
Психологические аспекты дисциплины в школе

Фоминова А.Н., кандидат психологических наук, доцент Государственного педагогического университета (afominova@list.ru)

В статье рассматриваются психологические механизмы формирования дисциплинированного поведения ребенка, подростка в процессе школьного обучения. Воспитание дисциплинированного поведения анализируется с точки зрения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, деятельностного подхода к развитию психики человека (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), теории социального научения (Б.Ф. Скиннер, А. Бандура). В статье уделяется внимание социально-психологическим факторам развития дисциплинированного поведения ребенка: включением в определенную культуру, организацию, роль систем воспитания. Рассматривается значение социальных ролей ребенка, ритуалов и традиций его ближайшего окружения, складывающихся навыков и привычек ребенка в предотвращении его девиантного поведения. Подчеркивается значение организации урока в механизме развития дисциплинированного поведения ребенка в школе. Отмечается неоднозначность соотношения понятий «правильного» и «дисциплинированного» поведения человека. Обращается внимание на психологический аспект такого парадокса дисциплины, как приоритет авторитетного влияния по отношению к призывам совести.

Ключевые слова: дисциплина, воспитание, деятельность, культура, научение, потребности, социальные факторы.

Психология девиантного поведения тесно связана с таким понятием, как дисциплина. Слово «дисциплина» едва ли не самое употребляемое по отношению к школьной жизни. Поведение людей в обществе регламентируется определенными правилами. Дисциплина – это подчинение членов общества, организации установленному порядку, правилам, нормам. Проблема дисциплины в учебном заведении, дисциплинированного поведения учащихся всегда была актуальна, злободневна и неоднозначна. Может быть потому, что дисциплина, с одной стороны, является организованным, но все-таки принуждением, а с другой стороны, школьная дисциплина – это организующее начало, создающее условия для обучения школьников.

Когда мы начинаем относиться к дисциплине как к цели нашего взаимодействия с учениками, возникают проблемы взаимоотношений, которые влекут за собой определенные нарушения в развитии личности ребенка и к некоторой профессиональной деформации личности учителя. «Дисциплина должна быть всегда инструментальна, т. е. служить высшей цели», – подчеркивал отечественный философ и педагог В.В. Зеньковский [2]. В своей книге «Нестандартный ребенок» уже наш современник психотерапевт В. Леви говорит о

том же: «Самые гармоничные и духовно здоровые дети, при прочих равных условиях, вырастают в семьях, занятых общим жизненным делом, определяющим дух семьи, дающим старшим естественный авторитет и привлекающим младших радостями, опасностями, ответственностью... Я теперь убежден, что цель «хорошо воспитать ребенка» нельзя ставить. Но цель эта достижима, если входит в Сверхцель...» [3].

Дисциплину можно рассматривать как средство для выполнения предназначения организации, в данном случае школы. Какая цель и Сверхцель у современной школы? Цели воспитания всегда конкретны и связаны с идеалами эпохи, с особенностями экономической, социальной, политической структуры общества. Социальная этика и педагогика намечает и формулирует цели воспитания ребенка в зависимости от социальных факторов, а также от возрастных особенностей детей.

Несмотря на то, что общие понятия о дисциплине у людей достаточно близки и связаны с выполнением правил учреждения, все-таки каждый конкретный человек и каждая группа участников учебного процесса вкладывает и свой, личностный смысл в это понятие.

Понятие «дисциплина» у школьников ассоциируется с послушанием, порядком, пунктуальностью и с большим количеством глаголов с «не»-: не шуметь, не бегать, не отвлекаться, не прогуливать уроки и т. д.

Опрос студентов педагогического вуза и учителей средних школ показал, что образ дисциплинированного школьника у них связан со знанием и выполнением основных правил поведения, ответственностью, с умением слушать, понимать и выполнять, адекватно реагировать на воздействия со стороны старших, быть порядочным человеком, иметь свою внутреннюю позитивную установку по отношению к общественным нормам.

Психологическая сущность дисциплинированного поведения связана с его внешними проявлениями (выполнение требований, привнесенных другими людьми) и внутренними установками (выполнение требований, выработанных к себе самому). Если наличие внешнего проявления дисциплинированности может быть связано со страхом наказания или нежеланием осуждения со стороны других людей, то установка на дисциплинированность – это осознанное поведение несмотря ни на какие изменяющиеся условия.

Когда мы стараемся добиться от детей дисциплинированного поведения и применяем внешние стимулы воздействия, которые могут вызвать временный интерес, тревогу, чувство собственной выгоды, мы можем достаточно быстро достичь успехов. Но важно при этом задать вопросы: «надолго ли это?» и «какой ценой?».

Воспитать внутреннюю позицию дисциплинированности гораздо сложнее, потому что ребенок должен найти для себя свой собственный смысл определенного поведения, выработать отношение к себе и к окружающим, способствующее удерживанию такого поведения. Американский психолог А. Бандура обращал внимание на то, что *«человек несет ответственность за свое поведение в*

ситуации не только перед людьми, которых оно затрагивает, но также перед собой, ибо он по психологическим законам организывает свое будущее» (цит. по: [7]).

Можно сказать, что становление осознанно-дисциплинированного поведения связано с отношением человека к себе, с самоуважением, с выработанным правильным взглядом на жизнь.

Ю.М. Лотман в своей работе «Беседы о русской культуре» обращал внимание, что большинству декабристов было свойственно *культивирование серьезности как нормы поведения*. «Игровое» поведение человека, отмечал автор, связано с переносом в реальную жизнь ситуации игры, позволяющей считать в определенных случаях допустимой условную замену «правильного» поведения противоположным. Да, такое «игровое» поведение дает человеку эмоциональную разрядку, но часто это происходит в результате определенных нарушений правильности поведения. А *правило* является системообразующим ядром поведения и, говоря о развитии дисциплинированного поведения и внутренней дисциплинированности, прежде всего, важно говорить о *введении правил в жизнь ребенка*. На первом этапе ребенка приучают к выполнению правильных действий, к различению «правильного и неправильного» в поведении [4].

Психика ребенка гибкая, и даже некоторые отклонения в его поведении в дошкольном возрасте могут с успехом быть преодолены в школе, только и внимания, заинтересованного и чуткого, требует такой ребенок в несколько раз больше, чем тот, которому посчастливилось развиваться в любящей семье с правильным отношением друг к другу и соответствующим поведением. Подрастая, ребенок сам начинает оценивать поведение свое и других людей по заданным образцам. Затем происходит формирование внутренних правил, собственной иерархии мотивов поведения, человек соподчиняет различные мотивы своей деятельности, тем самым регулируя, выстраивая свое поведение. И вот здесь мы можем столкнуться с *парадоксами дисциплины*.

Дисциплина имеет две стороны проявления, нельзя рассматривать только ее положительный аспект. Дисциплина проявляется в подчинении требованиям организации, выдвигаемым ее представителем (учителем, начальником и т. д.), но, в то же время, дисциплина связана с внутренне принятыми и усвоенными взрослеющим человеком правилами, со сформированностью им понятия правильного поведения. Возможны такие жизненные варианты, когда *нормативность* поведения в организации и *правильность* поведения в определенной ситуации – не всегда одно и то же. И получается, что человек, поступающий «правильно» в данной ситуации, – не дисциплинирован. К тому же представитель организации может предъявлять требования к соблюдению дисциплины в такой форме (грубость, сарказм), что это требование не воспринимается подчиненными, возникает так называемый «смысловой барьер».

Следующим парадоксом дисциплины является развитие в человеке такого качества, как не всегда оправданная безоговорочная подчиняемость человеку, наделенному легитимной властью, официальному авторитету. На общественность в 70-х годах XX века произвели шокирующие данные исследователя из США С. Милграмма. Он обнаружил, что до 65 % участников эксперимента, в котором «учитель» якобы наказывал «ученика» за неправильный ответ возрастающими по

силе ударами электрического тока, могут фактически дойти до совершения преступления (до удара в 450 вольт). Это происходит в результате согласия людей включиться в официальную деятельность, признания правил поведения в ходе этой деятельности, выполнения приказаний авторитета (в данном случае, руководителя экспериментом) который, в свою очередь, призывает к выполнению инструкции, а также снимает личную ответственность «учителя» за происходящее.

Этот эксперимент, когда люди оказались в ситуации расхождения авторитетных приказаний и призывов совести, заставил о многом задуматься и привнес большой вклад в понимание природы человека. Слова отечественного педагога В.В. Зеньковского, написанные задолго до проведения С. Милграммом эксперимента, можно сказать, комментируют его: «Дисциплина имеет свои извращения, надо бояться в ней элементов садизма» [3].

Парадоксы дисциплины имеют место в нашей жизни как парадоксы любого социального явления. Однако именно нормативное поведение, дисциплина как проявление ответственности дает возможность существовать и развиваться социальному обществу. И поэтому важно понимать природу развития дисциплинированности как свойства личности человека.

Формирование дисциплинированности связано как с действием внешних, социальных факторов (роль семьи, школы, общества в целом), и с влиянием внутренних, личностных (ценности, черты характера, привычки, темперамент).

Отметим действие некоторых *социальных законов и механизмов*, значимых при формировании дисциплинированного поведения человека. Когда в обществе, в организации возрастает число недисциплинированных людей, то, по-видимому, прежде всего, важно обратить внимание именно на социальные факторы, активизирующие определенное поведение человека.

При обсуждении формирования дисциплинированного поведения ребенка мы не затрагиваем в данной статье множество индивидуальных особенностей человека, приводящих к возникновению сначала периодического проявления недисциплинированного поведения, а потом недисциплинированности как свойства характера. Но будем всегда подразумевать, что все внешние воздействия на ребенка, подростка как бы преломляются через его восприятие ситуации, интересы, мотивы, ценности. Поэтому эти внешние воздействия могут по-разному влиять на поведение, мысли, чувства человека.

Согласно *культурно-исторической концепции*, разработанной отечественным психологом Л.С. Выготским, культурная среда, окружающая ребенка, задает ему определенный вектор развития, он усваивает лишь то, что на сегодняшний день эта среда может ему предоставить. При активном взаимодействии с культурной средой ребенок усваивает формы отношения, поведения и они становятся его внутренней позицией.

Если в семье, в школе определенные правила поведения ребенку *объясняются, демонстрируются, он включается непосредственно в выполнение этих правил под управлением кого-либо*, то они могут ребенком быть приняты как его собственные, стать его внутренней позицией.

Согласуясь с данной концепцией, культура через систему языка, символов, существующего наработанного состояния оказывает на нас определенное целенаправленное воздействие [1].

Но не всегда культурные нормы, правила, которые сосредоточены вовне и к которым ребенка приобщают, могут быть им приняты. Причин может быть очень много, начиная с особенностей самого ребенка и заканчивая особенностью его отношений и теми, кто ему нормы и правила объясняет и демонстрирует. Но, по крайней мере, включение ребенка в культурную жизнь общества, помощь взрослому ребенку в понимании, эмоциональном проникновении в произведения искусства, в суть научных трудов, в знакомстве с достоянием культуры не проходят бесследно.

В теории деятельности, разработанной в отечественной психологии, подчеркивается значимость взаимосвязи нашего сознания и деятельности: осознанные моменты действительности побуждают нас к деятельности, влияют на нее, а выполненная нами деятельность приводит к определенным изменениям в нашем сознании [5]. Невозможно развивать какое-либо свойство человека, минуя его активное включение в выполнение соответствующей деятельности. Невозможно научить ребенка дисциплине, если он не принимает активное участие в обсуждении значимости тех или иных правил поведения, не испытывает положительных эмоций при их выполнении. И уже потом такое поведение становится функцией, не связанной с обдумыванием и осознанием тактик поведения в той или другой ситуации. Действия, сначала обдуманные, становятся привычными – распределять время, поддерживать порядок и чистоту, соблюдать определенную субординацию в коллективе, внимательно выслушивать говорящего, реагировать на прозвеневший на урок звонок, выполнить задание и т. д.

Сложная деятельность (например, учебная), выполняемая человеком, включает в себя постановку *цели*, выполнение *учебных действий, операций*, развитие *навыков, привычек*.

Здесь очень подходит позиция известного русского педагога К.Д. Ушинского, который отмечал, что *оптимальная организация урока – залог дисциплины*. В работе «Избранные педагогические сочинения» он писал: «Если мы ввели ... порядок и стройность в занятиях ... не оставляя ни на одну минуту, ни одного дитя без дела, если мы сумели сделать занятия интересными для ребенка, внушили детям уважение к исполнению своих обязанностей, сделали эти обязанности не слишком трудными, если, наконец, нравственная природа наша такова, что дети могут полюбить нас, то классная дисциплина в наших руках» [6].

Изучение широкой школьной практики показало, что основными недостатками организации уроков в школе, приводящими к проявлению недисциплинированного поведения, являются:

а) слабая занятость всех учащихся на уроке;

б) недостаточная структурированность учебно-познавательной деятельности на уроке: не поставлены *задачи*, не указано, *чем, как и почему* должны заниматься учащиеся;

в) нерациональная занятость и, как следствие, низкая продуктивность учащихся на уроке и неудовлетворенность учащихся своим трудом.

Большое значение в поведении человека приобретает привычка. Она связана с *потребностью* осуществлять какое-либо действие, и часто привычку называют «второй натурой», подчеркивая значимость ее для повседневной жизни человека. В высказывании Теккеря *«Посей поступок – пожнешь привычку, посеяй привычку – пожнешь характер, посеяй характер – пожнешь судьбу»* отражается психофизиологический механизм закрепления действия. Образно этот механизм описывает известный психолог У. Джеймс в своей книге «Беседы с учителями о психологии»: «Пьяница Рип Ван Винкель после каждой новой выпивки извиняется, говоря: я не буду считать этого раза. Ну что ж, он может не считать, и милосердный Господь, пожалуй, тоже не зачтет ему этого раза, но этот раз все-таки будет отмечен. В глубине нервных клеток и волокон его считают молекулы; они заносят его в «список», присоединяя к другим, чтобы воспользоваться этим против Винкеля при первом новом соблазне». И уже далее У. Джеймс обращает свой призыв к учителям: *«... не читайте ученикам слишком много проповедей и не говорите им слишком много вещей отвлеченного характера. Вместо этого подстерегайте подходящие случаи для практического применения ваших правил и пользуйтесь ими, как только они представляются, чтобы одновременно направлять мысли, чувства и действия детей. Именно отдельные действия и придают, вплетают хорошие привычки в органическую ткань. Проповеди и наставительные речи очень скоро становятся скучными и недейственными [2].*

К сожалению, формирование общественного и индивидуального поведения самым простым, словесным способом невозможно. Необходим синтез *мысли, слова и действия*. Еще воспитатели древности знали: *«Verba docent, ex emple trahunt»* – слова учат, примеры увлекают. Достоинством человека становится то, что он сам совершил и в процессе деятельности чувственно-эмоционально и рационально пережил. Значение произведенного действия, поступка очень значимо для формирования целостного поведения человека. Отмечается, что незначительный плохой поступок может упростить попытку совершения более тяжкого действия.

Однако очень важно еще раз подчеркнуть, что психологический эффект каждого внешнего (в том числе и педагогического) воздействия на личность ребенка обусловлен историей развития этого ребенка и его индивидуальностью.

При изучении социальных факторов, влияющих на формирование дисциплины, важно внимательно отнестись к действию *закона подкрепления и наказания*, которое исследовал американский психолог Б. Скиннер, считавший, что при формировании нового поведения ребенка действует, прежде всего, этот закон. Надо отметить, что к такому воздействию, как наказание, Б. Скиннер относился отрицательно, считал, что наказание может дать быстрый, но непродолжительный эффект, наказание входит в привычку наказывающего, и этот наказывающий только обманывает себя, что поступает правильно. Практика воспитания показывает не только неэффективность жесткого наказания, но и его разрушающего действия на личность. Скиннер обращал внимание на значимость и действенность игнорирования неправильного поведения и быстрый отклик на правильное поведение учащегося в виде положительного подкрепления. Для ребенка к

положительным подкреплениям относятся *знаки любви, одобрения, внимания со стороны значимых людей*.

По мнению Б. Скиннера, только *положительное подкрепление* правильного поведения показывает ребенку, как надо себя вести в той или иной ситуации. Учителю важно задумываться, какое подкрепление будет наиболее важно для того или иного ребенка – для кого-то новое ответственное поручение, а для кого-то – освобождение от части обязанностей за отлично сделанную работу, для кого-то поощрение перед классом, а для кого-то похвала в дневнике. При взаимодействии с ребенком, подростком взрослому человеку *полезнее найти средства подкрепления хорошего поведения, чем ждать, когда плохое поведение разовьется, а затем полагаться на наказание* (цит по: [8]).

В теории социального научения, разработанной А. Бандурой, значимым механизмом в развитии поведения ребенка рассматривается *подражание*. А. Бандура долго изучал детскую и подростковую агрессивность, в том числе используя фильмы и мультфильмы, и отметил большое значение подражания в развитии агрессии у детей и подростков. Особое влияние на подражающее поведение оказывает *социальное одобрение или социальное осуждение* человека, являющегося демонстратором определенной поведенческой модели.

Большое значение в осмыслении правил построения воспитательной среды для учащихся имеет действие *тормозяще-раскрепощающего эффекта*, выявленного А. Бандурой: если агрессивное поведение модели (например, героя фильма) осуждается, наказывается обществом, то у детей и подростков уменьшается количество агрессивных реакций; если в фильме агрессивное поведение персонажа вознаграждается, поощряется, агрессивность у детей возрастает [там же].

Мы не сможем предотвратить просмотр детьми и подростками фильмов и передач, где нет осуждения курению, выпивке, сквернословию и т. д., но в этом случае важно обсуждать с подростками как сущность этих явлений, так и их демонстрацию в средствах массовой информации.

Рассматривая роль социальной среды в развитии дисциплинированного поведения учащихся, мы, несомненно, должны остановиться на роли ритуалов, традиций культуры. Можно сказать, что речь идет о воспитании через культуру внутренней, осознанной дисциплины.

На протяжении веков в рамках культуры всегда был заложен некий ритуал посвящения подростка во взрослого человека. В подростковый период появляется потребность в отделении, самостоятельности, в некотором экспериментировании в поведении, чтобы определить границы дозволенного. Ритуал помогает подростку удовлетворить свои потребности в признании его продвижения по социальной лестнице, получить новые права и обязанности, которые потребуют более сложного поведения, что будет способствовать большей сознательной дисциплинированности.

Однако в современной жизни очень мало нормативно-ритуальной практики, которая бы помогала найти «социальную опору» для социально-позитивной реализации потребностей развивающейся личности. Современные подростки могут достаточно долго экспериментировать со своим поведением, включаясь в

различные формы экстремального, противоправного, агрессивного поведения, не ощущая и не получая от общества статус взрослого человека. Отсутствие некой ритуализации на уровне общества, культуры перехода подрастающего человека на следующую возрастную ступень может обуславливать его дезадаптацию, а также недисциплинированное поведение. Только подростки, включенные, часто благодаря своим способностям и деятельности заинтересованных родителей, в творческую, спортивную, научную деятельность, внутренне и внешне получают подтверждение своего нового статуса – «Я уже не ребенок. Я – взрослый». Ритуализация продвижения по возрастной и одновременно социальной лестнице связана у этих ребят с получением спортивных разрядов, включением в команду, в творческий коллектив. Культурные образцы поведения, проникновение в сущность культурных традиций, ритуалов оказывают тормозящий эффект на неадекватные побуждения проявления своих потребностей, своего темперамента.

Обратим особое внимание на механизм *влияния социальной роли* подростка на его поведение. Важное значение для поддержания высокого уровня дисциплины в коллективе имеет учет складывающихся формальных (официальных) и неформальных (неофициальных) взаимоотношений. В неофициальной структуре взаимоотношений образуются дружеские микрогруппы, появляются неформальные лидеры, которые оказывают значительное влияние на жизнедеятельность коллектива. Бывает, что неформальный лидер оказывает дезадаптирующее воздействие на остальных членов микрогруппы. Так как лидерство – явление, связанное с эмоциональными предпочтениями, происходит эмоциональное заражение, сопровождающееся подражанием. Самый простой способ воздействия на негативное лидерство – убрать лидера, демонстрирующего недисциплинированность, из группы. Но с психологической и педагогической, не административной точки зрения, более продуктивен другой подход, связанный с появлением у лидера значимой *социальной роли*, которая будет иметь позитивную направленность.

Освоение ребенком, подростком социально позитивной роли приводит к его внутренним и внешним изменениям. То же самое касается и действия негативной социальной роли. В романе Уильяма Голдинга «Повелитель мух» несколько английских мальчиков в результате катастрофы оказываются отрезанными от мира и постепенно превращаются в жестоких дикарей. Режиссер Питер Брук, экранизовавший это произведение, писал, что подростки, игравшие в фильме, начинали и в обычной жизни вести себя соответственно своим ролям, «...*между многими из них за пределами съемочной площадки зародились точно такие же отношения, как в романе. Одна из главнейших наших проблем заключалась в том, чтобы поощрять их раскованность во время съемок и вести себя порядочно в перерывах между ними*». Здесь мы наблюдаем и действие социальной роли на поведение человека и работу тормозяще-раскрепощающего эффекта.

Сейчас достаточно мало социальных ролей у ребенка в школе. Все детские организации построены на том, что у каждого есть роль (звеньевой, культорг, редактор стенгазеты и т. д.), требующая выполнения определенных действий, а действия, как мы знаем, оказывают влияние на чувства, на поведение. Дети с лидерскими качествами, не проявляющие себя в учебе или спорте, должны находить себе позитивную роль в детской организации. При нарушении дисциплины у всего класса, прежде всего, важно определить неформального лидера, прояснить для себя

его позитивные наклонности и интересы и придумать для него действительно важную для класса, для школы социальную роль.

Таким образом, учитывая влияние социальной среды, понимая действия некоторых социальных и психологических механизмов, мы можем организовывать среду, способствующую развитию социально-позитивного поведения ребенка. Именно эта опосредованная, постепенная деятельность может привести к стабильным результатам.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
2. *Джеймс У.* Беседы с учителями о психологии. М., 1998.
3. *Зеньковский В.В.* Психология детства. Екатеринбург, 1995.
4. *Леви В.* Нестандартный ребенок. СПб., 1993.
5. *Лотман Ю.М.* Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). СПб., 1996.
6. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб., 2004.
7. *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. М., 1974.
8. *Фрейджер Р., Фейдимен Д.* Личность. Теории, упражнения, эксперименты. СПб., 2006.

Psychological aspects of school discipline

Fominova A.N., PhD in psychology, associate professor, Moscow State University of Psychology and Education (afominova@list.ru)

The contribution analyses psychological mechanisms of development of child's or adolescent's disciplined behavior in the process of school education. Teaching disciplined behavior is analysed from the point of view of the cultural historical concept of L.S.Vygotskiy, activity approach to the development of human psyche (A.N.Leontiev, S.L.Rubinstein), theory of social learning (B.F.Skinner, A.Bandura). The article pays attention to the social-psychological factors of development of child's disciplined behavior: inclusion in a specific culture, organization, role of education systems. It examines the meaning of social roles of the child, rituals and traditions of its closest surroundings, developing skills and customs of the child in prevention of his deviant behavior. It also emphasizes the meaning of organization of classes in the mechanism of development of the child's disciplined behavior in school. The author points at the ambiguousness of the relation between notions of "right" and "disciplined" behavior of man. Emphasis is made on the psychological aspect of such a paradox of discipline as the priority of authoritative influence in relation to the pleas of conscience.

Keywords: discipline, education, activity, culture, learning, needs, social factors.

References

1. *Vygotskiy L.S. Sobr.soch.:* V 6 t., T.4, 1984.
2. *Dzhejms U. Besedy s uchiteljami o psihologii.* – M. Izd-vo «Sovershenstvo», 1998.- 160s.
3. *Zen'kovskij V.V. Psihologija detstva.* Ekaterinburg, 1995.
4. *Levi V. Nestandartnyj rebenok.*- Piter: SPB, 1993.- 251s.
5. *Lotman Ju.M. Besedy o russkoj kul'ture: Byt i tradicii russkogo dvorjanstva (XVIII- nachalo XIX veka).*- SPB: Iskusstvo –SPB, 1996.- 399s.
6. *Rubinshtejn S.L. Osnovy obwey psihologii.*- SPb: Piter, 2004.-713 s.
7. *Ushinskij K.D. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija. V 2-h tomah.*- M., 1974.
8. *Frejdzher R., Fejdimen D. Lichnost'. Teorii, uprazhnenija, jeksperimenty.*-SPb.: Prajm-EVROZNAK, 2006. – 704.