

2010_1

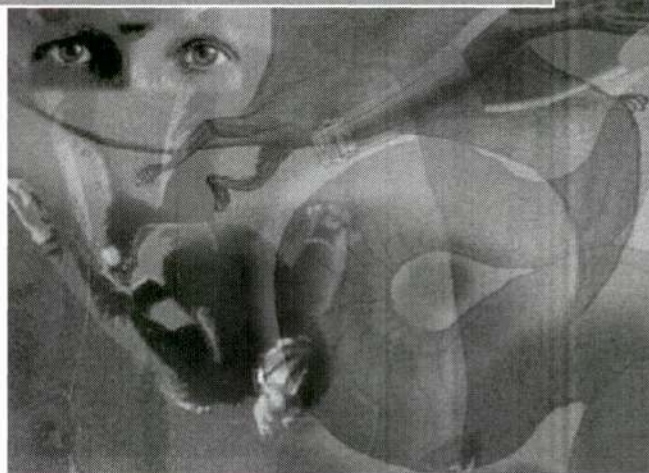
Актуальные проблемы
психологии и педагогики



Красноярск, 2010

2010_1

Актуальные проблемы
психологии и педагогики



Кафедра педагогики и психологии
профессиональной деятельности при
ЦППК
ГОУ ВПО «Сибирский государственный
технологический университет»
2010_1

УДК 371+159.9

ББК 430+Ю9

Актуальные проблемы психологии и педагогики: сборник научных трудов. – Красноярск: СибГТУ, 2010. – Выпуск 1. – 128 с.

Учредители:

ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет»
Центр переподготовки и повышения квалификации преподавателей
Кафедра педагогики и психологии профессиональной деятельности

Издаётся с 2004 года. Периодичность издания 4 номера в год.

Редакционная коллегия:

Карлов Г.П., канд.тех.н., доц., директор ЦППКП, проректор по дополнительному образованию СибГТУ
Нургалеев В.С., д.психол.н., проф., зав.кафедрой педагогики и психологии профессиональной деятельности СибГТУ
Чижикова Г.И., д.пед.н., проф. кафедры педагогики и психологии профессиональной деятельности СибГТУ
Лубочников П.Г., канд.психол.н., доц. кафедры педагогики и психологии профессиональной деятельности СибГТУ

Адрес редакции: 660049, г. Красноярск, ул. Ленина, 71, тел. +7 (391) 227-85-15,
kpp@sibstu.kts.ru

Печатается по рекомендации научно-методического совета Института дополнительного профессионального образования, повышения квалификации и переподготовки специалистов СибГТУ

Перепечатка материалов из сборника допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на сборник обязательна.

Авторская редакция

ISBN 978-5-8173-0467



© ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», 2010
© Коллектив авторов, 2010

КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОСОБЫХ УСЛОВИЯХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Потапова Е.В.

*ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический
университет»*

В психолого-педагогической литературе проанализирован ряд понятий, который отражает те или иные действия людей по отношению к друг к другу в системе субъект-субъектного или субъект-объектного взаимодействия. К таким понятиям относятся «обеспечение», «поддержка «сопровождение».

Под обеспечением понимается принятие совокупности мер при подготовке чего-либо и его проведении (организации), которое может носить потенциальный (при подготовке) и актуальный (при непосредственной реализации) характер. Под поддержкой понимается дискретная или перманентная помощь субъекту (или группе субъектов) в решении определённых проблем.

Мы в своем исследовании акцентировали внимание на понятии «сопровождение», что требует соответственного обоснования, которое представлено в данном параграфе.

В научной и справочной литературе [1; 3; 12] данное понятие определяется как действие человека в отношении другого; взаимодействие людей в его социальной среде. В процессе классификации выделяется видовое понятие «педагогическое сопровождение» как специфический вид указанной

деятельности, отражающий управляемую сторону процесса развития ребенка в системе социального и педагогического взаимодействия с другими людьми. При этом педагогическое сопровождение определяется ими одновременно как процесс, система, деятельность. Существенными признаками в данном понятии выступают такие как «специфический вид деятельности», «управляемость», «взаимодействие».

Рассматривая вопросы организационно-педагогического сопровождения здоровьесберегающей деятельности учителя физической культуры, С.П. Романова определяет предмет своего исследования как особый вид институциональной деятельности, реализующийся в краткосрочных и пролонгированных формах и предполагающий создание условий, направленных на грамотное планирование, поэтапное осуществление и своевременную саморегуляцию здоровьесберегающей деятельности учителя за счет выбора содержания, методов и средств данной деятельности адекватно ее целям и задачам [17, с. 8]. В данном понятии нам интересны существенные признаки «этапность», «формы», «средства», «методы».

Вместе с тем, в анализируемой психолого-педагогической литературы, мы не встретили ни одного понятия психологического (педагогического) сопровождения, отвечающего законом формальной логики и отражающего одновременно сущность, структуру и функции исследуемого процесса. В этой связи мы посчитали необходимым уточнить понятие «психологическое сопровождение» с точки зрения позиций, обозначенных нами выше, и сформулировали его, с учетом тех существенных признаков, на которых обращено внимание после каждого из определений, представленных ранее.

В нашем исследовании под «психологическим сопровождением» мы будем понимать систему взаимодействия субъектов той или иной деятельности, направленную на поддержание одних субъектов со стороны других (посредством психологических технологий) в личностном и профессиональном

аспектах при разрешении проблемных ситуаций внутреннего и внешнего характера; в структуре сопровождения можно выделить содержательно-целевой, операционально-деятельностный и оценочно-регулятивный компоненты, обеспечивающие реализацию профилактико-пропедевтической, реабилитационно-развивающей и личностно-стабилизирующей функций в определенном (стихийном или конституциональном) пространстве.

Мы согласны с мнением И.В. Климовой [8], которая при разработке системы психологического сопровождения сотрудников пенитенциарных учреждений, акцентировала внимание на то, что в качестве пространства данного сопровождения может выступать психологический тренинг

Проблема тренинга является многоплановой, поскольку при разработке его структурных компонентов исследователи вынуждены ориентироваться на различные отрасли психологической науки: социальную психологию, психологию труда, педагогическую психологию, медицинскую психологию и другие.

Понятие «тренинг» (от английского «tram», «training») имеет ряд значений, среди которых выделяются следующие: воспитание, обучение, подготовка, тренировка, дрессировка. В рамках нашего исследования мы не будем пользоваться последним значением, поскольку некорректно употреблять его в рамках гуманистической парадигмы исследования.

Как отмечают исследователи, психологический тренинг может проводиться в индивидуальной или групповой формах. Возникновение последних связано с исследованиями К. Левина, который отмечал, что большинство эффективных изменений в установках и поведении людей происходит в групповом, а не индивидуальном контексте. Считается, что идея проведения тренинговых групп возникла в 1946 г. во время работы ученого в мастерской межгрупповых отношений. Успешность данной деятельности привела к основанию в США Национальной лаборатории тренинга, результаты

работы которой, были положены в основу практики тренинговых групп («Т-групп» К. Левина, «S – группы» Дж. Балинта), «Е-группы» К. Роджерса).

По мнению К. Рудестама, основными понятиями, связанными с Т-группами выступают: «обучающая лаборатория», «обучение тому, как учиться», «принцип «здесь и теперь», при этом в структуре второго понятия выделяется важный цикл последовательных действий: «представление самого себя» - «обратная связь» – «экспериментирование»[18, с. 95], что позволяет повысить эффективность поведения личности.

Т-группы имеют некоторое сходство еще с одним направлением тренинговой работы, которое условно названо группами бихевиоральной ориентации. Сходство состоит в том, что занятия в этих группах непосредственно связаны с выработкой определенных навыков социального взаимодействия, проявляющихся на уровне поведения. Занятия поведенческим тренингом не ставят перед собой глобальных задач роста личности или реализации человеческого потенциала. Обычно они называются тренингами жизненных умений (или просто умений). Их задача - обучить участников справляться с теми или иными проблемами, выработать умение приспосабливаться к определенным жизненным обстоятельствам (управление тревогой, гневом; планирование карьеры; принятие решений; коммуникативные умения; тренинг уверенности в себе). Руководители поведенческих групп активно используют различные методы оценки происходящих изменений.

Одной из типичных методик тренинга, напрямую связанной с теорией бихевиоризма, является репетиция поведения на основе демонстрации модели оптимального поведения в какой-либо ситуации. Затем наступает фаза репетиции, когда участник опробует новый тип поведения. При этом руководитель помогает ему, подсказывает при необходимости или предоставляет обратную связь, то есть проводит инструктаж. Наконец,

наступает фаза подкрепления, поощрения за успешные действия в виде положительных реакций группы и руководителя. Чтобы успешнее переносить приобретенный в группе навык в реальную жизнь, участники тренинга часто получают домашние задания.

Рассматривая гуманистическое направление в групповой работе, необходимо отметить, что название это вовсе не подразумевает, что другие психологические течения были антигуманными. Главным здесь становится осознание смыслов и ценностей своего существования, принятие ответственности за совершаемые поступки, проблема аутентичности-соответствия способа бытия человека в мире, внутренней природе его личности. В результате экстраполяции идей гуманистической психологии в Т-группы образовалось новое направление групповой работы, получившее название «группы встреч» (К.Роджерс, У.Шутц), характерной особенностью которых является недирективный стиль управления группой. Ведущий отказывается направлять и организовывать деятельность участников, создавая ситуацию фрустрации, вынуждая их проявлять активность, принимать на себя ответственность за все, что происходит с ними в группе. Как считает К.Рудестам, «основными признаками групп встреч являются: самораскрытие, внимание к чувствам, осознание самого себя и своего физического «Я», ответственность и принцип «здесь и теперь» [18].

В ряде работ отечественных психологов обосновывается групповой психологический тренинг как один из активных методов обучения (Н.Н. Богомолова, И.В. Вачков, Ю.Н. Емельянов, В.П. Захаров, Г.А. Ковалев, Ю.В. Макаров и другие).

Вместе с тем, как подчеркивает СИ. Макшанов, адекватность категории «психологическое воздействие» для определения тренинга как метода можно признать лишь отчасти, поскольку оно отражает процессуальные характеристики, которые в ходе тренинга могут не только развиваться, но и

затормаживаться, а некоторые навыки и умения формируются заново, поэтому употребление термина «развитие» также не всегда правомерно.

Развитие личности состоит не только в построении высших уровней ее структуры, но в ослаблении существующих и неэффективных, например, с точки зрения Б.Д. Парыгина, при «постдиагностическом тренинге-коррекции» [16, с.242-254]. В этой связи понятие «преднамеренные изменения», введенное СИ. Макшановым, даёт возможность описания всего множества явлений, относящихся к динамике психологических феноменов участников тренинга и группы в целом, отражая процессуальные продуктивные характеристики тренинга.

Таким образом, групповой психологический тренинг можно рассматривать как пространство психологического взаимодействия (в том числе воздействия) на личность в процессе интенсивного обучения в группе, в результате которого происходят преднамеренные изменения в конкретных психических структурах личности, что гипотетически можно обозначить как психологическое сопровождение личности.

Психологический тренинг также включает в себя элементы диагностических процедур. Особенно существенна роль диагностики на начальном этапе при оценке тренером участников, условий, в ситуации корректирующей деятельности тренера и при подведении итогов проделанной работы. Необходима разработка диагностических процедур результатов психологического тренинга для определения наиболее эффективных и действенных программ, а также их компонентов. Оценка адекватности тренинговой программы должна осуществляться через совокупность критериев эффективности, включающей в себя психологические и практические критерии. При этом, на наш взгляд, психологические критерии должны включать характеристики изменений профессионально значимых качеств специалиста и его умений, определенных на основе профессиональных норм, а также меры

субъективной удовлетворенности тренингом, и практические критерии - характеризовать изменения показателей профессиональной компетентности специалиста после прохождения психологического тренинга и переноса его результатов в практику.

В настоящее время в науке обосновано множество разновидностей группового психологического тренинга на основе диапазона целей, которые отражают многосторонность происходящих процессов.

Так, целью тренингов сензитивности становится развитие чувствительности в восприятии окружающего мира, психологических явлений, других людей и себя [13, с. 165]. Тренинг уверенности в себе проводится с целью осознания источников уверенного и неуверенного поведения, преодоления стереотипов, ведущих к неуверенному или агрессивному поведению [15]. Целью тренинга креативности выступает осознание идеи постоянной изменчивости мира, формирование способности к нахождению эффективных, нестандартных решений и способов поведения в новых, необычных условиях, а также более эффективных, по сравнению с общепринятыми, способов поведения в привычных, стандартных условиях [4].

Интеллектуальный тренинг способствует развитию интеллектуальных способностей, обеспечивающих формирование и реализацию эффективных стратегий в деятельности [5]. Благодаря тренингу принятия решения участники осознают закономерности процесса принятия решений, формирование навыков адекватного отражения проблемных ситуаций и тенденции их развития, устойчивости к неопределенности к риску [8]. Целью мотивационного тренинга является осознание и освоение навыков, механизмов самомотивирования, произвольного удержания мотива на цели [8]. Тренинг ведения переговоров проводится с целью осознания участниками закономерностей переговорного процесса, формирования навыков выделения областей ведения переговоров и точек сопротивления, аргументации и

достижения соглашения [2]. Целью тренинга формирования команды является осознание механизмов взаимоусиливающего взаимодействия, формирование навыков создания команды единомышленников, умений занимать лидерскую позицию в группе и организации [14].

Так как исследуемая нами проблема связана с психологическим сопровождением детей, больных сколиозом, в условиях, которые из-за этой болезни обозначены как особые, то необходимо рассмотреть содержательно-целевой, операционально-деятельностный и оценочно-регулятивный компоненты указанного сопровождения в тренинговом пространстве.

Содержательно-целевой компонент, как правило, связан с вопросом «Что делать» и отражает основные теоретические выводы, представленные в предыдущих параграфах настоящей главы.

В этой связи мы считаем необходимым еще раз акцентировать внимание на основных результатах теоретического анализа и отметить, что под особыми условиями жизнедеятельности личности мы понимаем внешние обстоятельства медико-биологического, социально-правового, учебно-воспитательного, и внутренне психологического характера, детерминирующие совокупность способов взаимодействия человека с внешним миром (как природным, так и социальным) на основе его адаптации к окружающей действительности и субъектной активности, определяющие эффективность самореализации личности в различных видах деятельности в процессе становления.

Следовательно, целью психологического сопровождения в контексте нашего исследования может выступать нивелирование отрицательных воздействий выявленных особых условий на жизнедеятельность детей, больных сколиозом, а его содержанием - обеспечение преодоления трудностей когнитивного (умственная и психическая нагрузка, связанная с необходимостью четко выполнять лечебные процедуры), эмотивно-

аксиологического (эмоциональное напряжение, страх, злость, обида и формирование отрицательного отношения к себе подобным в условиях долговременной оторванности от семьи и друзей) и поведенческо-деятельностного («эффект коммуникативной усталости» из-за постоянной смены состава учебных коллективов (классов), провоцирующих самоощущения ущербности по сравнению с другими детьми) плана.

Операционально-деятельностный компонент отвечает на вопрос «Как делать» и в его рамках, как правило, закладывается совокупность конкретных действий с обоснованием средств, условий или механизмов исследуемого процесса.

В нашей работе мы поставили перед собой цель выявить не условия, не средства и не механизмы, а именно стратегии психологического сопровождения, которые имеют соответствующий (личностно-психологический) характер.

Как отмечает В.В. Игнатова [6], исторически сложилось так, что понятие «стратегия» имеет широкое поликонтекстное применение в различных науках, например: стратегия военная, речевая стратегия, маркетинговая стратегия, стратегия организационная, экономическая стратегия, информационная стратегия, образовательная стратегия, воспитательная стратегия, педагогическая стратегия, управленческая стратегия, стратегические игры, стратегия безопасности и другие.

С точки зрения автора, для понимания сущности исследуемого понятия необходимо осознать, что стратегия не просто некоторый способ действия, а *искусный способ действия*, который позволяет достичь желаемого результата, то есть это преимущественное действие.

Стратегия, как способ действий, становится необходимой в ситуации, когда для прямого достижения основной цели недостаточно наличных

ресурсов и задачей стратегии является эффективное использование ресурсов для достижения основной цели.

В педагогике данное понятие, как правило, отражает искусство и мастерство руководства, основанных на правильных, далеко идущих образовательных прогнозах, способствующих саморазвитию, самоопределению и самореализации учащихся в процессе обучения. В этой связи возникает целое поле альтернативных стратегий.

Кроме того, как отмечала В.В. Игнатова [7], любая стратегия ориентирована на определенную парадигму, которая определяется соотношением воздействия и взаимодействия, - подробно изучены Г.А. Ковалевым [93], в результате глубокого методологического анализа он выделил три парадигмы психологической науки, воплощающие сущность и потенциалы трех стратегий психологического взаимодействия.

В первой — «объектной» (или «реактивной») — парадигме человек и его психика в целом рассматриваются как пассивный объект воздействия внешних условий и как продукт этих условий.

Вторая — «субъектная» (или «акциональная») — парадигма исходит из представления об активности человека и индивидуальной избирательности психического отражения внешних воздействий, где субъект сам оказывает преобразующее воздействие на поступающую к нему извне психологическую информацию.

Третья — «субъект-субъектная» (интерсубъектная) или диалогическая — парадигма рассматривает психику как открытую систему, находящуюся в постоянном взаимодействии с миром и людьми, причем она обладает внутренним и внешним контурами регулирования [9, с. 9]. Соотнесем данные парадигмы с инновационной деятельностью и стратегиями и обнаружим, что только вторая и третья согласуются с выведенными пониманиями данных процессов.

В целом, под психологической стратегией в контексте исследований В.В. Игнатовой можно понимать, с одной стороны деятельность, в которой выделяются цель, как стратегический ориентир, и средства ее достижения; с другой, – это процесс, протекающий во времени, представляющий собой совокупность целесообразных действий, направленных на достижение определенного результата. Как процесс, каждая стратегия реализуется последовательно-поэтапно в соответствии с обозначенной целью. В качестве обязательных этапов можно считать следующие: моделирования, конкретизации и реализации [6].

Ориентируясь на основные сферы личности (когнитивную, эмоционально-аксиологическую и поведенческо-деятельностную), мы посчитали необходимым выявить, какие именно стратегии психологического плана могут оказать на них влияние в особых условиях жизнедеятельности ребенка, больного сколиозом, и посчитали возможным остановиться на стратегиях активизации, инициирования и гармонизации.

Первая стратегия обеспечивает активную, сознательную, самостоятельную деятельность субъекта, посредством развертывания деятельностного компонента сопровождения. Активизировать - значит пробудить активность, усилить, оживить деятельность человека, сделать ее более результативной.

Вторая стратегия отражает сопряжение деятельностных компонентов сопровождения посредством постепенного привлечения субъектов к овладению способами выполнения совместной деятельности и освоения собственных целесообразных методов и средств взаимодействия. Инициировать – значит корректно спровоцировать.

Третья стратегия обеспечивает проработку целей, содержания, форм и методов сопровождения на принципах соответствия, дополнительности, целесообразности, интеграции ценностей всех его участников. Гармонизировать

– согласовать, привести в соответствие, сделать процесс едионаправленным на основе принципа оптимальности [там же].

Целью психологического сопровождения личности в особых условиях жизнедеятельности выступает развитие ее саморегуляции на основе нивелирования маргинальности и коррекции девиантного поведения, формируемых в связи с конкретным заболеванием. Достижение данной цели связано с развитием способностей к рефлексии, поскольку отражение окружающей действительности, в том числе специфики развития самого себя в ее пределах, своих внутренних психических актов и состояний, ценностей, мотивов, эмоций, поступков и так далее, является важным аспектом саморегуляционной деятельности. У детей, имеющих физические ограничения здоровья, развитие рефлексивных способностей идет с опережением на фоне анализа своего болезненного состояния, поэтому уже в младших классах школы можно использовать стратегии, связанные с ускорением и упорядочением данных способностей. Именно поэтому в качестве *первой стратегии* исследуемого процесса мы определили для себя активизацию рефлексивных способностей личности.

Поскольку в жизнедеятельности ребенка, больного сколиозом, проблемным полем выступают его двигательные возможности на фоне повышенной потребности в физической активности, то возникает необходимость эмоционально положительного подкрепления успеха в значимой деятельности (в том числе, в развитии двигательных способностей), модель которой представлена нами во втором параграфе настоящей главы. В этой связи наиболее корректной стратегией исследуемого процесса в указанном контексте может выступить инициирование как процесс постепенного включения субъекта в ту или иную деятельность за счет определенного (и, как правило, недирективного) внешнего воздействия посредством создания ситуации успешности. Поэтому в качестве *второй*

стратегии исследуемого процесса нами обозначено инициирование личностной успешности в значимой деятельности.

Большую роль в становлении личности ребенка, и особенно, если он имеет ограничения в здоровье, играют отношения с внешним социальным миром, в том числе взрослыми людьми, в качестве которых в контексте данного исследования выступают родители (или старшие родственники), педагоги и врачи. Отношения между субъектами в лечебно-образовательной системе формируются и реализуются в разных направлениях и зависят от коммуникативных способностей не столько самих детей, сколько взрослых, взаимодействующих с ними. В этой связи наиболее эффективной стратегией в данном аспекте выступает гармонизация взросло-детских отношений, поскольку она связана с оптимизацией процесса, под которой понимается приведение субъективных факторов того или иного процесса его объективной основе [8].

Оценочно-регулятивный компонент связан с определением критериев исследуемого процесса, отвечает, в большей степени, на вопрос «Как понять, что сделали правильно» и своевременно провести регуляцию процесса в нужном направлении. Определяя критерий как признак, по которому что-либо оценивается [11], мы первоначально акцентировали наше внимание в рамках данного исследования на успешности личности в значимой деятельности в соответствии с разработанной моделью. Между тем, анализируя гуманитарные стратегии, основными из которых в диссертации обоснованы активизация рефлексивных способностей, инициирование личностной успешности в значимой деятельности и гармонизация взросло-детских отношений, мы посчитали некорректным использование в качестве основного критерия явление, которое уже (хотя и частично) обозначено в одной из стратегий. Ориентируясь на психологические особенности детей, больных сколиозом, которым зачастую сложно принимать активное участие в мероприятиях

различного плана, тем более в таком пространстве, как школа-интернат, имеющая свои специфические признаки закрытого образовательно-лечебного комплекса. И хотя указанная «закрытость» не означает полной изоляции детей от внешнего мира, между тем, большее время в течение недели данные дети находятся именно в интернате, что провоцирует, как мы отмечали выше, коммуникативную усталость и нежелание участвовать в жизнедеятельности школы в целом.

Следовательно, оценить результативность психологического сопровождения детей, больных сколиозом, можно по уровню их участия в жизнедеятельности школы-интерната, что принято нами в качестве основного критерия.

В качестве показателей данного процесса выступают следующие критерии второго порядка:

- *когнитивный*, отражающий проявления саморегуляции личности, связанные с ее познавательной сферой; основанный на рефлексии и в общем плане показывающий, насколько осознанными являются поведение и деятельность в целом, что возможно при использовании условно принятой шкалы «директивность – недирективность»;

- *эмотивно-аксиологический*, связанный с эмоциональной, мотивационной и аксиологической сферами личности; основанный на уровне соотношения тревожности и уравновешенности; в общем плане показывающий, какие эмоции и мотивы лежат в основе поведения (деятельности) и какие ценности формируются у больного ребенка в процессе жизнедеятельности, что возможно проследить по шкалам «положительные переживания – отрицательные переживания» и «интерес – безразличие»;

- *поведенческо-деятельностный*, связанный с деятельностной и поведенческой сферами личности; основанный на внешних проявлениях человека, выраженных в конкретных действиях или поступках и в общем плане

демонстрирующий, насколько в межличностном общении проявляются процессы саморегуляции, что возможно оценить по шкалам «активность – пассивность» и «инициативность – безынициативность».

Кроме того, на различных этапах реализации стратегий психологического сопровождения личности в особых условиях жизнедеятельности, могут быть использованы дополнительные критерии, связанные с конкретными психологическими мероприятиями, с использованием соответствующего диагностического инструментария.

Таким образом, мы разработали содержательно-целевой, операционально-деятельностный и оценочно-регулятивный структурные компоненты психологического сопровождения личности в особых условиях жизнедеятельности с учетом психологической характеристики субъектов нашего исследования.

В операционально-деятельном компоненте обоснованы гуманитарные стратегии исследуемого процесса, а именно: активизация рефлексивных способностей личности, инициирование личностной успешности в значимой деятельности и гармонизация взросло-детских отношений.

Библиографический список

1. Авдеев, В.В. Психология решения проблемных ситуаций : монография. - М.: Изд-во МГУ,1992.- 263 с.
2. Андреев, Н.В. Тренинг по переговорной деятельности. -М., 1996. – 138 с.
3. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности.- М.: «Модэк»,1995.- 352 с.
4. Грановская, Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. СПб, 1994.-192 с.
5. Дранков, А.В., Лебедева Н.М., Миронов Е.А. Интеллектуальный тренинг: методические указания. - Л., 1990. - 48 с.

6. Игнатова, В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе. – Красноярск: СибГТУ, 2000. – 272 с.
7. Игнатова, В.В., Эверт Н.В. Проблемно-коммуникативные игры как средство коммуникативной самореализации старшеклассника. Методические рекомендации /В.В.Игнатова, Н.В. Эверт. – Красноярск: РИО КГПУ, 2002. – 49с.
8. Климова, И.В. Психологическое сопровождение личности в детерминирующих условиях деятельности: монография /И.В. Климова, В.С. Нургалеев. – Красноярск: СибГТУ, 2007. – 160 с.
9. Ковалев, Г.А. Активное социальное обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общества. Автореф. канд. псих. наук. -М, 1980.- 19 с.
10. Ковалев, С.В., Филиппов А. В. Исследование мотивации повышения квалификации руководящих работников// Вопр. психологии.- 1987.- N1.- С 39-43.
11. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник . -М.: Наука, 1975. - 720 с.
12. Кондратенко, В.Т. Общая психотерапия / В.Т. Кондратенко, Д.И. Донской, . -Мн.: Наука и техника, 1993. - 478 с.
13. Лушпаева, Е.В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга. Дис. канд. псих. наук. - М., 1989.
14. Макаров, Ю.В. Социально-психологический тренинг как средство формирования сплоченности. Дис. канд. псих. наук. - СПб., 1998. -180 с.
15. Макшанов, С.И., Хрящева Н.Ю., Сидоренко Е.В. Психологическая гимнастика в тренинге. Каталог. 4.2. - СПб.. 1993.
16. Парыгин, Б.Д. Анатомия общения. - СПб, 1999. - 300 с.
17. Романова, С.П. Организационно-педагогическое сопровождение здоровьесберегающей деятельности учителя физической культуры: автореф...канд. пед. наук. – Кемерово, 2010.
18. Рудестам, К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. - 2 изд. - М.: Прогресс, 1993. - 408 с.