

КОНТРОЛИРУЮЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПОВЕДЕНИИ УЧИТЕЛЯ И ОТНОШЕНИЕ К НЕМУ УЧЕНИКА

Шкурко Т.А.

Данная статья «Контролирующие тенденции в поведении учителя и отношение к нему ученика» написанная Т.А. Шкурко, посвящена анализу контролирующих тенденций поведения учителя в связи с отношением к нему администрации и учеников. Статья содержит введение в проблему контроля в межличностных отношениях, описание процедуры проведенного исследования и обсуждение полученных результатов. Статья написана на достаточно высоком профессиональном уровне, качественно и грамотно.

Ключевые слова: контроль, контролирующие тенденции, потребность в контроле, контролирующая личность, локус контроля, система отношений, социально-психологический портрет педагога.

Контроль присутствует во всех сферах человеческой жизни. Очевидно, что контроль является неотъемлемой частью некоторых видов профессиональной деятельности. Для менеджера это «контроль эффективности деятельности рабочих групп», для преподавателя – «контроль знаний» и т.д. Как утверждают известные теоретики менеджмента М.Х. Мескон, М. Альберт и Ф. Хедоури, контроль начинается с того момента, когда сформулированы цели и задачи и, цитируя Питера Друкера, заявляют: «Контроль и определение направления – это синонимы» [6, с. 432]. Подобное представление о контроле, перенесенном на почву социальных контактов, отношений человека, сформулировал еще в 1959 году Э. Гоффман, автор теории социальной драматургии, в книге «Представление себя другим в повседневной жизни». Взаимодействие Гоффман определяет как взаимное влияние индивидов на действия друг друга, когда они находятся в присутствии друг друга. Человек, который представляет другим себя, может иметь разнообразные намерения относительно вызываемого им впечатления: «он может хотеть, чтобы они были о нем высокого мнения, или думали, что он высокого мнения о них, или воспринимали то, как он в действительности относится к ним, или не имели четкого представления; он может пожелать обеспечить достаточную согласованность для поддержания взаимодействия, или обмануть, отделаться, привести в замешательство, ввести в заблуждение, вызвать вражду, или нанести им оскорбление» [4, с. 189]. Даже пользующаяся обычно дурной славой «потеря честного имени», как отмечает Х. Абельс [1], может оказаться на деле очень тонкой драматической

постановкой. Независимо от конкретного намерения, индивид заинтересован в контроле за поведением других, воздействуя на определение ими ситуации. Такой контроль он осуществляет, подавая себя таким образом, чтобы другие люди, интерпретируя соответствующим образом ситуацию взаимодействия, добровольно действовали в соответствии с его планами.

Г. Тибо и Дж. Келли в рамках иной теоретической концепции – теории взаимозависимости – в 1978 году [15] выделили две разновидности власти одного человека над другим. Первую они назвали управление судьбой. Если, варьируя свое поведение, партнер А оказывает влияние на результаты В независимо от того, что делает В, А управляет судьбой В. Если каждый обладает такого рода властью, получается модель взаимного управления судьбой. Другая разновидность власти названа авторами управлением поведением. Если варьируя свое поведение, А может сделать так, что В тоже пожелает изменить свое поведение, тогда А управляет поведением В. Если каждый обладает такого рода властью, получается модель взаимного управления поведением.

Поведение каждого из партнеров, таким образом, зависит, так или иначе, от поведения другого, и каждый из партнеров, организуя свое поведение, контролирует поведение другого человека. Многие психологи и психотерапевты [9-12] считают потребность контролировать свое поведение и поведение другого человека одной из важнейших социальных потребностей личности.

В. Шутц, автор известной теории межличностных отношений [12], предложил типологию

межличностного поведения в зависимости от уровня выраженности социальных потребностей (в его теории, наряду с потребностью в контроле, рассматриваются также потребности в социальных контактах и близких эмоциональных отношениях как три фундаментальные социальные потребности, определяющие социальное поведение человека). В результате удовлетворения – неудовлетворения вышеназванных потребностей ближайшим окружением человека в каждой из областей межличностного поведения (в сфере включения, контроля и любви) формируются следующие типы поведения: дефицитное (человек прямо не пытается удовлетворить потребности); чрезмерное (человек неустанно пытается удовлетворить свои потребности); адекватное (человек адекватно удовлетворяет свои потребности); патология. В сфере контроля В. Шутц выделяет такие типы поведения, как абдикратическое (тенденция к подчинению, отказ от власти), автократическое (тенденция к доминированию, поиск власти) и демократическое (гибкое поведение в сфере контроля, может как контролировать, так и быть контролируемым). Патология в данной сфере связана с психопатическим поведением, с неспособностью к контролю и следованию социальным нормам.

Исследователи также выделяют особый тип личности, которая в общении стремится к контролю взаимоотношений, к тому, чтобы брать на себя ответственность за себя и других людей, ответственность за развитие отношений. В литературе такой тип личности назван «раненый целитель» (Г. Крейг), «женщина, которая любит слишком сильно» (Р. Новруд) [9], «контролирующая личность» (Д. Рейнуотер) [10], «субъект помогающих отношений» (Э. Игли), «преследователь» (Р.У. Ричардсон) [11], «невротическая личность с потребностью в контроле себя и других» (К. Хорни). В целом, анализ литературы и различных понятий, определяющих данный тип личности (В.Н. Дружинин, 2001; А.А. Кроник, Е.А. Кроник, 1998; В.Д. Москаленко, 1991; Р. Норвуд, 1994; К. Витакер, 1997; Дж. Рейнуоттер, 1992; Р.У. Ричардсон, 1994; Г. Крейг, 1996), позволил сконструировать следующую модель такого типа личности: центрация на другом; высокий уровень ответственности; высокая потребность в контроле как компенсация базовых потребностей в любви, принятии, безопасности; низкая толерантность к неопределенности, в частности, к неопределенности в развитии межличностных отношений; помогающее поведение [16]. Практически все авторы утверждают, что наиболее часто такой тип личности встречается в «помогающих» профессиях – врача, медсестры, социального работника, педагога, психолога. Очевидно, что чрезмерно высокая степень активности, ответственности, ориентация на всеобъемлющий контроль за ситуацией может явиться

фактором психоэмоциональной дезадаптации личности и различных нарушений в системе отношений со значимыми другими.

Ранее [16] мы уже сообщали о результатах проведенного нами исследования, целью которого являлось изучение социально-психологических особенностей женщин – профессиональных психологов как представителей «помогающей» профессии: сферы межличностных потребностей, особенностей проявления субъективной активности в межличностном взаимодействии и системы отношений (к семье, к значимым другим, к профессии). Исследование показало, во-первых, что в структуре межличностных потребностей женщины – профессионального психолога потребность в контроле выражена экстремально высоко, кроме того, она взаимосвязана с двумя другими потребностями: в установлении близких эмоциональных отношений (в любви) и во включении в различные социальные группы (во включении). Также сфера контроля оказалась наиболее насыщенной по объему интеракций. Преобладающей тенденцией женщин – профессиональных психологов в межличностном взаимодействии является инициирование взаимоотношений, занятие активной, позиции, особенно в сфере включения и контроля. В сфере любви обнаружена тенденция к избеганию близких эмоциональных отношений.

Во-вторых, анализ локуса контроля показал, что женщины – профессиональные психологи характеризуются высоким уровнем субъективного контроля во всех основных жизненных сферах (семейной, профессиональной, в сфере межличностных отношений в целом, в сфере отношения к своему здоровью).

В-третьих, для женщин – профессиональных психологов характерно позитивное, с достаточно высокой степенью интенсивности отношение к такой категории, как «помощь». Между отношением к «помощи» и активностью в сфере контроля обнаружена прямая зависимость.

В-четвертых, значительная часть экспериментальной группы (в качестве контрольной группы выступали женщины-экономисты, значимость различий определялась с помощью критерия Манна-Уитни, уровень значимости 0,05) рассматривали свою профессию как «состояние души, образ жизни, попытку помочь себе и другим, попытку что-то изменить в своей жизни благодаря полученным знаниям и навыкам» и лишь немногие – «как работу, такую же, как и все другие специальности». Представители контрольной группы в подавляющем большинстве рассматривали свою профессию как способ достижения материального благополучия, способ зарабатывания денег.

Проведенное исследование позволило выстроить эмпирическую модель изучаемого типа личности, ядерной (наиболее выраженной) потребностью

которого является потребность в контроле себя и других, связанная с потребностью в любви и включении в различные социальные группы. Это личность с высоким уровнем субъективного контроля, склонная к принятию ответственности в различных сферах жизнедеятельности. Личность, которая выступает автором своей жизни и своих отношений, осуществляя контроль через принятие ответственности за отношения, через оказание помощи другим людям.

В дальнейшем развитии этой темы мы задались вопросом: как связаны контролирующие тенденции субъекта помогающей профессии и отношение к нему других людей? В качестве эмпирического объекта исследования мы обратились к педагогу средней школы. Во-первых, социально-психологический портрет личности педагога, так же, как и психолога, изучен в большей степени с точки зрения профессионально-важных качеств, навыков, умений [2,7,8,13]. Сфера межличностных отношений и потребностей педагога вне контекста профессиональной деятельности недостаточно изучена [3, 5]. Во-вторых, современное развитие школы и педагогической науки требует кардинального отхода от старых образцов педагогической деятельности, ставит во главу угла творческие, доверительные отношения Учителя и Ученика [8, 14, 17]. Тем самым предполагается постоянный анализ, развитие, конструирование педагогом собственной личности и своих отношений с другими.

Целью проведенного нами совместно с И.В. Воликовой исследования выступило изучение контролирующих тенденций поведения у учителя средней школы и отношения к нему учеников. Предметом исследования явились выраженность потребности в контроле, локус контроля, различные компоненты системы отношений педагога и отношение к нему учеников.

Объектом исследования выступили 99 женщин – учителей средней школы (СШ № 1 и СШ № 2 районного центра Тарасовский Ростовской области) и учащиеся Тарасовской средней школы № 2 (1- 11 классы) общей численностью 361 человек. Всего в исследовании приняло участие 460 человек.

Все исследуемые педагоги были разделены на 2 группы: в первую группу общей численностью 45 человек вошли те педагоги, которых администрация школы (директор, завуч) охарактеризовала как наиболее активных и успешных (в нее вошли 21 учитель СШ № 1 и 24 учителя СШ № 2). Вторую группу составили 54 преподавателя, охарактеризованные администрацией школ как менее активные и успешные (в нее вошли 26 учителей СШ № 1 и 28 учителей СШ № 2). Далее по тексту группа № 1 будет называться «успешные» учителя, группа № 2 – «менее успешные» учителя.

В исследовании были поставлены следующие эмпирические задачи: 1) провести сравнительный

анализ социально – психологических потребностей и уровня локуса контроля у «успешных» и менее «успешных» учителей»; 2) выявить значимые различия компонентов системы отношений «успешных» и менее «успешных» учителей; 3) сравнить отношение учеников к учителям, имеющим различия в степени выраженности контролирующих тенденций поведения.

Для реализации поставленных задач были выбраны следующие методы:

1. Опросник межличностных отношений В. Шутца, адаптированный А.А. Руковишниковым (1992) – использовался с целью диагностики выраженности 6 основных социальных потребностей личности: потребности принадлежать к различным социальным группам; потребности контролировать других; потребности в близких эмоциональных отношениях; потребность в том, чтобы другие включали субъекта в свою деятельность; потребность в контроле со стороны других и потребность в том, чтобы другие устанавливали близкие отношения. Каждая потребность была диагностирована в двух вариантах: в виде выраженного и требуемого от других поведения, или инициирования и получения.

2. Опросник «Локус контроля» Д. Роттера, модифицированный Е.Г. Ксенофонтовой для выявления локализации контроля в различных сферах жизнедеятельности. Содержит следующие показатели: ИО – интернальность общая, Ж – интернальность в суждениях о жизни, Я – при описании личного опыта, ИД – в сфере достижений, ИН – в сфере неудач, Поб – предрасположенность к самообвинению, ИП – в профессиональной сфере, ИМ – в межличностных отношениях, ИС – в семейных отношениях, ИЗ – в отношении к своему здоровью, ОА – отрицание активности, а также ряд дополнительных показателей.

3. Методика «Тест ситуаций», разработанная Т.А. Шкурко и О.С. Скидановой (2003) для исследования преобладающей позиции личности во взаимоотношениях, тенденции к занятию ответственной, иницирующей позиции.

4. Цветовой тест отношений (А.М. Эткинд, 1987) – был использован для изучения неосознаваемых личностью отношений к себе, другим, профессии, а также для изучения отношения учащихся к учителям. В качестве категорий ЦТО выступили: «Профессия «Учитель», «Моя семья», «Супруг», «Идеальный учитель», «Мои дети», «Я сам», «Я как учитель», «Ученики моей школы», «Контроль»

Сравнительный анализ социально-психологических потребностей и уровня локуса контроля «успешных» и «менее успешных» учителей

В данном разделе статьи рассмотрим значимые различия таких параметров двух групп испытуемых, как: выраженность 6 основных межличностных потребностей, локализация контроля в различных

сферах жизнедеятельности и тенденция к принятию ответственности во взаимоотношениях, диагностированных с помощью опросников В. Шутца, Е.Г. Ксенофоновой и «Теста ситуаций». Для сравнения использовался критерий Манна – Уитни. В таблице № 1 приведены значимые различия между группами «успешных» и «менее успешных» учителей по выше-названным параметрам.

Таблица 1
Значимые различия в системе социальных потребностей и локусе контроля у «успешных» и «менее успешных» учителей

| № п/п | Параметр сравнительного анализа | Средний ранг 1 группы | Средний ранг 2 группы | Уровень значимости различий |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|
| 1. | Общая интернальность (Ио) | 68,63 | 34,47 | <0,05 |
| 2. | Интернальность в суждениях о жизни вообще (Ж) | 63,94 | 38,38 | <0,05 |
| 3. | Интернальность при описании личного опыта (Я) | 65,77 | 36,86 | <0,05 |
| 4. | Интернальность в профессиональной деятельности (Ип) | 59,18 | 42,35 | <0,05 |
| 5. | Профессионально – социальный аспект деятельности (Пс) | 59,71 | 41,91 | <0,05 |
| 6. | Интернальность в сфере семейных отношений (Ис) | 56,26 | 44,79 | <0,05 |
| 7. | Отрицание активности (Оа) | 33,64 | 63,63 | <0,05 |
| 8. | Готовность к планированию и осуществлению деятельности (Дс) | 60,53 | 41,22 | <0,05 |
| 9. | Потребность контролировать других, брать на себя ответственность (контроль – выраженное поведение) | 58,19 | 43,18 | <0,05 |
| 10. | Потребность в контроле со стороны других людей (контроль – требуемое от других поведение) | 41,47 | 57,11 | <0,05 |
| 11. | Тенденция к принятию ответственности в отношениях | 67,26 | 35,62 | <0,05 |

Как видно из таблицы, «успешные» учителя, в целом, характеризуются большей интернальностью, чем «менее успешные». Им в большей степени характерны уверенность в собственном влиянии на свою судьбу, принятие активности за свою деятельность, и, следовательно, внутренний локус контроля. У «менее успешных» преподавателей, в сравнении с первой группой, чаще встречается экстернальный локус контроля.

Также обнаружены различия ряда параметров, свидетельствующих о локализации контроля в тех или иных сферах жизнедеятельности. У первой группы преобладает больший уровень интернальности в суждениях о жизни вообще и при описании личного

опыта по сравнению со второй группой. Также более высокие показатели по шкале интернальности в профессиональной деятельности у первой группы характеризуют данных преподавателей как людей, понимающих, что получаемые результаты зависят от качества их собственных действий. Такие преподаватели чаще проявляют склонность к принятию ответственности на себя, чем представители второй группы. В частности (см. дополнительный параметр Пс), представители первой группы более склонны к проявлению инициативы и принятию ответственности на себя в сфере социальных отношений на производстве, как с руководством, так и с коллегами, чем представители второй группы. Также обнаружены различия в результатах по шкале Дс, характеризующей готовность к самостоятельному планированию и осуществлению деятельности.

В области семейных отношений «успешные» учителя также более интернальны, склонны брать на себя ответственность, как за позитивные, так и за негативные варианты развития отношений в семье.

Группе «менее успешных» преподавателей свойственны более высокие показатели по шкале отрицания активности, что, по словам Е.Г. Ксенофоновой, характеризует многих из них как «убежденных экстерналов».

Сравнительный анализ социально-психологических потребностей «успешных» и «менее успешных» учителей обнаружил значимые различия только в одной из трех диагностированных сфер – сфере контроля. Ни в сфере социальных контактов, ни в сфере близких эмоциональных отношений (сферы включения и любви, в соответствии с терминологией В. Шутца) значимых различий обнаружено не было. Значимые различия обнаружены как в выраженном поведении в сфере контроля, так и в требуемом от других. У «успешных» учителей потребность контролировать, брать на себя ответственность, выражена в большей степени, чем у «менее успешных», а потребность «принимать» контроль, иными словами, стремление к контролю со стороны других людей выражена в меньшей степени.

При сравнении результатов диагностики преобладающей позиции личности во взаимоотношениях было обнаружено, что представители первой группы испытуемых чаще занимают позицию «инициатора» отношений, принимающего на себя ответственность за их развитие.

Таким образом, «успешные» учителя характеризуются (по сравнению с «менее успешными») более высоким уровнем активности и инициативы в профессиональной и семейной сферах и, в целом, более интернальны. Для них характерно стремление к контролю других людей, принятие на себя ответственности и избегание контроля со стороны других. Они

чаще занимают позицию «инициатора» отношений

Сравнительный анализ различных компонентов системы отношений «успешных» и «менее успешных» учителей

Для изучения различных компонентов системы отношений «успешных» и «менее успешных» учителей использовался Цветовой тест отношений А.М. Эткинда. Были изучены частично неосознаваемые человеком отношения к самому себе («Я сам», «Я как учитель»), к конкретным другим людям или группам людей («Мои дети», «Ученики моей школы», «Моя семья», «Супруг») и обобщенным другим («Идеальный учитель»), а также к профессии («Профессия «Учитель») и понятию «Контроль».

Также процедура ЦТО была применена к каждому из 361 учеников Тарасовской средней школы № 2 для диагностики их частично неосознаваемых отношений к учителям, которые вели у них занятия. В результате по каждому учителю СШ № 2 были получены средние оценки отношения к ним учеников, с которыми они имели совместную учебную деятельность. Так как в группе учителей данной школы также были выделены подгруппы «успешных» и «менее успешных», то мы будем анализировать эти данные параллельно с другими, оговорившись тут, что отношение учеников изучалась только к части испытуемых, а именно к 52 учителям СШ № 2. Подобная процедура исследования была использована только в одной из изучаемых школ по причине особой трудоемкости (в каждом классе с 1-го по 11-тый каждый ученик «оценивал» каждого учителя, который ведет у него занятия).

Сравнительный анализ выраженности различных компонентов системы отношений учителей двух изучаемых групп, проведенный с использованием критерия Манна – Уитни, обнаружил значимые различия во всех изучаемых элементах системы отношений: 1) отношение к себе – компонент «Я как учитель»; 2) отношение к другим – компоненты «Моя семья» и «Идеальный учитель»; 3) отношение к профессии («Профессия «Учитель») и категории «Контроль». Результаты критерия Манна-Уитни приведены в таблице №2.

Таблица 2
Значимые различия компонентов системы отношений «успешных» и «менее успешных» учителей, полученные по критерию Манна-Уитни

| № п/п | Параметр сравнительного анализа | Средний ранг 1 группы | Средний ранг 2 группы | Уровень значимости различий |
|-------|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|
| 1. | Профессия «учитель» | 57,08 | 44,11 | <0,05 |
| 2. | Моя семья | 43,67 | 55,28 | <0,05 |
| 3. | Идеальный учитель | 56,54 | 44,55 | <0,05 |
| 4. | Я как учитель | 61,19 | 40,68 | <0,05 |
| 5. | Контроль | 59,08 | 42,44 | <0,05 |
| 6. | Отношение учеников | 19,31 | 32,66 | <0,05 |

Представители первой группы («успешные» учителя) более позитивно оценивают себя с точки зрения профессиональной деятельности, их отношение к себе как к учителю более позитивно, характеризуется большим принятием и более эмоционально насыщено. Также более интенсивно выражены принятие, позитивная оценка своей профессии и такой категории, как «Идеальный учитель». Отношение к категории «Контроль» у «успешных» учителей более позитивно, чем у «менее успешных».

Вместе с этим, отношение к своей семье у «успешных» учителей менее позитивно в сравнении со второй группой. Также был обнаружен парадоксальный факт – отношение учеников к «успешным» учителям менее позитивно, характеризуется меньшим принятием и симпатией, чем отношение к «менее успешным». Анализ отношений учеников к преподавателям показал, что к представителям второй группы учителей дети относятся с большей теплотой и приязнью. Подобная разница не прослеживается при анализе показателей интенсивности отношений учителей к ученикам школы: как более, так и менее успешные преподаватели оценивают свои взаимоотношения с учащимися как достаточно позитивные. Для выяснения связей между различными компонентами системы отношений учителя и отношением к нему учеников мы провели корреляционный анализ Спирмена. Не анализируя здесь все обнаруженные нами связи, приведем только главную из них. Оказалось, что отношение учеников к учителю связано прямопропорциональной связью (на уровне значимости 0,05) с интенсивностью отношения учителя к ученикам. То есть, ученики эмоционально тепло, приязненно, позитивно относятся к тем учителям, которые, в свою очередь, эмоционально тепло, приязненно, позитивно относятся к ученикам своей школы. В данном случае полученные данные подтверждают обнаруженную во многих исследованиях фундаментальную закономерность функционирования отношений – отношения стремятся к взаимности.

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Тенденция к контролю поведению других людей опосредует оценку успешности профессиональной деятельности педагога.

2. Тенденция к контролю поведению других у учителей средней школы сопряжена с амбивалентным отношением к ним администрации и учеников.

3. Отношение учеников к учителю связано с обобщенным отношением учителя к ученикам своей школы.

4. Социально-психологический портрет учителя, оцениваемого руководством как успешного, включает следующие черты: выраженная потребность брать на себя ответственность, принимать решения

и контролировать других людей; избегание контроля со стороны других; внутренний локус контроля. Для него характерна интернальность при описании своего жизненного опыта и при суждениях о жизни вообще – он уверен, что является источником всех событий, происходящих в его жизни, особенно в профессиональной сфере и семейных отношениях. Он позитивно оценивает свою профессию и себя с точки зрения профессиональной деятельности, его отношение к себе как к учителю характеризуется принятием и симпатией. Такой учитель позитивно относится к понятию «Контроль», считает его значимым элементом учебной и внеучебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию. – СПб: «Алетейя», 2000. – С. 10-46, 101-136, 187-246.
2. Антонова Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // Вопросы психологии. – 1997. – №6.
3. Гаврилова Т.А., Маркова О.В. Экзистенциальные страхи в жизни учителей // Прикладная психология. – 2002. – № 3.
4. Гофман Э. Представление себя другим // Современная зарубежная социальная психология / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 189 с.
5. Григорович Л.А. «Сапожник без сапог» или о том, как педагоги воспитывают своих детей // Психология и психотерапия семьи. – 1999. С. 77–83.
6. Мескон М.Х., Альберт М.и Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М.: Дело, 1998. – 800 с.
7. Митина Л.М., Кузьменкова О.В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя // Вопросы психологии. – 1998. – № 3.
8. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта. – 1998.
9. Норвуд Р. Надо ли быть рабой любви? – М.: Мирт, 1994.
10. Рейнуотер Дж. Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом. – М., 1992. – 240 с.
11. Ричардсон Р.У. Силы семейных уз. – СПб.: «Акцидент», 1994. – 136 с.
12. Рукавишников А.А. Опросник межличностных отношений. – Ярославль: НПУ, Психодиагностика, 1992. – 47 с.
13. Симонова Н.М. Профессиональная деформация в педагогической деятельности учителя // Психология сегодня. – 1996. – Том 2. – Вып. 3. – С. 169-170.
14. Скрипкина Т.П. Доверие – аксиологическая составляющая личностно-развивающего педагогического общения // Психология общения: социокультурный анализ. – Ростов-на-Дону: РГУ, 2003. – С. 294–295.
15. Келли Г., Тибо Д. Межличностные отношения. Теория взаимозависимости // Современная зарубежная социальная психология / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 61-81.
16. Шкурко Т.А. Контролирующая личность как объект социально-психологического исследования // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2003. – № 1, С. 90-99.
17. Ямбург Е.А. Управление развитием адаптивной школы. – М.: ПЕР СЭ – Пресс, 2004.