

УДК 371.487
ББК 4420.43

ГСНТИ 15.81.11

Код ВАК 13.00.01

Карбанович Оксана Вячеславовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского; 241036, г. Брянск, ул. Бежицкая, д. 14; e-mail: karbanovich72@mail.ru

Лупоядова Лариса Юрьевна,

кандидат исторических наук, профессор, кафедра педагогики, декан факультета дополнительного образования, Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского; 241036, г. Брянск, ул. Бежицкая, д. 14; e-mail: chaikalu@mail.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: воспитательные технологии; личностный подход; социально-психологическая адаптированность; школьная дезадаптация; адаптивная образовательная система.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются возможности современных воспитательных технологий (игровых, рефлексивных, диалоговых) в формировании социально-психологической адаптированности личности школьников, определяются основные подходы создания адаптивной образовательной системы в школе. Дается анализ результатов опытно-экспериментальной работы по внедрению специальной программы, способствующей развитию у школьников адаптивных умений и способностей.

Karbanovich Oksana Vyacheslavovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy, Bryansk State University named after academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia.

Lupoyadova Larisa Yurievna,

Candidate of History, Professor of Department of Pedagogy, Head of Faculty of Continuing Education, Bryansk State University named after academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia.

**APPLICATION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES
IN SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADJUSTMENT OF SCHOOLCHILDREN**

KEY WORDS: educational technologies; personal approach; social-psychological adjustment; school disadaptation; adaptive educational system.

ABSTRACT. The article deals with up-to-date educational technologies having an impact on adjustment of schoolchildren. The key approaches to formation of adaptive educational system at school are defined. The paper presents an analysis of pilot testing results concerning implementation of a special programme which develops schoolchildren's adaptive skills by means of learner-centered educational technologies (game, reflexive activity and dialogue).

В настоящее время все новшества, вводимые в сфере образования, направлены на решение проблемы воспитания здорового, мыслящего, нравственного, творческого человека, способного реализовывать свои замыслы в условиях поликультурного, многофакторного информационного пространства. Несомненно, в современных школьниках необходимо развивать адаптивные умения и способности, проявляющиеся в таких качествах, как конструктивность, мобильность, динамизм, толерантность, критичность, ответственность. Наличие этих личностных свойств, обеспечивая психологическую устойчивость, готовность к сложным ситуациям и умение из них выходить, позволяет продуктивно выполнять тот или иной вид деятельности, что, в свою очередь, является определяющим не только для успешной адаптации обучающихся в школе, но и в развивающемся социуме в целом.

Мы полагаем, что формирование личности с указанными качествами возможно только при реализации принципа адаптивности системы образования применительно к уровням и особенностям развития и подготовки воспитанников, в результате чего будет достигнут «профессиональный акме» [1, с. 37]. Выделяя адаптивную модель образования как наиболее эффективную в решении обозначенной проблемы, мы исходим из того, что она функционирует в плоскости личностного подхода, т. е. такой методологической ориентации в педагогической деятельности, которая позволяет обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самосовершенствования и самореализации личности ребенка, развития его индивидуальности, существенную роль в которой играет педагог как «стратег и тактик учебно-воспитательного процесса» [8, с. 63].

Социально-психологическая адаптация является сложно структурированной систе-

мой взаимодействия личности с социальной средой, одной из сущностных характеристик процесса социализации. Важнейшим компонентом данного феномена является согласование самооценок и притязаний личности с ее возможностями и с реальностью социальной среды. Социально-психологическую адаптированность можно охарактеризовать как такое «состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояние самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей» [7].

Достижение социально-психологической адаптированности зависит от адаптивности – способности человека к приспособлению. Адаптивность у разных людей различна и отражает уровень как врожденных, так и приобретенных в жизни качеств человека. Некоторые авторы обнаруживают тесную зависимость адаптивности от особенностей функционирования нервной системы (П. К. Анохин, И. А. Аршавский, И. П. Павлов), биоэнергетического потенциала организма, характера учебных и физических нагрузок, режима труда и отдыха (Н. А. Агаджанян, В. В. Парин и др.), личностных особенностей (Г. А. Балл), эмоционального и мотивационного содержания деятельности (А. Н. Лутошкин, Л. И. Уманский). Исследованиями доказано, что генетическая и социальная обусловленность адаптивных возможностей человека имеет определяющее влияние на обучаемость (С. А. Беличева, Н. А. Менчинская и др.).

Совершенно очевидно, что изменения в содержательном и процессуальном блоках системы школьного образования, связанные с переориентацией с внешних показателей на воспитание и развитие личности, должны предусматривать существенное преобразование педагогической деятельности за счет использования опробованных современных образовательных технологий. В связи с этим рассмотрим более подробно педагогические технологии, которые легко включаются в адаптивную систему воспитания за счет обладания уникальным имитационным и коммуникативным инструментарием организации педагогического взаимодействия.

Прежде всего, к таким технологиям следует отнести диалог. Именно диалог задает контекст совместной деятельности, в которой происходит воспитание субъекта этой деятельности, обучающегося. Профес-

сор Н. А. Асташова выделяет следующие характерные особенности диалога: объективная проблемность, субъективно переживаемая ситуация поиска смысла, отношения общности между участниками диалога, особое отношение к другому, децентрация, незавершенность результата, стимулирующая мыслительную активность и т. д. [2]. Технологическая схема организации диалога включает три основных этапа. На первом этапе главной целью является создание позитивной эмоциональной атмосферы, на фоне которой происходит актуализация необходимой информации, развитие интереса к обсуждаемой проблеме. На втором этапе организуется субъектно-смысловое общение в различных вариантах: обсуждение вопросов в парах, в группах, выступление учащегося с докладом, сообщением, осмысление разных точек зрения, поиск путей решения проблемы; система вопросов и т. п. На заключительном этапе осуществляется анализ и осмысление содержания и хода диалогического общения, рефлексия собственного поведения, уровня достижения планируемых целей общения. Как видно из представленных этапов развития, диалог – это пространство личностного единения, взаимного духовного и познавательного обогащения; он невозможен без совместного творческого поиска, порождающего новое знание, осмысление и понимание мировоззренческих позиций.

Эффективность использования игровых технологий в решении проблемы развития адаптивных умений современных школьников обусловлена функциональной нагрузкой игры как вида деятельности. Использование игры как собственно игровой деятельности, так и в качестве игровой формы при организации групповых занятий помогает решить одну из важнейших задач по созданию благоприятного эмоционального окружения, ситуации успеха для каждого участника. Обеспечивается это благодаря тому, что в игре воспитанник скрыт за игровую роль, следовательно, у него нет опасений раскрыть свое «Я». К тому же в игре достигается равенство ее участников, так как в ней нет «успевающих» и «неуспевающих». Самое главное в игре то, что, по мнению Н. Е. Щурковой, происходит незаметное вовлечение учащихся в систему наиважнейших социальных отношений, проживание этих отношений путем выстраивания адекватных форм поведения [12]. Игровая позиция участника облегчает каждому момент вступления во взаимодействие в процессе выполнения упражнений. Необходимость одновременного выполнения игровых задач формирует взаимную связь участников, активизирует рефлексию. Поэтому игра является «оп-

тимальным средством» (Н. Е. Щуркова) преодоления проблем, возникающих у подростка в учении и общении.

Несомненно, обширным адаптивным потенциалом обладает технология организации коллективных творческих дел, так как является одним из самых эффективных средств проявления общей заботы о развитии каждого его участника, способом сплочения коллектива, воспитания гуманных чувств и убеждений, укрепления познавательной самостоятельности, развития разносторонних способностей. Ценность технологии коллективных творческих дел в создании адаптивной образовательной среды определяется, прежде всего, активным включением школьников в полную структуру деятельности (от решения до анализа), порождающим чрезвычайно значимое для подростка чувство коллективного и индивидуального авторства [3].

В процессе развития адаптивных способностей личности особое значение имеет включение в воспитательный процесс рефлексивных технологий, в частности, технологии индивидуального рефлексивного воспитания, разработанной Н. П. Капустиным [4].

На *подготовительном этапе* определяется тема коммуникации, формулируются развивающие и воспитательные задачи, проводится сбор информации посредством наблюдения, анкетирования, тестирования, социометрии и т. д., подбирается необходимый наглядный материал (схемы, диаграммы, картины, видеоматериал) и т. п.

Этап организации и проведения ситуационного классного часа включает ряд уникальных процессуально-креативных и рефлексивных актов. Этот этап начинается с *информации* (3 мин.), которую сообщает классный руководитель или лидер класса о теме коммуникации, целях классного часа, результатах диагностического исследования. Следующий элемент основного этапа – *изложение «Я-позиции» и обоснование причины «Я-позиции»* (7 мин.). Учащиеся по кругу отвечают на вопросы классного руководителя, направленные на актуализацию субъектного опыта участников коммуникации в плоскости рассматриваемой проблемы. Следующая стадия – *«Я-позиция» и общественно значимая норма* (7 мин.). Подростки работают в группах по 4-6 человек, причем в каждой из групп должны находиться учащиеся, имеющие разные позиции. Группам дается задание: а) в ходе обсуждения моральных дилемм выбрать свою точку зрения и доказать ее; б) ознакомиться с общепринятыми правилами и выразить свое отношение к ним. Очень важно на этом этапе попытаться найти значимые аргумен-

ты, яркие примеры, отражающие личное отношение к осмысливаемому явлению.

Дискуссия (10-15 мин.) – еще один элемент основного этапа, главное назначение которого – обсуждение сущности проблемы, упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями между группами по каждому вопросу. Общение в ходе дискуссии побуждает подростков искать разные способы для выражения своей мысли, повышает восприимчивость к новым знаниям, развивает логическое, критическое и рефлексивное мышление, внутреннюю и внешнюю речь, широту и гибкость восприятия. Особенно важная роль отводится стадии *рефлексии* (5 мин.), ключевым компонентом которой является оценка каждым присутствующим значимости и перспективности обсуждения для собственного развития, своего участия и эмоционального состояния.

Заключительный этап предполагает мотивацию и мониторинг. Эти компоненты находятся как бы за пределами конкретного ситуационного классного часа, что определяется сложностью и непредсказуемостью формирования глубинных личностных структур (ценностей, мотивов, убеждений и т. д.). Побуждение ученика к позитивному поведению осуществляется через поддержку вниманием, заботой о тех воспитанниках, которые на классном часе дали слово что-то исправить в своем поведении.

Очевидно, что данная система имеет уникальный развивающий и коммуникативный инструментарий, способный значительно усилить субъектную позицию подростка в осмыслении собственных взглядов и одновременно осуществить коррекцию различных психических характеристик (мышления, памяти, речи, внимания), а также развивать такие личностные качества, как толерантность, ответственность, коммуникативность, конструктивность и др.

В настоящем исследовании мы поставили лишь одну из многочисленных проблем, связанных с оптимизацией и повышением эффективности образовательного процесса в школе, а именно проблему формирования и развития адаптивных умений и способностей личности школьников.

Экспериментальное исследование было проведено со школьниками 13-15 лет средней школы №62 и гимназии №7 г. Брянска. Всего в эксперименте приняли участие 326 школьников, из них 101 учащийся гимназии. Выбор такого объекта объясняется тем, что в качестве дополнительной задачи исследования мы планировали сравнить показатели социально-психологической и школьной адаптированности у подростков, обучающихся в общеобразовательной шко-

ле и в учреждении с гуманитарным профильным обучением.

Эксперимент осуществлялся в три этапа.

I. Констатирующий этап, на котором мы ставили перед собой следующие задачи: 1) определить при помощи объективных методов уровень социально-психологической и школьной адаптированности воспитанников; 2) диагностировать уровень и характер школьной тревожности учащихся.

II. Формирующий этап, на котором проводили работу в экспериментальных классах с введением экспериментального фактора, а в контрольных без него.

III. Контрольный этап, на котором мы ставили перед собой следующие задачи: 1) определить уровень социально-психологической адаптивности, школьной адапта-

ции-дезадаптации и школьной тревожности после окончания эксперимента; 2) подвергнуть статистическому анализу результаты сравнительного эксперимента.

Для решения первой задачи констатирующего эксперимента нами был использован Опросник социально-психологической адаптированности (шкала СПА), разработанный К. Роджерсом и Р. Даймондом и адаптированный А. К. Осницким. Для определения критериальных показателей школьной адаптации-дезадаптации мы использовали анкету «Как адаптирован ты к жизни?», разработанную А. В. Фурманом [9].

По результатам диагностики с использованием шкалы социально-психологической адаптированности мы выявили данные, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Определение уровня социально-психологической адаптированности старших подростков (в %)

Шкалы социальной адаптированности	Уровни адаптированности					
	высокий		средний		низкий	
	шот	гимн.	шот	гимн.	шот	гимн.
Адаптация	39	56	58	42	3	2
Самоприятие	52	63	45	32	3	5
Приятие других	52	60	32	33	16	7
Эмоциональная комфортность	39	46	45	46	16	8
Интернальность	53	61	43	35	4	4
Стремление к доминированию	22	18	59	49	19	33

Условные обозначения: шот – учащиеся школы общего типа; гимн. – учащиеся гимназии; высокий уровень – значения интегрального показателя выше 60%; средний уровень – значения интегрального показателя от 40% до 60%; низкий уровень – значения интегрального показателя ниже 40%.

С помощью данной методики мы выявили также уровни социально-психологи-

ческой дезадаптивности обучающихся (Таблица 2).

Таблица 2.

Определение уровня социальной дезадаптивности обучающихся (в %)

Уровни социальной дезадаптивности	Ученики школы общего типа	Ученики гимназии	Все учащиеся
Высокий	–	–	–
Средний	72,8	61,4	67,1
Низкий	27,2	38,6	32,9

Условные обозначения: высокий уровень – результаты «после» самого высокого показателя в зоне неопределенности; средний уровень – результаты в пределах зоны неопределенности; низкий уровень – результаты «до» зоны неопределенности.

Из таблиц видно, что среди учащихся школы общего типа, по сравнению с гимназистами, в 2 раза больше подростков с низким уровнем приятия других, эмоциональной комфортности и в 1,2 раза больше школьников, стремящихся к доминированию. Отсюда следует, что общий уровень

социально-психологической адаптированности гимназистов выше, чем у учащихся школы общего типа.

Использованная нами методика А. В. Фурмана позволила определить уровень школьной адаптированности (Таблица 3).

Таблица 3.

Определение уровня школьной адаптированности (в %)

Уровни школьной адаптированности	Ученики школы общего типа	Ученики гимназии	Все учащиеся
Адаптированность	25,4	41,5	33,5
Неадаптированность	32,4	31,6	32
Деадаптированность	42,2	26,9	34,5

В таблице показано, что в целом более половины респондентов испытывают трудности школьной адаптации, выражающиеся в пассивно-безучастном и негативно-протестном отношении к социальным составляющим процесса обучения в школе.

Для решения второй задачи констатирующего эксперимента мы использовали тест школьной тревожности Филлипса, который определяет общий уровень тревожности и ее проявления в конкретных ситуациях школьного обучения (Таблица 4).

Таблица 4.

Определение уровня школьной тревожности у старших подростков (в %)

Уровни школьной тревожности	Факторы школьной тревожности							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Нормальный	74	65	73	56	54	62	86	48
Повышенный	21	30	25	28	32	24	8	44
Высокий	5	5	2	16	14	14	6	8

Условные обозначения:

нормальный уровень – абсолютное число несовпадений менее 50%;

повышенный уровень – абсолютное число несовпадений $\geq 50\%$;

высокий уровень – абсолютное число несовпадений $\geq 75\%$;

I – общая тревожность в школе;

II – переживание социального стресса;

III – фрустрация потребности в достижении успеха;

IV – страх самовыражения;

V – страх ситуации проверки знаний;

VI – страх несоответствовать ожиданиям окружающих;

VII – низкая физиологическая сопротивляемость стрессу;

VIII – проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Из таблицы видно, что общее эмоциональное состояние у большинства подростков (74%), связанное с различными формами их включения в жизнь школы, в пределах нормы (субтест I). Однако эмоциональное состояние 35% учащихся, на фоне которого развиваются их социальные контакты (прежде всего, со сверстниками), характеризуется повышенными и высокими показателями тревожности (субтест II). Обнаруживаются серьезные трудности и в ситуациях, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей (субтест IV). Данные исследования позволяют констатировать также высокий общий негативный эмоциональный фон в ситуациях оценивания другими результатов деятельности учащегося, его поступков и мыслей и, что особенно важно для нас, в общении подростков с учителями (субтест VIII). Поэтому на этапе констатирующего эксперимента нам представляется важным отразить не только наличный уровень общей школьной тревожности (субтест I), но и показатели тревожности по факторам II, IV, VIII.

Для решения третьей задачи констатирующего эксперимента мы выбрали контрольную (всего 87 учащихся) и экспериментальную (83 школьника) группы.

В целях формирования социально-психологической адаптированности личности школьников нами была разработана развивающая программа «На пути к успеху» [4]. Обозначим ведущие задачи программы: создать образовательную среду, способствующую самопознанию, развитию способностей подростка, выводящих его в ранг субъекта деятельности; показать потенциал некоторых воспитательных технологий (игровых, индивидуального рефлексивного воспитания) по развитию у подростков общеучебных, коммуникационных умений, навыков саморегуляции; апробировать пути и средства формирования гуманистических ценностей (знание, дружба, справедливость, уважение, сотрудничество, личность, толерантность), являющихся основой позитивного эмоционально-ценностного отношения к обучению в школе и жизни в целом.

Для решения второй задачи контрольного этапа эксперимента мы использовали

критерий Пирсона χ^2 . Эксперимент показал, что наиболее значимыми являются результаты по следующим критериям.

Результаты сравнения данных, полученных по методике А. В. Фурмана, представлены в таблицах 5 и 6.

Таблица 5.

Определение критерия χ^2 по уровням школьной адаптированности (экспериментальная группа)

Уровни школьной адаптированности	x'_i	y'_i	$y'_i - x'_i$	$(y'_i - x'_i)^2$	$\frac{(y'_i - x'_i)^2}{x'_i}$
Адаптированность	31,5	42,8	+11,3	127,69	4,05
Неадаптированность	22,8	30,7	+7,9	62,41	2,73
Деадаптированность	45,7	26,5	-19,2	368,64	8,06
Всего	100	100	0	558,74	$\chi^2=14,84$

Таблица 6.

Определение критерия χ^2 по уровням школьной адаптированности (контрольная группа)

Уровни школьной адаптированности	x'_i	y'_i	$y'_i - x'_i$	$(y'_i - x'_i)^2$	$\frac{(y'_i - x'_i)^2}{x'_i}$
Адаптированность	25,4	26,5	+1,1	1,21	0,04
Неадаптированность	25,2	31	+5,8	33,64	1,33
Деадаптированность	49,4	42,5	-6,9	47,61	0,96
Всего	100	100	0	82,46	$\chi^2=2,33$

Полученные данные свидетельствуют о том, что в контрольной группе ситуация осталась такой же, как и при первоначальном срезе, так как $\chi^2=2,33$ меньше $\chi^2_{\text{крит}}$. Напротив, в экспериментальной группе наблюдаются статистически достоверные различия, так как $\chi^2=14,84$ больше $\chi^2_{\text{крит}}$ для $p=0,05$ и $p=0,01$. Отсюда следует, что отношение учащихся экспериментальной группы к одноклассникам, классному руководителю, учителям, в целом школе после внедрения

программы изменилось в лучшую сторону, что выразилось в значимом повышении показателей школьной адаптированности.

Обратимся к сопоставлению показателей тревожности по фактору «переживание социального стресса». Отметим, что такая тревожность развивается у подростка в процессе межличностного взаимодействия в школе и, прежде всего, со сверстниками (Таблицы 7 и 8).

Таблица 7.

Определение критерия χ^2 по уровням тревожности, связанной с переживанием социального стресса (экспериментальная группа)

Уровни школьной тревожности	x'_i	y'_i	$y'_i - x'_i$	$(y'_i - x'_i)^2$	$\frac{(y'_i - x'_i)^2}{x'_i}$
Нормальный	51,8	64,9	+13,1	171,61	3,31
Повышенный	37,3	26,5	-10,8	116,64	3,12
Высокий	10,9	8,6	-2,3	5,29	0,48
Всего	100	100	0	293,54	$\chi^2=6,91$

Таблица 8.

Определение критерия χ^2 по уровням тревожности, связанной с переживанием социального стресса (контрольная группа)

Уровни школьной тревожности	x_i'	y_i'	$y_i' - x_i'$	$(y_i' - x_i')^2$	$\frac{(y_i' - x_i')^2}{x_i'}$
Нормальный	59,7	58,6	-1,1	1,21	0,02
Повышенный	29,8	35,6	+ 5,8	33,64	1,12
Высокий	10,5	5,8	- 4,7	22,09	2,1
Всего	100	100	0	56,94	$\chi^2=3,24$

Данные таблиц позволяют сделать вывод о том, что у респондентов экспериментальной группы в значительной степени улучшилось эмоциональное состояние, на фоне которого развиваются их социальные контакты в школе, так как значение $\chi^2=6,91$ больше $\chi^2_{\text{крит.}}=5,99$ для $p=0,05$.

Между тем, в контрольной группе статистически достоверные различия не установлены, так как χ^2 меньше $\chi^2_{\text{крит.}}$, что также подтверждает эффективность экспериментальной программы в плане формирования и развития коммуникативных умений и способностей старших подростков,

что является важнейшей составляющей успешной социальной адаптации.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что использование адаптивных воспитательных технологий (организации коллективных творческих дел, игровых, тренинговых, рефлексивного воспитания) позволяет усилить деятельность по формированию и развитию адаптивных умений и способностей учащихся, поскольку эти технологии имеют диалогическое основание, направлены на развитие активности личности, формирование индивидуального сознания и его коррекцию.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Асташова Н. А. Аксиологические основы организации индивидуального подхода в образовательном процессе вуза // Вестник Брян. Гос. ун-та. №1(2010): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. С. 36-39.
2. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000.
3. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1989.
4. Капустин Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы: учеб. пособие. М.: Академия, 1999.
5. Карбанович О. В. Развивающая программа предупреждения и преодоления школьной дезадаптации у старших подростков «На пути к успеху»: учебно-метод. пособие. Брянск: Ладомир, 2006.
6. Карбанович О. В., Лупядова Л. Ю., Якимович И. Г. Методика и технологии гражданского образования: метод. пособие. Брянск: Курсив, 2012.
7. Карбанович О. В. Психолого-педагогические условия преодоления школьной дезадаптации // Вестник Брян. гос. ун-та. №1(2012): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики.
8. Карбанович О. В. Личность учителя как субъект социально-педагогической технологии // Вестник Брян. гос. ун-та. №1(2010): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. С. 63-71.
9. Пихенько И. Н. Педагогическая адаптация первоклассников к обучению в школе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Брянск, 2003.
10. Поляков С. Д. Технологии воспитания: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2002.
11. Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М.: ТЦ Сфера, 2003.
12. Фурман А. В. Методика определения личностной адаптации школьников. Киев-Донецк: Ровесник, 1993.
13. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. М.: Пед. общество России, 2002.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент И. Н. Пихенько.