

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Е.И. Мычко

**доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой
педагогики и образовательных технологий
Высшей школы педагогики
БФУ им. И. Канта
emychko@bk.ru**

М.С. Краковская

**соискатель
кафедры педагогики и образовательных технологий
Высшей школы педагогики
БФУ им. И. Канта
MKrakovskaya@kantiana.ru**

Социальное пространство отношений дошкольников как психолого-педагогический феномен

Представлена характеристика социального пространства отношений дошкольников как психолого-педагогического феномена

Ключевые слова: отношения; социальное пространство; социальное пространство отношений; дошкольники

Проблемы, связанные с категорией отношений всегда были значимыми как в педагогике и социологии, так и в психологии, и являлись основой для изучения вопросов общественной жизни. Поэтому исследование отношений способствует перспективам развития науки и заслуживает пристального внимания.

О недостаточной изученности проблемы отношений указывает тот факт, что ученые (А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, Я.Л. Коломинский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев) предлагают свои, иногда принципиально различные определения данной категории. Вместе с тем, исследователями рассмотрено понятие «отношения», его структурные компоненты, виды, факторы, детерминирующие их развитие, а также механизмы формирования.

В психолого-педагогической литературе, посвященной проблемам отношений, указывается, что это 1) «целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [6, с. 194–195]; 2) «лично значимое эмоциональное, образное и интеллектуальное (когнитивное) отражение людьми друг друга, которое представляет собой их внутреннее состояние и допускает взаимность; специфический вид отношения человека к человеку, в котором имеется возможность непосредственного (или опосредованного техническими средствами) одновременного или отсроченного ответного личностного отношения» [3, с. 33]; 3) «взаимные ориентации, которые развиваются и кристаллизуются у индивидов, находящихся в длительном контакте» [11, с. 274].

Таким образом, категория «отношения» рассматривается в разных аспектах. В научной литературе встречаются разнообразные и неоднозначные представления о данном феномене. В большинстве определений общим является наличие совместной

деятельности, которая выступает основной для их организации и развития, определяя характер отношений между людьми, особенности восприятия и понимания друг другом, общение.

Следует также отметить, что до настоящего времени сложились различные подходы к отношениям, дифференцируемым по различным критериям: в контексте межличностного общения (В.А. Лабунская), по категориям объектов действительности (А.Ф. Лазурский, С.Л. Франк), в аспекте межличностного взаимодействия (Т. Лири), межличностные отношения в учебной ситуации (В.М. Николаенко), по глубине вовлеченности личности в отношения, избирательности в выборе партнеров, функции отношений (Н.Н. Обозов) и др.

В настоящий момент не существует общепринятой классификации отношений, что обусловлено разными подходами к пониманию отношений и отсутствием единых критериев для классификации.

Что касается отношений дошкольников, нельзя с уверенностью сказать, что данная проблема достаточно изучена. В последнее время не только среди подростков и молодежи наблюдаются проявления негативного отношения к людям, но и в дошкольном возрасте также возросли проявления деструктивного поведения по отношению к окружающим, которые постепенно усиливаются, в связи с чем их нужно исследовать в период дошкольного детства с целью выявления факторов, способствующих возникновению деформаций в отношениях между детьми.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования указано, что на этапе завершения дошкольного образования «ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх» [9, с. 28], поэтому в соответствии с данными требованиями к выпускнику детского сада в современных условиях система отношений детей приобретает особенно важное значение.

В последнее время проблема взаимоотношений подрастающего поколения становится одной из наиболее актуальных проблем в психологии и педагогике. Теоретические исследования сущности отношений дошкольников представлены в работах зарубежных ученых (Н. Bee, M. Blades, P. Foley, M. Hill, S. Leverett, C. Spencer), в которых изучены особенности детского развития, их окружения, рассмотрена эволюция детства в контексте изучения складывающихся отношений, сознания, эмоций.

В отечественной науке проблема отношений дошкольников и вопросы их развития стали рассматриваться в XX в. (Е.А. Аркин, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова) в контексте изучения различных видов детской деятельности, особенностей общения.

Большинство современных исследователей едины во мнении, что «база формирования личности закладывается в детской коммуникации, которая развивается через совместную деятельность в жизненной среде и проявляется в территориальном поведении» [5, с. 2]. В дошкольном возрасте потребность в общении со сверстниками (М.И. Лисина) побуждает к установлению контактов, к взаимодействию.

Поэтому вследствие возрастающей потребности в общении в дошкольном возрасте постепенно сменяют друг друга эмоционально-практическая, ситуативно-деловая и внеситуативно-деловая формы общения [4]. Согласно этому можно говорить о качественной перестройке отношения к сверстнику, которая заключается в том, что дошкольник начинает относиться к самому себе посредством другого ребенка.

Вместе с тем «в социальной психологии детства понятие отношения приобретает жизнь в двух ипостасях: во-первых, как «связь, зависимость», а значит – как взаимоотношение, общение (т.е. *отношение С...*) и, во-вторых, как «мнение, оценка» и, зна-

чит, как социальная установка, ценностная ориентация (т.е. *отношение К...*)» [1, с. 421]. Таким образом, можно сказать, что по достижении ребенком дошкольного возраста сверстник становится для него партнером по общению, игровой деятельности, средством познания себя как личности, а также неотъемлемой стороной его самосознания.

Рассматривая особенности отношений дошкольников важно помнить, что общению детей свойственны разнообразие и широкий диапазон коммуникативных действий, яркая эмоциональная насыщенность, нестандартность, нерегламентированность, оригинальность контактов детей, преобладание инициативных действий над ответными [7, с. 124–126], отличающих их от общения со взрослыми.

Примечательно, что в дошкольном возрасте отмечается устойчивость избирательных предпочтений детей, количественный состав детских групп, в связи с чем меняется структура детских объединений: одни дети становятся более предпочитаемыми, другие – отверженными, вследствие чего формируется структура межличностных отношений (Т.А. Репина).

Но важно помнить, что система отношений человека с окружающим миром – это основа его личностного и социального развития. Вместе с тем осознанное поведение человека складывается посредством освоения им социального пространства, следовательно, «системосвязующим элементом социального пространства, определяющим его содержание, интеграцию и коррекцию влияния разноуровневых компонентов, его составляющих, выступает <...> социальное пространство отношений» [2, с. 15].

Основой для разработки проблемы социального пространства отношений дошкольников служат исследования В.В. Абраменковой, И.Д. Демаковой, Н.В. Ивановой, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейна. Отметим, что феномен социального пространства отношений в настоящее время осмыслен как педагогическая категория, представлен структурный и содержательный анализ данного понятия.

Согласно определению Н.В. Ивановой социальное пространство отношений – это «система социально-ролевых и межличностных отношений ребенка, формирующаяся в результате субъективного восприятия объективных связей, взаимодействий с окружающими людьми, которые возникают в условиях различных социальных институтов, групп и реализуются с учетом специфики их функционирования» [2, с. 11].

На основе вышеизложенного о важной роли детского сообщества (А.П. Усова) в жизни детей, специфики их взаимоотношений, их структуры и динамики, социальное пространство отношений дошкольников считаем целесообразным рассматривать в подсистеме «ребенок – детская общность».

Вместе с тем представляет интерес структура социального пространства отношений в названной подсистеме, для которой характерны два вида отношений – социально-ролевые и межличностные, две формы проявления – индивидуальная и групповая, а также три сферы проявления – в совместной деятельности, в общении и в поведении [2, с. 17].

Примечательно, что термин «пространство» в социальную жизнь пришел из математики и физики. В философии пространство определяется как форма существования бытия и выражает отношение между объектами, определяет порядок их расположенности, характеризует формы движения материи. Отметим, что современное понимание пространства базируется на взглядах Э. Дюркгейма, Г. Зиммеля, И. Канта, Ю. Хабермаса, М. Хайдеггера и др.

В пространстве, в отличие от среды, на главный план выходят характеристики существования объектов, а не их обусловленности. В педагогике к понятию среда относится то, что оказывает влияние на развитие человека.

Кроме того, в психолого-педагогических науках категория «пространство» употребляется в нескольких значениях. В педагогической антропологии данное явление

понимается как основная всеобщая форма существования и движения материи, а также как форма пространственно-временного существования и развития человека и как условие его бытия (Б.М. Бим-Бад, В.И. Вернадский, Г.М. Коджаспирова).

Категория «пространство» приобрела особо важное значение, о чем свидетельствуют вошедшие в широкий научный оборот понятия социального, образовательного, единого образовательного, единого информационно-образовательного, информационного, педагогического, воспитательного, культурно-образовательного, социально-педагогического, социокультурного пространства и пространства детства.

Понятие социального пространства, которое было введено на рубеже XIX-XX вв., в последнее десятилетие приобретает статус философской категории. В основном социальное пространство является предметом изучения гуманитарных наук. Пространство детерминировано социальной реальностью и зависит от происходящего в социальном мире, но в большей степени социальное пространство определено поведением индивидов, которые находятся во взаимодействии.

В современном понимании «социализация индивида осуществляется в процессе его активного взаимодействия со средой, в процессе воспроизводства индивидом тех общественных связей, которыми он овладевает и которые усваивает в процессе социального взаимодействия, очерченного социальным пространством, которое открыто для новаций, инновационных процессов» [8, с. 12].

Как отмечает Н.В. Иванова «понятие «социальное пространство» разрабатывается в основном в контексте социальной психологии детства» [2, с. 14]. В педагогике «выделены два основных направления разработки социального пространства. Один из аспектов изучения связан с экспериментальным подходом к исследованию отношений ребенка с социальным миром – принципом построения картины мира (мироконструирования) (В.В. Абраменкова). Второй аспект – с разработкой проблемы детства и пространства детства (Д.И. Фельдштейн, И.Д. Демакова)» [2, с. 14].

Для дошкольников в пространстве взаимодействия со сверстниками факторы, определяющие границы социального пространства представлены особенностями среды, возрастными особенностями психического развития и общения детей со сверстниками, индивидуальными особенностями каждого [10, с. 105].

Таким образом, социальное пространство отношений – это сложный психолого-педагогический феномен. В современной науке существуют типологии отношений, определяемых различными подходами к его осмыслению. Отношения с другими людьми зарождаются и интенсивно развиваются именно в дошкольном возрасте.

Опыт складывающихся отношений – фундамент дальнейшего развития и становления ребенка, детерминирующий дальнейшие особенности самосознания человека, его отношение к действительности, поведение и самочувствие среди людей. При этом построение социального пространства отношений дошкольников – важный и необходимый этап для успешного процесса социализации-индивидуализации дошкольника.

Литература

1. *Абраменкова В.В.* Социальная психология детства. Учебное пособие. М.: ПЕР СЭ, 2008. 431 с.
2. *Иванова Н.В.* Теория и практика построения социального пространства отношений в дошкольном образовательном учреждении: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.07 / Н.В. Иванова, Киров, 2004. 36 с. URL: dlib.rsl.ru (дата обращения: 08.01.2016).
3. *Коломинский Я.Л.* Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): Учеб. пособие. 2-е изд., доп. Мн.: Тетра Системс, 2000. 432 с.
4. *Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребенка: научное издание / РАН. 2-е изд. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. 383 с.

5. *Мальшева И.В.* Среда как фактор развития ребенка // Концепт. – 2015. - № 4. URL: <http://e-koncept.ru> (дата обращения: 03.02.2016).

6. *Мясищев В.Н.* Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалева. М.: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.

7. *Развитие* общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. М.: Педагогика, 1989. 216 с.

8. *Суртаева Н.Н.* Социальное взаимодействие в контексте инновационных преобразований социального пространства // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: Материалы III Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб.: Экспресс, 2013. С. 11–15. URL: <http://www.herzen.spb.ru> (дата обращения: 05.12.2015).

9. *Федеральный* государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17 октября 2013г. №1155. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ipk.kuz-edu.ru> (дата обращения: 24.01.2016)

10. *Хузеева Г.Р.* Границы взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками // Мир психологии. 2008. № 3. С. 104–110.

11. *Шибутани Т.* Социальная психология: научное издание / Пер. с англ. В.Б. Ольшанского. Ростов н/Д.: Феникс, 2002. 544 с.

П.Н. Барановский
старший преподаватель
ФБГО ВО «Калининградский
государственный технический университет»

А.А. Зайцева
аспирант
ФБГО ВО «Калининградский
государственный технический университет»
aaz92@rambler.ru

Н.А. Насонова
студентка гр. 13 ВА
ФБГО ВО «Калининградский
государственный технический университет»
aaz92@rambler.ru

Экспериментальные исследования начала позитивной профессиональной деформации у студентов биомических профессий

Предложен способ измерения начала позитивной профессиональной деформации у студентов, обучающихся по направлениям биомических профессий. Показана зависимость наличия деформации от особенностей организации учебного процесса

Ключевые слова: профессиональная деформация; студенты; биомические профессии

Введение

В современной психолого-педагогической литературе большое внимание уделяется исследованию профессиональных деформаций специалистов самых разных про-

фессиональных групп. Большинство исследователей рассматривают профессиональную деформацию как негативное изменение личностных качеств, что также негативно отражается не только на профессиональной деятельности, но и на поведении в быту. Профессиональная деформация специалиста негативной направленности имеет достаточно широкий спектр своего проявления. Выделяют также профессиональную деформацию поведенческого, личностного и в итоге личностно-поведенческого характера.

Большинство исследований проведено в социомических профессиях, где основной профессиональной деятельностью является взаимодействие между людьми. Это социальные работники, педагоги, правоохранительные профессии и т.п. Отмечаются такие деформации как:

- должностная деформация (например, стремление к подавлению другого человека, нетерпимость к иному мнению);
- адаптивная деформация (например, формирование конформизма).
- профессиональная деградация (крайняя степень профессиональной деформации, когда личность меняет нравственные ценностные ориентиры, становится профессионально несостоятельной).

Человек, обладающий подобными профессиональными деформациями, в своей профессиональной деятельности не сможет в полной мере проявить свои профессиональные навыки и качества.

Вторая группа ученых, соглашаясь с феноменом негативной деформации, указывает и на противоположный феномен – позитивную профессиональную деформацию личности (Л.В.Мардахаев, 2005) [3]. Эти исследователи утверждают, что все факторы, обуславливающие профессиональную деятельность специалиста, в совокупности и определяют развитие личностного потенциала специалиста по направлению и интенсивности. Результатом является профессиональное самосовершенствование и положительная деформация — личностная и поведенческая.

Таким образом, можно утверждать, что профессиональная деформация личности — изменение качеств личности (характера, способов общения и поведения), которые наступают под влиянием длительного выполнения профессиональной деятельности. Они возникают у всех работников той или иной сферы, в большей или меньшей степени, и появляются в течение некоторого времени со дня начала выполнения своих профессиональных обязанностей.

В настоящее время изучение профессиональных деформаций личности является актуальной проблемой педагогики, психологии и социологии. Профессиональная деформация может рассматриваться как индикатор качества профессиональной подготовки студентов, так как без должного обучения и прохождения профессиональной практики не произойдет формирование специалиста.

Материал и методика

Целью настоящего исследования стало изучение наличия профессиональных деформаций у студентов, обучающихся по направлениям биомических профессий.

Задачами исследования являлись:

1. разработать методологический подход выявления и количественной оценки профессиональной деформации;
2. оценить вклад подготовки студентов по профессиональным программам обучения в формирование профессиональной деформации;
3. проанализировать динамику развития профессиональной деформации в процессе обучения студентов биомических направлений.

Одной из составляющих подготовки высококвалифицированного, конкурентоспособного специалиста является формирование его профессиональной идентичности

[1]. Начальным признаком ее становится профессиональная деформация на ассоциативном уровне, проявляющаяся в изменении понятийного мышления.

Для того, чтобы доказать, что профессиональная деформация возникает еще на этапе обучения в университете, в ходе работы был проведен лингвистический ассоциативный эксперимент[2], в котором испытуемым было предложено в форме анкетирования подобрать ассоциации для слов, которые используются как в обыденной жизни, так и в профессиональной деятельности.

Для обучающихся по биономическим профессиям были выбраны следующие ряды слов-стимулов:

- для студентов направления подготовки водные биоресурсы и аквакультура: морской и речной, сеть, раковина, длина, губка, киль, проходная, подращивание, присоска, вид, дуга, луч, косяк и миграции;

- для студентов направления зоотехния: брак, высота, запуск, зеленые, интерьер, конституция, кросс, линия, масть, петля, сервис-период, хомут, охота.

Все эти слова - многозначные, но являются ихтиологическими, зоотехническими и биологическими терминами. Каждый участник опроса применял ассоциацию в соответствии со своим приоритетным направлением деятельности.

В анкетировании участвовали обучающиеся по:

биономическим профессиям

- Калининградского государственного технического университета (водные биоресурсы и аквакультура, зоотехния);

-РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева (зоотехния)

-Санкт-Петербургской государственной академии ветеринарной медицины (ветеринария);

-Санкт-Петербургского государственного аграрного университета (зоотехния, водные биоресурсы и аквакультура);

сигнономическим профессиям

- Калининградского государственного технического университета (институт финансов экономики и менеджмента);

технономическим профессиям

-Балтийского военно-морского института;

-Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота (судовождение, эксплуатация судового оборудования);

социономическим профессиям:

- Калининградского Пограничного институт ФСБ РФ;

- Балтийского Федерального Университета имени Им. Канта (институт рекреации, туризма, физической культуры и спорта)

- Первого Московского государственного медицинского университета имени И.М. Сеченова (лечебное дело).

С помощью подсчета количества ассоциаций, которые были разделены на две группы: профессиональные термины и термины, не связанные с профессиональной деятельностью, с помощью преобразований данных через сводные таблицы, подсчитаны уникальные ассоциации для каждой группы обследуемых и введен условный «Индекс эрудиции».

Пример ассоциаций на слово «сеть» приведен на рис 1.

№	Слово-стимул
1	Морской, Речной
2	Сеть
3	Раковина
4	Длина
5	Губка
6	Киль
7	Проходная
8	Подращивание
9	Присоска
10	Вид
11	Дуга
12	Луч
13	Косяк
14	Миграции



9

Рис.1. Пример ассоциаций на слово сеть у обучающихся по различным направлениям подготовки

Для количественной оценки проявления позитивной профессиональной деформации, рассчитывался индекс эрудиции (1), который складывается из индекса профессиональной эрудиции (2) и индекса общей эрудиции(3).

$$I_{эр} = I_{эр.проф.} + I_{эр.непроф} \quad , \quad (1)$$

$$I_{эр.проф.} = \frac{N_{i\text{ проф}}}{N_{max}} \times 100\% \quad , \quad (2)$$

$$I_{эр\ непроф} = \frac{N_{i\text{ непроф}}}{N_{max}} \times 100\% \quad , \quad (3)$$

где:

$I_{эр}$ - индекс эрудиции;

$I_{эр. непроф}$ - индекс непрофессиональной (общей) эрудиции;

$I_{эр. проф.}$ - индекс профессиональной эрудиции;

N_i – количество вариантов ассоциаций на слово-стимул;

N_{max} – максимальное возможное количество ассоциаций среди рассматриваемых групп.

Результаты

Результаты расчета индексов на профессиональные слова-стимулы, значимые для обучающихся по направлению «Водные биоресурсы и аквакультура» представлены на рис. 2, а для обучающихся по направлению «Зоотехния» на рис.3.

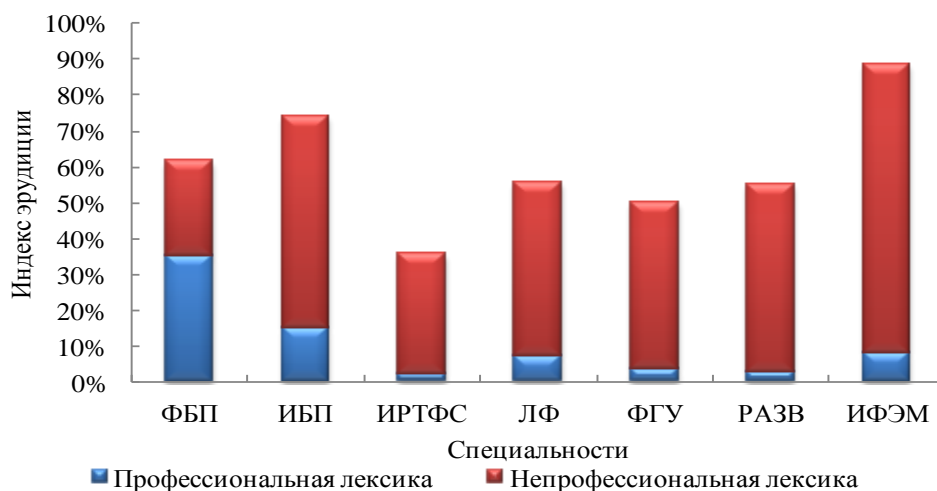


Рис.2. Соотношение употребления профессиональной и непрофессиональной лексики по словам-стимулам для направления подготовки «Водные биоресурсы и аквакультура»

Условные обозначения: ФБП - факультет биоресурсов и природопользования направление (КГТУ: «Водные биоресурсы и аквакультура»); ИБП -институт биотехнологией и природопользования (СПбГАУ-водные биоресурсы и природопользование); ИРТФС -Институт рекреации туризма физической культуры и спорта (БФУ им.Канта); ЛФ-лечебный факультет (МГУ им. Сеченова); ФГУ -факультет государственного управления (КПИ ФСБ); РАЗВ - факультет радиосвязи и артиллерийского зенитного вооружения (БВМИ); ИФЭМ - институт финансов, экономики и менеджмента(КГТУ).

Максимальное значения индекса эрудиции рассчитанного по ассоциациям на профессиональные слова -стимулы для направления подготовки «Водные биоресурсы и аквакультура» показали студенты института экономики, финансов и менеджмента и оно составило 89% (Рис. 2). Опрошенные этой группы назвали наибольшее количество разнообразных ассоциаций, но большинство из них не соответствовало профессиональным значениям предложенных слов.

При расчете индекса профессиональной эрудиции по словам-стимулам для направления подготовки «Водные биоресурсы и аквакультура», выяснилось, что на первом месте локализовались студенты направления подготовки «Водные биоресурсы и природопользования» КГТУ, значение его составило 35%.

У студентов-ихтиологов из Санкт-Петербурга индекс профессиональной эрудиции получился равным 15%. У остальных обследуемых групп обучающихся индекс профессиональной эрудиции оказался менее 10%, что вполне логично.

Высокий показатель индекса у будущих ихтиологов, обучающихся в КГТУ свидетельствуют о возможности рассматривать наличие позитивной профессиональной деформации у представителей этого направления обучения.

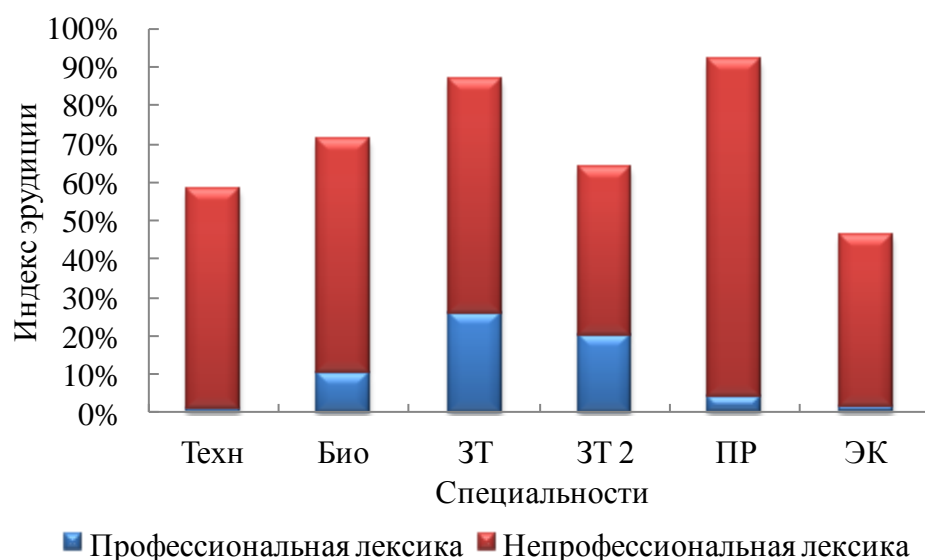


Рис.3. Соотношение употребления профессиональной и непрофессиональной лексики, по словам-стимулам для направления подготовки «Зоотехния»

Условные обозначения: Техн.- технономические специальности (БГАРФ - судовождение, эксплуатация судового оборудования); БИО - биологические специальности (КГТУ: агрономия, водные биоресурсы и аквакультура, экология; СПбГАВМ: ветеринария); ЗТ – зоотехния (КГТУ); ЗТ 2 - зоотехния (РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева); ПО- природообустройство (КГТУ); ЭК- экономика и менеджмент (КГТУ)

Максимальное значение индекса эрудиции рассчитанное по ассоциациям на профессиональные слова-стимулы для направления подготовки «Зоотехния» показано на рис.3. Наилучший результат отмечен у студентов, обучающихся по направлениям подготовки, связанным с природообустройством. У них индекс эрудиции составил 91 %.

Рассмотрим данные расчета индекса профессиональной эрудиции на профессиональные слова -стимулы для направления подготовки «Зоотехния». Наилучшие результаты по процентному соотношению индекса профессиональной и общей эрудиции выявлены у студентов, обучающихся по направлению «Зоотехния». Индекс профессиональной эрудиции в данном случае колебался в пределах 20-26 %.

Однако говорить о высоком уровне профессиональной деформации у студентов – зооинженеров нельзя, так как коэффициент профессиональной эрудиции, не превышает коэффициента общей эрудиции.

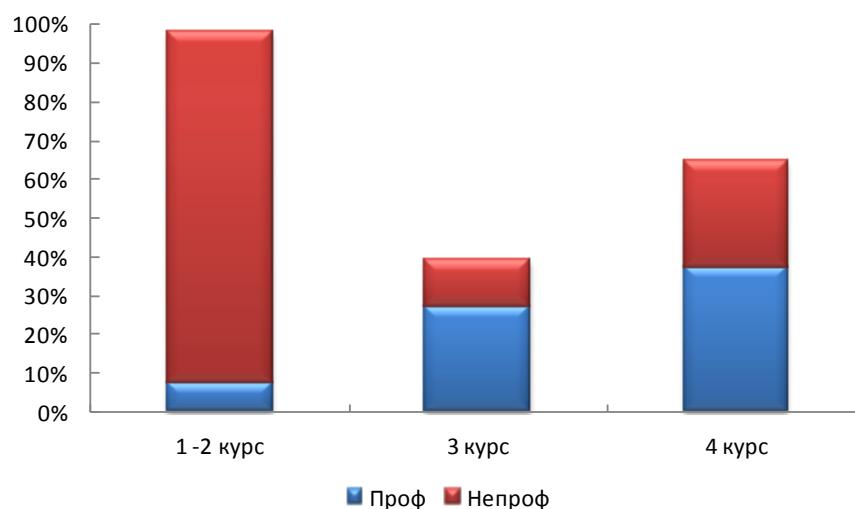


Рис.4. Зависимость соотношения индекса профессиональной и общей эрудиции от курса обучающихся по направления «Зоотехния» (КГТУ)

Проведя дополнительное исследование, у студентов направления подготовки «Зоотехния» в Калининградском государственном техническом университете, была выявлена закономерность возрастания уровня профессиональной эрудиции у обучающихся 3-4 курсов, и соответственно, появление положительной профессиональной деформации у студентов этого направления подготовки (рис.4).

Так, было определено, что наибольший уровень профессиональной эрудиции наблюдается у студентов 3 и 4 курса, в то время как у 1 и 2 курса эти значения крайне малы. В то время как данные полученные по направлению подготовки «Водные биоресурсы и аквакультура» в меньшей степени зависят от курса опрашиваемых студентов. Это свидетельствует о том что существует некоторое различие в процессе подготовки двух направлений биологических профессий.

Анализ учебных планов двух направлений показал, что в первом случае, студенты будущие ихтиологи с первого года обучения получают знания и навыки практической профессиональной деятельности. А в случае с направлением подготовки будущих зооинженеров - основная часть практических профильных занятий приходится на старшие курсы.

Предложенный подход позволяет решать, по крайней мере, две важные педагогические задачи:

- доступным способом контролировать формирование позитивной профессиональной деформации у будущего специалиста;
- оценивать качество учебного процесса по профессиональным дисциплинам.

Обсуждение.

С целью установления достоверности и силы влияния программ профессиональной подготовки специалистов биологических специальностей, в частности специальностей «Водные биоресурсы и аквакультура» и «Зоотехния», на формирование профессиональной деформации проведен однофакторный дисперсионный анализ [4,5] в двух вариантах, для направлений «Водные биоресурсы и аквакультура» и «Зоотехния».

В среднем вклад индекса профессиональной эрудиции у профильных (биологических) специальностей был существенно выше, чем у непрофильных.

В варианте для направления подготовки «Водные биоресурсы и аквакультура», индекс профессиональной эрудиции составил $38 \pm 17,9\%$ от общего индекса эрудиции,

против $8 \pm 1,5\%$ для непрофильных специальностей. Аналогичная ситуация наблюдалась и в варианте для направления подготовки «Зоотехния», в профильной группе профессиональная часть индекса эрудиции в среднем была на уровне $31 \pm 1,0\%$, в то время как для непрофильных направлений – $6 \pm 3,0\%$ (рис.5).

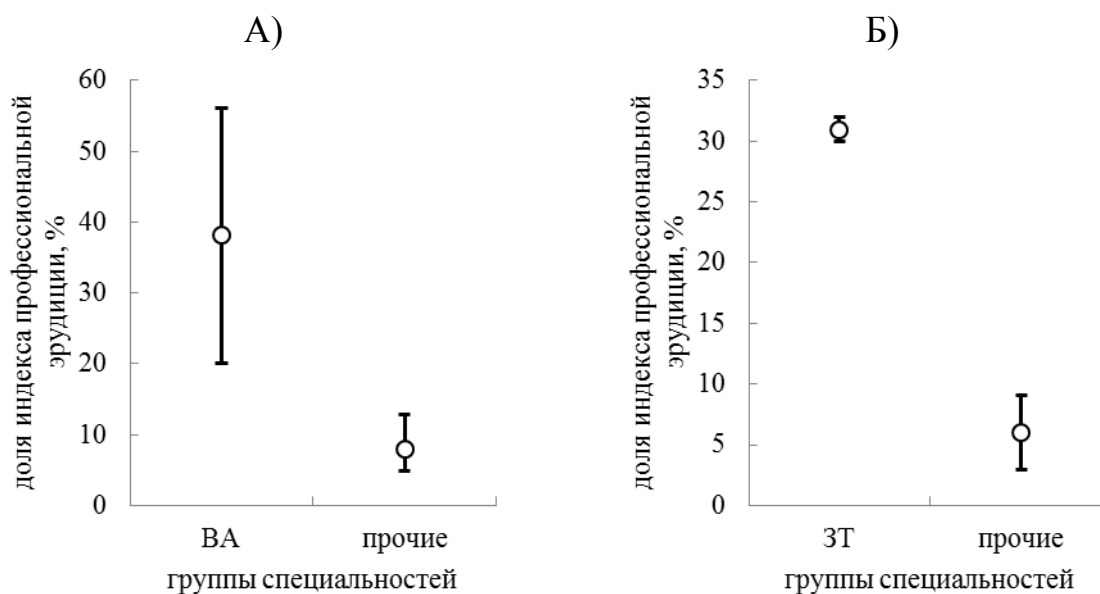


Рис.5. Доля индекса профессиональной эрудиции от индекса эрудиции у профильных и непрофильных специальностей (точками показаны средние значения, планками – размах вариации) в варианте для направления подготовки «Водные биоресурсы и аквакультура» ВА (А) и «Зоотехния» ЗТ (Б)

В результате проведенного анализа установлено, что формирование профессиональной деформации у студентов направления подготовки «Водные биоресурсы и аквакультура» в среднем на 65% обусловлено применяемыми в ВУЗах системами профессиональной подготовки, оставшиеся 35% приходятся на случайные (неучтенные в данном исследовании) факторы.

У студентов направления «Зоотехния», влияние программ профессиональной подготовки на профессиональную деформацию значительно выше и в среднем достигает 88%. Влияние программ профессиональной подготовки на формирование профессиональных деформаций для обоих вариантов анализа достоверно при уровне значимости $\alpha=0,05$ и не может считаться случайным (оценка достоверности силы влияния проведена по критерию Фишера [4,5]).

Для студентов направления подготовки «Водные биоресурсы и аквакультура» характерна высокая изменчивость величины профессиональной деформации, в отдельных профильных учебных заведениях доля индекса профессиональной эрудиции колеблется от 20% до 56%, что возможно связано со значительным различием в уровне профессиональной подготовки студентов.

Для обучающихся по направлению «Зоотехния» наоборот характерна низкая изменчивость показателей профессиональной деформации, доля индекса профессиональной эрудиции колеблется в небольшом интервале 30-32%, что в свою очередь может свидетельствовать о довольно близком уровне подготовки студентов-зоотехников из разных учебных заведений.

Выводы

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Для формирования позитивной профессиональной деформации и развития профильного понятийного мышления необходимо наличие практических профильных занятий на первых курсах обучения.
2. Индекс профессиональной эрудиции должен быть всегда выше у профильных специальностей и отражать формирование профессионализма у будущих специалистов.
3. У обучающихся по направлению «Зоотехния» в КГТУ позитивная профессиональная деформация формируется несколько позже, по сравнению с представителями направления подготовки «Водные биоресурсы и аквакультура»
4. Формирование профессиональной деформации у студентов направления подготовки «Зоотехния» и «Водные биоресурсы и аквакультура» в большей степени обусловлено применяемыми в ВУЗах системами профессиональной подготовки, и в меньшей степени дополнительными факторами не учтенными в данном исследовании.
5. Ассоциативный способ выявления уровня профессиональной эрудиции – является одним из возможных способов определения наличия позитивной профессиональной деформации.

Литература

1. Иванова Н.Л. Самоопределение личности в бизнесе: Монография. – Изд-во: МАПН – «Аверс-Плюс», М.-Ярославль, 2007. – 204 с.
2. Евсеева О.В. Ассоциативный эксперимент как исследовательская процедура в психолингвистике.// вестник ЮУрГУ.-№2(135).-2009.-С.82-84
3. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. — М.: Гардарики, 2005. —269 с.
4. Плохинский Н.А. Биометрия – М.:изд-во МГУ, 1970. - 369 с.
5. Лакин, Г.Ф. Биометрия /. Изд-е 4-е, перераб. и доп. – М.: «Высшая школа», 1990.350 с.

Т.В.Голикова
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
Поволжский государственный
технологический университет
г.Йошкар-Ола
gtvgtv@mail.ru

С.С.Мухаммед
магистрант
БФУим. И. Канта
sefasahib92@gmail.com

Решение педагогических задач как средство подготовки учителей к созданию школьной образовательной среды без буллинга

Рассматривается проблема создания безопасной образовательной среды для школьников без буллинга, приводятся результаты исследования, подтверждающие выводы как российских, так и зарубежных исследователей о широком распространении школьного насилия. Для создания психологически безопасной и комфортной образовательной среды в школе авторы обращают внимание на целенаправленную подготовку учителей, и важным средством при

этом считают овладение различными методиками решения педагогических задач. Подробно описывается методика разрешения возникающих педагогических ситуаций, связанных с проблемами буллинга, представленная в виде решения моральных дилемм, предлагается методика обсуждения психолого-педагогических ситуаций на основе формирования ценностей у учащихся, разработанная педагогами из Центра этики Тартуского университета (Эстония).

Ключевые слова: психологически безопасная образовательная среда; буллинг; школьное насилие; подготовка учителей; решение педагогических задач; методика решения моральных дилемм; формирование ценностей

В настоящее время проблема создания психологической безопасности для школьника, подготовка педагогов к формированию образовательной среды без буллинга становится все более актуальной, так как буллинг распространен во всем мире, не только в начальной и средней школе, но и в дошкольных организациях.

В переводе с английского языка буллинг (bullying) означает травлю, запугивание, третирование. И.С. Кон по этому поводу пишет: «Буллинг – это запугивание, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе» [1].

В зарубежной психологии под буллингом понимается ситуация насилия в отношении личности в образовательной среде (школьная травля). Проблема буллинга достаточно широко разрабатывается зарубежными педагогами и психологами Финляндии, Дании, США, Великобритании, Канады, Японии, Эстонии.

Е.П.Ильин классифицирует средства, используемые при буллинге на – физические (удары, пинки, удержание силой, толчки, отбирание личных вещей, запираение в помещении); – психологические (обзывание, приставание, игнорирование, выражение презрения, распространение сплетней, придирки, насмешки, запугивание, критика, клевета) [2, С. 176].

Несмотря на распространение буллинга в образовательной среде, мы отмечаем недостаток научных исследований в нашей стране, раскрывающих сущностную характеристику данного явления.

По результатам опроса 1200 детей Интернет-сайта KidsPoll, буллингу подвергались 48% детей подросткового возраста, в том числе 15% – неоднократно, а сами занимались им 42%, причем 20% – многократно [3.]

Российские ученые (И.С. Бердышев, М.Г. Нечаева, И.С. Кон, О.А. Селиванова, Т.С. Шевцова) также обращают внимание на высокую степень распространения данного явления в образовательной среде и приводят данные о том, что в школьной среде наблюдались различные виды агрессии и травли более чем у 50% опрошенных [4].

Результаты диагностирования 104-х учащихся 5–8-х классов г. Калининграда подтверждают, что проблема буллинга в школах также существует. Исследование проводилось среди подростков по адаптированной методике Кена Ригби.

На вопросы анкеты «Вас когда-нибудь обижали в школе?» варианты ответов распределились следующим образом (см. табл.1).

Таблица 1

Варианты ответов на вопрос «Вас когда-нибудь обижали в школе?»

Ответы/классы	5 класс (30)	6 класс (27)	7 класс (22)	8 класс (25)
Никогда	6	41	9	36
Несколько раз	67	48	73	52
Примерно раз в неделю	10	4	14	0

Чаще, чем раз в неделю	17	7	4	4
Воздержались от ответа	0	0	0	8

Результаты свидетельствуют о том, что большая часть учащихся подвергалась различным видам травли. Наиболее уязвимыми учащимися оказались пятиклассники и семиклассники, соответственно обиды наносились 93 % и 91% респондентам. Чаще всего травля осуществлялась с помощью оскорблений, обзываний (50% пятиклассников и 59% семиклассников), ругани матом (23%). 47% пятиклассников ответили, что их толкали, пинали, били кулаками и т. д.

Было выявлено, что учащиеся постоянно наблюдают в школьной образовательной среде различные виды издевательств (см. табл.2).

Таблица 2

Варианты ответов на вопрос: «Какие виды издевательств вы видели?»

Ответы/классы	5 класс (30)	6 класс (27)	7 класс (22)	8 класс (25)
Дразнили	53	55,5	50	80
Игнорировали	17	14,8	18	16
Толкали, пинали, били кулаками и так далее	70	59	54,5	64
Оскорбляли, обзывали	57	63	82	84
Портили или крали вещи	23	37	59	44
Ругали матом	37	55,5	59	72
Писали злобные записки	7	3,7	4,5	12
Доставали хулиганскими телефонными звонками	0	3,7	4,5	12
Присылали обидные SMS по телефону, по Интернету	3	11	14	20
Что-то другое	3	3,7	0	12

Несмотря на распространение буллинга в школьной среде, довольно часто встречаются факты дистанцирования школы и педагогов от проблемы школьной травли, а также наблюдается недостаточная осведомленность педагогов о масштабах распространения насилия во взаимоотношениях между школьниками, учителями, родителями. Многие педагоги не знают причин и форм проявления буллинга и не в состоянии заниматься профилактической работой и бороться с этим явлением.

Существуют различные средства, способствующие подготовке будущих учителей к созданию школьной образовательной среды без буллинга, среди которых весьма эффективным является решение педагогических задач, так как педагогу в своей профессиональной деятельности приходится разрешать многочисленные ситуации психолого-педагогического характера, встречающиеся повседневно в школьной практике.

Н.Я. Сайгушев считает, что большинство имеющихся задачник для студентов содержат морально устаревшие педагогические задачи, неактуальные педагогические ситуации, категории, явления, и поэтому весьма важно, чтобы сами студенты составляли разнообразные социальные ситуативные психолого-педагогические задачи, отражающие широкий спектр содержания педагогической деятельности.

Представляет интерес опыт создания студентами художественно-графического факультета банка рефлексивно-пиктографических педагогических задач, изложенных

языком рисунка и графики, раскрывающих педагогические понятия и педагогические ситуации и соответствующие следующим критериям:

- профессионально-педагогическая направленность рефлексивной пиктографической задачи;
- отражение в рефлексивной пиктографической задаче противоречия и проблемы и их отражение в иллюстрациях (нарисованная задача);
- соответствие содержания рефлексивно-пиктографической задачи процессам школьного (вузовского) и социального развития [5].

Л.Г. Корчагина разработала механизм решения рефлексивно-пиктографических задач для формирования педагогической культуры учителя, включающий в себя следующие этапы:

возникновение на основе внешней наглядности образа восприятия, который зависит от прошлого опыта, личностных особенностей;

понимание смысла изображенной проблемной ситуации, роли в ней учителя и уровня его педагогической культуры;

возникновение на основе внутренней наглядности образа представления (творческое и воссоздающее воображение);

поиск вариантов решения, изображенной ситуации, выбор оптимального варианта решения;

рефлексия (анализ процесса решения, его трудностей, выбранного варианта решения, оценка своей педагогической культуры) [6].

О.Г.Быркина, Г.В.Валетова, Ю.В.Рындина делятся опытом работы по развитию способностей к педагогической импровизации в процессе решения педагогических задач. Педагогическая импровизация рассматривается авторами как способность педагога оперативно и правильно оценивать ситуации и поступки учащихся, принимать решения сразу, порой без предварительного логического рассуждения.

Авторы считают, что импровизация особенно необходима при решении оперативных и ситуативных задач, возникающих в большинстве случаев спонтанно и порой неожиданно в той или иной конкретной ситуации, требующей от педагога незамедлительного и верного принятия решения.

Для развития у студентов способностей к педагогической импровизации студентам предлагается выполнение различных заданий. Одним из выполняемых заданий является «Парные этюды – импровизации» из психолого-педагогического практикума [7, с. 41].

Студенты, работая в паре, получают карточку с заданием.

Например:

1. Учитель должен выяснить у ученика, почему тот систематически пропускает занятия.

2. Выяснить, почему ученик ударил одноклассника.

Студенты распределяют между собой роли, определяют возраст ученика, место общения, выбирают определенную тактику поведения. Необходимо заметить, что при диалоге партнеры не знают, как поведет себя другой по отношению к нему.

Анализ каждого этюда должен начинаться с саморефлексии исполнителей, а затем осуществляется однокурсниками.

По мнению исследователей, способность к творческой импровизации формируется и при моделировании ситуаций с недостающими данными [8].

Авторы учебника «Педагогика» под ред. В.А.Сластенина считают, что педагогические задачи необходимо решать с соблюдением принципиальной схемы, предполагающей прохождение четырех взаимосвязанных этапов:

анализа ситуации и постановки педагогической задачи;

проектирования вариантов решения и выбора оптимального для данных условий;

осуществления плана решения задачи на практике, включающего организацию взаимодействия, регулирование и корригирование течения педагогического процесса; анализа результатов решения [9, с.81.]

В качестве существующих методик по решению педагогических задач можно привести методику решения моральных дилемм, разработанную одним из авторов статьи Т.В.Голиковой, и успешно апробированную в процессе подготовки будущих учителей английского языка [10].

Более подробно проведение обсуждения дилеммы по предложенной педагогической ситуации, основанной на реальных событиях, представлено ниже.

1 этап. Подготовительный – составление содержания моральной дилеммы, продумывание дополнительных вопросов для обсуждения.

2 этап. Презентация: «Уважаемые студенты! Сегодня на занятии мы обсудим и попытаемся решить дилемму, связанную с особенностями создания учителем психологически комфортной и безопасной образовательной среды обучения для учащихся и возможными осложнениями, возникающими по вине учителя. Представим следующую ситуацию.

Второклассница М. из сельской школы переехала с родителями в столичный город, и ее определили для учебы в гимназию в один из классов для избранных детей, в котором работала учительница, считающаяся одной из лучших учителей начальных классов. В первый же день все дети класса писали контрольную работу по математике, выполняла эту контрольную работу и М., в результате которой ей была выставлена отметка «2». Учительница в своих комментариях высказала при всех учащихся класса, что она удивлена, что к ним в класс прислали слабую ученицу из деревни, хотя фактически М. обучалась в прежней школе в основном на «5». Придирки со стороны учительницы наблюдались постоянно по всем предметам, с чем были не согласны даже одноклассники, пытавшиеся встать на защиту М., говоря о том, что М. способная девочка, любит чтение, музыку. Каждый день учебы для М. был кошмаром.

Однажды учительницу направили на курсы повышения квалификации, и занятия в классе стала проводить коллега из параллельного класса. Отметки М. значительно улучшились. Когда заменяющий учитель в очередной раз, выставляя отличную отметку за чтение, выразила свое удивление по поводу низких предыдущих результатов, то дети объяснили ей сложившуюся ситуацию».

3 этап. Разъяснительный – с помощью вопросов выясняется понимание сути дилеммы. Поскольку английский язык не является родным для студентов, этот этап необходим для лучшего осмысления студентами сущности дилеммы: «Вы услышали содержание дилеммы. Ответьте, пожалуйста, на вопросы»:

- 1) В чем суть дилеммы?
- 2) Подумайте, как бы Вы повели себя в этой ситуации?

(Детальное обсуждение предложенной дилеммы будет осуществляться далее в микрогруппе).

4 этап. Первичное принятие решения – ведущий предлагает проголосовать за один из предложенных вариантов:

а) Попытаетесь ли Вы помочь ученице, поговорить с учительницей, убедить ее, что М. – способная девочка.

б) Вы не будете вмешиваться в эту ситуацию, так как Ваша коллега давно работает, и Вы не станете портить свои отношения с ней из-за ученицы.

Студенты голосуют и в зависимости от выбранных вариантов делятся на микрогруппы.

5 этап. Дискуссионный:

1) Осуществляется обоснование выбранного варианта ответа в микрогруппе, чему способствует применение на занятии метода мозгового штурма. При этом выслушиваются все суждения по поводу выбранного варианта решения, взвешиваются все «за» и «против». Аргументированное обоснование выбранного варианта ответа записывается, и в дальнейшем представитель микрогруппы выступает с общими выводами по дилемме.

2) Выслушиваются выступления представителей от каждой микрогруппы с обоснованием своего выбора.

3) Представителям от микрогруппы задаются дополнительные вопросы, приводятся контраргументы выступающим, в дискуссии может участвовать любой из членов микрогруппы.

6 этап. Обсуждение в большой группе. На этом этапе студентам будет предложено ответить на дополнительные вопросы с целью демонстрации многоаспектности дилеммы

1. Если Вы не поможете ученице, то и девочка и ее одноклассники, возможно, в первый раз поймут, что учителя могут быть несправедливы. Будут ли они Вас уважать после этого?

2. Вы решили поговорить с коллегой, но даже после этого она продолжает настаивать на своем и просит Вас не вмешиваться и решать вопросы в своем классе. Станете ли Вы продолжать искать способы помочь ребенку?

3. Есть ли способ убедить коллегу переменить отношение к ребенку и попытаться разобраться, с чем связано ее предвзятое отношение? Отчего это будет зависеть?

4. Представьте, что это сын или дочь Вашего близкого друга. Будет ли Ваше решение другим в таком случае?

5. Девочка рассказала дома о том, что хотела бы учиться у Вас, и родители ее поддержали? Пойдете ли Вы на такой шаг, при этом, возможно, Ваши отношения с коллегой будут испорчены.

6. Как можно помочь ребенку в данной ситуации?

7 этап. Окончательное принятие решения. Переосмысление содержания моральной дилеммы и окончательное осуществление выбора. Студенты голосуют.

8 этап. Социоморальная рефлексия. С общими выводами по дилемме может выступить как преподаватель, так и студенты: «Мы обсудили с вами сложную дилемму. Я рада, что вы не равнодушны к судьбе ребенка. Неразрешенные ситуации могут в дальнейшем приводить к очень серьезным последствиям: полному недоверию к конкретному учителю и к нежеланию учиться в целом.

В нашей конкретной ситуации протест М. выразился в нежелании посещать школу. Наевшись снега, девочка заболела ангиной. В своем дневнике М. написала позднее, что день, когда она пришла в класс к данной учительнице, был самым «черным» (несчастливым, страшным) днем в ее жизни. Родители забрали ребенка из данного класса и определили ее в другую школу, к другому учителю. С первого дня все проблемы закончились.

Примечание: Впоследствии М. успешно окончила школу, получила диплом с отличием после окончания вуза, защитила кандидатскую диссертацию

Для учителя особенно важно быть неравнодушным, справедливым и нести ответственность за принятое решение, так как от этого решения зависит чья-то дальнейшая судьба.

Студенты, будущие учителя, освоив технологию применения моральных дилемм, используют ее при проведении уроков английского языка в школе в процессе

прохождения педагогической практики и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Представляет интерес методика решения педагогических задач, разработанная педагогами из Центра этики Тартуского университета, руководителем которого является Маргит Сутроп [11].

В качестве примера можно привести одну из ситуаций, рекомендованных для обсуждения под названием «Заснятое избиение» [13].

Ситуация. Заснятое избиение. Одноклассники прислали мне ссылку на видеоклип, который якобы выложили в интернет Роберт и Кармо из нашей школы. На видео видно, как Роберт, Кармо и еще кто-то избивают мальчика. Что мне делать?

Предложенные варианты ответов:

1. Покажу этот клип родителям.
2. Скажу Роберту и Кармо, чтобы они удалили видео из интернета.
3. Приму решение найти кого-нибудь из школьного самоуправления и рассказать об увиденном.
4. Ничего не буду делать, поскольку боюсь мести со стороны Роберта и Кармо.
5. Расскажу друзьям об увиденном и пошлю им ссылку.
6. Перешлю эту ссылку модератору сайта.

Ученики выбирают карточку с номером принятого решения, а затем обсуждают в микрогруппе данную ситуацию, давая свои комментарии по поводу личного выбора. Каждый школьник обосновывает свой выбор и старается убедить в своей правоте остальных членов группы.

Выслушав все аргументы, группа пытается прийти к общему мнению относительно выбора варианта ответа на предложенную ситуацию. Учащиеся придерживаются правила «Умей не только убеждать в своей правоте, но и прояви умение слышать мнение других». Результаты выборов ответов учащимися отмечаются в таблице. После обсуждения учащимся дается возможность узнать, что стоит за каждым вариантом решения.

Подробно данная методика (проводимая в игровой форме) описывается в разработанных пособиях для учащихся 3-4-х и 7-9-х классов [12,13].

Как показывает практика, школьная травля детей наблюдается во всех видах и типах образовательных учреждений: в лицеях и гимназиях, детских домах и обычных школах.

Несмотря на существование различных методик подготовки будущих учителей к созданию школьной образовательной среды без буллинга, многие педагоги не в состоянии заниматься профилактической работой и бороться с этим явлением, так как не имеют опыта решения проблем противодействия насилию в школе.

Проведенное исследование свидетельствует о том, что овладение педагогами методиками решения конфликтных педагогических задач способствует профилактике и конкретной помощи учителям, сталкивающимся с насилием в школах.

Адаптация действующих европейских методик к реальным условиям российской школы также поможет учителю разобраться в сложных ситуациях, связанных с буллингом.

Обсуждение педагогических ситуаций помогает лучшему осмыслению своих собственных ценностей, стимулирует развитие ценностей-добродетелей (доброты, отзывчивости, справедливости, порядочности, совестливости, альтруизма, ответственности за свои слова и поступки, умения прогнозировать их последствия).

Как показывает практика, основой для школы, где нет места травли, является формирование ценностей.

Литература

1. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? [Электронный ресурс] / И.С. Кон // Сексология. Персональный сайт И.С. Кона. – Режим доступа: <http://www.sexology.narod.ru/info178.html>.
2. Ильин Е.П. Психология агрессивного поведения / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2014. – 368 с.
3. Кон И.С. Мальчик – отец мужчины /И.С.Кон. – М.: Время, 2009. – 704 с.
4. Селиванова О.А. Профилактика агрессивности и жестокости в образовательном учреждении: монография / О.А. Селиванова, Т.С. Шевцова. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2011. – 232 с.
5. Сайгушев Н.Я. Моделирование рефлексивно-пиктографических педагогических задач в процессе профессиональной подготовки студентов /Н.Я. Сайгушев //Учение с увлечением: материалы Международной методической конференции. 18 декабря 2014 г. /гл. редактор М.П.Нечаев. – Чебоксары: экспертно- методический центр, 2015. – С.24-27.
6. Корчагина Л. Г. Рефлексивно-пиктографические задачи как средство формирования педагогической культуры учителя: Автореф. дис. ... канд. пед.наук – Тюмень, 2007. – 22 с.
7. Психолого-педагогический практикум: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.С. Подымова, Л.С. Духова, Е.А. Ларина, О.А. Шиян; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 224 с.
8. Бырдина О. Г. Развитие способностей к педагогической импровизации у студентов в решении профессионально-педагогических задач /О.Г.Бырдина, Г.В.Валетова, Ю.В.Рындина //Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». Выпуск 1, январь – февраль 2014.
9. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений/ В.А.Слостенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
10. Голикова Т.В. Повышение воспитательного потенциала уроков английского языка при обсуждении моральных дилемм / Т. В. Голикова // Иностранные языки в школе. – Москва, 2012. – № 2. – С.74-80, С. 28-30.
11. Center for Ethics <http://www.eetikakeskus.ut.ee/en/public-activities/2014>.
12. Tartu Ülikooli eetikakeskus (2014) „Väärtuste avastajad“. Metoodiline vahend õpilaste väärtusarutelude läbiviimiseks. 3. – 4. klassile. Õpetajaraamat. Tartu.
13. Tartu Ülikooli eetikakeskus (2014) „Väärtuste avastajad“. Metoodiline vahend õpilaste väärtusarutelude läbiviimiseks. 7. – 9. klassile. Õpetajaraamat. Tartu.