



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Скрипкина Т.П., Тутова Е.А.
**Доверие в структуре профессиональной
компетентности учителя**

Работа выполнена при поддержке проекта РГНФ № 07-06-00682А

Данная статья посвящена проблеме одной из важнейших характеристик профессиональной компетентности учителя – анализу его коммуникативной сферы. В статье показано, что в основе профессиональной компетентности учителя лежит педагогическое общение.

Анализ работ по проблеме педагогического общения и педагогического взаимодействия учителя позволил выделить общепринятые в педагогической психологии критерии коммуникативной компетентности учителя. В статье показано, что эти общепринятые критерии коммуникативной компетентности взаимосвязаны с системой доверительных отношений учителя. На основе выявления этих взаимосвязей построена эмпирическая модель коммуникативной компетентности, в основе которой лежит уровень выраженности доверия к себе и уровень выраженности доверия к другим у учителей. Показано, что своеобразие коммуникативного поведения учителя зависит от особенностей деформированности доверительных отношений у того или иного учителя, и именно эту особенность необходимо корректировать с целью повышения профессионально-коммуникативной компетентности учителей.

Ключевые слова: педагогическое общение, педагогическое взаимодействие, коммуникативная компетентность, профессиональная компетентность, доверие, доверительные отношения, доверие к себе, доверие к другим.

В основе профессиональной деятельности учителя лежит педагогическое общение и от того, насколько компетентно он будет его строить как инициатор этого общения и зависит эффективность его педагогического труда.

Психологически компетентным признается взаимодействие, построенное по субъект-субъектной схеме. Именно оно позволяет и с должной полнотой использовать внутренние ресурсы партнеров и достигнуть оптимального эффекта сотрудничества в любом виде совместной деятельности, в том числе и между учителем и учащимися. Понятие “общение” и понятие “коммуникативная деятельность” рядом авторов употребляются как синонимы. Обусловлено такое отождествление тем обстоятельством, что авторы, занимающиеся разработкой проблем общения, понимают под общением обмен мыслями, чувствами, действиями и т.п.



[1, 5, 10, 11 и др.]. В последнее время стали появляться работы, авторы которых справедливо возражают против такого отождествления. В частности, М.С.Каган считает, что общение есть процесс, сущность которого заключается не просто в факте передачи и приема информации, а в выработке “новой информации, общей для общающихся людей и рождающей их общность”, таким образом, заключает М.С.Каган, “общение порождает общность, а обмен сохраняет обособленность, его участников” [4, с.149-150].

В данной статье речь пойдет о взаимодействии в системе «учитель-ученик» как управленческом воздействии. Как известно, существует два способа подчинения другому: это принуждение, и авторитетность. В случае управленческой деятельности речь идет о подчинении и руководстве, а в случае педагогической деятельности – о передаче знаний. И все же общие основания налицо. Гипотеза заключается в том, что если между взаимодействующими субъектами существует доверие, это создает базу для авторитетности, если нет, тогда механизмом управления становится принуждение и санкции.

Субъект-субъектная парадигма педвзаимодействия, о которой так много написано, предполагает помимо передачи информации, включение в процесс взаимодействия некоего специфического отношения к тем, кому обучающее воздействие адресовано. Специфика этого отношения как раз и заключается в отношении к другому как к субъекту, как к личности. Но что означает относиться к другому как к личности. Многие авторы справедливо считают, что такое отношение, прежде всего, предполагает признание за другим его собственной субъектности, собственного внутреннего мира. Другими словами, сколь близкими или далекими не были бы отношения между взаимодействующими субъектами, они оба являются автономными суверенными субъектами активности. И относиться к другому лично, это означает признавать за ним право быть таковым. Именно такое признание ориентирует не на монологичность педвоздействия, а подлинную диалогичность общения между учителем и учащимися. Как известно, именно диалогичность создает общность, то есть, превращает учителя и обучаемых в единую систему, а основное условие общности, как считают очень многие исследователи, – это доверие между взаимодействующими субъектами, в нашем случае, между учителем и учащимися.

Исходя из всего сказанного, становится понятно, что существование доверия между взаимодействующими индивидами делает связь между ними субъектной, глубоко диалогичной. В подтверждение сказанному еще раз вернемся к работе М.С.Кагана, где сказано: «Поскольку цель общения – приобщение субъекта к субъекту, организация их единых совместных действий или обретение их духовной общности, постольку каждый партнер должен открыться другому в своей подлинной природе, намерениях, возможностях, целях, устремлениях, идеалах, чтобы другой, зная все это, мог согласовать свои действия с действиями партнера...» [там же, с. 161]. Таким образом, в процессе общения происходит не только, и даже не столько процесс передачи информации, сколько взаимное принятие



воздействий людьми друг на друга при условии, что взаимодействующие субъекты относятся друг к другу как к автономному суверенному субъекту активности, то есть как к ценности.

Однако, процесс педвзаимодействия, предполагает отношения подчинения и авторитетности, поэтому и отношения доверия здесь будут строиться иначе, а его проявления будут иметь, особые феноменологические характеристики. Иначе, непонятно, о какой реальности идет речь, когда говорят о доверии как условии авторитетности учителя. Из психологических исследований известно, что условием подлинного авторитета, в том числе и авторитета учителя, будет выступать доверие к нему его учеников [2, 7, 8, 9, 11, 14, 15].

На наш взгляд, феноменологию доверительности в авторитетных отношениях будет определять неравный социально-психологический статус взаимодействующих субъектов. Однако это не может означать, что учащиеся будут доверять авторитетному учителю, а учитель не будет доверять своим подчиненным. Отношения истинного доверия предполагают подлинную взаимность. Исходя только из таких посылок, становится понятным, что и авторитетные отношения предполагают, прежде всего, личностное отношение субъектов взаимодействия и общения друг к другу, а последнее предполагает отношение к другому как к ценности. Поэтому доверие всегда есть ценностное отношение к личности другого.

Исходя из развиваемой нами концепции, в отношениях авторитетности, заложены следующие основания: один партнер по взаимодействию (учитель) в равной мере относится к себе и к другому как к ценности, а для другого (ученика), первый является ценностью более высокого порядка, чем он сам. Другими словами, второй доверяет (полагается на мнение другого, в данном случае, учителя) в некоторых сторонах жизнедеятельности первому больше, чем самому себе. Если же это условие не соблюдается, то есть учитель не способен относиться к ученику как к ценности равнозначной самому себе, тогда результатом взаимодействия будет подчинение и применение властных полномочий, но не подлинная авторитетность. Результатом равного соотношения ценностных позиций будет авторитетность, порождающая влияние на того, кто доверяет другому больше, чем себе.

Итак, ценностное отношение к личности учащегося, прежде всего, предполагает отношение к нему как к человеку, но человеку еще только развивающемуся, такому, который сегодня может и знает еще не все, но потенциально, он может и потому достоин всего, что может и чего достоин человек. Поэтому ценностное отношение к учащимся предполагает доверие к их личностной «незавершенности и позитивной виртуальности» [15]. Если операционализировать сказанное, то, по сути, в педагогическом процессе, доверие к учащимся основано на прогнозировании возможностей развития обучаемых, это есть как бы ориентация на «зону ближайшего развития» каждого учащегося. Поэтому психологически доверие строится на основе отношения к позитивным возможностям другого. Это обстоятельство особенно важно для педагогического взаимодействия, потому, что только такая позиция по отношению к учащимся делает педагогический процесс подлинно



развивающим. С другой стороны, только такая позиция учителя по отношению к учащимся дает возможность последним чувствовать себя автономными самостоятельными субъектами активности, то есть, позволяет относиться к себе самому как к ценности или, другими словами, доверять себе. Таким образом, анализ доверительно-личностного взаимодействия в системе учитель-ученик показывает, что доверие к личности учащегося как к автономному суверенному субъекту активности и как к субъекту развития способствует формированию у учащихся соответствующей позиции по отношению к самому себе.

В этом контексте встает задача изучения того, насколько у учителя сформировано доверие к себе. А уровень развития доверия к себе у учителя – может служить одним из показателей его профессионально-коммуникативной компетентности. Только доверяющий себе учитель, учитель, который относится к себе как к самоценной личности, может сформировать ценностное отношение к себе и у учеников. В этом случае, личностно-развивающей задачей педагога будет стремление формировать у каждого учащегося доверие к себе как самостоятельному, автономному субъекту созидательной деятельности. Таким образом, несмотря на дефекты и деформации личностного развития некоторых учеников, учитель должен исходить не из своих эмоциональных реакций, а ориентироваться на “зону ближайшего развития” индивидуальных особенностей каждого подопечного. Такая внутренняя психологическая позиция учителя, ориентированная на развитие у каждого учащегося потенциальных позитивных возможностей, которые практически безграничны, и будет оптимальным способом проявления доверия к ученикам, к личности каждого, она будет тем способом, который стимулирует личностное развитие учеников. Таким образом, формирование у учащихся доверия к себе возможно лишь посредством проявления доверия к потенциальным способностям и возможностям каждого учащегося со стороны учителя. Это и будет основной формой проявления доверия учителя к учащимся. Это есть способ, позволяющий ученику не просто быть послушным, аккуратно выполнять предписания учителей и родителей, ибо давно известно, что послушание и даже высокая успеваемость не есть прямой коррелят личностного развития. Необходим поиск способов и стратегий, позволяющих учащимся формировать собственную психологическую позицию по отношению к самому себе как автономному самостоятельному субъекту созидательной деятельности.

В связи со сказанным мы считаем, что проблема взаимодоверия в системе «учитель-ученик» является одной из ключевых, в плане повышения психологической компетентности учителя, поскольку именно учитель является активным элементом системы «учитель-ученик», именно он должен выступать инициатором конструктивного взаимодействия. Поэтому способность создавать доверительную атмосферу, доверять каждому ученику, его возможным, виртуальным способностям и потенциям, является важнейшим критерием профессиональной компетентности учителя.

С целью эмпирической проверки высказанных предположений нами было проведено специально организованное исследование, направленное на изучение уровня доверия к себе у учителей средних общеобразовательных школ.

На первом этапе исследования, был измерен уровень доверия к себе у учителей посредством методики Т.П.Скрипкиной [14]. В исследовании приняло участие 136 учителей средних общеобразовательных школ г. Ростова-на-Дону. Результаты показали, что 33% опрошенных учителей имеет высокие показатели выраженности доверия как, к себе, 56 % – это учителя со средним уровнем развития доверия к себе, и 11% – с низким уровнем развития доверия к себе.

Поскольку, согласно развиваемой нами концепции доверия, доверие является качеством интегративным, связанным с другими личностными особенностями индивида, нами был проведен корреляционный анализ между показателями доверия и показателями других, применяемых в исследовании методик: уровнем выраженности эмпатии, уровнем самоконтроля в общении, уровнем субъективного контроля и стратегиями поведения в конфликте.

На основе проведения корреляционного анализа была построена корреляционная плеяда качеств (см. рис. № 1).

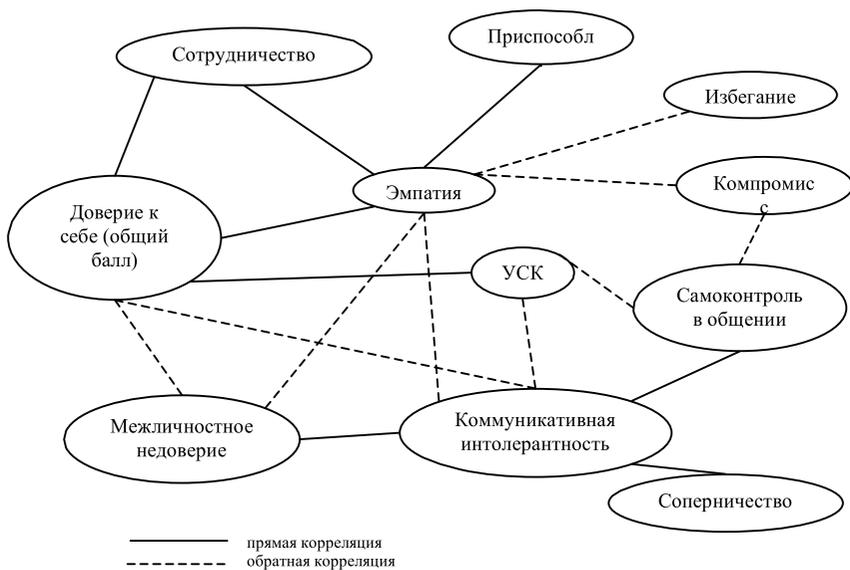


Рис.1 Корреляционная плеяда (отражены корреляционные связи на уровне значимости $p < 0,05$)

Корреляционная матрица показывает достаточно тесную взаимосвязь практически всех переменных. Как видно из корреляционной плеяды, доверие к себе имеет прямо пропорциональную связь с эмпатией, уровнем субъективного контроля и стратегией сотрудничества. Также, чем выше доверие к себе, тем ниже уровень межличностного доверия и коммуникативной толерантности.



Стратегии поведения в конфликте зависят от следующих факторов: сотрудничество присуще тем, кто обладает высоким уровнем доверия к себе и эмпатией. Чем выше уровень выраженности эмпатии, тем чаще человек применяет, наряду с сотрудничеством, стратегию приспособления, и реже – избегания и компромисса. Стратегия соперничества связана с низким уровнем коммуникативной толерантности. Низкая коммуникативная толерантность, в свою очередь, связана с низким межличностным доверием и доверием к себе, низким уровнем субъективного контроля и высоким уровнем самоконтроля в общении.

Таким образом, можно сделать вывод, что в данном исследовании проявились два основных фактора, влияющих на взаимоотношения в профессиональной деятельности учителя – это внутренний фактор – доверие к себе, и внешний фактор – эмпатия.

Итак, выстроенная корреляционная матрица показывает, что высокий уровень доверия к себе будет эффективным только в том случае, если он сочетается с высоким уровнем развития эмпатии, которая, в свою очередь, связана с высоким уровнем доверия к окружающим людям. Однако, как показывает анализ полученных данных, у большинства учителей высокий уровень доверия к себе сочетается с низким уровнем доверия к другим людям (включая учителей и их родителей) и низким уровнем проявления эмпатии.

Согласно выдвигаемой гипотезе, именно эта особенность, связанная с высоким уровнем доверия к себе, наряду с низким уровнем выраженности эмпатии и низким уровнем выраженности доверия к окружающим и есть один из важнейших факторов низкой коммуникативной компетентности учителя. Вторым фактором, связанным с низким уровнем коммуникативной компетентности учителя, является низкий уровень доверия к себе, сопровождающийся поиском поддержки в других людях, стремлением делегировать им ответственность за значимые события в жизни и в профессиональной деятельности. В целом, для этой группы учителей характерна недоверчивость, подозрительность, высокий самоконтроль в социальных контактах.

В целом, полученные данные позволяют выделить внутриличностный паттерн коммуникативной компетентности учителя. Он будет включать в себя следующие качества личности учителя: высокий уровень доверия к другим и к себе, высокий уровень коммуникативной толерантности, высокий уровень развития коммуникативного самоконтроля, высокий уровень развития эмпатии и стремление к сотрудничеству в конфликтной ситуации.

Именно эти качества и необходимо развивать у учителей с целью повышения коммуникативной компетентности. Таким образом, проведенный анализ позволил описать эмпирическую модель коммуникативной компетентности, а также выделить различные типы учителей по уровню выраженности доверительных отношений.

Итак, как показывает анализ, учителя по уровню выраженности доверительных отношений, разбились на три группы, имеющие различные психологические характеристики. Становится очевидным, что для учителей, обладающих разными



психологическими деформациями в уровне выраженности доверия к себе и к другим, необходимо специальное социально-психологическое обучение, направленное на гармонизацию доверительных отношений.

Литература

1. Джидарьян И.А. Психология и развитие личности. М., 1981.
2. Зозуль В.А. Психологические особенности авторитета подчиненных в управленческой деятельности органов внутренних дел: (На материале следственных подразделений). Автореф... дис., канд. психол. наук, М. 1979.
3. Каган М.С., Эткинд А.М. Общение как ценность и как творчество. Вопросы психологии 1988, № 4, С. 25-34.
4. Каган М.С. Мир общения. М., 1988.
5. Ковалев Г.А., Радзиховский Л.А. Проблема общения и детерминация психического в работах советских психологов. В кн.: Общение и развитие психики. М., 1988, С. 7-21.
6. Копьев А.Ф. Диалогический подход в консультировании и вопросы психологической клиники. Московский психотерапевтический журнал, 1992, №3, С. 33-48.
7. Киселев Ю.В. Роль авторитета в общественной жизни. Автореф... дис. канд. филос. наук. Л., 1966.
8. Калинин В.К. Природа авторитета личности в социалистическом обществе. Автореф... дис. канд. филос. наук, Л., 1966.
9. Кондратьев М.Ю. Авторитет педагога как результат его персонализации. В кн.: Психология развивающейся личности. М."Педагогика, 1987, С. 191-211.
10. Леонтьев А.А. Психология общения. Тарту, 1974.
11. Основы социально-психологической теории. //Ред. А.А. Бодалев, А.Н. Сухов, Рязань, 1995.
12. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971.
13. Поршнев Б.Ф. Контрсуггестия и история: элементарное социально-психологическое явление и его трансформация в развитии человечества. М., 1971.
14. Скрипкина Т.П. Психология доверия, М., 2000.
15. Степкин Ю.П. Исследование авторитета личности как социально-психологического явления. Автореф... дис. канд. психол. наук, Л. 1976.
16. Флоренская Т.А. Психологические проблемы диалога в свете идей М.М.Бахтина и А.А.Ухтомского. В кн.: Общение и развитие психики. М., 1988, С. 21-31.
17. Хараш А.У. "Другой" и его функции в развитии "я". В кн.: Общение и развитие психики. М., 1988, С. 31-46.
18. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя. Ростов-на-Дону, 2006.



Psychology of education

Skripkina T.P., Tutova E.A.

Confidence in the Professional Competence Structure of a Teacher

(The study is conducted with project financial support of RSSF № 07-06-00682A)

This article is dedicated to one of the most important characteristics of teacher's professional competence – the analysis of its communicative sphere. They suggest that pedagogical communication is the basis of professional competence.

The analysis of works related to the problem of pedagogical communication and teacher's pedagogical interaction permitted to establish generally accepted criteria of teacher's communicative competence in pedagogical psychology. The authors show that, these generally accepted criteria of the communicative competence are correlated with the system of teacher's confidential relations. After discovering these interrelations, the authors built empirical model of communicative competence, teachers' level of the credibility towards themselves and the level of trust to the Others are the foundations of this model. It is shown, that the distinguishing features of teacher's communicative behavior depend on particularities of the teacher's deformation of the confidential relations, and this is the particularity that must be corrected in order to improve teacher's professional and communicative competence.

Key words: *pedagogical communication, pedagogical interaction, communicative competence, professional competence, confidence, confidential relations, credibility, trust to the Others.*

Pedagogical communication is the basis of the professional activity of a teacher and the effectiveness of his pedagogical work depends on the fact, how competent he will form this communication as its initiator.

Interaction is considered psychologically competent, if it is constructed according to subject – subject scheme. Just it allows both to use the inner resources of the partners with proper completeness and to achieve optimum effect of co-operation in any aspect of joint activity, including that one between a teacher and a student. Notion “communication” and notion “communicative activity” are used by a number of authors as synonyms. Such identification is stipulated by that circumstance, that the authors, engaging in working out communication problems, consider communication as an exchange of thoughts, feelings, actions and so on (1, 5, 10, 11 and others). Lately there began to appear the works, the authors of which object to such identification. In particular, M.S. Kagan considers, that communication is a process, the essence of which consists not simply in the fact of delivering and receiving information but in



working out “new information common for the communicating people and creating their community”, thus M.S. Kagan concludes, “communication creates a community and an exchange reserves the isolation of its participators” (4, p.149-150).

In this article the question will be about the interaction in the system “student – teacher” as about a management influence. As it is generally known, there are 2 ways of subordinating to another person: they are compulsion and authoritativeness. In case of a management activity the question is about subordination and management, and in case of pedagogical activity it is about knowledge transmission. Nevertheless common bases are available. The hypothesis is that if there is a confidence between the interacting subjects, it creates the basis for authoritativeness, if there is not, then compulsion and sanctions become a management mechanism.

Subject – subject paradigm of pedagogical interaction, which has been written so much about, implies besides transmission of information insertion in the process of interaction some specific attitude to those, whom teaching influence is addressed to. Specific character of this attitude consists in the attitude to another person as to a subject, as to a personality. But what means to treat another person as a personality? Many authors true consider that such attitude first and foremost implies admission in another person his own subjectiveness, his own inner world. In other words no matter how close or far the relations between the interacting subjects would be, they both are autonomous, sovereign subjects of activity. And to treat another person personally orientated means to admit his right to be the same. Just that very admission orientates not to monologue pedagogical influence, but to a true dialogue communication between a teacher and students.

Proceeding from the all mentioned it becomes clear that the confidence existing between the interacting individuals makes the connection between them subjectlike, deeply dialoguelike. To confirm the already mentioned let us once more revert to the work by M.S. Kagan, where it is said, “As the aim of communication is to accustom one subject to another, to organize their joint actions or to find their spiritual community, so long as each partner must reveal to another person his real nature, intentions, possibilities, aims, aspirations, ideals, so that another person, knowing all these, will be able to co-ordinate his actions with those of his partner ...” (in the same place, p. 161). Thus during the process of communication not only and even not so much the process of information transmission occurs as the mutual assumption of the influence on each other provided the interacting subjects treat each other as autonomous, sovereign subjects of activity that is as a value.

However the pedagogical interaction process implies the relations of subordination and authoritativeness, therefore the relations of confidence here will be formed differently, and its manifestations will have particular phenomenological characteristics. Otherwise it is impossible to understand what reality the question is about, when it is said about confidence as about a condition of a teacher’s authoritativeness. It is known from psychological investigations, that students’ confidence to their teacher will be a condition of a true authority including a teacher’s authority (2, 7, 8, 9, 11, 14, 15).



In our opinion the phenomenology of confidentiality in authoritative relations will be determined by the unequal social-psychological status of the interacting subjects. However this fact cannot mean that students will trust an authoritative teacher, and the teacher will not trust his subordinates. The relations of a true confidence imply a true mutuality. Proceeding only from these promises it becomes clear that authoritative relations mean first and foremost personal orientated relations of the interacting and communicating with each other subjects and that implies treating another person as a value. Therefore confidence is always a valuable attitude to another one's personality.

Proceeding from the conception, that we are developing, the following bases are laid in the authoritativeness relations: one of the interacting partners (a teacher) in equal measure treats himself and another person as a value, but for the latter (a student) the former is a value of a higher degree than he himself. In other words sometimes the latter trusts (relies on the opinion of another person in our case a teacher) the former in some aspects of vital activity more than him self. If this condition is not observed, that is a teacher cannot treat a student as a value equivalent him, then the interaction result will be subordination and application of authoritative powers, but not a true authoritativeness. The result of an equal correlation of valuable positions will be authoritativeness, creating an influence on that one, who trusts another person more than himself.

Thus the valuable attitude to a student's personality first and foremost implies treating him as a personality, as a person who is still developing, a person who can and knows not everything yet, but potentially he can and therefore he is worthy of all that a person can and deserves. That is why the valuable attitude to students implies confidence to a personal orientated "incompleteness and positive virtuality" (15). If to operationalize the all mentioned then as a matter of fact in the pedagogical process confidence to students is based on predicting their possible development, that is as if an orientation on "a zone of the nearest development" of every student. Therefore psychological confidence is formed on the basis of consideration for another person's positive possibilities.

This circumstance is especially important for pedagogical interaction because this position with reference to students makes pedagogical process really developing. From the other hand only this position of a teacher gives the last possibility to fell autonomous independent subjects of activity, that is, it allows to treat themselves as a value or, in other words, trust themselves. So, the analysis of confidence – personal interaction in the system "teacher – student" shows that confidence in student's personality as a autonomous sovereign subject of activity and as a subject of development furthers the formation of corresponding position with students with reference to themselves.

In this context we have a problem of study how the teacher's confidence to himself has been formed. And the level of the teacher's confidence to himself can be one of the indices of his professional – communicative competence. Only a teacher who



trusts himself and thinks of himself as a self – valuable person can form his students' valuable attitude to himself. In this case the personality - developing task of a teacher will be his aspiration to form the confidence of every student to himself as an independent autonomous subject of the constructive activity. Thus, in spite of defects and deformations of personal development of some students the teacher must proceed not from his emotional reactions but he must direct his attention to "a zone of the nearest development" of every student's individual abilities.

Such inner psychological position of a teacher who directs his attention to the development of every student's potential positive abilities, which are practically boundless, will be an optimal way of displaying confidence to students, to their personality; it will be the way which stimulates individual development of students. So the formation of the students' confidence to themselves is possible only by means of confidence display to potential abilities and opportunities of every student from the side of the teacher. It will be the principal form of displaying the teacher's confidence to students. It is the way allowing a student not to be just obedient, to do instructions of teachers and parents punctually, for it is well – known that obedience and even progress in studies are not a direct correlate of individual development. It is necessary to find ways and strategies which allow students to form their own psychological position with reference to themselves as an autonomous independent subject of creative activity.

Proceeding from the all mentioned we consider that the problem of interaction in the system of the increase of psychological competence of a teacher as far as exactly a teacher is an active element of the system "teacher – student", he exactly must be an initiator of structural interaction. That's why the ability to make confiding atmosphere, to trust every student, his possible virtual abilities and potentialities is the most important criterion of the professional competence of a teacher.

Literature

1. Dzhidarian I.A. Psychology and personality development. M., 1981.
2. Zozul V.A. Psychological peculiarities of subordinates' authority in management activity of the police (on the material of investigation subdivisions) Abstr... of dissert., the candidate of psychological sciences, M. 1979.
3. Kagan M.S., Etkind A.M. Communication as a value and a creative work. Psychology questions 1988, № 4, p.25-34.
4. Kagan M.S. The World of communication. M., 1988.
5. Kovalev G.A., Radzikhovski L.A. Problem of communication and determination mental in Soviet psychologists' works. In the book: Communication and development of psychology. M., 1988, p. 7-21
6. Kopiev A.F. The dialogue approach in consulting and questions of psychological clinic. Moscow psychotherapy journal, 1992, №3, p.33-48.
7. Kiselev Yu. V. The role of authority in public life. Abstr...of dis., the candidate of philosophy sciences, L., 1966.



8. Kalinichev V.K. The nature of personality authority in socialist society. Abst... of dis., the candidate of philosophy sciences, L., 1966.
9. Kondratiev M. Yu. The authority of a teacher as a result of his personalization. In the book: Psychology of a developing personality. M., "Pedagogics", 1987, P. 191–211.
10. Leontiev A.A. Psychology of communication. Tartu, 1974.
11. The foundations of social – psychological theory.//Edit. A.A.Bodalev, A.N.Sukhov, Ryzan, 1995.
12. Parygin B. D. The foundations of social – psychological theory. M., 1971.
13. Porshnev B.F. Contradictions and history: elementary social - psychological phenomenon and its transformation in mankind development. M., 1971.
14. Skripkina T.P. Psychology of confidence, M., 2000.
15. Stenkin Yu. P. The research of personality authority as a social - psychological phenomenon. Abst...of dis., the candidate of psychological sciences, L., 1976.
16. Florenskaya T. A. The psychological problems of a dialogue in the light of ideas of M.M. Bakhtin and A.A. Ukhtomskoi. In the book: Communication and development of psychology. M., 1988, P. 21–31.
17. Kharash A.U. "The other person" and his functions in the development of "I". In the book: Communication and development of psychology. M., 1988, P. 31–46.
18. Shcherbakova T.N. Psychological competence of a teacher. Rostov-on-Don, 2006.