

Особенности решения проблемных ситуаций учителями различного стиля взаимодействия

Осознание преподавателем своей деятельности, средств, форм и методов её осуществления является основой развития профессиональной педагогической рефлексии. Педагогическая деятельность рассматривается как процесс решения учителем разнообразных педагогических задач. Профессионализм в педагогической деятельности выражается, по мнению Н.В.Кузьминой [11], в умении видеть педагогические задачи, самостоятельно их формулировать, анализируя педагогическую ситуацию, и находить наиболее эффективные средства их решения.

Не все возникающие ситуации необходимо разрешать. Педагогическая ситуация для каждого учителя имеет различную степень значимости и проблемности. Педагогическая ситуация становится для учителя проблемной в зависимости от его индивидуально личностных особенностей, в том числе и от уровня развития его рефлексивных умений.

Проблемные ситуации в учебно-воспитательном процессе возникают стихийно, спонтанно, но могут быть преднамеренно созданы («метод взрыва» А.С.Макаренко, «методика перелома» отношений А.Ю. Гордина). Появление проблемной ситуации связано с рассогласованием, с противоречиями, в том числе и в сфере взаимодействия учителя и ученика.

Выход из педагогической ситуации – проявление профессионализма учителя. Решая педагогическую ситуацию, учитель переводит учащихся из одного состояния в другое, устанавливает необходимый порядок и дисциплину в классе, изменяет методику проведения урока. «Решение педагогических ситуаций, - считает Л.Ф. Спирин, - позволяет по-новому структурировать педагогические знания, даёт возможность управлять педагогической деятельностью».[29]

Способ выхода из трудной ситуации является своеобразным средством диагностики уровня развития рефлексивных умений учителя. Проблемные ситуации, которые возникают в ходе профессионального общения, заставляют учителя анализировать самого себя не только как участника этого процесса, но и в роли человека, который может изменить его в педагогически целесообразном направлении. Такое состояние побуждает к поиску средств целенаправленного формирования своих профессионально-значимых качеств и умений. Ни одна проблемная ситуация не проходит бесследно. Каждая ситуация, требующая решения приводит либо к реконструкции деятельности, либо к реконструкции личности профессионала[9].

Долгое время в отечественной психологии и педагогике считалось, что хороший педагог «неконфликтный», поэтому к наличию конфликта относились как к «браку» в работе учителя. Но сейчас некоторые исследователи полагают, что конфликты естественны и неизбежны, более того даже необходимы для личностного развития и познания людьми друг друга в сфере взаимодействия, поскольку появляется возможность перестройки уже сложившихся структур способов деятельности и структуры

личностных качеств, что, безусловно, повышает профессионализм общения, связанного с саморегуляцией деятельности и поведения.

Педагогические ситуации отличаются неожиданностью, динамичностью, полифункциональностью, неоднозначностью и неопределённостью, поэтому психическое состояние учителя бывает различно. Страх, беспокойство, тревожность, скованность, робость, боязнь приводят к беспомощности в принятии решений либо к неправильным решениям. М.Ф. Хижуховская [34] отмечает, что в сложных ситуациях учителя бывают грубы, неактивны, применяют антипедагогические меры воздействия. Исследования Л.А. Семчук [25] показывают, что самопознание учителей с продуктивным решением проблемных ситуаций характеризуется полнотой и глубиной, высоким уровнем адекватности, преобладанием в восприятии самих себя положительных качеств, высоким уровнем развития рефлексивных умений. Уход от решения перцептивно-рефлексивных проблем является для них одним из проявлений психологической защиты.

Нами изучались особенности выбора способов решения сложных педагогических ситуаций в зависимости от стиля взаимодействия учителя.

При определении индивидуального стиля взаимодействия учителя мы опирались на наиболее распространённую классификацию стилей поведения, берущую своё начало в работах Курта Левина: авторитарный, демократический, либеральный [33].

Исследованием, которое проводилось нами в Брестской, Витебской, Гродненской и Минской областях было охвачено 183 учителя, среди которых выявлено 120 человек в выраженном стиле взаимодействия с учащимися (49-учителей - «автократов», 41-учителей - «демократов», 30-учителей - «либералов») [32].

Для выделения предпочтительных способов решения сложных педагогических ситуаций использовалась методика Р. С. Немова [17]. В ходе исследования преподавателям предлагались определённые ситуации и несколько способов их решения, среди которых они должны были выбрать наиболее правильный с их точки зрения.

Отвечая на вопрос, почему был выбран тот или иной способ выхода из проблемной ситуации, учителя-«демократы» отметили, что какой бы сложной ни была педагогическая ситуация, учитель не должен поддаваться первому эмоциональному порыву. Ни резкая речь, ни одергивающие замечания со стороны педагога не приведут к успешному решению проблемы. Использование стимулирующих высказываний, наводящих вопросов, не требующих сиюминутного, однозначного ответа да или нет, ты или не ты, помогут учителю вывести ученика из состояния агрессии или отчаяния, ученик не закроется, не уйдет в себя. Грамотно построенный диалог учителя с учеником позволит наставнику определить истинные причины недовольства, либо откровенно вызывающего поведения учащегося и, как следствие, решить возникшую проблему, если не в данный момент, то в ближайшее время. Такого мнения придерживаются 86,2% учителей-«демократов», участвовавших в нашем исследовании.

Педагоги-«демократы» (82,8%) считают, что продуктивность решения педагогической ситуации зависит и от того, в какой обстановке оно происходит. Одно дело – когда класс шумит, каждый пытается высказать свое мнение, перекричав другого, иное – когда учителю удается овладеть инициативой, установить дисциплину, что уже является началом будущего успешного решения проблемы и способом поддержания своего авторитета в непростой ситуации. По мнению «демократов», важное значение имеет использование организующих реплик, которые направлены с одной стороны на то, чтобы отвлечь класс или ученика от ситуации эмоционального напряжения, возникшей, в данный момент («Займите свои места», «Пожалуйста, присаживайтесь», «Давайте успокоимся и по порядку во всем разберемся» и другие). С другой стороны они настраивают учащихся на постепенный, поэтапный, как можно более деловой выход из проблемной ситуации («Прошу не отвлекаться», «Давайте поговорим об этом более подробно, взвесив все «за» и «против».) и другие.

Учителя откровенно отмечают, что такой способ выхода из педагогической ситуации требует от них значительных моральных усилий, мобилизации лучших качеств и умений, но он в полной мере окупается «...уважением, любовью и благодарностью со стороны учеников».

Для того, чтобы разрядить обстановку в классе, не заострять внимание на проблеме, перейти к нормальной работе на уроке 37% учителей-«демократов» используют шутки, ироничные высказывания; 20.7% приводят примеры из личной жизни, литературы, кино, телевидения. Очень важным при решении проблемной ситуации преподаватели считают способность положительно оценить справедливые высказывания учащихся (51.7%).

К запрещающим педагогическим требованиям, негативным оценочным высказываниям – как способу решения педагогической ситуации прибегает 17.2% учителей-«демократов».

При выборе способа решения сложной педагогической ситуации учителя – «демократы» пытаются оценить проблему в целом, рассматривая с различных точек зрения. Основной рефлексивный приём при этом - вопрос самому себе: «Что послужило поводом? В чем причина? В чем моя ошибка? Что было упущено? Что я могу сделать? К каким последствиям это приведет?». Педагоги отмечают, что в трудных ситуациях очень помогают знания о личностных особенностях учеников, характере их взаимоотношений со сверстниками и старшими, социально- перцептивная рефлексия, а также выдержка и сила воли.

Таким образом, решая сложную педагогическую ситуацию, учитель – «демократ» старается мобилизовать весь запас рефлексивных умений, пытается рассмотреть проблему и способы ее решения в развитии, стараясь находиться не над событиями, а быть вовлеченным в них, понимает, что именно от него зависит продуктивность дальнейших взаимоотношений с учащимся или учащимися. Сомнение, уточнение, вопрос к себе, установка на познание личности ученика, выделение причинно-следственных связей, поиск истинных, скрытых целей и мотивов поведения ученика, видение

динамики развития взаимоотношений с учеником, анализ результатов воспитательного воздействия – основные приемы социально-перцептивной рефлексии, которые используют учителя демократического стиля взаимодействия при решении затруднений.

Учителя – «автократы», так же как учителя – «демократы», считают, что шутка, юмор, примеры из личного опыта, приводимые педагогом, могут стать способом решения проблемных педагогических ситуаций. Однако, частота их применения меньше, чем у педагогов демократического стиля (20,6% против 37%).

Значительная часть (35,3%) учителей – «автократов» находит выход из конфликтных ситуаций в запрещающих педагогических требованиях, пресечении их путем наложения различных санкций. 26,5% используют негативные оценочные суждения, касающиеся не только определенной ситуации, но и личности учащегося в целом. И только 9,4% стараются предупредить возникновение трудностей.

Однако большинство учителей авторитарного стиля взаимодействия при решении педагогических ситуаций прежде всего используют организующие (73,5%) и стимулирующие (79,4%) реплики, содержательная сторона которых, значительно контрастирует с таковыми учителей – «демократов». Они скорее имеют форму приказов, распоряжений наставлений и команд, главная цель которых «...поставить ученика на место», «заставить серьезно относиться к учебе». Учителя – «автократы» свертывают взаимодействие, «путем вытеснения учащегося на периферию общения...» [16]. Такая позиция педагогов этого стиля в решении затруднительных ситуаций продиктована их уверенностью в своей правоте в том, что «их авторитет непререкаем», поэтому они имеют полное право добиваться неукоснительного выполнения своих требований. Формальную поддержку своей позиции такие педагоги находят в социальных нормах («Учиться хорошо, не учиться – плохо. Ты нарушаешь нормы учебного и воспитательного процесса школы – значит ты плохой».)

Учителям-«автократам», как правило, удается преодолевать проблемные ситуации, но чаще это происходит в результате волевого решения педагога. Ученик отступает перед более сильным, подчиняется имеющему власть. Конфликт интериоризуется в учащемся, а для преподавателя он перестает существовать, как только исчезают внешние проявления проблемы.

Было бы несправедливо утверждать, что учителя авторитарного стиля не задумываются о причинах конфликта. Анализируя затруднительные ситуации, они применяют такие приемы социально-перцептивной рефлексии как уточнение, предположение, выделение причинно-следственных связей, прогноз поведения ученика. Однако частота их использования не велика – 3.1%. При этом, большинство «автократов» стремятся анализировать результаты своего воспитательного воздействия (66.7%), считая их положительными в том случае, когда достигнута строгая дисциплина и учащиеся неукоснительно выполняют требования учителя.

Учителя – «либералы» при решении педагогических ситуаций пробуют все характерные для них способы: организующие реплики(56,7%), стимулирующие высказывания(13%), контролирующие(46,7%) и реагирующие(40%) реплики, положительные(36,7%) и негативные(63,3%) оценочные суждения, запрещающие педагогические требования(70%), иногда пытаются шутить(23%). Однако какой бы способ ни избрали учителя данной группы, он, прежде всего, направлен на минимизацию личной угрозы. Неприятие своего «Я» воспринимается учителями – «либералами» очень болезненно, поэтому они вырабатывают свою «защитную технику», препятствующую принятию этого факта. Чаще всего она проявляется в стремлении к усиленному оцениванию учащихся (будь то оценка за учебную деятельность либо оценка личностных, нравственных, моральных качеств воспитанников). Особенно отрицательно «либералы» реагируют на тех учащихся, которые не любят учителя. Они используют любую возможность, создавая для учащихся трудности, не дают им расслабиться, пытаются стимулировать учащихся к учебе, вызывая чувство вины за свои поступки. Такие педагоги искренне уверены, что тем самым приносят пользу всем учащимся («другие научатся на чужих ошибках»). При такой позиции педагога сложная ситуация не решается, поскольку учитель просто старается ее не замечать. Все списывается на недисциплинированность учащихся и их нежелание учиться. А урок зачастую превращается в поток нравочений и нотаций.

Рассмотрим особенности решения затруднительной педагогической ситуации учителями каждого стиля взаимодействия с учащимися. Ситуация описана и проанализирована по следующему плану: описание ситуации, определение возможных причин возникновения данной ситуации, определение педагогического эффекта, наиболее существенные рефлексивные ошибки учителя.

Ситуация. Учитель приступил к проведению урока, все учащиеся успокоились, наступила тишина, и вдруг, кто-то очень громко засмеялся. Когда учитель, не успев ничего сказать, вопросительно и удивленно посмотрел на этого учащегося, он, смотря педагогу прямо в глаза, заявил: «Мне всегда смешно смотреть на Вас. И хочется смеяться, когда Вы начинаете занятия».

П. Н. А. Учитель истории, возраст 40 лет, стаж работы 19 лет, любит преподавать в старших классах. Отмечает, что профессией удовлетворена вполне. Ценит в себе стремление к справедливости, умение руководить, целеустремленность, добросовестность, доброжелательность, любит профессионально самосовершенствоваться.

По результатам тестирования учитель-«автократ».

По мнению администрации школы, психолога и других учителей, П.Н.А. - опытный педагог, умеет себя подать, строгая, коммуникабельная. Иногда бывает несдержанной, излишне требовательной, часто при определении

причины плохого поступка ученика не учитывает его состояние и мнение. К учащимся предпочитает обращаться в форме требований («Я вам даю – значит, имею право требовать...»), реже в форме просьбы, пожелания. Оценки дает адекватные, но слишком прямолинейные, может обидеть, не обращая внимания на состояние собеседника. Считает, что принципиальность нужна во всем и со всеми.

При анализе сложной ситуации и выборе способа ее решения, П.Н.А., прежде всего, отметила, что процесс обучения и воспитания зависит от того, насколько налажены взаимоотношения между учителем и учеником. Если этого нет, значит, нет уважения и доверия к учителю, нет творческого единства на уроке, без которого невозможен высокий коэффициент педагогического труда. Может возникнуть множество различных ситуаций, но непреходящим остается одно - учитель в любой ситуации должен оставаться учителем. Между учителем и учеником всегда должна оставаться неуловимая грань, черта, ее никогда не надо переступать. Эта грань, когда доброжелательность и мягкость могут привести к панибратству. А позиция Я – учитель, ты – ученик должна быть. Думаю, что строгость, дисциплина, требовательность в сочетании с честностью, справедливостью и уважением по отношению к ученикам будут ими поняты.

«Ситуация, подобная описанной, была в моей педагогической практике. Пришлось доказывать, причем категорически, что порядок на уроке у меня будет, без этого нельзя. Ученик пытался говорить со мной на равных, открыто насмеялся. Я попросила его выйти из класса, позвонила родителям и строгим, не терпящим возражений голосом сказала: «Уважаемые родители! Я считаю, что как учитель достаточно подготовлена, чтобы обучать Вашего сына. Если Вы считаете иначе, можете перевести его в другой класс, но я не позволю, чтобы Ваш сын говорил со мной на равных, как с одноклассницей. Прошу объяснить ему, что я – учитель, он – ученик и обязан себя вести в соответствии с этим, иного не будет». Чувствовалось, что с учащимся была проведена работа. За мной закрепилось мнение учащихся как о строгой учительнице. С тем живу и работаю. Учитель должен отстаивать себя как учитель».

Вызывающее поведение ученика возмущает и раздражает учителя. Он видит в этом угрозу своему авторитету. Ему не хочется, чтобы его неуверенность, растерянность заметили другие учащиеся. Считая за благо избавить ребят от того, кто мешает им усвоить содержание урока, а самого себя от источника раздражения преподаватель не останавливается перед «фактическим срывом урока» [25] и выгоняет «смутьяна» из класса. Ученик покидает класс спокойно, без сопротивления учителю, но оставшаяся часть занятия протекает под знаком конфликтной ситуации: учитель раздражен, класс возбужден.

С помощью родителей учителю удалось «доказать» ученику свою правоту, оказать на него педагогическое воздействие. Однако конфликт был

погашен не по причине нравственного авторитета педагога, а из-за боязни перед родителями. Прибегая к “силовым” методам, учитель вызывает негативную ответную реакцию со стороны изгнанного из класса ученика. Тем самым не только сохраняются, но и подчас углубляются причины породившие конфликт, только страх перед наказанием сдерживает его выход. Учитель же выигрывает лишь в утверждении своего авторитарного стиля взаимодействия.

З. М. К. – учитель белорусского языка и литературы, возраст 42 года, стаж работы 20 лет. На вопрос, в каких классах любит работать, отметила: «Во все классы иду с легким сердцем, всюду мне хорошо». Свой девиз определила бы так: «Терпение и выдержка». Характерными для себя считает следующие качества: работоспособность, ответственность, тактичность, уравновешенность, доброту, теплоту, сдержанность, беззлобие.

Результаты тестирования показали преобладание демократического компонента в стиле взаимодействия.

По мнению администрации, психолога и учителей, З.М.К. – выраженный демократ. Очень уравновешенная, спокойная, мягкая, в меру требовательная, не категоричная, доброжелательная, внимательная и терпеливая. Предоставляет инициативу детям, учит их быть самостоятельными, прислушивается к мнению учащихся, не навязывает свою точку зрения, сопереживает, сочувствует детям. Ответственно, требовательно подходит к своим обязанностям. Никогда не принимает решений сгоряча, всегда подробно разбирается в сложной ситуации. Больше советует, просит. Очень самокритичная, иногда в ущерб себе, мнительная.

Разбирая предложенную ситуацию, З.М.К. также отметила, что совсем недавно подобная произошла у нее на уроке. Ученица вызывающе вела себя. Вертелась, разговаривала, громко подсказывала другим, игнорировала замечания, не выполняла никаких заданий. «Я постаралась как можно лучше в данной ситуации провести урок, - отмечает далее З.М.К., - опрашивала учащихся, объясняла новую тему, как выполнять домашнее задание. В ходе урока мне приходилось несколько раз делать замечания ученице. Хотя она, по-прежнему, на них не реагировала, я голос не повышала, говорила спокойным, ровным тоном. Не скажу, что это давалось мне легко, я все время была напряженной, но не показывала этого другим ребятам. Иногда учитель должен выдержать даже невыносимое. Решение ситуации я перенесла на внеурочное время, попыталась выяснить причины такого поведения. В ответ услышала, что мои уроки неинтересны, и решается вопрос о переходе в другой класс. Я опять не стала возмущаться, кричать, что-то доказывать, обвинять в нерадивости. Мнение ученицы - ее личное мнение. Не легко и не быстро, но все же договорились, что до перевода в другой класс ученице придется присутствовать на моих уроках, активно в них участвовать, соблюдать правила дисциплины, хотя бы ради того, чтобы не пропускать часть изучаемого материала. Возможно, девочка что-то не усвоила, а я этого

не заметила и ее дальнейшее поведение связано с нежеланием признаваться в собственном незнании. Учитель, прежде всего, должен быть настоящим человеком, воспитателем, психологом. Видеть, чувствовать, предугадывать настроение, поведение ребенка, отмечать его положительные стороны, помогать в усвоении сложных тем».

З.М.К. не стала расширять область конфликта, видя, что его невозможно решить быстро, постаралась не переносить его на других учащихся. Урок прошел по намеченному плану, никто из учеников не заметил раздражения, неуверенности, озлобленности учителя, напротив - педагог был внимателен к ответам ребят, сосредоточен при изложении нового материала. Замечания к их однокласснице были не в виде окриков, негативных оценок, все говорилось спокойно, с тем выражением, которое обычно бывает у людей вынужденных излагать прописные истины. Тем самым внимание других учеников не отвлекалось от сути занятия. Учитель поддержал свой авторитет, не сорвавшись, не растерявшись, с честью выйдя из трудной ситуации.

К. Е. В. - преподаватель иностранных языков, возраст 34 года, стаж 12 лет, любит преподавать в старших классах.

По результатам тестирования представитель либерального стиля взаимодействия.

По мнению администрации, она старается не брать ответственность на себя, не конфликтовать, непоследовательна в поступках, иногда смиряется с течением ситуации, не пытается как-то ее решить, достаточно самокритична, но часто срывается, кричит.

Анализируя ситуацию, К.Е.В. отметила, что похожий конфликт произошел у нее с учеником 6-го класса, который часто вел себя на уроках подобным образом. Первое время учительница старалась этого не замечать, думала, что, если не поддастся на «провокацию», ребенок сам успокоится, но со временем раздражение росло. Суровые неоднократные замечания лишь усугубляли ситуацию. Учительница потребовала дневник, на что последовало «тупое, выводящее из себя молчание». «Однако следующая моя реакция, - говорит К.Е.В., - наверное, со всех точек неверная, подействовала очень быстро. Я вывела его из класса, сильно схватила за ухо, спустила с лестницы со словами: «Чтобы больше его на уроках не видела!» На следующий день ученик ждал меня возле двери, извинился и просил пустить на урок. Я пригласила его в класс, проверила выполнение домашнего задания. Все было отлично. Но через два занятия ситуация повторилась. В настоящий момент я просто не замечаю этого ученика, а когда вызываю - тихо ставлю очередную двойку».

В данной ситуации К.Е.В. с самого начала избрала неверную позицию. Неуверенность в своих силах, страх перед неожиданно возникшими затруднениями, скованность, не позволили решить ситуацию сразу, как только она возникла, поэтому учительница пустила ее на «самотек», надеялась, что все само решится.

Литература

1. Бондаренко А. Ф. Социальная психотерапия личности (психосимантический подход). Киев: КГПИИЯ, 1991
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. М: Ось – 89, 2000
3. Данилин К.Е. Социально-психологический климат коллектива. – М., 1980.-77с.
4. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. СПб.: Речь; М.: Смысл, 2002.
5. Ковалев Б.П. Адекватность представления педагогов о понимании их учащимися.// Психология – 1990 - №3 – С.69 – 81.
6. Коломинский Я.Л. Изучение педагогического воздействия//Советская педагогика. – 1991. - №10
7. Комарова Т.К. Эталон личности как полифункциональная детерминанта рефлексивного управления педагогической деятельностью./ Тезисы республиканского научно-психологического семинара. – ГрГУ, 1994.С.40.
8. Кондратьева С.В. Учитель – ученик. – М.:Педагогика, 1984.
9. Кондратьева С.В. Перцептивно-рефлексивная регуляция педагогической деятельности и общения./Тезисы республиканского научно-психологического семинара. – ГрГУ, 1994.С.42.
- 10.Краснов Ю.Э. Рефлексивная психология как служебная дисциплина педагогики, ориентированная на развитие человека./ Тезисы республиканского научно-психологического семинара. – ГрГУ, 1994.С.45.
- 11.Кузьмина Н.В., Гиняцинский В.И. Актуальные проблемы профессиональной педагогической подготовки учителя.//Сов. Педагогика. 1982.-№3-С.63-66
- 12.Леонтьев А.И. Педагогическое общение. – М.:Знание, 1979.
- 13.Максимов В.И. , Андреева З. К. Рефлексивные процессы психолого – педагогические аспекты. // Вопросы психологии – 2002 - №1. – С.130.
- 14.Макшанов С. И. Психология тренинга. СПб., 1997
- 15.Марасанов Г. И. Социально - психологический тренинг. М.: Когито – Центр, 2001.
- 16.Михалевская Г.И. Профессионализм общения. Учителю о коммуникативном общении. - С.-П.,-1993.С.36
- 17.Немов Н. С. Психология. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн. 3. – С. 445 – 452.
- 18.Прутченков А. С. Социально - психологический тренинг. М.: РПА, 1992.
- 19.Психодиагностика. Сборник психологических тестов. – Минск, 1992.- №4-С.22-28
- 20.Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Изд. 2- е, испр. доп. М.: Политиздат, 1990.

21. Психотерапевтическая энциклопедия / Под. ред. Б. Д. Карвасарского. СПб.: Питер Ком, 1999.
22. Райков А. И. Рефлексивные процессы психолога – педагогические аспекты. // Вопросы психологии – 2002 - №1. – С.131.
23. Реан А. А. , Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.
24. Рубцов В.В. Рефлексивные процессы психолога – педагогические аспекты. // Вопросы психологии – 2002 - №1. – С.129 – 130.
25. Семчук Л.А. Понимание учителем ученика и самого себя в конфликте: Автореф. дис. канд. психол. наук. Мн.,1992. – 22с.
26. Симонов В. П. Стиль взаимодействия педагога с учащимися и его диагностика // Мир психологии психология в мире. – 1995. - № 1 – С. 81 – 88.
27. Смирнов А.А. Избранные психологические труды. – М., 1987. Т. II.
28. Спиваковская. А. С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция). – М., 1988.
29. Спирин Л. Ф. Формирование общепедагогических умений. Автореф. Дисс. докт. пед. Наук. М., 1980.
30. Столин В.В. Самосознание личности. – М.,1983. – 286с.
31. Турусов В.П., Турусова Т.Ф. Психологические условия повышения педагогического мастерства//Проблемы повышения профессионализма о продуктивности педагогической деятельности/Тезисы Всесоюзной научн. практ. конференции. Усть-Каменогорск-Ленинград,1989.С.276
32. Чернюк Г.П. Определение индивидуального стиля общения учителя//Технообраз 2001.Технология непрерывного образования и саморазвития личности/Материалы международной научной конференции. - Гродно: ГГУ,2001.-Ч.2-С.185-187
33. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления, руководитель и педагогический коллектив.– М.:Просвещение,1990.- С.41
34. Хижуховская М. Ф. Психологическое состояние учителя в конфликтных ситуациях // Психология учителя / Тезисы докладов к VII съезду общества психологов. М., 1989. С.87.