**Содержание**

Введение

§1. Агрессия как социальное явление, и ее изучение

§ 2. Понятие стиля саморегуляции и особенности саморегулирования деятельности

§ 3. Экспериментальное изучение зависимости степени агрессивности от особенностей саморегуляции

§ 4. Обоснование выбора и применения педагогических средств, используемых в работе

Заключение

Литература

Приложения

**Введение**

В своей работе я хочу представить мой анализ проблемы агрессивности учеников, пути и средства коррекции этого негативного свойства личности. В настоящее время эта проблема приобретает все большее значение, так как люди все чаще совершают опасные агрессивные действия, они становятся все более жестокими по отношению друг к другу. В свете этих тенденций не возможно не признать, что насилие и конфликт, по моему мнению, относятся к числу наиболее серьезных проблем, перед которыми мы сегодня оказались. Поэтому я считаю необходимым искать условия и средства для снижения агрессивности детей. Это важно для моей практической деятельности, так как повышенная агрессивность ребенка, которая вырабатывается с дошкольного возраста, по данным многих исследований перерастет в агрессивные и антисоциальные действия взрослого человека.

Таким образом, я считаю, что, найдя пути и средства снижения агрессии, можно изменить и уже выработанный индивидом характерный стиль агрессивных реакций.

Специфика хода уроков технологии такова, что включает в себя этапы планирования, программирования, моделирования учеником своей деятельности, а также оцениванием ее результатов. В ходе уроков видно насколько ребята самостоятельны и адекватны в поведении. Работая с детьми, я увидел некоторую закономерность: у детей с различной степенью агрессивности регулятивные процессы и свойства выражены по-разному.

Для подтверждения моего предложения я счел нужным провести экспериментальное исследование.

Так для выявления степени агрессивности детей я использовал тест Баса-Драки «Диагностика состояний агрессии», а своеобразие саморегуляции обследовалось с использованием опросника «ССП-98» (разработанного В.И. Моросановой и Е.М. Конозом).

Полученные мной результаты подтвердили мое предположение о различиях в процессах, структуре и стиле саморегуляции у детей с разной степенью агрессии. После этого я счел нужным подобрать ряд педагогических средств, использование которых на уроке помогло бы скорректировать необходимые регуляторные звенья для снижения агрессии у школьников. Эти педагогические средства я использую на своих занятиях, и полагаю, что ни оказывают определенное действие в ходе достижения моей цели.

**§ 1. Агрессия как социальное явление, и ее изучение**

Для анализа проблемы агрессивности детей мной были изучены работы известных педагогов и психологов, что помогло мне выявить следующие аспекты.

При изучении агрессивного поведения людей, ученые всегда сталкивались со множеством серьезных проблем. Одной, из которых является принятие общего определения данного понятия. По словам Р. Бэрона (1998) значительная часть специалистов в этой области склоняются к применению следующего определения: Агрессия – это любая форма поведения, нацеленная на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения. В связи с целью своей работы, я считаю необходимым рассмотреть источники возникновения агрессии, и ее основные элементы. То, что люди часто совершают опасные агрессивные действия, вряд ли подлежит обсуждению. Тем не мене вопрос о том, почему они предпринимают подобные действия, долго был проблемой серьезной дискуссии. При всем разнообразии выдвигающихся противоречивых теоретических обоснований, большинство из них подпадает под одну из четырех следующих категорий. Агрессия относится в первую очередь к:

1) врожденным побуждениям или задаткам

2) потребностям, активизируемым внешним стимулам

3) познавательным и эмоциональным условиям в сочетании с предшествующим научением.

Таким образом, существуют несколько разнонаправленных теоретических перспектив, каждая из которых дает свое видение сущности и источников агрессии. Так теория агрессии как инстинктивного поведения говорит о генетической «запрограммированности» человека на подобные действия. Ученые, придерживающиеся этого подхода, указывали что агрессия берет начало, прежде всего из врожденного инстинкта борьбы за выживание, который присутствует у людей также как и у других живых существ. Логический анализ этих работ ведет к заключению, что агрессивные проявления почти невозможно устранить. Но этот подход не получил достаточных доказательств. Второй исторический подход описывает агрессию через не инстинктивную мотивационную силу, являющуюся результатом лишения организма каких-либо существенных вещей или условий. Эта теория была более распространенной. Хотя, по-мнению Д. Ричардсона, фрустрация вызывает агрессию, прежде всего у людей, которые усвоили привычку реагировать на фрустрацию или другие аверсивные стимулы агрессивным поведением. С другой стороны, люди, для которых привычны иные реакции, могут и не вести себя агрессивно, когда они фрустрированы. «Предположение о том, что все проявления жестокости являются результатом блокирования или создания препятствий целенаправленному поведению, не выдерживает критики» - указывал Р. Бэрон (1998).

Рассматривая когнитивные модели агрессивного поведения, мы видим, в их основе эмоциональные процессы. Берковиц утверждал, что «препятствия провоцируют агрессию лишь в той степени, в какой они создают негативный аффект». Если, например, девушка интерпретирует неприятное эмоциональное переживание как злость, то, скорее всего, у нее появляются агрессивные тенденции. Если же она интерпретирует негативное состояние как страх, у нее появится стремление спасаться бегством. А когда возникают сбои в познавательном процессе, обеспечивающем возможность подавить агрессию, человек, вероятнее всего, как указывал Р. Бэрон (1998), будет реагировать импульсивно. Но в соответствии с данными положениями, подходящим способом научиться контролировать или устранять импульсивную агрессию, представляется выработка конструктивных или негативных привычек в ответ на провокацию. Эта теория уже дает мне некоторую надежду на то, что агрессивного поведения можно избегать. Последняя, современная, самая распространенная и уникальная – теория социального, научения агрессии. Она (агрессия) рассматривается здесь как некое специфическое социальное поведение, которое усваивается и поддерживается в основном точно также, как и многие другие формы социального поведения. Согласно А. Бандуре (1999), исчерпывающий анализ агрессивного поведения требует учета трех моментов:

1. способ усвоения подобных действий;
2. факторов, провоцирующих их появления;
3. условий при которых они закрепляются.

Таким образом, согласно А. Бандуре (1999), агрессия, в какой бы форме она не проявлялась, представляет собой поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу, имеющему все основания избегать подобного с собой обращения. В теориях социального научения я увидел описание трех основных источников усвоения агрессивного поведения: оно определяется влиянием семьи, сверстников, а также средств массовой информации. Дети учатся агрессивному поведению посредством прямых подкреплений также, как и путем наблюдения агрессивных действий. Эта теория дает мне возможность полагать, что у меня есть возможность корректировать проявление агрессии моими учениками. Кроме этого мне хотелось бы отметить еще один очень важный аспект. Так А.Д. Столяренко указывал, что агрессивность у различных лиц может иметь различную степень выраженности – от почти полного отсутствия до предельного развития. Вероятно, гармонически развитая личность должна обладать определенной степенью агрессивности. Потребности индивидуального развития и общественной практики должны формировать в людях способность к устранению препятствий, а подчас и к физическому преодолению того, что противодействует этому процессу. Полное отсутствие агрессивности приводит к податливости, неспособности занять активную жизненную позицию. Вместе с тем, чрезмерное развитие агрессивности по типу акцентуации начинает определять весь облик личности, превращает ее в конфликтную, неспособную на социальную кооперацию, а в своем крайнем выражении является патологией (социальной и клинической): агрессия утрачивает рационально-избирательную направленность и становится привычным способом поведения, проявляясь в неоправданной враждебности, злобности, жестокости, негативизме.

Агрессивные проявления могут являться:

1. средством достижения определенной цели;
2. способом психологической разрядки, замещения блокированной потребности;
3. самоцелью;
4. способом удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении.

Таким образом, агрессивность человека неоднородна, варьирует от слабой до крайней степени, различна по своей модальности и назначению. Можно выделить параметры агрессивности различной модальности, отличающиеся:

1. интенсивностью агрессии, ее жестокостью;
2. направленностью на конкретное лицо либо вообще на всех людей;
3. ситуативностью или устойчивостью агрессивных тенденций личности.

Эти тенденции наталкивают меня на определенные выводы: в ходе своей практической деятельности мне нужно не просто снижать, а корректировать степень агрессивности детей, приближая ее к норме. Для реализации этого, первым этапом мне нужно было выбрать методику, с помощью которой можно было оценить степень агрессивности ребенка. Опросник Баса – Дарки «Диагностика состояния агрессии», предназначенный для исследования показателей и форм агрессивности, содержит все необходимые мне критерии. Он помог мне в практической оценке видов и степеней развития агрессивности и враждебности детей.

Следующим этапом моей работы являлось изучение саморегуляции вообще и ее составляющих, которые, возможно, оказывают непосредственное влияние на выраженность агрессивности учащихся.

**§ 2. Понятие стиля саморегуляции и особенности саморегулирования деятельности**

Я уже указывал выше, что во время занятий, наблюдая за учениками, я видел различия в процессах планирования, программирования, моделирования ребенком своей деятельности, а также разным оценивание ее результатов, у детей с различной степенью выраженности агрессии. А также как все эти процессы являются составляющими саморегуляции личности, то я счел нужным подробное ее рассмотрение. Анализ литературы показал, что понятие «саморегуляция» является результатом постепенной трансформации понятия «воля», исследования которой имеют многовековую историю. Но меня, в связи с тематикой моей работы, больше интересовали стилевые особенности саморегуляции – как типичные для человека и наиболее существенные индивидуальные особенности самоорганизации и управления внешней и внутренней целенаправленной активностью, устойчиво проявляющиеся в различных ее видах.

Анализ этого я нашел в работах В.И. Моросановой и Е.М. Коноза (2002), они развивали новое направление в изучении проявлений особенностей стиля человека – исследование индивидуального стиля саморегуляции произвольной активности человека. Как указывала В.И. Моросанова (2002), феномен стиля саморегуляции проявляется в том, каким образом человек планирует и программирует достижение жизненных целей, учитывает значимые внешние и внутренние условия, оценивает результаты и корректирует свою активность для достижения субъективно-приемлемых результатов, в том, в какой мере процессы самоорганизации развиты и осознаны, что, по моему мнению, непосредственно связано с возникновением агрессии человека. Индивидуальный стиль саморегуляции характеризуется комплексов стилевых особенностей регуляторики. К ним относятся типичные для данного человека особенности регуляторных процессов, реализующие основные звенья системы саморегуляции (планирование, моделирование, программирование и оценивание результатов), а также регуляторно-личностные свойства или инструментальные свойства личности, такие как самостоятельность, надежность, гибкость. В силу универсальности функциональной структуры регуляции для самых разных видов психической активности и деятельности в стиле саморегуляции проявлется общая регуляторная основа индивидуальности, которая, как подтверждают В.И. Моросанова и Е.М. Коноз (2002), является предпосылкой формирования конкретных стилей деятельности в различных ее видах. В связи с этим я считаю своей целью помочь учащимся выработать наиболее оптимальный стиль поведения и деятельности. На основе сложившихся представлений о функциональной структуре процессов психической регуляции и данных об индивидуальных особенностях такой регуляции, которые наблюдались в разных видах деятельности, в качестве существенных и одновременно типичных особенностей произвольной регуляции В.И. Моросанова и О.А. Конопкин (1989) выявляют в первую очередь особенности, которые связаны с реализацией специфических, частных функций целостного регуляторного процесса. Об индивидуальных различиях этих регуляторных функций, проявляющихся в устойчивых особенностях поведения В.И. Моросанова писала следующее:

* 1. Индивидуальные особенности целеполагания и удержания целей. Цель является системообразующим исходным компонентом психологической системы регуляции деятельности. Основные индивидуальные различия в целеполагании имеет смысл рассматривать, по мнению О.А. Конопкина (1989), в связи с активностью выдвижения целей, адекватностью этого процесса внешним и внутренним субъективным условиям, действенностью целей.
	2. Индивидуальные особенности построения модели значимых условий. Модель значимых условий, как указывала В.И. Моросанова (1989), выполняет в психической регуляции деятельности функцию источника информации об условиях, учет которых необходим для определения программы реализации деятельности. Содержание модели является оперативным, то есть зависит от цели и условий деятельности, но степень избирательности и прагматичности модели, степень ее информационной полноты, развитость и структура осуществляемых гностических действий индивидуально своеобразны. При построении модели условий индивидуально – различными могут быть также психические процессы и явления, выступающие носителями информации.
	3. Индивидуальные особенности планирования и прогнозирования действий. В функции прогнозирования, как указывали В.И. Моросанова и О.А. Конопкин (1989), входит антиципация компонентного состава предстоящих действий, способов, которыми они будут осуществляться, и собственно последовательности осуществления планируемых действий. Устойчивые индивидуальные особенности в планировании и программировании во многом зависят и определяются мерой детализации исполнительских действий, степенью соотнесенности программы с объективными и субъективными предпосылками и условиями успешного осуществления деятельности; индивидуально-своеобразно и программируемое многообразие способов достижения цели.
	4. Индивидуальные особенности контрольно –коррекционных процессов. Регуляторные процессы, связанные с контролем и принятием решений, как указывала В.И. Моросанова (1989), пронизывают все блоки регуляции, так как на каждой стадии достижения цели происходит контроль актуального состояния системы и результатов действий путем сличения с прогнозируемыми, оценка рассогласования и принятия решения о коррекции исполнительских (управляющих) действий или о переходе к следующей стадии реализации деятельности. Индивидуальные различия в осуществлении контрольно-коррекционных функций касаются как степени, так и характера контроля по отношению к различным деятельностным подсистемам. Индивидуально различной, по мнению О.А. Конопкина (1989), может быть и тенденция к завышению или занижению строгости субъективных критериев оценки реальных результатов или способов действий по сравнению с нормативно – задаваемыми.

Следующим этапом моей работы было выявление стилевых особенностей саморегуляции у моих учеников.

**§ 3. Экспериментальное изучение зависимости степени агрессивности от особенностей саморегуляции**

Для проверки своего предположения о связи саморегуляции и агрессивности, и анализа особенностей стиля саморегуляции у детей с развитой степенью агрессивности, я использовал Опросник Баса – Дарки «Диагностика состояния агрессии» (см. приложение 1) и Опросник «Стилевые особенности саморегуляции поведения (ССП-98)» (см. приложение 3). Опросник Баса –Дарки предназначен для исследования показателей и форм агрессивности и содержит определения следующих форм агрессии: физическая, косвенная, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины. Опросник ССП-98 предназначен для исследования индивидуального стиля саморегуляции, характеризуется комплексом стилевых особенностей регуляторики, к которому принято относить типичные для данного человека особенности регуляторных процессов, реализующие основные звенья системы саморегуляции (планирование, программирование, моделирование и оценивание результатов), а также регуляторно-личностные свойства – такие как самостоятельность, надежность, гибкость. По результатам теста Баса – Дарки я теоретически разделил учеников на три группы:

1. с низким уровнем агрессивности;
2. с умеренным уровнем агрессивности;
3. с высоким уровнем агрессивности (см. приложение 2).

Далее я опросил их с помощью методики «ССП-98» и провел сравнение структуры саморегуляции детей с высокой, умеренной и низкой агрессивностью.

Полученные данные я зафиксировал в таблице № 1.

Таблица № 1. Средние значения шкал стиля саморегуляции поведения и общего уровня саморегуляции у учеников с разным уровнем агрессивности.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  Шкалы ССПУровниагрессивности | Пл | М | Пр | Ор | Г | С | ОУС |
| Низкий | 4,5 | 5,6 | 5,5 | 5,7 | 7,2 | 5,3 | 27,9 |
| Умеренный | 4,8 | 4,3 | 5,3 | 4,2 | 5,8 | 6,7 | 26,4 |
| Высокий | 4,9 | 5,6 | 4,3 | 5,5 | 4,1 | 7,8 | 25,0 |

По данным таблицы видно, что планирование у низко агрессивных учеников ниже, по сравнению с высоко агрессивными на 0,4 балла; моделирование у них совпадает, но отличается от умеренно агрессивных на 1,3 балла; программирование выше на 1,2 балла; оценивание результатов выше на 2,2 балла; гибкость выше на 3,1 балла; самостоятельность ниже на 2,5 балла; общий уровень саморегуляции выше на 2,9 балла. Эти различия четко обозначены на «профиле саморегуляции у учеников с разным уровнем агрессивности» (см. приложение 5). Таким образом, при анализе выяснилось, что в структуре саморегуляции учеников с разной степенью агрессивности наблюдаются значительные отличия в степени развитости отдельных структурных компонентов системы саморегуляции и общего уровня саморегуляции. Это означает, что связь между саморегуляцией и уровнем агрессивности действительно существует. Как показали полученные результаты среднеарифметических значений шкал саморегуляции, учащиеся, с высоким уровнем агрессивности имеют низкий общий уровень саморегуляции, но чем ярче выражена агрессивность – тем выше развитие такого регуляторно - личностного свойства саморегуляции как «самостоятельность» и ниже «гибкость» и процесс «оценивания результатов».

После проведенного сравнения средних значений шкал ССП и общего уровня саморегуляции необходимо было проверить достоверность выявленной разницы в стиле саморегуляции учеников с разным уровнем агрессивности. Для этого мной был использован метод Стьюдента (t – тест), предназначенный для проверки гипотез о достоверности разницы средних значений при анализе количественных данных. Для его применения я вычислил стандартные отклонения для шкал ССП у высокоагрессивных и низкоагрессивных детей, и занес полученные данные в формулу:

М1 и М2 – средние значения шкал ССП у высоко и низкоагрессивных учеников;

S1 и S2 – стандартные отклонения для шкал ССП у высоко и низкоагрессивных учеников;

n1 и n2 – количество учеников с высоким и низким уровнем агрессивности.

Результаты t - теста оказались следующими:

Кроме этого, так как результаты по шкале «моделирование» у высоко и низкоагрессивных учеников совпадают, но отличаются на 1,3 балла от умеренноагрессивных, я высчитал значимость этого расхождения по той же формуле, но уже между, высоко и умеренно агрессивными.

Для проверки достоверности проверяемых мной различий необходимо было, чтобы значение t – критерия для уровня достоверности 0,05 (вероятность 5 %) составило не менее 2,05. Как видно из полученных данных ,такое требование соблюдается в отношении шкал «оценивания результатов», «гибкости», «самостоятельности» и общего уровня саморегуляции, что доказывает статистическую значимость различий в развитии соответствующих регуляторно-личностных свойств и процессов у испытуемых с высоким и низким уровнем агрессивности. Данные различия в развитии регуляторно-личностных свойств и процесса оценивания результатов свидетельствуют о том, что высокоагрессивные учащиеся менее адекватно реагируют на ситуацию, и не могут быстро оценивать изменение значимых условий, чтобы перестроить программу действий, поэтому у них чаще возникают регуляторные сбои и неудачи в выполнении деятельности, чем у низко и умеренноагрессивных испытуемых. Ребята с высоким уровнем агрессивности не способны к адекватному оцениванию результатов своей деятельности, а субъективные критерии успешности у них недостаточно устойчивы по сравнению с менее агрессивными, что ведет к возникновению внешних трудностей. При этом высокоагрессивные дети более автономны в организации своей активности, они не испытывают регуляционных сбоев при отсутствии посторонней помощи в деятельности. Однако испытуемым с высоким уровнем агрессивности труднее овладевать новыми видами активности, они менее уверенно чувствуют себя в незнакомых ситуациях, их успехи в привычных видах деятельности часто нестабильны. Хотелось бы отметить, что в отличии от регуляторно-личностных свойств и процесса оценивания результатов, такие регуляторные процессы как планирование, программирование и моделирование не обнаруживают существенных различий у учащихся с разными уровнями агрессивности. Данная особенность позволяет предположить, что на степень агрессивности влияют, прежде всего, регуляторно-личностные свойства, и меньше влияние имеют регуляторно-личностные свойства, и меньшее влияние имеют регуляторные процессы, влияющие, по-видимому, только опосредовано. На следующем этапе работы я посчитал целесообразным, выявить процентное соотношение уровней агрессивности и общей саморегуляции в группах учащихся. Полученные данные, я отразил в таблице № 2 (см. приложение 6).

Таблица № 2. Процентное соотношение уровней агрессивности и общей саморегуляции в группах учащихся.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  ОУС Уровни агрессивности  | Низкий | Умеренный | Высокий |
| Низкий  | 20%  | 53 %  | 27 % |
| Умеренный  | 33 % | 40 % | 20%  |
| Высокий  | 60 % | 40 %  | 0 % |

Данные таблицы показывают определенную зависимость:

- Низкий ОУС более всего соответствует высокоагрессивные учащимся и менее всего низкоагрессивным, а высокий ОУС – наоборот.

Учитывая это, я считаю, что знания о данной зависимости и дефектах в развитии регуляторно-личностных свойств и процесса оценивания результатов позволяют наметить определенные пути коррекции данных звеньев саморегуляции с целью снижения уровня агрессивности.

**§ 4. Обоснование выбора и применения педагогических средств, используемых в работе**

В своей практической работе по коррекции уровня агрессивности школьников я считаю нужным применять и идеальные и материальные средства обучения. Но ведущую роль в настоящее время отвожу все же идеальным средствам в сочетании с оптимальными этой тематике методами обучения. Так в ходе урока технологии, я объясняю ученикам последовательность планирования работы, особенности моделирования – показываются мной наглядно. Чтобы научить ребят адекватно оценивать результаты своей деятельности, мы после каждого практического занятия делаем общий просмотр изготовленных работ; при этом сначала выслушивается оценка работы одноклассниками, затем моя и в последнюю очередь – самого ребенка. Это, на мой взгляд, помогает ученикам не только в выработке адекватной оценки результатов деятельности, но и развивает аналитические способности, а также лояльность по отношению к товарищу. Чтобы избегать и по-возможности устранять вспышки агрессии у учеников, я привожу примеры, в которых рассказываю о негативных последствиях, неизбежно следующих за актом агрессии. Это делается мной в соответствии с рекомендациями известного психолога, работающего в этой области А. Бандуры. Кроме этого, как показало мое исследование, у учащихся склонных к проявлению повышенной агрессии существуют дефекты таких регуляторно-личностных свойств как «гибкость» и «самостоятельность», и чтобы скорректировать это, я стараюсь учить детей адекватно реагировать на ситуацию, учитывая изменения значимых условий. Также во время практических работ я периодически разбиваю учеников на пары, что позволяет некоторым образом скорректировать повышенную самостоятельность и автономность высокоагрессивных ребят. Для коррекции общего уровня саморегуляции мной используются методы работы, помогающие ученикам овладевать новыми видами активности, развивающие стабильность и успешность результатов в привычных видах деятельности. Я стремлюсь повышать уровень осознанности ребятами своих действий.

**Заключение**

В процессе выполнения данной работы мной были выявлены различия в стиле саморегуляции у учащихся с разной степенью агрессивности. Так, для ребят с высоким уровнем агрессивности характерно высокое развитие по шкале «самостоятельности» и низкое по шкалам «гибкость» и «оценивание результатов», а для школьников с низким уровнем агрессивности – наоборот: низкое по «самостоятельности», высокое по «гибкости» и «оцениванию результатов». Как и ожидалось, в ходе работы подтвердилось наличие закономерной связи между степенью агрессивности и общим уровнем саморегуляции: чем выше ОУС – тем ниже агрессивность испытуемого. Таким образом, подтвердилось мое предположение о том, что дефекты саморегуляции зачастую обуславливают проявление агрессивности, т.е. ученики с разной степенью агрессивности различаются процессом, структурой и стилем саморегуляции. При проведении экспериментального исследования я установил, что такие регуляторные процессы, как «планирование», «моделирование», и «программирование» в целом у лиц с разной степенью агрессивности развиты одинаково, что позволяет сделать вывод о том, что уровень развития данных процессов не влияет на степень агрессивности людей. Тогда как сформированности общего уровня саморегуляции и необходимое развитие регуляторно-личностных свойств однозначно и прямо связаны с различиями агрессивности школьников. В настоящее время я применяю на своих уроках ряд средств и методов по коррекции степени агрессивности через процесс саморегуляции. Но говорить об эффективности своей работы считаю, что еще рано, так как для получения значимых результатов понадобится длительный период коррекции.

**Литература**

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. Пер. с анг. Ю. Прянцевой и Б. Красовского – М.: Апрель Пресс. Изд-во ЭКСМО – Пресс, 1999, 512 с.
2. Бароздина Л.В., Видинска Л.К. Соотношение самооценки и уровня притязаний // Личность в системе коллективных отношений: Тезисы докладов Всесоюзной конференции г. Курск. М. 1980 с. 48
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия – СПб: Питер, 1998 – 336 с.; (Серия «Мастера психологии»).
4. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т –т3 – М, 1983 (Проблема воли и ее развития в детском возрасте).
5. Изард К.Э. Психология эмоций / Перев. С англ. – СПб: Изд-во «Питер» 2000 – 464 с. ил (серия «Мастера психологии»).
6. Конопкин О.А. психологические механизмы регуляции деятельности. Изд-во «Наука» М. 1980 – 253 с.
7. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека // Вопр. психологии. 1995 № 1.
8. Корнилов К.Н. «Воля и ее воспитание». М. 1957 – 112 с.
9. Майерс Давид. Соц. психология / Перевод с англ. – СПб.: Питер, 1997 – 688 с.
10. Мейли Р. Структура личности. Эксп. психология. М. – 1975, с – 270.
11. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. – М., 1991 – 152 ч.
12. Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции личности // Вопр. псих. 1991 № 1.
13. Моросанова В.И. и Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопр. Псих. 2002 № 2.
14. Моросанова В.И. и Коноз Е.М. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вор. Псих. 1989 № 5.
15. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие – Самара : Изд. дом «Бахрам» - М.: 2001 – 672 с.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В III т – т II – М., 1989 (Воля: 182-211).
17. Рудик Л.А, Психология СПб – 1958 – 213 с.
18. Саморегуляция поведения школьников // Сов. педагогика, 1991 № 3.
19. Сидоренко Е. Методы математической обработки в психологии. Учебное пособие – Самара. М. 1999 – 326 с.
20. Смирнова Е.О. Хузеева Г.Р. Психологические особенности и варианты детской агрессивности // Вопр. псих. 2002 № 1.
21. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. М. 1972 – 303 с.
22. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Москва «Феникс» Ростов-на-Дону. 1999. Серия «Учебные пособия».
23. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования – М., 1986 – 237 с.
24. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии М. 1977 – 142 с.