

Капцов А.В. Динамика характеристик ценностно-мотивационной сферы студентов вузов



English version: [Kaptsov A.V. The dynamics of characteristics of value-motivational sphere in higher education institution students](#)

Самарская гуманитарная академия, Самара, Россия

[Сведения об авторе](#)

[Литература](#)

[Ссылка для цитирования](#)

В лонгитюдном исследовании выявлено уменьшение выраженности мотивов учебной деятельности и определенных личностных ценностей студентов ($N = 116$) за четыре года обучения в вузе. Показано, что структура мотивационной сферы включает два ранее не изученных системообразующих латентных фактора, состав которых определяется аксиологическим типом личности.

Ключевые слова: мотив, учебная деятельность, личностные ценности, студент

Роль ценностей в мотивационной сфере

В условиях динамично развивающегося российского общества от высшего образования требуется подготовка профессионалов, способных к постоянному личностному и профессиональному развитию. Между тем современное состояние и тенденции в высшем профессиональном образовании характеризуются противоречивыми явлениями. С одной стороны, диверсификация образования (классическая университетская форма на бюджетной и на небюджетной основе, дистанционные формы) приводит к большей доступности высшего профессионального образования. С другой стороны, уменьшение конкурса при поступлении в вуз, проблемы общеобразовательной подготовки выпускников средних образовательных учреждений создают напряженность в организации учебного процесса вуза, направленного на выполнение государственных образовательных стандартов. С третьей стороны, при формальном уравнивании требований при поступлении в вуз в виде результатов Единого государственного экзамена наблюдаются значительные различия степени личностной и учебной готовности к вузовской образовательной среде.

Д.И.Фельдштейн выделяет 16 основных тенденций в психологическом портрете молодого поколения [Фельдштейн, 2010], и хотя большинство из них относится к дошкольному и младшему школьному возрасту, тем не менее они откладывают свой отпечаток как в подростковом, так и в юношеском возрасте. Изменения наблюдаются в когнитивной, эмоционально-волевой, коммуникативной, мотивационной сферах школьников. Последнее, особенно в более широком контексте как ценностно-мотивационная сфера, приобретает в настоящее время особую актуальность, так как именно характер ценностей и мотивов, лежащих в основе деятельности, определяет направление и содержание активности личности.

Исследованию мотивации учебной деятельности студентов посвящены работы Р.С.Вайсман [Вайсман, 1973], Е.Е.Васюковой [Васюкова, 1984], А.И.Гебос [Гебос, 1977], Ю.Н.Кулюткина [Кулюткин, 1985], Н.С.Ткаченко [Ткаченко, 2007], В.И.Шкуркина [Шкуркин, 1981], В.А.Якунина [Якунин, 1998] и других, целью которых было изучение отдельных мотивов, потребностей и их взаимосвязи.

Однако учебная деятельность, как сложная форма деятельности, согласно А.Н.Леонтьеву,

побуждается несколькими потребностями, что говорит о полимотивированности деятельности [Имедадзе, 1981; Имедадзе 1984]. Поэтому дальнейшее исследование мотивов учебной деятельности пошло по пути использования системного подхода [Мильман, 1987; Сопов, 2001]. В то же время исследователи столкнулись с проблемой полноты описания мотивационной сферы как системы [Безумова, 2009; Забродин, Сосновский, 1989; Капцов, 2006; Капцов, Растебина, 2010; Чаденкова, 2003], рассматривая две-три подсистемы.

Качественно иной подход разработан Е.В.Карповой, в котором мотивационная сфера личности, базируясь на структурно-уровневом принципе, образует иерархию закономерно организованной совокупности пяти основных уровней, каждый из которых обладает собственной качественной определенностью и не может быть редуцируемым ни к одному другому уровню [Карпова, 2009]. Мотивационная сфера состоит из метасистемного уровня (личностный), системного (уровень организации мотивационной сферы «как системы»), субсистемного (уровень мотивационных подсистем), компонентного (уровень «отдельных мотивов») и элементного (уровень потребностей, стимулов – отдельных «составляющих» мотивов).

Однако детальному эмпирическому исследованию был подвергнут субсистемный уровень, выполняющий наибольшую функциональную роль в мотивационной сфере, на выборке учащихся общеобразовательных учреждений [Карпова, 2009]. Следовательно, актуальной задачей остается выявление закономерностей взаимосвязей других подсистем между собой. Особо следует обратить внимание на роль ценностей в мотивационной сфере личности студентов. Е.В.Карпова ценности считает «составляющей метасистемного, то есть собственно личностного уровня» [Там же. С. 29], наряду с личностными качествами по Р.Кеттелу, однако, как показывают исследования [Герасимова, 2008; Журавлева, 2006; Ильин, 2000; Капцов, 2002], ценности и ценностные ориентации в мотивационной сфере играют особую роль. Поэтому целью данной работы явилось исследование роли личностных ценностей в динамике ценностно-мотивационной сферы студентов вузов.

Методы

Выборка

Исследование проводилось в рамках психологического мониторинга качества подготовки специалистов в вузе. Диагностика психологических характеристик осуществлялась ежегодно в сентябре-октябре в течение 2002–2006 годов. На первом курсе приняли участие в исследовании студенты 4 учебных групп специальности «экономика» в количестве 116 человек (общая численность студентов специальности – 133 чел.). В начале 4-го курса в этих группах осталось по различным причинам студентов, принимавших участие во всех исследованиях, 92 человека (79,3% от первоначальной численности обследованных). В основном уменьшение численности студентов произошло за счет отчисления из вуза. Студенты, пришедшие на курс, но не принимавшие участие в диагностическом обследовании первого курса, тестировались на втором-четвертом курсе, но данные в анализ не включались.

Психодиагностические методики

Диагностика мотивов учебной деятельности осуществлялась с помощью опросника ОМУДС (опросник мотивации учебной деятельности студентов) О.А.Чаденковой [Чаденкова, 2004], опросника мотивов учебной деятельности студентов А.А.Реана, В.А.Якунина [Реан, 1999, с. 18], личностных ценностей – с помощью теста ТЛЦ (тест личностных ценностей) А.В.Капцова, Л.В.Карпушиной [Капцов, Карпушина, 2008], прошедшего независимую экспертизу [Ежегодник ... , с. 186].

Поскольку базовой методикой в исследовании мотивов учебной деятельности являлся опросник ОМУДС и, в силу ряда причин, он малоизвестен исследователям, то рассмотрим некоторые его психометрические характеристики. Концептуально опросник содержит пять шкал, диагностирующих следующие мотивы учебной деятельности студентов [Сопов, 2001; Чаденкова, 2004]:

- 1) мотив достижений – поведение мотивируется интернализацией цели;
- 2) мотив переживаний – поведение мотивируется эмоциями [Елфимова, 1985; Изард, 1999; Deci,

1975];

3) мотив общения – поведение направлено на установление взаимоотношений, взаимопонимания;

4) волевой мотив – базируется на потребности преодоления препятствий на пути к удовлетворению какой-либо иной потребности [Симонов, 1988]. Она сама устанавливает внутренние стандарты черт, компетенции и ценностей. О.П.Елисеев называет его «мотивом самооценки волевого усилия» [Елисеев, 2002, с. 433];

5) познавательный мотив – поведение мотивируется получением новой информации [Васюкова, 1984].

Надежность шкал мотивов находится в диапазоне 0,65–0,79 (тета-надежность), ретестовая надежность с интервалом 2 недели составляет 0,68–0,92, критериальная валидность находится в диапазоне 0,32–0,71 [Чаденкова, 2004, с. 13–14]. Все шкалы стандартизированы. Следовательно, психометрические характеристики опросника ОМУДС достаточны для использования его в исследованиях.

Методы анализа данных

Структура мотивационной сферы определялась с помощью факторного анализа методом главных компонент с варимакс ортогональным и облическим (косоугольным) вращением, при этом значимость выделенных факторов вычислялась на основе критерия Хэмфри [Митина, Михайловская, 2001, с. 101], а достоверность различий при сравнении факторов – коэффициентом конгруэнтности [Там же. С. 116]. Поскольку для коэффициента конгруэнтности (совпадения) отсутствуют статистические таблицы значимости, то экспериментально было установлено [Мишин, 2010, с. 134], что при значении коэффициента 0,999...0,939 можно считать, что факторы конгруэнтны (совпадают).

Выделение аксиологических типов личности осуществлялось с помощью кластерного анализа методом k-средних. Динамика характеристик ценностной и мотивационной сфер выявлялась непараметрическим дисперсионным анализом для связанных выборок (критерий Фридмана). Выборка исследования была разделена на две подвыборки по полу (мужская – 38 чел., женская – 54 чел.).

Обработка данных осуществлялась с помощью пакета статистических программ StatSoft Statistica 6.0.

Результаты

Рассмотрим результаты дисперсионного анализа (критерий Фридмана) мотивов учебной деятельности студенток, с помощью которого можно оценить динамику изменения выраженности мотивов за полных три года обучения в вузе (таблица 1).

Таблица 1

Средние значения показателей мотивов учебной деятельности (стены) в зависимости от курса обучения (лонгитюд, девушки, n = 54)

Мотивы	Курс обучения				p-уровень значимости
	1-й	2-й	3-й	4-й	
Достижения	5,71	4,29	4,14	4,32	0,001
Переживания	6,00	4,83	4,51	4,24	0,019
Общшения	5,03	5,00	4,83	4,96	0,662
Волевых усилий	4,80	5,06	4,26	4,12	0,097
Познания	5,40	3,57	3,63	3,86	0,000

Из результатов, приведенных в таблице 1, следует, что только три мотива учебной деятельности девушек имеют статистически значимые изменения ($p < 0,05$) за три года обучения. Причем

выраженность мотивов на первом курсе превышает аналогичные данные последующих курсов. Поскольку диагностика осуществлялась в течение первого месяца обучения, то есть студенты еще не успели полностью испытать на себе все особенности учебного процесса в вузе, то можно считать, что данные психологического мониторинга первого курса показывают, скорее, желаемые результаты, чем реально существующие. Иначе говоря, первокурсники демонстрируют завышенную самооценку в отличие от студентов последующих курсов. Из таблицы 1 видно, что у студенток нарастает прагматическая направленность, так как аффективная составляющая мотивации монотонно уменьшается к четвертому курсу, а познавательная потребность в совокупности с желанием достигать успеха после двух лет обучения начинает нарастать. Аналогичная тенденция была обнаружена на выборке студентов-психологов [Буянов, 2008].

В отличие от девушек у юношей, как и следовало ожидать, аффективные мотивы учебной деятельности статистически стабильны и неизменны (таблица 2).

Таблица 2

Средние значения показателей мотивов учебной деятельности (стены) в зависимости от курса обучения (лонгитюд, юноши, n = 38)

Мотивы	Курс обучения				p-уровень значимости
	1-й	2-й	3-й	4-й	
Достижения	5,27	4,00	3,54	3,42	0,030
Переживания	5,73	4,73	4,55	4,61	0,254
Общения	5,45	3,00	3,82	4,12	0,004
Волевых усилий	5,64	5,00	4,27	4,35	0,117
Познания	5,36	3,91	3,36	3,14	0,035

Вторым отличием мотивационной сферы юношей является выраженная тенденция к изменению роли социальных мотивов, в частности мотива общения (U-образная динамика с резким спадом на втором курсе). С одной стороны, этот факт действительно может быть присущ только мужской выборке, а с другой – надо иметь в виду, что на специальности «экономика» две трети учебной группы составляют девушки, что, возможно, и актуализирует именно так социальную составляющую мотивации учебной деятельности. Тенденцию уменьшения выраженности «результативных мотивов» [Бибрих, Васильев, 1987] к четвертому курсу вряд ли можно назвать положительной, что говорит о стихийном протекании формирования мотивов на факультете.

В то же время Ю.М.Забродин отмечает, что психологическая сущность проблемы человеческой мотивации заключается не столько в том, что необходимо (потребно) субъекту, и не только в том, что и как делается для достижения первого, а в том именно, насколько это значимо и необходимо человеку [Забродин, Сосновский, 1989], то есть мотивационная сфера личности сама по себе не играет существенной роли без ценностной и смысловой сфер. Поэтому рассмотрим динамику изменения личностных ценностей на той же выборке студентов за три года обучения (таблица 3 и 4).

Таблица 3

Средние значения показателей личностных ценностей (стены) в зависимости от курса обучения (лонгитюд, девушки, n = 54)

Личностные ценности	Курс обучения				p-уровень значимости
	1-й	2-й	3-й	4-й	
Саморазвитие	5,34	5,26	4,91	4,76	0,358
Духовная удовлетворенность	5,37	5,11	5,57	5,62	0,082
Креативность	5,23	5,03	3,00	2,96	0,000
Взаимоотношения	6,74	5,91	4,97	4,74	0,001
Престиж	5,34	5,06	4,51	4,66	0,025

Достижения	5,54	6,86	4,54	4,32	0,000
Материальное благополучие	6,00	5,77	6,80	6,93	0,053
Индивидуальность	5,26	5,11	5,68	5,71	0,908

Результаты дисперсионного анализа показывают, что статистически значимы изменения четырех личностных ценностей (ценность креативности, взаимоотношений, престижа и достижений) у девушек и всего двух (ценность взаимоотношений и индивидуальности) – у юношей.

Монотонное убывание ценности креативности в выборке девушек свидетельствует о преобладании репродуктивных методов обучения, поэтому к четвертому курсу имеющиеся у студенток творческие способности вполне их устраивают для успешного решения текущих задач, а, следовательно, креативность не представляет особой значимости. Аналогичную тенденцию можно наблюдать в изменении ценности взаимоотношений. К четвертому курсу каждый студент учебной группы достаточно знаком, установились устойчивые и прочные взаимоотношения (учебная группа состоит из стабильных неформальных микрогрупп), при этом общая ценность студенческой группы уменьшается [Карпушина, Капцов, 2009], зато нарастает стремление к признанию, одобрению, уважению (ценность престижа).

Таблица 4

Средние значения показателей личностных ценностей (стены) в зависимости от курса обучения (лонгитюд, юноши, n = 38)

Личностные ценности	Курс обучения				р-уровень значимости
	1-й	2-й	3-й	4-й	
Саморазвитие	7,00	6,64	5,82	5,66	0,663
Духовная удовлетворенность	6,00	6,91	5,00	4,98	0,132
Креативность	6,00	5,73	4,73	4,65	0,139
Взаимоотношения	7,91	7,18	4,91	4,82	0,009
Престиж	5,45	6,36	5,27	5,02	0,142
Достижения	6,18	7,09	5,00	4,88	0,132
Материальное благополучие	5,82	6,73	5,00	4,96	0,103
Индивидуальность	6,64	6,36	5,09	4,84	0,042

В целом изменения характеристик ценностной сферы подтверждают ранее полученные нами методом поперечных срезов тенденции [Там же. С. 138], свидетельствующие о том, что современная студенческая молодежь переживает кризис идентичности, описанный Э.Эриксоном [Erikson, 1968], в котором на протяжении относительно короткого времени происходят выраженные психологические сдвиги, изменения в личности, характеризующиеся отрицанием старых элементов и появлением новых психических новообразований, что влияет на структурированность ценностно-смысловой сферы личности.

Таким образом, результаты лонгитюдного исследования показали, что, рассматривая мотивационную и ценностную сферы отдельно, можно обнаружить две группы мотивов и личностных ценностей, одна из которых имеет тенденцию к уменьшению выраженности мотивов и личностных ценностей к 4-му курсу по сравнению с первым. Вторая группа состоит из мотивов и ценностей, не изменяющихся за три года обучения в вузе. Однако мотивы учебной деятельности и личностные ценности являются составляющими ценностно-мотивационной сферы личности. В связи с чем возникает задача рассмотрения характера взаимосвязи этих двух сфер между собой. При этом следует иметь в виду, что ценностная сфера (аксиосфера) представляет собой сложную многоуровневую систему [Капцов, 2010]. Поиск вариантов описания взаимосвязи мотивационной сферы и аксиосферы привел нас к типологическому подходу, согласно которому на основе структуры аксиосферы выделены три типа

студентов, наблюдаемых в учебном процессе, определяющих структуру мотивов учебной деятельности.

Основанием выделения аксиологических типов личности студентов послужили ценности пяти сфер жизнедеятельности, диагностируемые методикой ТЛЦ [Капцов, Карпушина, 2008]: ценность профессии, образования, семьи, общественной жизни, увлечений. На каждом курсе (отдельно для юношей и девушек) устойчиво выявляется по три аксиологических типа личности. Первый тип был назван «гипоаксиальный», так как показатели ценности всех сфер жизнедеятельности не превышает 4-е стено (низкий уровень). Второй тип был назван «гармоничный», так как показатели ценности всех сфер жизнедеятельности находятся в диапазоне нормы (5–6 стенов), а третий тип – «гипераксиальный», характеризующийся высоким уровнем ценностей (величина показателей более 7 стенов). Уровень достоверности выделенных типов по критерию Фишера не превышал 0,00001.

Однако при исследовании вклада ценностей каждой из сфер жизнедеятельности в дискриминирующую функцию было обнаружено (по соотношению меж- и внутригрупповой дисперсии), что на каждом курсе имеется одна из сфер жизнедеятельности, которая относительно других сфер обладает низкой дискриминирующей способностью. Поэтому было решено для повышения устойчивости выделяемых аксиологических типов личности из основания кластеризации ее удалять.

Оказалось, что для студентов первого курса наименьшей дискриминирующей способностью обладает ценность сферы общественной жизни, что соответствует реальности, так как в начале первого курса, когда проводился мониторинг, подавляющее большинство студентов слабо представляли себе студенческую общественную жизнь, в основном по аналогии со школой. На основании кластеризации ценностей студентов второго и третьего курсов была исключена ценность сферы семьи. Видимо, студенты 18–20-летнего возраста находятся на том жизненном этапе, когда ценность родительской семьи начинает уменьшаться, тогда как своей собственной семьи еще не создано. На четвертом курсе опять ухудшилась дискриминирующая способность ценности общественной жизни, так как студенческий актив к этому времени уже сформировался и не превышает 10% от количества студентов. Для остальной части студентов более значимо предстоящее трудоустройство по специальности и специализация в профессии.

В результате проведенного факторного анализа была определена структура мотивационной сферы студентов различных курсов для каждого из трех аксиологических типов. Установлено, что показатели мотивационной сферы студентов первого и четвертого курсов объединяются в один фактор, что еще раз подтвердило предположение о том, что студенты первого курса при ответе на вопросы теста, скорее, сообщают «известные мотивы, а не реально действующие» [Бибрих, Васильев, 1987]. На четвертом курсе причина снижения размерности факторного пространства видится нам в кризисных явлениях, переживаемых студентами.

В то же время в мотивационной сфере студентов второго и третьего курсов стабильно выделилось по два латентных фактора (таблица 5).

Таблица 5

Факторная структура показателей мотивационной сферы студенток 2-го курса различных аксиологических типов

Мотивы	Аксиологический тип					
	гипоаксиальный		гармоничный		гипераксиальный	
	F1	F2	F1	F2	F1	F2
Достижения	0,892	0,179	–0,004	0,793	0,192	–0,917
Переживания	0,193	0,505	0,846	0,208	0,956	–0,115
Общения	–0,934	0,213	0,711	–0,252	–0,460	–0,776
Волевых усилий	0,618	0,519	0,365	0,583	0,947	0,141
Познания	–0,237	0,832	–0,321	0,609	0,644	0,501
Собств.значен.	2,143	1,293	1,458	1,447	2,474	1,727

Дисперсия	0,429	0,259	0,292	0,289	0,495	0,345
Коэф.конгруэнт.	0,632	0,301			0,313	-0,095

Примечания. Жирным шрифтом выделены значимые факторные нагрузки переменных.

Из таблицы 5 следует, что мотивационная сфера девушек, относящихся к гипоаксиальному типу, состоит из биполярного латентного фактора (дисперсия 42,9%), один полюс которого определяется мотивом достижения в учебной деятельности (выражен у 57% студенток), а противоположный ему полюс – мотивом общения и униполярным латентным фактором (дисперсия 25,9%), состоящим из мотива познания и переживания. Структура мотивационной сферы девушек, относящихся к гипераксиальному типу, значительно отличается: во-первых, оба латентных фактора униполярные, причем первый фактор (дисперсия 49,5%) обусловлен мотивами переживаниями и волевыми усилиями, а второй фактор (дисперсия 34,5%) – мотивом достижения и общения. Гармоничный аксиологический тип студенток имеет также униполярные латентные факторы в структуре мотивационной сферы, но состав их отличается от рассмотренных, первый латентный фактор (дисперсия 29,2%) обусловлен мотивами общения и переживания, а второй фактор (дисперсия 28,9%) – мотивами достижения и познания.

Как следует из анализа структуры мотивационной сферы студенток различных аксиологических типов, латентные факторы различаются по коэффициенту конгруэнтности, приведенному в таблице 5, следовательно, структура аксиосферы существенно взаимосвязана со структурой мотивационной сферы студентов. Аналогичные результаты получены на выборке студентов третьего курса.

Выводы

На основании проведенного лонгитюдного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Существует тенденция к уменьшению выраженности отдельных мотивов и личностных ценностей за первые три года обучения в вузе, обусловленных продолжающимися процессами профессионального и личностного самоопределения юношей и девушек.
2. Опросники как средство диагностики мотивов учебной деятельности на первом курсе дают больше информации о знаемых мотивах, а не реальных, что выдвигает, с одной стороны, требования к наличию специальных шкал в опросниках мотивов, повышающих достоверность самоотчета испытуемых, а с другой – подчеркивает перспективность использования проективных методик диагностики.
3. В структуре аксиосферы студентов устойчиво выделяются три аксиологических типа личности (гипераксиальный, гармоничный и гипоаксиальный), основанием которых являются ценности сфер жизнедеятельности. Гипераксиальный тип характеризуется высоким (7–10 стень) уровнем значимости всех сфер жизнедеятельности, гипоаксиальный – низким (1–4 стень) уровнем значимости, а гармоничный – средним уровнем (5–6 стень).
4. Факторная структура мотивационной сферы студентов взаимосвязана с принадлежностью к выделенным аксиологическим типам личности и курсом обучения. На первом курсе мотивационная сфера представлена одним латентным фактором, объединяющим все пять мотивов учебной деятельности студентов, а на втором и последующих курсах – двумя факторами, составы которых различны в зависимости от курса обучения и пола испытуемых.

Литература

Безумова Л.Г. Социально-психологические факторы соотношения и изменения личностных

ценностей и потребностей студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2009.

Бибрих Р.Р., Васильев И.А. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов // Вестник Моск. ун-та. Серия 14, Психология. 1987. N 2. С. 20–31.

Буянов А.А. Динамика учебной мотивации студентов-психологов // Высшее образование сегодня. 2008. N 3. С. 48–51.

Вайсман Р.С. Вопросы психологии. 1973. N 5. С. 30–39.

Васюкова Е.Е. Уровни развития познавательной потребности // Вопросы психологии. 1984. N 5. С. 125–131.

Гебос А.И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению // Воспитание, обучение, психическое развитие: тез. докл. V Всесоюзн. съезда психологов СССР. 1977. Ч. 1. С. 55–87.

Ежегодник профессиональных рецензий и обзоров. Методики психологической диагностики и измерения / под ред. Н.А.Батурина, Е.В.Эйдмана. Челябинск: ЮУрГУ, 2010. Т. 1.

Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2002.

Елфимова Н.В. Пути исследования мотивации в когнитивной психологии: сравнительный анализ // Вопросы психологии. 1985. N 5. С. 162–168.

Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. М.: Институт психологии РАН, 2006.

Забродин Ю.М., Сосновский Б.А. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека // Вопросы психологии. 1989. N 6. С. 100–108.

Изард К. [Izard K.] Психология эмоций / пер. с англ. А.Татлыбаева. М. и др.: Питер, 1999. Пер. изд.: Izard K. The psychology of emotions. New York: Plenum Press, 1991.

Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000.

Имедадзе И.В. Полимотивация и принцип соответствия мотива и деятельности // Проблема формирования социогенных потребностей. Тбилиси: Мецниереба, 1981. С. 31–39.

Имедадзе И.В. Проблема полимотивации поведения // Вопросы психологии. 1984. N 6. С. 87–94.

Капцов А.В. Жизненные ценности как детерминанты морфологии и силы мотива в структуре личности // Известия Самарского научного центра РАН: Актуальные проблемы психологии. Самарский регион. Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2002. С. 137–143.

Капцов А.В. Взаимосвязь эмоциональной и аксиологической направленности личности // Известия Самарского научного центра РАН. Специальный выпуск: Актуальные проблемы психологии. 2006. N 4. С. 66–72.

Капцов А.В. Представления личности о структурной модели собственной аксиосферы // Профессиональное и личностное самоопределение молодежи в современной России: матер. III Всеросс. науч.-практ. конф. / общ. ред. А.В.Капцова. Самара: Сам-ЛюксПринт, 2010. С. 29–36.

Капцов А.В., Карпушина Л.В. Психологическая диагностика аксиосферы личности: методическое пособие. Самара: Содружество, 2008.

Капцов А.В., Растебина И.М. Системный подход в изучении мотивации учебной деятельности // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2010. N 2(8). С. 120–133.

Карпова Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: автореф. дис. ... докт. психол. наук. Ярославль, 2009.

Карпушина Л.В., Капцов А.В. Психология ценностей российской молодежи. Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2009.

Кулюткин Ю.Н. Мотивационная основа учебно-познавательной деятельности. М.: Просвещение, 1985.

Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1987. N 5. С. 129–138.

Ткаченко Н.С. Профессиональное становление студентов в начальный период вузовского обучения: на материале технических специальностей: дис. ... канд. психол. наук. Бишкек, 2007.

Реан А.А. Психология изучения личности. СПб.: Михайлов В.А., 1999.

Симонов П.В. Междисциплинарная концепция человека: потребностно-информационный подход // Вопросы психологии. 1988. N 6. С. 94–100.

Сопов В.Ф. Новые теоретические и методологические подходы к построению мотивационных моделей образовательного пространства // Студент и образовательное пространство: мотивация и социально-профессиональные ориентации / отв. ред. Л.Б.Четырова. Самара: Самар. ун-т, 2001. С. 113–120.

Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вестник практической психологии образования. 2010. N 2. С. 12–18.

Чаденкова О.А. Психолого-педагогические особенности мотивов учебной деятельности студентов различных вузов: дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2003.

Чаденкова О.А. Опросник мотивации учебной деятельности студентов: руководство по применению. Самара: Изд-во Самар. гуманитар. акад., 2004.

Шкуркин В.И. Мотивы как фактор эффективности учебной деятельности студентов медвуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1981.

Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб.: Михайлов В.А.: Полиус, 1998.

Deci E.L. Intrinsic motivation. New York; London: Plenum Press, 1975.

Erikson E. Life cycle // International Encyclopedia of the Social Sciences. New York: Macmillan. 1968. Vol. 9. P. 286–292.

Поступила в редакцию 10 июля 2011 г. Дата публикации: 25 декабря 2011 г.

[Сведения об авторе](#)

Капцов Александр Васильевич. Кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии управления, факультет психологии, Самарская гуманитарная академия, ул. 8-я Радиальная, д. 31, 443011 Самара, Россия.
E-mail: avkaptsov@mail.ru

[Ссылка для цитирования](#)

Капцов А.В. Динамика характеристик ценностно-мотивационной сферы студентов вузов

[Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 6(20). С. 6.

URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг). 0421100116/0065.

[Последние цифры – номер госрегистрации статьи в Реестре электронных научных изданий ФГУП НТЦ "Информрегистр". Описание соответствует ГОСТ Р 7.0.5-2008 "Библиографическая ссылка".

Дата обращения в формате "число-месяц-год = чч.мм.гггг" – дата, когда читатель обращался к документу и он был доступен.]

[К началу страницы >>](#)