

ТЕСТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОРКСЭ НА КУРСАХ ПЕРЕПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ

¹Богатырёв А.А.

¹ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет Минобрнауки России», Тверь, Россия (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), <http://university.tversu.ru>, e-mail: rector@tversu.ru

Целью исследования послужила разработка тестовых и интерпретационных средств как элементов программы психологического сопровождения в подготовке и переподготовке учителей инновационного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ). Основным прикладным результатом поисковой научно-исследовательской работы послужил каскад тестовых и интерпретационных заданий и майевтических вопросов, позволяющих выявить различия в уровне психологической готовности учителей начальной и средней школы к осуществлению профессиональной деятельности по преподаванию инновационного учебного курса ОРКСЭ на различных стадиях подготовки / переподготовки в рамках программы повышения квалификации на основе разработки психогаммы преподавателя дисциплины. Методика *косвенного тестирования* профессионально важных качеств учителя (ПВК) разработана при опоре на теоретико-дедуктивную и коммуникативную модель профессионального дискурса в рамках адресатоцентрического и коммуникатороцентрического подходов к описанию профессиональной деятельности педагога. В ней используются методические приемы замыкания и размыкания герменевтического круга, эмпатии и возвышения над эмпатией, герменевтических интервенций модератора с привлечением метода моделирования, элементов типологического метода, контрастивного анализа, интерпретационного анализа. Обоснована инструментальная значимость понятий рефлексии, рефлексивной задержки, «стоп-рефлексии», интеллигентности в контексте разработки методик тестирования профессионально важных качеств преподавателей и проведения профессиональных тренингов. Представленные в статье концептуально-теоретические положения, а также элементы методики представляют теоретический интерес в сфере разработки психогаммы проекций преподавания инновационного учебного курса ОРКСЭ, а также обладают практической значимостью с точки зрения оценивания уровня профессионально важных качеств преподавателя ОРКСЭ и прогнозирования успешности его профессиональной деятельности (как субъекта труда).

Ключевые слова: психогамма субъекта труда, профессиограмма, профессионально важные качества преподавателя, профессиональный тренинг, психологическое сопровождение инноваций в образовании, рефлексия, рефлексивная задержка, косвенное тестирование, интервенция модератора.

TESTING PSYCHOLOGICAL DISPOSITIONS AND THE PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE 'ORKSE' TEACHERS

¹Bogatyrev A.A.

¹Tver State University, Tver, Russia, <http://university.tversu.ru> e-mail: rector@tversu.ru

The applied task of the article is defined as purposeful developing of psycho-diagnostic testing techniques and Socratic questioning and querying sets as means of psychological escort and support for schoolteachers, training for teaching innovative curriculum "The Basics of Religious Cultures and Secular Ethics" in Russia (for which ORKSE is the abbreviation). The hermeneutic circle methodology, psycho-diagnostic testing methodology, as well as elements of contrastive analysis and interpretive analysis have been used within frame of modeling method and the general communicator-centered approach to provide the description of ORKSE teacher professional activity. The study has led to elaboration of a special set of testing and interpreting tasks, as well as special querying techniques, designed to reveal differences concerning the level of psychological readiness found among primary and secondary school teachers, training for innovative curriculum ORKSE teaching. Professionally important qualities of a teacher are assessed by indirect testing, based on development of ORKSE teacher psycho-gram, implying empathy and hovering over empathy. The cascade of psycho-diagnostic techniques, methods and interpretive / facilitative moderator intervention allows one to adjust the professional speaker's mental attitude and to raise the level of psychological self-control and speech control in situation of interpersonal inter-cultural interaction. The 'reflecting delay in communication' performs remedial function and allows the transition from ego-centric predisposition in communication to vocational addressee-centered one. The conceptual principles and elements of methodology presented in the article maintain certain practical implications, concerning querying the level of professionally important qualities of a teacher and predicting one's (un-)successful teaching.

Keywords: Psycho-gram, subject of labor, professionally important qualities of a teacher, professional training, psycho-diagnostics, psychological culture in professional discourse, 'practice what you teach' principle, reflection and reflectivity, reflective delay, indirect testing, reasoning.

Введение

В настоящей статье рассматривается один из возможных подходов к аттестации и оптимизации психологических и коммуникативных готовности преподавателей инновационного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) [11] на ранних этапах подготовки / профессиональной переподготовки. Повышенные требования к уровню ответственности педагогического работника, к его профессионально важным качествам, эмоциональной уравновешенности и нравственной устойчивости послужили основанием для разработки системы психодиагностических подходов [14], тестов, приемов выявления скрытых интерпретационных установок преподавателя как ответственного коммуникатора в штатных, профессиональных, повседневных и критических обстоятельствах.

1.1. В основе разрабатываемой модели лежит *коммуникатороцентрический подход* к исследованию и описанию учебно-педагогической коммуникации.

Коммуникатороцентрический подход проявляется:

- 1) в выделении в особый объект рассмотрения комплекса, системы статусно-ролевых коммуникативных инициатив преподавателя как основного ответственного организатора коммуникативного пространства учебной деятельности и общения;
- 2) в исследовании психологических условий оптимальной реализации педагогической функции учителя в аудитории учащихся и разработке психографического описания профессионально важных качеств преподавателя;
- 3) в исследовании технологических условий оптимальной реализации педагогической функции учителя в аудитории учащихся в контексте профессиографического описания условий (успешной) педагогической коммуникации;
- 4) в разработке продуктивных схем оптимизации коммуникативного поведения учителя на основе изучения и учета факторов риска в его коммуникативном поведении, а также выявления возможных путей и приемов минимизации их негативного воздействия на педагогический дискурс;
- 5) в выявлении факторов воздействия профессиональной психологической культуры преподавателя на успешность и результативность учебного процесса.

Психологическая культура преподавателя, рассуждающего о встречах, и в особенности о столкновениях, различных религиозных культур, проявляется в умении критично подходить ко всякому оценочному суждению, «рассудку страсти подчинять», а

также создавать условия для формирования и углубления деятельно вырабатываемого нравственного суждения учащихся. При этом следует всегда помнить, что вежливость, тактичность, а также эмоциональная устойчивость – надежные спутники интеллигентности, проницательности и житейской мудрости педагога. Напротив, повышенный темп или витиеватость речи, равно как и мгновенная разящая словесная реакция не должны рассматриваться в ряду требований к психограмме учителя как человека рассудительного.

Существенным критерием профессионального роста учителя выступает готовность к осуществлению *саморефлексии*, а также к пробуждению рефлексии учащихся над источниками, целями и условиями осуществления коммуникативных поступков в свете идеи человека как носителя общественной морали и нравственности. Представляется возможным утверждать, что рефлексия, или точнее рефлексивная способность и определенный жизненно важный ансамбль рефлексивных готовностей учащихся, определяющих *восприимчивость к смыслам*, составляют содержание обучения ОРКСЭ [3; 4]. Актуальной *методической задачей* в переподготовке школьных учителей для преподавания ОРКСЭ выступала демонстрация «разности потенциалов» на входе и на выходе модели подготовки адекватного и эффективного *субъекта педагогического труда* применительно к означенной дисциплине в свете критики его риторических готовностей, связанных с реализацией коммуникативной, поликультурной и межкультурной компетенций. В этой связи успехи в освоении ОРКСЭ «юных мудрецов» (так назвал учащихся по данной программе один из разработчиков учебного курса) могут рассматриваться как *функция* от самоактуализации коммуникативной личности преподавателя, выступающего в ролях учителя, модератора, фасилитатора [9].

1.2. К существенным граням психологического портрета профессионально пригодного преподавателя ОРКСЭ могут быть отнесены такие, как (а) *социальный оптимизм* и соответствующая *проактивная установка* в принятии решений и вынесении моральных оценок, (b) терпимость к альтернативному мнению, (c) интернационализм, d) рассудительность. В коммуникативном плане от субъекта труда ожидаются (e) учет фактора адресата, (f) корректность высказываний, (g) обдуманность предпринимаемых речевых шагов, (h) эмоциональная устойчивость, (i) открытость. (Эмоциональная устойчивость мыслится нами исключительно в связке с эмоциональной чуткостью и готовностью к осуществлению рефлексии.) Заметим, что (как минимум) грани d, e, f, g, h предполагают осуществление педагогическим работником некоторой коммуникативной паузы и *рефлексивной задержки* [5]. Кроме того, в речепроизводственном аспекте труда учителя рефлексивная задержка коррелирует с понятиями ретардации и *экспликаци*, т.е. выявления и объяснения ученикам скрытых граней ситуации. Такие черты коммуникативной личности педагога, как раздражительность, ретроградность,

реактивность, импульсивность, агерменевтизм, рассматриваются как критически несовместимые с профессией преподавателя ОРКСЭ.

1.3. Hostility comes of ignorance – враждебность как модус непонимания

Рефлексия – основной источник понимания в культуре и культуры понимания. Рефлексивной установке к миру и людям может быть противопоставлена *антирефлексивная*, которая также в силу своей противоположности воли к пониманию в диалоге культурных миров может быть также названа *агерменевтической* (термин Г.И. Богина).

Социальная сущность *агерменевтизма* может быть проиллюстрирована на модели ромба, три вершины которого соответствуют «триаде враждебности», по В.В. Бойко [6], а четвертая может быть определена нами как «*непонимание*», *выступающее стимулом* (а) отвращения, (b) гнева, (с) презрения. Собственно, каждая из перечисленных эмоций (аффективных состояний) может трактоваться как своего рода модус переживания непонимания. В этой связи понятие гнева (а) может быть переопределено как переживание непонимания, направленное на человека как личность и биологический индивид; (b) отвращение – как переживание, направленное на поступок или черту человека; (с) презрение как деструктивное переживание несогласия с принципами и правилами жизни другого.

1.4. В ходе проведения интродуктивного блока занятий со слушателями (преимущественно слушательницами) курсов повышения квалификации в целях подготовки учительских кадров для преподавания ОРКСЭ нами применялись простейшие тестовые задания в целях уточнения и коррекции базовых представлений слушателей о целях и ценностях программы подготовки [5]. Эмпирическая база исследования основывается на психодиагностическом обследовании контингента учителей *начальной* (преимущественно) и средней школы, проходивших переподготовку на организационной базе ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей» в 2010 – 2013 гг.

Тест «Дневной Дозор»

Прагматический смысл означенного теста (одного из каскада [5]) заключался в проверке готовности аудитории к *рефлексии над собственной оценочной рефлексией*, к осознанию *культурной относительности* ряда поддерживаемых СМИ *стереотипов* в оценках тех или иных исторических событий и персонажей истории (Чингисхан, Наполеон, Рузвельт, Эрнесто Че Гевара, Джордано Бруно и др.). Пояснения оснований того или иного выбора также фиксировались для дальнейшего анализа и обсуждения. В общем случае интервенция модератора осуществляется при решении педагогической задачи в условиях моделируемого столкновения стереотипных и рациональных, эгоцентрических и профессиональных / адресатоцентричных схем интерпретации образа другого в ситуации межличностного межкультурного контакта и взаимодействия.

Для выполнения тестового задания «Дневной Дозор» испытуемым было предложено классифицировать исторические события (например, извержение вулкана Этна) и исторические личности с точки зрения «интересов всего человечества». По условиям тестирования слушатели должны были в молчании сигнализировать свою положительную оценку стимульного события или имени деятеля посредством поднимания правой руки, а отрицательного события или персонажа подниманием левой руки. (Тем самым пресекался шум в аудитории, наблюдателю было легко фиксировать случаи растерянности и колебаний, а также расхождений в оценках учащихся.) В ходе опроса назывались имена писателей, художников, композиторов, религиозных деятелей, политиков, полководцев и т.д.

После интервенции модератора, предложившего продолжить вынесенные суждения фразой «с точки зрения его народа и веры», многие участники опроса пытались привести обоснованные возражения принципиального характера. Некоторые тестируемые называли поставленную задачу «чрезмерно сложной», «нечестной», «противоречащей предшествующему формату оценки». В этой связи на суд аудитории выносился вопрос о том, с каких позиций должен выносить свои оценочные суждения преподаватель. Многие респонденты предлагали ответ «с общечеловеческих». В целях интенсификации обсуждения модератор предлагал аудитории дискутирующих свой *вариант* ответа – «с позиций и оснований, открытых для сведения и для критики другого».

В ряде случаев, когда тестирование проводилось в конце занятия, некоторые из испытуемых уже после первых трех-четырех имен просили приостановить опрос на том основании, что *«нельзя подменять своими стереотипами восприятия суд истории и интересы различных этнических и конфессиональных групп»* (вывод группы учащихся). В таком случае с разрешения аудитории тестирование останавливалось, начиналась дискуссия о пределах допустимого в высказываемой оценке сложных и многосторонних явлений жизни, а также и в первую очередь *ценностей*, сформировавшихся в осознании людей как следа и средства рефлексирования «человеческих отношений, верований и жизненного опыта» [13]. Значимый поворот в дискуссии по следам тестирования имел место при переходе к рассмотрению границ между универсальными и *корпоративными ценностями*, а также к обсуждению неявных семантических планов культур, роли культурно обусловленных детерминант в критериях и процедурах оценивания [15].

Опыт разрыва с *ригидной* однобокой установкой в трактовках явлений истории и культуры одновременно выступает (а) как опыт введения и использования *принципа эмпатии* (Т. Липпс, В. Дильтей, Г. Спенсер, М. Шелер, К. Роджерс, Г.В. Безюлёва, В.П. Анисимов, Т.Д. Карягина и др. [1; 8; 17]) *как ключа понимания* и (б) **как опыт возвышения над эмпатией** в качестве источника лучшего, более адекватного постигаемой ситуации понимания. Имеется

в виду дистанцирование от страстных переживаний как возвышение над переживанием и сопереживанием, в особенности в «неправомерных» переживаниях, продиктованных своекорыстными групповыми или индивидуальными интересами. Полагаем, что неслучайно разработчик теста на «коммуникативную толерантность» В.В. Бойко предпослал своей известной книге «Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других» замечание о *неоднозначности «энергетического» вклада эмоций* в межличностную коммуникацию, которую они могут как «облегчить», так и «осложнить» [6].

В случаях стагнационной реакции (отсутствия динамики в реакциях) респондентов на тестовое задание «*Дневной Дозор*» модератор предлагал аудитории дополнительно выбрать ответ на следующий вопрос.

«Ваше оценивающее суждение. На ваш взгляд, ответ отражает:

- a) Ваше личное / индивидуальное мнение;
- b) частное мнение группы лиц, обусловленное корпоративным интересом;
- c) распространенное мнение общественности;
- d) всеобщее мнение;
- e) мнение авторитетного специалиста;
- f) мнение Вашего духовного кормчего;
- g) абсолютную истину».

По мере поступления ответов испытуемым задавался дополнительный вопрос: «Готовы ли Вы изменить Вашу оценку лиц и событий в новых обстоятельствах?». (Заметим, что *стереотип* нередко примеряет на себя *маску* абсолютной истины.) Твердая позиция по пунктам, *наименее* обеспеченным должными и необходимыми для открытого критического суждения знаниями респондентов, расценивалась как признак *ригидности коммуникативной / аргументативной личности*. Достаточно убедительный классификационный перечень социальных последствий «антиэмпатической» / агерменевтической коммуникативной установки знаком отечественному читателю по опроснику Басса-Дарки [2]. Напомним, что в задачи учебного курса ОРКСЭ входит «развитие способностей школьников к общению в полиэтнической и многоконфессиональной среде на основе взаимного уважения и диалога во имя общественного мира и согласия» [11]. При этом в педагогические задачи курса входит достижение учащимися понимания, что их поведенческие модели – одни из многих «равноправных моделей поведения», а также *развенчивание устойчивых стереотипов* в отношении носителей других традиций [12; 16, 18].

Достаточно скрупулезное исчисление психологических и поведенческих признаков проявления «*коммуникативной толерантности*» (и в особенности *нетерпимости*) встречается в известном тесте «коммуникативная толерантность» В.В. Бойко. Однако

прямолинейный опрос педагогов (путем задавания таких вопросов, как «Толерантны ли вы?», «Умеете ли вы сопереживать?», «Свойственно ли вам пытаться воспитывать партнера по общению?» и т.п.) представлялся нам не самым перспективным и надежным средством установления истинного положения дел в отношении заинтересованных в получении сертификата школьных учителей. В этой связи мы отдали предпочтение *косвенному тестированию* (англ. indirect testing). Тестирование в данном случае основывается на анализе *конкретных действий (коммуникативных шагов)*, а не *словесных деклараций* испытуемых. В ходе выполнения тестового задания при косвенном тестировании испытуемые *проявляют свои реальные деловые и коммуникативные качества*.

На начальном этапе тестирования источником нормирования ответов испытуемых выступала ориентация на *выполнение задания-маски*. Затем в ходе некоторого усложнения алгоритма решения и / или интервенции преподавателя-тренера в роли модератора испытуемые вынуждены были *расширять набор правил* при выполнении задания за счет включения *дополнительных источников* нормативного и регулятивного начала в коммуникации, *обусловленных иерархией ценностей* испытуемого, а также ценностей учебной интеракции и ценностей общения как такового. Заметим, в пресуппозиции организации косвенного тестирования аудитории учителей лежит обширный мировой опыт общения, наблюдения и рефлексии, согласно которому «общая коммуникативная толерантность в значительной мере предопределяет прочие ее формы – ситуативную, типологическую, профессиональную» [6]. В разработке риторической составляющей задания поочередно использовались принцип замыкания и принцип размыкания или т.н. «разрыва» герменевтического круга (Г.И. Богин [7]). Постоянная смена перспектив и критических детерминант оценивания в контексте реинтерпретации исходных предпосылок повышает психологическую нагрузку на испытуемого в ситуации дефицита времени на принятие решения и выявляет *порог готовности* к осуществлению обдуманной интеракции.

Разумеется, тестирование и сопутствующий ему *каскад вопросов* затрагивает достаточно широкий спектр аспектов профессиональной речи и соответствующей этической позиции педагога, а также оценки *личностного адаптационного потенциала испытуемого* [10]. Отметим, что суматошная поспешность в классифицировании и вынесении суждения, стремление угадать любой ценой правильный ответ, выпросить подсказку, повторяющиеся однотипные ошибки в ответ на высказанную негативную оценку модератора, а также *коммуникативная безынициативность в условиях возрастающей неопределенности* алгоритма решения задачи выступают симптомами профессиональных деформаций личности педагога. Подчеркнем, что речь идет о таких тревожных симптомах, которые «сама личность предпочитает в себе не замечать» [1]. Означенные симптомы намечающихся

профессиональных деформаций выявляются в ходе тестирования и становятся особенно заметными в себе под взглядом коллег, а, насколько известно, с выявленными (в себе) недостатками можно бороться.

Прикладной смысл приведенных игровых по форме тренинговых моделей тестирования обусловлен не только решением задачи по составлению психологического портрета аудитории проходящих подготовку преподавателей учебного курс ОРКСЭ или в выявлении профессионально непригодных учителей. Основная прикладная направленность каскада приведенных методик обусловлена *задачей фасилитации* освоения идейного и коммуникативного содержания нового образования и гармонизации формы подачи нового учебного материала и его социальной сущности в поведении педагога в аудитории учащихся. Речь идет о решении педагогом таких ключевых задач курса, как «развитие способностей к общению в полиэтнической и многоконфессиональной среде на основе взаимного уважения и диалога во имя общественного мира и согласия» [12]. Эффект каскада проведенных тестов, интервенций, тренингов заключается в актуализации означенных ведущих ценностных компонентов курса, а также в развитии самокритичной языковой личности педагога, продуктивных моделей самоконтроля и психоэмоциональной саморегуляции преподавателя ОРКСЭ в ситуациях учебной институциональной коммуникации.

Заключение

В ходе профессионального тренинга профессионально важные качества личности преподавателя оцениваются на основе разработки психогаммы учителя инновационного курса «Основы религиозных культур и светской этики» посредством проведения косвенного тестирования с использованием *задания-маски*. На примере одного тестового задания описана схема организации каскада психодиагностических приемов, методик и интерпретативных / фасилитативных интервенций модератора, который позволяет диагностировать и корректировать психологические установки говорящего, повысить уровень психологического самоконтроля и контроля учителя над речью в ситуации межличностного межкультурного взаимодействия. К критериям оценки коммуникативной личности преподавателя может быть отнесена *рефлексивная / рефлектирующая задержка*. Рефлексивная задержка в коммуникации выполняет коррективную функцию и позволяет осуществить переход от эгоцентрической диспозиции в коммуникации к *ориентированной на другого* как равноправного партнера по общению.

Список литературы

1. Анисимов В.П. Эмоциональная отзывчивость как предмет компетенции арт-педагога // *Фундаментальные исследования*. – 2011. - № 8 (Ч. 3). – С. 496-499.

2. Безюлёва Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов : монография. – М. : НОУ ВПО «Московский психолого-социальный институт», 2008. – 320 с.
3. Богатырёв А.А. Некоторые педагогические новации инновационного курса «Основы религиозных культур и светской этики» // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2012. – № 2. – С. 122-132 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eprints.tversu.ru/3533/> (дата обращения: 08.01.2014).
4. Богатырёв А.А., Богатырёва О.П. Распредмечивание субъективно-ценностных реальностей как условие и компонента арт-педагогике // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2013. – Вып. 1. – С. 123–132 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eprints.tversu.ru/3150/> (дата обращения: 08.01.2014).
5. Богатырев А.А., Тихомирова А.В. Элементы диагностики профессиональной компетентности и профессионально важных качеств преподавателя ОРКСЭ на курсах переподготовки учителей // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2013. – № 4. – С. 59-75 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eprints.tversu.ru/3826/> (дата обращения: 08.02.2014).
6. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М. : Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 472 с.
7. Интерпретация текста : методические материалы для студентов IV курса ДО и V курса ОЗО отделения английского языка факультета РГФ / Богин Г.И. – Тверь : ТвГУ, 1995. – 38 с.
8. Карягина Т.Д. Эволюция понятия «эмпатия» в психологии : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 2013. – 35 с.
9. Комина Н.А., Богатырёва О.П. Поэтика каузативного начала в институциональном учебном дискурсе и понятие комбинированного обучения языку // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. - 2013. – № 1. – С. 252-258.
10. Маклаков А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих : автореф. дис. ... докт. психол. наук. – СПб. : ЛГУ, 1996. – 37 с.
11. Об учебном курсе «Основы религиозных культур и светской этики» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.prosv.ru/umk/ork/info.aspx?ob_no=20402 (дата обращения: 08.01.2014).
12. Особенности преподавания комплексного учебного курса для общеобразовательных организаций «Основы религиозных культур и светской этики» (4 класс ГОС 2004, ФГОС НОО), учебного курса « Основы духовно-нравственной культуры народов России» (5 класс ФГОС ОО) [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

школа11искитим.рф>docs/official/orkse_osob.pdf (дата обращения: 28.11.2013) [cf. http://ru.wikipedia.org/wiki/Основы_религиозных_культур_и_светской_этики].

13. Султанов К.В. Идеи мультикультурализма в образовательных стратегиях современной России // Стратегии и модернизации образования в инновационном развитии России : материалы XX Международной конференции «Ребенок в современном мире. Ценностный мир детства» (17-19 апреля 2013). – СПб. : Изд-во Политехнического ун-та, 2013. – С. 14-20.

14. Buckley R., Caple J. The Theory & Practice of Training. – Kogan Page Publishers, 2007. –326 p.

15. Hall E. The Hidden Dimension & The Silent Language. – New York : John Wiley & Sons, 1990. – 217 p.

16. Huntington S. P. (Summer 1993). The Clash of Civilizations? // Foreign Affairs 73 (3): 22 p.

17. Lipps Th., Ästhetik. Psychologie des Schönen und der Kunst, 2 Bde., Leipzig: Verlag von Leopold Voss. 1923. – 601 S.

18. Said E. (2001, October 22). The clash of ignorance // The Nation, 273(12), 11-13.

Рецензенты:

Махновец С.Н., д.псих.н., профессор, директор Тверского областного института усовершенствования учителей, ГБОУ ДПО «ТОИУУ», г. Тверь.

Сиротюк А.Л., д.псих.н., профессор, профессор кафедры психологии труда, организационной и клинической психологии факультета психологии и социальной работы ФГБОУ ВПО «Тверской государственной университет», Министерство образования и науки РФ, г. Тверь.