

ТЕХНОЛОГИИ И ИНСТРУМЕНТАРИЙ

Б. Куприянов

Исследование коллективной
жизнедеятельности

55 - 65

Н. Лебедик

Индекс социальной зрелости
ученика как показатель
результативности воспитания

66 - 71

И. Попова, Л. Малина, А. Зякина

Современные модели
взаимодействия образовательного
учреждения с семьёй

72 - 80

Л. Байбородова, Л. Паутова

Педагогическая поддержка детей
с ограниченными возможностями
здоровья

81 - 90

Т. Новикова

«Профессия и карьера»:
растим человеческий капитал

91 - 95



ИССЛЕДОВАНИЕ КОЛЛЕКТИВНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Б. КУПРИАНОВ

*В школе должен сработать
«эффект солёного огурца».*

В.Ф. Шаталов

Развитие представлений о воспитании в работах Г.В. Лейбница, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребель, М. Монтессори, Д. Дьюи, К.Н. Вентцеля, С.Т. Шацкого содействовало в поисках основополагающего обстоятельства воспитания: воспитательной (образовательной среды), педагогической реальности, коллективной жизнедеятельности.

Реконструируя педагогические исследования 1999–2008 гг. в нашей научной группе, следует отметить, что для нашей научной группы наиболее адекватным показался последний терминологический вариант. Можно констатировать, что все заявляемые научные проблемы в семнадцати кандидатских диссертациях решены в русле одной мета-проблемы — организация коллективной жизнедеятельности как способа существования воспитательной организации, пространства осуществления социального воспитания.

В связи с этим возникает целый ряд частных вопросов, которые ставились, разрешались, уточнялись, формулировались



вновь, ответы проверялись на аналогичном материале. Прежде всего вопросы, которые касаются того, *что собой представляет жизнедеятельность воспитательной организации*, воспитательного коллектива, детско-взрослого сообщества; каково соотношение жизнедеятельности и социального воспитания? Вторая группа вопросов *проблематизирует классификацию форм организации жизнедеятельности и социального воспитания* различных категорий населения: основания и обоснования. Вопросы, отнесённые к третьей группе, претендуют на особое место — раскрывают *сопряжённость индивидуальных процессов изменения (развития, ценностной ориентации личности) и коллективной жизнедеятельности и коллективного воспитания*.

Исследование *коллективной жизнедеятельности* наиболее явно сформулировано в диссертационной работе Е.А. Салиной [11]: сюжетно-ролевая игра была представлена в качестве способа организации коллективной жизнедеятельности учреждения дополнительного образования детей. В названном исследовании стали оформляться следующие положения:

- коллективная жизнедеятельность воспитательной организации ориентирована на взаимодействие с окружающей средой;
- коллективная жизнедеятельность организационно может поддерживаться игрой — имитацией.

Второе положение раскрывалось Е.А. Салиной так: игра как способ организации бытия детей и взрослых позволяет стимулировать активность участников жизнедеятельности, снизить индивидуальную подростковую тревожность за счёт восприятия участия в жизнедеятельности как социальных проб [11]. Опираясь на работы Н.П. Анисимовой, А.И. Тимониной, Е.А. Салина употребила в диссертации понятие «контекст» под которым стал упоминаться конструкт — своего рода скелет коллективной игры, который стал интегратором различных видов занятий школьников, субъективным планом взаимодействия подростков с социально-природным окружением. Ещё одна важная черта диссертации Е.А. Салиной состояла в попытке представить компоненты коллективной жизнедеятельности — игры: содержание игры, игровой контекст, задачи воспитания, форма организации, воображаемая ситуация, правила игры, игровая роль, результат воспитания. Несомненная ценность модели состояла в том, что между задачами воспитания и результатами оказывалась жизнедеятельность двух уровней: первый — тот, который выстраивали педагоги, и второй — который случался для воспитанников.

Использование в работе Е.А. Салиной слова «контекст» (игровой, социальный), дало начало широкой эксплуатации данного понятия. Именно контекст (ценностно-смысловой план) в 2003–2004 гг. становится нервом исследования коллективной жизнедеятельности. Ключом к пониманию контекста как ценностно-смыслового плана жизнедеятельности воспитательной организации была цитата из А.С. Макаренко. Практика совместной деятельности поставила на повестку дня вопрос о том, как называть временное объединение, возникшее в колонии им. А.М. Горького для заготовки хвороста. Опираясь на военнопартизанскую романтику революционной борьбы, которая непосредственно и существенно отразилась в сознании колонистов, А.С. Макаренко, пользуясь терминологией, принятой в Красной Армии, задал слова, определившие игровой контекст жизнедеятельности колонии на долгие годы: «отряд», «рапорт», «командир отряда».



Сегодня, после значительного поиска в направлении ценностно-смыслового плана, представляется возможным предположить, что именно этот элемент может быть определён в качестве связующего звена между ценностями социальных общностей — ценностей воспитательных коллективов и смыслов человека, включающегося в жизнедеятельность воспитательной организации как необходимый этап успешного вхождения в общество.

В понимании ценностно-смыслового плана (контекста) принципиальным является определение А.В. Мудриком личности как системы отношений к себе и с самим собой, к миру и с миром. Достаточно интересные результаты в этом смысле были достигнуты в исследовании Н.П. Шибяевой [17]. Изучая проблемы воспитания студента факультета иностранных языков, автор достаточно остро поставила вопрос о ценностно-смысловом плане в восприятии страны изучаемого языка. Действительно, в начале нового века было очевидно неприменимость идей «пролетарского интернационализма» и явные недостатки либеральной концепции «Культуры мира», осознавалась необходимость разработки конструктивного варианта отношения к иноязычному миру.

Аналитическая работа привела Н.П. Шибяеву к следующей схеме: «отношение к себе как участнику взаимодействия с миром страны изучаемого языка» (образ «Я» как участника взаимодействия с миром страны изучаемого языка), «отношение к миру страны изучаемого языка» (образ страны изучаемого языка), «отношения с миром страны изучаемого языка» (образ допустимого взаимодействия с миром страны изучаемого языка). Подставляя в эту формулу противоположные значения, мы получаем три названные варианта.

Действительно «образ «Я» как участника взаимодействия с миром страны изучаемого языка» выстраивается через оппозиции: «альтруизм — эгоизм», «прагматизм — бескорыстие», «идеализм — реализм», «самостоятельность — зависимость», «мессианство (подвижничество) — аутентичность».

Образ страны изучаемого языка раскрывается через «космополитизм — национализм», «догматизм — критичность и плюрализм», «враждебность — толерантность», «универсальность — дискриминация, «социоцентризм — гомоцентризм (гуманизм)», «унифицированность — многообразие», «доверие — подозрительность».

Соответственно, «образ допустимого взаимодействия с миром страны изучаемого языка» проявляется в «милитаризме — пацифизме», «насилии — ненасилии», «закрытости — открытости», «монологичности — диалогичности». Современные события и позиция нынешнего российского руководства с очевидностью показали конструктивный вариант международной политики: прагматизм, реализм, самостоятельность, аутентичность, критичность и плюрализм, гуманизм, признание многообразия, толерантность, открытость, диалогичность и т.д.

Весьма интересный ценностно-смысловой план коллективной жизнедеятельности детских объединений в учреждениях социального обслуживания населения охарактеризовала в своей диссертации О.Н. Бессонова (Веричева): «ориентация на ценности общей заботы (социального творчества, толерантности, результативности и социальной значимости совместной деятельности)» [2]. Следует особо подчеркнуть из положений работы О.Н. Бессоновой одно: автор различила в коллективной жизнедеятельности социальный (управленческий), антропологический (экзистенциальный), педагогический аспекты.





В 2005 году в диссертационном совете по педагогике Костромского университета прошла успешная защита работы Е.В. Бусловой. В названном исследовании коллективная жизнедеятельность студенческого объединения, занимающегося музыкальным просвещением, описывается следующим образом: «содержание занятий представляет собой полилог, в котором музыкант-просветитель выступает посредником между автором музыкального произведения и слушателем; субъективно воспринимается студентами как продолжение традиций российского общественного просветительства; способствует освоению студентами различных социальных ролей: художественного руководителя, менеджера, музыканта-просветителя (лектора-музыковеда, музыкального критика, солиста-инструменталиста, вокалиста, участника ансамбля исполнителей или хора), технического исполнителя» [4].

Уточнение состоит в определении отдельных секторов окружающего мира: природа, общество, люди, искусство, техника.

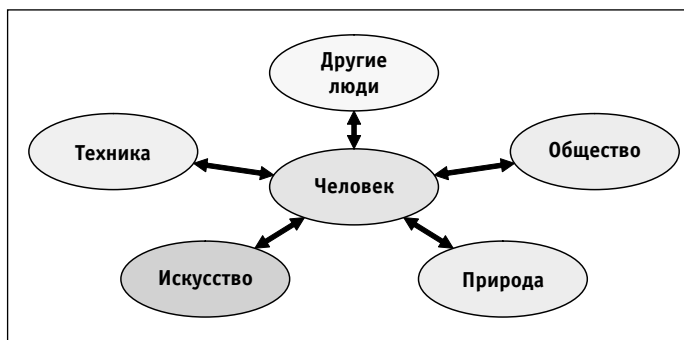


Рис. 1. Секторы «мира» социализации человека

Интерпретируя в названном ключе выполненные за десять лет работы, можно утверждать, что исследователями нашего направления изучено в секторе отношений «воспитанник — другие люди»:

- «отношение к людям» — воспитание милосердия будущей медицинской сестры (Т.А. Недоводеева) [7];
- «отношения с людьми» — регулирование социальных ожиданий (О.В. Миновская), формирование опыта нравственного поведения (Н.А. Пашканова), формирование опыта самопрезентации (О.В. Шевердина).

Следующий сектор социализации человека — система отношений «воспитанник — общество», согласно формуле раскладывается «на отношение к» и «отношения с»:

- отношение к обществу и государству может быть представлено такими проблемами, как культурная идентификация учащихся (Е.В. Петрова) [9], помощь старшеклассникам — представителям юношеских субкультур (Н.А. Сенченко) [12], воспитание патриотических чувств (С.Н. Смирнов) [13];



● отношения с обществом — социальная самозащита (О.Н. Бессонова), общественная самоорганизация учащейся молодёжи (Н.М. Филиппова), социальное творчество студентов (Т.В. Козырева).

Третий сектор социализации человека — отношения «воспитанник — природа» — также разделяется на «отношение к природе» и «отношения с природой»:

● отношение к природе — экологического воспитания подростков (Е.А. Салина),
● отношения с природой — взаимодействие с природой сельского школьника (Э.Ю. Сорока) [14], воспитания сельских школьников в трудовых объединениях (О.Л. Ручко) [10].

Ещё два сектора — отношения «воспитанник — искусство» и «воспитанник и техника» — представлены формулами «отношений с искусством» работы Е.В. Бусловой (музыкально-просветительская деятельность студентов) [4], Э.В. Бобровой (самореализация студента вуза в музыкально-исполнительской деятельности) [3] и отношений с техникой — В.М. Баженов [1].

Ещё два момента, представляющих интерес.

1. В ходе коллективного поиска удалось уточнить представления о коллективной жизнедеятельности воспитательной организации как *совокупности процессов функционирования детско-взрослого коллектива, в ходе которого происходит удовлетворение потребностей индивидов, групп и всего воспитательного сообщества за счёт внутриколлективного взаимодействия и взаимодействия с окружающей средой.*

2. Осмысление подходов к пониманию педагогической реальности Н.М. Борытко, М.В. Воропаева, М.Г. Казакиной, А.В. Мудрика, А.А. Остапенко позволяет выделить следующие планы жизнедеятельности воспитательной организации: индивидуально-групповой, ценностно-смысловой, целевой, содержательный, знаково-символический, организационный.

Изучение классификации **институциональных форм организации жизнедеятельности и социального воспитания** было заложена работой О.Н. Бессоновой, однако наиболее явное решение было предложено с 2003 года, когда на основе анализа реального многообразия воспитательных организаций (общеобразовательных школ, вузов, учреждений дополнительного образования детей, детских и молодёжных общественных организаций, смен в загородных детских лагерях) были предложены пять форм социального воспитания школьников: школьная (гимнастическая); производственная (ремесленная); студийная (лицейская); клубная; военно-служебная.

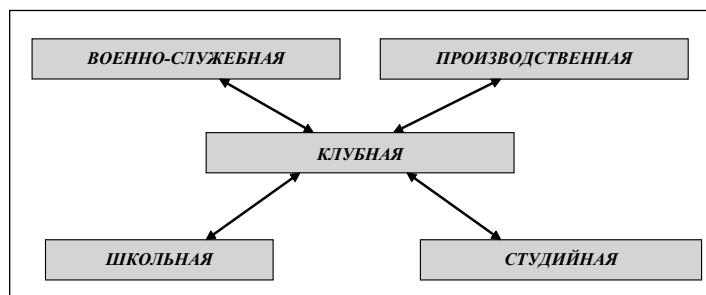


Рис. 2. Институциональные формы социального воспитания





Школьная форма социального воспитания школьников и студентов была охарактеризована в диссертациях Э.В. Бобровой, Е.В. Бусловой, Н.П. Шибяевой (на примере музыкально-педагогического факультета и факультета иностранных языков университета), Т.А. Недоводеевой (медицинского училища). Производственная форма изучена на примере трудовых объединений сельских школьников (О.Л. Ручко) и индустриально-педагогического факультета (В.М. Баженов). Лицейскую форму социального воспитания в школе исследовала Е.В. Петрова, студийную форму социального воспитания студентов вуза в условиях внеаудиторной работы — Т.В. Козырева, аналогичную форму социального воспитания учащихся в общественных организациях рассмотрела Н.М. Филиппова. Военно-служебная форма социального воспитания в кадетском корпусе стала объектом изучения Н.А. Пашкановой и С.Н. Смирнова. Клубным формам социального воспитания посвятили свои работы О.Н. Бессонова (в учреждениях социального обслуживания), Н.А. Сенченко (в учреждениях дополнительного образования детей, работающих с представителями юношеских субкультур), О.В. Шевердиной (в условиях ВДЦ «Орлёнок»).

В исследованиях Н.М. Филипповой и О.В. Шевердиной серьёзное внимание обращается на процессы самоорганизации жизнедеятельности молодёжных и подростковых сообществ. Н.М. Филиппова в своей работе даёт следующее определение: «Общественная самоорганизация учащейся молодёжи — естественный, спонтанный процесс, в ходе которого создаётся, воспроизводится или совершенствуется подростково-молодёжное сообщество как постоянно развивающаяся структура — субъект взаимодействия с социальной средой и социальными институтами» [15]. На основании данного утверждения оформилась задача изучить проблему соотношения сознательного участия взрослых, в том числе педагогов, в социальном воспитании. Не получается ли, что социальные институты и организации навязывают педагогам цели, ориентиры, варианты жизнедеятельности детско-подростковых сообществ? Другими словами, возникает предположение о том, что степень предопределённости высокая, здесь происходит своеобразная самоорганизации воспитательных сообществ по аналогии с социальными сообществами взрослых. При этом для ребёнка предопределённость создаётся укладом (жизнедеятельностью) родительской семьи, хотя вероятность проявления воспитанником независимости остаётся высокой.

Остановимся на **сопряжённости индивидуальных процессов** изменения (развития, ценностной ориентации личности) и коллективной жизнедеятельности и **социального воспитания**.

Изучение специфики протекания процесса развития личности в жизнедеятельности воспитательных организаций осуществлялось в нашей научной группе под существенным влиянием концепции включения школьников в социальную деятельность (В.В. Рогачёв, М.И. Рожков).

Существенными результатами в исследовании указанной проблематики можно назвать ряд социально-педагогических механизмов:

- освоения школьником содержания жизнедеятельности и самореализации в этом процессе (В.М. Баженов, Э.В. Боброва);
- включение школьника в жизнедеятельность воспитательной организации (О.В. Миновская, Э.Ю. Сорока);



— вхождение школьника в знаково-символический план коллективной жизнедеятельности (С.Н. Смирнов, Н.А. Сенченко).

В ходе диссертационного исследования нашего аспиранта В.М. Баженова (2000 г.), мы обнаружили явление, которое назвали «уменьшением модельности». Под моделью мы понимаем «создаваемый с целью получения и (или) хранения информации специфический объект (в форме мысленного образа, описания знаковыми средствами либо материальной системы), отражающий свойства, характеристики и связи объекта-оригинала произвольной природы, существенные для задачи, решаемой субъектом». Модель обладает познавательным потенциалом лишь тогда, когда она находится в определённом соответствии с исследуемым объектом, способна замещать его в ходе исследования и выполнять роль аккумулятора и источника получения о нём новой информации. Модельность может трактоваться как свойство отображения оригинала степень соответствия оригиналу. Высока степень модельности в этом случае означает наиболее абстрактный вариант отражения: чем меньше модельности, тем более действия школьника приближаются к оригиналу жизнедеятельности. Если уместен пример, то речь идёт о различиях между общей схемой (автомобиля, планера, судна) и действующей моделью. Идея уменьшения модельности является модернизацией положений академика А.А. Вербицкого¹. В концепции контекстного обучения названного автора в ходе реализации базовой учебной формы деятельность выступает в виде обобщённой — абстрактной модели, в процессе игры деятельность становится менее обобщённой, более конкретной, реальной, а уже осуществление учебно-профессиональной модели даёт возможность представить деятельность полностью реальной.

В диссертации В.М. Баженова был выявлена линейная динамика — уменьшение модельности, что применительно к изучаемой проблеме можно описать так: включаясь в жизнедеятельность учреждения дополнительного образования детей, школьник постепенно осваивает сферу жизнедеятельности, которая по содержанию всё более усложняется и приближается к тому виду, в котором существует в реальных социальных организациях, где реализуются соответствующие социокультурные функции. Описанный выше процесс «уменьшения модельности» может быть разделён на четыре фазы.

На *первой фазе* школьник включается в жизнедеятельность детского объединения учреждения дополнительного образования детей. Первая фаза отличается тем, что по содержанию собственно жизнедеятельность является дискретной — состоит из отдельных элементов, здесь преобладает обучение основам.

Вторая фаза процесса уменьшения модельности состоит в систематическом участии школьника в жизнедеятельности детского объединения. При этом имеются учебные и имитационные ситуации, уровень сложности решаемых задач нарастает, но не достигает уровня собственно жизнедеятельности ни по качеству, ни по сложности.

Третья фаза уменьшения модельности может быть обозначена как переходная, в ней представлены как обучение и имитация, так и собственно жизнедеятельность. Жизнедеятельность представляет собой решение достаточно сложных задач, соответствующих начальному уровню осуществления социокультурных

¹ На идею контекстности мы опирались при изложении методологических основ данного исследования в первом параграфе первой главы настоящей работы.





функций. Первоначально жизнедеятельность появляется в виде отдельных эпизодов, затем эти эпизоды по времени становятся всё более длительными, а прежние обучение и имитация сворачиваются, оставаясь в виде отдельных эпизодов (раз от раза всё более кратковременных).

На четвёртой фазе уменьшения модельности школьники систематически решают задачи характера жизнедеятельности, конечно, время от времени возникают отдельные элементы обучения и имитации.

Таким образом, механизм уменьшения модельности в социальном воспитании школьников показывает, как происходит вхождение школьника в жизнедеятельность более сложную и приближённую к реальности.

Однако наши исследования показали, что линейная динамика встречается крайне редко. Наши исследования на базе лагеря ролевых игр «Кентавр» с 1994 по 2004 гг. позволили выявить социально-педагогический механизм «увеличения модельности». Данный механизм работает в период, когда основные действия школьником уже освоены. Вначале интеллектуально одарённые, а затем и значительная часть воспитанников предпринимают попытки осмыслить освоенную деятельность и перевести её на уровень моделей, абстрактных схем. Аналогичным образом происходит освоение детьми социального опыта: находясь в среде воспитательной организации, школьник достаточно быстро осваивает нормы удовлетворения своих потребностей в данных обстоятельствах. Начиная с того момента, когда нормы освоены, воспитанники начинают их трактовать, объяснять, переводить в более-менее универсальные схемы решения различных жизненных задач.

Данный механизм отражает процесс включения школьника в жизнедеятельность воспитательной организации через постепенное и последовательное усложнение действий, субъективных отношений и представлений. В этом случае включение школьника в жизнедеятельность можно представить как последовательность индивидуальных состояний и процессов:

- эмоциональное стремление школьника к участию в коллективной жизнедеятельности детского внешкольного объединения;
- переживания школьника в ходе и после завершения индивидуального участия в жизнедеятельности;
- познание школьником порядка действий при решении задач участия в жизнедеятельности (до полной схемы жизнедеятельности);
- упорядоченное участие школьника в коллективной жизнедеятельности (действия выполняются сознательно);
- анализ школьником собственного участия в коллективной жизнедеятельности (познание порядка действий вне участия в жизнедеятельности);
- познание школьником индивидуальных особенностей участия в коллективной жизнедеятельности (вне участия в жизнедеятельности, до начала или после окончания);
- проверка школьником собственных представлений об индивидуальных особенностях участия в коллективной жизнедеятельности (в ходе участия в жизнедеятельности);
- осознание собственных приёмов решения задач в осваиваемой сфере жизнедеятельности;
- индивидуальное самоопределение и его реализация.



Рассмотрим и охарактеризуем эти промежуточные состояния и процессы подробнее.

Выше упоминавшееся определение личности А.В. Мудриком имеет несомненный методологический потенциал. В диссертационном исследовании Э.В. Бобровой [3] самореализация студента в музыкально-исполнительской деятельности рассматривается как сложный диалектический процесс, характеризующийся взаимодействием факторов, содействующих (предпосылки) и препятствующих (барьеры) данному процессу. Предпосылки и барьеры определяются совокупностью шести групп отношений студента:

- к осваиваемой сфере жизнедеятельности и с данной сферой жизнедеятельности;
- к среде и со средой, в которой осуществляется жизнедеятельность;
- самоотношением (отношением студента к себе) и отношениями с самим собой.

Приведём примеры.

Отношение к себе. Предпосылкой самореализации студента в музыкально-исполнительской деятельности является принятие личностью социальной роли музыканта-исполнителя. Соответственно, барьером самореализации выступает низкая самооценка личности.

Отношения с собой фиксируют готовность личности к волевому усилию над собой в освоении музыкально-исполнительской деятельности и в ситуациях сценических выступлений. Барьером в этом случае становится низкий уровень саморегуляции, негативные переживания от монотонного характера репетиционной работы.

Отношение к музыкально-исполнительской деятельности отражают мотивацию студента к занятиям данным видом деятельности и его освоению. Данный фактор становится предпосылкой или барьером в зависимости от степени субъективной значимости музыкально-исполнительской деятельности. Предпосылкой самореализации выступает отношение к исполнительству как к творчеству и возможности передавать слушателю мысли и чувства автора музыкального произведения через собственную исполнительскую интерпретацию.

Отношения с музыкально-исполнительской деятельностью включают комплекс музыкальных способностей студента, наличный опыт освоения данного вида деятельности и непосредственные занятия музыкально-исполнительской деятельностью. Этот фактор становится предпосылкой или барьером в зависимости от уровня развития музыкальных способностей, характера предыдущего опыта обучения и исполнения музыкальных произведений и от интенсивности музыкальных занятий.

Отношение студента к среде, в которой он осуществляет музыкально-исполнительскую деятельность, представляют собой субъективное восприятие обстоятельств (помогающих или мешающих). Соответственно, предпосылкой самореализации выступает ощущение психологической защищённости, отражение позитивного отношения со стороны окружающих людей. Предпосылкой также становится дух соревнования, принятие студентом творческой атмосферы сообщества музыкантов-исполнителей.

Отношения студента со средой, в которой он осуществляет музыкально-исполнительскую деятельность, отражают возможность студента влиять





на внешние обстоятельства, управлять ими. В реальной практике музыкально-педагогических факультетов данный фактор выражен слабо.

Диалектический характер данных факторов проявляется в том, что при определённых условиях они могут выступать в одном случае как предпосылки, в другом — как барьеры самореализации студента в музыкально-исполнительской деятельности.

В диссертационном исследовании С.Н. Смирнова [13] раскрыт весьма важный социально-педагогический механизм, отражающий взаимодействие человека и знаково-символического плана жизнедеятельности: успешность социального воспитания школьников обусловлена следующей практикой использования символов — обеспечивается валентность содержания и формы символов при амбивалентности способов их предъявления. В диссертации Н.А. Сенченко [12] идентификация с субкультурой рассматриваются в русле индивидуальной валентности, а индивидуальная педагогическая помощь выстраивалась в рамках реализации механизма, описанного С.Н. Смирновым.

Подводя итог обзору исследований нашей научной группы, попытаюсь сформулировать наиболее актуальные направления дальнейшей работы. Прежде всего важным представляется вопрос о субъективной реальности ребёнка в коллективной жизнедеятельности: это проблема самоопределения, идентификации, социально-психологического иммунитета. Второе направление состоит в изучении специфических свойств коллективной жизнедеятельности в рамках различных институциональных форм социального воспитания. Третий аспект перспективных разработок связан с исследованием внешней социокультурной поддержки ценностно-смыслового плана воспитательной организации (языки, социально-профессиональные и культурно-досуговые группы; институциональное взаимодействие воспитательных и социальных организаций).

Диссертационные исследования, выполненные под научным руководством автора

1. *Баженов В.М.* Педагогические условия формирования у будущих учителей технологии и предпринимательства проектировочных и конструктивных умений: дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2000. 228 с.

2. *Бессонова О.Н.* Организация жизнедеятельности детских объединений в учреждениях социального обслуживания населения: дисс. ... канд. пед. наук. Кострома, 2002. 206 с.

3. *Боброва Э.В.* Педагогическое сопровождение самореализации студента вуза в музыкально-исполнительской деятельности: дисс. канд. пед. наук. Кострома, 2006. 238 с.

4. *Буслова Е.В.* Общественно-просветительская деятельность как средство социального воспитания студентов музыкально-педагогического факультета: дисс. ... канд. пед. наук. Кострома: Костром. гос. ун-т им. Н.А. Некрасова, 2005. 223 с.

5. *Козырева Т.В.* Педагогические условия организации социального творчества студентов вуза во внеаудиторной деятельности: дисс. канд. пед. наук. Кострома, 2006. 241 с.: ил.

[31 – 54]

Управление
и проектирование

64



6. *Миновская О.В.* Ситуационно-ролевая игра как средство педагогического регулирования социальных ожиданий подростков: дисс. ... канд. пед. наук. Кострома, 2002. 211 с.

7. *Недоводеева Т.А.* Воспитание милосердия у студентов медицинского училища: дисс. ... канд. пед. наук. Кострома, 2006. 256 с.

8. *Пашканова Н.А.* Формирование опыта нравственного поведения воспитанников кадетского корпуса: дисс. ... канд. пед. наук. Кострома, 2006. 219 с.

9. *Петрова Е.В.* Педагогические условия культурной идентификации учащихся класса с углублённым изучением обществоведческих предметов: дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2006. 223 с.

10. *Ручко О.Л.* Социально-педагогические условия воспитания школьников в трудовых объединениях: дисс. ... канд. пед. наук. Кострома, 2004. 241 с.

11. *Салина Е.А.* Игра как метод экологического воспитания подростков в учреждении дополнительного образования: дисс. ... канд. пед. наук. Кострома, 2002. 187 с.

12. *Сенченко Н.А.* Социально-педагогическая помощь старшеклассникам-представителям юношеских субкультур: дисс. ... канд. пед. наук. Кострома, 2005. 214 с.

13. *Смирнов С.Н.* Педагогические условия использования символики в воспитании патриотических чувств учащихся кадетского корпуса: дисс. ... канд. пед. наук. Кострома, 2002. 191 с.

14. *Сорока Э.Ю.* Организация взаимодействия с природой в процессе социального воспитания сельских подростков: дисс. ... канд. пед. наук. Кострома, 2001. 170 с.

15. *Филиппова Н.М.* Педагогическое обеспечение общественной самоорганизации учащейся молодёжи: дисс. ... канд. пед. наук. Кострома, 2007. 213 с.

16. *Шевердина О.В.* Педагогические условия формирования опыта самопрезентации подростка во временном летнем объединении: дисс. ... канд. пед. наук. Кострома, 2006. 226 с.

17. *Шибалева Н.П.* Социальное воспитание студентов университета в процессе изучения иностранного языка: дисс. ... канд. пед. наук. Кострома, 2002. 184 с.

