

Эклектичность организации образовательной среды школы как фактор ее неустойчивости

Поливанова Н. И.,
кандидат психологических наук,
ведущий научный сотрудник
Психологического института
Российской академии образования

Ривина И. В.*,
кандидат психологических
наук, старший научный сотруд-
ник Психологического института
Российской академии образования

В статье представлен итог пятилетнего изучения образовательной среды закрытой конфессиональной школы-интерната, в которой была осуществлена попытка административно объединить гуманистическую и авторитарную парадигмы обучения. Изучались особенности функционирования харизматической образовательной среды, эмоциональное отношение детей к учению и их познавательная активность на уроках. Выявлено, что эклектичное объединение противоположных по направленности парадигм обучения приводит к конфликтности отношений основных субъектов образовательной среды и, как следствие, к негативным переживаниям детей на уроках, снижению их познавательной мотивации.

Ключевые слова: образовательная среда харизматического типа, проектирование среды, учебная коммуникация педагогов с учащимися, негативные переживания учащихся на уроках, познавательная мотивация.

В психологических исследованиях показано, что активный коммуникативно-компетентный свободно мыслящий учащийся формируется в особых образовательных средах, основанных на психологических принципах развития и

обеспечивающих возможность проявлять субъектную позицию и самостоятельную учебную деятельность. Такие образовательные среды, как правило, построены системно, включая разнообразные формы организации фронтальных и групп-

* irinarivina@yandex.ru

вых дискуссий, обсуждений и диалогов, протекающих в атмосфере психологического взаимопонимания педагога и детей [3]; [4]; [8].

При организации образовательной деятельности, направленной на преодоление стереотипных и создание новых, оригинальных форм и программ учебной деятельности, нельзя сбрасывать со счетов культурные достижения традиционных форм психолого-педагогической практики. Сложившиеся в образовании традиции несут на себе печать своего времени и ограничены рамками прошлой деятельности, тем не менее, традиционность и даже ортодоксальность, рассматриваемая как культурная система нормативов, ценностных установок и мировоззренческих принципов, может выступить определенным, социальным по своей природе критерием отбора подходящих инноваций, соединяясь с новаторской деятельностью педагогов. В любом случае создание образовательной среды, соответствующей определенным задачам, требует специального проектирования [9].

Настоящая работа является итогом пятилетнего изучения образовательной среды закрытой профессиональной мужской школы-интерната. За это время школа пережила разные периоды своего развития и на наших глазах либерально-коммуникативная образовательная среда ПРЕОБРАЗОВАЛАСЬ в авторитарно-дисциплинарную. Причем это превращение произошло стремительно, в течение нескольких месяцев. Таким образом, мы получили возможность наблюдать результаты, своего рода, социального эксперимента, обусловленного особенностями реорганизации среды. Руководство школы изначально предполагало соединить две парадигмы обучения:

1) гуманистическую (личностное и интеллектуальное развитие детей, семейная шадающая атмосфера жизни учеников);

2) и авторитарную (догматическая, построенная на определенных идеологических основаниях система обучения). В соответствии с этими парадигмами был подо-

бран педагогический коллектив, состоящий из учителей по общеобразовательным предметам, реализующих развивающие цели обучения, и коллектив учителей по «идеологическим предметам», и, соответственно, в большей степени ориентирующихся на усвоение профессиональных постулатов и канонов и на авторитарную форму проведения уроков. В процессе функционирования школы как института, построенного на принципах гуманистической парадигмы, с точки зрения концепции личностного роста и комфортности пребывания в ней детей, выявилось явное преимущество первой парадигмы этого подхода, при этом цели профессионального обучения и воспитания в должной мере достигнуты не были. Руководство и спонсоры школы осознали, что подлинные их задачи несколько иные и направлены, прежде всего, не СТОЛЬКО на свободное личностное развитие детей, СКОЛЬКО на усвоение профессиональных знаний и традиций. Вследствие этого концепция школы и ее установки были скорректированы в сторону усиления контроля за содержанием и способами преподавания как общеобразовательных, так и профессиональных уроков.

Целью нашего исследования являлось изучение данной харизматической образовательной среды до и после ее изменения и влияние этого изменения на развитие учащихся. Соответственно этому были поставлены следующие задачи:

1) изучить условия и особенности жизнедеятельности воспитанников в закрытой школе-интернате с харизматической средой;

2) изучить образовательную технологию в школе-интернате как специфичную для харизматической среды;

3) выявить, как влияет изменение существенных характеристик данной образовательной среды на эмоциональное отношение детей к учению.

Методики

В работе использовались:

1) комплексная анкетная методика

оценки психологического климата образовательной среды школы для учителей;

2) методика наблюдения за учебным взаимодействием учителя и учащихся на уроках (созданы коллективами лабораторий МГППУ и ПИ РАО, в состав которых входят и авторы данной статьи);

3) методика-опросник диагностики эмоционального отношения детей к учению [1]; [5];

4) беседы с администрацией, педагогами, детьми;

5) наблюдения за распорядком жизни воспитанников для установления особенностей харизматической среды.

В исследовании приняли участие 150 учащихся 5–11 классов и 50 педагогов и воспитателей. Эксперименты проведены совместно с психологом школы.

Результаты

Наши наблюдения за организацией жизнедеятельности и обучения в данной школе выявили, что они соответствуют основным принципам построения харизматической образовательной среды, т. е. здесь были обнаружены:

1) жесткая обусловленность учебного содержания и процесса жизнедеятельности взрослых и детей в целом, определенной идеологии;

2) подчиненность функционирования всех элементов образовательной среды харизматической власти **главного лидера** и небольшой группы авторитетных руководителей и их непосредственное личное участие в осуществлении жизни школы;

3) обеспечение воспитанникам защиты от внешних влияний и иммунитета к распространенным в обществе представлениям;

4) общая закрытость учреждения.

Как показывают исследования **М. Шерера**, сильные стороны учреждений, основанных на харизматической власти (например, **коммуны**), **могут оказаться** и источником их слабости. Относительная изоляция, безусловно, служит хорошей защитой от **нежелательных** внешних влияний, но вместе с тем она же препятствует позитивным влияниям извне. С другой стороны, **чрезмерно**

высокие требования к лидеру приводят к его личному участию в любом изменении ситуации, вследствие чего он вынужден постоянно вмешиваться в текущий процесс, а это снижает самостоятельность других участников [10].

Мы установили, что основной целью создания и функционирования данной школы-интерната является усвоение учащимися основ учения, опирающегося на определенную идеологию, приобщение воспитанников к образу жизни, построенному на определенных устойчивых традициях, а также обеспечение нормальных условий для общеобразовательного обучения и развития детей из неблагополучных семей. Воспитательные, содержательные и организационные элементы учебы в данной среде определены направленностью на усвоение заданных канонов поведения, изучение философских, методологических и исторических аспектов конфессиональной традиции и соблюдение нравственных норм и обычаев. С учетом этих обстоятельств приоритетными задачами школы стали как щадящее воспитание, так и обучение в гуманистической мягкой атмосфере. Дети полностью обеспечены продуктами питания, бесплатным лечением и медикаментами, одеждой и обувью, им выплачивается стипендия. В школе организован и досуг: дети имеют возможность играть в футбол, посещать тренажерный зал, бассейн, секцию айкидо; заниматься изобразительным искусством; выезжать на экскурсии; в период летних и пасхальных каникул отдыхать в лагере. Следует заметить, что в школе обучаются и живут как москвичи, так и дети из других городов России и СНГ, которые хотят вырваться из неблагоприятной семейной обстановки и просто остаться в Москве (их большинство) или стать успешными конфессиональными служителями.

Директор школы-интерната является харизматическим лидером и непосредственно участвует во всех делах школы, начиная от учебного процесса, финансовых вопросов и заканчивая участием в личных разбирательствах с воспитанниками,

педагогами и родителями. Большая роль отводится людям, которые занимаются с детьми во внеурочное время: это, прежде всего, молодые воспитатели, которые создают теплую эмоциональную атмосферу и комфорт, оказывают всяческую поддержку и заботу. В то же время они выступают в роли контролеров повседневной жизни детей, а некоторые одновременно являются учителями **канонических** предметов.

Таким образом, во взаимодействие с детьми **во внеурочное время** включаются очень авторитетные и в то же время близкие по непосредственному проживанию взрослые. Они выступают и как учителя, и как друзья, с которыми можно поделиться мыслями и переживаниями. С их помощью дети усваивают нравственные нормы индивидуального и группового поведения.

Следует отметить, что образовательная технология данной школы специфична и это связано прежде всего с наличием как **общеобразовательных**, так и **канонических** предметов, что фактически удваивает рабочий день учащихся. Свободное время наступает только после ужина, но оно занято самообслуживанием и идеологическим воспитанием. Выходные дни более свободны – часть дня посвящена собственному досугу, а также различным праздникам.

Когда мы начинали проводить исследование, для многих ребят, в большинстве испытывающих в собственных семьях дискомфорт, школа становилась вторым домом, а воспитатели и учителя – советчиками, наставниками, добрыми друзьями. **Конфессиональная идеология** же давала им ощущение принадлежности к группе, выступала фактором сплочения, единства целей и норм поведения.

В то же время у детей были и определенные сложности: высокая утомляемость из-за очень плотного графика учебы, длящейся пять дней в неделю с 9 до 19 часов; возникновение поведенческих проблем из-за неумения детей культурно взаимодействовать с окружающими; трудности изначальной мотивации и адаптации к новой ортодоксально-идеологической среде. Особое сужение поля возможностей наклад-

ывают догматические ограничения на просмотр телевизионных программ, пользование плеерами и мобильными телефонами, на выбор круга товарищей для общения.

Резюмируя сказанное, можно отметить, что эмоциональная атмосфера в школе комфортна для детей, хотя и создает им некоторые ограничения в свободе выбора интересов, увлечений и деятельности.

В экспериментальном исследовании данной харизматической среды можно выделить два этапа, соответствующих двум парадигмам обучения.

На первом этапе исследование установок первоначального коллектива учителей, преподающих общеобразовательные предметы, в их отношении к учебной коммуникации с учащимися показало их изначальную либеральную направленность на партнерские взаимодействия с детьми и готовность к творческой инновационной работе. Так, **большинство учителей** не зацикливались лишь на передаче знаний (только 30 % считали, что знания – главная задача школы), а старались привить детям способность самостоятельно мыслить (88 % учителей), поддерживали инициативную активность ребенка и его отклик на новаторство учителя (63 %), желание содержательно возражать учителю (50 %). При этом сами педагоги не придерживались жестко первоначального плана ведения урока, а старались импровизировать (88 %), делиться своими функциями с учащимися и принимать их формулировки (50 %) в соответствии с ситуацией разворачивания урока. Значима для данных учителей и эмоциональная сторона урока: они считали, что необходимо создавать благоприятный климат на уроке (81 %), снимать чрезмерное эмоциональное напряжение детей (80 %), в частности, доброжелательной шуткой (44 %), учетом запросов детей (50 %), разумным отношением к ошибке (75 %). В целом учителя были направлены на то, чтобы дети ходили на уроки с удовольствием (63 %) и чувствовали себя в школе как дома (50 % учителей). Описанные результаты с очевидностью свидетельствуют, что изначально был подобран коллектив

учителей-энтузиастов, желавших реализовать в учебном процессе гуманистическую развивающую парадигму, направленную на формирование школьника – самостоятельного субъекта учебной деятельности. Как оказалось, именно эти развивающие установки учителей явились фактором, противостоящим задачам **конфессионального обучения** и, таким образом, создающим эклектичность складывающейся в школе-интернате образовательной среды.

Как же выстраиваются школьные уроки – главный элемент педагогической системы, и какова психологическая атмосфера в классе?

Для ответа на эти вопросы мы использовали специальную схему наблюдения за процессом урока, а также анкету, позволяющую выявлять эмоциональное состояние детей на уроках. За время исследования нами было проведено 50 наблюдений уроков по различным предметам. Мы акцентировали внимание на предметном, организационном и личностном аспектах взаимодействия учителя с учащимися. Наблюдения показали, что основная часть канонических уроков организована в традиционной консервативной манере, оставаясь такой в течение всего исследования. На **общеобразовательных** же уроках на первом этапе исследования наблюдения свидетельствовали о преимущественно дружественных, иногда даже панибратских отношениях подростков с учителями. Учителя и ученики обращались друг к другу по именам и часто на «ты». Тон разговора был обычно доброжелательный, наблюдалось много шуток, стремление к взаимопониманию и взаимоприятию, часто использовалась игровая форма учебных занятий. В целом образовательная среда таких уроков может быть охарактеризована как **либерально-коммуникативная**. На уроках поощрялись дискуссионность, раскованность, самостоятельность мышления, выдвижение детьми гипотез, даже абсурдных. Один из примеров такой самостоятельности – разбор, где поставить запятую в сложноподчиненных предложениях. Обычно эта тема малоинтересна для подростков, однако практически

все ученики проявили активность и не хотели уходить на перемену, поскольку учитель дал возможность придумывать самые оригинальные и смешные предложения (например: ворона упала с ветки, потому что не умела летать; ворона упала с ветки, чтобы освободить место другой вороне; ворона упала с ветки, так как замерзла... и т. п.). Казалось бы, придумки все несерьезны, а правило усвоено и запятые расставлены в нужном месте. Или другой пример: учитель просит пятиклассников зарисовать в форме пиктограмм фрагменты не слишком увлекательной для них истории. Дети старательно рисуют и затем, доброжелательно обсуждая содержание и качественную сторону рисунков и опираясь на них, сами воспроизводят отрывки из исторического рассказа. Всем интересно, ученики рассказывают с увлечением и способны комментировать свои рисунки. На строгой дисциплине педагоги не настаивали, добиваясь учебной работы дружеской шуткой, поощрением, похвалой, веселым, но содержательным комментарием.

Однако на втором этапе работы мы обнаружили, что ситуация образовательной среды уроков **существенно** изменилась: из либерально-коммуникативной она превратилась в **авторитарно-дисциплинарную**, что повлияло и на общую эмоциональную атмосферу в школе-интернате. На 80 % изменился состав учителей, соответственно, изменилась и среда уроков. Учителя нового состава уже не уделяли внимания эмоциональному комфорту детей, не поощряли самобытность, раскованность и учебную инициативность учеников, приоритетным для них стало традиционное усвоение знаний и жесткая дисциплина. Харизматические лидеры мотивировали эти действия следующим образом: дети разбаловались, учатся слишком легко, на общеобразовательных уроках шум и неразбериха, поэтому нужно ужесточить дисциплину и усилить знаниевую и этико-идеологическую сторону обучения.

Наблюдения на уроках уже нового состава учителей свидетельствует о явной смене парадигмы организации общеобразовательного обучения. Была введена

более жесткая дисциплина, произошло усиление контрольно-оценочного аппарата и дистантности между учителем и учениками, больше внимания стало уделяться заучиванию учебного материала, а не самостоятельной активности детей.

Например, в этих условиях учитель, уже повернувшись к детям спиной, пишет формулы на доске: «...значит так, записывайте за мной...». Ученик: «... а можно я придумаю новую задачу на это же правило?» Учитель: «Тоже мне Эварист Галуа ...пиши это задание».

А вот пример поведения учителя, начинающего урок с угрозы: «Значит так, я отношению тетради руководству наверх, чтобы они видели, чем вы тут занимаетесь... ». Этот же учитель совершенно игнорирует всякие самостоятельные замечания учеников по поводу содержания изучаемого материала, все подробно «разжевывает» на однотипных примерах, детям становится скучно и они дремлют. В целом, на уроках учителя делают в основном замечания и призывы к деятельности – «пиши аккуратно», «убери фломастер», «выпрямись».

В результате смены образовательной парадигмы и учебного поведения педагогов на уроках существенно изменилось эмоциональное отношение детей к учению. Эти данные были получены нами с помощью опросника, позволяющего выявлять уровни познавательной активности, тревожности и негативных переживаний, которые испытывают дети на уроках в школе. На основании сочетания результатов по отдельным вышеперечисленным составляющим опросника выделяются различные уровни эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы.

Срезовые обследования по данной диагностической методике, проведенные дважды (до и после изменения учебной парадигмы), показали динамику изменения отношения детей к учению в зависимости от изменения стратегии обучения. Эти данные демонстрируют табл. 1 и 2.

В табл. 1 приводятся процентные данные по старшеклассникам, обнаружившим соответствующие уровни (низкий, средний, высокий) по шкалам трех составляющих эмоционального отношения к учению

Таблица 1
Влияние стратегии поведения учителей на уроках на отношение детей к учению в школе-интернате (9–10 классы)

Эмоциональное отношение / уровни по шкалам	Школа-интернат до изменения парадигмы обучения	Школа-интернат после изменения парадигмы обучения	Школа с развивающей технологией
Познавательная активность			
Низкий	3	–	5
Средний	33	74	44
Высокий	64	26	51
Тревожность			
Низкий	23	26	31
Средний	74	63	58
Высокий	3	11	11
Негативные переживания			
Низкий	27	30	31
Средний	73	40	53
Высокий	0	30	16

на первом и втором этапах обследования. В качестве контрольных приводятся полученные авторами ранее данные в развивающей образовательной среде.

Как видно из табл. 1, изменение стратегии обучения по **общеобразовательным** предметам в одной и той же школе существенно отразилось на таких важных составляющих эмоционального отношения детей к учению как познавательная активность и переживания на уроках. Так, если при «либерально-коммуникативной» стратегии обучения старшеклассников с высоким уровнем познавательной активности было большинство (64 %), то «авторитарно-дисциплинарный» педагогический стиль отрицательно сказался на уровне познавательной мотивации – процент детей с высоким уровнем мотивации значительно снизился (до 26 %). **Одновременно с этим** уровень негативных переживаний на уроке существенно вырос (соответственно от 0 до 30 %).

При сравнении этих данных с результатами, полученными в школе с развивающей технологией обучения, бросается в глаза тот факт, что если до смены обучающей стратегии показатели эмоционально-

го отношения к учению были соотносимы с соответствующими показателями школы с развивающей парадигмой, то после ее изменения эмоциональное отношение детей к учению ухудшилось значительно по сравнению с данными развивающей школы.

На втором этапе срезовые обследования составляющих эмоционального отношения к учению учащихся средней школы (5–7 классы) и старшей школы (9–10 классы) лишь подтвердили эту тенденцию. Эти данные демонстрирует табл. 2.

Из табл. 2 видно, что высокий уровень познавательной активности сохраняется у младших подростков (56 %) и существенно падает у старших подростков (26 %). В отношении негативных переживаний сохраняется относительно высокий уровень как в средних, так и в старших классах. В то же время по данным литературы в целом в школе должна наблюдаться обратная тенденция – рост познавательной активности к старшим классам; при этом негативные переживания на уроках в 5–7 классах обычно выражены незначительно [1]. Наше исследование, проведенное в нескольких школах с разными образовательными тех-

Таблица 2

Динамика изменения отношения детей к учению от 5-го к 10-му классу в школе-интернате (дисциплинарная стратегия после смены парадигмы обучения)

Составляющие эмоционального отношения и уровни	Школа-интернат	Школа-интернат
	5–7 классы	9–10 классы
Познавательная активность		
Низкий	6	-
Средний	38	74
Высокий	56	26
Тревожность		
Низкий	18	26
Средний	64	63
Высокий	18	11
Негативные переживания		
Низкий	10	30
Средний	45	40
Высокий	45	30

нологиями, также показало, что высокий уровень негативных эмоций на уроках в среднем выражен лишь у 17 % учащихся 5–7 классов [3].

Таким образом, мы видим, что изменение стратегии поведения **учителей** на уроках является существенным фактором изменения отношения детей к учению. **Резкая смена педагогических установок и взаимоотношения с учащимися на уроках привели к высокому уровню стресса у детей, оказавшихся в этой непривычной для них ситуации.** Повышенная раздражительность учащихся на уроках в сочетании с невысоким уровнем познавательной активности является выражением негативного эмоционального отношения к учению и общего разочарования в обучении в данной школе у детей, попавших в условия радикальной перемены образовательной среды. Следует заметить, что авторитарно-дисциплинарный педагогический стиль в принципе мало способствует принятию ребенка как личности, росту его самооценки и самоценности, ведет к снижению гуманистичности образовательного процесса на уроках [2]; [3]; [6]. Тем не менее, такой заменой либерально-коммуникативной среды уроков на авторитарно-дисциплинарную руководством школы была преодолена эклектичность целевых установок школы и первоначально сложившегося процесса обучения и достигнута определенная непротиворечивость и, как следствие, стабильность образовательной среды. Эта

стабильность выразилась, во-первых, в единстве взглядов на образование и позиций относительно методов обучения и руководства школы, у учителей **канонических предметов** и у педагогов **по общеобразовательным предметам**; и, во-вторых, в подчинении детей **более строгим** требованиям поведения и соблюдения дисциплины на уроках, поступлении в требуемые руководством **конфессиональные** учебные заведения. **По всей видимости, такая консервативно-традиционная атмосфера уроков наиболее адекватна складывающейся в данной школе-интернате харизматической образовательной среде.**

Подводя итоги нашего исследования, мы можем утверждать, что две различные парадигмы были соединены эклектично и не были согласованы друг с другом. Эклектичность построения образовательной среды даже при самых гуманных целях ее организаторов приводит к неудовлетворенности всех ее субъектов, а в некоторых случаях к ее разрушению. Данной **конфессиональной** школе-интернату в конечном счете **пришлось преодолевать** эклектичность ее харизматической среды и **реализовывать** устойчивую авторитарную систему обучения, соответствующую исходным задачам организаторов. Все это подтверждает необходимость обоснованного системного проектирования основополагающих элементов образовательной среды и их взаимосвязи.

Литература

1. Андреева А. Д. Диагностика эмоционального отношения к учению в среднем и старшем школьном возрасте // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психологических методик. М., 1988.
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком... как! Пособие для родителей и педагогов. М., 2006.
3. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / Под ред. В. В. Рубцова, Н. И. Поливановой. М., 2007.
4. Поливанова Н. И., Ривина И. В. Особенности развития системности мышления младших школьников в разных образовательных технологиях обучения // Психологическая наука и образование. 1998. № 2.
5. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб., 2007.
6. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2.
7. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1995.
8. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. Избранные психологические труды. М.-Воронеж, 1996.
9. Рубцов В. В., Панов В. И., Поливанова Н. И. Психологическое проектирование и экспертиза образовательной среды // Московская психологическая школа. История и современность. Психологическая наука, образование, практика. Т. III. М., 2004.
10. Шерер М. Коммуна-интернат как психотерапевтическая среда / Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Д. Лейна и Э. Миллера. М., 2001.

Eclectic Organization of School Educational Environment as a Factor of its Instability

N. I. Polivanova,

PhD in Psychology, Leading Research Associate, Psychological Institute of Russian Academy of Education

I. V. Rivina,

PhD in Psychology, Senior Research Associate, Psychological Institute of Russian Academy of Education

The article presents resume of a five-year study of educational environment in a private residential school with a religious orientation where an attempt was made to administratively merge humanistic and authoritarian paradigm of teaching. Features of the orthodox educational environmental functioning, children emotional attitude to the teaching and their cognitive activity in the classroom were studied. Results indicate that eclectic combination of contrary directed paradigms of education leads to a conflict between main subjects of educational environment, and as a result to negative experiences for children in the classroom and to decrease of their cognitive motivation.

Keywords: school educational environment, residential school with a religious orientation, environmental design, teachers' educational communication with students, negative experiences of students in the classroom, cognitive motivation.

References

1. *Andreeva A.D.* Diagnostika emocional'nogo otnosheniya k ucheniyu v srednem i starshem shkol'nom vozraste // Nauchno-metodicheskie osnovy ispol'zovaniya v shkol'noi psihologicheskoi sluzhbe konkretnykh psihologicheskikh metodik. M., 1988.
2. *Gippenreiter Yu.B.* Obshat'sya s rebenkom... kak! Posobie dlya roditel'ei i pedagogov. M., 2006.
3. *Obrazovatel'naya sreda shkoly kak faktor psihicheskogo razvitiya uchashih'sya / Pod red. V.V. Rubcova, N. I. Polivanovoi.* M., 2007.
4. *Polivanova N. I., Rivina I. V.* Osobennosti razvitiya sistemnosti myshleniya mladshih shkol'nikov v raznykh obrazovatel'nykh tehnologiyah obucheniya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. M., 1998. № 2.
5. *Prihozhan A. M.* Psihologiya trevozhnosti: do-shkol'nyi i shkol'nyi vozrast. 2-e izd. SPb., 2007.
6. *Prihozhan A. M.* Prichiny, profilaktika i preodolenie trevozhnosti // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. M., 1998. № 2.
7. *Rabochaya kniga shkol'nogo psihologa.* M., 1995.
8. *Rubcov V. V.* Osnovy social'no-geneticheskoi psihologii. Izbrannye psihologicheskie trudy. M.-Voronezh, 1996.
9. *Rubcov V. V., Panov V. I., Polivanova N. I.* Psihologicheskoe proektirovanie i ekspertiza obrazovatel'noi sredy // Moskovskaya psihologicheskaya shkola. Istoriya i sovremennost'. Psihologicheskaya nauka, obrazovanie, praktika. T.III. M., 2004.
10. *Sherer M.* Kommuna-internat kak psihoterapevticheskaya sreda // Detskaya i podrostkovaya psihoterapiya // Pod red. D. Leina i E. Millera, M., 2001.