

Е. В. Карпова

Акцентуации характера в структуре мотивационной сферы личности школьников

Обоснован новый методологический подход к исследованию мотивационной сферы личности в учебной деятельности, базирующийся на принципе метасистемности. С его позиций выявлены и объяснены некоторые не описанные до настоящего времени особенности структурной организации мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Эмпирически обосновано существование закономерной взаимосвязи между акцентуациями характера и основными мотивационными подсистемами. Проведена интерпретация установленных закономерностей, расширяющая существующие взгляды на структуру и содержание мотивации учебной деятельности. Представлены также материалы, раскрывающие некоторые важные закономерности взаимосвязи антимотивации учебной деятельности и акцентуаций характера школьников. Установлено влияние акцентуаций характера также и на степень выраженности антимотивации. В эмпирическом исследовании участвовали 268 испытуемых 5, 7, 9, 10, 11 классов. На основе этого получен новый в научном отношении результат, состоящий в том, что акцентуации характера оказывают комплексное детерминирующее влияние на мотивацию учебной деятельности, поскольку влияют на обе ее основные составляющие – положительную (собственно мотивы учебной деятельности) и отрицательную (антимотивация). Полученные результаты имеют практическую значимость, поскольку предполагают возможность их использования в целях реализации индивидуального подхода.

Ключевые слова: мотив, мотивация учебной деятельности, мотивационные подсистемы, акцентуации характера, антимотивация.

E. V. Karпова

Accentuations of Character in the Structure of Motivational Sphere of the Student's Personality

A substantiated new methodological approach is proved to the study of the motivational sphere of the personality in educational activity, based on the metasystemic principle. Based on this principle are identified and explained new features of the structural organization of the motivational sphere of the personality in educational activity. Is empirically substantiated the existence of relationship between the character's accentuations and basic motivational subsystems. Is carried out the interpretation of the established regularities, that extends existing views on the structure and content of educational activity motivation. There are also some materials that reveal some important patterns of the relationship of antimotivation of learning activity and character accentuations of pupils. Is revealed the influence of character accentuations on the degree of antimotivation. In the empirical study 268 subjects of 5, 7, 9, 10, 11 classes were involved. Based on this, there is a new scientific result, consisting in the fact that the character accentuations have a complex determining influence on motivation of educational activity, because it has an impact on its both main components: positive (actually the motives of educational activity) and negative (antimotivation). The obtained results have practical importance, because they imply the possibility of their use to implement the individual approach in education.

Keywords: motive; motivation of learning activity; motivational subsystems; character accentuations of the personality, antimotivation.

Проблема мотивации поведения и деятельности в целом, как и мотивация учебной деятельности в частности, находится в центре внимания психологической и педагогической науки. В настоящее время имеется большое количество работ, выполненных в русле данной проблематики; получен ряд важных в теоретическом отношении результатов, осуществлены значимые концептуальные обобщения. Однако некоторые важные вопросы остаются до настоящего времени недостаточно изученными.

Продуктивная разработка данной проблемы предполагает необходимость углубления существующих теоретических подходов к ней, а также формулировку новых подходов к ее изучению. Один из такого рода подходов был сформулирован нами в ряде предыдущих работ [2, 3]. Он позволяет преодолеть одно из

наиболее острых противоречий современного состояния проблемы мотивации, суть которого состоит в следующем.

Как известно, на протяжении достаточно длительной истории развития представлений по проблеме мотивации полагалось, что именно мотивационная сфера является «ядром личности». К середине 80-х гг. начинает преобладать подход, который обозначается как «личностный этап в развитии психологии мотивации». Мотивация стала рассматриваться предельно широко и, как отмечается в связи с этим, «теперь уже личность выступает как ядро широко понимаемой мотивации» [8]. Согласно этой точке зрения фактически *любое* личностное образование может выполнять мотивирующие функции. Так, в частности, в *функции* мотивов могут выступать и интересы, и идеалы, и

установки, и социальные роли личности, и нормы, и даже некоторые личностные качества (а также многие другие личностные образования, которые не являются мотивами в «узком» смысле этого слова). Практически все основные составляющие личности, а также их структура в целом оказываются представленными в составе мотивационной системы. Любое личностное образование, обладающее динамическим, то есть мотивационным потенциалом, является, таким образом, одновременно и компонентом мотивационной сферы. В связи с этим уместно привести известное положение С. Л. Рубинштейна, указывавшего, что любой акт отражения обладает динамической силой [9].

Таким образом, возникает объективное противоречие. С одной стороны, очевидно, что личность и мотивационная система – не тождественные образования. С другой стороны, в широком (операциональном) смысле они очень сближаются и фактически даже отождествляются. Эта фундаментальная трудность не может быть адекватно преодолена с позиций традиционных представлений о мотивационной сфере как составляющей личности, то есть как о некоторой подсистеме, которая входит в структуру личности на правах ее составляющей.

Данное противоречие может быть преодолено с позиций трактовки мотивационной сферы личности в качестве особой системы – системы со «встроенным» метасистемным уровнем. Это означает, что личность в целом (как некоторая метасистема) функционально встраивается в мотивационную сферу (как систему). Личность оказывается представленной в ней в своих основных содержательных и динамических аспектах. Это становится возможным потому, что многие образования, традиционно считающиеся компонентами мотивационной системы (прежде всего, потребности, интересы, социальные нормы, ценности, идеалы, влечения, установки и др.), с одной стороны, являются компонентами мотивационной системы, поскольку обладают *динамическим*, энергетическим потенциалом, побудительной силой. Однако, с другой стороны, в собственно *содержательном* плане они являются чертами, свойствами, особенностями, качествами личности в целом. Любое личностное образование относится и к метасистеме (личности), и к системе (мотивационной сфере) одновременно, является компонентом и той, и другой. В работе «Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности» [2] нами было отмечено, что «подавляющее большинство личностных структур, образований, процессов, явлений, качеств и пр. могут выступать одновременно и в своей личностной принадлежности, и в *функции мотивов*. Личность (как метасистема), действительно, *функционально* включается, «встраивается» в мотивационную систему, которая в то же время *структурно* не перестает быть ее собственной составляющей».

С позиций данного подхода можно сформулировать значимое, на наш взгляд, в теоретическом отношении положение. Оно состоит в том, что в функции мотивов учебной деятельности могут выступать и наиболее обобщенные характеристики личности, то есть собственно *личностные качества*. Обоснованность такого предположения связана еще и с тем, что в общепсихологическом плане тезис о наличии собственно мотивационного потенциала у личностных качеств уже рассматривался в ряде работ [10]. Данное предположение имеет, на наш взгляд, особое значение и для проблемы мотивации в целом, и для исследования мотивации учебной деятельности. Во-первых, известно, что личностные качества выступают основными носителями качественной определенности личности; они наиболее важны в плане общей характеристики конкретной личности. Во-вторых, они же являются наиболее генерализованными, а следовательно, и наиболее мощными детерминирующими факторами ее поведения и деятельности.

К сожалению, до настоящего времени оба этих положения практически никак не учитываются в исследованиях проблемы мотивации учебной деятельности. Вместе с тем их учет открывает новые возможности для ее дальнейшей разработки. Так, с этих позиций открывается новое, широкое, предметное поле исследований, поскольку в проблему мотивации учебной деятельности органично включается, по существу, вся категория личностных качеств, взятая в ее многообразии. Безусловно, она в целом составляет предмет не одного, а очень многих исследований. Однако она же позволяет поставить и частично решить вопрос о том, каким образом мотивация учебной деятельности связана с *акцентуациями характера* школьников. Сами акцентуации раскрываются с этих позиций как одно из *видовых* образований, входящих в общую категорию личностных качеств как *родового* образования. Можно предположить, что акцентуации не только могут быть закономерно связаны с мотивацией учебной деятельности, но и сами выступать в функции мотивационных образований.

Данный вопрос был подвергнут нами специальному исследованию, основные результаты которого представлены ниже. Акцентуации характера обычно трактуются как чрезмерно выраженные черты характера личности. Наиболее рельефно они проявляются в подростковом возрасте, когда происходит интенсивное формирование характера [3, 4]. По нашему мнению, актуальность изучения вопроса о взаимосвязи мотивации учебной деятельности с акцентуациями характера школьников заключается в следующем.

Во-первых, в учебно-воспитательном процессе учитель должен учитывать личностные качества обучающихся, особенно когда это касается акцентуированных личностей. Каждая акцентуация имеет свои «слабые» места, и если педагог не будет учитывать данный факт, то это может привести к разным нега-

тивными реакциями и, в конечном счете, к дезадаптации личности школьника. Так, очень показательным в этом плане является, например, гипертимный тип акцентуации характера [6]. Для личности данного типа характерно всегда приподнятое настроение, изредка возможны вспышки гнева и агрессии. В связи с этим возникают конфликты с родителями и педагогами. Гипертимные подростки проявляют большой интерес ко всему новому, устремляются туда, где «кипит жизнь», поэтому не редко оказываются под влиянием неблагоприятной среды. Они быстро осваиваются в новой среде, а их увлечения отличаются богатством и непостоянством, одно занятие быстро сменяется другим. И если к ним применить жесткие условия воспитания и режимные ограничения, то это вызовет у них реакцию эмансипации, поведенческие нарушения.

Во-вторых, в учебном процессе очень важно учитывать мотивацию учебной деятельности школьников, в том числе и тех, которые имеют акцентуации характера. Вместе с тем до настоящего времени, по существу, вообще не исследовался вопрос о специфике мотивации учебной деятельности у школьников, имеющих разные типы акцентуаций характера.

В связи со сказанным нами была сформулирована гипотеза, которая и была положена в основу эмпирического исследования данной проблемы: существует закономерная взаимосвязь между акцентуациями характера школьников и основными мотивационными подсистемами.

Исследование было осуществлено на базе МОУ СОШ № 4 г. Ярославля. В качестве испытуемых выступили 108 человек, учащиеся 9–10 классов. Для выявления типа мотивации учебной деятельности использовался разработанный нами комплексный

опросник мотивации [2]. Он позволяет диагностировать не только уровень развития отдельных учебных мотивов, но и уровень сформированности основных мотивационных подсистем: внешней и внутренней мотивации, мотивации достижения и мотивации безопасности, подсистемы антимотивации и подсистемы мотивационных стереотипий, подсистемы самореализации и подсистемы внеучебной мотивации. Акцентуации характера определились с помощью теста Леонгарда – Шмишека [5].

В итоге исследования были получены следующие основные результаты. Наиболее выраженными являются гипертимный и экзальтированный типы акцентуации характера; также нередко встречаются эмотивный и возбудимый типы акцентуации. Оказалось, что у девочек эмотивная акцентуация встречается гораздо чаще, чем у мальчиков.

В целом, по выборке испытуемых доминирующими являются мотивация самореализации и мотивация достижения, что соответствует старшему школьному возрасту, когда дети находятся в положении выбора их будущего жизненного пути. Отмечается также достаточно высокий уровень развития подсистемы внутренней мотивации.

Исследование мотивации учебной деятельности по половому признаку показало примерно одинаковый результат и у мальчиков, и у девочек в плане представленности мотивационных подсистем.

Далее нами был проведен корреляционный анализ результатов исследования посредством подсчета коэффициентов ранговой корреляции по Спирмену (см. Таблицу 1).

Таблица 1

Данные о связи акцентуаций характера и основных мотивационных подсистем

Мотивационные подсистемы \ Акцентуация характера	Внешняя мотивация	Внутренняя мотивация	Мотивация достижения	Мотивация безопасности	Мотивация стереотипии	Мотивация самореализации	Антимотивация	Внеучебная мотивация
Гипертимный тип	.33**							
Эмотивный тип		.21*	.34**		-.26*			
Застревающий тип	.23*							
Тревожный тип				.25*				.22*
Экзальтированный тип		-.21*						
Демонстративный тип					-.24*		-0.2*	
Возбудимый тип				-.22*				-.22*

Примечание: *** – связи, значимые на $\alpha = 0,95$; ** – связи, значимые на $\alpha = 0,90$

Представленные результаты должны быть, на наш взгляд, проинтерпретированы на двух основных уровнях рассмотрения – *макроанализа* и *микроанализа*. Первый из них предполагает верификацию общего, сформулированного нами на основе метасистемного подхода к исследованию мотивации учебной деятельности предположения, согласно которому акцентуации характера (как личностные качества), действительно, могут выступать в функции мотивов учебной деятельности. Второй из них связан с раскрытием конкретных закономерностей и связей различных типов акцентуаций с основными, также конкретными мотивационными подсистемами учебной деятельности.

Уровень макроанализа позволил установить следующие наиболее важные результаты:

Во-первых, связь между основными типами акцентуаций характера и основными мотивационными подсистемами личности существует и носит достаточно выраженный характер. Как можно видеть из результатов, представленных в таблице, из 56 *потенциально возможных* связей значимыми (причем, на достаточно высоком статистическом уровне) оказались 12, то есть около *четверти* всего их числа. Данная доля является значимой. Во-вторых, все представленные в таблице результаты отражают связь акцентуаций характера не с выраженностью отдельных мотивов, а со значительно более обобщенными, сильными мотивационными факторами, в качестве которых выступают мотивационные подсистемы.

В-третьих, не оказалось *ни одного* типа акцентуации и *ни одной* мотивационной подсистемы, которые не обнаруживали бы значимые и закономерные связи между собой в плане их мотивационных взаимодействий. Однако есть одно исключение – это подсистема мотивации самореализации. К интерпретации данного исключения мы возвратимся ниже, поскольку оно, в действительности, не только не нарушает, но, наоборот, подтверждает общие закономерности.

В-четвертых, наибольшую мотивационную роль в плане связей с основными подсистемами играет эмотивный тип акцентуации. И это также подтверждает сформулированное нами общее предположение о том, что личностные образования (в том числе и те, которые относятся к категории личностных качеств) могут выступать *в функции* мотивов, поскольку они, наряду с собственно содержательной, имеют и *динамическую* составляющую. Она «энергетизирует» активность личности и является основным условием наличия у личностных структур динамического, то есть мотивационного потенциала. Вместе с тем она наиболее непосредственно и сильно связана с факторами *эмоционального* плана, с общей эмоциональностью личности, в том числе и в ее акцентуированном проявлении – в эмотивном

типе акцентуации. В этом отношении подчеркнем глубокое этимологическое *родство* понятий «*motivation*» и «*emotion*», обусловленное «корневым происхождением» от другого понятия – «*movement*» (*движение, движущий*).

Эти обобщенные закономерности находят дополнительное подтверждение при более детализированном рассмотрении результатов, то есть на уровне их *микроанализа*. Так, вполне объяснима с точки зрения содержательных характеристик связь гипертимного типа акцентуаций с внешней мотивацией. Эта акцентуация характеризует типичного экстернала, которого отличает поиск внешних впечатлений и внешних источников детерминации поведения. Это человек, ориентированный «во вне», в том числе и в мотивации. Поэтому закономерно наличие связи гипертимного типа акцентуации с подсистемой внешней мотивации.

Далее, не менее закономерна и значимая связь эмотивной акцентуации с подсистемой внутренней мотивации. Эмотивный тип – чувствительный, сенситивный, склонный к эмоциональным реакциям. В самом слове «эмотивный», как уже отмечалось, заложена глубинная связь эмоций и мотивации. Это как раз и проявляется в том, что данный тип акцентуации связан с наиболее имплицитной мотивационной подсистемой – подсистемой внутренней мотивации. Поскольку такие личности чувствительны и к внешнему одобрению, то отсюда вполне понятна и связь данной акцентуации характера с подсистемой мотивации достижения. Наличие отрицательной значимой связи эмотивного типа акцентуации характера с подсистемой мотивационных стереотипий также объяснимо: чтобы избежать отрицательных эмоций, надо руководствоваться другими мотивами, не общепринятыми. Кроме того, эмотивность, как уже отмечалось выше, влияет на большое количество мотивационных подсистем, то есть обладает наибольшим мотивационным потенциалом.

Также закономерна, на наш взгляд, и значимая связь застревающего типа акцентуации характера с подсистемой внешней мотивации. Застревающий тип характерен для личностей, которые стремятся делать все «как следует», направлены на то, чтобы обеспечить результат, а через него реализовать другие мотивационные установки.

У испытуемых с тревожным типом акцентуации характера обнаружена значимая связь с подсистемой мотивации безопасности. И это понятно даже с точки зрения обыденных представлений. Тревожность является основным фактором формирования подсистемы мотивации безопасности; они неразрывно взаимосвязаны. Закономерна и связь данного типа с подсистемой внеучебной мотивации, что также вполне объяснимо. Внеучебная мотивация выступает как некий «запасной аэродром» для

школьников с данной акцентуацией характера: если у школьника случаются неудачи в учебе, то успехи могут быть в каком-либо другом деле – таким образом реализуется компенсаторная функция.

У испытуемых с демонстративным типом акцентуации характера выявлена значимая отрицательная связь с подсистемой мотивационных стереотипов. Эти личности стремятся проявить себя, быть на виду, быть любимыми, но непохожими на всех, то есть «нестереотипными». Отрицательная значимая взаимосвязь с подсистемой антимотивации свидетельствует о том, что у демонстративных личностей развиты учебные мотивы. Демонстративные личности хотят себя проявлять везде, в том числе и в учебе.

Как видно из таблицы, возбудимый тип акцентуации характера имеет отрицательную значимую связь с подсистемой мотивации безопасности, и это тоже объяснимо: для этого типа характерны такие черты, как рискованность, неконтролируемость.

Наконец, очень важным в плане рассматриваемой проблемы является и еще один полученный эмпирический результат, который, как было отмечено выше, на первый взгляд, казалось бы, напротив, противоречит исходной гипотезе. Не было обнаружено ни одной значимой связи между основными типами акцентуации характера с подсистемой мотивации *самореализации*. Самореализация – это один из основных признаков здоровой личности; акцентуации же – это заострение отдельных черт характера. Следовательно, вполне закономерно, что стабильные связи, то есть значимые корреляции между данной подсистемой и типами акцентуаций отсутствуют.

Итак, можно сделать заключение, что сформулированная гипотеза подтвердилась: действительно, имеет место закономерная взаимосвязь акцентуаций характера с различными мотивационными подсистемами. Акцентуации характера выступают в функции мотивов и составляют содержание этих мотивационных подсистем. Эти связи получают свою непротиворечивую интерпретацию с точки зрения содержательных характеристик как самих мотивационных подсистем, так и основных типов акцентуаций характера. Следовательно, эти результаты содействуют уточнению и расширению представлений о составе, содержании и структурной организации мотивационной сферы личности, а также ее детерминационной роли по отношению к учебной деятельности.

Представленные результаты были получены и проинтерпретированы в отношении *положительной* стороны мотивационной сферы личности – того, каким образом акцентуации характера связаны с собственно учебными мотивами. Однако, как показывает обширный опыт педагогической практики, а также наши исследования, только этим аспектом

проблема взаимосвязи мотивационной сферы личности в учебной деятельности и акцентуаций характера не исчерпывается. В плане обоснования данного положения могут быть приведены результаты еще одного выполненного нами исследования.

Оно базировалось на следующем положении методологического плана. Как показывает анализ литературы по проблеме мотивации учебной деятельности (УД), явный акцент в ее разработке делается на положительной стороне мотивации учения [7, 8]. Вместе с тем практически отсутствуют работы, в которых исследовалась бы обратная, негативная сторона мотивации УД. Однако нельзя не признать, что учебная деятельность обладает мощным «антимотивационным потенциалом». Эта сторона учебной деятельности остается до сих пор недостаточно проработанной и раскрытой. Совершенно очевидно, что отсутствие конкретного результата, объективные трудности при усвоении нового учебного материала, напряжение, связанное с учебным процессом, «давление» со стороны взрослых (родителей и учителей) – все эти и многие другие факторы могут вызвать стойкое нежелание учиться.

В наших работах показано, что под влиянием указанных факторов у учеников начинает складываться устойчивая антимотивация [1, 2, 3]. Антимотивация – это не недостаточный уровень развития того или иного учебного мотива (например, слабый познавательный интерес), а высокий уровень развития какого-либо другого образования, которое не способствует осуществлению учебной деятельности, отталкивает учеников от нее, в силу чего и является антимотивом учебной деятельности [2, 3]. Например, сильнейшим антимотивом может выступать желание общаться с друзьями или конфликтные отношения с учителями. Важно подчеркнуть также, что в содержательном отношении антимотивы могут быть и позитивными. Так, если ученика в большей степени интересуют занятия спортом, то учеба вообще может отойти на второй план. Иначе говоря, сам по себе антимотив учебной деятельности (занятия спортом) не является плохим. Антимотивы могут нести и отрицательную содержательную окраску. Направленность ученика на бездумное времяпрепровождение или нежелание предпринимать какие-либо усилия в отношении учебы представляют собой антимотивы отрицательного содержания [2]. Таким образом, исследование проблемы антимотивации у школьников в силу ее неизученности является актуальным.

Исходя из сказанного, мы предположили, что существует определенная взаимосвязь между антимотивацией и акцентуациями характера у школьников. Данное исследование носит своего рода инверсионный характер по отношению к описанному выше. Оно направлено на выявление не *положительной*, а *отрицательной* связи мотивации учения

с акцентуациями характера. Обоснованность данной постановки проблемы обусловлена еще и тем, что акцентуации являются, как известно, *отрицательными* чертами личностного плана, следовательно, их связь с аналогичными по содержанию и функциональной направленности мотивационными образованиями, *антимотивами*, должна быть не менее очевидной и значимой.

В качестве испытуемых выступили ученики 5, 7, 10 классов средних образовательных школ г. Ярославля. Общее число испытуемых составило 160 человек. Использовались хорошо зарекомендовавшие себя методики: опросник Г. Шмишека и разработанная нами методика диагностики антимотивации. В итоге исследования были получены следующие основные результаты.

Во-первых, по отношению к выборке пятиклассников была установлена значимая связь между тревожной акцентуацией и степенью выраженности антимотивации. Представителей данного типа отличает высокая ответственность, исполнительность и обязательность. Аналогичная связь выявлена и в отношении эмотивной акцентуации. Лица, имеющие такую акцентуацию, как известно, характеризуются чувствительностью и глубокими реакциями в области тонких эмоций. Дети с этим типом акцентуации характера чрезвычайно впечатлительны, склонны к переживанию «чувства неполноценности». Они могут прогуливать занятия, отказываются ходить в школу в случаях сложных отношений с окружающими, насмешек, грубости с их стороны, то есть очень чувствительны к социальным оценкам.

Следовательно, чем сильнее проявляются тревожность и эмотивность как акцентуации характера, тем ниже антимотивация испытуемых. Чем ниже антимотивация, тем, соответственно, выше положительная мотивация. Полученные данные допускают следующую интерпретацию. Личностям с тревожным типом акцентуаций характера присуще чувство ответственности за выполняемую деятельность и боязливость. Соответственно, такие учащиеся проявляют большую заинтересованность в учебном процессе. И чем сильнее выраженность тревожной акцентуации характера, тем ниже антимотивация учебной деятельности. С другой стороны, личностям с эмотивным типом акцентуации характера свойственны постоянные переживания за выполняемую работу. Вследствие чего им присуща положительная мотивация учебной деятельности.

По отношению к выборке восьмиклассников выявлено, что антимотивация значимо и отрицательно связана с демонстративным типом акцентуаций характера. Демонстративный тип характеризуется стремлением быть на виду, желанием слышать похвалы в свой адрес. Ему свойственны высокая приспособляемость к людям и эмоцио-

нальная лабильность. Данную взаимосвязь можно объяснить тем, что для личностей с демонстративным типом акцентуации важно находиться в центре внимания, а также получать положительную оценку от окружающих, в том числе от учителей и одноклассников. Соответственно, чтобы получить социально одобряемую оценку и при этом показать себя с лучшей стороны, учащиеся с данным типом акцентуации стараются учиться лучше других, получая возможность выделиться.

По отношению к выборке старшекласников было установлено, что антимотивация значимо положительно связана с гипертимической акцентуацией характера. Следовательно, чем выше гипертимическая акцентуация, тем выше антимотивация учебной деятельности.

Таким образом, вся совокупность результатов, полученных в данном исследовании, свидетельствует, что существуют значимые, множественные, закономерные связи между акцентуациями характера и степенью выраженности антимотивации. На основе этого можно заключить также, что акцентуации входят в число основных детерминант развития антимотивации. Следовательно, эти данные, дополняя собой результаты первого исследования, вскрывают принципиальный факт: акцентуации характера оказывают *комплексное* детерминирующее влияние на мотивацию учебной деятельности, поскольку влияют на обе ее основные составляющие – положительную (собственно мотивы учебной деятельности) и отрицательную (антимотивация).

Библиографический список

1. Бельская, Н. А. Взаимосвязь антимотивации учебной деятельности школьников и акцентуаций характера [Текст] / Н. А. Бельская, Е. В. Карпова // Теоретические и прикладные проблемы современной психологии : материалы XV Международной студенческой научно-практической конференции. – Минск : БГПУ, 2015.
2. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст] / Е. В. Карпова. – Ярославль : ЯГПУ, 2007. – 570 с.
3. Карпова, Е. В. Мотивационная сфера личности в учебной деятельности [Текст] / Е. В. Карпова. – Deutschland : Palmarium Academic Publishing, 2012. – 594 с.
4. Карпова, Е. В. Акцентуации характера школьников как факторы мотивации учебной деятельности [Текст] / Е. В. Карпова // European social science journal. – 2014. – № 8. – Т. 1.
5. Леонгард, К. Акцентуированные личности [Текст] / К. Леонгард. – Киев : Наукова думка, 1981. – 390 с.
6. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков [Текст] / А. Е. Личко. – Л. : Медицина, 1977. – 256 с.

7. Матюхина, М. В. Мотивация учебной деятельности младших школьников [Текст] / М. В. Матюхина. – Волгоград, 1976.

8. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.

9. Современная психология мотивации [Текст] / под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – 343 с.

10. Шадриков, В. Д. Мир внутренней жизни человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2006. – 388 с.

Bibliograficheskiy spisok

1. Bel'skaja, N. A. Vzaimosvjaz' antimotivacii uchebnoj dejatel'nosti shkol'nikov i akcentuacij haraktera [Текст] / N. A. Bel'skaja, E. V. Karpova // Teoreticheskie i prikladnye problemy sovremennoj psihologii : materialy XV Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Minsk : BGPU, 2015.

2. Karpova, E. V. Struktura i genezis motivacionnoj sfery lichnosti v uchebnoj dejatel'nosti [Текст] / E. V. Karpova. – Jaroslavl' : JaGPU, 2007. – 570 s.

3. Karpova, E. V. Motivacionnaja sfera lichnosti v uchebnoj dejatel'nosti [Текст] / E. V. Karpova. – Deutschland : Palmarium Academic Publishing, 2012. – 594 s.

4. Karpova, E. V. Akcentuacii haraktera shkol'nikov kak faktory motivacii uchebnoj dejatel'nosti [Текст] / E. V. Karpova // European social science journal. – 2014. – № 8. – Т. 1.

5. Leongard, K. Akcentuirovannye lichnosti [Текст] / K. Leongard. – Kiev : Naukova dumka, 1981. – 390 s.

6. Lichko, A. E. Psihopatii i akcentuacii haraktera u podrostkov [Текст] / A. E. Lichko. – L. : Medicina, 1977. – 256 s.

7. Matjuhina, M. V. Motivacija uchebnoj dejatel'nosti mladshih shkol'nikov [Текст] / M. V. Matjuhina. – Volgograd, 1976.

8. Rubinshtejn, S. L. Problemy obshhej psihologii / S. L. Rubinshtejn. – M. : Pedagogika, 1973. – 424 s.

9. Sovremennaja psihologija motivacii [Текст] / pod red. D. A. Leont'eva. – M. : Smysl, 2002. – 343 s.

10. Shadrikov, V. D. Mir vnutrennej zhizni cheloveka / V. D. Shadrikov. – M. : Logos, 2006. – 388 s.

Reference List

1. Belskaya N. A. Interrelation of anti-motivation of educational activities of school students and accentuation of character // Theoretical and applied-oriented problems of modern psychology : materials of the XV International students' scientific and practical conference. – Minsk : BSPU, 2015.

2. Karpova E. V. Structure and genesis of the motivational sphere of the personality in educational activities. – Jaroslavl : YSPU, 2007. – 570 p.

3. Karpova E. V. The personality's motivational sphere in educational activities. – Deutschland : Palmarium Academic Publishing, 2012. – 594 p.

4. Karpova E. V. Accentuation of school students' character as factors of motivation of educational activities // European social science journal. – 2014. – № 8. – V. 1.

5. Leongard K. Accentuated personalities. – Kiev : Naukova dumka, 1981. – 390 p.

6. Lichko A. E. Psychopathias and accentuation of teenagers' character. – L. : Meditsyna, 1977. – 256 p.

7. Matiukhina M. V. Motivation of primary school students' educational activities. – Volgograd, 1976.

8. Rubenstein S. L. Problems of the general psychology. – M. : Pedagogika, 1973. – 424 p.

9. Modern psychology of motivation / under the editorship of D. A. Leontiev. – M. : Smysl, 2002. – 343 p.

10. Shadrikov V. D. Mir of internal human life. – M. : Logos, 2006. – 388 p.