

## СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ВЗАЄМОДІЙ В УМОВАХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*У статті визначено трактування поняття «педагогічна взаємодія», виділені чотири основні сфери взаємодій: мегасфера, метасфера, мезосфера, мікросфера. Показана відмінність їх за змістом і формами. Науково обґрунтовані види педагогічної взаємодії та її специфічні особливості.*

*Ключові слова: педагогічна взаємодія, спільна діяльність, зміст педагогічної взаємодії.*

*В статье наведены определения понятия «педагогическое взаимодействие», выделены четыре основные сферы взаимодействий: мегасфера, метасфера, мезосфера, микросфера. Показано отличие их по содержанию и формам. Научно обоснованы виды педагогического взаимно-действия и ее специфические особенности.*

*Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, совместная деятельность, содержание педагогического взаимодействия.*

*In the article the definitions of the term “pedagogical interaction” are given, the main four spheres of interaction are revealed: megasphere, metasphere, mesosphere, microsphere. Their difference as for their content and forms is shown. The kinds of pedagogical interaction and its specific peculiarities are scientifically grounded.*

*Keywords: pedagogical interaction, cooperation, pedagogical interaction content.*

Педагогічна взаємодія створюється самою освітньою ситуацією, оскільки із самого початку складається з двох взаємозумовлених форм діяльності, «з яких одна - та, що навчає, - бере участь у передачі досвіду, накопиченого людством, а друга - та, що навчається, - спрямована на набуття суспільного досвіду, на трансформацію його в особистий здобуток учня» [1]. Таким чином, педагогічна взаємодія становить суть навчального процесу, і обійтися без її вивчення для подальшого розвитку педагогічної теорії й практики неможливо.

Але цілісному сприйняттю цього явища перешкоджають деякі стереотипи, зумовлені повсякденною практикою. Йдеться, наприклад, про

традиційне формулювання «взаємодія в системі педагог-студент». Передусім, така постановка проблеми зводить багатоманітність проявів педагогічних взаємодій лише до технології навчання. Так, безпосередня організація діяльності учіння й навчання є основною для функціонування освітньої системи, однак лише нею не обмежується. До того ж людина, обізнана із системним підходом, має право піддати сумніву те, що будь-який контакт педагога й студента може бути визначений як система (пам'ятаючи про ознаки, характерні для різних систем). Поняття «система» часто використовується для аналізу роботи університету, а це передбачає, що в його наявному «механізмі» всі компоненти мають перебувати в прямій чи опосередкованій взаємодії. Для того, щоб ефективно керувати університетським «механізмом», необхідно бачити, усвідомлювати багатосторонній взаємозумовлений зв'язок, відслідковувати й коригувати функціонування його сильних і слабких сторін, забезпечувати вписаність цієї системи в мікро- й макросоціум, у світовий освітній простір.

Спробуємо саме так підійти до осмислення педагогічних взаємодій. Тоді умовно можна виділити чотири основні сфери, які охоплюють різні сторони педагогічних взаємодій і відрізняються за змістом і формами.

Мегасфера (від грец. *megas* - великої, крупної форми) утворюється взаємодіями соціальних інститутів - державного й освітнього: за формою це втілюється у визначенні місця й ролі освіти в державній системі, за змістом відображено в освітній політиці держави й відповідних документах.

Метасфера (від грец. *meta* - між, через, перехід) організовується взаємодіями в системі освіти: формальний бік представлений освітньою системою, що склалася (чи складається) - ступені навчання, розмаїття типів освітніх установ тощо, а змістовий виявляється в концепції освіти, в осмисленні теоретичної й методологічної баз мета- й мегарівнів системи педагогічних взаємодій.

Мезосфера (від грец. *mesos* - середній, проміжний) відображає зв'язки («в» і «між») певних педагогічних систем: реалізується у формі організації

процесу освіти, навчання, виховання (конкретних освітніх установ, закладів тощо), а зміст опосередковується навчальними програмами (що сполучають державну, національну, регіональну та іншу специфіку), статутами, кодексами, правилами тощо.

Мікросфера (від грец. micros - малий) формується в безпосередньому зв'язку учасників освітнього процесу. Визначення «мікро-» швидше уточнює положення цієї сфери стосовно решти, ніж указує на її значущість. Аналіз практичних і теоретичних досліджень засвідчує, що саме вона є центральною для педагогічних взаємодій, оскільки без неї немає потреби в інших сферах.

Тепер схарактеризуємо зміст цих сфер через деякі галузі гуманітарної науки. Мікросфера буде відповідати психолого-педагогічним підходам, що досліджують контакти індивідів, залучених до освітнього процесу. Мезосфера, що досліджує школу як систему (сукупність структурних підрозділів, первинних колективів тощо), базується на педагогічних і соціально-психологічних підвалинах. Взаємодії всередині освітньої системи, що розглядаються в метасфері, підтримуються соціально- педагогічними пошуками, і, нарешті, вивчення взаємодій між соціальними інститутами, тобто між освітою й державою (мегасфера), неможливо у відриві від провідних концепцій соціально-педагогічної науки. І в той же час саме педагогічна взаємодія є тут основною зв'язковою ланкою, бо саме вона підкреслює взаємозумовлений зв'язок між усіма компонентами, що складають освітній простір: педагог, вихованець, педагогічний колектив, педагогічний процес, соціум, держава тощо.

Але тут варто уточнити, що спрямовані дослідження педагогічних взаємодій у соціопсихопедагогічній, соціально-педагогічній галузях майже не здійснюються, оскільки соціальні підходи «мають надіндивідуальний, надособистісний характер» [2], що суперечить сучасному сприйняттю навчального процесу як «суб'єкт-суб'єктного», «особистісно орієнтованого», «центрованого на дитині» тощо.

Цю суперечність можна зняти самим просторовим («сферним»)

підходом до вивчення педагогічних взаємодій: не виключаючи дослідження сутності й структури педагогічних взаємодій серед індивідів, залучених до освітнього процесу, необхідно встановлювати взаємозв'язки (причини й наслідки) їхніх дій і вчинків у сфері функціонування педагогічних систем, а також соціальних інститутів. Відповідно до різних сфер визначаються рівні взаємодії: у мікросфері - взаємодія суб'єкта із самим собою та з іншим; у мезосфері - взаємодія індивідуального суб'єкта з іншими, а також взаємодія сукупних суб'єктів (груп); у метасфері - взаємодія сукупного суб'єкта із системою, всередині якої розгортаються контакти; у мегасфері - взаємодія систем. Тоді педагогічні взаємодії кожної сфери набувають самостійної значущості, а в сукупності виявляються здатними до формування цілісної картини педагогічних взаємодій в освітньому просторі.

Визначившись із просторовою сферою, необхідно перейти до наукового опрацювання основної дефініції - взаємодії.

Соціологи використовують поняття «соціальна взаємодія», що визначається як «процес, у якому люди діють і зазнають взаємодії один на одного» [3]. У психологічній науці загальне визначення взаємодії теж ведеться через «вплив»: процес безпосереднього чи опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їх взаємну зумовленість і зв'язок» (Ю.С. Головин, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский и др.). Однак на практиці психологи намагаються уникати поняття «вплив» і віддають перевагу використанню поняття «міжособистісна взаємодія», у самому визначенні якого, на відміну від соціального трактування взаємодії, підкреслений особистісний, чи інтерсуб'єктний характер зв'язку. «Міжособистісна взаємодія» визначається в психології як «контакт» (більш толерантне поняття порівняно із «впливом») чи «система взаємозумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, за якої поведінка кожного з учасників виступає одночасно стимулом і реакцією на поведінку решти» [4]. У зв'язку з цим прояснюються певні межі у сприйнятті явища «педагогічна взаємодія» в освітньому просторі. Оскільки йдеться про

систему взаємодій суб'єкта, то автоматично багатопланова система педагогічних взаємодій звужується до психолого-педагогічної (мікро-) сфери.

Крім того, «взаємодія» прямо пов'язана з «дією» й «діяльністю»; відповідно, методологічну основу дослідження становить теорія діяльності (М.Я. Басов, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Л.Н. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн, Б.Д. Паригін, А.В. Петровський, В.А. Петровський, М.Г. Ярошевський та інші вчені). Під діяльністю у філософії звичайно розуміють специфічну форму активного ставлення людини до оточуючого світу й самої себе, яка виражається в цілеспрямованій зміні й перетворенні світу й людської свідомості. У психології діяльність розглядається як динамічна система взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення й втілення в об'єкті психічного образу й реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта в предметній дійсності» [5].

Дія ж - це «одиниця діяльності», довільна, з наміром, опосередкована активність, спрямована на досягнення мети, що усвідомлюється (цим дія відрізняється від звичного чи імпульсивного поведінкового акту) [6]. Дія може перетворитися на діяльність і навпаки (праці Л.С. Виготського, В.В. Давидова, С.Л. Рубінштейна та інших науковців). Якщо, наприклад, учень виконує спочатку завдання без зацікавлення, то ним керує лише почуття обов'язку вчитися й розуміння неможливості вирішити без цих завдань інші, а процес вирішення кожного із завдань є виконання учнем дії. Якщо ж на якомусь етапі його зацікавили ці завдання самі по собі, то з'явився пізнавальний інтерес стосовно них, а процес виконання цих же завдань стає діяльністю, бо мотив змістився на мету й збігся з нею.

Отже, педагогічна взаємодія, що вивчається як особлива діяльність, може бути проаналізована з точки зору структури діяльності. Як правило, остання містить такі складники: потреба - мотив - завдання (що містить єдність мети й умов її досягнення) - засоби (вирішення завдання) - дія - операції - результат. При цьому загальнотеоретичний підхід до структури

діяльності відрізняється стабільністю й послідовністю, у той час як у реальному житті та ж структура має високу динамічність, примушує говорити про «зсув мотиву на мету» чи на конкретну дію тощо.

Суб'єкт далеко не завжди має в своїй свідомості цілісний образ діяльності й залежно від зовнішніх чи внутрішніх обставин може концентрувати свою увагу й зусилля на окремих сторонах діяльній структури. А якщо йдеться не про один, кілька суб'єктів, пов'язаних між собою діяльністю, то рухливість і динамічність структури діяльності процесу іще збільшується, як і варіанти досягнення результату. Саме така рухлива, динамічна структура діяльності становить основу педагогічної взаємодії в мікросфері.

У ситуації спільної діяльності дії суб'єктів мають бути взаємними, чи, за В. Далем, «такими, що рівно одна одній відповідають» [7]. Наскільки ж дії педагога й студента відповідають характеристиці «взаємності»?

Під час звичайної лекції, семінару чи практичних занять педагог, заздалегідь побудувавши образ своєї (й студентської) діяльності, вільно орієнтується в умовах педагогічної взаємодії. У той же час студент, який має найзагальніше уявлення про план заняття, не готовий повноцінно включитися в навчальну - спільну з педагогом - діяльність пізнання. Педагог повідомляє студенту лише найближчі навчальні дії, тому в свідомості студента не формується образ цілісної діяльності. Отже, й дії, виконуваним ним, мають більшою мірою відхилений, ніж усвідомлений характер, що, власне, і є підставою для визначення студента як об'єкту педагогічного впливу.

Крім цього, будь-яка діяльність спрямована на задоволення людських потреб, серед яких, згідно з концепцією А. Маслоу, можна виділити первинні (фізіологія, безпека й захищеність) і вторинні (спілкування, повага, самоактуалізація). Навчання більшою мірою створить певне поле для задоволення вторинних потреб. При цьому педагог усвідомлює, що знання, які студент одержує сьогодні, в майбутньому стануть для нього значущими в

забезпеченні безпеки й захищеності його життя (не стільки у фізичному, скільки в соціальному плані). Але сам студент, який не має відповідного життєвого досвіду, сприймає процес пізнання не як діяльність, яка є особистісно значущою й цілісно сприймається, але швидше як ланцюжок окремих навчальних операцій, дій, дисциплін, сходинок, засвоєння яких визначається самою побудовою студентського життя.

Між тим, усвідомленість образу, процесу й виконання діяльності є однією з найважливіших умов успішності спільної діяльності. Психологи, наприклад, до характеристик міжособистісних взаємодій відносять (окрім предметності, експлікованості, ситуативності) рефлексивну багатозначність, тобто різні за ступенем усвідомлення необхідності й потреби в спільній діяльності. Соціологи відзначають, що соціальна дія буде ефективною за наявності двох умов: якщо ця усвідомлена дія має той чи інший ступінь раціональної осмисленості і якщо вона орієнтована на поведінку інших людей [8].

У цьому сенсі учасники педагогічної взаємодії із самого початку перебувають у нерівних умовах. Педагог тому й має можливість керувати педагогічною ситуацією - навчальною, виховною, - що він «бачить» узагальнений образ процесу педагогічної діяльності, працює на перспективу, веде до прогнозованого результату. А студент залучається до процесу діяльності дискретно. Усвідомленість (і результативність) залучення студента до процесу педагогічної взаємодії залежить від його вікових та індивідуальних особливостей, зокрема й від видів мислення. У початковій школі учень, який має наочно-дійове мислення, залучається до процесу педагогічної взаємодії на стадії конкретних операцій і дій. У процесі формування наочно-образного й словесно-логічного мислення школяр-підліток навчається складати певний образ власних навчальних дій, логічно пояснювати їх послідовність, вичленовувати проблеми, з якими він може впоратися й вирішення яких, можливо, потребуватиме допомоги з боку вчителя, інших учнів, батьків. Тому в середній і старшій ланках школи, а

також на перших курсах університетів ситуації педагогічної взаємодії стають більш інтенсивними й різноманітними (у навчальному, виховному, особистісному планах) для сторін, залучених до освітнього процесу. Якщо цього не відбувається, навчання приймає вимушений, обтяжливий характер як для педагога, школяра і студентів, так і для його батьків.

Отже, з віковими новоутвореннями виникають нові фактори для організації якісно інших - суб'єкт-суб'єктних - педагогічних взаємодій, де кожний учасник внутрішньо мотивований й усвідомлено залучається до спільної пізнавальної діяльності. Це не означає, що учень молодшого шкільного віку менш схильний до педагогічної взаємодії, ніж учень старших класів та студент. Просто ступінь усвідомлення своєї ролі й ролі іншого в процесі пізнання виявляється різною, тому змінюється співвідношення прав і вимог, що висуваються школяреві, студенту й педагогу як співучаснику педагогічної взаємодії. Необгрунтоване заниження чи завищення прав і вимог спричиняє деформацію педагогічної ситуації, формування спотворених відносин між педагогом і вихованцем, посилення об'єктного характеру освітнього процесу.

Звідси випливає, що педагогічна взаємодія (в межах теорії діяльності) містить в собі й психологічну концепцію міжособистісних взаємодій (тут і зараз), і соціологічні підходи (соціалізація як процес і результат психолого-педагогічної діяльності).

Тому в даному контексті педагогічну взаємодію можна визначити як детермінований пізнавальною ситуацією, опосередкований соціально-психологічними процесами зв'язок суб'єктів (і об'єктів) освіти, що спричиняє їх кількісно-якісні зміни. Суть педагогічної взаємодії полягає в навченні студента самостійно організувати власний процес пізнання й соціалізації - усвідомлювати процес пізнання як соціальну потребу, завбачувати особистісно значущий результат цього процесу, вибудовувати послідовність дій, операцій, реалізовувати намічений образ діяльності, адекватно співвідносити передбачуваний і одержаний результати, ставити



нові завдання. При цьому для педагога мета педагогічної взаємодії визначається передусім педагогічним змістом діяльності, а для студента - соціально-психологічним.

Пізнавальній діяльності, як і будь-якому іншому виду людської діяльності, притаманні певні суперечності. Згідно з твердженням Б.Д. Паригіна, серед суперечностей, що виникають у процесі будь-якої діяльності, можна виділити такі:

- між рівнем психічного потенціалу особистості й ступенем його реалізації в діяльності;
- між мотивами й очікуваннями, пов'язаними з діяльністю, й результатами, що не збігаються з ними;
- між високим рівнем притягань на великі досягнення й низьким рівнем психологічної готовності до такої діяльності, яка б їх забезпечила;
- між необхідністю прогнозування перебігу й перспектив діяльності та відсутністю здібностей до цього;
- між рівнем вимог, які висуваються до людини характером діяльності в умовах її інтенсифікації, що постійно зростає, й рівнем її соціально-психологічної культури, який відстає від цього [9].

Суперечності вимагають свого вирішення, однак учасники педагогічної діяльності мають різний рівень готовності до необхідних рішень. У ситуації педагогічної взаємодії педагогові із самого початку належить провідна роль: він не лише навчає, але й допомагає вихованцеві подолати суперечності, що виникають перед ним.

Отже, саме спільна діяльність першопочатково є тією основою, на базі якої відбувається організація людської діяльності взагалі й навчальної, пізнавальної зокрема. Психологи вважають, що «в генетичному плані вихідною формою будь-якої людської діяльності є соціальна спільна діяльність, а механізмом розвитку психіки людини виступає інтеріоризація, яка забезпечує засвоєння суспільного досвіду шляхом перетворення соціальної спільної діяльності на індивідуальну діяльність» [10].

Іншими словами, первинною формою діяльності є її спільне виконання. На основі спільної діяльності виникають варіанти реалізації індивідуальних підходів до діяльності, які складаються, формуються, відшліфовуються під час інтеріоризації. Однак процес діяльності закінчується не інтеріоризацією, а екстеріоризацією, яка, по суті, є формою зворотного зв'язку й сигналізує оточуючим про ефективність освоєння діяльності конкретним індивідом, тим самим, з одного боку, забезпечуючи соціалізацію останнього, а з іншого - успішне функціонування конкретної спільноти.

Те ж відбувається і в навчальній діяльності: студент разом з іншими колегами знайомиться із загальним перебігом навчального процесу, з послідовністю конкретних дій. Потім він відпрацьовує цю процедуру самостійно, після чого, в ідеалі, має підтвердити індивідуальний рівень засвоєння матеріалу, необхідний для подальшого руху всієї студентської групи в процесі пізнання, а в майбутньому - для успішної соціалізації самого студента. Таким чином, педагогічна взаємодія не виключає, а закономірно передбачає самодіяльність, як один із видів самостійної роботи.

До видів педагогічної взаємодії, з допомогою яких можна схарактеризувати навчальний процес і його результат віднесемо такі: деструктивну, рестриктивну, реструктивну й конструктивну.

Ці види педагогічної взаємодії співвідносні з різними сферами педагогічного простору, тому поряд з використанням поняття «особистість» як основного суб'єкта педагогічних взаємодій у мікросфері в дужках дається поняття «системи» як характеристики елементів, що взаємодіють у мезо-, мега- й метасферах.

Деструктивний (руйнівний) вид педагогічної взаємодії спотворює форму й зміст освіти, дестабілізує зв'язки між учасниками, елементами педагогічної системи (чи систем), що спричиняє неперетворювані наслідки в освітній галузі. Унаслідок деструктивної педагогічної взаємодії в спільноті створюються умови для появи маргіналів, «вигнанців» тощо.

Рестриктивний (обмежувальний) вид педагогічної взаємодії

здійснюється через суворий контроль за розвитком окремих якостей (властивостей, елементів тощо) без урахування цілісного підходу до процесу розвитку й формування особистості (системи). Такий вид педагогічної взаємодії спричиняє формування безликої маси безініціативних виконавців, «гвинтиків» системи.

Реструктивний (підтримувальний) вид педагогічної взаємодії забезпечує вирішення тактичних, найближчих завдань у педагогічному процесі, необхідних для збереження цілісності особистості (системи) на певному рівні досягнень, які, однак, не враховують перспективу й стратегію розвитку. Іншими словами, забезпечуються умови для реалізації ролі самодіяча (результат «для себе») й частково співдіяча (результат «для всіх») у конкретній («тут і зараз») ситуації.

Конструктивний (розвивальний) вид педагогічної взаємодії не тільки забезпечує цілісність, субстанціальний зв'язок, необхідний для повноцінного життєзабезпечення особистості (системи), але й створює умови для подальшого її розвитку, оптимальної адаптації до динамічного середовища. Тобто для поведінки суб'єктів, залучених до цього виду взаємодії, характерна орієнтація на тривале співробітництво, кооперацію, співтворчість, де закріплюються ролі співдіяча, співтворця.

Але в педагогіці немає жодного однозначно витлумаченого явища. Тому однозначно оцінити деструктивний вид як негативний, а конструктивний як єдино прийнятний у педагогічному процесі, неправомірно.

На вибір того чи іншого виду взаємодії впливають як суб'єктивні, так і об'єктивні фактори. Деформована їх інтеграція реалізується в деструктивному виді педагогічної взаємодії. Переважання об'єктивних факторів порівняно із суб'єктивними формує реструктивний (обмежувальний) вид педагогічної взаємодії, що підтримується поширеною предметною системою навчання. Більш збалансоване з'єднання суб'єктивних і об'єктивних факторів створює умови для реалізації реструктивного виду педагогічної взаємодії, який найчастіше виявляється

під час навчання старшокласників, які більш усвідомлено ставляться до результату освіти «для себе». І нарешті, конструктивний вид педагогічної взаємодії забезпечується переважанням суб'єктивних факторів над об'єктивними, оскільки співробітництво й співтворчість залежать від розвитку відповідних здібностей і особистісних якостей учасників пізнавального процесу як спільної діяльності.

Отже, до специфічних особливостей педагогічної взаємодії можна віднести такі:

- педагогічна система взаємозумовлених контактів учасників педагогічного процесу має розглядатися в єдності внутрішніх і зовнішніх зв'язків (соціальних, психологічних і педагогічних);

- при цьому соціальна сторона визначає основний результат педагогічної взаємодії, психологічна - механізм її здійснення (особливо в межах мікро- й мезосфер), а педагогічна створює ті умови, в межах яких стає можливим сама взаємодія (від мікро- до метасфери);

- чим ширшою є сфера педагогічних взаємодій (мега- й мета-), тим більш надситуативним і надособистісним виявляється зміст реалізованих педагогічних взаємодій, між тим як практична основа освітнього процесу реалізується в безпосередніх міжособистісних контактах суб'єктів навчання (мікро- й мезосфери);

- оптимальність педагогічної взаємодії в мікро- й мезосферах досягається не лише фактом досягнення поставленої мети (орієнтація на результат), але й позитивною оцінкою внутрішнього стану учасників взаємодії (орієнтація на процес). Невиправдана перевага того чи іншого боку спричиняє деформацію сутності педагогічної взаємодії;

- зміст педагогічної взаємодії полягає в створенні таких оточуючих умов, у яких учень мав би можливість виявити й реалізувати зацікавленість до навчання, освоїти різні форми (індивідуальну й спільні) цієї діяльності, зробити пізнання звичною й усвідомленою потребою, необхідною для саморозвитку, оптимальної адаптації в суспільстві, самоактуалізації. У

американській педагогічній літературі існує навіть специфічний термін «educational hungry» - «освітній голод»;

- для педагогічної взаємодії є характерною нерівноважність позицій суб'єктів спільної діяльності пізнання, оскільки розуміння цінності освіти («освітній голод») формується в школяра відповідно до вікових і особистісних особливостей і, як правило, відстає від загальноприйнятої системи цінностей, носіями якої в найближчому оточенні учня є батьки й педагоги;

- нерівноважність (соціальна, психологічна й педагогічна) позицій учасників освітнього процесу опосередковує формування певних типів педагогічних взаємодій: деструктивного (руйнівного), рестриктивного (обмежувального), реструктивного (підтримувального), конструктивного (розвивального), виявлення яких можливо в просторі будь-якої зі сфер педагогічних взаємодій (мета-, мега-, мезо- й мікро).

Отже, необхідне подальше дослідження теорії й практики педагогічних взаємодій у різних сферах освітнього простору.

### **Література:**

1. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. - М.: Просвещение, 1986. - С. 15
2. Радугин А.А., Радугин К.А. Социология: Курс лекций. - М.: ВЛАДОС, 1995. - С. 43
3. Радугин А.А., Радугин К.А. Социология: Курс лекций. - М.: ВЛАДОС, 1995. - С. 42
4. Психология: Словарь. - М.: Политиздат, 1990. - С. 52
5. Психология: Словарь. - М.: Политиздат, 1990. - С. 101
6. Психология: Словарь. - М.: Политиздат, 1990. - С. 94
7. Даль В.И. Толковый словарь живого русского языка: В 4 т. - Т. 1. - СПб.: Диамант, 1996. - С. 190
8. Социологический энциклопедический словарь. - М.: ИнфраМ - Норма, 1998. - С. 65

9. Парыгин Б.Д. Социальная психология. - СПб.: ИГУП, 1999. - С. 186
10. Психология: Словарь. - М.: Политиздат, 1990. - С. 102