

ОСОБЛИВОСТІ ВЕРБАЛЬНИХ ПАТЕРНІВ ПЕДАГОГІВ ЯК СУБ'ЄКТІВ УТРУДНЕНОГО СПІЛКУВАННЯ

З. Ф. Сіверс, м. Київ

Розглянуто теоретичні аспекти феномена утрудненого спілкування. Представлено результати контент-аналізу мовних висловлювань педагогів як суб'єктів утрудненого спілкування.

Ключові слова: суб'єкт утрудненого спілкування, вербальні патерни, пресупозиції.

Рассмотрены теоретические аспекты феномена затрудненного общения. Представлены результаты контент-анализа речевых высказываний педагогов как субъектов затрудненного общения.

Ключевые слова: субъект затрудненного общения, вербальные паттерны, пресуппозиции.

The article describes theoretical aspects of phenomenon of difficulty communication. It represents the results of content-analysis of enunciation of teachers as a subjects of difficulty communication.

Key words: subject of difficulty communication, verbal patterns, presupposition.

Проблема. Спілкування – одне з найбільш значимих і багатомірних соціально-психологічних явищ. І хоч спілкування давно перебуває у фокусі інтересів психологів, дослідницьке поле цього феномена постійно розширюється. Це пов'язано в першу чергу з впливом спілкування на всі сторони життєдіяльності людини. У зв'язку із цим цілком природним виглядає дослідницький інтерес до питань ефективності спілкування, його труднощів, особливо в царині професійного спілкування, де якість спілкування безпосередньо впливає на продуктивність професійної діяльності.

Метою нашого дослідження стало вивчення особливостей вербальних патернів педагогів, зокрема педагогів як суб'єктів утрудненого спілкування.

У професійній діяльності педагога спілкування за своїм змістом є складовою предметної діяльності, виступає її основним засобом і фактором, визначає якісні характеристики результатів цієї діяльності.

У педагогічній практиці спілкування відбувається переважно у формі усного мовлення, а мова є основним інструментом психологічного впливу. Вона впливає на сприймання світу і його структурування партнером по спілкуванню. Мова – ключовий компонент, з якого ми вибудовуємо наші внутрішні моделі світу. Завдяки ефективному вико-

ристанню мови педагог може впливати на учнів. Якість цього впливу, якість спілкування значною мірою залежать від того, як учитель користується мовою: що підкреслює, про що мовчить, як використовує варіативні механізми мови.

Питання мовного впливу не нове. Перші дослідження мовного впливу у сфері масової комунікації розпочалися ще в 40-х роках минулого століття. Значний внесок у теорію мовного впливу зробили Г. Ласуелл, П. Лазарсфельд, Г. Олпорт, Л. Ховленд та ін. У вітчизняній психологічній традиції концептуальні основи психології мовного впливу ґрунтуються на психології діяльності (О. М. Леонтьєв, Л. С. Виготський) та психології спілкування (Б. Ф. Ломов, О. О. Леонтьєв та ін.).

Під кутом зору психології діяльності мовний вплив – це введення в поле значень реципієнта нових значень (нове про невідоме), зміна поля значень (нове про відоме), перебудова смислового поля (зміна ставлень особистості до дійсності). О. О. Леонтьєв визначає мовний вплив як різноманітні форми соціально орієнтованого спілкування [1].

У 70-х роках минулого століття в Московській психолінгвістичній школі сформувався напрям, названий його засновниками “теорією мовної комунікації” [2; 3]. У межах цієї теорії мовний вплив розуміють як регуляцію діяльності однієї людини іншою. З’являється низка публікацій із психолінгвістики, в яких аналізуються мовні стереотипи (В. Л. Артемов), проблема “ключових слів” (Л. В. Сахарний) та ін. [4]. Тоді ж побачили світ визначна для теорії мовного впливу праця Ю. О. Шерковіна “Психологічні проблеми масових інформаційних процесів” [5] і серія публікацій результатів досліджень Т. М. Дрідзе [6]. У своїх працях дослідники виходили з положення, що мовний вплив – це умисна перебудова смислової сфери особистості. За допомогою мови ми можемо спонукати людину розпочати, змінити, припинити будь-яку діяльність.

Очевидно, що коли ми в такий спосіб визначаємо мовний вплив, то допускаємо ототожнення мовного впливу з усіма видами мовного спілкування. Науковий аналіз дає можливість у кожному акті мовного спілкування побачити процес досягнення немовної мети, яка в кінцевому результаті співвідноситься з регуляцією діяльності партнера по спілкуванню [7].

Однак на основі аналізу наукових джерел ми можемо констатувати головну суперечність: визнання мови як основного засобу спілкування – і недостатність досліджень впливу мовних засобів на якість спілкування. Саме ця обставина визначила наш дослідницький інтерес до особливостей вербальної комунікації педагогів.

Комунікативну стратегію педагога в навчально-виховному процесі слід розуміти як стратегію, спрямовану на управління процесом

творення картини світу, об'єднаної єдиними цінностями і єдиними комунікативними можливостями. Перед педагогом завжди стоїть завдання синхронізації власного когнітивного поля і когнітивних полів учнів. Тому його висловлювання завжди мають характер регулятивного настановлення, тобто він завжди намагається здійснити мовний вплив.

У цьому контексті найбільш вдалим є звернення до спільних фонових знань; це робить висловлювання більш переконливим, сприяє комунікативному консонансу в спілкуванні. Чим кращі комунікативні можливості педагога, тим активніше відбуваються процеси формування єдиного когнітивного простору, тим ефективніше спілкування. Професійному спілкуванню педагогів властива когнітивна раціональність, яка експлікується внутрішньою структурою знань, переконань, бажань. Для них характерним є неперервний процес конструювання та уточнення структури очікувань. Таке конструювання відбувається, зокрема, і за рахунок застосування ефективних вербальних патернів.

У психології і психотерапії вивчення застосування патернів вербальної комунікації почалося з появою нового наукового напрямку – сугестивної лінгвістики. Її засновниками стали J. Grinder і R. Bandler, які першими дослідили застосування патернів вербальної комунікації в психологічному консультуванні і описали вербальні патерни відомого психотерапевта Мілтона Еріксона. Відтак їм вдалося створити власну класифікацію вербальних патернів на прикладі пресупозицій: *прості пресупозиції* – власні імена, займенники, прикметники, класи предметів, визначники кількості; *складні пресупозиції* – підрядні речення часу, які поєднуються з головною частиною словами коли, як, поки, перш ніж, після того як та ін.; *порядкові числівники* – перший, другий... ще один; *порівняння* – більше, менше, вище; *порівняльні звороти* – такий же, як; *маркери повторення* – знову, те саме; *дієслова і прислівники, що виражають повторення* – перекласти, перетелефонувати; *уточнювальні прислівники* – лише, окрім, за винятком; *дієслова і прислівники, що визначають зміну часу* – продовжити, розпочати, завершити, уже; *фактивні дієслова і прислівники* – знати, усвідомлювати; *оціночні прислівники і прикметники* – шкода, чудово, на щастя; *низька ймовірність* – раптом, випадково; *риторичні запитання* тощо [8].

Завданням нашого дослідження було виявити пресупозиції, тобто конкретні синтаксичні і лексичні конструкції, у висловлюваннях педагогів. Пресупозиції як вербальні патерни були обрані з огляду на такі обставини: (а) пресупозиції містять елемент інтерсуб'єктивності; (б) пресупозиція – це смисловий компонент висловлювання, когнітивно передуює висловлюванню і є припущенням про знання; (в) вона визначає доцільність і успішність висловлювання, спирається на інформацію контексту і загальний когнітивний фонд учасників комунікації; (г) за рахунок пресупозиції відбувається “прирошення” значення ви-

словлювання; (д) пресупозиція описує деякі попередні знання, які потрібні для спілкування і розуміння висловлювань; (є) пресупозиція, як образна форма сутності думки, має власні комунікативні параметри прагматичних значень: щирості, відвертості, натяку, недоговореності, лицемірства – співвідноситься з комунікативними намірами, створює ефект впливу, висвітлює логіку суджень і оцінок; (ж) когнітивно тезаурусний консеквент (пресупозиція) – це смисловий умовивід, який виникає в результаті взаємодії семантичних елементів, вербалізованих у висловлювання з когнітивними значеннями про світ; (з) пресупозиція перетворює повідомлення у зміст висловлювання (різні можливі значення). І, нарешті, оскільки пресупозиції прив'язані до поверхневих структур висловлювань – лексем і лексико-синтаксичних конструкцій, то вони цілком піддаються фіксації і формальному описові та моделюванню.

Пресупозиція – термін лінгвістичної семантики. Це мовне явище досить детально вивчено в лінгвістиці. У широкому розумінні пресупозиція – це фонд знань, спільний досвід, яким володіють комуніканти, це зона перетину когнітивних просторів учасників комунікації, яка актуалізується в процесі спілкування. У вузькому – це імпліцитний компонент смислу висловлювання, який повинен бути істинним, щоб висловлювання сприймалось як таке, що відповідає контекстові.

Пресупозиції визначають як сукупність умов, які потрібно задовольнити, щоб зробити доцільним вживання такої структури висловлювання, реалізувати комунікативну мету і забезпечити розуміння висловлювання в його прямому значенні. Пресупозиція визначає те, що приховане у висловлюванні. Отже, потрібно розрізняти те, що стверджується і те, що передбачається. Порушення пресупозицій є однією з причин виникнення труднощів у спілкуванні та комунікативних невдач [9].

У мовленні існує кілька рівнів, на яких може відбуватися мовний вплив. Відповідно можна виділити кілька рівнів аналізу мовних засобів, які беруть участь у цьому впливі. Відомий фахівець у галузі сугестивної лінгвістики І. Ю. Черепанова (їй належить термін “сугестивна лінгвістика”) виділяє: (а) фонологічний; (б) просодичний (просодія – наголос, приспів); (в) лексико-стилістичний – вимір показників, що характеризують стилістичні особливості текстів; (г) лексико-граматичний – визначається співвідношенням різних частин мови в сугестивних текстах; (д) морфосинтаксичний рівень – синтаксичний аналіз сугестивних текстів [10].

З огляду на мету та умови нашого дослідження ми зупинимось на одиницях вищого рівня – лексичних і синтаксичних.

Експериментальне дослідження проводилося в три етапи.

Завданням *першого етапу* було виділення та опис пресупозицій на основі контент-аналізу мовних висловлювань педагогів під час про-

ведення виховних заходів (відеозаписи виховних заходів, поданих на конкурс “Класний керівник року”, – усього 53 відеозаписи).

За результатами контент-аналізу було сформовано такі *типи пресупозицій*:

1) *пресупозиції місця* – утворюються за допомогою слів: де?; звідки?; на якій відстані? Наприклад: Де вам зручніше сидіти? Звідки вам краще чути, бачити?;

2) *пресупозиції міри* – утворюються за допомогою слів: якою мірою?; цілком, словна. Наприклад: Ви цілком розумієте, якою мірою я стурбована вашим здоров’ям. Я не знаю, як тобі вдалося зробити це швидко, але значною мірою задоволена результатом;

3) *пресупозиції способу дії*: як, у який спосіб. Наприклад: Мене турбує, як ти вирішиш цю проблему. Я сподіваюся, ви зі мною поради-теся після ухвалення рішення, в який спосіб діяти;

4) *пресупозиції умови*. Наприклад: Якби ти не змінив свою пове-дінку, було б важко підтримувати дружні стосунки. Якби я не вірила у ваші сили, то не запропонувала б таке завдання;

5) *пресупозиції визначення кількості*: усі, деякі, мало, жоден. На-приклад: Ви всі маєте відповідати за успіхи і невдачі нашого колективу;

6) *пресупозиції визначення часу*: коли, під час, до того як;

7) *фактивні дієслова*: знати, розуміти, помічати, усвідомлювати. Наприклад: Ти знаєш, що я правий. Зрозуміло, що я правий. Питання лише в тому, чи усвідомлюєш ти, що неправий;

8) *пресупозиція низької ймовірності*: раптом, випадково. Напри-клад: Якщо ти раптом зміниш свою думку, дай мені знати. Швидше за все я не сподіваюся, що думка зміниться;

9) *запитувальні пресупозиції*: чому?; де?; з ким?; хто? Напри-клад: Хто тобі допоміг це зрозуміти? Мабуть, хтось допомагав?;

10) *пресупозиції порівняння*: більше, менше, вище, краще. На-приклад: Ви більше працюєте, тому маєте кращі результати;

11) *пресупозиції дієслова*, що означають зміну часу. Наприклад: Варто й далі робити ці добрі справи. Зрозуміло, що були добрі справи;

12) *пресупозиція власного імені*: Олег, Ірина, Світлана;

13) *пресупозиції незгоди*: необов’язково. Наприклад: Вам необ-ов’язково дослухатися до моєї думки, але обов’язково поміркуйте над цим;

14) *пресупозиції необхідності*: слід, повинен;

15) *пресупозиції заперечення*: ні, так, але. Наприклад: Ні, цього ніколи не буде. Так, але ви самі винні;

16) *пресупозиції примусової причини* (речення з модальними значеннями повинності). Наприклад: Нам потрібно вирішувати, бо це наш обов’язок.

Другий етап було присвячено вивченню теоретичних аспектів проблеми утрудненого спілкування і психодіагностичному дослідженню. Однією з найважливіших характеристик суб'єкта спілкування є його перетворювальна активність. Це зазначає у своїй монографії Б. Ф. Ломов: “Спілкування постає як самостійна і специфічна форма активності суб'єкта. Її результат – це не перетворений предмет (матеріальний або ідеальний), а стосунки з іншою людиною, іншими людьми” [11, с. 248]. На перетворювальній активності як провідній ролі суб'єкта наголошував і Б. Г. Ананьєв [12]. А відома російська дослідниця В. О. Лабунська вважає, що “перетворювальна активність, яка відповідає рівню індивіда, стає фундаментальною характеристикою особистості як суб'єкта” [13, с. 14]. Згадані дослідники підкреслюють, що перетворювальна активність проявляється у формі впливу на інших людей. Вони вважають, що суб'єкт вносить об'єктивні і суб'єктивні зміни в спілкування та певним чином детермінує зміни власної особистості і особистості партнера по спілкуванню.

Виходячи з такого розуміння суб'єкта спілкування, критеріями визначення його типів у спілкуванні мали б бути направленість, інтенсивність та якість перетворювальної активності, зумовлені її суб'єктивними, особистісними властивостями. Як відомо, суб'єкт спілкування набуває статусу “нормального-анормального” відповідно до його системи відносин, яка виявляється в його перетворювальній активності [14]. Разом з тим перетворювальну активність суб'єкта спілкування варто було б зіставляти не тільки із психологічними уявленнями про нормальність-анормальність розвитку особистості, які базуються на якісних параметрах змін, а й із поняттям соціальної норми, яке спирається на положення про інтенсивність, силу перетворювальної активності особистості та їх відповідності соціальним стандартам поведінки. Поєднання психологічних характеристик нормальності-анормальності суб'єкта спілкування та уявлень про соціальні норми вводить поняття “перетворювальна активність суб'єкта” в контекст соціальної психології і дає змогу розглянути суб'єкт спілкування в координатах нормальність-анормальність. Суб'єкт спілкування перетворюється на “суб'єкта утрудненого спілкування”, коли його перетворювальна активність породжує труднощі у спілкуванні, призводить до домінування, до пригнічення партнера по спілкуванню тощо.

Дослідники труднощів спілкування зауважують, що суб'єкт утрудненого спілкування не той, кому не притаманні соціально бажані риси, а той, хто комунікативно пасивний, хто залежить від зовнішніх обставин, кому бракує самоконтролю і саморегуляції [15]. Перетворювальна активність суб'єкта утрудненого спілкування і суб'єкта успішного спілкування відрізняються за всіма параметрами – направленістю, якістю, інтенсивністю, представленими в системі відносин.

Типологія активності суб'єктів в соціально-психологічних ситуаціях, запропонована К. О. Абульхановою-Славською [16], – це ще одна спроба інтерпретації психологічних особливостей суб'єкта утрудненого спілкування. Висновки, зроблені дослідницею, дають підстави констатувати, що суб'єкт утрудненого спілкування вирізняється незбалансованою саморегуляцією; у нього слабо розвинута здатність адекватно використовувати зовнішні і внутрішні критерії соціально-психологічних ситуацій, низькі показники самоконтролю, непередбачувані реакції на критику, неадекватний рівень домагань. Зазвичай суб'єкти утрудненого спілкування обирають авторитарний, маніпулятивний і монологічний типи спілкування.

С. О. Сухих і В. В. Зеленська розглядають суб'єкт утрудненого спілкування крізь призму його настановлень, що впливають на вибір стратегій. Дослідники вважають, що порушення у спілкуванні зумовлені передусім тим, що суб'єкт спілкування обирає настановлення на пригнічення і приниження партнера по спілкуванню. У спілкуванні ці настановлення формують агресивно-знецінювальний стиль комунікації [17].

У структурі взаємодії і спілкування людей виділяють три складові: поведінкову, афективну, гностичну [18] і відповідно регулятивну, афективну, інформаційну [19]. До поведінкового компонента відносять результати діяльності і вчинки, міміку, жести, локомоцію, мову. Емоційний компонент виявляється в розмаїтті емоційних станів. Когнітивний охоплює всі психічні процеси, що стосуються пізнання оточення і самого себе.

І. П. Шкуратова [20] і А. Л. Южанинова [21] пов'язують характеристики соціально-перцептивної сфери суб'єкта спілкування з особливостями когнітивного стилю: полізалежність-полінезалежність; понятійна деференційність, когнітивна складність-простота. Так, А. Л. Южанинова виявила залежність між рівнем когнітивної складності особистості і типами труднощів у спілкуванні. Завдяки отриманим даним дослідниця встановила, що більша комунікативна компетентність властива особам з високим рівнем когнітивної складності.

Спираючись на результати досліджень, можемо узагальнити характеристики суб'єкта утрудненого спілкування: (1) нездатність адаптувати власну поведінку до вимог ситуації спілкування й особливостей партнера по спілкуванню; (2) стереотипізація партнерів по спілкуванню, що призводить до перенесення досвіду утрудненого спілкування із ситуації в ситуацію; (3) когнітивна простота, що зумовлює викривлення у формуванні уявлень про інших та самого себе; (4) незбалансованість афективно-когнітивної сфери. Такому суб'єктові властивий егоцентризм. У пізнавальному плані егоцентризм пов'язується з прихильністю до якогось уже відомого способу вирішення проблеми, до сталого прийому міркувань і доказів, що унеможливує

вихід за межі стереотипу. Егоцентризм супроводжується нечітким розумінням думок, намірів, мотивів, станів партнера по спілкуванню, а також нездатністю або небажанням бути зрозумілим для інших.

Отже, можемо стверджувати, що суб'єктові утрудненого спілкування властиві відхилення у всіх складових спілкування: поведінковій, афективній, когнітивній і ціннісно-смісловій сферах. З огляду на такий висновок ми зробили відбір психодіагностичних методик. Для виявлення утруднень у спілкуванні на поведінковому рівні було використано методику “Вимірювання техніки спілкування” [22]; утруднень спілкування на емоційному рівні – “Шкалу емоційного відгуку” А. Меграбяна і М. Епштейна; утруднень спілкування на когнітивному рівні – “Двадцять запитань” Векслера; утруднень спілкування на рівні ціннісно-смісловій сфери – опитувальник САТ (шкала підтримки, шкала компетентності в часі) і УСК (шкала загальної інтернальності, шкала міжособових стосунків).

У дослідженні взяли участь педагоги, слухачі “Школи класного керівника”, секції “Спілкування” (усього 61 особа).

За результатами психодіагностики були відібрано тих, хто виявив низький і середній рівень володіння технікою спілкування, низький і середній рівень емпатії, високий і середній рівень егоцентризму в спілкуванні, тенденцію до зовнішнього локусу контролю, низький і середній рівень компетентності в часі і тенденцію до зовнішніх референцій (усього 36 осіб).

На *третьому етапі* увагу було зосереджено на вивченні пресупозицій педагогів, що мають труднощі в спілкуванні. За результатами контент-аналізу ми виділили такі пресупозиції: (1) *запитувальні*: Чому ти мене не слухаєш? Хто тобі дозволив запізнюватися?; (2) *пресупозиції часу*: Відтепер я вимагаю щоденного звіту. Відсьогодні я забороняю будь-які дискусії на цю тему; (3) *пресупозиції-заперечення* (ні, так, але): Ні, цього ніколи не буде. Так, але ви самі винні – зумовлюють опозицію; (4) *пресупозиції повтору* (знову): Знову ви підвели мене. Зрозуміло, що вже підводили; (5) *пресупозиції риторичні*: Хіба когось цікавить, що я думаю з цього приводу? Зрозуміло, що нікого не цікавить; (6) *пресупозиції займенники* (він, вона, вони); (7) *пресупозиції визначення кількості* (усі, деякі, жоден, багато, мало): Ви всі винні в ситуації, що склалася. Жоден з вас не спробував виправити ситуацію; (8) *пресупозиції моралізаторства* (краще, гірше, жорстоко, нерозумно): Ви жорстокі. Це нерозумно. Це гірше, ніж можна було собі уявити; (9) *пресупозиції повинності*; (10) *пресупозиції надмірного узагальнення* (усі, завжди, повсякчас – або в заперечувальній формі: ніхто, ніколи).

Аналіз виділених пресупозицій показав, що пресупозиції педагогів з утрудненим і неутрудненим спілкуванням різняться за кількісними і якісними показниками. Так, педагоги, що мають труд-

ночі у спілкуванні використовують меншу кількість пресупозицій (10 проти 16 у комунікативно успішних педагогів). Суттєво різняться і якісні характеристики пресупозицій. Наприклад, в основі запитувальних пресупозицій комунікативно неуспішних педагогів часто лежать некоректні висловлювання: “Чи перестав ти списувати математику?” Якщо учень відповідає “так”, то це означає, що він списував; якщо “ні” – значить і далі списує.

Інший приклад стосується пресупозицій, які використовують як комунікативно успішні, так і неуспішні педагоги. Наприклад, пресупозиції повинності. У комунікативно успішних педагогів повинність приписується соціальним настановленням – це намічено, заплановано, визначено – заради істини, успіху, вашого майбутнього. Пресупозиції повинності у комунікативно неуспішних мають відтінок фатальності (неминучості): “Ви нічого не можете змінити. Я змушена так вчинити”. У комунікативно неуспішних педагогів спостерігається високий індекс використання пресупозицій моралізаторства, риторичних, пресупозицій надмірного узагальнення та низької ймовірності.

Висновки.

1. Суб'єкт утрудненого спілкування – це складний феномен, якому властиві відхилення у всіх складових спілкування: поведінковій, афективній, когнітивній і ціннісно-смысловій сферах.

2. Лінгвістичні механізми комунікації, за допомогою яких учителі висловлюють власні припущення, значення, очікування, – пресупозиції, можуть бути корисними і шкідливими.

3. База пресупозицій, уживаних педагогами як суб'єктами утрудненого спілкування, якісно і кількісно відрізняється від бази пресупозицій комунікативно успішних педагогів.

4. Пресупозиції містять приховані смисли, тому для успішного спілкування потрібно вміти їх використовувати і розпізнавати у мовних висловлюваннях партнерів по спілкуванню.

Література

1. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
2. Тарасов Е. Ф. Место речевого общения в коммуникативном общении / Е. Ф. Тарасов // Национально-культурная специфика речевого поведения / АН СССР, Ин-т языкознания ; отв. ред. А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1977. – С. 67–95.
3. Тарасов Е. Ф. Место речевого общения в коммуникативном общении / Е. Ф. Тарасов, Ю. А. Сорокин, А. М. Шахнарович // Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – М. : Наука, 1979. – С. 42–46.
4. Материалы IV Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации / Ин-т языкознания АН СССР. – М., 1972. – 172 с.

5. Шерковин Ю. А. Психологические проблемы массовых информационных процессов / Ю. А. Шерковин. – М. : Мысль, 1973. – 215 с.
6. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т. М. Дридзе. – М. : Наука, 1984. – 268 с.
7. Тарасов Е. Ф. Структура сознания в речевом воздействии / Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия / АН СССР, Ин-т языкознания ; отв. ред. Р. Г. Котов. – М. : Наука, 1990. – С. 18.
8. Bandler R. Patterns of the Hypnotic Techniques of Milton Ericson, M. D. / R. Bandler, J. Grinder. – Cupertino, California : Meta Publication, 1975. – Vol. 1. – P. 319–328.
9. Арутюнова Н. Д. Понятие пресуппозиции в лингвистике / Н. Д. Арутюнова // Известия АН СССР. – М., 1973. – Т. 32. – Вып. 1. – С. 84–90. – (Серия: литература и язык).
10. Черепанова И. Ю. Вербальная суггестия: теория, методика, социально-лингвистический эксперимент : автореф. дис. на соиск. науч. степ. д-ра филол. наук. – М., 1999. – 32 с.
11. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 248 с.
12. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1980. – Т. 1. – 229 с.
13. Лабунская В. А. Психологический портрет субъекта затрудненного общения / В. А. Лабунская // Психологический журнал. – 2003. – № 5 (24). – С. 14–22.
14. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 3–19.
15. Лабунская В. А. Психология затрудненного общения / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. – М. : Академия, 2001. – 288 с.
16. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности в социальной психологии / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни : сб. науч. тр. / АН СССР, Ин-т психологии ; отв. ред. Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1987. – С. 10–14.
17. Сухих С. А. Репрезентативная сущность личности в коммуникативном аспекте реализаций / С. А. Сухих, В. В. Зеленская. – Краснодар : Изд-во КГУ, 1997. – 86 с.
18. Бодалев А. А. Личность и общение: Избранные труды / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 271 с.
19. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии : сб. статей / АН СССР, Ин-т психологии ; отв. ред. Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1975. – С. 124–125.
20. Шкуратова И. П. Когнитивный стиль и общение / И. П. Шкуратова. – Ростов-на-Дону : Изд-во РУ, 1994. – 118 с.
21. Южанинова А. Л. Типы затруднений у лиц с низким уровнем когнитивной сложности / А. Л. Южанинова // Психологические трудности общения: диагностика и коррекция : тез. докл. всесоюз. науч. конф. – Ростов-на-Дону : Изд-во РУ, 1990. – С. 19–20.
22. Творогова Н. Д. Измерение техники общения / Н. Д. Творогова // Практикум по психодиагностике : учеб. пособ. / под ред. И. Ю. Беляковой. – М. : Изд-во МГУ, 1992. – С. 27–48.