

Емпіричне дослідження особливостей розвитку здібностей до саморегуляції у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності

М.О. Мосьпан
старший викладач
кафедри психології
і педагогіки,
Національний
університет фізичного
виховання і спорту
України

У статті досліджено критерії рівня розвитку здатності особистості до саморегуляції у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності. Вивчено психограму студентів, акцентовано увагу на виділенні психологічних компонентів, що є найбільш важливими для саморегуляції студентів у конфліктних ситуаціях.

Ключові слова: саморегуляція, спрямованість особистості, педагогічна діяльність, компоненти саморегуляції, мотиваційний компонент, профілі саморегуляції, формування засобів саморегуляції.

В статье исследованы критерии уровня развития способности личности к саморегуляции в конфликтных ситуациях педагогической деятельности. Изучена психограмма студентов, акцентировано внимание на выделении психологических компонентов, которые являются наиболее важными для саморегуляции студентов в конфликтных ситуациях.

Ключевые слова: саморегуляция, направленность личности, педагогическая деятельность, компоненты саморегуляции, мотивационный компонент, профили саморегуляции, формирование средств саморегуляции.

The level of self-direction in conflict situations has a proximate influence on the effectiveness of educational work. This interconnection integrates personal resistant dependence of students' activity results from the level of their mental, emotional, willing, personally professional features and from activity in general. The empirical study requires defining the criteria of the level of personal self-direction ability development in conflict situation in educational activity

Key words: self-direction, personal direction, educational activity, self-direction components, motivational component, self-direction profiles, formation of self-direction modes.

Постановка проблеми

Плануючи дослідження, ми виходили з того, що рівень саморегуляції в конфліктних ситуаціях безпосередньо впливає на ефективність педагогічної діяльності. Цей взаємозв'язок інтегрує особисті стійкі залежності результатів діяльності студентів від рівня розвитку їхніх інтелектуальних, емоційно-вольових, особистісно-професійних якостей та в цілому від активності. Розвиток і формування засобів саморегуляції є одним із чинників, що визначають прояв закономірностей і тенденцій у цій багатоплановій системі зв'язків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Варто вказати на достатню розробленість положень про механізми саморегуляції психічних станів і саморегуляції особистості, яким присвячені роботи численних іноземних і вітчизняних науковців. Серед вітчизняних слід відзначити таких: А. Бандура [1], М. Боришевський [2], О. Чебикін [8], О. Конопкін [4], В. Моросанова [5], А. Прохорова [6] та інші.

Не вирішені раніше частини загальної проблеми

Варто вказати на відсутність чіткого

увявлення стосовно психологічних особливостей саморегуляції психічних станів педагогів у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності. Недостатня вивченість особливостей зміни психічних станів і особливостей їхньої саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності зумовили актуальність емпіричного дослідження.

Формулювання цілей статті

Метою статті є висвітлення результатів емпіричного дослідження особливостей розвитку здібностей до саморегуляції у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності. Завданнями дослідження є:

1) визначення критеріїв рівня розвитку здатності особистості до саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності;

2) вивчення психограми студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження

З метою отримання більш повних та об'єктивних даних, а також ґрунтовного вивчення предмета дослідження до емпіричного дослідження нами було залучено студентів педагогічного факультету Національного університету фізичного виховання та спорту України загальною кількістю 136 (сто тридцять шість) осіб. Із них 45 студентів другого курсу, 45 – третього і 46 – четвертого.

Було здійснено визначення рівнів розвитку здібностей до саморегуляції, виявлено особливості мотиваційно-ціннісного аспекту саморегуляції (суб'єктивного контролю, мотивів досягнення та уникнення невдач, спрямованості особистості), проаналізовано процесуальний аспект саморегуляції студентів, визначено ступінь і рівень адекватності самооцінки, встановлено її зв'язок із мотиваційно-ціннісним і процесуальним компонентами саморегуляції.

Спочатку проаналізуємо дані успішних студентів. Як відомо, людей суттєво відрізняє те, наскільки вони схильні розділяти відповідальність за власні дії. Схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності

зовнішнім обставинам або навпаки, власним зусиллям і здібностям, психологи називають локалізацією контролю або локусом контролю.

Загальний показник з інтернальності виступав показником потреби в активності, визначав міру власної ініціативності та самостійності в життєдіяльності, демонстрував, наскільки студенти регулюють своє життя. Отримані результати показали, що у успішних студентів ця потреба яскраво виражена. Вибірка характеризується інтернальним типом суб'єктивного контролю, оскільки за всіма 7 шкалами встановлено відхилення вгору більше 5. Дані свідчать також, що успішним студентам притаманні високий рівень активності та відповідальність за своє життя. Вони вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті була результатом власних дій, ці дії є важливим фактором у власній кар'єрі та міжособистісних відносинах у колективі. Респонденти цієї групи вважають, що їхнє життя залежить, в основному, від особистих зусиль і здібностей, вони здатні успішно досягати поставлених цілей у майбутньому і будуть віддавати перевагу таким ситуаціям, коли відповідальність за їх подолання лежатиме саме на них. Відповідальність за негативні події, невдачі в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності вони беруть на себе.

Результати, отримані за методикою визначення локусу контролю, дають узагальнену характеристику особистості середньостатистичного студента в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності, пов'язану з високим рівнем активності, самостійності, відчуттям власної сили, відповідальності за те, що відбувається. Однак привертають увагу результати інтернальності, отримані за шкалою педагогічних (професійних) відносин. Ця шкала визначає, наскільки людина вважає власні дії важливим фактором в організації процесу педагогічної діяльності, у відносинах, що складаються в колективі. Зазначена інтернальність становить 6,5, що нижче показників за іншими шкалами. Хоча цей показник говорить про те, що студенти несуть відповідальність за всі організаційні

компоненти професійної діяльності, але реально розуміють межу власного впливу.

Із теоретичного аналізу мотиваційно-ціннісної сфери студентів можна зробити припущення, що значну роль у розвитку та формуванні засобів саморегуляції будуть відігравати мотиви досягнення та мотиви уникнення невдач у педагогічній діяльності. У дослідженні було висунуто гіпотезу, що в успішних студентів буде певна кореляція між рівнем розвитку мотивів на досягнення і рівнем розвитку мотивів уникнення невдач.

Середнє значення з мотивації досягнення успіху – 23,5%, що відповідає помірно високому рівню мотивації до успіху; середнє значення мотивації уникнення невдач удвічі більше – 55,9%. Дослідженням виявлено, що тенденція прагнення до успіху є складною функцією трьох змінних: мотиву прагнення до успіху, суб'єктивної вірогідності досягнення успіху, його привабливості в цій ситуації. Мотив прагнення до успіху – це стійка диспозиція особистості переживати гордість і задоволення в разі досягнення успіху. Тенденція уникнення невдач є мультиплікаційною функцією мотиву уникнення невдачі (прагнення уникнути невдачі та сорому) та її привабливості в певній ситуації.

Переважання тієї чи іншої мотиваційної тенденції впливає на вибір ступеня складності завдання. Люди з переважанням мотиву прагнення до успіху обирають завдання середнього ступеня складності, на відміну від тих, у кого переважає мотив на уникнення невдач, які обирають або дуже легкі завдання (їх вибір гарантує успіх), або дуже важкі (якщо людина не може вирішити завдання цього класу, то не засмучується, оскільки невдача із завданнями, з якими мало хто може впоратися, не дає підстав для сорому та почуття припинення).

Для того щоб встановити значущість відмінностей між типами мотивації, ми використовували t-критерій Стьюдента для залежних вибірок.

Домінування мотиву прагнення до успіху виявляється в усіх проявах особистості студента. Студентам із переважанням

мотиву прагнення до успіху, притаманні: сприйняття ситуації досягнення як необхідної та звичної складової життя; упевненість в успішному результаті; активний пошук інформації про свої успіхи; готовність брати на себе відповідальність і рішучість у невизначених ситуаціях; вибір цілей середньої чи вищої складності, велика інтенсивність прагнення до мети; отримання підвищеного задоволення від цікавих завдань; бажання робити більш або менш складну роботу, однак таку, яку можна реально виконати; здатність не розгубитися в ситуації змагання чи перевірки здібностей; прагнення до розумного ризику; середній, реалістичний рівень домагань; велика завзятість у разі виникнення конфліктних ситуацій; підвищення рівня домагань після успіху та зниження після невдачі; реалістичне узгоджене планування з орієнтацією на віддалене майбутнє.

Отже, цей мотив забезпечує високий рівень активності, спонукає особистість шукати нові способи втілення власної енергії, здібностей і сил. Високий рівень мотивації до успіху пов'язаний з готовністю нести відповідальність за свої рішення, вмінням поставити мету та досягти її власними силами, що знайшло підтвердження в отриманих результатах дослідження суб'єктивного локусу контролю студентів. Зрозуміло, що виявлені особливості мотиваційно-ціннісної сфери сприяють успішності педагогічної діяльності.

Визначення спрямованості студентів дало змогу виявити різні пріоритети: спрямованість на справу – 70,6%; спрямованість на взаємодію – 29,4%, тобто більшість із них спрямовані на професійну педагогічну діяльність, реалізацію її функцій. З отриманих нами результатів тестування виявлено, що у студентів, які досить успішно справляються з конфліктними ситуаціями педагогічної діяльності, ще більше, ніж у всього загалу, переважає спрямованість на справу, тобто суб'єктивно для них найбільш значущою є професійна діяльність.

Зазначене лежить в основі самореалізації ними психічної стійкості. Виявлено також, що у студентів, у яких більш вира-

жена спрямованість на себе чи на взаємодію, спрямованість на справу є на другому місці. Для студентів, у яких домінує спрямованість на справу, характерна також спрямованість на результат, установка на якість і точність, прагнення якнайкраще виконати педагогічні завдання, схильність обстоювати свою точку зору в конфліктних ситуаціях, здатність до співпраці, взаємодії заради справи, а вже потім орієнтація на пряму винагороду, пріоритетність статусного самовизначення, переоцінка статусних цінностей, авторитарність, агресивність, пошук соціального схвалення, залежність від групової думки, оцінки, рішення.

Дослідження особливостей цільової перспективи студентів виявило такі результати: 94,1% респондентів одночасно мають загальні цілі життя та кар'єри, на найближчі п'ять років, на найближчий рік. Не вказали на одну з трьох цільових перспектив 5,9% студентів. Найбільша питома вага в цьому припадала на ближні цілі – у 70,6% студентів, на середні – у 17,6% і на дальні – у 11,8%. Дослідження узгодженості часової перспективи у студентів свідчить про те, що для 5,9% досліджуваних минуле, теперішнє, майбутнє не пов'язані; для 94,1% – пов'язані. Для більшості досліджуваних найбільш значущим є майбутнє і теперішнє. Найбільші зусилля студенти концентрують на ближній перспективі – підтримці теперішнього статусу та його підвищення в майбутній педагогічній діяльності.

Дослідження узгодженості часової перспективи у студентів дало такі результати: для 6,8% досліджуваних минуле, теперішнє, майбутнє не пов'язане (усі три кола малювалися окремо один від одного); для 93,2% всі, або дві з трьох перспектив були пов'язані. За розмірами кола були представлені так: найбільш значуще минуле – 5,2%; найбільш значуще теперішнє – 15,4%; найбільш значуще майбутнє – 23,6%; найбільш значуще теперішнє і майбутнє – 33,1%; рівнозначні всі три кола – 22,7%.

За отриманими показниками, для більшості досліджуваних найбільш значу-

щим є майбутнє і теперішнє. Як бачимо, цільова перспектива у більшості студентів узгоджена і вони достатньою мірою усвідомлюють зв'язок майбутніх подій з минулим і теперішнім. Представленість усіх трьох перспектив та їх пов'язаність сприяє тому, що мотиви і цілі виконують свою активуючу роль, а дії в конфліктних ситуаціях реалізуються ефективно. У нашому дослідженні виявлено, що найбільші зусилля студенти концентрують на ближній перспективі, що говорить про спрямованість їхньої перспективи на підтримку теперішнього статусу та його зростання в майбутньому. І хоча більшість учених підкреслюють важливість узгодженості, реалістичності, диференційованості цільової перспективи, ми знаходимо різні позиції стосовно того, орієнтація на яке планування повинна бути більш виражена. Близькими до наших є висновки Л. Колесніченко щодо необхідності для успішної діяльності більшої виразності ближньої перспективи, яка впливає на підтримку мотиву в активному стані для досягнення мети [3].

У констатувальному експерименті нами досліджено рівень сформованості низки показників мотиваційно-ціннісного компонента саморегуляції. Його результати було розподілено за рівнями та складовими.

Розподіл студентів за складовими (показниками) мотиваційно-ціннісного компонента саморегуляції виявився більш-менш однорідним. За всіма компонентами саморегуляції найбільш вираженим виявився високий рівень саморегуляції. Такий результат підтверджує думку про те, що в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності саморегуляція відіграє переважаючу роль і забезпечує її успішність.

Дослідження рівня сформованості процесуального компонента саморегуляції у студентів спрямовувалось на визначення регуляторного профілю, що характеризує індивідуальний рівень розвитку основних регуляторних механізмів, які забезпечують функціональні ланки цілісної системи саморегуляції. Науковець В. Моросанова виокремлює два типи профілів саморе-

гуляції: гармонійний («гладкий») – коли всі основні процеси розвинені приблизно однаково та «акцентуований» («шпилястий») – коли регуляторні ланки характеризуються різним ступенем сформованості [5].

Аналіз отриманих даних свідчить про наявність трьох типів ефективного профілю саморегуляції у студентів. Ефективного рівня саморегуляції досягають студенти з високим рівнем розвиненості переважної більшості регуляційних ланок; з приблизно однаковою кількістю піків високого та середнього рівня; з наявністю у профілі показників низького рівня, за обов'язкової присутності показників високого рівня. Нами практично не виявлено профілів з низьким рівнем розвиненості всіх ланок. Взагалі низькі показники зустрічаються дуже рідко, і завжди поряд з високим і середнім рівнями розвитку інших ланок. Отримані нами результати дають підстави стверджувати про наявність відповідних компенсаторних механізмів у процесах саморегуляції студентів у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності.

Привертають увагу результати, отримані за шкалою «самостійність». У 23% досліджуваних показники самостійності є на низькому рівні, і тільки у 13,7% – на високому, при високих і середніх показниках інших ланок профілю саморегуляції. Ця функція в педагогічній діяльності студентів пов'язана з мірою їхнього впливу на процес професійної діяльності, з межами їхньої самостійності в ньому. Отже, розробляючи певні плани і програми педагогічної діяльності, вони обов'язково повинні розуміти межу власної самостійності в системі, у якій знаходяться. Тому, як бачимо, у профілі саморегуляції за шкалою самостійності переважають середні показники. На нашу думку, ці показники перекликаються з даними за шкалою інтернальності суб'єктивного локусу контролю у професійних відносинах, де інтернальність має дещо нижчі показники, ніж за іншими шкалами.

Отримані нами результати можна порівняти зі здійсненими раніше теоретичними припущеннями, а саме: розвиненість тих

чи інших функцій залежить від стилю саморегуляції, який обирає людина; студент повинен мати не один, а кілька ефективних способів саморегуляції, які характеризуються співвідношенням «сильних» і «слабких» функцій саморегуляції; «слабкий» бік регуляції буде компенсуватися «сильним».

Отже, можемо дійти висновку про одночасну представленість у певної частини досліджуваних різних рівнів розвитку регуляторних ланок (від низького до високого). Водночас, можна спостерігати спільні риси стильових особливостей саморегуляції студентів: відсутність низьких показників із «планування» та «програмування». Значній кількості студентів притаманний гармонічний («згладжений») профіль саморегуляції в конфліктних ситуаціях, коли всі основні функції представлені на відносно високому рівні. Це дає нам підстави стверджувати, що високий рівень досягнень у педагогічній діяльності та вимоги діяльності до саморегуляції формують гармонічний стиль з високими показниками всіх регуляторних ланок. Подібні результати були отримані В. Моросановою в Росії та Л. Колесніченко в Україні, що свідчить на користь нашого твердження про універсальність такого профілю для досягнення вершин професіоналізму.

Таким чином, студенти з високим рівнем професіоналізму характеризуються практичною відсутністю неефективних профілів саморегуляції з переважанням низького та середнього рівнів регуляторних ланок. У таких студентів зустрічаються два профілі саморегуляції: «згладжений» (з високим розвитком майже всіх функцій саморегуляції) та «шпилястий» (з одночасною представленістю середніх і високих показників). У цілому досліджуваним студентам притаманний високий рівень свідомого планування та програмування власної діяльності, адекватність в оцінюванні результатів дій, відсутність фіксації на невдачах, високий рівень гнучкості, швидке орієнтування в конфліктній ситуації, стійкість і здатність не губитися в умовах невизначеності, творчість у під-

ходах до розв'язання нетипових ситуацій, середній рівень самостійності, постійні зв'язки, наполегливість у досягненні власних цілей, точність і своєчасність у корекції власних помилок педагогічної діяльності.

У констатувальному експерименті ми перевірили, яку роль у процесі саморегуляції психічної стійкості відіграє самооцінка. Нам необхідно було визначити рівень та адекватність самооцінки у студентів, які успішно справляються з конфліктними ситуаціями педагогічної діяльності. За результатами тестування, у 53% учасників дослідження було виявлено адекватну самооцінку і у 47% – адекватну з тенденцією до завищення. Середнє значення адекватної самооцінки становило 59,2%. Отримані результати показали, що для успішних студентів характерна адекватна та адекватна з тенденцією до завищення самооцінка. Виходячи з ролі самооцінки в процесі формування здатності до саморегуляції, за допомогою коефіцієнта Ч. Спірмена ми спробували виявити кореляційний зв'язок між самооцінкою та іншими змістово-процесуальними параметрами саморегуляції. У результаті було виявлено певні особливості кореляції самооцінки та інших параметрів саморегуляції: самооцінка має прямий зв'язок зі спрямованістю на себе і зворотний зв'язок зі спрямованістю на справу та взаємодію; існує позитивна кореляція самооцінки з мотивацією на досягнення і негативна з мотивацією уникнення невдач; є позитивна кореляція самооцінки зі стилями саморегуляції, а саме, з «моделюванням» і «плануванням».

Однак при більш детальному розгляді було виявлено, що встановлений зв'язок має неоднозначний характер. Під час додаткового порівняльного аналізу середніх значень вказаних параметрів було виявлено, що спрямованість на себе є значно більшою у осіб з адекватною самооцінкою з тенденцією до завищення. Водночас, спрямованість на справу є значно вищою у студентів з адекватною самооцінкою. Мотивація досягнення успіху також є значно вища у осіб з адекватною самооцін-

кою, а мотивація уникнення невдач – вища у осіб з адекватною самооцінкою з тенденцією до завищення, що зумовлено, очевидно, страхом не досягнути мети.

Значущих відмінностей у стильових особливостях осіб з адекватною самооцінкою та адекватною з тенденцією до завищення не було виявлено.

Таким чином, адекватну самооцінку характеризує більша спрямованість на справу і взаємодію, мотивація досягнення, «програмування», «оцінка результатів» і загальний рівень саморегуляції. Виходячи з цього, для забезпечення успішної саморегуляції психічної стійкості студента в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності, слід, у першу чергу, розвивати його адекватну самооцінку.

Мотиваційно-ціннісний аспект саморегуляції характеризується певною однорідністю її показників, домінуванням високих рівнів. Водночас процесуальний аспект саморегуляції є не таким однорідним. Високий рівень показників мотиваційно-ціннісної складової саморегуляції разом із самооцінкою відіграють визначальну роль у розвитку засобів саморегуляції студентів, проте окремо кожен із них не може вплинути на саморегуляцію визначально.

Зроблені висновки було перевірено в процесі порівняльного аналізу показників успішних і неуспішних студентів. Нами оцінено розбіжності за низкою показників: типом спрямованості, мотивацією, локусом контролю та рівнем самооцінки. Було розраховано середні значення показників, які надалі порівнювалися за t-критерієм значущості Стьюдента.

Як свідчать дані щодо змістовно-процесуальних показників саморегуляції успішних і неуспішних студентів, значущі розбіжності виявлені практично за всіма показниками. Успішних студентів характеризує дещо більша спрямованість на справу, більш висока та адекватна самооцінка, більша мотивація на успіх і менша мотивація на уникнення невдач. Стосовно локusu контролю, успішних студентів характеризує більша інтернальність за всіма параметрами.

Дані щодо розподілу неуспішних студентів за показниками саморегуляції свідчать про таке: потреба в активності у більшій половині неуспішних студентів виражена слабо; мотивація досягнення успіху майже у половині досліджуваних низька, у третини – на середньому рівні; мотивація уникнення невдач майже у половини на низькому рівні; диференційованість цільової перспективи у понад половині неуспішних студентів низька; представленість ближньої перспективи майже у 75% низька; узгодженість цільової перспективи у майже половині досліджуваних низька, у третини є на середньому рівні; спрямованість особистості у половини на середньому рівні, у третини на високому і у чверті на низькому рівні; самооцінка особистості майже у половини занижена. Таким чином, у неуспішних студентів переважають низький та середній рівні саморегуляції практично за всіма показниками.

Нами було порівняно успішних і неуспішних студентів за інтегративними показниками саморегуляції. Порівняння дає змогу дійти висновку, що у профілі неуспішних студентів переважно представлені низький і середній рівні. Зазначені тенденції корелюють із даними статистичного аналізу, які підтвердили значущість відмінностей між успішними та неуспішними студентами. Інтегративні показники дають узагальнене уявлення про особливості формування саморегуляції в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності в обох групах досліджуваних, свід-

чать про відмінності у розвитку показників саморегуляції мотиваційно-ціннісної та процесуальної сторін та самооцінки. Більша частина неуспішних студентів має середній і низький рівні розвитку показників мотиваційно-ціннісного компонента саморегуляції, що вказує на необхідність їх розвитку. Необхідно підвищувати в бік адекватності самооцінку неуспішних студентів. На низькому рівні процесуальний аспект саморегуляції представлений у незначній кількості студентів. Тут переважають показники середнього рівня. Таким чином, у мотиваційно-ціннісному та процесуальному компонентах саморегуляції у успішних та неуспішних студентів є певні відмінності.

Висновки

Для успішного професійно-педагогічного становлення необхідно мати високорозвинені показники потребово-мотиваційної складової саморегуляції функціонального стану, самооцінку адекватну або з тенденцією до завищеної, ефективний профіль саморегуляції. При низьких рівнях розвиненості показників потребово-мотиваційної складової саморегуляції та самооцінки виникає нагальна потреба в їх розвитку. Серед перспективних напрямів подальших розвідок цієї проблеми є подальше вивчення: питань довільної психічної саморегуляції педагогів у конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності; питань, пов'язаних із вивченням суб'єктивних детермінант професійної надійності діяльності педагогів.

Література

1. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура; [пер. с англ. – Н. Н. Чубарь]. – СПб.: Евразия, 2000. – 318 с.
2. Боришевський М. Й. Розвиток здатності до саморегуляції поведінки як вияв суб'єктного становлення особистості / М. Й. Боришевський. – К., 1993. – С. 18-19. (Психологія суб'єктної активності особистості)
3. Колесніченко Л. А. Психологічна підготовка майбутніх менеджерів / Л. А. Колесніченко // Навчальні інновації та їхній вплив на якість університетської освіти: Збірник матеріалів науково-методичної конференції 29 січня 2003 р. – С. 440-442.
4. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-13.
5. Моросанова В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118-127.

6. Прохоров А. О. Функциональные структуры и средства саморегуляции психических состояний / А. О. Прохоров // Психологический журнал. – Т. 25. – № 2. – 2005. – С. 68-80.

7. Третьак О. С. Психічна саморегуляція в діяльності учителя : поняття, способи, прийоми / О. С. Третьак // Актуальні проблеми психології. Том 1. : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2002, частина 6. – С. 235-242.

8. Чебыкин О. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / О. Я. Чебыкин. – Одесса, 1992. – 168 с.