



Гудкова Татьяна Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск

Дахин Александр Николаевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: АДАПТАЦИЯ ИЛИ ВИКТИМИЗАЦИЯ¹

В статье рассмотрено понятие образовательной среды как фактора адаптации школьника, плавно переходящего из школы в университет. Исследованы социально-психологические аспекты безопасности процесса и результата адаптации вчерашних школьников — настоящих студентов в образовательной среде. Проанализированы механизмы влияния образовательной среды на обучающегося как субъекта образования. Сопоставлены результаты социально-психологической адаптации студентов очного и заочного обучения. Успешная адаптация рассматривается как одно из условий безопасности образовательной среды современного университета, если не исключаящей, то уменьшающей виктимность первокурсников, особенно в вопросах академической успешности, что необходимо учесть учителям, готовящих школьников к обучению в университете.

Ключевые слова: образовательная среда, безопасность образовательной среды, социальная поддержка, психотехнологии, виктимность.

Среда воспитывает.

Четверг и другие дни тоже.

Педагогический фольклор

Понятие «образовательная среда» достаточно широко используется в научно-педагогической литературе уже с начала XXI века [1], хотя педа-

гогический феномен влияния такой среды на индивида имплицитно присутствует в истории развития науки давно. Взять хотя бы случай с теорией относительности, создав которую Альберт Эйнштейн вынужден был признать, что когда за его физическую концепцию взялись математики, он

¹ Статья подготовлена при поддержке Благотворительного фонда Владимира Потанина, грант СК180000756-2018.



перестал её понимать. В этом содержится не столько естественнонаучный, сколько педагогический казус, относящийся к научно-образовательной среде, в которой находился сам А. Эйнштейн. Рискнём предположить, что научная среда всегда образовательная, кстати, обратное утверждение не всегда верно. Смещение стилей и отсутствие единого «языка» познания поставило если не в тупик, то в сложное положение выдающегося учёного. Что же говорить о современных студентах-первокурсниках, попадающих в сложную образовательную среду современного университета.

Вспомним строки О. Мандельштама, который в своих «Восьмистишиях» писал:

И я выхожу из пространства
В запущенный сад величин
И мнимое рву постоянство
И самосознание причин.

Жанр научной статьи обязывает договориться о содержании понятий, используемых в дальнейших рассуждениях. Поэтому для вхождения в проблему представим собственное — рабочее — определение ключевого термина.

Образовательная среда — система влияния на участников педагогического процесса, культуросообразно структурированная в соответствии с задачами нормативного формирования образовательной компетенции, создающая организационно-педагогические условия для развития лич-

ности обучающихся в социальном, содержательно-предметном и проектно-технологическом пространстве.

Разумеется, образовательная среда транслирует студентам социальный опыт, возможно, это главное её предназначение. Однако, представляя роль социального опыта, В.П. Зинченко заметил, что иногда незнание источников имеющегося у нас знания не только не мешает его интериоризации, но, напротив, способствует расширению границ необозримых по своему объёму сведений, выходящих из культурного опосредования учебной деятельности. Именно этому, на наш взгляд, должна способствовать образовательная среда, а в понятии «опосредование» — содержится основной пафос культурно-исторической психологии, «обслуживающей» организацию такой среды [11, с. 5]. Заметим, что для самой педагогики идея опосредования не есть явление совершенно новое. Уже со времён Сократа известна психотехническая практика, основанная, в частности, на мнемотехнике. Задачей университетской образовательной среды является создание условий для превращения обучающимся опосредованных знаний (пусть будет компетенций) в непосредственные, то есть «репрезентации опыта в презентацию мира, что даёт возможность посмотреть на него новым взглядом, увидеть как будто в первый раз, охватить как целое и ухватить его смысл» [11, с. 14].

Нет сомнения, что одним из важных механизмов социализации чело-

века в современном мире выступает образование. Конструкт «образование» многоаспектен и рассматривается, как: а) образовательная система; б) образовательный процесс; в) образовательная деятельность; г) социальный институт; д) индивидуальный или совокупный результат в рамках процесса; е) образовательная среда. «Учебно-воспитательный процесс осуществляется в определённом социальном и пространственно-предметном окружении», которое можно обозначить как образовательную среду, замечает И.А. Баева [2, с. 25]. Крайне актуальным и первостепенным, по мнению автора, выступает вопрос о «психологической безопасности или культуре психологической безопасности во взаимодействии участников образовательной среды», рассматриваемой в качестве важнейшего социального института [2, с. 56–57].

Согласно позиции И.А. Баевой психологическая безопасность определяется как «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включённых в неё участников» [2, с. 83].

Образовательная среда представляет собой сложное структурно целостное образование. Понятие образовательной среды, её содержание, вопросы её моделирования и проек-

тирования представлены в различных подходах (И.А. Баева, В.В. Рубцов, И.В. Вачков, В.А. Козырев, В.А. Ясвин и др.). Рассматривая дидактический аспект образовательной среды, В.А. Козырев в первую очередь выделяет совокупность определённых условий организации образовательного процесса [3, с. 56]. На процессуальный характер обращает внимание И.В. Вачков, отмечая необходимую совокупность образовательных технологий, внеучебной деятельности, управления учебно-воспитательным процессом, взаимодействий с внешними общественными и социальными институтами [4, с. 6]. Образовательная среда также рассматривается как более или менее сложившаяся полиструктурная система прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, посредством которой реализуются психолого-педагогические установки педагогов, соотносящиеся с целями, задачами, методами, средствами и формами образовательного процесса в данной образовательной организации (В.В. Рубцов); выступает как средство обучения и развития, представляя собой совокупность возможностей для обучения студентов, проявления и развития их способностей и личных потенциалов. Образовательная среда может служить объектом психолого-педагогической экспертизы, мониторинга, предметом проектирования и моделирования (изначально проектируется теоретически, далее моделируется в соответствии с целью и задачами обучения, особенностями



контингента обучающихся и условиями образовательной организации). С позиции И.А. Бaeвой «образовательная среда есть психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включённые в социальное и пространственно-предметное окружение, при этом её психологической сущностью является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса» [2, с. 48]. Для нашего исследования важно понимать, что образовательная среда университета может выступать как механизм социальной адаптации обучающихся. В случае нефункциональной организации такой среды это может привести к виктимогенности самого пребывания студентов в университете.

Отметим, что в работах, посвящённых исследованиям среды, подчёркивается её влияние на поведение и развитие человека. Так, в своё время К. Левин считал, что возникающие события в психологической среде могут повлечь за собой изменения в физическом мире и наоборот. Думаем, что этот тезис не утратил своей актуальности и в наше время. Во взаимоотношениях человека со средой большую важность занимает её социальная составляющая. В обществе социальные связи определяют психологическую сущность субъект-субъектных отношений. Согласно позиции Д.А. Леонтьева (1993), чело-

век вбирает в себя (интериоризует) социальный опыт и социальные механизмы регуляции поведения, тем самым выстраивая собственный мир.

Итак, педагогический конструкт «среда» включает в себя субъектную позицию участников образования, являясь сферой жизненной активности личности, её развития и становления в культуре. В контексте нашей темы заслуживает внимания подход, связанный с изучением образовательной среды как фактора влияния на развитие субъекта образования (А.П. Тряпицына, И.А. Зимняя, В.И. Слободчиков, Т.В. Менг, Н.А. Абунская и др.). При этом образовательная среда понимается как некое пространство, в котором осуществляются социальные коммуникации и взаимодействие субъектов образования (В.И. Слободчиков) или педагогически организованное пространство, включающее социальное и предметно-пространственное окружение, система условий, оказывающих непосредственное влияние на развитие личности (А.П. Тряпицына), как один из факторов, обеспечивающих её саморазвитие, включающих предпосылки для личностного развития студентов, обусловлена социальным и пространственно-предметным окружением (И.А. Зимняя). Выступая частью социокультурной среды, сконструированной педагогом, она «вовлекает субъекта образования в процессы освоения, потребления, обмена и распространения культурных ценностей, актуализирующие его поведение» [6,



с. 21]. М. Раудсепп, анализируя вопрос субъектности и средовых ресурсов, подчёркивает, что среда для человека выступает уникальной совокупностью социальных, психологических и физических возможностей и барьеров по отношению к целям деятельности, системы объектов и явлений, обретающих личностный смысл для него [8, с. 45].

В России имеется практический опыт создания образовательной среды. Так, в рамках образовательной технологии «Школа развития индивидуальности» её авторы (Н.Н. Толстых, В.В. Степанова) придают первостепенное значение организации образовательной среды, а затем готовят собственно дидактическое обеспечение, представляя такую среду в единстве компонентов реальности, имеющих как культурное, так и природное происхождение, и полагают, что «акт взаимодействия и преобразования культурной и природной среды задаёт возможность видоизменения и развития способностей и задатков человека. Преобразуя среду жизнедеятельности, индивид приобретает новые функциональные структуры сознания, но и изменения среды могут благотворно или пагубно влиять на процесс развития человека» [7, с. 41].

Имеет смысл дополнить технологический взгляд на образовательную среду социологическим. Так, М. Раудсепп считает, что в образовательную среду должны входить главные типы социальных поддержек, включающие характеристику межличностных отношений, атри-

бут социальной среды, посредством которой удовлетворяются различные социальные потребности субъекта [8, с. 32–33]:

- эмоциональная, основанная на личностном доверительном, недирективном общении, симпатии, эмпатии, предоставлении межличностного комфорта и безопасности;

- информационная, оказывающая помощь в решении проблем, советы, анализ ситуаций, обратную связь;

- статусная, подразумевающая предоставление возможности для положительного социального сравнения, уважения и самоуважения, признание индивидуальности;

- инструментальная, выступающая в качестве материальной и практической помощи для достижения целей, решения проблем, преодоления кризисов;

- диффузная, направленная на позитивное взаимодействие, дружеское общение.

В организационно-педагогическом плане образовательную среду удалось структурировать А.Н. Шевелёву, который особым образом выделил:

- органы государства, непосредственно не осуществляющие руководство образованием, но заинтересованные тем или иным его состоянием;

- образованное общество как часть социума, профессионально не являющееся педагогами, но осознающее значимость его развития в интересах общества;

- учительство как социальную группу и занимающую социальный



статус на определённом историческом этапе;

- деятелей науки, культуры, определяющих достигнутый социумом уровень развития в этих сферах и соответствующий развитию педагогической науки;

- социальные общности — родителей, имеющих собственный запрос к системе образования, и молодёжь с автономной молодёжной субкультурой и собственным пониманием образовательных интересов.

Создание условий психологической безопасности субъектов образования выступает весьма важной и сложной проблемой, носящей комплексный характер, имеющей как внутреннюю, так и внешнюю таксономию, находящуюся под влиянием благоприятных и неблагоприятных факторов, обуславливающих достижение её высокого уровня. К внешним (средовым) факторам, оказывающим влияние на формирование личности обучающегося, относятся:

- качество окружающей среды;
- условия, созданные обществом, способствующие реализации индивидуальных образовательных возможностей;
- функционирование социальных институтов; экономические условия развития общества.

К внутренним (субъективным) — личностные качества, способности, ценностные установки участников образовательной среды, состояние их психического и физического здоровья и пр. Одной из задач психоло-

го-педагогического сопровождения по созданию психологической безопасности образовательной среды выступает защита личности каждого из её участников посредством создания условий для наиболее полноценного развития и реализации индивидуальности.

Как отмечает И.А. Баева, технологии по созданию безопасности образовательной среды должны быть ориентированы на поддержание психического здоровья и психологического благополучия всех субъектов учебно-воспитательного процесса. Обязательным условием, по мнению автора, выступает их вариативность и соответствие уровню развития образовательной среды того или иного образовательного учреждения и особенностям окружающей его социальной среды [2, с. 34]. Психотехнологии представляют собой систему, основа которых базируется на методах активного социально-психологического обучения, совокупности способов, приёмов, техник взаимодействия, направленных на создание условий, способствующих психологической безопасности образовательной среды и развитию личности, приобретение ею определённых психологических умений [2, с. 35]. К ним относятся: ролевые игры, тренинги по развитию личности, групповые дискуссии и пр. Здесь базовым выступает качество процесса взаимодействия, оказывающее влияние на снижение уровня нервно-психического напряжения и способствующее повышению воз-



возможности к саморегуляции, то есть укреплению психического здоровья.

С целью диагностики психологической безопасности образовательной среды применяется конкретный вид мониторинга:

- информационный, включающий наблюдение за объектом, сбор и транслирование информации о нём;

- базовый, направленный на выявление процессных закономерностей, происходящих в образовательной среде;

- проблемный, целью которого является диагностика возникающих трудностей, рисков образовательной среды, типологизация выявленных проблем, определение уровня их опасности;

- управленческий, посредством которого проводится изучение и оценка как эффективности принятых ранее решений, так и их последствий.

В рамках рассмотрения данной проблемы нами было проведено исследование, направленное на изучение социально-психологических аспектов адаптации и особенностей формирования самосознания первокурсников Новосибирского государственного педагогического университета в процессе их адаптации к образовательной среде. В нём приняло участие 105 обучающихся: из них 52 человека очной формы обучения (в возрасте 18–20 лет), 53 — заочной формы обучения (в возрасте 19–23 лет). Использовалась методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (из кн. [9]). Опросник позволяет выя-

вить степень адаптированности-деадаптированности в системе межличностных отношений обучающихся и включает 101 суждение, которые сгруппированы по восьми шкалам и шести интегральным показателям:

- а) адаптация;
- б) самопринятие;
- в) принятие других;
- г) эмоциональный комфорт;
- д) интернальность (как принятие собственной ответственности за происходящее);
- е) стремление к доминированию.

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программы Statistica 6.0. Корреляционный анализ — с помощью t-критерия Стьюдента. Достоверность различий результатов оценивалась с помощью U-критерия Манна — Уитни.

Представленные в табл. 1 данные свидетельствуют о высоком уровне показателей по шкалам социальной адаптации в обеих группах обучающихся. По показателю «Адаптация» у 64,2% первокурсников очной и у 56,6% первокурсников заочной формы обучения; «Самопринятие» у 68% в обеих группах, «Принятие других» — у 66,0% и 69,8% обучающихся соответственно; «Внутренний контроль» — у 77,4% и 60,4% обучающихся соответственно; «Эмоциональный комфорт» — у 41,5% и 43,4% обучающихся.

Эффективность психологической адаптации во многом зависит от организации социального взаимодействия внутри группы и окружающей соци-



альной среды, а также от оценки личностных качеств учащихся окружающими. Высокий уровень адаптированности может свидетельствовать, в частности, о преодолении трудностей в освоении новых отношений между первокурсниками и адаптированности к новому периоду в их жизни. Можно предположить, что у первокурсников высокие показатели социальной адаптированности достигаются за счёт более высокого развития системы осознанной саморегуляции, внутреннего контроля, эмоционального комфорта.

Низкие значения выявлены по шкалам: «Дезадаптивность» (у 32,1% первокурсников очной и у 49,1% заочной формы обучения), «Непринятие себя» (37,7% и 62,2% соответственно), «Непринятие других» (37,7% и 49,0% соответственно), «Эмоциональный дискомфорт» (32,0% и 41,5% соответственно), «Внешний контроль» (32,5% и 41,6% соответственно). Большинство первокурсников имеют средние и низкие значения показателя «Дезаптивность». Это качество проявляется в непринятии себя и других, внешнем контроле, стремлении индивида уйти от реальности в мир иллюзий, фантазий, вымышленных благ — всё то, что охотно предоставляют современные масс-медиа, IT-технологии. Основными причинами дезадаптации выступают: низкий уровень самопринятия и принятия других, высокий уровень эмоционального дискомфорта, который может иметь разное основание.

Статистически достоверно (математическое ожидание $p \leq 0,05$) наблюдаются различия между группами обучающихся очной и заочной форм обучения. Так, у студентов очной формы обучения показатели социально-психологической адаптации: «Неприятие себя», «Эмоциональный дискомфорт», «Внутренний контроль», «Внешний контроль», «Эскапизм», «Лживость +» были достоверно выше в среднем на 7%, чем у студентов заочной формы обучения. (табл. 1)

Нами установлено и оформлено в табл. 2, что имеются статистически достоверные различия между интегральными показателями у студентов очной и заочной форм обучения. У студентов заочной формы обучения показатели социально-психологической адаптации «Самопринятие» и «Эмоциональный комфорт» были достоверно выше ($p \leq 0,05$), чем у студентов очной формы обучения. В этой группе в большей степени присутствуют обучающиеся, испытывающие «Самопринятие» и «Эмоциональный комфорт».

На основании полученных данных социально-психологической адаптации можно заключить, что обе группы характеризуются высокой адаптивной способностью по интегральным показателям. Большинство студентов в обеих группах имели высокие интегральные показатели по «Адаптивности», «Самопринятию», «Принятию других», «Эмоциональному комфорту», «Интернальности». Интегральный



Таблица 1

Распределение показателей по шкалам социально-психологической адаптации обучающихся в соответствии с формой обучения

Шкалы социальной адаптации		Средние значения показателей по группам обучающихся (очной/заочной форм обучения)	Уровни значений (%)		
			Высокие	Зона неопределённости	Низкие
1	Адаптивность	144	64,2	35,8	0
		138,3	56,6	43,4	0
	Дезадаптивность	80,1	7,5	60,4	32,1
		71,9	5,7	45,2	49,1
2	Лживость -	17,8	1,8	52,8	45,4
		16,81	0	43,4	56,6
	Лживость +	16,3*	0	39,6	60,4
		13,6	0	17	83
3	Приятие себя	46,9	68	32,0	0
		47,0	68	28,3	3,7
	Неприятие себя	14,7*	5,7	56,6	37,7
		12,4	3,8	34,0	62,2
4	Приятие других	25,5	66,0	34,0	0
		24,3	69,8	22,6	7,6
	Неприятие других	15,8	3,8	58,5	37,7
		14,5	3,8	47,2	49,0
5	Эмоциональный комфорт	25,9	41,5	54,7	3,8
		26,2	43,4	49,0	7,6
	Эмоциональный дискомфорт	17,5*	5,7	62,3	32,0
		14,7	5,7	52,8	41,5
6	Внутренний контроль	55,9*	77,4	20,8	1,8
		51,8	60,4	35,8	3,8
	Внешний контроль	24,5*	15,3	52,2	32,5
		19,1	7,5	50,9	41,6
7	Доминирование	9,6	26,4	64,2	9,4
		10,0	17,0	71,7	11,3
	Ведомость	18,3	13,2	71,6	15,2
		16,5	15,3	60,3	24,4
8	Эскапизм (уход от проблем)	15,4*	17	71,7	11,3
		13,9	17	60,3	22,7

Примечание * — достоверное значимое отличие по показателям между группами обучающихся очной и заочной форм обучения при $p \leq 0,05$ (t-критерий Стьюдента).



Таблица 2

**Распределение средних значений интегральных показателей
социально-психологической адаптации в зависимости
от формы обучения студентов (%)**

Группы студентов	Интегральные показатели					
	Адаптация	Само-принятие	Приятие других	Эмоциональный комфорт	Интер-нальность	Стремление к доминированию
Очной формы обучения (n=52)	65,4	76,2	66,9	61,8	63,2	51,1
Заочной формы обучения (n=53)	66,7	79,1*	67,3	65,9*	66,4	53,1

Примечание * — достоверное значимое отличие по показателям между группами обучающихся по очной и заочной форме обучения при $p \leq 0,05$ (t-критерий Стьюдента).

показатель «Доминирование» в обеих группах имеет примерно одинаковое значение.

Кроме того, нами установлена связь между успеваемостью студентов и успешностью из адаптации в университете. Проведённый нами статистический анализ позволил выявить достаточно явную закономерность. Чем успешнее студенты выполняют свою социальную роль, тем эффективнее проходит у них адаптация, а виктимизация практически исключена. И наоборот, чем хуже исполняются базовые социальные функции студентом, тем в более виктимогенную ситуацию он попадает. Казалось бы, такое заявление, будучи гипотезой, «лежит на поверхности» любого педагогического исследования и не нуждается в обосновании, будучи результатом

обыденного сознания [10]. Однако эти досужие рассуждения перестают быть таковыми только после того, как эмпирические результаты формализованы, измерены, сопоставлены, а связь между ними установлена с необходимой достоверностью на убедительном статистическом материале. Тогда вывод становится социальным фактом с последующим научным обоснованием, возводящим его в ранг закономерности, демонстрирующей важную и устойчивую связь между принятыми к рассмотрению исходными социальными явлениями и следствиями из них.

Чем менее успешен студент в роли обучающегося, тем больше он стремится повысить свой социальный статус в неформальном общении со сверстниками, завоевании ложного



авторитета, проявляя при этом псевдовзрослое поведение, подталкивающее его к виктимизации. На этом пути встречаются увлечение неформальными доктринами, курение, употребление спиртного, тонизирующих и даже психотропных средств. Всё это направлено на компенсацию своих низких академических достижений вымышленными результатами, имитирующими успех. Поэтому эффективно организованное образование влечёт за собой академические результаты студента, а, следовательно, способствует его успешной адаптации.

Заметим, что организация образования при этом окажется, как минимум, трояко опосредованной. Медиатором культуры для современного студента по-прежнему выступает первый посредник — «значимый Другой». Второй посредник представляет собой некое идеальное, знаковое, даже языковое построение, назовём его *семиотический артефакт*. Третий посредник вполне материален — это технические средства, технологический инструментарий, в терминологии Л.С. Выготского — «культурное орудие», оснащение которым во многом определяет состояние образовательной среды.

Завершая изложение материала, ещё раз обратим внимание на точку зрения В.П. Зинченко, с научной позиции которого мы произвели вхождение в проблему организации образовательной среды, если не исключаяющей, то хотя бы минимизирующей виктимогенность системы обучения через

успешную адаптацию современных студентов в культурном пространстве образовательной средой [11, с. 3].

В эпоху интервенции всевозможных компетенций (нет смысла их перечислять, ибо даже название видов займёт неоправданно много места на страницах уважаемого журнала) смысл собственно знаний постоянно понижается, а функции предметных знаний примитивно операционализируются, возводя их в ранг экстенсивной базы данных, если не сказать утилитарных сведений.

Уже распространены определения интеллекта, которые сводят его к способности решения практических задач и готовности присваивать утилитарный опыт. Справедливости ради заметим, что сам Аристотель допускал существование «пассивного, переходящего, смертного интеллекта» [11, с. 3]. Беда в том, что это сегодня доминирующая педагогическая позиция. Хотя, согласно Платону, интеллект — в авторской терминологии нус — это то, что отличает человеческую душу от животного; нус — надындивидуальное по своей природе творческое начало, принадлежащее всей культурной среде, о которой, собственно, мы и ведём речь. Именно на создание такой творческой обстановки и направлена образовательная среда, создающая, по Л.С. Выготскому, «зону ближайшего развития» для участников творческого процесса, то есть и для студентов, и для преподавателей. Адаптация — первый шаг вхождения в эту среду.



ЛИТЕРАТУРА

1. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография / И.А. Баева. — Санкт-Петербург: Союз, 2002. — 271 с.
3. Козырев В.А. Гуманитарная образовательная среда педагогического университета: сущность, модель, проектирование: монография / В.А. Козырев. — Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. — 328 с.
4. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. — М: Издательство «Ось-89», 1999. — 213 с.
5. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. — СПб.: Питер, 2007. — 352 с. — (Серия «Практическая психология»).
6. Менг Т.В. Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели / Т.В. Менг; Российский гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. — Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. — 98 с.
7. Степанова В.В. Школа развития индивидуальности (на основе положения образовательной технологии) / В.В. Степанова, Н.Н. Толстых // Прикладная психология. — 2000. — №4. — С. 40–50.
8. Раудсепп М. Субъект и поддерживающая среда / Средовые условия развития / Под ред. Т. Нийта. — Таллинн, 1989. — 231 с.
9. Снегирева Т.И. Проблемы духовной культуры развитого социализма — В кн.: Социалистический интернационализм. М.: Политиздат, 1979.
10. Борисова Л.Г. Мониторинг школьных конфликтов: причины, выводы, рекомендации / Л.Г. Борисова, А.Н. Дахин // Педагогические технологии. — 2005. — № 1. — С. 57–71.
11. Зинченко В.П. Нужно ли преодоление постулата непосредственности? / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. — 2009. — №2. — С. 3–20.