

УДК 37.018.32:316.614

Жилина Л.Я.

**ЛИЧНОСТНО
ОРИЕНТИРОВАННАЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ТЕХНОЛОГИЯ:
ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ
И ПРЕОДОЛЕНИЕ
ДЕЗАДАПТАЦИИ
ПОДРОСТКОВ
В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ
САНАТОРНОГО ТИПА**

Ключевые слова: личностно ориентированная педагогическая технология, дезадаптация, комплексная дезадаптация, резистентно-адаптивная личность.

Актуальность настоящего исследования определена экономическими и социальными изменениями, происходящими в последние годы в российском обществе и затрагивающими все сферы жизнедеятельности человека. Социально-экономические реконструкции привели не только к демократизации общества, но и к усилению негативных проявлений, связанных с ростом насилия, увеличением числа неблагополучных семей, детской и подростковой преступностью, значительным ухудшением здоровья детей. Ежегодно около 200 тыс. детей и подростков пополняют ряды воспитанников школ-интернатов санаторного типа. Совокупность переживаемых ими соматических, психологических и социальных проблем отрицательно сказывается на процессе их адаптации к условиям школы-интерната, последующей жизни в социуме. Несмотря на формальное единство цели, специалисты указанных учреждений чаще всего действуют автономно, их воздействия не образуют целостной технологии, преследующей цели социализации воспитанников, оказания им помощи в самореализации и самоактуализации.

В нашей работе исследовательской базой для наблюдательной и опытно-экспериментальной практик явились воспитанники санаторной школы-интерната № 18 г. Таганрога Ростовской области. Временные рамки исследования – 2002–2008 гг. (осуществление диагностических процедур – с 2003 г.). Непосредственно в исследовании принимали участие учащиеся 5–9-х классов в количестве 714 человек. В ходе изучения психолого-педагогических проблем подростков в школе-интернате было установлено, что значительная часть воспитанников испытывает комплексную дезадаптацию, существенно осложняющую

процессы их воспитания, обучения и оздоровления. Во-первых, это психологическая, социально-психологическая и социальная дезадаптация, характерная для подростков, воспитывающихся в закрытых воспитательных учреждениях: детских домах, школах-интернатах и др. Во-вторых, дезадаптация, связанная со школьной успешностью подростков (школьная дезадаптация). В-третьих, дезадаптация, связанная с ослабленным соматическим состоянием, обусловленная социальными условиями, в которых воспитывался подросток до поступления в школу-интернат (патогенная). И наконец, в-четвертых, дезадаптация, вызванная проблемами, характерными для подросткового возраста как такового. Стартовым импульсом комплексной дезадаптации, затормаживающей физический и интеллектуальный рост, искажающей эмоциональную конституцию, ограничивающей способности подростка и делающей неадекватными его реакции на окружающий мир, может стать любой из видов дезадаптации.

При наличии отдельных элементов мы констатировали отсутствие реализации в практике школы-интерната целостной личностно ориентированной педагогической технологии, акцентирующей ценностный смысл креативного потенциала личности, ориентирующейся на создание для имеющих проблемы подростков условий полноценной социализации.

Существует ряд определений термина «педагогическая технология» (в частности, разработанные В.П. Беспалько, И.П. Волковым, Б.Т. Лихачевым, В.М. Монаховым, М.В. Клариним, Г.К. Селевко и др.). Хотя их критический анализ не входит в круг наших задач, отметим, что с позиций нашей работы далеко не все дефиниции могут быть признаны исчерпываю-

щими. Например, Б.Т. Лихачев писал: «Педагогическая технология – совокупность педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть *организационно-методический инструментарий* педагогического процесса» [4, с. 14] (курсив наш. – Л.Ж.).

Однако в приведенном определении нет: а) оценки роли содержания учебно-воспитательного процесса как важной структурной составляющей педагогической технологии; б) смыслового акцента на антиципируемом участником образовательного процесса результате, ради которого в конечном счете разрабатывается и применяется технология. Ведь сам рассматриваемый термин заимствован педагогикой из сферы материального производства и относится к такой организации некоторого процесса, при которой предполагается достижение точно прогнозируемого результата в виде продукта с заданными свойствами, соответствующего некоторой норме, стандарту; в) даже упоминания о критериях, которыми опосредуется разработка педагогической технологии, в частности об оценке роли субъектов педагогического взаимодействия.

Последнее замечание представляется нам особенно важным, так как комплекс психолого-педагогических проблем воспитанников, специфика социокультурной среды образовательно-оздоровительных учреждений закрытого типа, также как и специфика целеполагания, выдвигаемого перед ними, акцентирует необходимость разработки *личностно ориентированных* педагогических технологий. При этом мы считаем необходимым подчеркнуть, что, в отличие от индустриальных, личностно ориентированные

педагогические технологии не ставят задачей выпуск «продукции», укладываемой в некоторые жесткие стандарты. Наоборот, они прямо нацеливаются на создание культуросообразной и культуросозидающей среды для саморазвития и самореализации личности. Вот почему их следует прежде всего понимать как технологии личностной поддержки, прямо опирающиеся на мотивационно-смысловые структуры и активность самой развивающейся личности [1].

Несоответствие выпущенного «продукта» некоторому задаваемому изначально стандарту в сфере индустриальных технологий приводит к понятию «брака». Продукт, признанный браком, не может быть использован (или используется с ограничениями) и чаще всего – утилизируется. Компенсаторная природа человеческой психики убедительно иллюстрирует примеры успешной адаптации к жизни в социуме даже в случаях серьезных соматических дефектов и дефектов развития. Можно ли вообще считать индивида «браком», даже если он, например, не освоив знания, умения и навыки в объеме образовательных стандартов какого-то определенного уровня, в то же время находит «свою» ячейку в целостном общественном организме, выполняет общественно полезную деятельность и, наконец, гармоничен и счастлив?

Вот почему мы согласны с Е.В. Бондаревской, справедливо, на наш взгляд, утверждающей, что педагогическая личностно ориентированная технология – это способ организации и функционирования содержания, система взаимосвязанных действий педагога и учащихся, направленных на создание культуросообразной среды обучения и обеспечивающих овладение учащимися содержанием обучения на основе

обмена смыслами, индивидуальными способностями, способами учения и личностного саморазвития [там же, с. 125–127].

В сфере производства технологии, как известно, жестко не связаны с внутренним миром людей, которые реализуют предусмотренные ими цепочки действий и операций. Уже само неукоснительное следование устанавливаемым технологией нормам автоматически обеспечивает «выход» нужного продукта.

Однако успешность гуманитарных технологий прямо зависит от личностных потенциалов участников социокультурных взаимодействий. Даже те гуманитарные технологии, которые не раз доказали свою эффективность, принципиально невозможно реализовать «след в след». Это суждение распространяется и на выпускаемый гуманитарной технологией «продукт». Вместе с тем само понятие «технология» лишается смысла, если не предполагает наличие структурных элементов, этапов, выстраивающихся в цепь взаимосвязанных и взаимообусловленных педагогических действий. В представленной нами модели намечаются и описываются этапы: мотивационно-целевой, ценностно-смысловой, диагностический, личностно-рефлексивный, корректировочный, результативный. При этом любая недооценка какого-либо из этапов неизбежно приводит к ухудшению качественных показателей как промежуточных, так и итогового результата.

Доминантная черта современной педагогической науки – интенсивный поиск и осмысление методологических концепций, которые могли бы быть положены в фундамент воспитания. В последние годы основанием для педагогической рефлексии становится

феноменолого-экзистенциальная философская методология. Личностно ориентированная образовательная парадигма опирается на ее методологический фундамент (Е.В. Бондаревская, А.Я. Данилюк, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.).

Феноменолого-экзистенциальный дискурс (Ф. Brentano, М. Бубер, Э. Гуссерль, Э. Левинас, М. Хайдеггер, Й. Хейзинга, К. Ясперс и др.; М.М. Бахтин, В.С. Библер, А.Ф. Лосев, Н.О. Лосский, Ю.М. Лотман, С.Л. Франк, Г.Г. Шпет и др.) долгое время «замыкался» на философию и психологию. Лишь с конца XX в. его установки начинают активно осмысливаться в целях разработки и обоснования инновационных педагогических систем. Педагоги всерьез озаботились поиском смысла образования как формирования нового образа человека, адекватного своему существованию, осмысливают пространство образования как пространство встречи ученика и учителя (М. Бубер), пространство социокультурного диалога (М.М. Бахтин, В.С. Библер), основные характеристики которого – свобода и взаимоуважение, выбор и ответственность, инициатива и самостоятельность [2, с. 7].

Эта методология стимулирует принципиальное переосмысление сущности субъектов педагогического взаимодействия, содержания и структуры педагогической коммуникации, педагогических технологий и др. Она концентрирует внимание педагогов на проблемах становления многомерного сознания, креативности, конгруэнтности, на самореализации, саморазвитии и т.д.

Е.А. Сергодеева приходит к важному выводу: «Феноменология – это значимое направление для каждого учителя, позволяющее доподлинно осмыслить процесс обучения ученика.

Видя в образовательном процессе глубоко интенциональные характеристики, учитель может “войти” в познавательную ситуацию и помочь ее анализировать через прояснение значений и смыслов в сознании ученика» [3, с. 28]. В центре личностно ориентированной образовательной парадигмы «находится человек со своими жизненными, экзистенциальными проблемами. Гуманитарный взгляд концентрируется на таких сущностных проявлениях человеческой природы, как ценности, личностные смыслы, свобода, ответственность, творчество, а все иные аспекты пытается понять с точки зрения того, в какой мере они способствуют раскрытию человеческого в человеке» [5, с. 83].

Именно феноменолого-экзистенциальная методология вызвала к жизни новое понимание феномена детства как «уникального периода жизни человека, имеющего самостоятельную ценность и прогностическое значение для будущего», – пишет А.Г. Бермус в монографии «Методологическая сфера образования». И продолжает: вот почему «главная задача педагогов и родителей состоит в том, чтобы сохранить мир детства в целостности и неприкосновенности и помочь ребенку прожить его в радости и полноте устремлений. Не менее важная задача – обеспечить постепенный переход ребенка из мира детства во взрослый мир, из мира собственной природы в мир социальности и культуры» [там же, с. 89].

Однако картина (образ) мира и образ «Я» не являются достояниями только педагогического сознания. Очевидно, и для воспитанников эти образования выполняют важные регулирующие их деятельность функции. Вот почему внутреннее согласование этих феноменов (образов, являющихся достоянием сознания взрослых и

подростков) – важный залог успешности процесса адаптации и коррекции дезадаптации воспитанников. Для выстраивания адекватных рисунков педагогических взаимодействий необходима не только информация об объективно переживаемых воспитанниками школы-интерната трудностях, но и о том, как эти трудности субъективно воспринимаются воспитанниками.

Реализация мотивационно-целевого компонента технологии возможна лишь в том случае, если взрослые, организующие учебно-воспитательный процесс, выступают не как заполняющий штатное расписание «набор» специалистов определенного профиля и квалификации, а как целостный коллектив, руководствующийся важными и общими для всех ценностно-смысловыми основаниями профессиональной деятельности. Этот ценностно-смысловой фундамент обеспечивает не только глубокое осознание своей жизненной и профессиональной миссии, но и внутреннюю непротиворечивость педагогической среды учреждения, согласованность и слаженность действий и взаимодействий, развивающихся внутри нее, консолидацию коллектива специалистов.

Однако наши многолетние наблюдения показывают, что, как правило, методологические знания составляют «слабое звено» в профессиональной подготовке учителей и воспитателей (а специалисты иного профиля – например, медицинский персонал – вообще не склонны к философско-педагогической рефлексии). Преимущественно их профессиональное внимание сосредоточено на конкретных методических разработках, совокупности приемов и средств, автоматически обеспечивающих, как им представляется, более высокие показатели учебно-воспитательного

процесса. Между тем очевидно, что один и тот же методический «инструмент» может привести к прямо противоположным результатам в зависимости от того, какими методологическими установками руководствуется применяющий их специалист. Мы наблюдали, что на практике анализ конкретных педагогических ситуаций редко выходит за рамки бытового характера схем. Следовательно, методологическое целеполагание должно являться предметом первоочередной заботы организаторов воспитательного процесса.

Ведущими принципами, на которых базируется предлагаемая нами педагогическая технология преодоления и профилактики дезадаптации подростков в санаторной школе-интернате, являются: принцип деятельности, предполагающий включение учащихся в активную творческую познавательную и продуктивную общественно полезную деятельность; принцип сотрудничества, диалогического взаимодействия субъектов педагогического процесса; принцип самоопределения, реализация которого обеспечивает относительную индивидуализацию образовательной траектории, педагогический маневр, выбор и разработку учебных программ, способов учебной деятельности, форм учебного взаимодействия в рамках, оговоренных государственным образовательным стандартом; принцип дифференциации и индивидуализации обучения, критериями которого выступают не только интересы, склонности, способности, образовательные и культурные потребности, но и реальные возможности учащихся, включая их соматическое состояние; принцип системности, предполагающий отношение к развивающейся личности как к целостной системе, имеющей компенсаторную

природу, что, в свою очередь, требует обеспечить целостность и внутреннюю согласованность элементов учебно-воспитательного процесса. Таким образом, складываются условия для целостного концептуального видения мира и себя в мире; принцип рефлексивности, нацеливающий субъектов учебно-воспитательного процесса на анализ и оценку регуляторов собственной активности – мотивов, личностных смыслов, ценностных ориентаций, а также способов деятельности и поведения; принцип демократизации управления школой, нацеливающий не только учителей, но и воспитанников школы-интерната на выработку и реализацию направляющих и координирующих учебно-воспитательный процесс решений; принцип природосообразности, который призывает к обеспечению внутреннего соответствия учебно-воспитательного процесса природе и особенностям ребенка.

Заметим, что публикующиеся данные о состоянии здоровья детей и подростков России указывают на серьезные проблемы в мире детства: снижение массы тела, дисгармония развития, резкое снижение функциональных резервов организма, хронические и инфекционные заболевания, серьезные проблемы социально-психологического и социального плана (например, токсикомания, алкоголизм, наркомания) – все это требует кардинального пересмотра ценностных оснований и технологий деятельности педагогических систем.

Вот почему, приступая к опытно-экспериментальной работе, мы исходили из необходимости осмысления и согласования ценностного смыслополагания деятельности всеми специалистами и службами школы-интерната. Основными формами для этого были избраны педагогические дискуссии,

педагогические консилиумы и внутри-учрежденческие мероприятия, направленные на повышение квалификационных уровней специалистов. Именно здесь философские, психологические, этические, культурологические, социологические идеи должны были найти свой «переплав» в педагогические ценности, определяющие смысл деятельности педагогических систем.

Педагогические дискуссии развивались по нескольким направлениям:

- обсуждение психолого-педагогической проблематики, носящей методологический характер. Избегая превращения этой формы работы в традиционное (и чаще всего вялое и малоэффективное) обсуждение заявленных тем, мы при содействии администрации школы-интерната добивались подготовки специалистов к мероприятию, обеспечивая предварительное распространение необходимого раздаточного материала, который, как правило, отражал дискуссионный характер тем, обнаруживал различные по методологическим установкам образцы педагогической рефлексии;
- обсуждение имеющей непосредственное отношение к контингенту воспитанников проблематики, носящей «стыковой» (медико-биологический, физиологический, психофизиологический, психологический, педагогический, культурологический и социологический) характер. Эти мероприятия, наряду с информационной, преследовали цель коллективной консолидации, формирования чувства внутреннего единства специалистов различного профиля (коллективное «Мы»). На этой основе мы стремились к повышению уровня личной

и коллективной ответственности специалистов за общие результаты воспитательной деятельности учреждения;

- обсуждение педагогической инноватики, обмен передовым педагогическим опытом, психолого-педагогические тренинги;
- разработка планов повышения качества образовательной, воспитательной, лечебно-оздоровительной деятельности учреждения на ближнюю, среднюю и дальнюю перспективы.

Психолого-медико-педагогические консилиумы и комиссии составлялись администрацией школы-интерната из специалистов различных профилей и квалификационных уровней (иногда – с привлечением родителей или родственников воспитанников) с целью выработки стратегии и тактики взаимодействия в сложных педагогических ситуациях, требующих экстренной реакции и помощи.

Внутриучрежденческие мероприятия, направленные на повышение квалификации специалистов и служб, проводились в рамках методических объединений, нередко с привлечением для консультаций специалистов другого профиля.

Следует указать еще на одну сложность мотивационно-смысловой сферы. Дело в том, что в сознании воспитателей в конечном итоге возникает более или менее четкий (и более или менее точный) образ воспитанника в текущем времени и в некоторой временной перспективе. Однако проблема в том, что образ в сознании воспитателя часто не соответствует образу «Я» в сознании воспитанника, перспективные планы и ожидания воспитателя не становятся планами и ожиданиями воспитанника, а следовательно, не стимулируют его на активность в объективно нужном для него направлении. Пренебрежение

внутренней мотивацией неизбежно превращает воспитательный процесс в набор понуканий и принуждений. Вот почему анализ методологического плана проблем в рамках работы с учительским и воспитательским корпусами побуждал их к стимуляции процессов становления механизмов внутреннего смыслопорождения воспитанников. Только собственная мотивационно-смысловая система обеспечивает преодоление внутренних и внешних препятствий на пути достижения сознательно выдвигаемых социально и личностно значимых целей.

Эффективность деятельности педагогической системы прямо связана с точностью диагностических процедур, с их адекватностью имеющимся трудностям. Педагогическая целесообразность диагностических методик обуславливается их способностью устанавливать (и, там где это возможно, – квалитетировать) наиболее существенные детерминанты переживаемых подростком трудностей. На этой информационной базе появляется возможность построения индивидуализированной траектории психолого-педагогической коррекции и поддержки, выбора и выработки стратегии и тактики деятельности коллектива взрослых и воспитанников.

Однако неверно выбранные, не удовлетворяющие критерию валидности диагностические процедуры дают искаженную информацию об объекте анализа, что, соответственно, резко сужает возможности адекватной реакции. Поскольку, как мы уже отмечали выше, воспитанники санаторной школы-интерната имеют обширный комплекс трудностей соматического, психофизиологического, психологического, социально-психологического и социального планов, то их коррекция предполагает столь же многоплановую,

комплексную диагностику. Конструкты, на которые ориентируется диагностика воспитанников санаторной школы-интерната, должны охватывать широкий спектр признаков: во-первых, это соматические признаки, которые в совокупности способны провоцировать дезадаптацию подростков; во-вторых, психологические признаки, информирующие о различных видах внутреннего неблагополучия, о личностных проблемах и их побудительных причинах, о векторах и интенсивности изменений в мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сферах, деструктивно влияющих на работу адаптивных механизмов подростков; в-третьих, социально-психологические признаки, деформирующие ценностно-нормативную базу развивающейся личности и мешающие ей интегрироваться в социальную группу (например, низкие статусные позиции, нарушенная социальная идентичность и др.), и наконец, в-четвертых, это социальные признаки, охватывающие широкий спектр проблем, вызванных болезнями социума в целом, но имеющих характер психотравмы на жизненном пути подростка.

В целях комплексной диагностики мы применяли обширный инструментарий, опирающийся на тестовые методики и анкетирование. С диагностическими целями, кроме того, нами использовались различные документальные источники: самоотчеты, журналы успеваемости, учебные и творческие работы воспитанников, данные контрольных срезов по различным учебным дисциплинам, медицинские карты и др. Диагностически ценными являлись для нас также решения и рекомендации психолого-медико-педагогических консилиумов и комиссий.

Результативность педагогического процесса связана с характером действий и взаимодействий его участников.

При этом следует подчеркнуть, что педагогический процесс представляет собой сложную динамическую систему. Вот почему диагностическая практика не представляет собой лишь частный момент в технологии – необходим постоянный педагогический мониторинг, призванный оперативно регистрировать характер изменений в самом педагогическом процессе и в его субъектах. Мониторинг дает основания для коррекции действий и взаимодействий или подтверждения правильности выбранного курса.

Конечной целью реализации нашей педагогической технологии является развитие и становление резистентно-адаптивной личности (от лат. *resistor* – сопротивление; резистентность – способность к сопротивлению, сопротивляемость). Под резистентно-адаптивной мы понимаем личность, обладающую внутренними ресурсами, обеспечивающими ей состояние физического, психического и социального благополучия; поведение, взаимоотношения и деятельность которой соответствуют общественным идеалам, ценностям и нормам. Общая резистентность характеризуется состоянием [6]:

- соматической резистентности, под которой понимается соответствие физических параметров возрастным нормам; высокая работоспособность, отсутствие обострений хронических заболеваний; низкий уровень общей заболеваемости, сопротивляемость инфекциям;
- психологической резистентности, содержанием которой выступает соответствующее возрастным нормам развитие способности к управлению собственными реакциями и поведением, к подавлению раздражения, гнева, агрессии, тревожности, страха, а кроме того, способности к самопознанию и

- самопониманию, самопринятию и саморазвитию (Я-концепция);
- социальной резистентности, проявляющейся в способности к устойчивому сопротивлению вредным привычкам и разрушительным воздействиям социума, в способности адаптироваться в референтных общностях – семье, школе, классе, группе, в овладении ведущей и другими видами деятельности, результирующихся в успешности учебной активности, в самообразовании; в соблюдении норм и правил поведения; в высоком уровне развития коммуникативных умений и навыков, в мотивировании и опосредствовании своей активности духовно-нравственными установками, выработанными человечеством.

В результате разработки и внедрения технологии в практику работы санаторной школы-интерната получены следующие суммарные количественные показатели дезадаптации воспитанников (таблица).

Суммарные количественные результаты внедрения личностно ориентированной педагогической технологии преодоления и профилактики дезадаптации в школе-интернате № 18 г. Таганрога (2003/2004, 2004/2005, 2005/2006, 2006/2007, 2007/2008 учебный год)

Уровни дезадаптации	В начале учебных лет	В конце учебных лет
1-й уровень: в основном адаптированные подростки, %/чел.	19,3/138	39/279
2-й уровень: подростки с признаками ситуативной дезадаптации, %/чел.	47,1/336	45,2/323
3-й уровень: подростки с устойчивой дезадаптацией, %/чел.	20,3/145	11,6/83
4-й уровень: подростки с глубокой дезадаптацией, %/чел.	13,3/95	4/29

Из таблицы видно, что количество дезадаптированных подростков с устойчивой и глубокой дезадаптацией уменьшилось на 18%, а число подростков в основном адаптированных или с признаками ситуативной дезадаптации, напротив, возросло на 18,1%. Суммарная положительная динамика составила 36,1%.

При этом нам хотелось бы еще раз подчеркнуть контекст смысловых установок, которые выполняли в нашем исследовании роль несущих, хребтовых конструкций. Первая декларирует приоритет личности, ее экзистенциальных ценностей и смыслов, ее ответственности и выборов моделей своего будущего и путей его достижения. Никакое навязывание извне, диктат и насилие не способны привести к устойчивым результатам. Мы полагаем, что главная задача взрослых в преодолении трудностей подростков – это активизация их собственных внутренних ресурсов и резервов. Вот почему предлагаемая нами личностно ориентированная педагогическая технология во всех ее компонентах адресуется именно к личности, к проблемам ее самореализации и самоактуализации.

Вторая установка связана с комплексным характером переживаемых воспитанниками дезадаптаций. Очевидно, что этой комплексности должна быть противопоставлена другая – комплексность направлений и средств реабилитации дезадаптированности подростков. Эта комплексность формально уже существует в виде наличия в образовательных оздоровительных учреждениях различных служб – административной, медицинской, психологической, педагогической, социально-педагогической. Но только формально, так как наш опыт показывает, что эти службы работают разрозненно и функционально слабо

соприкасаются друг с другом. Для обеспечения полноценной реабилитации остро необходима консолидация коллектива педагогов и специалистов на актуальных для подростков экзистенциальных ценностях. Вот почему в технологию включены специальные действия, прямо направленные на обеспечение такой консолидации.

Третья установка декларирует необходимость внутреннего соответствия диагностических средств и процедур сущности переживаемых подростком трудностей. Если трудности носят комплексный характер, то и диагностика должна быть комплексной. Получаемые с ее помощью данные позволяют не только констатировать состояние подростка на текущий момент, прогнозировать изменения в будущем, но и планировать оздоровительный и учебно-воспитательный процессы, отыскивать адекватные способы компенсации трудностей через организацию индивидуального и дифференцированного подхода. Зная и понимая подростка, можно наладить эффективный диалоговый режим взаимодействия с ним.

И наконец, четвертая установка исходит из того, что социокультурная среда санаторной школы-интерната является специфической средой. Успешная адаптация к ней воспитанников еще не является залогом того, что тогда, когда воспитанники, достигнув улучшения соматического состояния, покинут ее, они столь же эффективно адаптируются и к другим социокультурным средам. Поэтому технология,

стремясь гармонизировать связи и отношения воспитанников в среде школы-интерната, вместе с тем адресуется к их будущему, пытаясь выстроить пространственно-временной континуум личности: Я в прошлом, настоящем и будущем. Наш педагогический опыт подсказывает нам, что преодоление замкнутости личности на том, что она представляет собой «здесь и сейчас», создает мощные предпосылки для развития ее волевого потенциала и способности преодолевать внутренние и внешние препятствия на пути к значимой цели. Именно в этой «развертке в будущее» заложены предпосылки к тому, чтобы успехи реабилитации имели долговременное значение и позволили подростку адаптироваться в социокультурных средах, с которыми он будет иметь дело впоследствии.

Литература

1. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2000.
2. История социальной педагогики: хрестоматия / под ред. М.А. Галагузовой. М.: ГИЦ ВЛАДОС, 2000.
3. Кульневич, С.В. Педагогика личности от концепций до технологий / С.В. Кульневич. Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001.
4. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций: учеб. пособие / Б.Т. Лихачев. М.: Прометей, 1992.
5. Методологическая сфера образования: современные научные подходы / под ред. Е.В. Бондаревской. Ростов н/Д: Булат, 2007.
6. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования: учеб. пособие для студ. психол. фак-в ун-тов / Р.В. Овчарова. М.: Академия, 2003.
7. Цедринский, А.Д. Философско-психологические проблемы развития образования / А.Д. Цедринский // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2008. № 8.