

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ У ПЕДАГОГОВ

Одним из ведущих факторов профессионального развития педагога является его активность. Именно активность определяет, как преобразуется совокупность обстоятельств, формируется профессиональное самосознание и направляется профессиональная траектория. По мнению Т.М. Денисовской, «динамическая направленность личности – это не просто потенция, не нашедшая сейчас еще реализации: это основа прогноза, предсказание завтрашнего поведения личности, перспектива ее жизни и деятельности» (2, с. 101). Таким образом, активность личности – необходимое условие успешного развития субъекта профессиональной деятельности.

Вместе с тем некоторые педагоги проявляют отсутствие интереса к работе, равнодушные к успехам учащихся, безразличие к происходящим в образовательных учреждениях, да и в педагогическом сообществе, изменениям. Профессиональная позиция непричастности характеризуется безынициативностью и апатией, порождает атмосферу профессиональной бездуховности.

Причиной такого профессионального поведения педагога является отсутствие настоящей связи между его действиями по отношению к учащимся, к самой работе и результатом этих действий в окружающей среде. Когда педагог многократно убеждается в непродуктивности и ненужности собственных действий и поступков, то формируется атрибуция неуспеха (сколько усилий ни прикладывай – все равно будет неуспех) и, как следствие, избегание лишних усилий. Многократное нарушение связи между действиями и результатом, возникающее на фоне профессиональных неудач, взаимодействия с авторитарным руководителем, а также внешнего локуса контроля, приводит к формированию у педагога выученной беспомощности.

Выученная беспомощность рассматривается нами как снижение уровня активности, отсутствие инициативы, избегание сопряженных с неудачей ситуаций. Она возникает в результате частого отсутствия настоящей связи между действиями по отношению к работе и результатом этих действий в окружающей среде, когда человек многократно убеждается в непродуктивности и ненужности собственных действий и поступков (Н.А. Батулин, J.B. Owermier, M.E. Seligman, 1967; I.W. Miler, W.N. Norman, 1979).

Основной характеристикой выученной беспомощности является тенденция к ее генерализации: будучи выработанной в одной конкретной ситуации, она, как правило, распространяется на многие другие, так что субъект перестает пытаться решить даже разрешимые для него задачи. Степень генерализации зависит от прошлого опыта и психологических установок субъекта (1).

Также ощущается переживание потери контроля над своим собственным действием, как бы человек ни старался вновь этот потерянный контроль обрести. Потеря самоконтроля отвлекает человека от познавательной деятельности, связанной с поиском альтернатив действия и целенаправленным решением задачи, и фокусирует его внимание на текущем эмоциональном состоянии и своих негативных качествах.

Симптомами выученной беспомощности являются пассивность, грусть, тревога, враждебность, когнитивные дефициты, пониженный аппетит, снижение иммунитета, снижение самооценки, изменения нейрохимических процессов. Также ощущается переживание потери контроля над своим собственным действием, как бы человек ни старался вновь этот потерянный контроль обрести. Потеря самоконтроля отвлекает человека от познавательной деятельности, связанной с поиском альтернатив действия и целенаправленным решением задачи, и фокусирует его внимание на текущем эмоциональном состоянии и своих негативных качествах.

Все это негативно отражается на качестве образовательного процесса, и поэтому необходима разработка психотехнологий профилактики и коррекции выученной беспомощ-

ности, направленных на формирование мотивации достижения, навыков асертивного поведения, реалистичного уровня притязаний личности и адекватного целеполагания.

С целью изучения психологических предпосылок формирования выученной беспомощности у педагогов нами было проведено исследование. Были выбраны следующие методики: опросник «Мотивация к избеганию неудач» Т. Элерса, опросник «Мотивация к успеху» Т. Элерса, опросник «Шкала контроля за действием» Ю. Куля (русская версия).

В исследовании приняли участие 138 педагогов общеобразовательных школ г. Екатеринбург, где 12% – до 30 лет, 32% – от 31 до 40 лет, 42% – от 41 до 50 лет, 14% – от 51 до 56 лет. Стаж работы составляет у 10% – до 10 лет, 42% – 11-20 лет, 32% – 21-30 лет, 16% – свыше 31 года. Уровень образования – высший. Пол – женский.

Результаты диагностики мотивации избегания неудач показали, что очень высокий и высокий уровень выраженности мотивации избегания неудач наблюдается у 44% респондентов, у 42% – средний уровень выраженности и лишь у 14% – низкий уровень мотивации избегания неудач (табл. 1).

Можно предположить, что 44% респондентов проявляют неуверенность в себе, не верят в возможность добиться успеха, боятся критики. С работой, связанной с возможной неудачей, у них связаны отрицательные эмоциональные переживания. Они склонны игнорировать объективную информацию о своих способностях, имеют завышенную или заниженную самооценку и, как следствие, нереалистичный уровень притязаний. Поэтому при выполнении деятельности для них характерна неадекватность профессиональных задач. Как правило, они предпочитают для себя или наиболее легкие, чтобы избежать возможной неудачи, или слишком сложные, чтобы оправдать возможную неудачу, профессиональные задачи.

Результаты исследования мотивации достижения успеха показали, что 38% респондентов имеют очень высокий уровень мотивации к достижению успеха и лишь 10% респондентов – средний уровень мотивации к успеху.

Люди, мотивированные к успеху, проявляют стремление во что бы то ни стало добиваться только успехов в своей деятельности, ищут такую деятельность, активно в нее включаются, выбирают средства и предпочитают действия, направленные на достижение поставленной цели. Вместе с тем очень высокая мотивация к успеху зачастую приводит к тому, что педагоги избегают ситуаций, связанных с неопределенностью и высоким уровнем ответственности, так как достижение положительного результата не гарантировано.

Данные, полученные при помощи опросника «Шкала контроля за действием» Ю. Куля, показали, что высокий уровень выраженности контроля за действием, или ориентация на действие, преобладает у небольшого количества респондентов, в пределах 20-28% в зависимости от субшкалы, а низкий уровень выраженности контроля за действием, или ориентация на состояние, наблюдается у 18-34% респондентов также в зависимости от субшкалы. Необходимо отметить, что большинство респондентов, а именно 46-54% по субшкалам, имеют средний уровень выраженности контроля за действием, что не позволяет говорить о доминировании у них какого-либо одного типа контроля – ориентация на состояние или ориентация на действие. Можно предположить, что у этих людей выбор типа контроля за действием зависит как от ситуации, так и от каких-либо других факторов.

Рассмотрим характеристики выученной беспомощности на разных этапах профессионального становления. Наиболее высокие показатели выраженности мотивации избегания неудач наблюдаются в группе респондентов со стажем работы более 30 лет. Низкий уровень мотивации избегания неудач наиболее выражен в группе респондентов со стажем работы до 10 лет.

Поскольку специалисты со стажем работы до 10 лет имеют небольшой опыт работы, то для них характерен поиск оптимальных форм поведения, а также способов выполнения профессиональной деятельности. Результатом этого является их готовность к возможным неудачам. Отсутствие статуса приводит к тому, что они не боятся совершить ошибку. Неудача в профессиональной деятельности на

Таблица 1. Уровень выраженности психологических характеристик выученной беспомощности у педагогов

Название качества	Уровни выраженности измеряемого качества			
	Низкий*	Средний*	Высокий*	Очень высокий*
Мотивация избегания неудач	14	42	22	22
Мотивация к достижению успеха	0	10	52	38
Контроль за действием при неудаче	34	46	20	—
Контроль за действием при планировании	30	48	22	—
Контроль за действием при реализации	18	54	28	—

*% от общего количества респондентов

данном этапе является нормальным явлением. Наблюдается положительная динамика мотивации избегания неудач.

У специалистов со стажем работы от 11 до 20 лет более выражен высокий и очень высокий уровень мотивации избегания неудач. Это может объясняться тем, что на данном этапе происходит активное накопление опыта работы, повышается статус работников, а также появляются профессиональные деформации и психологические защиты.

Результаты, полученные в группе специалистов со стажем работы от 21 до 30 лет, не вписываются в общую динамику выраженности мотивации избегания неудач. Возможно, это связано и с возрастными особенностями респондентов (состояние так называемого «кризиса середины жизни» – подведение промежуточных итогов), и с выбором преодолевающих стратегий поведения. Человек на данном этапе активно изменяет свою жизнь, а также занят поиском активных жизненных стратегий. Поэтому, на наш взгляд, профессиональная деятельность в это время имеет небольшое значение и отсутствует боязнь ошибиться.

Специалисты со стажем работы более 30 лет имеют наиболее высокие показатели выраженности мотивации избегания неудач. Данный этап характеризуется готовностью человека к уходу из профессиональной деятельности и снижением профессиональной активности. Высокий уровень выраженности мотивации избегания неудач может быть обусловлен высоким статусом и его значимостью для специалиста.

Результаты диагностики мотивации к достижению успеха показали, что 90% респондентов имеют высокий и очень высокий уровень мотивации к достижению успеха и лишь 10% респондентов – средний уровень мотивации к успеху. Люди, мотивированные к успеху, проявляют стремление во что бы то ни стало добиваться только успехов в своей деятельности, ищут такую деятельность, активно в нее включаются, выбирают средства и предпочитают действия, направленные на достижение поставленной цели.

У таких людей в их когнитивной сфере обычно имеется ожидание успеха – начиная какую-либо работу, они обязательно рассчитывают на то, что добьются успеха, уверены в этом. Они ожидают получить одобрение за действия, направленные на достижение поставленной цели, а связанная с этим работа вызывает у них положительные эмоции. Проявляют большую настойчивость в достижении поставленной цели.

Необходимо отметить, что оптимальным для эффективного выполнения деятельности является средний уровень мотивации, а как низкий, так и высокий уровень мотивации не способствуют эффективному выполнению деятельности. Поэтому возможно, что очень высокий уровень мотивации достижения успеха не во всех случаях будет гарантировать продуктивность и успешность деятельности педагогов.

Специалисты со стажем работы до 10 лет имеют высокий и очень высокий уровень выраженности мотивации достижения успеха. Поскольку это молодые люди, то, скорее все-

го, они амбициозны, и поэтому успех для них имеет большое значение.

Небольшое снижение показателей наблюдается в группе педагогов со стажем работы от 11 до 20 лет. У специалистов со стажем работы от 21 до 30 лет уровень мотивации к достижению успеха повышается. На данном этапе работники имеют определенный опыт и, как правило, стремятся к достижению статуса. Также этот период характеризуется состоянием «кризиса середины жизни», человек хочет определенной стабильности, получения хороших результатов, а неуспех в деятельности может отрицательно на это повлиять.

Педагоги со стажем работы более 30 лет имеют только высокий и очень высокий уровень выраженности мотивации достижения успеха. На данном этапе специалисты, как правило, имеют определенный статус, что приводит к необходимости соответствовать этому уровню. Должностной и карьерный рост, скорее всего, на данном этапе определяет такое стремление к достижению успеха.

У педагогов со стажем работы менее 10 лет и более 30 лет не выражен высокий уровень контроля за действием при неудаче, поэтому, скорее всего, у них преобладает контроль за действием при неудаче по типу ориентации на состояние, который вырабатывается в ситуациях, когда параметры действия, которое субъект намерен осуществить, не уточнены. Человек постоянно думает о возможной неудаче, что негативно отражается на деятельности, отвлекает от действий, связанных с достижением цели, в то время как эти действия требуют большой концентрации внимания.

Возможно, у специалистов со стажем работы до 10 лет это связано с неразвитыми или слабо развитыми ключевыми компетенциями. Например, неразвитая специальная компетенция может проявляться в недостаточной подготовленности к самостоятельному выполнению профессиональных действий, в неспособности адекватно оценить результаты своего труда. Отсутствие когнитивной компетенции выражается в неспособности самостоятельно приобретать новые знания и умения, в отсутствии потребности в актуализации и реализации своего личностного потенциала. Неразвитая социальная

компетенция проявляется в неспособности взять на себя ответственность, несопряженности личных интересов с потребностями организации и общества.

У педагогов со стажем работы более 30 лет контроль за действием при неудаче по типу ориентации на состояние может быть связан с феноменом эмоционального выгорания. Эмоции, сопровождающие деятельность, при ориентации на состояние воспринимаются как мешающие и постоянно присутствуют в сознании человека. При этом эмоции связаны преимущественно с конечным результатом (например, чувство опасения – «получится ли?»). Переживаемая эмоциональная напряженность оказывается выше, чем операциональная напряженность (т. е. напряженность, обусловленная характером задачи). При возникновении препятствий необходимы дополнительные циклы произвольного контроля для того, чтобы предотвратить срыв деятельности.

У специалистов со стажем работы от 11 до 20 лет также преобладает низкий уровень выраженности контроля за действием (42,85%), что также может быть связано с накоплением опыта, способов поведения в различных ситуациях.

Для педагогов со стажем работы от 21 до 30 лет характерен контроль за действием при неудаче по типу ориентации на действие (высокий уровень выраженности равен 37,5%). Этот тип проявляется прежде всего в произвольном внимании к целевому объекту и отсутствии усилий со стороны человека, направленных на активизацию своего поведения. Эмоции связаны большей частью с процессом выполнения действия (например, досада – «я сделал это не совсем правильно», радость – «это я сделал хорошо»). Эмоциональная напряженность остается относительно низкой, несмотря на объективно высокую операциональную напряженность. Возникающие в ходе деятельности препятствия вызывают произвольное увеличение усилий субъекта, направленных на достижение цели. Очевидно, что такой принцип регуляции является в ресурсном отношении более экономным.

В случае, когда неполноценным оказывается элемент намерения, отвечающий за

связь с целью, можно говорить о модусе ориентации на состояние, связанном с планированием и принятием решения. В таком случае в процессе формирования намерения человек постоянно колеблется: он не может ни отказаться от деятельности, ни приступить к ее реализации.

У педагогов со стажем работы до 10 лет (40%), от 11 до 20 лет (38,1%) преобладает низкий уровень выраженности контроля за действием при планировании, таким образом, контроль осуществляется по типу ориентации на состояние. При этом возникают тормозящие мыслительные процессы, относящиеся к прошлому, настоящему или будущему положению субъекта, поэтому такая стратегия является скорее препятствующей продуктивному выполнению деятельности.

Специалистам со стажем работы более 30 лет в равной степени присущ высокий и низкий уровень (по 25%). Это может быть связано с тем, что контроль за действием при планировании деятельности и принятии решения осуществляется не по определенному и четко фиксированному типу, а зависит от профессиональной и социальной ситуации, от накопленных стратегий поведения и опыта.

В ситуации, когда внимание человека (субъекта деятельности) привлечено преимущественно к одному из элементов в единой сети, в ущерб другому, можно говорить о модусе ориентации на состояние, связанном с реализацией деятельности.

Это касается прежде всего ситуации, когда желаемое целевое состояние приобретает для человека слишком большую ценность, вследствие чего отдельные этапы деятельности не могут быть уточнены в достаточной степени, что, в свою очередь, негативно сказывается на реализации деятельности.

Необходимо отметить, что у педагогов со стажем работы до 10 лет контроль за действием при реализации намерения осуществляется по типу ориентации на действие (40% высокий уровень выраженности). Таким образом, при реализации действия для них характерно произвольное внимание. Эмоциональная напряженность низкая, так как эмоции связаны только с процессом выполнения деятельности. Препятствия, возникающие в

ходе деятельности, вызывают произвольное увеличение усилий субъекта, направленных на достижение цели.

У педагогов со стажем работы от 11 до 20 лет низкий уровень выраженности контроля за действием (23,81%) несколько преобладает над высоким (19,05). Это может свидетельствовать о повышении роли произвольного внимания к реализации действия, повышении эмоциональной напряженности. При возникновении препятствий необходим дополнительный произвольный контроль, чтобы предотвратить срыв деятельности.

Высокий уровень выраженности контроля за действием (31,25%) преобладает над низким уровнем (18,75%) у специалистов со стажем работы от 21 до 30 лет.

У педагогов со стажем работы более 30 лет низкий уровень выраженности равен 0%, а высокий уровень составляет 37,5%. Это может быть связано с накопленным опытом деятельности, благодаря чему контроль за реализацией действия осуществляется произвольно, эмоциональная напряженность становится небольшой. Такой принцип регуляции деятельности в ресурсном отношении является более экономным.

Анализ корреляционных связей позволил выявить достоверную интеркорреляционную взаимосвязь в диагностике контроля за действием по методике Ю. Куля. Прямая зависимость прослеживается между шкалами контроль за действием при неудаче и контроль за действием при планировании (0,313).

Значимая прямая корреляционная взаимосвязь выявлена между стажем работы и мотивацией к успеху (0,314) (рис. 1).

Также обнаружена значимая прямая корреляционная взаимосвязь между контролем за действием при реализации намерения и мотивацией к успеху (0,311).

Обратная корреляционная взаимосвязь выявлена между мотивацией к избеганию неудач и контролем за действием при планировании (-0,361), контролем за действием при неудаче (-0,295).

Анализируя корреляционные взаимосвязи, необходимо отметить, что с увеличением стажа работы увеличивается мотивация к достижению успеха. Это может быть связа-

но с тем, что стаж работы, опыт, определенная должность способствуют не только постановке целей, адекватных своим возможностям, но и их достижению.

В случае, когда состояние системы контроля способствует реализации деятельности (а именно ориентация на действие), у человека снижается мотивация избегания неудач и преобладает тенденция мотивации достижения успеха. Возможно, это происходит потому, что такое состояние системы контроля предполагает отсутствие у человека каких-либо мыслей и эмоций, которые могли бы помешать реализации намерения. В данном случае человек отчетливо видит цель деятельности, а возникающие в ходе деятельности препятствия вызывают непроизвольное увеличение усилий, направленных на ее достижение.

И наоборот, если у человека преобладает состояние системы контроля, препятствующее реализации деятельности, то может наблюдаться доминирование мотивации избегания неудачи. При этом возникают тормозящие деятельность мыслительные процессы, например, повторяющиеся мысли о неудачах, даже когда уже ничего нельзя изменить, относящиеся как к прошлому, так и к настоящему или будущему положению субъекта.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить следующие психологические характеристики выученной беспомощности у педагогов: очень высокий уровень мотивации достижения (38%), высокий уровень мотивации избегания неудач (44%)

и контроль за действиями по типу ориентации на эмоциональные состояния (34%).

Исходя из этого, нам представляется необходимой разработка мероприятий по профилактике и коррекции выученной беспомощности.

В психологии разработано достаточно много подходов к преодолению негативных последствий неудачи и, в частности, к профилактике и противодействию выученной беспомощности. Все они напрямую связаны с развитием внутренних ресурсов – соответствующих личностных качеств, эффективных стратегий поведения, а также стратегий «совладания (coping) с ситуацией».

Рассмотрим основные подходы к коррекции беспомощности.

Согласно подходу Х. Хекхаузена, корректирующему влиянию в программе модификации поведения должны подвергаться (по отдельности или вместе) три детерминанты: процессы формирования уровня притязаний на основе личного стандарта, каузальная атрибуция успеха и неудачи и самооценка (3). При этом коррекция эмоционально-волевых качеств приобретает характер дополнительного эффекта. Под модификацией поведения, по сути, понимается выработка адекватной самооценки, которая, в свою очередь, делает человека менее зависимым и эмоционально устойчивым в случае неудачи.

С целью формирования адекватной самооценки используются такие психологичес-

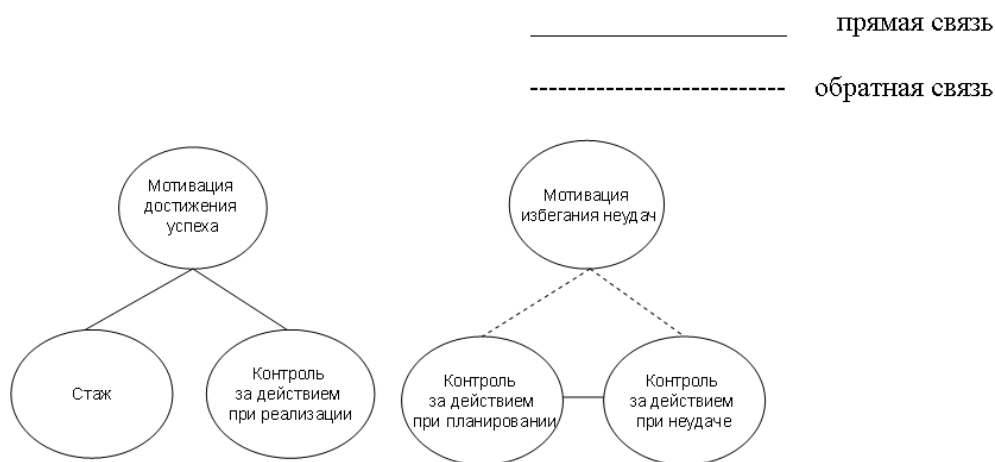


Рисунок 1. Корреляционные плеяды

кие приемы, как тренинги, ролевые игры, создание ситуации успеха.

Следующий подход к коррекции беспомощности направлен на изменение соотношения мотивов стремления к успеху и избегания неудачи. Согласно теории мотивации достижения Аткинсона – МакКлеланда – Вейнера, наиболее благоприятным является преобладание в 2–3 раза величины мотива стремления к успеху над мотивом избегания неудачи. Причем абсолютная величина мотива стремления к успеху не должна быть очень большой, а мотива избегания неудачи – очень маленькой.

В качестве технологии изменения соотношения используется мотивационный тренинг, который заключается в создании для участников тренинга условий, позволяющих им сначала испытать на себе действие мотивационных сил, затем научиться управлять ими, а после этого – научиться позволять этим силам свободно проявляться и специально вызывать их, когда это помогает добиться максимального результата.

Технологией преодоления выученной беспомощности, вызванной систематическими неудачами, является разработка программы самообучения для преодоления неприятностей, частным случаем которых является неудача.

Цель программы – научиться осознавать процесс перехода ситуативной неприятности в еще более неприятные последствия. Теоретической основой данного подхода является «модель неприятности ABC», предложенная А. Эллисом. ABC – это английская аббревиатура (русская – НМП) типичных последовательных переходов от неприятности (Н) и размышления о ней к мнению (М) о неприятности. Мнение – это итог размышлений о неприятности и ее причинах. Оно-то и является важнейшей предпосылкой дальнейших последствий (П) того, что мы чувствуем и совершаем.

Чтобы освоить технику преодоления неприятности, необходимо сначала научиться устанавливать связь между неприятностью (Н), мнением (М) и последствием (П), а затем – развить способность замечать действие НМП в реальной жизни.

В процессе тренировки упомянутой способности производится анализ конкретных ситуаций, позволяющий проследить, как

сформированное мнение оказывает влияние на наше поведение. Для противодействия подобным неадаптивным мнениям предлагается несколько способов:

– первый способ заключается в отвлечении от навязчивых пессимистических мыслей, которые непрерывно вращаются в голове. Смысл приемов, позволяющих избавиться от этого негативного внутреннего диалога, сводится к переключению внимания на другой объект или событие, запрету на мысли «о плохом» и так далее;

– второй способ состоит в обсуждении с самим собой вопроса о справедливости пессимистичного мнения. Для этого используются обычные приемы ведения дискуссии: предоставление свидетельств в свою пользу; указание на альтернативные причины неприятности; снижение значимости ожидаемых последствий; отказ от проверки достоверности своего мнения, формулирование другого мнения или переход к отвлечению;

– третий способ – это переход после обсуждения к активизации своего поведения. Для этого человек принимает решение совершить ряд действий, направленных на выход из ситуации. Уже первый конкретный шаг в этом направлении позволяет разорвать замкнутый круг бесконечного «пережевывания» ситуации.

Кроме описанных подходов к коррекции выученной беспомощности, опирающихся на когнитивистски ориентированные теории атрибуции, заслуживают внимания и методы воздействия другой ориентации.

Согласно теории оперантного анализа решения проблем (учитывающей функциональную взаимосвязь между поведением индивидуума и окружающей средой) существует три возможных способа реагирования субъекта в критических ситуациях, требующих определенного выбора, связанного с изменением:

1) стереотипная реакция – автоматическая цепочка действий, проверенная опытом, которая приводила к успеху в прошлом;

2) реакция фрустрации, ведущая к избеганию и выходу из ситуации без достижения результата;

3) эвристическая реакция, предполагающая нестандартное решение, как правило, следующее за серией неудачных попыток ре-

шить проблему стандартным путем. Эта реакция проявляется в форме инсайта, или резкого скачка.

Еще одно направление в коррекции выученной беспомощности связано с развитием самоуважения. Только развитое чувство собственного достоинства позволяет жить в гармонии с собой и окружающими. Самоуважение зависит от социального окружения и принятых в обществе норм, а достоинство – категория более высокого порядка, которая от природы дана всем людям. К сожалению, в процессе жизни под влиянием воспитания и других внешних условий глобальное позитивное отношение к себе может исказиться и уходить на глубокий подсознательный уровень, утрачивая связь с реальностью. Для того чтобы восстановить эту связь, необходимо принять «здоровые базовые веры», смысл которых сводится к следующему: каждый человек – способный, любящий, ценный, сильный и равный другим.

Таким образом, для преодоления выученной беспомощности у педагогов необхо-

димо проделать ряд психологических шагов, ведущих к внутреннему изменению.

1. Осознать, что признаки беспомощности налицо. Пережить этот факт как явление, неизбежное в данном виде деятельности.

2. Задать себе самоконфронтирующий вопрос: «Я на своей стороне или я в своем случае?». Смысл ответа на вопрос в том, чтобы уйти от искушения быть «жертвой» и, в итоге, оказаться на «своей стороне».

3. Проверить, какое из здоровых базовых убеждений в данном случае ослаблено, последовательно задавая себе вопросы: «Хочу ли я верить в то, что я человек способный, ценный, сильный, любящий и равный», тщательно отслеживая собственные внутренние реакции.

4. Услышать и понять «послания», которые проявляются в виде негативных чувств и означают «ущемление» какой-то важной потребности.

5. Осознать, какое изменение необходимо, и, возможно, совершить его немедленно.

6. Если необходимы дополнительные ресурсы, уделить их наработку такое количество времени, которое потребуется.

Список использованной литературы:

1. Батурич Н.А. Психология успеха и неуспеха. Челябинск, Изд. ЮурГУ, 1999.
2. Денисовская Т.М. К проблеме развития личности // Психол. журнал. Том 2, 1981, №6.
3. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. Т. 2. М.: «Педагогика», 1986.