

DOI: 10.17689/psy-2014.2.1

УДК 159.9

Комплексный подход к исследованию личностных деятельностных ограничений в профессиональном акме-развитии

© 2014 Фетискин Николай Петрович,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии и акмеологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, г. Кострома nikfet@kmtn.ru

Аннотация. В статье раскрывается специфика подходов к изучению видов и подходов межличностных деятельностных ограничений (ЛДО), препятствующих достижению профессиональной успешности. ЛДО рассматриваются как предпосылки психологических барьеров, деятельностной готовности и включенности. Показано преимущество опоры на ЛДО при определении уровней профессионального риска и корректив в процессе акме-развития

Ключевые слова: комплексный подход, личностные ограничения, типы и уровни ограничений, психологические барьеры, психологическая готовность, деятельностная включенность, профессиональная успешность

Complex approach to research of personal activity limits in professional acme development

© 2014 Phetiskin Nikolay Petrovich,

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of General Psychology and Acmeology of Kostroma State University named after N.A. Nekrasov, Kostroma nikfet@kmtn.ru

Annotation: It is told about specific characters of approaches to study of types and approaches of interpersonal activity limits (IALs) interfering professional success reveal achievement in the article. IALs are considered as the background of psychological limits, activity readiness and inclusiveness. It shows an advantage of backstop on LDO at determination of professional risk levels and corrections during acme development process.

Keywords: an integrated approach, personal limitations, types and levels of restrictions, psychological barriers, psychological readiness, activity involvement, professional success

В различных отраслях современной психологии широко используются такие известные понятия как, например, «психологическая готовность»,

«психологические барьеры», «психологическая включенность», «адаптивность», «затрудненность». На наш взгляд данные феномены свидетельствуют о наличии в личностно-деятельностной структуре разноуровневых психологических ограничений, препятствующих достижению должной профессиональной успешности.

Нам думается введение интегрального понятия «личностно-деятельностные ограничения» в отличие от автономного использования указанных выше понятий представляет возможность их комплексного учета на этапах профессионального самоопределения и профессионального становления. Согласно нашей гипотезе психологическая готовность к профессиональной деятельности, психологические барьеры, деятельностная включенность, адаптивность и затрудненность являются динамическими проявлениями или формами разноуровневых личностно-деятельностных ограничений (ЛДО).

Таким образом введение обобщенного понятия ЛДО позволяет не только определить степень психологической готовности-неготовности к профессиональной деятельности, но и выявить разноуровневые психологические барьеры, препятствующие актуализации деятельностной успешности, включенности и адаптивности. Следует отметить еще один момент, подчеркивающий преимущество комплексного подхода к учету ЛДО не только в оптимизации профессионального самоопределения, но и в дифференциации форм и методов коррекции разноуровневых ЛДО в процессе профессионального становления и акме-развития.

Учитывая малоизученность данного аспекта, целесообразно рассмотреть, обусловленные неблагоприятностью, прежде всего, имеющиеся представления о сущности ЛДО и концептуальные подходы к их изучению, а также выделить базовые характеристики психологических проявлений или форм ЛДО.

Понятие «ограничение» получило широкое использование в медицинской практике. В основном оно распространяется на лиц, имеющих моторные ограничения, а также на лиц с психическими задержками в развитии и патопсихологическими отклонениями.

В медицинской практике в этом контексте используется понятие «дисфункция», относящихся к различным системам организма. Несмотря на реальность существования данных ограничений, их понятийная сущность до сих пор не отражена не только в психологических словарях, но и словарях современного русского языка. Вследствие этого понятие «ограничение» даже не используется и по отношению к лицам с функционально-соматической дефицитарностью.

В психологической же практике широко используется уровневая оценка личностных, социально-психологических и профессионально-важных качеств. На основе этого люди лишь дифференцируются на «успешных» и «неуспешных», «способных» и «неспособных», «пригодных» и «непригодных» и т.д. но не оцениваются с позиций тех или иных ограничений. Такой подход не решает проблем актуализации и развития скрытых ресурсов личности или малых групп. Вследствие этого понятие «зона ближайшего развития», выдвинутая Л.С. Выготским, остается формальным аспектом в развитии личности.

Вопрос же о социальных ограничениях, связанный не только с экономическими факторами, но и социальным статусом личности, средой жизнедеятельности и социально-психологической депривацией до сих пор никем специально не рассматривался. Восполнению этих пробелов и посвящена данная статья.

Особую значимость данная проблема приобрела в молодежной среде. Социальные ограничения, обусловлены неблагоприятной социально-экономической ситуацией и неопределенностью, косвенно отражается на состоянии здоровья этой социальной группы населения, у молодых людей наблюдается рост заболеваний и девиантно-делинквентных тенденций. Значимо и количество молодых людей, не имеющих работу, половина из них трудится не по той специальности, приобретенной в процессе вузовского обучения. Не снижается число детей – «социальных сирот», инвалидов, безнадзорных. В особо сложных условиях находятся молодые люди из числа

беженцев и вынужденных переселенцев. Все это свидетельствует не только и не столько об актуальности данной проблемы в социальном контексте, сколько об ее теоретической неразработанности, а, следовательно, и об отсутствии концептуальных практико-ориентированных подходов. В первую очередь это относится к психодиагностической составляющей данной проблемы.

Учитывая это, нами была предпринята попытка обобщения концептуальных направлений, связанных с исследованием структурно-уровневых основ ЛДО. В ходе анализа зарубежной и отечественной литературы нами было обнаружено несколько подходов к их исследованию. Первый подход направлен на изучение личностных профессиональных ограничений (М. Вудкок, Д. Фрэнсис), включающий следующие структурно-оценочные характеристики управленческого персонала:

- Неумение управлять собой. Неспособность в полной мере использовать свое время, энергию, умения; неспособность справляться со стрессами современной жизни управленца.

- «Размытость» личных ценностей. Отсутствие ясного понимания своих личных ценностей; наличие ценностей, не соответствующих условиям современной деловой и частной жизни.

- Смутные личные цели. Отсутствие ясности в вопросе о целях своей личной или деловой жизни; наличие целей, несовместимых с условиями современной работы и жизни.

- Остановленное саморазвитие. Отсутствие настроенности и восприимчивости к новым ситуациям и возможностям.

- Недостаточность навыка решать проблемы. Отсутствие стратегии, необходимой в принятии решений, а также способности решать современные проблемы.

- Недостаток творческого подхода. Отсутствие способности генерировать достаточно новых идей; неумение использовать новые идеи.

- Неумение влиять на людей. Недостаточная способность обеспечивать участие и помощь со стороны окружающих или влиять на их решения.
- Недостаточное понимание особенностей управленческого труда. Недостаток понимания мотивации работников; устаревшие, негуманные или неуместные представления о роли руководителя.
- Слабые навыки руководства. Отсутствие практических способностей добиваться результата от работы подчиненных.
- Неумение обучать. Отсутствие способности или желания помочь другим развивать и расширять свои возможности.
- Низкая способность формировать коллектив. Неспособность содействовать развитию и повышению эффективности рабочих групп или коллективов.

Феномен ограничений не только сводится к личностно-деятельностным ресурсам, связанным с депривацией личностной суверенности. В данном подходе особое место отводится ограничениям, отражающим нарушения границ повседневного бытия, затрагивающие сферы физического или телесного комфорта, лишения человека личной территории, права на личные вещи, возможности определять режим жизни и последовательность действий, а также выбирать круг знакомых и систему ценностей [С.К. Нартова-Бочавер, 2008]. Типологические характеристики этих ограничений приведены ниже.

Суверенность физического тела (СФТ) человека констатируется в отсутствие попыток нарушить его соматическое благополучие, а депривированность – в переживании дискомфорта, вызванного прикосновениями, запахами, принуждением в отправлении его физиологических потребностей («Мне не нравилось, когда взрослые в детстве любили меня пощекотать или ущипнуть»).

Суверенность территории (СТ) означает переживание безопасности физического пространства, на котором находится человек (личной части или собственной комнаты, игровой модели жилья), а депривированность –

отсутствие территориальных границ («Я всегда имел уголок для игры, который мог обустроить по собственному вкусу»).

Суверенность мира вещей (СВ) подразумевает уважение к личной собственности человека, распоряжаться которой может только он, а депривированность – непризнание его права иметь личные вещи (Я часто огорчился, когда родители наводили порядок в моих вещах»).

Суверенность привычек (СП) – это принятие временной формы организации жизни человека, а депривированность – насильственные попытки изменить комфортный для субъекта распорядок («Я расстраивался, когда не мог доиграть из-за того, что взрослые звали меня к себе»).

Суверенность социальных связей (СС) выражает право иметь друзей и знакомых, которые могут не одобряться близкими, а депривированность – контроль над социальной жизнью человека («Мне часто хотелось поиграть с детьми, которые вместе со мной ходили в кружок, но обычно родители торопились и мне это не удавалось»).

Суверенность ценностей (СЦ) подразумевает свободу вкусов и мировоззрения, а депривированность – насильственное принятие неблизких ценностей («Даже в детстве родители не настаивали, чтобы я "пошел по их стопам"»).

И, наконец, нами предпринят системно-комплексный подход к изучению социальных ограничений на уровнях: социальном (личностное окружение – семья, социальные группы, социально-экономические факторы); личностные особенности, самооценка, активность, структурно-характерологические образования; индивидуальные параметры (состояние здоровья, темпераментальные свойства, внешняя привлекательность и др.) [Н.П. Фетискин, 2008].

Структурно-параметрические составляющие ограничений отражены ниже.

Социально-психологические ограничения, включающие коммуникативные ограничения (застенчивость, аутистичность и отчужденность, корыстные формы коммуникации, агрессивно-конфликтное взаимодействие, коммуникативные аддикции – конформистские, псевдологические,

крусадерские зависимости), неадекватный групповой статус, девиантные ролевые и лидерские позиции, деструктивный нигилизм и оппозиционность и др. Данная группа ограничений включает и те особенности субъекта, которые характеризуются крайней акцентированностью, демонстративностью, циклотимностью. Статусно-семейные ограничения представляют особый тип ограничений, связанных с характеристиками семьи, как зоны ближайшего развития личности, включающие следующие типы семей: криминогенные, неблагополучные, (с пьющими и безработными родителями), многодетные, неполные семьи. Конгруэнтность средового окружения определяется включенностью личности в деятельностную социальную среду. Это могут быть различные маргинальные группы или субкультуры.

Социально-экономические ограничения: стесненные жилищные условия, недостаточная материальная обеспеченность, отсутствие возможности для получения престижного образования и повышения профессиональной квалификации, непrestiжность труда и должностного статуса.

Личностные ограничения, обусловленные деструктивной личностной направленностью, неадекватной самооценкой и уровнем притязаний, недостаточным потенциалом когнитивной сферы, деятельностной компетенцией и специальными способностями, характерологическими акцентуациями.

Индивидуальные ограничения: индивидуально-соматические нарушения, нейродинамические и темпераментальные свойства, возрастно-половые особенности, препятствующие деятельностной эффективности.

Депривационно-деятельностные ограничения. Среди ограничений, оказывающих влияние на акме-развитие личности и становление профессионализма оказывают влияние не только вышеперечисленные социально-психологические, экономические и личностные факторы, но и депривационно-типологическая система деятельностных ограничений. Так, например, Л.Н. Бережнова (2001), Т.И. Миронова (2011), выявили различные

типы ограничений в образовательной сфере. К числу таких ограничений относятся:

Тип условий нестабильных связей характеризуется рассогласованием причинно-следственных и функциональных связей образовательного процесса.

Тип условий социальной незащищенности характеризуется отсутствием социальной защищенности ребенка на уровне семьи, недостатком родительской опеки и заботы, ребенок в такой семье брошен, предоставлен самому себе, что нарушает связи развития в образовательном процессе.

Тип условий незащищенности в обучении характеризуется пренебрежением учителя трудностями ученика, нежеланием или неумением создать для него условия успеха в учении, что обуславливает нарушение связей взаимодействия и развития, ограничивает поступательное самоосуществление школьника образовательном процессе.

Тип условий дидактических ошибок характеризуется отсутствием систематического последовательного ценностно-смыслового согласования деятельностей учителя и ученика, что ведет к нарушению иерархических и генетических связей образовательного процесса и связей развития.

Тип условий игнорирования, "бойкота" характеризуется открытым или скрытым игнорированием ученика, явным отвержением его в учебном коллективе, что обуславливает нарушение связей взаимодействия и связей функционирования образовательного процесса.

Тип условий нестабильной автономности характеризуется ограничением возможностей реализовывать ведущие ценности самосознания - самовыражение, самоутверждение, исполнение автономной социальной роли в коллективе (школе, семье), что обуславливает нарушение связей взаимодействия и функционирования образовательного процесса.

Характеризуя учебно-деятельностные ограничения в различных системах образования (дошкольной, общеобразовательной, высшей), нетрудно заметить, что их влияние с одной стороны обуславливает проявление неготовности дальнейшему продуктивному обучению, а с другой – неготовности к

продуктивной профессиональной деятельности. Такое влияние ЛДО в образовательной сфере связано с актуализацией парциальных разноуровневых личностных ограничений, выступающих в роли психологических барьеров, препятствующих достижению деятельностной успешности и включенности в профессиональную среду. Кроме того, учебно-деятельностные ограничения выступают в роли блокираторов образовательной мотивации, став, тем самым, доминирующим ограничением в качестве барьера формального несоответствия уровня образования той или иной профессии или специальности. Из сказанного следует, и личностно-деятельностном. Отличием ЛДО является их комплексность и многоуровневость. При этом некоторые из ЛДО относятся к косвенно-сопутствующим личностным образованиям – это социально-экономические, личностная суверенность, семейные и социально-средовые условия. И, напротив, ведущие референтные ЛДО составляют комплекс многоуровневых парциально-значимых особенностей личностных подструктур.

В зависимости от выраженности и степени значимости парциальных ЛДО в структуре ПВК и профессионально-психологическом профиле они могут выступать в роли базовых профессиональных барьеров и индикаторов психологической готовности и эффективной деятельностной включенности.

Учитывая взаимосвязь ЛДО с автономно исследуемыми психологическими барьерами, психологической готовностью, деятельностной включенностью и адаптивностью в различных видах профессиональной деятельности, необходимо выделить их специфические особенности.

В психологической практике термин "барьер" (от франц. *barriere* – преграда, препятствие) рассматривается как своеобразная реакция человека на это препятствие, сопровождающаяся возникновением напряженного психического состояния.

По мнению Б.Д. Парыгина (2003) социально-психологические барьеры личности – это препятствия и осложнения, которые возникают при функционировании психики в процессе человеческой жизнедеятельности.

Психологические барьеры не только консервируют или тормозят актуализацию личностных ресурсов, но и блокируют их реализацию в процессе жизнедеятельности. Учитывая многообразие субъективных и объективных барьеров особое место отводят избыточному нервно-психическому напряжению, оказывающему деформирующее, негативное влияние на все проявления психики индивида. Подобным барьером может выступать и настроение субъекта в конкретной социальной или деятельностной ситуации.

Известна также парализующая психические возможности человека сила страха или неверия в себя, сила негативных эмоций и длительных отрицательных переживаний.

Предельное нервно-психическое напряжение сопровождается провалами в памяти, трудностями сосредоточения внимания, неадекватностью восприятия и реагирования. Психэмоциональным барьером может служить и депрессия, и циклотимная акцентуация.

К числу стабильных характерологических барьеров личности относится повышенная подозрительность, настороженность и недоверие к другим людям, являющиеся свойствами характера личности, оказываются, независимо от конкретной ситуации, социально-психологическим барьером на пути общения.

В качестве барьера, как это видно из предложенного определения, может выступать не только общее психическое состояние, но и свойство некоммуникабельности личности. Таковым, например, является замкнутость, повышенная герметичность личности как барьер на пути ее общения с другими людьми.

В качестве психологического барьера, могут выступать и такие свойства, как излишняя застенчивость, повышенная впечатлительность, стыдливость [Б.Д. Парыгин, 2003; С. 191].

Данные барьерные проявления в психологии общения именуется как коммуникативные затруднения [В.Н. Куницына, 2002].

В гностической деятельности в роли барьера может выступить и абсолютизированное отношение к истине. Вследствие этого в «барьерной

педагогике» особое место отводится толерантному отношению к дидактико-когнитивным барьерам.

Обобщая содержательные характеристики можно отметить, что базовым проявлением психологических барьеров служат психоэмоциональные реакции (напряженность, страх, депрессия, длительные негативные переживания) на возникновение препятствия, а также непреложное восприятие отдельных норм, ценностей и истин как барьеров в решении жизненно-значимых проблем. Исходя из сравнительного анализа психологических барьеров и ЛДО необходимо отметить, что психологические барьеры рассматриваются на уровне деструктивных психо-эмоциональных реакций на любые преграды или препятствия, в том числе и профессионально-деятельностные. Что же касается ЛДО, то они связаны с разноуровневой дефицитарной выраженностью личностно-деятельностных качеств.

ЛДО в немалой степени связаны и с такой, широко используемой в психологической практике категорией, как психологическая готовность-неготовность личности к той или иной деятельности (школьной, профессиональной, семейной, инновационной и др.). По мнению Б.Д. Парыгина (2003) психологическая готовность человека к деятельности аккумулирует в себе все необходимые достаточные для успешного решения поставленной задачи элементы предстоящего действия.

Психологическая готовность к деятельности является обязательным условием не только ее начала, но и эффективного завершения.

Психологическая готовность, как отмечает Б.Д. Парыгин (2003), обеспечивает динамичное включение человека в деятельность, равно как и последующую надежность и эффективность всей ее стратегии. Существенно и то, что психологическая готовность является универсальной предпосылкой эффективности не только любой деятельности, но и других характеристик психической жизнедеятельности человека — его общения и отношений с другими людьми, адекватности его отношения к самому себе и т. д.

Проблема психологической готовности не исчерпывается специфической профессиональной деятельностью в экстремальных условиях. Не менее актуальна она в любой профессиональной деятельности (педагогической, спортивной, инновационной, управленческой и др.). Психологическая готовность к эффективной деятельности не сводится к отдельным установкам (обманчивая легкость, отождествление предстоящего действия с его результатом, эффективностью последующей деятельности, без учета реальных возможностей). В этой связи как справедливо замечает Б.Д. Парыгин, любая деятельность начинается с психологической готовности человека ее начать. Не отсюда ли известное утверждение, что «главное — начать»?

Значимость психологической готовности к началу деятельности определяется, прежде всего, трудностью преодоления психологического барьера на ее старте. За последним (то есть барьером) всегда стоят сомнения и колебания, связанные с переживаниями сложностей предстоящего действия, сказывается здесь и фактор уверенности или неуверенности в своих силах, удачный или неудачный выбор времени действия и т. д. [Б.Д. Парыгин, 2003. — С. 227].

В целом обобщенными характеристиками психологической готовности чаще всего выступают такие ее базовые особенности как обладание достаточными деятельностными компетенциями и должной уверенностью в решении поставленной проблемы.

Такое понимание психологической готовности существенно отличается от ЛДО, охватывающих комплекс дефицитарных личностно-деятельностных особенностей, препятствующих достижению деятельностной эффективности и как следствие этого проявлению психологической неготовности. Немаловажную роль в структуре личностно-деятельностных социальных ограничений занимает и психологическая включенность, рассматриваемая в контексте вхождения человека в систему требований, норм, ролей, прав, обязанностей и ожиданий, которые предъявляет к нему сфера его деятельности.

Многочисленные синонимы этого понятия (вовлеченность, увлеченность, погруженность, сосредоточенность, захваченность, одержимость, зараженность и т. д., – говорят сами за себя) характеризуют высокую степень настроенности человека на то, чтобы максимально реализовать свой духовно-психологический потенциал в той или иной конкретной деятельности [Б.Д. Парыгин, 2003. – С. 241].

Психологическая включенность личности в деятельность является одним из решающих факторов ее эффективности, равно как и предпосылкой ее успешного протекания.

Включенность, в отличие от адаптивности, предполагающей перестройку всей системы поведения личности под влиянием деятельностных и средовых условий, является фактором ощущения полноты жизни, источник бодрых, жизнерадостных; мажорных настроений. И наоборот, невключенность сопровождается отрицательным эмоциональным состоянием. Следовательно, отличительными особенностями феномена включенности являются вхождение, вовлеченность, настроенность, принятие корпоративных ценностей и активное их использование в профессиональной деятельности. Разноуровневые ЛДО сужают степень актуализации деятельностной включенности.

Таким образом, отмеченные выше сравнительные особенности ЛДО с психологическими барьерами, психологической готовностью и деятельностной включенностью, позволяют дать определение ЛДО.

Нам представляется, что ЛДО – это комплекс дефицитарных разноуровневых личностно-значимых особенностей, проявляющихся в различной выраженности психологических барьеров, психологической неготовности и деятельностной невключенности в процесс продуктивной профессиональной деятельности и профессионального акме-развития.

Основной целью выявления ЛДО, в отличие от ПВК, является выявление разноуровневых личностно-деятельностных особенностей, препятствующих достижению профессиональности, проявляющихся в форме барьеров, недостаточной деятельностной готовности и включенности. Выявление ЛДО

позволяет выделить не только группы лиц с различным уровнем профессионального риска, но и целенаправленно осуществлять процессы профессиональной расстановки обучения, переподготовки, акме-развития персонала, устраняя, тем самым, негативные проявления психологических барьеров, деятельностной неготовности, недостаточной включенности и адаптивности.

На наш взгляд в службах управления персоналом целесообразно осуществлять мониторинг значимых ЛДО с последующим определением методов их психологической коррекции и компенсации.

В заключение отметим, что предложенный нами комплексный подход в значительной мере расширяет возможности повышения качества управления и профессионального акме-развития персонала в отличие от традиционного подхода, сводящегося к постситуативным корректировкам в деятельностных «недостатках» человеческого фактора при выпуске некачественной продукции, повторяющихся ошибках или аварийных ситуациях. Комплексный же подход к ЛДО ориентирован на выявление разноуровневых ресурсов личности и акцентирован в большей степени не на дихотомическую оценку наличия или отсутствия ПВК, профессиональной пригодности-непригодности, успешности-неуспешности, готовности-неготовности, а на выявление степени выраженности разноуровневых личностных качеств и их соответствия той или иной профессии и специальности и определение на этой основе уровней профессионального риска (высокого, среднего, низкого), позволяющих не только определять степень профессиональной идентичности, но и непрерывно осуществлять коррекцию в структуре ЛДО. При этом ее осуществление должно протекать не только на уровне совершенствования отдельных ситуативно-деятельностных операций, а на уровне актуализации целостной системы личностных и профессионально-значимых свойств, ограничивающих проявление деятельностной продуктивности и профессионально-личностной самореализации.

Литература:

1. *Бережнова Л.Н.* Предупреждение депривации в образовательном процессе. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. 2000. – 240 с.
2. *Вудкок М., Фрэнсис А.* Раскрепощенный менеджер. – М., 1991. – 238 с.
3. *Гормин А.С.* Обучение и воспитание одаренных подростков парадигме барьерной педагогики: Автореф. дис...псих.н. – Великий Новгород, 2004. – 56 с.
4. *Куницына В.Н., Казарийова Н.В., Погольша В.М.* Межличностное общение. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2002. – 544с.
5. *Миронова Т.И.* Социальная психология реабилитации депривационных ограничений. – М. - Кострома, 2011. – 518 с.
6. *Нартова-Бочавер С.К.* Человек суверенный: опыт психологического исследования субъекта в его бытии. – М.: Питер, 2008.
7. *Парыгин Б.Д.* Социальная психология: Учеб. пособие. – СПб.: СПбГУ, 2003. – 606 с.
8. *Подымов Н.А.* Психологические барьеры в педагогической деятельности. Монография. – М: Прометей, 1998. – 239 с.
9. *Фетискин Н.П., Миронова Т.И.* Психодиагностика социальных и соматических ограничений в детско-молодежных группах. – СПб-Кострома, 2011. – 70 с.
10. *Фетискин Н.П.* Психологические барьеры и их преодоление в управленческой практике. В кн.: Психологические основы формирования школы. – Иваново, 2009. – с. 64-70.

Reference:

- Berzhnova L.N.* Preduprezhdenie deprivatsii v obrazovatelnom protsesse. – SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena. 2000. – 240 s.
- Vudkok M., Frensis A.* Raskreposhchennyj menedzher. – M., 1991. – 238 s.
- Gormin A.S.* Obuchenie i vospitanie odarenyh podrostkov paradigme barenoy pedagogiki: Avtoref. dis...psh.n. – Velikij Novgorod, 2004. – 56 s.
- Kunitsina V.N., Kazarijnova N.V., Pogolsha V.M.* Mezhlichnostnoe obzhenie. Uchebnik dlya vuzov. – SPb.: Piter, 2002. – 544s.

Mironova T.I. Sotsialnaya psihologiya rehabilitatsii deprivatsionnyh ogranichenij. – M. - Kostroma, 2011. – 518 s.

Nartova-Bochaver S.K. Chelovek suverennyj: opyt psihologicheskogo issledovaniya subekta v ego bytii. – M.: Piter, 2008.

Parygin B.D. Sotsialnaya psihologiya: Ucheb. posobie. – SPb.: SPbGU, 2003. – 606 s.

Podymov N.A. Psihologicheskie barery v pedagogicheskoy deyatelnosti. Monografiya. – M: Prometej, 1998. – 239 s.

Fetiskin N.P., Mironova T.I. Psihodiagnostika sotsialnyh i somaticheskikh ogranichnij v detsko-molodezhnyh gruppah. – SPb-Kostroma, 2011. – 70 s.

Fetiskin N.P. Psihologicheskie barery i ih preodolenie v upravlencheskoj praktike. V kn.: Psihologicheskie osnovy formirivaniya shkoly. – Ivanovo, 2009. – s. 64-70.