

ПЕДАГОГИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

УДК 37.031

Е. В. Коротаева

Екатеринбург

ПРОБЛЕМАТИКА ПЕДАГОГИКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ НАУК

ГСНТИ 14.01.11
Код ВАК 13.00.00

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогика; психология; социология; педагогика взаимодействий; особенности межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

АННОТАЦИЯ. Раскрывается и обосновывается место педагогики взаимодействий в системе гуманитарных наук, обозначаются междисциплинарные проблемы, касающиеся межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

E. V. Korotaeva

Ekaterinburg

PROBLEMATICS OF PEDAGOGY OF INTERACTIONS IN THE CONTEXT OF INTEGRATION OF SCIENCES

KEY WORDS: pedagogy; psychology; sociology; pedagogy of interactions; the properties of interpersonal interactions between the subjects of the educational process.

ABSTRACT. The article defines the place of the pedagogy of interactions within the Humanities, it focuses on the interdisciplinary issues related to interpersonal interactions between the subjects of the educational process.

Научный поиск, будучи частью общего процесса познания, имеет определенные правила, к которым относится и требование определения границ области исследования. Оно связано с тем, что избыточность охвата изучаемого может помешать объективному анализу, а чрезмерное уменьшение изучаемой области приведет к аспектной, а

не к целостной картине познаваемого. Следовательно, говоря о взаимодействиях в педагогике, необходимо обозначить ту область, в которой возможно продуктивное изучение этого феномена.

Безусловно, таковыми являются гуманитарные науки (от лат. *humanitas* – человеческий, присущий человеческой природе), поскольку педагогика как науч-

© Коротаева Е. В., 2011

ная дисциплина отнесена именно к ним. Гуманитарными называют те направления, которые исследуют явления культуры в различных их проявлениях (литература, искусство и пр.), а также собственно гуманитарные науки, «делающие упор на социальный характер деятельности человека и его произведений», их называют общественными науками — психология, социология, политология, педагогика, анатомия, медицина и т. д.

Для определения сферы исследования педагогики взаимодействий необходимо обозначить области объединения, интеграции педагогики с другими гуманитарными дисциплинами. Не вызывает сомнения, что таким ближайшим окружением являются психология и социология. Взаимосвязь этих наук отражена в учебных курсах государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования; в научно-методических и учебных пособиях И. В. Дубровиной (практическая психология образования), И. А. Зимней, Н. Ф. Талызиной, Р. Л. Хона (педагогическая психология), М. А. Галагузовой, А. В. Мудрика (социальная педагогика), А. А. Реана, Я. Л. Коломинского (социальная педагогическая психология, психология педагогического взаимодействия), В. Т. Крысько, Н. И. Шевандрина (социальная психология в образовании) и др.

Проанализируем наиболее существенные межпредметные связи педагогической, психологической и социологической наук, которые обнаруживаются благодаря педагогике взаимодействий.

Социология изучает самые различные взаимодействия в общественной жизни. Среди них прежде всего те, в результате которых формируются социальные отношения, образуются социальные группы (социология семьи, социология организаций, социология политики и пр.). Исследуется как самостоятельное направление групповое взаимодействие, в основе которого лежит определенная

общность обстоятельств: проживание (город, деревня), совместный труд (трудовые коллективы, корпорации) и др. Особое внимание уделяется проблемам взаимовлияния социальных позиций (статусов) и социальных функций (ролей), которыми наделяются участники со-бытия, со-деятельности.

Ученые (Г. М. Андреева, Л. Н. Москвичев, Г. В. Осипов, А. А. Радутин, Н. И. Шевандрин, А. Г. Эфендиев и др.) подчеркивают, что исходным моментом для возникновения социальной связи является необходимость в удовлетворении тех или иных потребностей, которые можно осуществить только во взаимодействии индивидов или групп индивидов.

В социальном (групповом — интрапротивном и межгрупповом — интерактивном) взаимодействии выделяют объективную и субъективную стороны. *Объективная сторона* опосредует связи, независимые от отдельных личностей, но контролирующие содержание и характер взаимодействия. *Субъективная* же выявляет сознательное отношение индивидов друг к другу, основанное на их взаимных экспекциях (ожиданиях) по поводу поведения в различных ситуациях.

Так, коллектив учителей, представляющий свою школу на областном конкурсе, будет в предложенных обстоятельствах действовать слаженно (объективная сторона), несмотря на то, что в привычной школьной среде между членами этой группы существуют самые разнообразные взаимоотношения — от уважения и признания до обид и игнорирования (субъективная сторона).

Направленность взаимных социальных контактов и процессов социологии сводят к шести возможным стратегиям, которые базируются на том основании, что человеческим поведением управляет функция «платежа» (в широком понимании), или соотношение затрат и вознаграждений: максимизация общего

выигрыша (коопeração); максимизация собственного выигрыша (индивидуализм); максимизация относительного выигрыша (конкуренция); максимизация выигрыша другого (альtruизм); минимизация выигрыша другого (агрессия); минимизация различий в выигрыше (равенство).

Поскольку в перечисленных стратегиях взаимодействий представлены столь противоположные явления, как индивидуализм и коопeração, альтруизм и агрессия, возникает необходимость в определенных механизмах, которые направляют, контролируют, сохраняют, изменяют нормы и ценности социума. Они, в свою очередь, обуславливают соответствующие принципы регуляции социальных взаимодействий, к которым относятся:

- **принцип личностной целесообразности.** Очевидно, что определяющим началом в совместной деятельности должна быть потребность в объединении усилий различных индивидов. Если ожидаемого результата можно достичь индивидуально, то необходимость объединения отпадает. Однако, если ситуация взаимодействия осознана и объективно, и субъективно, то общая деятельность ведет к выработке следующего принципа взаимодействий;
- **принцип взаимной эффективности интеракций.** Известно, что в ситуациях коопerationи и конкуренции трудно соблюдать равенство усилий, прилагаемых участниками деятельности. Кто-то оказывается в более выигрышном положении, а кто-то — в аутсайдерах. (Так, пришедшие одновременно в школу две выпускницы педвуза, изначально поддерживающие друг друга, по прошествии определенного времени могут оказаться соперницами в получении льгот, грамот за отличный труд, и тогда их прежняя общность начнет распадаться сама собой.) Если такое положение повторяется достаточно часто, то постепенно назревает конфликт, вызванный неоправданными ожиданиями. А это обуславливает следующий принцип совместной деятельности;
- **принцип единого критерия отбора,** или принцип признания критерии обмена обоснованными. Другими словами, в ситуации общей деятельности все участники должны прийти к единому мнению: каждый должен вносить примерно равный вклад и соответственно получать примерно равную долю в итоговом результате; или же более значительный вклад должен оцениваться более значимыми (материальными или моральными) подкреплениями. В обоих случаях необходима согласованность мнений участников общей деятельности, некая конвенция (договоренность). Однако в реальной жизни установка на подобное равенство очень часто нарушается («А почему его зарплата больше моей?», «А что она лучше работает, чем я?»). Этому находятся соответствующие основания, что подводит нас к следующему принципу регуляции взаимодействий;
- **принцип социальной дифференциации.** Следует признать, что различные социальные роли налагают на субъектов различные права и обязанности: так, директор школы несет большую социальную ответственность за все события, происходящие в его образовательном учреждении, чем рядовой учитель или библиотекарь. Следовательно, социальная роль предопределяет характер выполняемой деятельности и распределение доходов, полученных в ее результате. Однако если сегодняшний учитель займет в будущем место директора школы, то и его социально-профессиональные права и обязанности претерпят количественные и

качественные изменения. Такой непрерывный и изменчивый характер социальной жизни подводит нас к следующему принципу;

- **принцип относительного равновесия в системе социальных взаимодействий.** С одной стороны, равновесие — это стабильность, устойчивость, ритмичность, к чему стремится в развитии любая система, в том числе и социальная. На этапе стабильности индивидам, находящимся в едином пространстве, достаточно соблюдать названные принципы регуляции социальных взаимодействий. Однако каждая система, достигнув состояния равновесия, продолжает свое поступательное развитие. И в какой-то момент выясняется, что принятые ранее договоренности уже не обеспечивают устойчивости и безопасности. Возникает необходимость в их пересмотре и уточнении. Так, например, «продвинутый» школьный учитель, признанный мастер в своем образовательном учреждении, перейдя в колледж или вуз, сталкивается с тем, что наработанные технологии обучения, привычные критерии оценки его труда, статуса, прав и обязанностей оказываются неактуальны. В новых условиях, с новыми коллегами, с иным контингентом обучающихся ему придется корректировать систему социальных отношений и выстраивать межличностные взаимодействия с учетом изменившихся обстоятельств. Осознание данного принципа регуляции взаимодействий помогает предупредить ряд конфликтогенных ситуаций в межличностных отношениях.

Принципы регуляции взаимодействий максимально сближают социологию и социальную психологию, в которых проблемы взаимовлияния и взаимоотношений людей являются основным

предметом исследований (М. Р. Битянова, А. И. Донцов, А. Л. Журавлев, В. Т. Крысько, Д. Майерс, Е. Д. Парыгин, Л. Д. Столяренко и др.).

Межличностное взаимодействие в социальной психологии рассматривается традиционно в двух значениях:

- в широком смысле как случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт двух или более человек, приводящий к взаимным изменениям их поведения, деятельности, отношений и установок;
- в узком смысле как система взаимно обусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных [4. С. 367; 5. С. 107].

Сосредоточение на контактах конкретных индивидов в большей степени позволяет соотносить теорию социальной психологии с практикой педагогических взаимодействий, помогает более точно выявить как общие, так и специфические аспекты.

Например, в психологии принято различать межличностное (Я—Он) и межгрупповое (Мы—Они) взаимодействия. А в образовательном процессе при наличии данных позиций доминирует все же иной вид взаимодействия — Я—Они, где с одной стороны выступает индивид (учитель), а с другой — группа (ученический класс, студенческая группа, родительский актив и т. д.). Следовательно, появляется новый вид взаимодействий — личностно-групповой (однако к нему практически не обращаются в трудах по психологии). Между тем это нестандартное противопоставление «Я — Они» является источником множества ситуаций недопонимания, ссор и даже конфликтов в образовательном

пространстве. Стоит, например, предложить учителю выбрать из предложенных пар (Я—Мы; Я—Они) ту, которая наиболее точно характеризует его отношения с учениками, и сразу станет ясно, воспринимает ли он учащихся как «своих» или как «чужих».

Анализируя взаимодействия людей, психологи начинают с контакта как начальной формы, которая, по мнению В. Т. Крысько, «обычно начинается с конкретно-чувственного восприятия внешнего облика, особенностей деятельности и поведения других людей. В этот момент, как правило, доминируют эмоционально-поведенческие реакции индивидов» [3, с. 41]. С этим нельзя не согласиться. Особенно это характерно для учащихся начальной школы, где эмоции во многом обусловливают те или поступки учащихся, в том числе и восприятие учителя как некоего эталона, от которого дети ждут подкреплений своих действий и переживаний.

На развитие более тесных контактов, по мнению психологов, большое влияние оказывает эффект конгруэнции (по К. Роджерсу), т. е. подтверждение взаимных ролевых ожиданий со стороны, созвучность переживаний участников совместной деятельности. Можно сказать, что явно или неявно между людьми возникает некая «договоренность» о том, что каждый из них должен делать во взаимодействии. Перенеся это положение в область образования, отметим, что у педагога существует обязанность учить, а у школьника — учиться. При этом априори предполагается, что учение с той и другой стороны происходит на высоком, качественном уровне. Тогда учитель получает удовлетворение от уроков, от совместной со школьниками интеллектуальной деятельности, а учащийся — удовольствие в результате общения с педагогом и осознания собственного продвижения в развитии. Так выглядит идеальная картинка.

В реальности же участники педагогического взаимодействия по разным причинам — малолетство, социальная не зрелость, непонимание, неумение, нежелание брать на себя ответственность, недостаточная профессиональная пригодность и пр. — часто не выполняют в полном объеме необходимой для продуктивной совместной деятельности роли. Тем самым разрушается и эмоциональная, и организационная основа взаимных действий индивидов. В бытовых ситуациях индивиды могут прервать свои взаимоотношения, но учебное взаимодействие носит для участвующих сторон обязательный характер. Поэтому уровень предъявления взаимных (и адекватных!) требований к участвующим сторонам должен быть осознанным. В особых случаях он может быть снижен или скорректирован, поскольку без этого происходит нарастание взаимных обид и претензий.

При этом, если учитель не доволен ситуацией, он может найти иную школу, даже иное место работы, может остаться в прежней школе и начать работать над собой (в личностном или профессиональном планах) — в любом случае это будет его добровольным и сознательным решением. Но ученик всегда оказывается заложником самой образовательной ситуации: он обязан учиться, выполнять предъявляемые ему учителем и обществом требования на каждом уроке ежедневно пять (шесть) раз в неделю в течение одиннадцати лет. Как мы видим, ситуация учебного взаимодействия изначально лишает равенства позиций ее участников.

Еще один аспект: анализируя соотношение позиций Я—Он, Мы—Они, В. Т. Крысько обращает внимание на следующее: ««Наши» идеи, взгляды, чувства, поведение более правильны, более справедливы, чем «их»». При этом речь идет не о реальном сравнении, т. е. не о том, что лучше, если исходить из

здравого смысла и житейской логики. Такого сопоставления простой человек обычно не делает. «Чужое» кажется «плохим» не потому, что оно по каким-то причинам хуже «своего», а потому, что оно «чужое»³ [3. С. 40]. Это противопоставление наблюдается и в педагогической ситуации и вызывается не только разницей в возрасте и витагенном опыте педагога и воспитанника (проекция конфликта отцов и детей). Обратим внимание на то, что при анализе трудных ситуаций в деловых кругах разница в возрасте не является определяющим фактором (хотя и может быть поводом для противостояния между «ретроградами» и «прогрессорами»). А в школе данное обстоятельство — возрастные, ролевые, мировоззренческие и другие различия — присутствует постоянно, пусть даже не всегда принимая форму острого противостояния.

Сама организация обучения в определенной степени провоцирует известный конфликт «своих» и «чужих», «отцов» и «детей». Общеизвестно, что в подростковом возрасте у школьников начинает доминировать чувство взрослости, стремление к автономизации, сознательному и бессознательному отделению от мира родительского, учительского. Глядя на себя, старшие подростки видят многие признаки своей «зрелости»: физиологические (прежде всего связанные с половым созреванием), когнитивные (в отдельных вопросах они знают больше родителей и учителей), поведенческие (им бывает стыдно, нехвастко за поступки родителей и пр.). Все это не сближает их с миром взрослых, а напротив, дистанцирует от него.

Кроме того, «дети» твердо уверены, что выступают в качестве проводников нового, современного, устремленного в будущее, они более мобильны, готовы к изменениям и пр. Но при этом учат их апологеты прошлого; могут ли они подготовить подрастающее поколение к по-

стоянно меняющемуся миру? Отсюда непонятным, даже ненужным представляется им то содержание (урока, предмета, образования, мировоззрения), которое предлагается в учебной ситуации. Действительно, непросто убедить современных школьников в необходимости осмысливать социальную политику Ярослава Мудрого, осознать смысл метафоры русского бунта как бессмысленного и беспощадного, принять значимость интегрального исчисления... Подросткам бесконечно трудно понять, зачем им это нужно «здесь и сейчас». При этом изменить данное содержание (утвержденное на федеральном уровне соответствующими стандартами) учитель не в силах. (Правда, ситуация, возможно, начала меняться с принятием новых федеральных стандартов, ориентированных не на жесткую заданность передаваемых знаний, а на открытость к новому, вариативному, нестандартному. Но это требует времени, усилий и т. п.)

Поэтому одно из важнейших правил педагогического взаимодействия в образовательной системе — это готовить учителя к тому, что в школе нет «своих» и «чужих» — все наши.

На стыке педагогической психологии и педагогики возникает еще одна проблема, связанная с иерархией взаимодействия и общения в педагогическом процессе.

Психологи, социологи, педагоги чаще всего обращаются к общению как к межличностной основе образовательной ситуации. В исследованиях И. В. Страхова, А. А. Леонтьева, С. В. Кондратьевой, В. А. Кан-Калика, И. И. Рыдановой и др. прямо или косвенно содержится утверждение, что общение выступает жизненной основой педагогического процесса, пронизывает все его этапы.

Общение и взаимодействие составляют сложное диалектическое единство. Подтверждение этого тезиса находим в высказывании Г. М. Андреевой: «Часть

авторов просто отождествляет общение и взаимодействие, интерпретируя и то и другое как коммуникацию в узком смысле слова (т. е. как обмен информацией), другие рассматривают отношения между взаимодействием и общением как отношение формы некоторого процесса и его содержания... Часть этих разнотений порождена терминологическими трудностями, в частности тем, что понятие «общение» употребляется то в узком, то в широком смысле» [1. С. 100].

С точки зрения философов, которые занимаются объяснением мироздания, здесь нет проблемы: именно взаимодействие, а не общение является важнейшим свойством окружающего нас мира, «материи» (согласно научно-философскому подходу). Следовательно, взаимодействие — это то, что вбирает в себя общение, поскольку по своим методологическим свойствам оказывается объемнее и основательнее последнего.

Именно потому в словарях по педагогике общение определяется через взаимодействие: педагогическое общение — специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника (учащегося), опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе.

Безусловно, общение может способствовать эффективности педагогического взаимодействия, а может затруднить его. Поэтому общение выступает важным средством (т. е. тем, что необходимо для осуществления какой-либо деятельности) в процессе взаимодействия. Но сам процесс проектирования действий, выполнения тех или иных операций, получения и осмыслиения результата относится к взаимодействию, а не к общению (коммуникации). Достаточно представить аудиторию, в которой собрались ранее незнакомые студенты (на первое собрание после зачисления или на установочный инструктаж для какого-то проекта и пр.). Еще не говоря друг с другом,

знакомясь пока только визуально, они уже начинают общаться, но еще не вступают во взаимодействие. Только поставив конкретную цель своего пребывания в данной аудитории, уточнив задания для присутствующих, определив ответственных (староста группы, ассистент и пр.), начав их выполнять, участники вступают в сферу взаимных действий.

Об отличии взаимодействия от других процессов (в том числе и общения) писал Л. Г. Чусовитин, подчеркивающий, что «взаимодействие — это не просто связь между существующими объектами, а прежде всего связь, обусловливающая их взаимопревращаемость» [6. С. 75]. Следовательно, когда в вышеописанном примере студенты начинают изменять окружающее их пространство, тем самым изменяя и самих себя, они вступают во взаимодействие, в котором общение выполняет лишь подчинительную функцию.

Е. П. Ильин, характеризуя педагогическое общение, уточняет, что «это профессиональное общение учителя с учащимися, а также с их родителями, имеющее определенные педагогические, в том числе и воспитательные цели. С помощью педагогического общения не только передаются знания и умения, но и изменяются свойства личности учащихся, устанавливается взаимопонимание, меняются мнения и установки. Общение — обьюдосторонний процесс, взаимная связь между людьми. Поэтому, общаясь с учениками, учитель не только влияет на них, но и ученики, общаясь с учителем, хотя бы и по инициативе последнего, заставляют его реагировать на свое поведение, действия и слова. Поэтому педагогическое общение не является процессом одностороннего давления на учителя» [2. С. 313].

По сути дела, Е. П. Ильин ведет речь и об общении, и о взаимодействии. К общению, безусловно, относятся такие положения, как «профессиональное общение учителя с учащимися, а также с их

родителями, имеющее определенные педагогические, в том числе и воспитательные цели» (цель оказывается как бы вторичной по отношению к субъектам), а также тезис о том, что «изменяются свойства личности учащихся, устанавливается взаимопонимание, меняются мнения и установки» (подчеркивается значимость аффективной сферы, а не только когнитивной в процессе развития индивида).

При этом ученый подчеркивает, что этот процесс «обоюдосторонний», проходящий преимущественно по инициативе учителя (как представителя системы образования), несводимый только к давлению одной стороны на другую, основанный на прямых и обратных связях субъектов образовательного процесса, что вызывает определенные изменения контактирующих сторон: «...не только передаются знания и умения, но и изменяются свойства личности учащихся... меняются мнения и установки». Очевидно, что вышеперечисленное безусловно является характеристиками (хотя и не исчерпывающими) педагогического взаимодействия.

Недостаточная категориальная разделенность взаимодействия и общения в психолого-педагогических трудах приводит к тому, что часть явлений как бы «курсирует» из одной области в другую, не меняя при этом своих характеристик. Это, например, относится к стилям общения, которые отдельные исследователи определяют и как стили взаимодействия.

К традиционно выделяемым стилям общения относятся три: авторитарный (директивный), либеральный (благодушный), демократический (коллективный). Нетрудно догадаться, что тот или иной стиль общения педагога определяет выбор соответствующих методов воспитания и обучения. Для авторитарного педагога предпочтительными методами оказываются инструктаж, предписание,

требование; для благодушного — объяснение, предложение, поощрение; для демократически настроенного — беседа, проблемная ситуация, совместный поиск решения и т. д. Е. П. Ильин, ссылаясь на исследование А. А. Коротаева и Т. С. Тамбовцевой, показывает, что на выбор стиля общения педагога влияет его экстраверсия или интровертированность: учителям-экстравертам свойствен демократический стиль общения (теплые отношения, чаще всего на «ты», использование юмора, замечания и упреки в мягкой форме), в то время как интровертам — авторитарный (сохранение дистанции, частые порицания, замечания, недоверие, отстраненный тон общения). Далее автор анализирует предпочитаемые педагогами способы оценивания и приходит к выводу, что они также связаны со стилем руководства: более оптимально это происходит у учителей с демократическим стилем, для приверженцев либерального стиля характерна недостаточная организованность оценочного этапа в деятельности, авторитарный же учитель предпочитает шаблонность в оценке, избегает комментирования, склонен к занижению оценок [2. С. 343]. Любопытно, что исследователи так и не определились, какой стиль руководства предпочтительнее с точки зрения результатов обучения. Практика показала, что у учителей и авторитарного, и демократического стиля руководства учащиеся усваивают материал в необходимом объеме, хотя по отношению к воспитательным задачам именно демократический стиль оказывается более продуктивным.

Обратим внимание на то обстоятельство, что термин «стиль общения» здесь вытесняется термином «стиль руководства». Видимо, когда изучается оценочная деятельность педагога, нельзя ограничиться только сферой коммуникации (общения), приходится анализировать умение учителя организовывать соответствующий этап урока, продумывать свою

деятельность и деятельность учащихся. Все это обнаруживает узость термина «стиль общения» в данном контексте и ведет к замене его на термин «стиль руководства», что ближе к управлению образовательной ситуацией. Мало того, исследуя отношения педагогов и школьников в воспитательном процессе, А. А. Бодалев вводит термин «стиль поведения», вновь выходя за рамки только коммуникативного процесса. И это еще раз подчеркивает значимость в педагогическом взаимодействии именно деятельностного начала, которое не столь выражено в словосочетании «стиль общения».

Итак, целостность отношений и действий учителя (педагога) и учащихся (воспитанника) вернее всего определяется термином «стиль взаимодействий», а отдельные стороны этого процесса — соответствующим уточнением: «стиль общения», «стиль руководства (управления)», «стиль обучения», «индивидуальный стиль учебной деятельности» и пр.

Подведем некоторые итоги.

Изучение взаимодействий в гуманистических областях становится междисциплинарным научным направлением, которое открывает эвристические ниши для дальнейших исследований. Однако интеграция новых знаний в образовательную область «педагогика взаимо-

действий» происходит не в системе, а отрывочно, хаотично. Между тем смена социокультурной парадигмы, складывающиеся демократические формы взаимоотношений между людьми, появление новых технологий организации обучения и т. д. настоятельно требуют не только углубления имеющихся знаний, но и интеграционного обновления теории и практики современных педагогических взаимодействий.

Стремление найти универсальный подход в исследованиях феномена «взаимодействие» сопряжено с осознанием объемности исследуемого объекта, с трудностью нахождения общего основания, что, собственно, и объясняет порой необходимые, а порой и неоправданные переносы знаний из одной научной области в другую.

Педагогика как наука вбирает в себя результаты изысканий сопряженных наук, но исследует их в конкретных предметно-деятельностных областях — образовании, воспитании, обучении. При этом очевидно, что осмысление истоков происходящего, понимание психологических и / или социологических истоков в объяснении поведения людей помогает получить более полное представление о содержании и формах, причинах и последствиях взаимодействий, происходящих в педагогическом процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. АНДРЕЕВА Г. М. Социальная психология. М. : Аспект-Пресс, 1996.
2. ИЛЬИН Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб. : Питер, 2009.
3. КРЫСЬКО В. Т. Социальная психология. М. : ОМЕГА-Л, 2006.
4. ПСИХОЛОГИЯ : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М. : Политиздат, 1990.
5. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ лексикон : энциклопедический словарь : в 6 т. М. : ПЭРСЭ, 2005.
6. ЧУСОВИТИН А. Г. Диалектика взаимодействия и отражения. Новосибирск : Наука, 1985.