

Волянюк Н.Ю., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт»

Потоцкая И.С., старший преподаватель кафедры психологии Винницкого социально-экономического института Университета «Украина»

МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Статья посвящена изучению роли и места мотивационного компонента в структуре педагогической одаренности будущих учителей. В работе анализируются данные экспериментального исследования особенностей и детерминации мотивации достижения и ситуативной самоактуализации у педагогически одаренных будущих учителей. Представлен вариант факторной организации педагогической одаренности будущих учителей.

Ключевые слова: мотивационный компонент, ситуативная самоактуализация, педагогическая одаренность, структура.

Стаття присвячена вивченню ролі та місця мотиваційного компоненту в структурі педагогічної обдарованості майбутніх учителів. В роботі аналізуються дані експериментального дослідження особливостей і детермінації мотивації досягнення і ситуативної самоактуалізації у педагогічно обдарованих майбутніх учителів. Подано варіант факторної організації педагогічної обдарованості майбутніх учителів.

Ключові слова: мотиваційний компонент, ситуативна самоактуалізація, педагогічна обдарованість, структура.

This article is devoted to the study of the role of motivational component in a structure of pedagogic gifted of future teachers. The paper analyzed data of

experimental research about features and determinants of achievement motivation and situational self-foregrounding of pedagogically gifted future teachers. Factor organization method of pedagogic gifted future teachers is shown.

Key words: motivational component, situational self-foregrounding, pedagogic gifted, structure.

Постановка проблемы. Большинство исследователей [1, 2, 6, 7] современности придерживаются позиции, согласно которой ключевыми характеристиками одаренности следует считать не только выдающийся интеллект или высокую креативность, как считалось ранее, но и мотивацию. Последняя представляет собой совокупность побудительных факторов, определяющих активность личности. Данный гипотетический конструкт определяет содержательную избирательность мышления, организует, инспирирует личность к тому или иному действию, при этом побуждение как аккумулятор энергии мотива реализуется только при наличии инициации, т.е. самоприказа (волевого усилия).

Ныне не вызывает сомнения тот факт, что качественные особенности педагогической одаренности будущих учителей зависят не только от способностей, навыков, знаний, но и стремления достичь высоких успехов в деятельности. Пытаясь получить весомые результаты, личность с высоким уровнем мотивации достижения склонна прилагать значительные усилия и упорно работать в интересах сложившихся целей.

Концептуальной и эвристически важной в контексте данного исследования является «модель-триада» человеческого потенциала Дж.Рензулли, в состав которой входят: общие способности выше среднего (интеллект), креативность и мотивация. При анализе мотивации, по мнению автора, следует учитывать такие характеристики, как: приверженность задаче, умение фокусироваться и концентрироваться на ней, стремление достичь высокого результата, вера в собственные силы и настойчивость [12].

Согласно теоретической модели [8] ядро мотивационного компонента педагогической одаренности будущих учителей образуют мотивация достижения успеха, ориентирующая личность на качество и результативность действий и ситуативная самоактуализация, отражающая тенденцию к реализации личностью своих потенциальных возможностей.

Мотив достижения является движущей силой развития педагогической одаренности учителя. Впервые - эта диспозиция (мотивационное свойство) было выделено в классификации Г. Мюррея, который понимал ее как устойчивую потребность в достижении результата. Он определил, что эта потребность имеет генерализованный характер и проявляется в любой ситуации, независимо от конкретного ее содержания. Благодаря этой потребности личность сначала идеально, теоретически, а затем и практически организует свое взаимодействие с миром. В плане внутренней структурной организации «мотив достижения» представляет собой интеграл притязаний, саморегуляции и удовлетворенности. Мотивация достижения проявляется не только в выборе сложных заданий, но и стремлении их выполнить [9].

Для того чтобы понять мотивацию будущих учителей, важно учитывать общую структуру их потребностей в контексте жизненной ситуации [3]. Мотивация это результат взаимодействия личности и ситуации, она детерминируется не только системой потребностей, но и ситуационными факторами. Для исследования мотивационной сферы личности, важное место в которой занимают стремление к самоактуализации-самореализации, необходимо учитывать контекстный подход. Психологический контекст - это система внутренних и внешних факторов, которые определяют условия поведения и деятельности человека и влияют на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации [3]. Психологический контекст этой модели реализует семантическая функциональная система, обеспечивающая соотнесения одного фрагмента информации с другими и порождение на этой почве значения и смысла. Многообразие жизненных

контекстов, в которые включены будущие учителя, неуклонно влияет на развитие педагогической одаренности.

Цель работы – определение роли и места мотивационного компонента в структуре педагогической одаренности будущих учителей.

Методы и организация исследования. Основу эмпирического инструментария для проведения экспериментального исследования составили методика «Мотивация достижения успеха» Т.Ейлерса, методика «Экспресс-диагностика ситуативной самоактуализации личности Т.Д.Дубовицкой, тест структуры интеллекта Р.Амтхауэра (TSI), 16-РФ личностный опросник Р.Кеттелла, а также анкета, направленная на определение представлений о развитии педагогических способностей (С.Л.Лавриненко).

Выборку составили одаренные студенты 1-5 курсов Винницкого государственного педагогического университета имени Михаила Коцюбинского. Всего исследованием было охвачено 132 испытуемых. Критерием педагогической одаренности послужили высокие достижения в творчестве, объективным подтверждением которых были победы на всеукраинских и областных студенческих соревнованиях и конкурсах.

Результаты и их обсуждение. Исследование мотивации достижения успеха у студентов проводилось с помощью методики «Мотивация достижения успеха» Т.Ейлерса. При анализе экспериментальных данных рассматривалось четыре уровня выраженности мотивации достижения: низкий уровень, средний, умеренно высокий, чрезмерно высокий. При оценке уровня мотивации достижения мы исходили из определения степени значимости достижения успеха, надежды на успех и субъективную вероятность достижения успеха (т.е. шансы на успех). Результаты исследования представлены в табл. 1.

Результаты исследования мотивации достижения будущих учителей

Среднее значение (баллы)	Уровень	Абсолютное количество	%
16,79	Низкий	4	3
	Средний	63	47,8
	Умеренно высокий	46	34,7
	Чрезмерно высокий	19	14,5

Из результатов, представленных в табл.1 видно, что для 14,5% испытуемых присущ чрезмерно высокий уровень выраженности мотивации достижения. Будущие учителя с чрезмерно высоким уровнем мотивации к успеху стремятся быть совершенными, ставят перед собой сверхсложные цели, упорно работают. Для них свойственна одержимость несуществующим совершенством, способствующим увеличению их зависимости от других. Можно предположить, что чрезмерная мотивация к успеху, удерживающая в напряжении и тревоге личность, может сказаться и на ее психосоматическом здоровье. Чрезмерная мотивация к успеху нередко ассоциируется с перфекционизмом, что рассматривается как стремление соревнования с самим собой, достижения высоких результатов, переживание успеха в значимой деятельности и избегания неудачи [11]. Независимо от оценки роли (деструктивной или конструктивной), которую играет перфекционизм в структуре личности, нельзя не признавать тот факт, что педагогически одаренные личности, как правило, стремятся быть совершенными. Педагогически одаренные студенты чувствуют себя «неполноценными», если не соответствуют собственным стандартам, и неудовлетворенными, если не делают всего возможного для того, чтобы достичь поставленной цели.

Для студентов с умеренно высоким уровнем выраженности мотивации достижения (34,7%) характерен глубокий интерес к учебной деятельности,

сопровождается вдохновением, радостью, страстью, удовольствием и другими положительными эмоциями, а также состоянием «потока», когда личность теряет ощущение времени, полностью погружаясь в любимую деятельность. Эмпирически установлено, что будущие учителя с умеренно высоким уровнем мотивации к успеху, которые первоначально были менее способны, в конце концов, оказались более продуктивны, чем более одаренные, но менее заинтересованные.

Наиболее типичными особенностями будущих учителей со средним уровнем мотивации к успеху (47,8%) есть приверженность избранному делу, вера в его важность, постоянное стремление к совершенству, независимость суждений и действий, огромное упорство и трудолюбие.

Будущие учителя со слабой мотивацией достижения (3,0%) равнодушны к своим успехам, не ставят перед собой высоких целей, избегают сложных задач, не склонны упорно и добросовестно работать, довольствуются скромными результатами деятельности.

Применение корреляционного анализа позволило выявить 5 статистически значимых связей между мотивацией достижения и эмпирическими референтами педагогической одаренности. Качественный анализ результатов корреляционного анализа позволяет говорить о существенном влиянии предметно-операционных, когнитивных и коммуникативно-ролевых факторов образовательного пространства на личность будущего учителя и уровень его мотивации к успеху.

В значительной степени мотивация достижения будущих учителей детерминирована их коммуникативными ($r = 0,198$; $P < 0,05$), мнемическими ($r = 0,187$; $P < 0,05$) и перцептивными способностями ($r = 0,186$; $P < 0,05$). Результаты корреляционного анализа, позволяют утверждать, что мотивация достижения у студентов постепенно возрастает в процессе профессиональной подготовки ($r = 0,182$; $P < 0,05$). Стремление будущих учителей развивать собственные способности, умения, поддерживать их на более высоком уровне в тех видах деятельности, в отношении которых

достижения считаются обязательными, приобретает все большее значение для них с каждым последующим курсом обучения. По мере развития профессиональной компетентности у будущих учителей зафиксировано более высокий уровень удовлетворения от решения интересных задач, возрастание настойчивости в стремлении к цели, большая резистентность при столкновении с препятствиями. Такая ситуация представляется нам весьма благоприятной для овладения педагогической профессией, поскольку движущей силой учебной деятельности оказывается не «учение ради учения», а стремление овладеть необходимым профессиональным инструментарием.

Следующий шаг эмпирического исследования состоял в выявлении особенностей проявления ситуативной самоактуализации у будущих учителей. Обобщенная картина процентного соотношения уровней проявления ситуативной самоактуализации у будущих учителей представлена в табл. 2.

Таблица 2

Особенности проявления ситуативной самоактуализации у будущих учителей

Шкалы – вопросы	«Какой Я всегда?»	«Какой Я в ситуации успеха?»	«Какой Я в ситуации неудачи?»
Среднее значение (в балах)	38,65	36,22	34,28
Среднеквадратическое отклонение (в балах)	10,03	16,84	15,78
Низкий уровень (%)	5,4	16,8	18,3
Средний уровень (%)	83,1	60,3	69,4
Высокий уровень (%)	11,5	22,9	12,3

Как следует из данных табл. 2, 11,5% испытуемых полностью разделяют ценности, которые присущи самоактуализированным личностям, а именно заинтересованы в личностном развитии и развитии других людей. Принятые ими ценности определяют отношение к себе как к уверенной, самостоятельной, волевой и надежной личности. Очевидно, что испытуемые с высоким уровнем ситуативной самоактуализации в процессе учебной деятельности стремятся выйти за пределы своих возможностей, углубить знания, усовершенствовать умения путем самоизменения, который зависит в основном от собственных усилий.

Как показывают результаты исследования подавляющее большинство (83,1%; 60,3%; 69,4%) будущих учителей демонстрирует средний уровень ситуативной самоактуализации независимо от контекста ситуации.

Лишь незначительной части испытуемых (5,4%; 16,8%; 18,3%) присущ низкий уровень ситуативной самоактуализации, что свидетельствует о недостаточном уровне осознания собственных чувств, неумении проявлять свои эмоции.

Показательным является тот факт, что 22,9% испытуемых отличает высокий уровень самоактуализации в ситуации успеха. Будущие учителя с высоким уровнем ситуативной самоактуализации относительно независимы в своих поступках, стремятся руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, они свободны от внешнего влияния, гибки в реализации своих ценностей.

Однофакторный дисперсионный анализ позволил обнаружить существование тесных связей между курсом обучения будущих учителей и реализацией собственных потенциальных возможностей. У будущих учителей в процессе профессиональной подготовки возрастает уровень самоактуализации в ситуации успеха (F -кр. = 2,769, P = 0,030) и в ситуации неудачи (F -кр. = 5,081, P = 0,001). В обоих случаях величина значимости их разности между средними Sig = 0,03 и 0,001 по критерию Фишера не превышает 0,05.

Конкретизируя полученные данные, добавим, что это, по-видимому, обусловлено двумя причинами: во-первых, по мере накопления знаний и опыта возрастает способность будущего учителя к объективной оценке собственных возможностей и эффективности. Во-вторых, становление будущего учителя, которое заключается в конечном итоге в полноценном овладении профессией, кроме усвоения определенных когнитивных схем, принятия профессиональных норм и ценностей, особенностей коммуникации и стиля общения с социальным окружением, закономерно сопровождается и изменением представлений человека о себе, о своих способностях и возможностях.

Следующий шаг исследования предполагал изучение взаимосвязи ситуативной самоактуализации будущих учителей с показателями специального, интеллектуального и креативного компонентов педагогической одаренности, а также личностными свойствами (по Р.Кеттеллу) (табл. 3).

Таблица 3

Значимые связи между ситуативной самоактуализацией будущих учителей и показателями компонентов педагогической одаренности

Показатели ситуативной самоактуализации	Показатели компонентов педагогической одаренности	Значения корреляции (r) * - $P < 0,05$; ** - $P < 0,01$
Какой Я в ситуации успеха	Дидактические способности	0,179*
	Способность к абстракции	0,190*
	Теоретические способности	0,184*
Какой Я в ситуации неудачи	Вербальная оригинальность	0,186*
	Q1 (консерватизм–радикализм)	- 0, 215*

Показатель самоактуализации в ситуации неудачи имеет обратную корреляционную зависимость ($r = - 0, 215$; $P < 0,05$) с проявлением

личностного фактора «Q1» (консерватизм-радикализм). Полученный результат служит основанием для вывода о том, что базовым личностным свойством, обеспечивающим самоактуализацию будущих учителей в ситуации неудачи является консерватизм, т.е. уважение принципов, терпимость традиционных трудностей.

Положительно влияет на самоактуализацию в ситуации неудачи вербальная оригинальность ($r = 0,186$; $P < 0,05$). Чем выше у студентов чувствительность к новому, открытость опыту, умение видеть и ставить проблемы, тем выше степень их самоактуализации в ситуации неудачи.

Эмпирически установлено, что психологическими условиями самоактуализации в ситуации успеха у студентов является высокий уровень дидактических способностей ($r = 0,179$; $P < 0,05$), способность к абстракции ($r = 0,190$; $P < 0,05$) и теоретические способности ($r = 0,184$; $P < 0,05$).

С целью выявления факторной структуры педагогической одаренности будущих учителей и сжатия пространства информационных признаков к небольшому количеству генерализованных характеристик применен факторный анализ. Основными задачами факторного анализа являлась формально-математическая (статистическая), связанная с экономным описанием полученных данных) и научно-содержательная (интерпретационная), что позволяет подтвердить или опровергнуть гипотезы, касающиеся природы изучаемых явлений). Эти две задачи тесно взаимосвязаны: для решения второй (научно-содержательной) задачи необходимо прежде решить первую - математическую.

Критерий «каменной осыпи» является графическим способом определения количества факторов. Он состоит из поиска точки, где уменьшение собственных значений замедляется наиболее сильно. Справа от этой точки находится только «факторная осыпь» («осыпь» - это геологический термин обломков, которые накапливаются в нижней части каменного склона). Таким образом, количество выделенных факторов не должно превышать количество факторов, расположенных слева от этой

точки. Исходя из графика каменной осыпи, были выделены семь факторов (рис. 1, табл. 4).

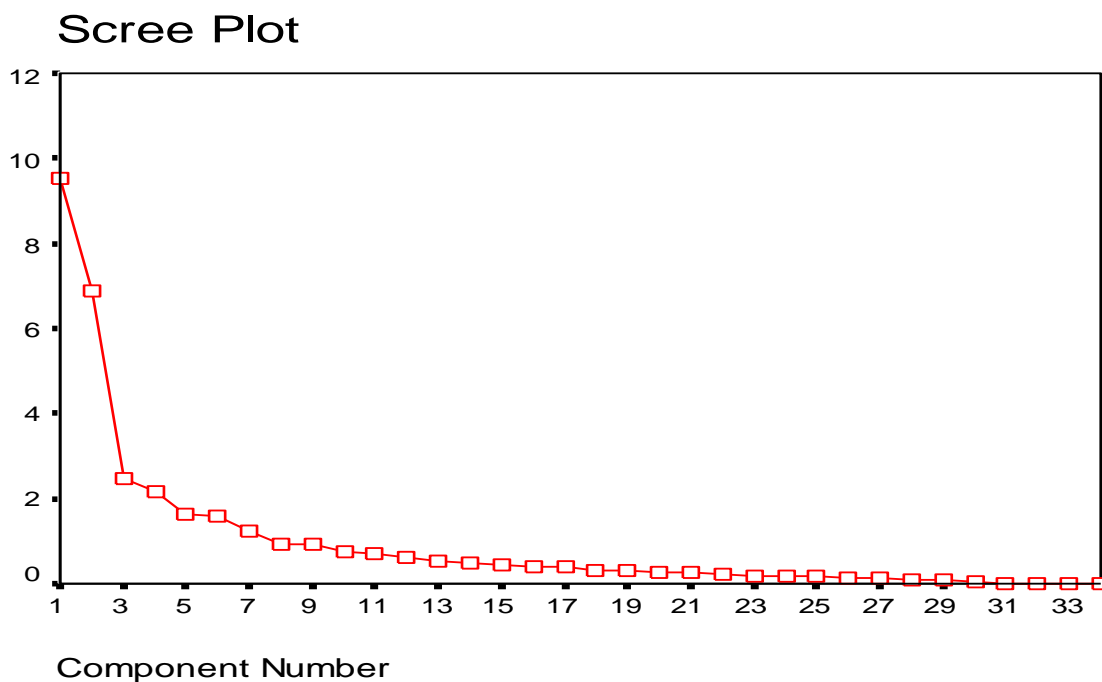


Рис. 1. График каменной осыпи

При проведении факторного анализа структуры педагогической одаренности будущих учителей было выявлено 7 значимых факторов, отражающих взаимовлияние показателей данного гипотетического конструкта. При анализе матрицы в качестве предельного критерия был выбран факторный вес 0,40.

Суммарно факторная модель объясняет 74,6% исходной матрицы данных. Первый фактор охватывает 22,4% дисперсии исходной матрицы данных, второй фактор объясняет 18,8% дисперсии исходной матрицы данных, третий фактор охватывает 12,8% исходной матрицы данных, четвертый раскрывает 6,4% исходной матрицы данных; пятый объясняет 4,9% исходной матрицы данных; шестой охватывает 4,7% исходной матрицы данных; седьмой объясняет 4,6% исходной матрицы данных.

Факторная структура педагогической одаренности будущих учителей

Показатели	Компоненты						
	1	2	3	4	5	6	7
Коммуникативные способности	,870						
Дидактические способности	,845						
Организаторские способности	,843						
Аттенционные способности	,833						
Мнемические способности	,832						
Эмоциональные способности	,828						
Перцептивные способности	,827						
Прогностические способности	,816						
Речевые способности	,806						
Волевые способности	,797						
Исследовательские способности	,738						
Вербальный комплекс субтестов		,936					
Комплекс практического плана способностей		,918					
Комплекс теоретического плана способностей		,884					
Исключение слова		,872					
Аналогии		,817					
Дополнение предложений		,810					
Обобщение		,707					
Память, мнемические способности		,575	,551				
Конструктивный комплекс субтестов			,917				
Пространственное воображение			,865				
Числовые ряды			,802				
Пространственное обобщение			,734				
Математический комплекс субтестов		,554	,667				
Арифметические задачи		,468	,663				
Какой «Я» в ситуации успеха				,919			
Какой «Я» в ситуации неудачи				,863			
Какой «Я» всегда				,628			
Вербальная уникальность					,857		
Вербальная оригинальность					,836		
«Зло»						,866	
«Добро»						,688	,603
Духовность							,907
Мотивация к достижению успеха							,441

Примечание: дилемма относительно присвоения условного названия фактора, решена в соответствии с переменными, которые его образуют. Названия факторов поданы в тексте.

Первый фактор образован переменными: коммуникативные способности (0,870), дидактические способности (0,845), организаторские способности (0,843), атенционные способности (0,833), мнемические способности (0,832), эмоциональные способности (0,828), перцептивные способности (0,827), прогностические (0,816), языковые (0,806), волевые (0,797), исследовательские (0,738). Поскольку, содержание этого фактора отражает тесную взаимосвязь и взаимовлияние этих переменных ему может быть присвоено название **«педагогические способности»**. Фундаментальная теоретическая и практическая подготовка не только вооружает будущего учителя знаниями, умениями и навыками, которые необходимы для эффективного выполнения им профессиональных функций, но и актуализирует развитие педагогических способностей, обеспечивает готовность к работе в насыщенной информационной среде, к постоянному обучению и расширению собственных возможностей.

В состав второго фактора **«вербальный интеллект»** со значительной нагрузкой и одинаковым знаком вошли «вербальный комплекс субтестов» (0,936), «комплекс практического плана способностей» (0,918), «комплекс теоретического плана способностей» (0,884), «исключение слова» (0,872), «анalogии» (0,817), «дополнение предложений» (0,810), «обобщение» (0,707), «память, мнемические способности» (0,575), «математический комплекс субтестов» (0,554) и «арифметические задачи» (0,468).

В состав третьего фактора **«математический интеллект»** вошли - «конструктивный комплекс субтестов» (0,917), «пространственное воображение» (0, 865), «числовые ряды» (0,802), «пространственное обобщение» (0,734), «математический комплекс субтестов» (0,667), «арифметические задачи» (0,663) и «память, мнемические способности» (0,551).

Четвертый фактор **«ситуативная самоактуализация»** образован переменными: «какой «Я» в ситуации успеха» (0,919), «какой «Я» в ситуации неудачи» (0,863) и «какой «Я» всегда» (0,628).

В состав пятого фактора **«креативность»** вошли показатели вербальной креативности будущих учителей: «вербальной уникальности» (0,857) и «вербальной оригинальности» (0,836).

Шестой фактор **«онтологическая связь добра и зла»** характеризуется наибольшей степенью нагрузки на такие компоненты как «зло» (0,866) и «добро» (0,688). «Зло» общая абстрактная характеристика отрицательных моральных качеств. К негативным личностным чертам относят прежде всего: жестокость, безнравственность, тщеславие, вероломство, беспринципность, хамство, необязательность, несдержанность, демагогичность. Они отражают негуманные формы отношения человека к миру, проявляющиеся в разрушительном характере взаимодействия с другими людьми. Обнаружив эту тенденцию мы не можем обойти рассуждения Г.О.Балла по онтологической связи «Добра» и «Зла». Он подчеркивал, что избегать зла, очевидно необходимо, но делать это следует не безусловно, а в порядке соответствующей презумпции, при котором следует стремиться к такой степени допустимого зла, которая в итоге с наибольшей вероятностью максимизирует добро. В основу такого понимания положен постулат, что этический максимализм сам по себе является утопическим, потому что он категорически отрицает компромисс между «добром» и «злом». Важным в контексте нашей работы является заключение вышеупомянутого автора о том, что субъекты социального взаимодействия должны последовательно утверждать добро и избегать зло, если и до отсутствуют обстоятельства, побуждающие включить элементы зла в свое поведение, при этом в любом случае, следует стремиться к минимизации элементов зла и к количественной оптимизации элементов добра [1].

В состав седьмого фактора **«духовность»** с одинаковым знаком вошли «духовность» (0,907), «добро» (0,603) и «мотивация к успеху» (0,441). Это свидетельствует, что способность открывать, воспринимать и переживать истину, добро и красоту, усваивать их, и в соответствии с этим строить свое поведение и всю жизнедеятельность зависит от умения будущих учителей

ставить перед собой цель, проявлять настойчивость и систематичность в процессе ее достижения.

Результаты факторного анализа являются логическими и ожидаемыми учитывая основные характеристики задействованной в нашем исследовании выборки.

Выводы. Эмпирически доказано, что в процессе профессиональной подготовки показатели мотивации к успеху у педагогически одаренных студентов постепенно возрастают. У будущих учителей особенности мотивации достижения в значительной степени детерминированы их коммуникативными, мнемическими и перцептивными способностями. У педагогически одаренных студентов в процессе профессиональной подготовки возрастает уровень самоактуализации в ситуации успеха (F -кр. = 2,769; $P = 0,030$) и в ситуации неудачи (F -кр. = 5,081; $P = 0,001$).

Факторная организация педагогической одаренности будущих учителей представляет собой целостную многокомпонентную структуру, которая содержит в себе специальный, интеллектуальный, мотивационный, креативный и духовный компоненты.

Литература:

1. Балл Г.А. К проблеме взаимосвязи добра и зла в социальном поведении (рациогуманистический подход). – Журнал практикующего психолога. – Вып. 15. – 2009. – 42-54.

2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / Владимир Николаевич Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 386 с.

3. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики ситуативной самоактуализации личности: контекстный подход / Т.Д.Дубовицкая // Психологический журнал, 2005. – Том. 26. – №5. – С. 70-78.

4. Калашников В.Г. Принципы контекстного подхода в психологии / В.Г. Калашников // Научные материалы V Съезда Всероссийской

общественной организации «Российское психологическое общество». М., 2012. – Том 1. – С.24-25.

5. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / Абрахам Гарольд Маслоу [перевод. с англ. Татлыбаевой А.М. Вступительная статья Акулиной Н.Н.]. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

6. Моляко В.А. Проблемы творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В.А.Моляко // Вопросы психологии. – 1994. - №5. С. 86-95.

7. Музика О.Л. Традиційно-звичаєві аспекти соціальної регуляції і розвиток творчо обдарованої особистості / О.Л.Музика / Проблеми загальної та педагогічної психології / Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред.С.Д.Максименка. – Т.VIII, вип.4. – К., 2006. – С. 235-240.

8. Потоцька І.С. Зміст та структура педагогічної обдарованості майбутнього вчителя / І.С.Потоцька // Проблеми загальної та педагогічної психології [Зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПНУ]. – Т.XIV. – ч.1. – К., 2012. – С.275-282.

9. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – С. 12-44.

10. Renzulli J.S. What Makes Giftedness: Reexamining a Definition // Psychology and Education of the Gifted / Ed. By Barbe W.B. and / J.S. Renzulli. New York, USA: Irvington Publishers, Inc., 1981. – P. 55-65.

11. Stober J. Worry Procrastination and perfectionism: Differentiation amount of worry, Pathological Worry. Anxiety and Depression [Text] / J. Stober, J. Joorman // Cognitive therapy and research. - 2001. - V.I. -P. 45-60.

12. Tangney J.P. High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success / Tangney J.P., Baumeister R.F., Boone A.I. // Journ. of Personality. – 2004. – V.72. – P. 271-322.

