

Проблемы диагностики психологической безопасности образовательной среды. Часть 2

А.И. Красило,

кандидат психологических наук, доцент,
руководитель структурного подразделения
ГБОУ «Центр диагностики и консультирования
«Участие»»

Представлено продолжение обсуждения проблемы диагностики психологической безопасности образовательной среды¹. Выстраивается примерная логика возможного варианта анализа эмпирических результатов, намечаются ориентиры и основания для необходимых выводов. Вводится понятие индикаторов психологической безопасности.

Ключевые слова: психологическая безопасность, травма, смыслообразующие ценности, совместная деятельность, структура продуктивного учебного взаимодействия, продуктивное сотрудничество, цель-результат, цель-противоречие, социально-психологическая позиция учителя в системе управления, образовательная среда, тревожность, критерий Фидлера, психологический климат, социометрия, референтометрия.

Психологическую опасность мы связываем с риском получения ребенком психологической травмы. В отличие от острой конфликтной ситуации, травму мы понимаем как специфические – интериоризованные – взаимоотношения власти персонификатора над пострадавшим, которые препятствуют реализации жизненных планов последнего и актуализации его смыслообразующих ценностей. Сами эти взаимоотношения понимаются нами как способ разделения и закрепления за персонификатором и пострадавшим существенных составляющих травматических действий [9]. Ориентировочная часть – под влиянием

аффекта, который, как известно, метит ситуацию, – закрепляется за персонификатором, а операционально-техническая – исполнительская – за пострадавшим [8; 9].

Понятно, что социального невротика, криминального авторитета – травмировать психологически почти невозможно. Они сами уже давно отвергли культурно-исторические ценности и социум, который обеспечивает возможность смыслообразующей – т. е. творческой и созидательной – деятельности. Они опираются на нормы и ценности криминальной антикультуры или особых деструктивных групп. Конечно же, и они могут испытать ситуацию острого конфликта, запредельную силу стрессовой напряженности, но никакой

* aikrasilo@list.ru

¹ См. «Психологическая наука и образование» 2013. № 1.

психологической травмы у них просто не может быть. Образно можно сказать, что нельзя подрезать крылья тем, у кого их нет.

Агрессия и насилие в отношении несовершеннолетних может исходить от взрослых участников образовательного процесса и провоцироваться внутренними процессами функционирования и развития самой учебной группы. Иными словами, угроза безопасности для одной части учебной группы может исходить не только от представителя мира взрослых, – вне или внутри образовательной среды, – дворовой компании хулиганов и т. п., но и от другой части той же самой учебной группы. Здесь возможны два варианта: либо небольшая группа терроризирует всех остальных, либо это типичная малочисленная группа «отверженных», о драматическом психологическом состоянии которых относительно благополучное большинство, как правило, даже не подозревает. Первый вариант характерен для либерально-безличной позиции учителей, которая, несомненно, является одним из источников (или фасилитаторов) негативных проявлений «вожачества» [9]. Второй вариант не коррелирует с какой-то определенной позицией учителей и выявляется в результате любого социометрического исследования.

Конечно, категория «отверженных» может и не заслуживать столь драматического названия, но это всегда (даже при отсутствии явного отвержения со стороны большинства) периферия группового общения, имеющая наибольший риск – при воздействии на группу негативных факторов образовательной среды или при воздействии внешней угрозы – стать «делегированными группой» носителями основной тяжести этих негативных факторов.

Обе эти ситуации хорошо схватываются (фиксируются) социометрией и методиками изучения психологического климата [10]. Но при этом само понятие психологической безопасности – в чем мы снова можем легко убедиться – как бы готово рассыпаться на сумму традиционных психологических показателей, не имеющих между собой никакой внутренней связи. Социометрическая картина никак не зависит от показателей психологи-

ческого климата. Группа бандитов, террористов может быть сплоченной, бесконфликтной, а социально значимая группа образовательного учреждения может быть раздираема внутренними конфликтами. И опять же внутри каждой группы есть участники, имеющие высокий групповой статус, всегда сопровождаемый ощущением комфортности, и низкий, сопровождаемый более высоким риском девиантного поведения.

Более того, низкий социальный статус, даже если группа не отвергает индивида, часто является причиной девиантного поведения, поскольку – особенно в условиях конфронтации группы учителей и группы учеников – демонстративное непослушание нередко оказывается единственным доступным способом повышения группового статуса подростка. Такое поведение неизбежно оказывается фрустрирующим для учителя. А чем больше фрустрирован учитель, тем больше вероятность его импульсивно-агрессивных защитных действий, направленных на предвосхищение вероятного падения авторитета учителя как руководителя учебной группы.

Прямое отношение к задачам определения состояния психологической безопасности образовательной среды имеет так называемый критерий Фидлера [11] – позитивное отношение руководителя к наименее предпочитаемым в группе сотрудникам, – в котором генерализуются и показатель успешности учителя как руководителя, и состояние психологического климата в группе. Ведь практическая задача изучения психологической безопасности вовсе не в том, чтобы по результатам диагностики расположить все образовательные учреждения в порядке убывания или возрастания их безопасности для учащихся. Так же как, например, в случае с пожарной безопасностью нас интересует не безличная исследовательская градация опасности. Нам важно установить, обеспечена ли *необходимая степень* психологической безопасности детей, достаточны в целом – или же нет – принятые меры. Критерий Фидлера позволяет сделать заключение, обеспечил ли руководитель учебно-воспитательного процесса формирование такой системы групповых норм и ценностей, которая гарантирует всем участ-

никам групповой деятельности, включая даже тех, которые остались на периферии группового общения, чувство защищенности.

Для уточнения и дополнения информации по критерию Фидлера оптимальны, на наш взгляд, методики определения социально-психологической позиции учителей [9]. При их использовании мы также неизменно должны учитывать, что во взаимоотношениях учителя и учеников психологическая безопасность учеников имеет субъективно-объективную форму. Чем больше стремление к риску у детей и подростков находит свое выражение в форме девиантного поведения по отношению к правилам школьной жизни, правилам общения с учителями и сверстниками, тем менее безопасной становится для них же – и остальных учеников – образовательная среда.

Кроме отмеченных выше, здесь может также быть привлечена методика измерения референтности группы для участников групповой деятельности, которая не просто дополняет пакет социально-психологических средств. Многие исследователи придают ей особое значение в качестве постоянного компонента комплекса необходимых методик [2; 3]. Непосредственно представляется, что понятие референтности [7] «схватывает» искомое субъективно-объективное единство личности и «среды». Но только при условии абсолютного ценностно-ориентационного и структурного единства учебной группы. В реальности такая ситуация – почти экзотическая. Большинство реальных учебных групп делится на группировки. И учащиеся референтны не ко всем одноклассникам, а в первую очередь к членам своих группировок, а также к тем, кто борется с ними за влияние и власть в группе. Эти группировки могут различаться по содержанию нравственных ценностей и норм, без сопряжения с которыми понятие «референтности» теряет психологический смысл одного из показателей психологической безопасности. Если группа референтна – как сказала одна старшеклассница – в смысле возможности «прикалываться» над учителями и сверстниками на периферии общения,

то такая референтность снижает уровень безопасности в группе.

В первой части статьи мы уже отмечали необходимость использования фокус-группы, которая может позволить и самим исследователям превратиться из «констататоров» и «экспертов» в «деятели» и «созидатели» психологически безопасной среды. Можно сколько угодно манипулировать понятиями «референтность», «сплоченность», «психологический климат» и т. п., но все это не будет иметь никакого отношения к психологической безопасности до тех пор, пока мы не узнаем, какие ценности защищают участники группового взаимодействия. Не случайно развитие школы А.В. Петровского неизбежно привело исследователей к проблематике ценностно-ориентационного единства группы [7].

Свобода от всех социальных запретов или свобода для решения социально значимых задач; эгоцентрическая ценность самоутверждения за счет других или ценность созидания вместе с другими; и т. п. Понятно, что эгоцентрическая, ничем не ограниченная свобода социального невротика, отсутствие в образовательном учреждении системы сложившихся, реально действующих гуманистических норм и требований как раз и является основным источником психологической опасности как для учащихся, так и для педагогов. Поэтому в качестве фокус-группы, которая может позволить нам определить достаточно общие и устойчивые параметры психологической безопасности, необходимо выделить подгруппу, которая является носителем созидательных культурно-исторических ценностей. Наивно рассчитывать, что такие подгруппы сплочены в активные группировки, которые являются доминирующими в условиях распада глобальной социальной системы указанных выше ценностей, в условиях криминализации всего современного общества¹. Ожидать их следует, напротив, – и наши исследования подтверждают это предположение – на периферии группового общения. Наивно также предполагать, что эти учащиеся находятся в состоянии комфортности. Но именно эта

¹ Даже правозащитное движение ориентировано сейчас на защиту лиц – и послабление наказаний, – признанных судом преступниками, а не на защиту интересов пострадавших.

группа учащихся заслуживает, на наш взгляд, определения «психологической нормы».

Главным критерием пристрастности представителей психологической нормы к социальным ценностям является нежелание пострадавших заменить их смыслообразующее содержание на более адаптивное – социально-невротическое – даже в условиях травматической ситуации. Несмотря на очевидный формальный парадокс – малочисленная группа психологически травмированных учащихся признается не только нормальной, но и психологически здоровой, в отличие от большинства представителей многочисленной статистической нормы, представители которой не выдерживают деструктивную напряженность травматического конфликта.

Но это их психологическое здоровье находится в *кризисном состоянии*. Степень их фрустрации и стрессовые нагрузки превышают по своей интенсивности – и возможным катастрофическим последствиям риска разрушения личности – интенсивность отрицательных эмоций, испытываемых всеми остальными категориями детей и подростков, нуждающихся в психологической поддержке и сопровождении. Число таких детей сопоставимо с числом детей с ОВЗ. В силу указанных особенностей группа детей психологической нормы должна быть признана нуждающейся в такой же первоочередной помощи, как и группа детей с ОВЗ. Необходимо подчеркнуть, что это не только самая малочисленная и самая фрустрированная подгруппа, но это и реальная надежда на будущее страны. Кроме того, важно отметить, что выстраивая психологически безопасную среду для представителей этой группы, мы тем самым выстраиваем и универсальную среду – отвечающую задачам ответственного, социально значимого воспитания и развития – ценностно-ориентированную среду для всех детей, вместо статистической смеси безопасности курьёзов и привилегий, эгоцентрических мотивов и пробелов в развитии личности. В центре практического создания психологически безопасной среды образовательного учреждения должна стоять творческая работа психолога в сотрудничестве с представителями психологической

нормы, которые составляют необходимую для этих целей фокус-группу.

В таком контексте задачи диагностики приобретают совершенно новое содержание. Стандартные методики позволяют нам вплотную подойти к диагностике психологической безопасности. Их пересечение и последующее содержательное сопоставление, повторяющее логику большинства принципиальных моментов и выводов этой работы, позволяет избежать многих методологических и методических ошибок. На этом пути мы можем добиться позитивного результата в рамках конкретного учебного заведения, имеющего свою историю развития, особенности постановки воспитательной работы, специфику контингента учащихся и т. п.

Понятно, что наличие большого количества методик, требующих тщательного комплексного анализа их результатов, создает проблему затратности и трудоёмкости диагностики психологической безопасности образовательной среды. Поэтому дальнейшей задачей разработки практической диагностики должно стать уже не выявление всего комплекса возможных проявлений верифицируемого понятия, а нахождение немногочисленных *индикаторов* психологической безопасности. Экспресс-методики должны позволить проводить многократные контрольные замеры в целях текущего самоанализа качества и эффективности работы образовательного учреждения и сравнивать между собой различные учебные заведения по уровню психологической безопасности.

И первый вопрос: что конкретно они должны измерять? Какие реалии могут служить индикаторами состояния психологической безопасности? Многолетняя работа с представителями группы психологической нормы позволила нам сориентироваться в отношении двух существенных реалий (самооценки и уровня притязаний представителей подгруппы психологической нормы), диагностика которых позволяет обеспечить выполнение всех отмеченных выше методических требований к изучению сущности психологической безопасности.

В предпубертатном и пубертатном возрасте социализирующийся индивид выстраивает

первые контуры своих взаимосвязей с обществом и тем самым основу своей собственной личности. Он притязает на участие в решении перспективных социальных задач, масштаб которых зависит как от социальных условий, в которых он живет, так и от своего личного выбора. Делая этот личный выбор, подросток принимает на себя определенную социальную ответственность. Содержание и уровень этих *социальных притязаний* является основой выстраивания подростком своей *жизненной перспективы*.

Социальный невротик притязает не на решение социальных задач, а на место в социуме, на позицию в социальной системе, также могущие значительно варьировать по уровню социальной значимости.

Психологически нормальный, т. е. социализированный индивид также небезразличен к своему будущему социальному статусу, но, в отличие от социального невротика, считает для себя неприемлемым занять высокий социальный статус, не приложив определенных усилий в решении актуальных социальных задач. Иными словами, путь к высокому положению в обществе опосредован для него развитием и реализацией всех его способностей в целях решения ответственных социальных задач, конкретность или обобщенность которых зависит от степени его информированности в содержании наиболее значимых и актуальных социальных проблем.

Поскольку притязания социализированного подростка устремлены в будущее, нет никакой возможности оценить их адекватность. Мы не знаем, на что будет способен индивид через десять-пятнадцать лет в плане реализации своей жизненной перспективы. Поэтому большее диагностическое значение приобретают ценностные ориентиры подростка. Общее для всех подростков стремление стать взрослым – у представителей группы психологической нормы – обнаружило некоторую парадоксальную особенность. Эти подростки, как правило, разочарованы тем, что делают – или сделали в ближайшем историческом прошлом – взрослые, и одновременно настолько уверены в своих собственных созидательных способностях, умении принимать правильное и ответственное решение, что не столько хо-

тят стать взрослыми, сколько мечтают занять их место в социуме *вместо взрослых*. Поэтому внешние негативные признаки взросления – курение и т. п. – для них не характерны.

Их личностная самооценка, определенная в первой части статьи как *самооценка социовалидности*, также тесно связана с ценностной сферой. Это, с одной стороны, придает единство и гармоничность их личности, а с другой – повышает риск запредельной глубины травмы, полученной в экстремальных условиях, вплоть до катастрофического распада личности. Именно поэтому представители данной группы, находясь в условиях запредельной фрустрированности, но будучи не в силах отбросить смыслообразующие ценности, чтобы воспользоваться широко практикуемыми сверстниками приемами социально-невротической адаптации, нуждаются в первоочередной психологической помощи, поддержке и сопровождении.

Уже само выделение группы психологической нормы является важным шагом на пути создания более безопасной образовательной среды. Процесс диагностики переходит в активное воспитательное действие, поскольку формируются новые взаимоотношения педагогического коллектива с группой учащихся. Опора на психологическую норму в образовательном взаимодействии создает потенциальную возможность формирования новой структуры взаимоотношений и новой, более безопасной в психологическом плане, образовательной среды.

Мы также учитываем, что формирование психологически безопасной образовательной среды невозможно без учета специфики учебной деятельности. Традиционная учебная деятельность, в отличие от трудовой, – это деятельность «рядом, а не вместе» с другими [14; 17]. Сформировать социализированную систему ценностных ориентаций для решения воспитательных задач на фактически конкурентной основе образовательного индивидуализма длительный период считалось маловероятным. Даже самые талантливые педагоги вынуждены были в этих целях использовать трудовую деятельность [15].

Отсюда такое исключительное и пристальное внимание к ценностным ориентациям [7],

к опосредованности взаимоотношений – и психологического климата в учебной группе – содержанием совместной деятельности, точнее, целями совместной деятельности [9].

Здесь надо отметить два принципиальных момента.

Во-первых, парадоксальный факт, что если в предметно-содержательном плане подросток только готовится к будущей взрослой деятельности, то в морально-ценностном плане он уже является полноправным участником социальной жизни общества. Поэтому работа с ценностями, поиск нравственных ориентиров могут стать основой совместной деятельности учителя и группы учеников. А для этого сам учитель должен быть хорошо ориентирован в социально-этических проблемах современности. Это тоже важная сторона и условие психологической безопасности, которые должны найти свое отражение в пакете диагностических методик.

А во-вторых, современная реформа образования должна быть ориентирована на такие методы и формы обучения, в центре которых должны оказаться уникальные условия выравнивания позиции ученика и учителя. Для этого существует только одна возможность: периодическое вынесение на обсуждение с учащимися задач, непосредственного решения которых не знает и сам учитель [9]. Это могут быть задачи, решение которых находится взрослым и детьми совместно за отведенное для этого учебное время. Или проблемы, которые остаются нерешенными, но приобретают статус ответственных социальных притязаний и служат для подростков как раз такими ориентирами, которые позволяют им выстроить свою социально значимую жизненную перспективу.

Возможность выравнивания позиций ученика и учителя напрямую зависит от типа цели, которой опосредованы их взаимоотношения: целью-результатом или целью-противоречием [9].

Цель-результат предполагает установление педагогом в качестве совместной цели учебного занятия некоего результата своей индивидуальной деятельности, к которому – посредством управленческих манипуляций – он подводит всю группу учащихся.

Цель-противоречие означает, что цель совместной деятельности задается с учетом структуры продуктивного учебного взаимодействия [14; 17] – от целого к части – в форме психологически напряженного противоречия.

Без использования этих понятий анализ одного из трех «основных системных базисных факторов» [3] психологической безопасности – содержания образования – неизбежно провоцирует элементы педагогического редуционизма.

Необходимо отметить, что статистический материал по этой позиции учителя, которую мы назвали *конструктивной*, нам не удалось собрать в силу единичности и уникальности такого опыта в конце 80-х годов прошлого века. В течение последующих двадцати лет эти идеи практически не продолжались и непосредственно не разрабатывались. Но отсутствие какого-то значимого элемента психологической безопасности в наличной статистической картине образовательной среды не дает нам основания для его исключения из списка необходимых условий. Другое дело, что проблемы его изучения заслуживают специального экспериментального исследования. И это необходимо сделать в ближайшее время. Диагностика наличия такого условия психологической безопасности не может быть сведена к использованию методик массовых психологических опросов. Но прежде чем диагностировать эти условия, надо их сначала создать, т. е. провести не только экспериментальную, но и необходимую массовую инновационную работу. В этом как раз и проявляется деятельностная природа понятия «психологической безопасности».

Выводы

1. Массовое тестирование детей с помощью стандартных социально-психологических методик не может обеспечить нас надежными данными для определения качества психологической безопасности образовательной среды.

2. Психологическая диагностика должна быть ориентирована на систему наиболее емких и содержательных индикаторов психологической безопасности. Сюда отно-

ются такие важнейшие критерии психологической безопасности, как конструктивная социально-психологическая позиция учителя в системе управления образовательным процессом, позитивное отношение учителя к наименее предпочитаемому в учебной группе ребенку, опосредование образовательного взаимодействия целью-противоречием, стимулирование выстраивания жизненной перспективы детей в отношении наиболее актуальных научно-практических проблем, устойчивость самооценки социовалидности у представителей психологической нормы.

3. Психологическая диагностика образовательной среды является деятельным процессом и не может быть ограничена только констатацией наличных условий. Сама диагностика уже есть процесс воздействия, соз-

дания и конструирования необходимых условий психологической безопасности. Решающую роль в этом процессе играет сотрудничество педагогического коллектива с детской группой психологической нормы, которая выступает в качестве фокус-группы в процессе созидания оптимальных условий психологической безопасности.

4. Вместе с задачами содержательной работы внутри учебного коллектива – в целях сравнительного анализа и оценки качества работы в образовательных организациях – можно рекомендовать использование такого условного экспресс-показателя психологической безопасности образовательной среды, как количественное соотношение психологически здоровых детей по отношению к числу детей, адаптированных социально-невротически.

Литература

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. Т. 1, Т. 2. М., 1982.
2. Баева И.А. Психология безопасности в образовании. Монография. СПб., 2002.
3. Баева И.А., Лактионова Е.Б. Определенные показатели экспертизы психологической безопасности образовательной среды // Информационно-методический бюллетень «Экспертиза психологической безопасности образовательной среды». 2009. № 2.
4. Выготский Л.С. Детская психология. Собр. соч. Т. 4 / Под ред. Д.Б. Эльконина. М., 1984.
5. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.
6. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М., 1978.
7. Кондратьев М.Ю. О научной психологической школе А.В. Петровского в Московском городском психолого-педагогическом университете // Социальная психология и общество. 2011. № 3.
8. Красило А.И. Психологическое консультирование: проблемы, технологии. М., 2007.
9. Красило А.И. Социально-психологическая позиция преподавателя в системе управления учебно-воспитательным процессом // Дисс. ... канд. психол. наук. 19.00.05. М., 1986.
10. Красило А.И., Новгородцева А.П. Статус психолога и проблемы его адаптации в учебном заведении. М., 1998.
11. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы. М., 1991.
12. Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях. М., 1989.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
14. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалёва, В.Я. Ляудис. М., 1980.
15. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. М., 1977.
16. Обеспечение психологической безопасности в образовательных учреждениях: Практическое руководство / Под ред. И.А. Баевой. СПб., 2006.
17. Панюшкин В.П. Освоение деятельности: индивидуальная репродукция или продуктивное сотрудничество // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалёва, В.Я. Ляудис. М., 1980.
18. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружлов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4.
19. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.

Problems of diagnostics of psychological safety of educational environment: Part 2

A. I. Krasilo,

*PhD in Psychology, Associate Professor, Head of structural unit,
Center of Diagnosis and Counseling "Uchastie"*

We present the continued discussion of the problem of diagnostics of the psychological safety of educational environment. We built exemplary logic of the possible analysis of the empirical results, outline guidelines and bases for the necessary conclusions. We introduce the concept of indicators of psychological safety.

Keywords: psychological safety, trauma, meaning values, joint action, structure of productive educational interaction, productive cooperation, purpose-result, purpose-contradiction, socio-psychological position of a teacher in the management system, educational environment, anxiety, Fiedler test, psychological climate, sociometry, referentometry.

References

1. Anastazi A. Psihologicheskoe testirovanie. T. 1, T. 2. M., 1982.
2. Baeva I. A. Psihologija bezopasnosti v obrazovanii. Monografija. SPb., 2002.
3. Baeva I. A., Laktionova E. B. Opredelenie pokazatelej jekspertizy psihologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noj sredy // Informacionno-metodicheskij bjulleten' «Jekspertiza psihologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noj sredy». 2009. № 2.
4. Vygotskij L. S. Detskaja psihologija. Sobr. soch. T. 4 / Pod red. D. B. Jel'konina. M., 1984.
5. Dobrovich A. B. Vospitatelju o psihologii i psihigijene obshhenija. M., 1987.
6. Dodonov B. I. Jemocija kak cnost'. M., 1978.
7. Kondrat'ev M. Ju. O nauchnoj psihologicheskoy shkole A. V. Petrovskogo v Moskovskom gorodskom psihologo-pedagogicheskom universitete // Social'naja psihologija i obshhestvo. 2011. № 3.
8. Krasilo A. I. Psihologicheskoe konsul'tirovanie: problemy, tehnologii. M., 2007.
9. Krasilo A. I. Social'no-psihologicheskaja pozicija prepodavatelja v sisteme upravlenija uchebno-vospitatel'nym processom // Diss. ... kand. psihol. nauk. 19.00.05. M., 1986.
10. Krasilo A. I., Novgorodceva A. P. Status psihologa i problemy ego adaptacii v uchebnom zavedenii. M., 1998.
11. Krichevskij R. L., Dubovskaja E. M. Psihologija maloj gruppy. M., 1991.
12. Lebedev V. I. Lichnost' v jekstremal'nyh uslovijah. M., 1989.
13. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
14. Ljaudis V. Ja. Struktura produktivnogo uchebnogo vzaimodejstvija // Psihologo-pedagogicheskie problemy vzaimodejstvija uchitelja i uchashhihsja / Pod red. A. A. Bodaljova, V. Ja. Ljaudis. M., 1980.
15. Makarenko A. S. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija: V 2-h t. M., 1977.
16. Obespechenie psihologicheskoy bezopasnosti v obrazovatel'nyh uchrezhdenijah: Prakticheskoe rukovodstvo / Pod red. I. A. Baevoj. SPb., 2006.
17. Panjushkin V. P. Osvoenie dejatel'nosti: individual'naja reprodukcija ili produktivnoe sotrudnichestvo // Psihologo-pedagogicheskie problemy vzaimodejstvija uchitelja i uchashhihsja / Pod red. A. A. Bodaljova, V. Ja. Ljaudis. M., 1980.
18. Rubcov V. V., Margolis A. A., Guruzhapov V. A. O dejatel'nostnom soderzhanii psihologo-pedagogicheskoy podgotovki sovremennogo uchitelja dlja novoj shkoly // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2010. № 4.
19. Jasvin V. A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju. M., 2001.