

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЗИТИВНО-НЕГАТИВНОЙ АСИММЕТРИИ ЭМОЦИЙ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ СУБЪЕКТНОГО РАЗВИТИЯ

А.А. ГОРБАТКОВ

Опубликованная ранее работа (Горбатов, 2008) была посвящена рассмотрению межуровневой (переход с уровня на уровень в процессе субъектно-деятельностного развития) и внутриуровневой (развитие в рамках каждого из уровней) динамики позитивно-негативной эмоциональной асимметрии (ПНА) как соотношения градиентов положительных и отрицательных эмоций относительно их интегральной величины (общей эмоциональной активации). На основе ряда данных и концепций выдвинута гипотеза о том, что внутриуровневая динамика эмоций характеризуется движением в направлении от негативной асимметрии (НА) к позитивной (ПА), в то время как в случае межуровневой динамики может наблюдаться не только вытекающее из ряда известных теорий движение в направлении от негативной эмоциональной асимметрии к позитивной, но также и движение в обратном направлении.

Эмпирическая верификация этого как бы парадоксального в свете существующих представлений предположения — задача настоящей работы.

Общий подход к проверке гипотезы

В качестве одного из наиболее общих и простых способов операционализации процесса *межуровневого* развития (в рамках периодов жизни, для которых характерно интенсивное прогрессивное изменение основных компонентов психики и личности) в психологических исследованиях наиболее часто выступает сравнение изучаемых характеристик индивидов разного возраста (метод поперечных срезов). При этом учет наряду с возрастом характера образовательно-воспитательных социальных институтов, занимающих важное место в системе факторов субъектного развития, позволил бы, как можно думать, повысить

степень взаимного соответствия в содержании субъектного потенциала индивидов, входящих в сравниваемые выборки, что, в свою очередь, обеспечило бы большую сопоставимость полученных в исследовании данных. В нашем случае эта задача может быть решена посредством выбора для сравнения учащихся начальной, средней и высшей школы. Все они в качестве одной из ведущих выполняют учебную деятельность (а не, например, трудовую, как многие сверстники студентов). Еще большее содержательное сходство обеспечивает включение в такую выборку учащихся средней школы и вуза с доминированием общеобразовательных дисциплин (т. е. средней общеобразовательной школы и педвуза или университета), поскольку начальная школа характеризуется доминированием дисциплин именно такого типа. Операционализация процесса *внутриуровневого* развития может опираться, как представляется, на степень успешности осваиваемой на данном уровне деятельности: в случае учащихся это была бы прежде всего успешность учебной деятельности.

Если рассматривать последний класс начальной школы, средний класс (или все классы) средней школы (лицея)¹ и I курс вуза, то можно считать такую выборку соответствующей задаче исследования. В по-

следнем классе начальной школы будем иметь наибольшую степень освоенности учащимися ситуации функционирования (характер выполняемой деятельности, соученики, учителя, предметная среда и др.), в лицее — промежуточную степень, а на I курсе вуза — наименьшую. В учебном заведении каждого следующего уровня в сформированной таким образом выборке для учащихся имела бы место большая степень новизны и трудности ситуации, чем в учебном заведении предыдущего уровня. Иначе говоря, имея в наиболее общем плане (в плане жизнедеятельности в целом) увеличение субъектно-деятельностного потенциала по мере возрастного развития (и роста уровня учебного заведения от начальной школы до вуза относительно независимо от года обучения)², мы можем ожидать относительного межуровневого падения субъектно-деятельностного потенциала, взятого в отношении к конкретной деятельности, в данном случае учебной (в условиях, когда межуровневое ее рассмотрение дополнено внутриуровневым). В таком случае, если гипотеза верна, то, наряду с внутриуровневой динамикой эмоций в направлении от НА к ПА (по мере роста успешности учебной деятельности), может иметь место межуровневая динамика (в границах уровней школьник–лицеист–студент) от ПА к НА.

¹ В Польше, где проводилось исследование, средняя общеобразовательная школа (общеобразовательный лицей) — это отдельная структурная единица с приемом на конкурсной основе. А начальная школа (в годы, когда проводилось исследование) — это восемь классов, предшествующих поступлению в среднюю.

² Этот аспект межуровневой субъектно-деятельностной динамики эмоций с привлечением сходного первичного эмпирического материала мы обсудили ранее (Горбатков, 2004).

Выборка и методики исследования

Первую группу испытуемых ($n = 181$) составили учащиеся VIII классов начальной школы в возрасте 13–15 лет. Вторая группа ($n = 89$) состояла из учащихся общеобразовательного лицея (все классы) в возрасте 15–18 лет. В состав третьей группы ($n = 115$) вошли студенты I курса педагогической академии в возрасте 18–23 лет. Для проверки гипотезы о внутриуровневой динамике асимметрии эмоций каждая из этих групп была разделена на две подгруппы по степени успешности учебной деятельности (ниже и выше средней успеваемости). Положительные (П) и отрицательные (Н) эмоции в настоящем исследовании представлены надеждой и безнадежностью, которые измерялись с помощью шкалы, разработанной автором (Горбатов, 2002) на основе широко используемой в последние десятилетия методики А. Бека. Шкала позволяет измерять надежду и безнадежность как отдельные относительно независимые друг от друга измерения. Данные подтверждающего факторного анализа, которому были подвергнуты показатели надежды и безнадежности вместе с показателями ряда других «эмоциональных» методик, указывают на удовлетворитель-

ную способность этих эмоций репрезентировать позитивную и негативную составляющие эмоциональной сферы (Горбатов, 2002). Разность между величинами показателей надежды и безнадежности (П–Н) рассматривается как показатель баланса этих эмоций, а сумма (П+Н) — как показатель их интегральной величины (уровня общей эмоциональной активации в рамках данной пары эмоций). В качестве меры ПНА мы берем соотношение (разность углов наклона) градиентов динамики П и Н относительно их интегральной величины (активации) (см., напр.: Горбатов, 2006; Sascioppo et al., 2004). Математически этот показатель совпадает с градиентом динамики баланса эмоций относительно их интегральной величины, в качестве статистической меры чего мы будем использовать коэффициент линейной регрессии, который будем называть коэффициентом ПНА.

Результаты и их обсуждение

Регрессионный анализ данных, полученных в характеризующих *межуровневую* субъектно-деятельностную динамику подгруппах испытуемых показал (табл. 1), что на всех уровнях имеет место НА и что по мере роста образовательно-возрастного уровня отмечаются тенденции

Табл. 1

Межуровневая динамика эмоциональной асимметрии (коэффициенты регрессии)

	Начальная школа	Средняя школа	Высшая школа
Градиент негативных эмоций	0.64	0.67	0.80
Градиент позитивных эмоций	0.35	0.32	0.19
Эмоциональная асимметрия	-0.29	-0.35	-0.61

увеличения крутизны градиента Н и уменьшения крутизны градиента П, что обуславливает соответствующий гипотезе сдвиг ПНА в направлении увеличения степени ее негативности, т. е. рост удельного веса Н в общей эмоциональной активации. Регрессионный анализ данных, полученных в подгруппах низкоуспешных и высокоуспешных членов каждой из выделенных по образовательно-возрастному уровню групп показал (табл. 2), что во всех подгруппах (за исключением одной) имеет место НА и что во всех случаях, по мере роста успеваемости (*внутриуровневая* субъектно-деятельностная динамика), наблюдается уменьшение крутизны градиента Н, увеличение крутизны градиента П и, как следствие, соответствующий гипотезе сдвиг асимметрии в направлении умень-

шения степени ее негативности, т.е. падение удельного веса Н в общей эмоциональной активации. Одновременное рассмотрение внутриуровневой и межуровневой динамики говорит о том, что градиент динамики Н при переходе с уровня на уровень становится все более крутым, а при переходе от стадии к стадии на каждом из уровней — все менее крутым; градиент динамики П при переходе с уровня на уровень — все более плоским, а при переходе от стадии к стадии на каждом из уровней — все менее плоским. Эти тенденции определяют целостную (двуединую) динамику ПНА, показатели которой сведены в табл. 3, характеризую одновременно межуровневый и внутриуровневый ее аспекты. На рис. 1 полученные данные представлены в графической форме. Как можно

Табл. 2

Внутриуровневая динамика эмоциональной асимметрии (коэффициенты регрессии)

	Начальная школа		Средняя школа		Высшая школа	
	НУ	ВУ	НУ	ВУ	НУ	ВУ
Градиент негативных эмоций	0.67	0.46	0.77	0.58	0.93	0.68
Градиент позитивных эмоций	0.33	0.53	0.23	0.42	0.07	0.32
Эмоциональная асимметрия	-0.34	0.07	-0.54	-0.16	-0.86	-0.36

Примечание. ВУ — высокоуспешные, НУ — низкоуспешные.

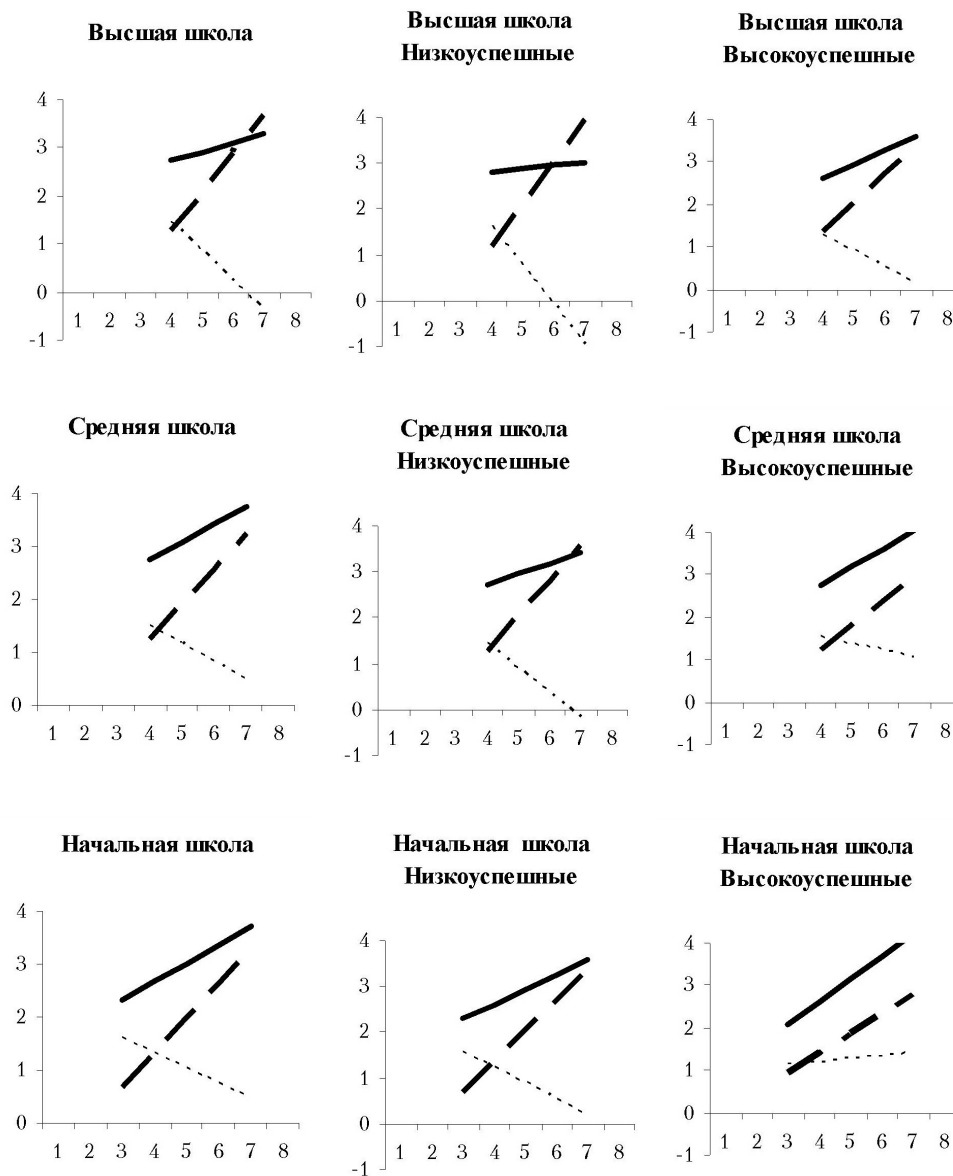
Табл. 3

Внутриуровневая и межуровневая динамика эмоциональной асимметрии (коэффициенты регрессии)

	Вся группа	Низкоуспешные	Высокоуспешные
Высшая школа	-0.61	-0.86	-0.36
Средняя школа	-0.35	-0.54	-0.16
Начальная школа	-0.29	-0.34	0.07

Рис. 1

**Внутриуровневая и межуровневая субъектно-деятельностная динамика
позитивно-негативной эмоциональной асимметрии**



Примечание. Мелкий пунктир — показатель эмоциональной асимметрии (разность градиентов положительных и отрицательных эмоций); крупный пунктир — градиент отрицательных эмоций; сплошная линия — градиент положительных эмоций.

видеть, по мере роста уровня субъективного развития индивида (вертикаль) имеет место изменение в направлении от меньшей НА к большей, в то время как рост успешности деятельности на каждом из уровней (горизонталь) обуславливает обратную тенденцию в динамике эмоций — сдвиг от большей НА к меньшей.

Итак, можно констатировать подтверждение гипотезы исследования на полученном эмпирическом материале. Можно, однако, посмотреть на этот материал и под несколько иным углом зрения, что, как кажется, может повысить качество сделанных умозаключений. Как было сказано выше, учащиеся учебных заведений со сходным содержанием учебной деятельности (доминирование общеобразовательных дисциплин в начальной, средней и высшей школах выбранных нами типов) были включены в выборку, чтобы повысить сравнимость данных. Дальнейшее повышение содержательной сравнимости, мы полагаем, может быть достигнуто следующим образом. Для сравнения со средним («типичным») студентом-первокурсником предпочтительнее взять не среднего, а хорошо успевающего лицеиста, поскольку он с большей вероятностью, чем средне-, а тем более слабоуспевающий учащийся, поступит в вуз. По той же причине для сравнения со средним лицеистом следует взять не среднего, а хорошо успевающего восьмиклассника начальной школы — именно такие, как он, составят большинство лицеистов, тогда как их хуже успевающие товарищи скорее всего пойдут в ПТУ, техникумы и т. д. Такая операция обеспечивает большее межуровневое

содержательное сходство сравниваемых категорий учащихся в плане субъектно-деятельностного потенциала, необходимого для освоения ориентированных на академический тип интеллекта программ обучения, и одновременно увеличивает различие между ними во внутриуровневом аспекте, что соответствует замыслу работы в ее эмпирической части (такому формированию выборки, чтобы из учащихся более продвинутой в «вертикальном» плане категории взять менее продвинутых в «горизонтальном» плане). Реализация указанного подхода, судя по приведенным в табл. 3 данным, не только не ослабила описанную выше картину в ее отношении к гипотезе, но сделала ее еще более яркой. Коэффициенты регрессии (эмоциональной асимметрии) для высокоуспешных учеников VIII класса и среднеуспешных лицеистов составили соответственно 0.07 и -0.35 , что дает разницу существенно большую (0.42), чем при сравнении средних представителей этих образовательно-возрастных категорий (соответственно -0.35 и -0.29 , что дает разницу 0.06). Сходный результат получен при сопоставлении высокоуспешных лицеистов и среднеуспешных студентов: показатели асимметрии составили соответственно -0.16 и -0.61 , что дает разницу заметно большую (0.45), чем при сравнении средних представителей этих же образовательно-возрастных групп (соответственно -0.61 и -0.35 , что дает разницу 0.26).

В заключение приведем основные описательные статистики (табл. 4), которые говорят о следующем. Картина успеваемости, как можно

Табл. 4

Описательные статистики

	Начальная школа		Средняя школа		Высшая школа	
	М	SD	М	SD	М	SD
Безнадежность (Н)	1.97	0.52	1.72	0.43	1.96	0.46
Надежда (П)	3.01	0.44	2.99	0.38	2.89	0.38
П–Н	1.04	0.80	1.27	0.73	0.92	0.78
П+Н	4.98	0.52	4.71	0.36	4.85	0.33
Успеваемость	3.66	0.91	3.74	0.66	3.74	0.35

Примечание. В начальной и средней школе шкала успеваемости 1–6, в вузе шкала 2–5, т. е. средние точки шкал одинаковы (3,5). М – среднее арифметическое; SD – стандартное отклонение.

было ожидать, при переходе с уровня на уровень не меняется, соответствуя средней точке шкалы (что обнаруживают при измерениях, проводимых в разных странах, – см., напр.: Locke, 2004), очевидно, вследствие естественного для учебного процесса повышения сложности программ обучения по мере роста потенциала обучающихся. Уровень безнадежности в группе учащихся лица является значимо более низким, чем в группах студентов ($p < 0.0001$) и учеников начальной школы ($p < 0.0002$). Уровень надежды в выборке учащихся лица несколько выше ($p < 0.06$), чем в выборке студентов и такой же, как в выборке учеников начальной школы. Эти соотношения дают U-образную картину *межуровневой* динамики позитивно-негативного баланса, величина которого в выборке учащихся лица значимо превышает величину той же переменной в вы-

борках студентов-первокурсников ($p < 0.001$) и восьмиклассников начальной школы ($p < 0.02$). Такую картину, видимо, можно рассматривать как дополнение к аналогичной по форме U-образной зависимости сходного по сути параметра эмоций от стадий освоения ситуации функционирования – культурной (Фернхэм, Бочнер, 2001) и профессиональной (Горбатков, 1981 и т.д.), т. е. зависимости, характеризующей *внутриуровневую* динамику эмоций. Данные об отсутствии линейного роста (или падения) аффективного баланса с ростом образовательного-возрастного уровня дают материал для рассмотрения этой зависимости в рамках проблемы факторов эмоционального благополучия³. Дают также материал для рассмотрения связи баланса и асимметрии. В концепции А. Маслоу (Маслоу, 1999) тезис о связи позитивной

³ Как показывают проведенные к настоящему времени исследования, данные о (линейной) зависимости эмоционального благополучия как от образования, так и, особенно, от возраста являются весьма и весьма неоднозначными (напр., Diener, Lucas, 2005).

асимметрии с уровнем самоактуализации выступает как основание для предположения о том, что самоактуализирующиеся люди имеют больше причин быть счастливыми (можно сказать, иметь больший позитивный баланс эмоций, если придерживаться аффективной трактовки счастья), чем те, которые функционируют на предыдущих уровнях мотивационно-потребностной иерархии. Однако анализ сути баланса и асимметрии показывает, что для таких предположений оснований, вытекающих из природы этих двух параметров эмоций, нет⁴. И хотя существует ряд оснований, вытекающих из анализа некоторых теоретических представлений и эмпирических данных, в пользу существования тенденции их прямой связи, все же можно найти теоретические и эмпирические основания для противоположных гипотез (Горбатков, 2006), не позволяющих в этом вопросе поставить точку над *i*. Полученные в работе данные о нелинейной межуровневой динамике позитивно-негативного баланса могут быть использованы в дальнейшем анализе проблемы и служат еще одним аргументом в пользу возможной продуктивности нелинейных

ожиданий относительно связи между указанными переменными.

Заключение

Предпринятый в предыдущей работе (Горбатков, 2008) анализ проблемы аффективной позитивно-негативной асимметрии в ее связи с субъектно-деятельностным развитием, взятым как в межуровневом, так и внутриуровневом аспектах, позволил сформулировать гипотезу о *возможности* межуровневой динамики эмоций в направлении от позитивной асимметрии к негативной с одновременной внутриуровневой динамикой эмоций в направлении от негативной асимметрии к позитивной. Полученный в настоящей работе эмпирический материал эту гипотезу в основном поддерживает. Сравнение учащихся начальной (8-й класс), средней и высшей школы (1-й курс), а также сравнение слабо и хорошо успевающих учащихся на каждом из этих трех уровней, дало данные, позволяющие заключить, что в процессе субъектного развития изменение соотношения градиентов положительных и отрицательных эмоций относительно их интегральной величины

⁴ Соотношение кривых динамики отрицательных и положительных эмоций относительно их интегральной величины по наклону дает знак и величину асимметрии. Соотношение тех же кривых по высоте можно рассматривать как меру знака и величины баланса. Изменение одной переменной может иметь место при неизменности второй. Например, при первоначально равных по высоте позитивной (реакция на пищу) и негативной (реакция на болевую раздражитель) кривых, усиление пищевой потребности, обусловленное голоданием, может поднять высоту кривой позитивной мотивации (Miller, 1959), в результате чего мотивационный баланс становится положительным. Мотивационный баланс может стать положительным также в результате снижения высоты кривой негативной мотивации, как это бывает при принятии алкоголя ("ослабление тормозов") (см., напр.: Franken, 2005). При этом углы наклона обеих кривых (а значит, и величина асимметрии) могут оставаться неизменными.

(общей эмоциональной активации) может иметь характер, указывающий на рост степени негативной асимметрии в межуровневом плане при одновременном ее падении в плане внутриуровневом. В целом, полученные в работе данные, согласуясь с гипотезой в аспекте направления изменений изучаемого явления, одновременно соответствуют чаще других встречающимся в литературе данным и представлениям об общей тенденции доминирования негативной асимметрии над позитивной (см.: Горбатов, 2006, 2008). Указанная тенденция обусловила преимущественную локализацию результатов наших измерений в отрицательной части шкалы асимметрии и получение сдвигов, заключающихся в изменении степени ее негативности.

О чем говорят результаты работы в более общем плане? Можно ли сказать, что полученные нами данные (их, разумеется, нужно проверять и проверять в последующих исследованиях) о том, что по мере *межуровневого* субъектного развития растет величина негативной асимметрии эмоций, ставят под сомнение представления типа содержащихся в теории мотивационно-потребностной иерархии А. Маслоу (Маслоу, 1999), из которых следовала бы обратная тенденция. Мы полагаем, что такие радикальные выводы были бы слишком поспешными. Получены, однако, некоторые основания для более внимательного взгляда на такого рода представления и для осознания необходимости более четкого определения условий (в данном случае внутриуровневых), при которых основные утверждения подобных концепций «работают», а при которых

не «работают»; для осознания необходимости более явной и четкой *деятельностной* трактовки базовых мотивационно-потребностных понятий. Очевидно, что только в деятельностном контексте они обретают смысл, однако, не будучи подчеркнутым, этот аспект концепции остается на периферии внимания исследователя, и там же с большой вероятностью останется то, что связывает мотивационно-потребностные аффективные явления с параметрами деятельности (в нашем случае с внутриуровневыми аспектами ее развития). Например, говоря о мотивах аффилиации и самоактуализации и их доминировании в разных возрастах, психолог не может рассматривать эти мотивы вне вопроса об уровне освоения субъектом видов деятельности, к которым они относятся. Иначе останется непонятным, почему (как вышло в нашем случае) более субъектно развитый, чем школьник, в своих возможностях студент оказывается при некоторых условиях как бы имеющим признаки более низкого уровня развития в отношении к конкретной деятельности, к тому же весьма важной в иерархии его активности (вспомним, что, согласно популярным представлениям, в подростковом возрасте учебная деятельность такого положения не занимает).

Небезразличными для проблем развития в рамках психологии эмоций представляются также внутриуровневые аспекты деятельностной динамики *когниций*, поскольку выдвинуто немало предположений о связи когнитивных процессов с аффективными (напр.: Bless et al., 2004). Если, например, принять концепцию

К. Обуховского (Obuchowski, 2004) о том, что конкретно-образный и абстрактно-понятийный виды мыслительной деятельности связаны соответственно с отрицательными и положительными эмоциями, то важным является не только ее соотнесение с фактом имеющей место в процессе познавательного развития сменой доминирования первого из этих видов мышления относительно доминированием второго (межуровневый аспект), но и ее соотнесение с динамикой этих форм мышления при развитии отдельной деятельности (внутриуровневый аспект). И если считать, что здесь имеет место та же последовательность (стадии с доминированием процессов конкретно-образной и абстрактно-понятийной переработки информации)⁵, то мы приходим к могущему произвести впечатление парадоксального заключения, что в регуляции деятельности более высокого уровня может доминировать когнитивный процесс меньшей степени «понятийности», чем в деятельности более низкого уровня, с соответствующими выводами для динамики эмоций.

Итак, представленный в работе теоретический и эмпирический мате-

риал еще раз указывает на то, что, имея дело с проблемами развития, следует иметь в виду наряду с межуровневым его внутриуровневый аспект. Обращение к областям знания и концепциям, специализирующимся на том, что может быть признано релевантным этому внутриуровневому аспекту, как, например, проблематике психологических закономерностей учения, адаптации, вопросам влияния успешности деятельности и других ее параметров (новизны, сложности и др.) на характер и структуру участвующих в ее регуляции психических процессов, может помочь в расширении поля поиска. Так, в случае эмоций к дальнейшему изучению рассмотренных в работе проблем представляется возможным применить не только «линейные» концепции типа разработанных Р. Лазарусом (Lazarus, 1975) и др., как это мы сделали в настоящей работе, но и разного рода «нелинейные» концепции (подробнее см. об этом в работе Горбатков, 2006). От того, какие из моделей внутриуровневой динамики эмоций будут приняты исследователем в качестве валидных, с необходимостью будет зависеть и содержание его межуровневых гипотез (в том числе линейность/нелинейность).

⁵ Есть много свидетельств, полученных в «постпиажжетовских» исследованиях (см. Доналдсон, 1985; Flavell et al., 1993; Siegler et al., 2006) в пользу того, что в лучше освоенных (знакомых) и объективно более простых (быстрее осваиваемых) ситуациях могут быть использованы когнитивные операции более высокого уровня. В результате ребенок, функционируя в хорошо освоенной сфере деятельности, может иметь регуляцию более высокого когнитивно-операционного уровня, чем взрослый (см. Вее, 2004).

Литература

- Горбатков А.А. Шкала надежды и безнадежности для подростков: некоторые аспекты валидности // Психол. наука и образование. 2002. № 3. С. 89–103.
- Горбатков А.А. Образовательно-возрастной уровень индивида как фактор позитивно-негативной асимметрии эмоций // Северо-Кавказский психол. вестн. 2004, № 2. С. 288–294.
- Горбатков А.А. Является ли эмоционально-оценочная сфера негативно-асимметричной? // Вопр. психол. 2006. № 4. С. 82–95.
- Горбатков А.А. Позитивно-негативная асимметрия эмоций на разных уровнях субъектного развития: внутриуровневая и межуровневая динамика // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5, № 1. С. 148–156.
- Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. М.: Педагогика, 1985.
- Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999.
- Фернхэм А., Бочнер С. Психология длительного пребывания за рубежом: студенты // Развитие личности. 2001. № 2. С. 136–167.
- Cacioppo J.T. et al. The affect system: What lurks below the surface of feelings? // Feelings and emotions: The Amsterdam conference / A.S.R. Manstead, N.H. Frijda, A.H. Fischer (eds.). N. Y.: Cambridge University Press, 2004. P. 221–240.
- Bee H. Psychologia rozwoju człowieka. Poznań: Zysk i S-ka, 2004.
- Bless H., Fiedler K., Strack R. Social cognition: How individuals construct social reality. L.: Psychology Press. 2004.
- Diener E., Lucas R.E. Dobrostan emocjonalny // Psychologia emocji / M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (eds.). Gdańsk: GWP, 2005. P. 415–425.
- Flavell J.H., Miller P.H., Miller S.A. Cognitive development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1993.
- Franken R.E. Psychologia motywacji. Gdańsk : GWP, 2005.
- Lazarus R.S. The self-regulation of emotions. // Emotions – Their parameters and measurement / L. Levi (ed.). N. Y.: Raven Press. 1975. P. 553–561.
- Locke E.A. Jak uczyć się efektywnie. Poznań: RK. 2004.
- Miller N.E. Liberalization of the basic S-R concepts: Extensions to conflict behavior, motivation, and social learning // Psychology: A study of a science / S. Koch (ed.). N. Y.: McGraw-Hill. 1959. P. 198–292.
- Obuchowski K. Kody umysłu i emocje. Łódź: WSH-E, 2004.
- Siegler R., DeLoache J., Eisenberg N. How children develop. N. Y.: Worth. 2006.

**Горбатков Александр Алексеевич, Институт педагогики и психологии
Свентокшицкой академии (Кельце, Польша), кандидат психологических
наук**

Контакты: a.gorbatkow@pu.kielce.pl