том, что в текстах этой серии рассматриваются конкретные ситуации учебной деятельности. Каждая задача этой серии содержит помехи (как внешние, так и внутренние), осложняющие выбор способа поведения в типовых ситуациях 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.

В качестве примера приведём текст «К-1»: «Елена пришла на свою первую консультацию по диплому. Научный руководитель сразу объявил, что проблема, которой он предлагает ей заниматься, значимая, но сложная, и потребуются немалые усилия для ее разрешения. «Что же делать? – подумала Елена. – Соглашаться с предложенной темой, и тогда это потребует больших затрат времени и сил, освоения новых методов работы, или попросить разрешения разрабатывать менее сложную тему?»

К каждому тексту задач серии «К» прилагается бланк-задание, в котором испытуемому предлагается выбрать и подчеркнуть один из вариантов поведения в ситуации обсуж-



дения с преподавателем промежуточных результатов НИР или вписать свой вариант ответа. Например, задание к тексту К-1 состоит в следующем. Как Вы поступите в данной ситуации? Выберите и подчеркните один из предложенных вариантов ответа и/или напишите свой вариант:

- а) попрошу разрешения работать над менее сложной проблемой;
- б) соглашусь с предложением руководителя, а далее буду действовать по ситуации;
- в) с готовностью соглашусь исследовать сложную проблему;
- г) Ваш вариант.

Испытуемый выбирает тот или иной вариант ответа, а экспериментатор оценивает направленность его поведения: совпадает ли она с общественно одобряемыми поступками применительно к данной ситуации или не совпадает. Первые два варианта ответов свидетельствуют о познавательной и социальной пассивности учащегося, однако являются наиболее предпочитаемыми с точки зрения большинства студентов, а также отвечают представлениям некоторых преподавателей. В данном случае учащийся отказывается от профессиональной самореализации и выражает готовность действовать по общепринятому шаблону, с единственной целью составить текст дипломной работы. Третий вариант ответа отражает познавательную и социальную активность студента, его готовность расширять свой профессиональный и научный кругозор, приобретать творческий опыт, работать самостоятельно и в творческом диалоге с преподавателем.

После серии заданий «К» следуют задания серии «Д», направленные на изучение содержания (направленности) и меры устойчивости ведущих мотивов, которыми, по мнению самих студентов, необходимо руководствоваться 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. 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 авторитет выступающего и эффект большинства. В качестве примера приведём содержание текстов «Д-1» и «Д-2»:

Текст Д-1

В перерыве между занятиями студенты разговорились на тему написания диплома. Завязался спор, зачем нужна научно-исследовательская работа, и как лучше справиться с этим учебным заданием.

Полина В., пользующаяся авторитетом среди сокурсников, высказала свою точку зрения: «Я не вижу большой пользы от написания диплома и считаю его дополнительной и очень серьезной учебной нагрузкой. А вот вред очевидный: сколько сил и нервов придется потратить, пока выполнишь все требования научного руководителя и защитишься. Ну, напишем, сдадим, получим очередную оценку и никогда больше не будем этим заниматься».

Текст Д-2

Большинство ребят одобрительно зашумели: «Правильно! С написанием диплома связано физическое и эмоциональное перенапряжение. Особенно трудно тем, кому попался требовательный научный руководитель, который дает все новые и новые задания, постоянно не доволен проделанной работой, критикует и исправляет ее».



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). «Правильную» позицию занимают 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.

Обратимся теперь к вопросу обработки и интерпретации результатов выполнения ЦНМ. Как уже отмечалось ранее, задачи серии «К» проясняют картину о характере (содержании, степени устойчивости) выбираемых способов поведения при выполнении ВКР. Серия «К» позволяет выявить две основные стратегии поведения при написании диплома и две категории испытуемых: одни студенты реализуют свои ведущие мотивы путем ориентации на поиск дополнительных возможностей для проявления знаний, умений, личных качеств с опорой на творческий диалог с преподавателем (активная познавательная и социальная позиция при написании ВКР), другие ориентированы на воспроизведение полученных знаний, избегают диалога с преподавателем (пассивная познавательная и социальная позиция учащегося).

Задачи серии «Д» направлены на оценку содержания и степени устойчивости спектра ведущих мотивов и позволяют выделить три категории испытуемых: к первой мы относим студентов, которые во всех тестовых заданиях проявляют «правильную» позицию, то есть выступают против узкого, утилитарного взгляда на выполнение дипломной работы лишь как на средство получения положительной оценки и считают самостоятельную научную работу средством дальнейшего профессионального и личностного развития.

Вторую категорию составляют студенты, которые во всех тестовых заданиях занимают «неправильную» позицию, то есть разделяют ценности обыденного сознания и ограничивают свою учебную деятельность рамками получения положительных оценок и достижения конкретных узконаправленных целей, отрицая широкий смысл написания диплома как средства самопознания и самосовершенствования.

И, наконец, третью группу составляют студенты, которые занимают «противоречивую» позицию в отношении типа спектра ведущих мотивов написания диплома – то поддерживают, то отрицают узкий, утилитарный взгляд на ВКР.

Таким образом, серия диагностических заданий «Д» позволяет выявить три группы испытуемых в зависимости от их мотивационной направленности при написании диплома: 1) учащиеся, обладающие широким типом спектра ведущих мотивов учебной деятельности; 2) учащиеся, обладающие узким типом спектра ведущих мотивов учебной деятельности; 3) учащиеся, отличающиеся неустойчивой ситуативной мотивационной ориентацией.

Следующим шагом в обработке экспериментального материала является соотнесение между собой результатов выполнения каждым испытуемым заданий серии «К» и «Д». Путем сопоставления выбираемого в качестве ведущего мотива (в серии «Д») и направленности поступка (в серии «К») можно получить данные о характере их взаимодействия (согласованы они между собой или нет) и оценить тем самым меру действенности мотива, его роль в регуляции поведения (имеем дело только со известным мотивом или к тому же и действующим):



1) если согласованы и общественно одобряемы (являются целью учебно-воспитательной работы в вузе), это свидетельствует о широкой действующей направленности студента не только на результат, но и на саморазвитие в процессе выполнения дипломного проекта;

2) если согласованы, но не соответствуют общественному эталону, это говорит об узкой действующей направленности только на результат;

3) если содержание мотивов и направленность поступков несогласованы, можно говорить о знаемой, желаемой широкой или узкой направленности студента;

4) неустойчивая, противоречивая позиция свидетельствует о недостаточно осознанной, ситуативной мотивационной направленности студента при выполнении ВКР.

Таким образом, ЦНМ позволяет получить данные о содержании основных характеристик учебной мотивации (ее предметной направленности, степени устойчивости и степени действенности) и выделить уровни развития мотивации учения студентов.

Важно отметить, что в рамках диагностики мотивационной направленности учащихся помимо ценностно-нормативной методики, включающей систему задач на ценностно-смысловую ориентировку в типовых ситуациях учебной деятельности, в качестве дополнительных используются также и другие виды диагностических средств. Таковым является специально разработанный нами опросник, позволяющий выявить представления студентов, осваивающих ту или иную академическую ступень, о содержании отдельных учебных мотивов, а также о типе спектра ведущих мотивов, побуждающих их к учению. Для этого учащимся предлагается ответить на вопрос «Ради чего Вы учитесь в вузе?» путем выбора одного из вариантов мотивов из уже имеющегося перечня и/или предложив свой вариант ответа. Следующий опросник направлен на получение сведений о прошлом опыте испытуемого, сталкивался ли он ранее с подобными проблемными ситуациями, как 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. Испытуемого просят ответить на вопрос, в каких случаях он считает, что успешно справляется с учебным заданием. Для ответа ему предлагается прочесть приведенные ниже утверждения и подчеркнуть те из них, которые соответствуют его точке зрения, и/или вписать свой вариант ответа. Предложенные для выбора критерии реализуют тот или иной тип мотивационной направленности (только на результат или к тому же на саморазвитие). С помощью такого опросника мы планируем получить новые, достаточно интересные данные, выполнят ли ранее названные мотивы не только роль регулятора внешнего поведения, но также и внутреннюю функцию отбора мотивов, целей, поступков, то есть функционируют на уровне смыслообразующих мотивов.

Подчеркнем, что разработанные ранее конкретные варианты ценностно-нормативных методик подвергались весьма строгой экспериментальной проверке на предмет их валидности и надежности, а их применение оказалось более эффективным, чем использование других диагностических методик: опросников, методик парного сравнения, ранжирования, в том числе и проективных методик (Залесский, 1994). Дальнейшим этапом работы с методикой является оценка ее прогностической валидности на основании сопоставления данных об особенностях учебной мотивации студентов, полученных при помощи ЦНМ, с результатами экспертной оценки (педагогами) мотивации и действий учащихся в аналогичных типовых учебных ситуациях выполнения ВКР, но в реальных условиях деятельности.



Таким образом, разработка и применение нового варианта 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.

Литература

- Бакиаева Н.А., Вербицкий А.А.* Психология мотивации студентов: Учебное пособие. М.: Логос, 2006.
Герасимова А.С. Мотивация учения в контексте деятельностного подхода: Учебное пособие. Белгород: Изд-во БелГУ, 2008.
Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М.: МГУ, 1994.
Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000.

VALUE-NORMATIVE METHOD OF EVALUATION OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS

GERASIMOVA A.S., National research university «Belgorod State University», Belgorod

This paper discusses the methodology of construction and contents of diagnostic technique that allows to assess the level of development of students' academic motivation under the condition of a transition to two-level system of vocational training. Unlike used for this purpose questionnaires, techniques of paired comparison, ranking, including projective techniques, value-normative technique permits to differentiate known educational motives from actually operating educational motives.

Keywords: psychodiagnostics of students' academic motivation, value-activity approach, the normative value technique.

Transliteration of the Russian references

- Bakshaeva N.A., Verbickij A.A.* Psihologija motivacii studentov: Uchebnoe posobie. M.: Logos, 2006.
Gerasimova A.S. Motivacija učenja v kontekste dejatel'nostnogo podhoda: Uchebnoe posobie. Belgorod: Izd-vo BelGU, 2008.
Zalesskij G.E. Psihologija mirovozzrenija i ubezhdenij lichnosti. M.: MGU, 1994.
Il'in E.P. Motivacija i motivy. SPb.: Piter, 2000.