

## ФОРМУВАННЯ МОВНИХ ЗАСОБІВ ВПЛИВУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Людмила Дзюбко  
(Київ, Україна)

*У статті представлена розроблена та апробована методика моделюючого тренінгу, спрямованого на подолання психологічно деструктивного спілкування з дітьми. Описано експериментальні заняття студентів (майбутніх вчителів і психологів), які пройшли навчання в групі тренінгу, з оцінкою впливу їх комунікативної поведінки на загальний емоційний стан учнів.*

**Ключові слова:** тренінг, дезадаптація, каузальна атрибуція.

*В статті представлена розроблена та апробована методика моделюючого тренінгу, який направлений на подолання психологічно деструктивного спілкування з дітьми. Описано експериментальні заняття студентів (будущих учителів и психологов), прошедших обучение в группе тренинга, с оценкой влияния их коммуникативного поведения на общее эмоциональное состояние учащихся.*

**Ключевые слова:** тренинг, дезадаптация, каузальная атрибуция.

*A methodology of the modeling training aimed at overcoming the psychologically destructive communication with children is developed, presented and tested in the article. Experimental studies of students (future teachers and psychologists) who were trained in training group, to evaluate the impact of their communicative behavior in the general emotional state of students are described.*

**Key words:** training, maladjustment, causal attribution.

**Постановка проблеми.** Мовлення – один із засобів, за допомогою якого вчитель вводить дитину в шкільне життя. Через мовлення формуються змістовні й емоційні зв'язки між учнем і вчителем. Своє ставлення і очікування щодо дитини вчитель теж виявляє певними мовними засобами. Якщо вони викликають позитивні емоції (прийняття, впевненості у власних силах, радості, підйому), то мотивують дитину до розвитку, сприяють ефективності навчально-виховного процесу. Якщо негативні (непевненості у власних силах, відчуття нелюбові, непотрібності, меншовартості і т.п.), – призводять до зниження навчальних успіхів, небажанню ходити до школи, гальмують або викривляють розвиток (знижують самооцінку, впевненість у собі тощо). Психологами доведено, що у вчителів, з більш високим рівнем розуміння особистості дитини, більш широкий і різноманітний репертуар позитивно забарвлених мовних засобів впливу, які спираються на особливості дитячого мовного сприйняття [1; 5; 7].

Проведене нами дослідження, дозволило дійти висновку, що віднесення вчителями дітей до благополучних чи неблагополучних (і відповідне ставлення до них) відбувається за суб'єктивними критеріями. В основі такого неусвідомленого поділу, програмування й відповідного ставлення до дітей лежить механізм каузальної атрибуції (КА) [3]. Феномен каузальної атрибуції діє на людину без усвідомлення нею цього явища й не піддається без спеціального навчання рефлексивному відстеженню. Тому величезне значення в сучасних умовах має проблема підготовки вчителів та шкільних психологів до гуманістично-орієнтованого спілкування з дитиною вже з перших днів її систематичного шкільного навчання [1; 2; 3; 5; 6].

З цією метою була розроблена тренінгова програма для педагогічних працівників, спрямована на подолання психологічно деструктивного спілкування з дітьми

**Виклад основного матеріалу.** Розроблений нами тематичний соціально-психологічний тренінг (ТСПТ) для вчителів і шкільних психологів, спрямований на формування у них особистісної рефлексії, яка запобігає дії негативної каузальної атрибуції під час спілкування з дітьми, і сприяє формуванню системи позитивних експектацій. Він складається з двох етапів. Перший – робота безпосередньо в тренінговій групі. На цьому етапі студенти ознайомлювалися з проявами каузальної атрибуції; навчалися помічати і визначати різні емоції; вчилися пояснювати і використовувати рефлексивні уміння і навички розпізнавання, кваліфікування й довільного використання перцептивної каузальної атрибуції (зокрема, просоціального змісту); аналізували різні рівні спілкування (від ритуально-ситуативного до глибинно-особистісного); відпрацьовували різні техніки вербальної і невербальної комунікацій. [1; 2; 4; 8].

Другий етап – моделювання ситуації безустановочного, вільного від стихійної каузальної атрибуції сприйняття молодших школярів вчителями і психологами безпосередньо на практиці, в повсякденній педагогічній роботі.

Загальна результативність тренінгу оцінювалась з двох позицій. По-перше, за допомогою різних психологічних методик. Використовувалися відеозображення людських облич із різними емоціями з колекції П.Екмана, які пред'являлися до і після ТСПТ із безустановочною і настановчою інструкцією, загальний зміст якої полягав у тому, щоб учасники ТСПТ описали (фактично атрибутували) той або інший емоційний стан запропонованого на відеомоніторі (час демонстрування – 10 сек.) персонажа. Динаміка особистісних станів оцінювалась за допомогою особистісного диференціала Є.Ф.Бажина – О.М.Еткінда і самозвітів у довільній формі. Крім того, проводилося вибіркове (6 осіб) комп'ютерне обстеження системи уявлень учасників ТСПТ за методикою репертуарних ґраток Дж.А.Келлі. Результати цих методик виявили в учасників тренінгу тенденцію до зміни системи уявлень в бік збільшення гнучкості; до зміни деяких особистісних позицій; до більш довільного, усвідомленого використання механізму каузальної атрибуції, що дає змогу позитивно трактувати різні стани і поведінку дитини. Це засвідчує, що каузальна атрибуція може зніматися, нейтралізуватися як помилкова інтерпретація способів сприйняття і, таким чином, піддаватися керуванню і контролю.

По-друге, ми оцінювали результативність тренінгу безпосередньо на практиці. Учасники тренінгу були студенти, які проходили практику в школі. Їм було запропоновано провести навчальні заняття (“мікроурок”, “мікророздання”), що вимагали від студентів умінь довільно керувати мовленням, орієнтованим на молодшого школяра, використовувати позитивну просоціальну установку на дітей, забезпечувати оптимальний психологічний клімат відповідних експериментальних занять з дітьми. Таким чином, ми мали змогу спостерігати використання студентами набутих на тренінгу умінь і навичок під час практичної діяльності і порівняти результати професійної комунікативної діяльності студентів, які пройшли і не пройшли навчання у тренінговій групі. З цією метою були використані спеціальний текст і методика “Куб Лінка”.

*Учасники експерименту.* У контрольну групу входило троє студентів-вчителів і троє студентів-психологів, які працювали з дітьми під час занять групи продовженого дня в гімназіях № 94, 56. Вік дітей – 7-9 років, вони учні 1-3-х класів. В експериментальну групу входило троє студентів-вчителів і троє студентів-психологів, які пройшли навчання в ТСПТ. Крім того, в експерименті взяли участь 2 вчителів і 2 шкільних психологів.

*Експериментальне завдання* для студентів-вчителів і студентів-психологів було різним. Студентам-психологам завдання експерименту формулювалося в такий спосіб: “Як вам відомо, для дослідження просторового мислення в експериментальній і клінічній психології широко застосовується методика “Куб Лінка”. Пропонуємо Вам використати його діагностичні і розвиваючі можливості у педагогічній психології, тобто в роботі з дітьми. Ваше завдання полягає в тому, щоб допомогти учням молодших класів, у яких

переважає наочно-образне мислення і мимовільна, наслідувальна поведінка, на прикладі роботи з кубом Лінка навчитись співвідносити свої дії з правилами і принципами, стимулюючи їх довільність і, таким чином, будувати *спосіб дії з предметом*. Використовуйте всі свої комунікативні можливості, щоб дитина оволоділа принципами вільної творчої дії”.

Студенти-психологи одержували куб Лінка і працювали з тріадами дітей 7-9 років, виконуючи завдання по складанню куба певного кольору. На складання куба відводилося 15-18 хвилин, після чого перевірялося уміння дітей скласти куб самостійно.

Для студентів-вчителів експериментальне завдання оформлювалося так: “Як вам відомо, провідною діяльністю молодшого шкільного віку є навчальна діяльність. Однак вона не формується сама по собі. Для того щоб стимулювати її становлення, тобто перетворити дитину з об'єкта навчання в суб'єкт, необхідно пробудити в дитини мотиви, що спонукають до цієї діяльності. Безпосереднім пусковим механізмом мотивації є інтерес. Ми вивчаємо мотиваційні можливості сучасних учнів початкових класів. Ваше завдання полягає в тому, щоб провести з учнями 1-го або 3-го класу фрагмент уроку з природознавства, максимально використовуючи мотиваційний потенціал його змісту і ваших педагогічних умінь”.

Після цього студенти отримували текст під назвою “Будова Землі”, який складається приблизно з 500 слів, запам'ятовували його зміст й у визначений час проводили “міні-урок” тривалістю 15-18 хвилин (за методикою проф. Бондаренка О.Ф.), після чого дітям пропонувалося оцінити своє самопочуття. Адже справжня мета експериментального заняття полягала насамперед (у контексті нашого дослідження) у тому, щоб установити: наскільки професійно адекватна (просоціальна, така, що спирається на позитивні каузальні атрибуції) поведінка педагога впливає насамперед на самопочуття дитини і, таким чином, на її самооцінку і ступінь самоприйняття. При цьому робився магнітофонний і протокольний запис ходу занять, а на початку і в кінці занять дітям пропонувалося оцінити своє самопочуття (самовідчуття-самооцінку) за відомим дитячим невербальним семантичним диференціалом. [1; 2]

Опрацювання протоколів експериментальних занять проводилося в трьох напрямках, зокрема: по-перше, відзначалася семантико-стилістична специфіка спілкування дорослого з дітьми; по-друге, враховувалися невербальні та паралінгвістичні характеристики спілкування; по-третє, особлива увага надавалася використанню заохочувальних і в цілому *просоціальних каузальних атрибуцій*, спрямованих на інтерпретацію фактичної предметної і комунікативної діяльності дитини як діяльності “з добрим наміром”.

Але, підкреслимо це особливо, найголовніше полягало не стільки в безпосередньому “успіхові” експериментального заняття, реалізованому в зримій, очевидній формі (“склали куб”), і не стільки навіть у суб'єктивно пережитому успіхові відчуття перемоги, коли “навчилися складати куб” або “все-все запам'ятали про те, яка наша Земля”, скільки в *д и н а м і ц і самопочуття дітей у цілому, у якості їхнього самовідчуття* при роботі з тим або іншим учителем (або психологом).

Розглянемо результати другого етапу тренінгу більш детально.

Таблиця 1. відображає загальні кількісні дані щодо учнів, які брали участь в експерименті.

**Загальні кількісні дані про дітей, які були задіяні  
у виконанні експериментальних завдань**

Вік (Клас)	1		3		Всього
	У навчених педагогів / психологів	У ненавчених педагогів / психологів	У навчених педагогів / психологів	У ненавчених педагогів / психологів	
“Урок”	16 шк.	16 шк.	12 шк.	10 шк.	54 шк.
“Куб Лінка”	8 шк.	9 шк.	6 шк.	5 шк.	28 шк.
Всього	24 шк.	25 шк.	18 шк.	15 шк.	82 шк.

Таким чином, у виконанні експериментальних завдань брали участь в цілому 82 школярі – учні перших і третіх класів у віці 7-10 років. Загальна структура виконання експериментальних завдань була такою: із текстом “Будова Землі” працювало троє студентів-учителів, які навчались (“навчені”); і троє студентів-практикантів, які не навчались на тренінгу (“не навчені”) і – на прохання експериментатора - двоє професійних учителів молодших класів. Із завданням “Куб Лінка” працювало: троє студентів-психологів, учасників тренінгу (“навчені”); троє студентів-психологів, що не брали участі в тренінгу (“не навчені”) і двоє шкільних психологів (на прохання експериментатора). Отже, в другому етапі тренінгового навчання було задіяно 16 осіб, з яких шестеро осіб (троє майбутніх шкільних психологів та троє майбутніх учителів молодших класів) склали експериментальну групу, а десять осіб (по троє майбутніх вчителів молодших класів, по троє майбутніх психологів і по двоє професійних педагогів і шкільних психологів) склали контрольну групу.

При цьому зовнішня результативність виконання експериментальних завдань виглядала в такий спосіб. З восьми експериментальних подій за темою “Урок природознавства” шестеро пройшли за схемою 20-хвилинного мікроуроку від початку до кінця із закріпленням матеріалу, уточненням і обговоренням нових знань, після чого діти активно, із зацікавленістю заповнювали тестові бланки. Дві експериментальні події (у ненавчених студентів-учителів) фактично були зірвані через невміння студентів організувати увагу учнів і змотивувати їх змістом експериментальних занять, що, природно, було досить непросто зробити у позаурочний час, під час роботи групи продовженого дня.

З восьми експериментальних подій за завданням “Куб Лінка” в усіх випадках зовнішній результат роботи дітей із дорослими був однаковим: куб був складений в інтервалі від 14 до 20 хвилин. Однак повторні спроби скласти куб (як доказ ефекту навчання) відзначалися тільки в трьох випадках: у дітей, які працювали з двома учасниками тренінгу і з одним із шкільних психологів.

Що стосується комунікативних особливостей виконання експериментальних завдань, звертали на себе увагу такі моменти. При роботі із завданням “Куб Лінка” ненавчені студенти-психологи діяли за такою схемою:

- забували зацікавити ;
- ставили задачу директивно (...вам треба побудувати куб);
- будували самі, діти їм подавали кубики (...дайте мені кубик із двома зеленими боками);
- іноді дозволяли дітям поставити кубик на зазначене місце (...знайшов? А тепер постав його сюди). Іноді не дозволяли (...не чіпай, я сама поставлю);
- під час побудови не пояснювали дітям свої дії;
- правильність побудови перевіряв дорослий, демонструючи дітям, як він це робить;

- після того, як куб був побудований, студенти робили висновок про виконання завдання ;

- не здійснювали загальне орієнтування в межах діяльності.

У їх мовленні часто використовувалися категоричні або критичні висловлювання, що виконували загальну функцію заборони. У професійного шкільного психолога, після роботи з яким діти не змогли скласти куб Лінка повторно, тобто не встановили загальні принципи, відзначалася акцентуїтована ігрова поведінка, при якій емоції перевершували змістовні, конструктивні компоненти діяльності.

Навчені студенти-психологи:

- намагалися зацікавити дитину (хто хоче зі мною пограти?);

- знайомилися з дітьми, питали ім'я, уточнювали, хто що любить робити і т.п.;

- “знайомилися з кубиками” (задавали дітям питання про кубики, а не самі розповідали);

- ставили завдання;

- пропонували (іноді поетапно) систему виконання поставленого завдання: 1) “ти вибирай кубики з одним зеленим боком, ти - із двома, а ти - із трьома”; 2) “які нам знадобляться кубики, щоб побудувати нижній шар куба? Давайте їх відберемо і покладемо біля Маші” і т.п.;

- використовувалися стимулюючі висловлення-атрибуції з підтримуючою спрямованістю (“дивись, як Вова доречно придумав!”, “Ваша група дуже дружна”) і т.п.;

- перевіряли правильність побудови і демонстрували дітям, як це робиться;

- пропонували дітям спільно проаналізувати, чи успішно виконане завдання.

Захоплювалися їх кмітливістю, дякували дітям.

Навчені студенти відрізнялись тим, що вони намагались зацікавити дітей не тільки словами (“Давай пограємо”), але й тоном, мімікою (“палаючі” очі) та пантомімікою. Крім того, було запропоноване орієнтування збору куба, активно й спільно обговорювалися оптимальні варіанти з принциповою підтримкою ідей усіх дітей. Аналіз записів мовної поведінки навчених студентів-практикантів показав, що вони з певною частотою й послідовністю використовували висловлювання, що містили диспозиційні атрибуції, які *програмують* включення дитини в ситуацію предметно-пізнавальної, предметно-навчальної дії. Ці висловлювання містили такі типи атрибутивних інтерпретацій: а) *мотиваційні* (“тут є один такий секрет: щоб дізнатися, куди покласти кожний маленький кубик, спочатку будемо вгадувати, де йому затишно поміститися у великому”; “Я знаю, що ви всі-всі любите загадки розгадувати, вірно? Ну, тоді нам із вами дуже цікаво буде відгадати, куди хоче потрапити цей маленький кубик із двома гранями синього кольору: сховатися всередину чи розміститися зовні?”<sup>1</sup> б) *настановчі* (“який колір тобі, Оленко, найбільше подобається? А тобі? А тобі, Сашко? Зрозуміло! А от нашому кубик великому більш за все подобається бути синім! Але він сам не може себе скласти. Тільки ми з вами, розумні, добрі, цінуючі те, що подобається іншому (адже наш кубик любить бути синім!), зможемо йому допомогти!”); в) *когнітивні* (“Діти, у нас із вами сьогодні абсолютно незвичайна ситуація. Дивіться, Людмила Віталіївна принесла чарівний кубик. Він начебто зверху весь синій, але от я його зараз розвалю - погляньте! - він весь різнобарвний насправді! Якщо він чарівний, то тільки чарівник може його створити знову. Ви й будете такими чарівниками!”); г) власне *експектаційні*, “не може бути, щоб не вийшло! У таких тямущих дітей обов'язково вийде! Впевнена, що вийде. Головне - не поспішати” і т.п.; д) *альтруїстичні* («Ось, мені доручили навчити вас складати кубик, а я не вчитель. Я – психолог. І я не вмію вчити. Допоможете мені?»).

Розглянемо тепер узагальнені дані за діагностикою самооцінки-самопочуття (С-С) учнів молодших класів до і після виконання завдання “Куб Лінка”. Єдиною кількісною оцінкою в даному випадку служить частота прояву позитивної, нульової або негативної

---

Примітка. Куб Лінка мав бути синього кольору.

самооцінки. Тому, щоб перевірити, чи вплинула поведінка навчених студентів-психологів на самооцінку-самовідчуття учнів початкових класів, був використаний біномінальний критерій (критерій знаків). Таблиця вихідних даних для експериментальної групи виглядала таким чином:

Таблиця 2

**Динаміка самовідчуття учнів експериментальної групи  
(Завдання “Куб Лінка”)**

Учні	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Самооцінка до завдання	+	+	0	+	+	0	+	0	+	+	0	-	0	0
Самооцінка після завдання	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Результат	=	-	+	=	=	+	=	+	=	=	-	+	+	+

Звернемося до результатів контрольної групи. Таблиця вихідних даних тут виглядає в такий спосіб:

Таблиця 3

**Динаміка самооцінки-самопочуття учнів  
контрольної групи під час завдання “Куб Лінка”**

Учні	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Самооцінка до завдання	+	0	+	+	+	0	+	-	-	+	-	0	-	-
Самооцінки після завдання	+	-	0	+	0	+	-	0	-	-	-	-	0	+
Результат	=	-	-	=	-	+	-	+	=	-	=	-	+	+

При порівнянні пропорції показників (С-С) звертають на себе увагу такі дані: із 14 дітей експериментальної групи в 6-ти з них оцінки С-С змінилися в позитивний бік; у 6 - залишилися на попередньому рівні; у 2-х - знизилися. З 14 дітей контрольної групи ця пропорція виглядає таким чином: позитивна динаміка – 4; залишилося на попередньому рівні – 4; негативна динаміка – 6. Зрозуміло, що при загальній кількості спостережень 28 і при винятковій складності точного контролю вихідного стану дітей, тим більше базуючись лише на їхній суб’єктивній оцінці свого стану, некоректно робити певні висновки про достовірність змін, хоча цілком правомірно порушувати питання про тенденції, що характеризують самопочуття дитини при тому або іншому способі спілкування з нею.

Звернемося до протоколів і магнітофонних записів експериментального мікроуроку з природознавства.

Спостереження й фіксовані дані засвідчують, що навчені студенти більш контрастно (у порівнянні з ненавченими) впорались із завданням “Урок”, ніж із завданням “Куб Лінка”. Так, навчені намагалися зацікавити учнів як словами (їх добором, продуманим початком розповіді), структуруванням тексту (відкиданням складного, додаванням цікавого). Наводились яскраві метафори, близькі дітям цього віку (з опорою на тактильні, зорові і слухові відчуття. Наприклад, “магма – пластилін”, “легкий газ - ним надувають кульки”, “гуркіт вулканів - бог Вулкан працює в кузні” і т.п.). Темп мовлення (тональність розповіді), міміка і пантоміміка - все було спрямоване на активізацію мотиваційно-пізнавальної сфери дитини. Поглядами, що випромінювали доброзичливість, студенти намагались охопити весь клас. Відповідна реакція дітей враховувалася й доповнювала динаміку уроку. Діти реагували на урок поживавлено: палали очі, підводилися руки, доповнювалися розповіді вчителя (тобто наявна співпраця). Було чути тихі вигукі “Ух ти!”, “Оце так!”, “Ого!” і т.д. Спостерігалось й доповнення потрібного

слова в реченні вчителя (Вчитель: “Земля – це велика-превелика...” Діти: “Куля!”; Вчитель: “І ось газ нагрівається, стає все легшим і легшим - і... (змах руками вгору)” Діти: “Летить!”), тобто спрацьовувала вербальна антиципація як показник формування спільної програми мовного висловлювання.

Таким чином, навчені студенти продемонстрували комунікативну поведінку, чітко орієнтовану на психологічний вік молодших школярів.

Водночас студенти контрольної групи, будучи точно такими ж практикантами, просто відтворювали (чиста репродукція) запропонований їм текст. Вони не керували ні своєю цілісною поведінкою (наприклад, погляд блукав над головами учнів), ні поведінкою дітей. Ті незабаром починали відволікатися, крутитися, займатися своїми справами, “з’ясовувати стосунки” і т.д.

Аналіз С-С учнів після експериментального мініуроку показав, що із загальної кількості = 28 дітей, зміна самооцінки-самопочуття (С-С) відзначається в позитивний бік у 19 випадках, залишилася незмінною – в 6 випадках, погіршилася – в трьох. У контрольній групі з числа спостережень n=26 зміна С-С у дітей у позитивний бік відзначається в 7 випадках, залишилася незмінною – в 12 і погіршилася – в 7 випадках.

Для перетворення попереднього аналізу в остаточний, перевіримо значимість отриманих результатів у всіх групах при виконанні експериментальних завдань за допомогою критерію згоди Пірсона. З цією метою дані за завданнями “Куб Лінка” й “Урок природознавства” узагальнимо в одну вихідну таблицю, що прийняла в остаточному підсумку такий вигляд:

Таблиця 4

**Загальна таблиця зміни самооцінки-самопочуття (С-С) учнів**

	Погіршення С-С	С-С- без змін або поліпшення	Разом
Експериментальна група	5	37	42
Контрольна група	13	27	40
Разом	18	64	82

Аналіз результатів діяльності в контрольній та експериментальній групах з урахуванням замінованих показників за критерієм  $\chi^2$  показав: між контрольною і експериментальною групами дітей в оцінці їхнього самовідчуття існує вірогідна відмінність ( $\chi^2=5,73$ ). Отже, студенти, які брали участь у тренінгу, змогли забезпечити гуманістично-орієнтоване й просоціально спрямоване спілкування в рамках навчальної ситуації.

**Висновки.** У результаті роботи групи моделюючого тренінгу експериментально доведено, що каузальна атрибуція піддається керуванню і контролю з боку комунікатора.

Під час роботи з учнями у студентів контрольної та експериментальної груп спостерігалися відмінності в стилістично-семантичній специфіці спілкування з дітьми; невербальних і паралінгвістичних характеристиках спілкування; у використанні заохочувальних і в цілому просоціальних каузальних атрибутів, які інтерпретують фактичну предметну й комунікативну діяльність дитини як діяльність з “добрим наміром” і позитивно впливають на самооцінку, самопочуття дітей.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко О.Ф. Мовні засоби впливу в комунікативній діяльності вчителя / О.Ф.Бондаренко // Мовознавство. – 1978. – №3. – С. 37– 42.
2. Бондаренко А.Ф. Важный аспект реализации оптимальных методов обучения / А.Ф.Бондаренко // Советская педагогика. – 1981. – №1. – С. 68 – 79.
3. Дзюбо Л.В. Рання шкільна дезадаптація: обґрунтування гіпотези (експериментальне дослідження) / Л.В.Дзюбо // Педагогіка і психологія. – 1999. –№1 (22). – С. 111-122.

4. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструмент действия / Т.В.Зайцева. – СПб.: Речь, М.: Смысл, 2002. – 80 с.
5. Кайрис Е.Д. Эмпатия как фактор педагогической профпригодности / Е.Д.Кайрис // Практична психологія і соціальна робота. – 2001. – №8. – С.42-45.
6. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти/ Л.О. Калмикова // Навч. посіб. для студ. ВНЗ. – К.: НМЦВО, 2003. – 300с.
7. Психологія мовлення і психолінгвістика: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Калмикова Л.О., Калмиков Г.В., Лапшина І.М., Харченко Н.В.; За заг. ред. Л.О.Калмикової. – К.: Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут: В-во «Фенікс» – 2008. – 235 с.
8. Технологии социально-психологических тренингов. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 2001. – 208 с.