



О ВРЕДЕ И ПОЛЬЗЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ



Марина Мазниченко,
старший преподаватель кафедры педагогики Сочинского государственного университета туризма и курортного дела, кандидат педагогических наук

Стереотип — знакомое всем понятие, означающее «прочно сложившийся, постоянный образец чего-нибудь, стандарт» [1]. В 1922 г. У. Липпман ввёл в науку понятие «социальных стереотипов» и определил их как «упорядоченные, схематичные, детерминированные культурой «картинки мира» в голове человека, которые экономят его усилия при восприятии сложных социальных объектов и защищают его ценностные позиции и права» [2]. Результаты психологических, социальных, педагогических исследований убеждают: стереотип — «одно из самых интересных и сложных явлений в сфере обыденного и научного сознания» [3]. Не менее интересны и педагогические стереотипы — «поведенческие, мыслительные или аффективные (эмоциональные) эталоны, на которые ориентируется педагог в своей профессионально-педагогической деятельности» [4]. Понятие стереотипа широко используется в педагогической деятельности, правда, гораздо чаще говорят о вреде педагогических стереотипов, нежели о пользе. Так, педагогические стереотипы рассматриваются как *барьеры творческой активности учителя, инновационной направленности педагогической деятельности, как факторы, затрудняющие педагогическое общение*. Если стереотипы осознаются педагогом, они могут действовать как *ограничители деятельности, как система профессиональных запретов*. Отчасти это справедливо, ибо педагогическую деятельность отличает творческий характер, не совместимый со стереотипами. Однако имеются и противоположные мнения. Известно утверждение, что профессионал — это тот, в ком сформирован набор профессиональных стереотипов деятельности. Значит, стереотипы можно рассматривать как своеобразный *критерий мастерства педагога*: «Профессиональные стереотипы, вообще говоря, есть неотъемлемое отражение достигнутого высокого уровня мастерства, т.е. не только знаний, но и вполне автоматизированных умений и навыков, управляемых подсознательными установками и уже не загружающими сознания» [6].

Задумавшись: какой смысл мы вкладываем в понятие «опытный учитель»? Это способность уже при первой встрече с учащимися определить их основные особенности, наметить распределение ролей в коллективе, стратегии его развития. «Опытный педагог, впервые войдя в новую группу, отмечает: «Вот этот, скорее всего, доставит мне много хлопот, крепкий орешек, а этот...» Что это такое, как не опора на педагогические стереотипы, в основе которых лежит опыт педагогической работы, постоянного взаимодействия с детьми?» [7]. В данном случае стереотипы выполняют ориентационную (распознавательную) функцию, помогают учителю *прогнозировать деятельность*.



Кроме того, стереотипы можно рассматривать как *содержание и проявление педагогической культуры*. Культура конкретного человека — это совокупность стереотипов восприятия и поведения, а педагогическая культура — «система ценностей, убеждений, верований, норм, традиций, присущая участникам образовательного процесса и определяющая стереотипы поведения людей в сфере педагогической деятельности» [8]. Сохранение и трансляция ценностей культуры — несомненно, полезная функция педагогических стереотипов. Если же процесс воспитания рассматривать как приобщение ребёнка к культуре, то содержанием его должно быть формирование культурных и преодоление антикультурных стереотипов. Как справедливо отмечает И.В. Бестужев-Лада, «пора задуматься над механизмами формирования и изменения стереотипов сознания и поведения как единственном действенном инструменте подлинного, не мнимого воспитания» [9]. Педагогические стереотипы, кроме всего, *необходимый компонент педагогической теории*. Каждая теория, идеология, научное направление включает набор стереотипов и ритуалов.

Так что же несут педагогические стереотипы — вред или пользу? Может быть, стоит выделить полезные и вредные стереотипы? Один и тот же стереотип в одной ситуации может быть полезным, а в другой — вредным. Польза или вред стереотипов определяются их *соответствием контексту, т.е. условиями протекания педагогического процесса*, и теми механизмами, с помощью которых они реализуются. Если стереотипы соответствуют контексту и реализуются с помощью адекватных механизмов, они приносят пользу: помогают овладеть ценностями педагогической культуры, достичь профессионального мастерства, быстро сориентироваться и построить деятельность в реальной учебно-воспитательной ситуации; создают возможность хранить в памяти обобщённые характеристики объектов педагогической действительности и актуализировать их в соответствующих обстоятельствах.

Если стереотипы не соответствуют условиям протекания педагогического процесса, реализуются посредством неадекватных механизмов, то активизируются их негативные функции: они снижают качество образовательного процесса; ограничивают творческую активность участников педагогического процесса; сдерживают процесс перехода к новой парадигме образования, служат тормозом обновления; обуславливают трафаретность, упрощённость взглядов на возникающие проблемы; снижают гибкость мышления, умение взглянуть на вещи с иной позиции; препятствуют развитию надситуативного мышления. При определённых условиях приводят к профессиональным и личностным деформациям. Неадекватные механизмы стереотипов, которые чаще всего обуславливают их «вредность», таковы: *долженствование, абсолютизация, игнорирование, установление неверных причинно-следственных связей, категоризация, ошибочные действия*. В соответствии с этими механизмами выделим группы стереотипов, содержащих потенциальную опасность стать «вредными» для педагогической деятельности.

Стереотипы долженствования связаны с представлениями педагога о должном, прежде всего о ролях и функциях ученика и учителя. Эти стереотипы могут приносить пользу, если представление о должном адекватно, реально достижимо и соответствует особенностям конкретного педагогического взаимодействия. Но зачастую эти условия нарушаются и стереотипы долженствования приносят вред. Довольно часто учитель имеет *неверные стереотипные представления о ролях и функциях участников педагогического процесса*. Например, «ученики должны уважать учителя». Никто их к этому не обязывает, могут уважать, если есть, за что. Или: «родители обязаны заботиться об успеваемости и поведении детей»; «если у учителя трудности с детьми, то в этом виноваты родители и они обязаны что-то предпринимать». Да, родители



несут ответственность за воспитание детей, но не за их взаимодействие с учителем. Или: «администрация школы обязана создать мне все условия для работы: обеспечить наглядными пособиями, научить, дать хороший класс и т.д.». Не обязана и не нужно этого ждать, надо самому создавать себе необходимые условия.

Т.Ю. Могутина показала, насколько распространены в учительской среде неадекватные представления о ролях и функциях учащихся: «ученик должен быть прилежным, дисциплинированным, брать даваемые знания и выполнять задания, хорошо учиться, быть активным» [5]. Студенты педагогического вуза также считают, что «ученики должны любить, уважать, жалеть, понимать, слушать учителя, не должны скучать, зевать на уроках, раздражать учителя, быть недисциплинированными, неблагодарными, эгоистами». Перечисленные роли и функции ученики могут выполнять, если учитель создаст для этого необходимые условия.

Столь же *идеализированны*, *реально недостижимы* представления о ролях и функциях учителя. Вред их в том, что педагог стремится достичь невозможного, испытывая фрустрацию в случае неудачи. Т. Гордон выделяет следующие мифы идеального образа учителя: «Хороший учитель может и должен скрывать свои настоящие чувства от школьников. Хороший учитель способен обеспечить стимулирующую, свободную, превосходную обстановку в классе при постоянном соблюдении порядка и спокойствия. Хороший учитель всегда хорош. Он никогда ничего не забывает. У него не бывает перепадов в настроении. Он не оборачивается к ученикам то хорошей, то плохой стороной. Он не делает ошибок. Хороший учитель должен ответить на любой вопрос. Он значительно мудрее школьников» [11]. По мнению А. Бикеевой, наиболее распространены среди учителей следующие мифы (стереотипы долженствования): «Учитель должен владеть классом, обладать властью над детьми, исправлять все ошибки учеников» [10]. Наверное, многие согла-

ются с утверждением «педагог должен любить детей». Приведём противоположное мнение В.В. Гузеева: «*Любовь слепа*. Любящий не видит недостатков и ошибок любимого. Более того, он прилагает усилия к тому, чтобы их не видеть. *Педагог проницателен*. Он видит не только явное, демонстративное, но и скрытое, подспудное. Он понимает подсознательные движения и полусознательные мотивы. Он замечает малейшие изменения в воспитаннике и готов на них реагировать. Разве это любовь? Нет, это профессионализм. *Любовь глуха*. Любящий не слышит того, чего не желает слышать. Он отмечает любые негативные суждения, кем бы они ни высказывались. *Педагог чуток*. Он слышит всё до мельчайших нюансов и тончайших интонаций. Ни одно слово воспитанника или о воспитаннике не пройдёт мимо его ушей, каждое будет проанализировано и учтено. Разве это любовь? Нет, это профессионализм. *Любовь нема*. Любящий никогда не скажет любимому того, что тому может не понравиться. *Педагог увлекает*. Его профессия в том, чтобы красноречием, яркостью и неожиданностью образов втянуть воспитанников в деятельность, чаще всего им неинтересную и не особенно нужную, сделать непонятное и скучное ясным и привлекательным, «глаголом жечь сердца людей». *Любовь пристрастна*. Любящий всегда приемлет любимого и наделяет его самыми прекрасными качествами, которые могут оказаться очень далеки от реальности. *Педагог объективен*. Без непрерывного объективного анализа текущего состояния воспитанников, адекватных воздействий на них педагогический процесс из стабильного и управляемого может превратиться в спонтанный и непредсказуемый. Только диагностично и операционально поставленные цели, чёткие критерии, выверенные методы, формы, средства, приёмы могут составлять профессиональный арсенал. Разве это любовь? Нет, это профессионализм». В результате таких рассуждений автор приходит к выводу: «Не нужно любить





учеников, но и проявлять неприязнь тоже не следует. Педагог должен доброжелательно и уважительно относиться к воспитаннику, выполнять все требования профессиональной этики (включая речевой этикет и оценочную деятельность), способствовать успеху воспитанника. Всё это получается лучше, если педагог любит не воспитанников, а свою работу» [12]. Нам сложно полностью согласиться с автором. Без любви к детям невозможна эффективная педагогическая деятельность. Однако необходимо понимать, что любовь к детям — это другой вид любви, нежели, например, любовь к человеку противоположного пола. Любовь к детям можно назвать педагогической любовью, которая имеет свои особенности: она не слепа, а разумна; она не абстрактна (любовь к детям вообще), а конкретна (оказание помощи конкретному ребёнку), она не декларируемая, а действенная (выражается в конкретных действиях), она не пассивная, а активная (не потакание любым желаниям детей, а требовательность, действия, направленные на развитие личности ребёнка). Если учитель заменяет педагогическую любовь к детям другими видами любви, неверно понимает её сущность, тогда представление «педагог должен любить детей» может стать вредным стереотипом.

Даже верные представления о должном могут становиться вредными, если педагог *не учитывает особенности конкретной педагогической ситуации*: «ученик должен выполнять домашние задания», но если у него дома случилось несчастье и родным была нужна его помощь — можно сделать исключение; «урок должен быть посвящён изучению учебного материала», но если в классе случилось волнующее событие, все возбуждены и им не до учебного материала, то целесообразнее посвятить часть урока обсуждению этого события.

Вред *стереотипов абсолютизации* заключается в том, что педагог абсолютизирует определённые стороны педагогической реальности, рассматривает её односторонне, порой упуская важные моменты. К типичным вредным стереотипам абсолютизации можно отнести следующие.

Учёбоцентризм в восприятии учащихся, когда педагог озабочен прежде всего успеваемостью и не видит за отметками живого ребёнка. Отношение к ученику при этом определяется прежде всего его успеваемостью, количеством знаний по предмету, мало внимания уделяется воспитанию нравственных качеств. Наша студентка А. Панайтова предложила нескольким учителям дать личностную характеристику трём учащимся с высокой успеваемостью и трём — с низкой (согласно классному журналу). 60% учителей положительно охарактеризовали успевающих учащихся и негативно отзывались о неуспевающих (характеристики: агрессивный, жестокий, «трудный», «неблагополучный» ребёнок и т.д.). 30% положительно охарактеризовали «хороших» учащихся и воздержались от характеристики неуспевающих. И только 10% педагогов выделили как положительные, так и отрицательные личностные качества и у «отличников», и у неуспевающих учащихся. Вред учёбоцентризма в том, что

в классе может сформироваться негативное отношение к отличникам, стремление выслужиться перед учителем. У учащихся порой возникает стереотип «успех в учёбе зависит от отношения учителя», который снижает мотивацию к обучению у слабоуспевающих школьников.

Интеллектуальное превосходство педагога перед учащимися. В некоторых вопросах ученики знают больше учителя, но проигрывают в умении анализировать, делать выводы, обобщения. Учителя со стереотипом интеллектуального превосходства привыкают к мысли «учитель всегда умнее учащихся». Негативное влияние стереотипа в том, что он становится источником нетерпимости, агрессии учителя по отношению к ярким, нестандартным учащимся и идеям.

Многие педагоги абсолютизируют назидание как метод воспитательных воздействий, фронтальные формы обучения и воспитания в ущерб индивидуальным, парным, групповым, отдают предпочтение «педагогическим мерам воздействия (организации, управлению, регуляции и т.д.) в ущерб самоорганизации, самоуправлению, саморегуляции» [4], считают, что в современной педагогической практике следует употреблять средства обучения, дающие возможность усваивать больший объём учебного материала в ограниченное время и др.

Стереотипы игнорирования возникают, когда педагог не учитывает каких-то аспектов педагогической реальности или деятельности. Иногда игнорирование — следствие профессиональных страхов и фобий [14]. Вот некоторые типичные неадекватные стереотипы игнорирования:

— *игнорирование инновационной деятельности*. А.И. Пригожин выделяет несколько инновационных стереотипов, построенных по типу «Да, но...»: «*Это у нас уже есть*», «*Это у нас не получится*», «*Это не решает наших главных проблем*» (например, «от применения групповых форм обучения на уроке ничего не изменится, устарела вся классно-урочная система»), «*Это требует*



доработки», «Здесь не всё равноценно», «Есть и другие предложения» [15];

— *игнорирование неблагоприятной информации* — учитель не реагирует на не прямые, косвенные действия детей, которые задевают его самолюбие (взгляды, мимика, невнятное бурчание и др.). Он воспринимает только прямые, открытые поведенческие акты. Этот стереотип первоначально возникает как защитная реакция, но может перерасти в психологическую бесчувственность учителя, стать характерной чертой профессиональной деятельности. Следствие такого стереотипа — непонимание учителем границ в общении, неумение вовремя уйти от ненужного разговора или перевести его на другую тему, нежелание видеть и понимать собеседника;

— *игнорирование профессиональных функций*. А.П. Гуреев выделяет следующие стереотипы этой группы, которые, по его мнению, обусловлены отсутствием у педагога рефлексивной культуры: «Я обязан только объяснять учебный материал. Кто понял — хорошо, кто не понял — я не несу ответственности за неспособных учеников»; «Я не обязан диагностировать учеников и заниматься коррекцией их особенностей, с тем чтобы все учащиеся были способны овладеть знаниями, умениями, навыками» [16]. Этот список можно продолжить: «Учитель должен учить, воспитанием пусть занимаются родители», «Мне не нужно анализировать свою деятельность — пусть её оценивают другие», «Не хочешь учиться — не учишься, не можешь учиться — уходи из школы» и др.;

— *игнорирование воспитания* — всё внимание педагог отдаёт обучению, считая, что воспитывать должны общество и семья;

— *игнорирование значимости учебных предметов* — учитель признаёт только тот предмет, который он преподаёт.

Стереотипы неверных причинно-следственных связей — неправильные выводы о том, что одна переменная является причиной другой переменной,

в то время как на самом деле эти переменные только соотносятся друг с другом. Например, применив какое-либо педагогическое средство и получив желаемый результат, учитель может решить, что это средство всегда приводит к аналогичному результату, хотя может оказаться и так, что к успеху привело вовсе не это средство. Приведём примеры распространённых стереотипов: «Дети плохо учатся, потому что они ленивы, неорганизованны, неспособны сосредоточиться», «Чем лучше дисциплина, тем выше успеваемость», «Чем больше у учеников знаний, тем выше качество образования», «Чем выше развиты у ребёнка творческие способности, тем больший успех ждёт его в жизни», «Чем больше проведено воспитательных мероприятий, тем выше результат воспитания», «Умные — те, кто всё делают аккуратно», «Если школьник хорошо знает материал, то не будет волноваться», «Если я что-то объясняю, то в сознании учащихся автоматически складываются те же смыслы, что и у меня», «Если ученик дословно воспроизвёл определённую информацию, значит, он её усвоил и может применить в жизни», «Ужесточение контроля повышает активность учащихся» и др.

Весьма распространён стереотип *о связи хорошей успеваемости учащегося с его личностными качествами*: успешно учится — значит, способный, добросовестный, честный, дисциплинированный; успевает плохо — значит, ленивый, несобранный и т.д. «Неблагополучные» дети — это, как правило, «ершистые, беспокойные учащиеся, те, которые не могут усидеть на занятиях, молча (пассивно, подчинённо) реагировать на замечания, вступают в пререкания. Учащиеся, демонстрирующие подчинённость, действующие в зависимости от указаний и замечаний учителя, обычно оцениваются как благополучные и не попадают в список «трудных» [7].

Многие учителя устанавливают *неверную причинно-следственную связь между плохими поступками учащихся и желанием досадить учителю*. Они считают, что дети постоянно сверяют свои поступки с учителем. По этой причине все диалоги с детьми проходят в ключе «это делается мне назло», «они же знали, что я буду этому рада», «не понимаю, как это произошло, ведь мы же с ними выяснили свои отношения на этот счёт». Дети же зачастую просто живут своей жизнью, а не ведут диалог с учителем. Во многих случаях, совершая проступки, они никоим образом не связывают их ни с учителем, ни с желанием досадить ему. Не всякий коллективный побег с урока в кино есть вызов учителю. Может, действительно кино было необыкновенно интересным [17].

Многие полагают, что повышенный тон, «эмоциональный напор» быстро ставят учащихся на место, направляют ситуацию в нужное русло. Однако учащиеся быстро привыкают к окрикам, легко адаптируются и не воспринимают их как требование. Очевидно вместе с тем, что эмоциональная несдержанность учителя может негативно повлиять на ещё не окрепшую психику ребёнка. Крик некоторых учителей может довести ребёнка до панического ужаса, надолго вывести из нормального состояния целый класс.



Стереотипы категоризации — при попытке оценить объекты педагогической действительности учитель прибегает к своим знаниям о категориях, к которым они принадлежат. Этот процесс позволяет уменьшить затраты умственной энергии, делая мыслительные операции не столь трудоёмкими. Естественно, есть полезные стереотипы категоризации. Вредными такие стереотипы становятся при следующих условиях: если неверно определены признаки, которые позволяют отнести объект к определённой категории; если объект отнесён не к той категории; если объект изменился и попадает уже в другую категорию, а представление о нём остаётся прежним. По механизму категоризации формируются *стереотипы ожидания* (в педагогической психологии они чаще упоминаются как «*самоактуализирующееся пророчество*» (Р. Бернс) или «*эффект Пигмалиона*»): учитель спонтанно или на основании конкретных данных формирует ожидания относительно уровня достижений отдельного учащегося и постоянно транслирует их в процессе взаимодействия с ним. При этом он провоцирует определённое поведение учащегося, влияя на его мотивацию, в результате чего первоначальное ожидание через некоторое время становится реальностью. М. Битянова описывает следующие варианты проявления стереотипа ожидания в педагогической деятельности:

1. Стереотип проявляется в отношении к ответам учеников. «Хороших» учеников вызывают чаще и активнее поддерживают. «Плохому» ученику учитель своими жестами и фразами с самого начала даёт понять, что ничего хорошего он от него не ждёт. Возникает парадокс: объективно на опрос «плохих» учеников учитель затрачивает меньше времени, чем на опрос «хороших», однако в его сознании, подверженном «стереотипу ожидания», ситуация субъективно переворачивается, и он искренне считает, что тратит львиную долю учебного времени на отстающих.

2. Стереотип сказывается и на характере помощи при ответах. Незаметно для себя учитель подсказывает и помогает «хорошим», чтобы подтвердить свои ожидания. Однако он убеждён, что вытягивает именно «плохого» ученика.

3. Стереотип порождает характерные высказывания в адрес успешных и неуспешных учащихся. Плохих критикуют больше и резче с использованием обобщений типа: «Опять не учил», «Как всегда, ты...» и т.д. [13].

Стереотип ожидания может быть как полезным, так и вредным. Полезен этот стереотип в том случае, когда ожидания педагога выше возможностей учащегося: например, положительные ожидания по отношению к слабоуспевающему ребёнку. В остальных случаях стереотип ожидания становится вредным. Его вред в том, что он формирует у учеников заниженную самооценку. Как отмечает западный психолог Рист, многие дети обречены влачить в школе жалкое существование и испытывать неприязнь к себе только потому, что за ними с самого начала закрепился ярлык «недоразвитых», «неуравновешенных», «неспособных» [13].

Другие типичные стереотипы категоризации:

— *стереотип восприятия «идеального» и «плохого» учащегося*, согласно которому идеальным считается школьник, который всегда готов сотрудничать с учителем, стремится к знаниям, никогда не нарушает дисциплину, плохим — ленивый, пассивный, непослушный, враждебно настроенный к школе и учителю. Учителя считают таких детей безразличными, агрессивными, неадаптивными и даже видят в них потенциальных преступников. Хотя это далеко не всегда так. Уместно вспомнить, что великий Эйнштейн был медлительным и поэтому не пользовался особой любовью учителей. Эксперименты свидетельствуют, что «трудные» дети психологически здоровее тех, которые являют пример послушания. Подобный стереотип обусловлен тем, что «идеальный учащийся» утверждает учителя в его роли, делает его работу приятной и соответственно оказывает позитивное воздействие на его Я-концепцию. «Плохой учащийся», напротив, служит источником отрицательных эмоций;

— *стереотип восприятия девочек и мальчиков*. Этот стереотип по-разному проявляется у учителей. В исследовании Гюнтера — Клауса восприятие мальчиков оказалось на 80% негативно-критическим и лишь на 20% — поощряющим. Девочки оцениваются учителями в целом менее строго по сравнению с мальчиками, поэтому учителя легче подчиняют их поведение установленным нормам. Э.Р. Алтерманн, Д. Джованович, М. Перри установили, что с первых же лет обучения в школе мальчики вовлекаются в более позитивное взаимодействие с учителями, чем девочки, получают более индивидуализированное обучение, больше поддержки и обратной связи. Стиль общения с девочками — более авторитарный [18].

Стереотипы ошибочных действий — это результат закрепления неверных действий, которые могут возникнуть как подражание опыту коллег, реализация детских образов работы учителя (из опыта собственного обучения и воспитания) и др. Если единичное ошибочное действие



дало положительный результат, оно может закрепиться, превратиться в стереотип. Примером стереотипов ошибочных действий могут служить:

— *стереотипы ошибочного проведения опроса*, когда учитель спрашивает только тех, кто поднимает руки, требует дословно воспроизводить материал, требует немедленных ответов, называет фамилию отвечающего прежде, чем задан вопрос, и др. [19];

— *педагогические действия на уровне эмоциональных реакций*. Часто встречаются ситуации, когда учитель буквально окутан облаком негативных эмоций: гнева, раздражения, обиды на учеников. При этом преобладает эмоциональная реакция и учитель уходит от анализа ситуации, что порождает множество ошибочных действий;

— *ненужные движения, негативные привычки*. Некоторые учителя не замечают за собой лишних движений: меряют пространство классной комнаты из угла в угол, вертят в руках мел или перекладывают его с ладони на ладонь, эмоционально жестикулируют, непрерывно протирают очки, поправляют причёску и т.д. Все эти манипуляции отвлекают внимание учеников. Как правило, авторитет учителя непоправимо страдает;

— *жесткий стиль*. Нередко учителя (более всего это свойственно начинающим учителям) прибегают к жёсткому стилю руководства, опасаясь, что им не удастся другим способом удержать класс под контролем. Держа детей в постоянном напряжении, можно добиться дисциплины на короткое время. Но длительное применение жёсткого стиля, использование окриков и угроз приводит к срыву учебного процесса.

Конечно, в работе каждого учителя гораздо больше стереотипов правильных действий. Они, несомненно, полезны и их нужно закреплять. Важно не столько избавляться от стереотипов, как советуют многие учёные, а прежде всего научиться управлять ими.

Литература

1. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999. С. 544.
2. *Lippman W.* Public Opinion. N.Y., 1922. P. 7.
3. *Либин А., Парилис С.* Думаем, говорим, делаем: феномены повседневного сознания. М.: Институт практической психологии, 1997.
4. *Посталюк Н.Ю.* Педагогика сотрудничества: путь к успеху. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1992. С. 23.
5. *Могутина Т.Ю.* О педагогических стереотипах как барьерах творческой активности учителя // Психология педагогического мышления: теория и эксперимент: Сб. статей / Под ред. М.М. Кашапова. М.: ИП РАН, 1998. С. 100–109.
6. *Грановская Р.М., Крижанская Ю.С.* Творчество и преодоление стереотипов. СПб.: OMS, 1994. С. 139.
7. *Основы педагогики общения* / Под ред. И.И. Рыдановой. Мн., 1998.
8. *Дахин А.Н.* Культура в педагогике и педагогика в культуре // vio.fio.ru.
9. *Бестужев-Лада И.В.* Воспитание: подлинное и мнимое // Российская академия прогнозирования (Исследований Будущего) / <http://www.rfsa.ru/family.html>.
10. *Бикеева А.* Настольная книга школьного учителя. Испытание школой: ребёнок и учитель. Ростов-н/Д: Феникс, 2003.
11. Цит. по: *Крупенин А.Л., Крохина И.М.* Эффективный учитель, или Книга о превращении детей в хороших учеников. Ростов-н/Д: Феникс, 1996.
12. *Гузев В.В.* Должен ли учитель любить учеников? // Образовательный портал Auditorium.ru / <http://www.auditorium.ru>.
13. Цит. по: *Битянова М.* Познание и понимание людьми друг друга в процессе общения // Школьный психолог. 2000. № 27. С. 12.
14. *Мазниченко М.А., Тюников Ю.С.* Педагогические фобии и мании: классификация и преодоление // Народное образование. 2004. № 7.
15. Цит. по: *Подымов Н.А., Подымова Л.С.* Барьеры на пути к инновациям (методологические основы исследования отношений в процессе инновационной деятельности) // Образование и общество. 2002. № 4.
16. *Гуреев А.П.* Рефлексия профессиональной деятельности педагога как психолого-педагогическая проблема: Дисс... канд. пед. наук. Челябинск, 2001.
17. *Сидоркин А.М.* Парад предрассудков. М.: Знание, 1992.
18. *Алтерматт Э.Р., Джованович Д., Перри М.* Пристрастие или отзывчивость? Влияние пола и успеваемости учащихся на стиль взаимодействия учителя с учениками // Дайджест российской и зарубежной прессы: Психология обучения. 1999. Январь — февраль.
19. *Дреер А.* Преподавание в средней школе США: проблемы начинающих учителей. М., 1988. **НО**