

Психология личности

© 1998 г. Э.Л. Носенко

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ КАК ОПОСРЕДУЮЩИЙ ФАКТОР ВЛИЯНИЯ САМООЦЕНКИ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКА

На основе результатов экспериментального исследования раскрывается роль эмоционального состояния подростка как опосредующего звена механизма влияния самооценки на эффективность интеллектуальной деятельности.

Ключевые слова: самооценка, стресс неуспеха, интеллектуальная деятельность, эффективность, возрастная динамика.

Изучение самооценки как особого образования самосознания личности [6, 14, 25] во взаимосвязи с эффективностью интеллектуальной деятельности представляется одним из актуальных направлений исследования данного психологического феномена [11–13, 16, 18]. Будучи результатом интегрированной работы в сфере самопознания и эмоционально-ценостного самоотношения [10, 28], самооценка влияет на взаимоотношения человека с окружающими [8, 9], его критичность, требовательность к себе [7], на отношение к успехам и неудачам в своей деятельности, на ее эффективность [5].

К настоящему времени накоплен большой эмпирический материал о формах проявления самооценки [7, 12], ее регулятивной функции [17], связи самооценки с самоотношением личности и ее самопознанием [23], уровнем адекватности и устойчивости самооценки в различных возрастах [1, 4, 9]. Следует подчеркнуть, что наиболее активно феномен самооценки изучается применительно к подростковому возрасту, так как именно в этот период развитие самооценки происходит особенно интенсивно и роль ее в формировании личности возрастает [15, 23]. Так, в ходе оригинально спланированного эксперимента [24] доказано, что важным источником формирования самооценки у детей школьного возраста является, например, оценка самим ребенком результатов своей интеллектуальной деятельности. Установлено в частности, что с возрастом самооценка все более эмансипируется от оценок окружающих и приобретает самостоятельное значение как регулятор поведения. По имеющимся данным [25], в зависимости от характера самооценки (ее адекватности, устойчивости) формируется такая черта характера, как уверенность в себе, а закрепившаяся самооценка не ограничивается рамками одной какой-либо деятельности и распространяется на другие ее виды.

В связи с этим в рамках практической психологии коррекция самооценки в последние годы начинает оформляться в самостоятельное направление психологической помощи, активно ищущее свои методические приемы [20]. Это неудивительно; ведь с усложнением деятельности и изменением ее условий роль личностного фактора в обеспечении эффективности деятельности возрастает.

Наиболее эксплицитно, с нашей точки зрения, характер взаимосвязи самооценки с эффективностью интеллектуальной деятельности раскрыт в экспериментальном ис-

следовании [30], в рамках которого в качестве контролируемой переменной выступал уровень развития интеллекта испытуемых. Полученные в ходе этого исследования данные свидетельствуют о том, что индивидуумы с низкой самооценкой менее успешно справляются с выполнением интеллектуальных заданий, чем личности с высокой самооценкой – даже при одинаково высоких показателях уровня развития интеллекта. Установлено также, что влияние самооценки на эффективность деятельности увеличивается с возрастом: у старших подростков взаимосвязь самооценки с показателями качества деятельности выражена ярче, чем у младших. Хотя рассмотренные выше результаты получены на подростках, они, на наш взгляд, носят более универсальный характер, так как эффективность деятельности изучается во взаимосвязи с самооценкой применительно к лицам разных возрастов.

Несмотря на наличие достаточно большого количества исследований самооценки в контексте эффективности деятельности, механизм этой взаимосвязи в сущности не раскрыт. Отнести влияние самооценки на снижение эффективности деятельности лишь за счет меньшей уверенности школьников с низкой самооценкой в своих силах едва ли достаточно. Так, по данным ряда исследований [11, 13, 25, 27], среди детей младшего школьного возраста с низкой самооценкой неуверенных в себе гораздо больше, чем среди старших. Вместе с тем различия в эффективности деятельности более существенны у старших подростков с низкой самооценкой по сравнению с их сверстниками с высокой самооценкой, чем это наблюдается у младших [30].

Это ставит под сомнение возможность объяснения механизма влияния самооценки детей на эффективность деятельности с позиции различия в степени их уверенности в себе.

Интерес к проблеме изучения самооценки, по-видимому, будет возрастать в связи с расширением практической психологической помощи [19, 20], поэтому особую актуальность приобретает теоретическая проблема изучения механизма влияния самооценки на эффективность деятельности. Ее решение является необходимым звеном на пути от накопления эмпирических данных о месте и роли самооценки в числе факторов, определяющих эффективность деятельности, к разработке и апробированию специальных приемов коррекционной работы по возможному оптимальному изменению самооценки. Понятно, что без четкого осознания этого механизма нельзя планировать модифицирующие воздействия на личность. Более того, понимание механизма взаимосвязи самооценки с деятельностью позволяет ставить вопрос не только о коррекции самооценки, сколько об изменении условий и специфики организации самого процесса овладения соответствующей деятельностью, в ходе которой формируется самооценка.

Целью данной статьи является рассмотрение результатов экспериментальной проверки гипотезы о том, что в основе механизма влияния самооценки на эффективность интеллектуальной деятельности лежат эмоциональные переживания, сопровождающие деятельность. У подростков с высокой самооценкой эти переживания не достигают той степени интенсивности, при которой они начинают воздействовать на деятельность дезорганизующе. У подростков же с низкой самооценкой под влиянием неуверенности в своих силах вероятность возникновения состояния эмоциональной напряженности при наличии в структуре деятельности эмоциогенных факторов значительно выше, что и предопределяет общий эффект более низкой эффективной деятельности.

Иными словами, подростки с низкой самооценкой труднее преодолевают состояние напряженности, возникающее при неблагоприятных ситуационных воздействиях, что и ведет к дезорганизации их интеллектуальной деятельности.

Правомерность выдвижения сформулированной выше гипотезы основывается как на собственных исследованиях автора данной статьи, имевших целью изучение механизма взаимосвязи – эффективности интеллектуальной деятельности с эмоциональным состоянием человека [21], так и на многочисленных исследованиях других авторов того же направления [16, 22 и др.]. Для проверки выдвинутой гипотезы было предпринято экспериментальное исследование.

МЕТОДИКА

Группе подростков младшего (11–12 лет) и старшего (14–15 лет) школьного возраста, подразделенных на подгруппы с низким и высоким уровнем самооценки (выявленном с помощью методики Дембо–Рубинштейн), было предложено выполнить серию интеллектуальных заданий в различных ситуациях деятельности. В качестве независимых переменных (помимо уровня самооценки испытуемых и возраста) выступали также: а) виды экспериментальных заданий, различавшихся по трем уровням сложности и б) ситуации деятельности: эмоциональная и неэмоциональная. Контролируемой переменной был уровень развития интеллекта испытуемых: все испытуемые были отобраны таким образом, чтобы показатели уровня их интеллекта (оценивавшегося по результатам выполнения теста Равена) соответствовали среднему уровню или несколько превышали его с учетом соответствующих возрастных норм¹.

Варьирование ситуаций, в процессе которых осуществлялось выполнение экспериментальных заданий, по критерию степени их эмоциогенности для испытуемых проводилось с помощью процедуры моделирования в ходе эксперимента стресса неуспеха.

В качестве эмоциогенной рассматривалась ситуация деятельности, которой непосредственно предшествовало выполнение интеллектуальных заданий, аналогичных экспериментальным, подобранных так, чтобы стимулировать у испытуемых возникновение стресса неуспеха (предлагались либо заведомо нерешаемые, либо сложные задания). В качестве неэмоциогенной рассматривалась ситуация, в ходе которой экспериментальные задания выполнялись испытуемыми непосредственно после успешного завершения работы с серией легких заданий, что подкрепляло их уверенность в успехе.

В экспериментальных заданиях использовались: а) вербальные тесты на установление семантических соответствий (типа группировки слов по семантическим признакам; предлагалось 10 словарных списков [19]); б) вербальные тесты на идентификацию грамматических закономерностей незнакомого языка по прилагавшимся для анализа языковым контекстам; в) алгебраические задачи. Для группы подростков младшего и старшего возраста подбирались задания такого уровня сложности, которые отвечали бы возрастным нормам наших испытуемых. Так, в старшей группе подростков использовались задания на установление более сложных семантических соответствий, чем в младшей группе, а также адекватные возрасту алгебраические уравнения.

В качестве зависимых переменных в эксперименте выступали: качество и время выполнения экспериментальных заданий.

В задании на установление вербальных соответствий качество его выполнения оценивалось по количеству списков слов, в рамках которых семантические соответствия были установлены правильно. Качеству выполнения второго задания была дана оценка по количеству правильно идентифицированных грамматических признаков незнакомого языка (в % к общему количеству признаков, подлежащих идентификации). Качество выполнения третьего задания оценивалось по соотношению (в %) количества правильно реализованных этапов в решении уравнения и общего количества предусмотренных этапов.

Оценка эмоционального состояния испытуемых в различных ситуациях деятельности осуществлялась в ходе эксперимента с помощью наблюдений за кинетикой, сопровождавшей процесс выполнения заданий. Признаком возникновения состояния эмоциональной напряженности служило появление аутистичных жестов (самоадапторов), а также особенностей позы испытуемых. Информативность упомянутых показателей для оценки эмоционального состояния была проверена ранее в ходе проведения многочисленных исследований в различных эмоциогенных ситуациях, имевших целью выявление вербальных и невербальных показателей состояния эмоциональной напряженности [21].

Выбор в качестве испытуемых подростков был обусловлен тем, что именно в этом возрасте впервые в развитии личности одной из необходимых ее потребностей становятся акты самосознания: самопознание, самонаблюдение, самоотношение, саморегуляции поведения в деятельности, в ходе которых и формируется самооценка [15, 23, 28, 29].

Эксперимент проводился в школах, в которых обучались испытуемые; целесообразность участия в нем мотивировалась для них необходимостью дополнительной проверки знаний. Таким образом, обе экспериментальные ситуации воспринимались подростками как зна-

¹ Отбор испытуемых и анализ качества выполнения ими экспериментальных заданий были произведены студенткой Днепропетровского университета Т.А. Дружининой в рамках дипломной работы, выполненной под руководством автора статьи.

чимые, хотя истинная цель эксперимента им не сообщалась. В каждой возрастной группе было по 25 испытуемых.

Обработка экспериментальных данных осуществлялась: а) путем попарного сопоставления качественных и временных параметров интеллектуальной деятельности подгрупп с высокой и низкой самооценкой в рамках каждой из возрастных групп отдельно; б) путем сопоставления качественных и временных параметров деятельности одних и тех же испытуемых в различных ситуациях деятельности. Уровень значимости различий при межгрупповом сопоставлении результатов оценивался по критерию Ван-дер-Вардена, а при внутригрупповом – по критерию знаков.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Наблюдение за поведением испытуемых в процессе выполнения экспериментальных заданий в разных ситуациях показало, что на фоне стресса неуспеха у них появлялись аутистичные (незнаковые) жесты, известные также под названием самоадапторов (типа почесывания головы, прикосновений к кончику носа, подергивания ушей, покусывания ручки, прокручивания волос и т.д.). Они рассматривались (в сочетании со скованной позой) в качестве показателей состояния эмоциональной напряженности. Подобные жесты значительно реже возникали при выполнении экспериментальных заданий у испытуемых с высокой самооценкой по сравнению с испытуемыми с низкой самооценкой и были характерны преимущественно для начальных этапов деятельности на фоне стресса неуспеха.

Как видно из таблиц 1–4, в подгруппах с низкой самооценкой в каждой из возрастных групп отмечено статистически значимое снижение показателей качества деятельности с одновременным увеличением времени, затрачиваемого на выполнение заданий, по сравнению с соответствующими показателями для групп с высокой самооценкой в ситуации выполнения заданий на фоне стресса неуспеха.

Абсолютные величины различия в показателях качества и времени выполнения заданий больше для более сложных заданий (табл. 4) и в группах старшего возраста по сравнению с соответствующими показателями для групп младшего возраста (табл. 2). Так, при выполнении первого задания подростками в возрасте 14–15 лет средние показатели качества деятельности на фоне стресса неуспеха для подгруппы с низкой самооценкой составляют 45,5%, а для подгруппы с высокой – 75,5%. Различия существенны по критерию Ван-дер-Вардена при $p = 0,05$. Для более сложного задания различия существенны при $p = 0,01$ (в группе с низкой самооценкой качество выполнения задания 41%, с высокой – 90%). Различия по временными параметрам более существенны для всех видов заданий, чем различия по качественным показателям. Они достигают наибольшей величины при выполнении наиболее сложного из трех заданий на фоне стресса неуспеха – 14,75 мин (табл. 4). Некоторые различия в качественных и временных показателях деятельности между подгруппами с высокой и низкой самооценкой зарегистрированы также и в ситуации, которую мы рассматривали как неймоциогенную, однако они не достигают статистически значимого уровня (см. табл. 1 и табл. 3).

Как видно из данных, представленных в табл. 1 и 2, различия между показателями качества и времени выполнения заданий в подгруппах с низкой и высокой самооценками у группы младших подростков выражены менее ярко, чем у старших подростков (см. табл. 3 и 4).

Внутригрупповые сопоставления показателей эффективности выполнения заданий испытуемыми с высокой и низкой самооценками в различных ситуациях деятельности также подтвердили гипотезу исследования. Эти различия более ярко выражены у подростков старшего возраста.

В подгруппе с высоким уровнем самооценки данной возрастной группы также зарегистрирован один случай статистически значимых различий между временем выполнения заданий (решение алгебраической задачи) на фоне стресса неуспеха по сравнению со спокойным состоянием, чего не наблюдалось в младшей возрастной группе.

Таблица 1

Сопоставительный анализ усредненных для подгрупп показателей качества и времени выполнения экспериментальных заданий младшими подростками (11–12 лет) с высокой и низкой самооценкой в спокойном состоянии

Типы задания	Показатели эффективности выполнения заданий				Оценка значимости (различия по критерию Вандер-Вардена)	
	для подгрупп с высокой самооценкой		для подгрупп с низкой самооценкой			
	качество выполнения задания (в %)	время выполнения (в мин)	качество выполнения задания (в %)	время выполнения (в мин)		
Объединение слов по семантическим признакам	64	5,27	63	5,29	Различия не существенны	
Установление сложных аналогий	45	6,46	45	6,45	—	
Решение алгебраических уравнений	91	10,38	84	10,68	—	

Таблица 2

Сопоставительный анализ усредненных для подгрупп показателей качества и времени выполнения экспериментальных заданий младшими подростками (11–12 лет) с высокой и низкой самооценкой на фоне стресса неуспеха

Типы задания	Показатели эффективности деятельности				Оценка значимости различий по критерию Вандер-Вардена (статистика квантиль)	Уровень значимости различий		
	для подгрупп с высокой самооценкой		для подгрупп с низкой самооценкой					
	качество выполнения задания (в %)	время выполнения (в мин)	качество выполнения задания (в %)	время выполнения (в мин)				
Объединение слов по семантическим признакам	60		50		качество стат. 3,986 квант. 3,125 время	Различия существ. ($p = 0,05$)		
		5,36		6,63	стат. 3,418 квант. 3,244	Различия существ. ($p = 0,05$)		
Установление сложных аналогий	44		39,5		качество стат. 3,214 квант. 3,456 время	Различия не существ.		
		7,05		8,73	стат. 3,341 квант. 3,126	Различия существ. ($p = 0,05$)		
Решение алгебраических уравнений	91		68,5		качество стат. 4,213 квант. 3,548 время	Различия существ. ($p = 0,05$)		
		10,8		13,46	стат. 3,211 квант. 3,153	Различия существ. ($p = 0,05$)		

Таблица 3

Сопоставительный анализ усредненных для подгрупп показателей качества и времени выполнения экспериментальных заданий старшими подростками (14–15 лет) с высокой и низкой самооценкой в спокойном состоянии

Типы задания	Показатели эффективности деятельности				Оценка значимости различий по критерию Вандер-Вардена (статистика квантиль)	Уровень значимости различий		
	для подгрупп с высокой самооценкой		для подгрупп с низкой самооценкой					
	качество выполнения задания (в %)	время выполнения (в мин)	качество выполнения задания (в %)	время выполнения (в мин)				
Объединение слов по семантическим признакам	74,5		69		качество стат. 2,371 квант. 3,384 время стат. 3,231 квант. 3,664	Различия не существ.		
Установление сложных аналогий	85	4,27	75	4,85	качество стат. 2,965 квант. 3,389 время стат. квант.	Различия не существ.		
Решение алгебраических уравнений	97	4,78	84	5,39	качество стат. 3,273 квант. 3,951 время стат. 2,861 квант. 3,118	— — — — — —		
		9,55		10,63				

В табл. 5 и 6 представлены данные сопоставительного анализа качества и времени выполнения экспериментальных заданий одними и теми же испытуемыми (сгруппированными по уровню самооценки) в различных ситуациях деятельности.

Как видно из данных таблиц, у подростков с низкой самооценкой в обеих возрастных группах зарегистрированы статистически значимые различия между показателями качества и времени выполнения заданий на фоне стресса неуспеха и в спокойном состоянии. У подростков же с высокой самооценкой различия не достигают статистически значимого уровня.

Поскольку усредненные значения показателей качества и времени выполнения заданий в первой серии эксперимента (когда создавались предпосылки для возникновения состояния эмоциональной активации) оказались лучшими по сравнению с ситуацией стресса неуспеха преимущественно у подростков с низкой самооценкой (и статистически значимо не изменились у подростков с высокой самооценкой), можно считать гипотезу исследования подтвержденной. Именно эмоциональное состояние, которое более существенно изменяется под воздействием ситуационных факторов у подростков с низкой самооценкой, является опосредующим звеном механизма ее влияния на эффективность интеллектуальной деятельности.

Выявленный факт более яркого проявления различий в показателях качества и времени выполнения интеллектуальных заданий у подростков с высокой и низкой

Таблица 4

Сопоставительный анализ усредненных для подгрупп показателей качества и времени выполнения экспериментальных заданий старшими подростками (14–15 лет) с высокой и низкой самооценкой на фоне стресса неуспеха

Типы задания	Показатели эффективности деятельности				Оценка значимости различий по критерию Вандер-Вардена (статистика квантиль)	Уровень значимости различий		
	для подгрупп с высокой самооценкой		для подгрупп с низкой самооценкой					
	качество выполнения задания (в %)	время выполнения (в мин)	качество выполнения задания (в %)	время выполнения (в мин)				
Объединение слов по семантическим признакам	75,5	4,4	45,5	5,85	качество стат. 3,293 квант. 3,106 время стат. 5,660 квант. 3,398	Различия существ. (p = 0,05)		
Установление сложных аналогий	85	5,05	45	7,39	качество стат. 3,569 квант. 3,424 время стат. 4,779 квант. 3,424	Различия существ. (p = 0,01)		
Решение алгебраических уравнений	90	10,79	41	14,75	качество стат. 4,807 квант. 3,500 время стат. 6,752 квант. 3,338	Различия существ. (p = 0,01)		

самооценкой старшей возрастной группы (по сравнению с младшей) свидетельствуют о том, что по мере становления самооценки, обусловленного возрастом, ее влияние на эффективность деятельности возрастает.

Сравнив временные показатели, характеризующие продолжительность когнитивных затрат на выполнение интеллектуальной деятельности старшими и младшими подростками с высокой и низкой самооценкой, мы установили, что подросткам с низкой самооценкой необходимо больше времени на выполнение заданий даже в спокойном состоянии. Причем эти различия ярче выражены у старших подростков. Последнее свидетельствует о том, что время выполнения деятельности является более тонким показателем различий при изучении влияния личностных характеристик на ее результат, чем ее качество. За счет большей затраты времени подростки с низкой самооценкой могут достигать тех же качественных показателей деятельности, что и подростки с высокой самооценкой, однако при возникновении состояния эмоциональной напряженности картина меняется: ухудшаются как данные качества деятельности, так и время ее выполнения.

Полученные данные можно, на наш взгляд, объяснить следующим образом. Подростки с высокой самооценкой, как установлено, уверены в себе и в том, что смогут преодолеть возникшие трудности. Они с большей активностью и настойчивостью стремятся к достижению поставленных целей, оценивая собственные неудачи таким образом, что это помогает им сохранить позитивное представление о себе.

Согласно полученным нами экспериментальным данным, ситуация неуспеха не

Таблица 5

Усредненные показатели качества и времени выполнения экспериментальных заданий младшими подростками с низкой самооценкой в различных ситуациях деятельности

Ситуация деятельности	Показатели для разных заданий					
	% выполнения I задания	время выполнения I задания	% выполнения II задания	время выполнения II задания	% выполнения III задания	время выполнения III задания
На фоне стресса неуспеха	50	6,53	45	8,73	66,5	13,46
После успешного выполнения предшествующих заданий	63	5,29	39,5	6,45	90	10,68
Уровень значимости различий по критерию знаков	$q = 0,05$	$q = 0,05$	$q = 0,1$	$q = 0,05$	$q = 0,05$	$q = 0,05$

Таблица 6

Усредненные показатели качества и времени выполнения экспериментальных заданий старшими подростками с низкой самооценкой в различных ситуациях деятельности

Ситуация деятельности	Показатели для разных заданий					
	% выполнения I задания	время выполнения I задания	% выполнения II задания	время выполнения II задания	% выполнения III задания	время выполнения III задания
На фоне стресса неуспеха	45,5	5,85	45	7,59	41	15,75
После успешного выполнения предшествующих заданий	69	4,85	75	5,39	84	10,63
Уровень значимости различий по критерию знаков	$q = 0,05$	$q = 0,05$	$q = 0,05$	$q = 0,05$	$q = 0,05$	$q = 0,05$

вызывала у испытуемых с высокой самооценкой состояния эмоциональной напряженности, которая могла бы повлиять на эффективность их интеллектуальной деятельности. Однако тот факт, что даже у подростков с высокой самооценкой отмечено (по полученным нами данным) некоторое увеличение времени выполнения интеллектуальной деятельности и ухудшение ее качества в ситуации неуспеха (при выполнении более сложного задания), подтверждает мнение исследователей [25, 27]: подростки придают особое значение своим интеллектуальным возможностям и оценка этих возможностей их всегда очень беспокоит.

ВЫВОДЫ

1. Уровень самооценки подростков существенно влияет как на качественные показатели эффективности интеллектуальной учебной деятельности, так и на время выполнения, если в структуре ее ситуации присутствуют эмоциональные факторы (например, стресс неуспеха, повышенная ответственность за качество деятельности и др.). У подростков с низкой самооценкой в обеих возрастных группах показатели качества деятельности в эмоциогенных ситуациях ниже на статистически значимом уровне, чем у подростков с высокой самооценкой, а время выполнения деятельности больше.

2. Влияние самооценки на качественные и временные характеристики деятельности увеличиваются с возрастом испытуемых.

3. Временные характеристики деятельности представляются несколько более чувствительными к отражению эмоциональных воздействий, чем характеристики качества деятельности, так как даже у испытуемых с высоким уровнем самооценки (в частности, подростков старшего возраста) отмечено некоторое увеличение времени выполнения учебных заданий в ситуации стресса неуспеха.

4. Полученные экспериментальные данные позволяют ставить вопрос о том, что влияние самооценки на эффективность учебной деятельности опосредовано худшей адаптацией подростков с низкой самооценкой к эмоциогенным ситуациям. Это приводит к возникновению эмоциональной напряженности, отрицательно сказывающейся на качественных характеристиках деятельности и времени ее выполнения.

5. Поскольку даже при одинаковом уровне развития интеллекта подростки с низкой самооценкой уступают в эмоциогенных ситуациях деятельности сверстникам с высокой самооценкой в отношении успешности выполнения учебной деятельности, одной из актуальных задач психологической службы должна стать коррекция самооценки подростка. Знание механизма влияния самооценки на эффективность деятельности позволит адекватно спланировать программу ее коррекции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Избр. психологические труды. в 2 т. Т. 1. М., 1980.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания: Пер. с англ. М., 1980.
3. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопр. психол. 1978. № 4. С. 28–33.
4. Бороздина Л.В. Динамика самооценки от подросткового возраста к взрослости // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1990. № 1(3).
5. Бороздина Л.В., Роцина Е.С. Влияние уровня самооценки на продуктивность учебной деятельности // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1987. № 3. С. 28–30.
6. Бороздина Л.В. Что такое самооценка? // Психол. журн. 1992. № 4. С. 99–105.
7. Бороздина Л.В., Замученова Е.А. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний // Вопр. психол. 1993. № 4. С. 104–113.
8. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопр. психол. 1994. № 3. С. 44–50.
9. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопр. психол. 1992. № 1. С. 25–30.
10. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки // Вопр. психол. 1989. № 1. С. 5–14.
11. Захарова А.В., Андрушенко Т.Ю. Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности // Вопр. психол. 1980. № 4. С. 21–27.
12. Захарова А.В., Худобина Е.Ю. Взаимодействие когнитивного и эмоционального компонентов самооценки в младшем школьном возрасте. // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1990. № 1(3).

13. Захарова А.В., Шакенова Л.Х. Учебное сотрудничество как фактор формирования самооценки школьника // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1990. № 2(4).
14. Ильинков А.Н. Что такое личность // Вопр. психол. 1992. № 5. С. 5–12.
15. Кле М. Психология подростка. М., 1991.
16. Конопкин О.А., Прягин Г.С. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуальными психологическими особенностями их саморегуляции // Вопр. психол. 1987. № 3. С. 45–57.
17. Корнилов А.П. Диагностика регулятивной функции самосознания // Психол. журн. 1995. № 1. С. 107–114.
18. Липкина А.И. Самооценка школьника и его память // Вопр. психол. 1981. № 9. С. 27–32.
19. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации // Под ред. А.Ф. Кудряшова. Петрозаводск, 1992.
20. Методи психодіагностики підлітків / За ред. О.Д. Кравченко, В.Ф. Марчука. Полтава, 1995.
21. Носенко Э.Л. Эмоциональное состояние и речь. Киев, 1984.
22. Пасынкова Н.Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности // Психол. журн. 1996. № 1. С. 169–174.
23. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопр. психол. 1996. № 1. С. 20–30.
24. Савонько Е.И. Оценка и самооценка как мотивы поведения школьников разного возраста // Вопр. психол. 1975. № 4. С. 107–116.
25. Серебрякова Е.А. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников // Вестн. Ленинградск. ун-та, 1981. № 3. С. 38–42.
26. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
27. Формирование личности старшеклассника // Под ред. Т. Дубровиной. М., 1989.
28. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.
29. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопр. психол. 1992. № 3–4. С. 7–10.
30. Liberska H. Development of Intellectual Efficacy in Young People and its Conditioning // Abstracts of the VII European Conference on Developmental Psychology. Krakow. Jugellonian University. August 23–27. 1995.