

ЗФ
1-105

На правах рукописи

Лаврентьева Зоя Ивановна

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ
В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
ПОДРОСТКОВ**

Специальность 13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Новосибирск
2009

СК

Работа выполнена на кафедре педагогики ГОУ ВПО
«Новосибирский государственный педагогический университет»

Научный консультант – доктор педагогических наук, профессор
Лепин Петр Вольдемарович

Официальные оппоненты – доктор педагогических наук, профессор
Расчетина Светлана Алексеевна;

доктор педагогических наук, профессор
Фурьева Татьяна Васильевна;

доктор педагогических наук, профессор
Андрienко Елена Васильевна

Ведущая организация – ГОУ ВПО «Костромской государствен-
ный университет им. Н.А. Некра-
сова»

Защита состоится «23» декабря 2009 г. в 15⁰⁰ на заседании дис-
сертационного совета ДМ 212 172 01 при ГОУ ВПО «Новосибирский
государственный педагогический университет» по адресу: 630126,
г. Новосибирск, ул. Вилкойская, 28 (ауд. 401 главного корпуса).

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО «Ново-
сибирский государственный педагогический университет» по адресу:
г. Новосибирск, ул. Вилкойская, 28.

Автореферат разослан «20» ноября 2009 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Т.И. Березина

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования педагогической реабилитации как феномена современности обусловлена тем, что в последние годы происходят существенные изменения в отношении общества к людям, жизнедеятельность которых связана с их физическими или социальными ограничениями. От отвержения и сегрегации человека, не вписывающегося в традиционное понимание норм развития, мировое сообщество переходит к признанию его равного права на полноценное участие в социальной, культурной и духовной жизни. Президент Российской Федерации Д.А. Медведев на заседании Совета по делам инвалидов в апреле 2009 года поставил задачу создания таких условий реабилитации, чтобы граждане с ограничениями могли наиболее полно реализовать свои возможности и повысить качество жизни. Решение этой задачи с точки зрения педагогической науки и практики требует включения человека, несмотря на его ограниченность, в единое образовательное пространство, в общие процессы воспитания, социального научения, целенаправленного развития личности. В связи с этим становится злободневной проблема научного объяснения новых педагогических смыслов реабилитации, теоретического и методологического обоснования педагогической реабилитации, адекватной современным изменениям в обществе.

Острота вопроса усугубляется тенденцией увеличения количества и расширения диапазона населения, нуждающегося в педагогической реабилитации. В настоящее время целенаправленная деятельность по восстановлению способностей к полноценной социальной жизни требуется и тем, кто ограничен по состоянию здоровья, и тем, кто отчужден от культуры и общества, и тем, кто не выдерживает интенсивности современной жизни. Отсюда актуализируются задачи выявления общих закономерностей, определения внутренних и внешних связей педагогической реабилитации, обоснования моделей ее функционирования в образовательной среде и обществе в целом.

Весьма актуальным представляется вопрос изучения педагогической реабилитации в социальном развитии личности. Это объясняется тем обстоятельством, что в современных условиях динамичность социального развития выступает ведущим фактором устойчивости, стабильности и качества жизни любого человека. Без восстановления социального теряется смысл других целей реабилитации. Педагогическая реабилитация в ее современном понимании признана сохранять, поддерживать и стимулировать как базовую основу именно социальное развитие. Необходимо осознавать, что социальное, ускользая от

центрального внимания, как в теории, так и в практике педагогической реабилитации, угасает и утрачивает свое значение вплоть до необратимости. Сам процесс педагогической реабилитации при потере социального развития также деформируется и приобретает аномальный характер. Все это вызывает необходимость изучения закономерностей взаимозависимостей педагогической реабилитации и социального развития, актуализирует изучение условий, при которых целенаправленная реабилитация обращается к моменту социального развития личности, удерживает и закрепляет его в процессе роста.

Предельно актуальной выступает необходимость изучения педагогической реабилитации в процессе социального развития подростков. Именно в подростковом возрасте протекают сложнейшие процессы, обеспечивающие диалектический скачок, прорыв ребенка во взрослость. Нарушение, деформация социального развития подростка становится существенным препятствием его созревания как человека, подрывает движущие силы выстраивания социальной субъектности, общественного самоосуществления. Ситуация делается тем более сложной и противоречивой, что уязвимость социального развития подростков, жизнедеятельность которых связана с необходимостью восстановления их вследствие физических, психических, культурных, правовых, социальных и других ограничений, рассматривается, как вторичное явление и, как следствие, ставится на второй план реабилитации. Отсюда актуализируется задача не только восстановления отдельных нарушенных функций, но и реорганизации, оптимизации в процессе педагогической реабилитации всей жизнедеятельности подростка, выявления условий наиболее полной реализации его индивидуальных ценностей и потребностей.

Первые педагогические научные представления о педагогической реабилитации начинают формироваться в ходе систематического обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии еще в конце XVIII в. (Ж. Итар, К. Ваней, Э. Саген, И. Песталоцци, И. Бецкой, В. Одоевский и др.). Не обращаясь к самому термину «реабилитация», ученые доказывают возможность и необходимость вычленения из общего процесса образования и воспитания детей определенного периода, направленного на восстановление после утрат и нарушений в развитии. Реабилитация признается составляющей частью педагогической деятельности. В течение XIX и XX веков психолого-педагогическая наука основательно разрабатывает гуманистическую идеологию отношения к детям, нуждающимся в реабилитации (Я.А. Коменский, Д. Лидро, К.А. Гельвеций, В.И. Герье, М. Монтессори, Я. Корчак, А. Швейцер и

др.); обосновывает обусловленность социально-педагогического феномена реабилитации историческим, культурным, духовным и социальным развитием общества и государства (П.К. Анохин, Л.С. Выготский, А.Ф. Лазурский, К. Ясперс и др.); выявляет основные закономерности и механизмы реабилитации (А. Адлер, П.П. Блонский, В.П. Кащенко, А.И. Мещеряков, Г.И. Россолимо, И.А. Сикорский, З. Фрейд и др.); определяет педагогические условия организации процесса восстановления (А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, А.А. Католиков, С.Т. Шацкий и др.).

Педагогические исследования реабилитации в современной социокультурной ситуации утверждают идеи лично ориентированных подходов в процессе восстановления (Н.И. Бороздин, В.И. Слободчиков, С.А. Расчетина и др.); разрабатывают теоретические положения включения реабилитируемых в образовательное и социальное пространство (А.В. Гордеева, Н.М. Назарова, Р.В. Овчарова, А.М. Прихожан, А.В. Суворов, Н.Н. Толстых, Т.В. Фурьева и др.); выявляют инновационные технологии реабилитационной деятельности (Л.И. Акатов, Л.И. Аксенова, Н.А. Голиков, М.А. Жданова, Г.М. Иващенко, В.Н. Ослон, Е.И. Холостова и др.); ставят проблему качества жизни реабилитируемых (А. Печчен, Г. Раск, Дж. М. Пирсол, Ю.С. Александрович, В.И. Гордеев, В.Н. Жданов, В.З. Кантор и др.). В настоящее время возрастает внимание к социальным аспектам реабилитации, чему способствуют исследования в области социализации и социального развития личности (Г.М. Андреева, Е.В. Андриенко, Н.Ф. Голованова, И.А. Маврина, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, Т.А. Ромм, Д.И. Фельдшейн и др.). В ответ на вызовы времени возникают самые разнообразные философские концепции реабилитации: теория нормализации (Бенгтон Нирье); учение о независимой жизни (Гербен Делонг); теоретические положения активизации внутренних возможностей личности (Фалида Парслоу); концепция педагогического сопровождения (Е.И. Казакова, Л.М. Шипицына).

Однако, как показал проведенный анализ литературы, авторы педагогических теорий ограничивают потенциальные возможности реабилитации, оставаясь в рамках методологии специальной педагогики или сосредоточиваясь на какой-то одной из сторон педагогической реабилитации и не выходя на общие закономерности. Остается не раскрытой теоретико-методологическая сущность реабилитации как педагогического феномена, недостаточно определены механизмы взаимодействия реабилитации с образованием, воспитанием и социальным развитием, не выявлены существенные, общие и необходимые

связи педагогической реабилитации и качества жизни современного подростка. В целом изучение проблемы исследования, анализ литературных источников и собственный опыт работы в этом направлении позволили выявить **противоречия** между:

- новыми смыслами реабилитации, заданными обществом и инновационной практикой, и отсутствием целостного теоретико-методологического обоснования реабилитации как педагогического феномена современности и как составляющей части образования, воспитания и социального развития человека, имеющего ограниченные возможности;

- разрозненными знаниями о социальных аспектах реабилитации и недостаточной разработанностью теории, позволяющей выявить закономерности и механизмы влияния реабилитации на социальное развитие человека;

- выводами о возможностях педагогической реабилитации, опирающимися на традиционное содержание и методики восстановления, и потенциалами, связанными с приоритетами социального развития реабилитируемого в подростковом возрасте;

- ориентацией на качество жизни реабилитируемого, субъектность его общественного бытия и отсутствием педагогического инструментария, обеспечивающего оптимизацию жизнедеятельности, социальное развитие подростка в процессе восстановления утраченного;

- обновленными теориями и традиционной практикой реабилитации, что ведет к закреплению устаревших концепций, продолжающих функционировать в специализированных центрах, и блокирует выход на новые достижения в сфере педагогической науки о реабилитации, ограничивает влияние реабилитации на социальное развитие подростков.

Совокупность противоречий обусловили **проблему исследования**, заключающуюся в методологическом и теоретическом обосновании педагогического смысла реабилитации как феномена современности и как неотъемлемой части целенаправленной педагогической деятельности, обеспечивающей процесс социального развития подростков с ограниченными возможностями.

Данная проблема обусловила выбор темы диссертационного исследования – **«Педагогическая реабилитация в процессе социального развития подростков»**.

Цель исследования – обосновать теоретико-методологические положения, раскрывающие сущность педагогической реабилитации и выявить закономерности, обеспечивающие в процессе реабилитации экстрагирование, удерживание и стимулирование социального развития подростков с ограниченными возможностями.

Объект исследования: феномен реабилитации в подростковом возрасте в контексте социально-педагогических тенденций современности.

Предмет исследования: теоретико-методологические закономерности и условия организации педагогической реабилитации, влияющие на социальное развитие подростка.

Гипотеза исследования: педагогическая реабилитация обеспечивает социальное развитие подростков с ограниченными возможностями в том случае, если:

- реабилитация в подростковом возрасте воспринимается всеми участниками процесса восстановления (самим подростком, родителями, специалистами, обществом) как феномен, имеющий педагогический смысл и являющийся неотъемлемой частью педагогического процесса образования и воспитания детей с ограниченными возможностями;

- осознается с позиций ценностно-смысловой сущности, антропологической направленности и целостности, подчиняется методологическому принципу холистического антроподинамизма;

- рассматривается как комплексная педагогическая деятельность, ведущая за собой обучение, воспитание, социализацию и развитие подростка;

- обостряет внешние противоречия между пониманием подростком своей «непохожести», «инаковости» по сравнению с другими сверстниками и отсутствием у него способов осуществления этой «инаковости» в обществе и актуализирует внутренние механизмы восстановления (экстрагирование ресурсов для решения необходимых и назревших задач и оптимизация субъектно-приемлемого способа позитивного социального действия);

- нацеливается, прежде всего, на социальное развитие, удерживает его, несмотря на сложный, противоречивый, нелинейный характер процесса восстановления, в поле внимания субъектов реабилитации;

- учитывает такие закономерности влияния педагогической реабилитации на социальное развитие, как: а) открытость реабилитационного пространства, б) снижение неравномерности и скачкообразности социального развития, в) имманентность разрешения кризиса возраста и кризиса отношения подростка к себе как к человеку с ограничениями;

- организация реабилитации в подростковом возрасте осуществляется при совокупности педагогических условий: а) интеграции, б) актуализации внутренних ресурсов и в) взаимосвязи личностных ресурсов подростка и педагогической помощи;

- педагогическими средствами осуществления социального развития подростка в процессе реабилитации выступают: дисстигматизация, публичность, наставничество, смена у подростка позиции «особого ребенка» на позицию «равноправного партнера», стимулирование подростков к восприятию новых идей, включение их в создание нового социального опыта, рефлексия качества жизни.

Объект, предмет и гипотеза исследования определили следующие задачи:

1. Обосновать методологические принципы изучения реабилитации как педагогического феномена современности и как неотъемлемой части педагогического процесса образования, воспитания и социального развития подростков с ограниченными возможностями.

2. Проанализировать генезис, эволюцию и современное состояние категории «реабилитация» в педагогической науке, осуществить анализ места данной категории в системе основных педагогических понятий, выявить педагогический смысл реабилитации, определить ее функции, факторы, агентов и институты, выделить принципы и модели реабилитации.

3. Определить концептуальные подходы к исследованию антроподинамической характеристики реабилитации, показать закономерности развертывания педагогической реабилитации в подростковом возрасте.

4. Представить теоретический анализ педагогической сущности социального развития, показать место, роль и назначение реабилитации в социальном развитии подростков, предложить диагностический инструментарий мониторинга социального развития реабилитируемого подростка.

5. Разработать и экспериментально проверить теоретические положения о закономерностях влияния педагогической реабилитации на степень социального развития подростка, доказать взаимообусловленность социального развития и качества жизни реабилитируемого.

6. Осуществить научно-теоретическую рефлексию опытно-экспериментальной деятельности; обосновать условия организации педагогической реабилитации в процессе социального развития подростков.

7. Сформулировать положения педагогической концепции реабилитации, раскрывающей теоретико-методологические основы организации реабилитации, обеспечивающего экстрагирование, удерживание и стимулирование социального развития подростков.

Методологическую основу исследования составляет комплекс антропологических, культурологических и аксиологических положений о природе и сущности человека. Ведущим в этом комплексе объективно

стал антропологический принцип, задающий целостный способ рассмотрения человека в единстве социального и экзистенциального, в открытости бесконечным возможностям, в неисчерпаемости, незавершенности самоосуществления. Это позволило включить в пространство исследования педагогической реабилитации такие антропологические феномены, как жизненные смыслы, качество жизни, предназначения. Культурологический подход дал возможность придать реабилитации современный характер, выявляющий социальные, нравственные и духовные потенциалы общества, личности, реабилитационного пространства. Он стал своего рода лакмусовой бумажкой зрелости и качества социального развития индивида в процессе педагогической реабилитации. Аксиологический подход позволил и в человеке с ограничениями видеть ценность, порождающую новые смыслы педагогической деятельности, открывающую ранее не обнаруживаемые горизонты целей и средств реабилитации.

Теоретическая база исследования представлена научными положениями: методологией исследования педагогических явлений в современной социокультурной ситуации (Н.В. Бордовская, Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, И.А. Колесникова, В.В. Красевский, Л.М. Лузина, Н.Д. Никандров, К.Д. Радина, Е.В. Титова); теорией развития личности (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Д. Баттерворт, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Д. Капрара, Г. Крайг, А. Маслоу, Н. Ньюкомб, А.А. Реан, К. Роджерс, Э. Фромм, Э. Эриксон); концепциями социального развития человека (К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, Ш. Зауш-Годрон, М. Мид, А.В. Мудрик, Ю.М. Орлов, А.А. Реан, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн); идеями об особенностях социального развития в ситуации ограничения (А. Адлер, Л.О. Бадалян, Б.С. Братусь, Л.С. Выготский, Ф. Дальто, В.П. Кашенко, Ц.П. Короленко, Й. Лангмейер, З. Матейчек, А.В. Суворов, Т.В. Фурьева, Л.М. Шипицына); исследованиями современного подростничества и его взаимоотношениях с миром взрослых (В.В. Абраменкова, Ю.В. Бандурко, В.М. Басова, С.А. Беличева, Д.В. Колесов), исследованиями об особенностях восприятия подростком самого себя как человека, имеющего ограничения (Г.Л. Андросова, Е.Н. Власова, А.В. Гоголева, М.Ю. Кондратьев); инновационными технологиями воспитания и социального развития подростков, в том числе и с ограниченными возможностями (Л.И. Акатов, Б.Н. Алмазов, Е.А. Бондаренко, А.Б. Боссарт, Т.В. Зозуля, Т.А. Зрелова, И.Г. Каблукова, Л.М. Кобрина, С.А. Косабуцкая, В.В. Морозов, Л.Я. Олифиренко, Т.И. Шульга).

Методы исследования: *теоретические:* логико-исторический и сравнительно-сопоставительный, позволяющие проследить генезис феномена реабилитации и изменение отношения общества к лицам с ограниченными возможностями, вскрыть своеобразие и особенности понимания реабилитации в разных областях наук; анализа и синтеза, вскрывающих педагогическую сущность реабилитации; абстрагирования, дающего возможность освободиться от случайных, преходящих явлений и увидеть общее, закономерное в педагогической реабилитации; социодинамический, обеспечивающий прослеживание эволюции социального развития и качества жизни реабилитируемого; прогностический, позволяющий предвидеть возможные тенденции процессов реабилитации и находить соответствующие им педагогические средства и технологии;

практические: наблюдательные (прямое, косвенное, включенное наблюдение); праксиометрические (изучение, анализ и обобщение опыта реабилитационной деятельности); диагностические (определение уровня социального развития Шкалой социального интереса Кренделла, тестами социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена, Шкалой социальной компетентности А.М. Прихожан); статистические (математическая обработка эмпирических данных).

Экспериментальную базу исследования составили: Новосибирский областной реабилитационный центр для несовершеннолетних «Снегири»; Хакасский республиканский детский дом «Малышок»; центр сопровождения семейных форм жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей (г. Новосибирск); Новосибирский областной центр для детей с ограниченными возможностями; Абаканский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями; Алтайская специализированная общеобразовательная школа закрытого типа; Черногорский детский дом Республики Хакасия; детский дом № 2 г. Камня-на-Оби; детские дома № 7, 8, 11 г. Новосибирска. Кроме того, исследовательские данные были получены нами и при реализации экспериментальных программ «Дети улицы» и «Крепкая семья», осуществляемых Управлением социальной защиты населения Новосибирской области.

В разные годы было охвачено наблюдением более 800 подростков, 236 педагогов учреждений общественного воспитания и специального образования, 57 руководителей реабилитационных учреждений. В опытно-экспериментальную работу были включены 100 подростков с ограниченными возможностями здоровья, 100 подростков, оставшихся без попечения родителей, и 100 подростков, имеющих социальные

ограничения (несовершеннолетние правонарушители, дети мигрантов, беспризорники, безнадзорные, подростки с аддикциями). На последнем этапе в исследовательскую деятельность были включены 92 школьника провинции Шэньси Китайской Народной Республики, проходившие реабилитацию после землетрясения по приглашению Президента Российской Федерации в детском оздоровительном лагере «Олимпиец» Новосибирской области.

Логика и основные этапы исследования: научная деятельность по проблеме осуществлялась с 1997 по 2009 г. и включала четыре этапа.

На *первом* (1997–1999 гг.) были определены теоретические предпосылки изучения феномена реабилитации, разработан методологический аппарат исследования, выявлялась перспективность и возможность социального развития личности в процессе реабилитации.

На *втором* (2000–2003 гг.) проводилось изучение педагогической сущности процесса реабилитации, его особенностей в подростковом возрасте, выявлялись связи между процессами реабилитации, воспитания и развития, составлялась программа изучения социального развития подростков в разных реабилитационных пространствах.

На *третьем* (2004–2007 гг.) исследовался отечественный и зарубежный опыт реабилитации, проводился формирующий педагогический эксперимент, осуществлялась проверка, уточнение и обогащение гипотезы исследования, анализировались критерии и показатели социального развития подростка в процессе реабилитации, систематизировались полученные в ходе целенаправленного мониторинга диагностические данные.

На *четвертом* (2008–2009 гг.) осуществлялась систематизация и обобщение теоретического и эмпирического материала, формулировались методологические и теоретические выводы, завершалось оформление работы в виде докторской диссертации, определялись научные перспективы изучения проблемы реабилитации.

Научная новизна исследования:

- обоснована система теоретико-методологических положений, раскрывающая сущность реабилитации как явления общей педагогики и представляющая педагогическую реабилитацию как систематическую комплексную деятельность, направленную на образование, воспитание и социальное становление ребенка с ограниченными возможностями;
- введен в научный оборот принцип холистического антропозинамизма как методологический принцип изучения педагогической реабилитации в современных социокультурных условиях;

- расширено педагогическое тезаурусное поле понятия реабилитации, дано антропо-культурно-аксиологическое определение реабилитации, систематизированы функции, принципы, механизмы и модели педагогической реабилитации;

- предложена и обоснована идея антропологической динамичности, обеспечивающая взаимодействие реабилитации, образования и воспитания, доказывающая необходимость обращения к постоянному движению, в том числе и латентному, четкому определению фаз реабилитации и скорости их прохождения, предполагающая пластичность, гибкость, вероятностность педагогической реабилитации;

- установлена актуальность направленности педагогической реабилитации на процесс социального развития человека; представлен педагогический ракурс понимания социального развития, раскрыты его объем и содержание, уточнено различие между понятиями «общественное» и «социальное», обосновано единство и различие социальности родовой и социальности общественной;

- разработаны показатели, критерии, методы и инструментарий анализа социального развития подростков, аргументирована необходимость при характеристике степени социального развития учитывать сочетание социального интеллекта, социального интереса, социальной компетентности с общественными смыслами социальной деятельности реабилитируемого подростка;

- выявлены закономерности влияния педагогической реабилитации на социальное развитие подростков, определены педагогические условия организации социально развивающей реабилитации, разработана педагогическая антроподинамическая концепция реабилитации.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в следующем:

- представлен антроподинамический концептуальный подход к разрешению проблемы педагогической реабилитации подростков с ограниченными возможностями: открыты новые горизонты в ценностно-смысловом и антропологическом понимании реабилитации, ориентирующие ее изучение в направлении от деятельностного принципа к ценностному;

- доказан тезис, что общая педагогика выводит реабилитацию в поле единого образовательного и социального пространства, возводя ее в ранг педагогической деятельности, направленной на восхождение человека с ограничениями к наиболее полной и качественной жизни;

- развиты теоретические представления о сущности педагогической реабилитации, установлены функции, содержание и модели реализации педагогической реабилитации в подростковом возрасте;

- установлено, что в современных условиях реабилитация нацеливается на социальное развитие; расширены границы изучения педагогической сущности социального развития, предложены пути изучения, показатели и критерии развития социального в процессе реабилитации подростков;

- рассмотрены условия и средства организации процесса реабилитации, обеспечивающие высокую степень социального развития подростков с ограничениями; обоснованы педагогические условия интеграции и выявлены способы актуализации внутренних ресурсов реабилитируемых.

Практическая значимость заключается в том, что выводы, полученные в диссертации:

- способствуют утверждению в педагогическом сообществе нового отношения к ребенку с ограничениями, приводят к осознанию того, что всякий ребенок с ограничениями, в том числе и так называемый необучаемый, подлежит включению в педагогический реабилитационный процесс;

- направлены на преодоление в практике реабилитации сегрегационного и утверждение интеграционного подходов;

- позволяют на основе выработанных показателей и критериев проверять результативность социального развития в процессе реабилитации;

- внедряют в практику педагогической реабилитации методы и технологии интеграции и актуализации ресурсных возможностей подростков.

Полученные результаты доведены до уровня конкретных программно-методических материалов: учебных планов, методических комплексов и тестовых заданий для студентов, обучающихся в высших учебных заведениях по специализации «Реабилитация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

Положения, выносимые на защиту:

1. Реабилитация, традиционно воспринимаемая наукой и практикой прошлых двух столетий как явление, изучающее и восстанавливающее в человеке то, что возможно восстановить, в настоящих условиях представляет собой *качественно новый феномен*. Признание равного права на полноценное участие в жизни общества человека, жизнедеятельность которого связана с его физическими или социальными ограничениями, превращает реабилитацию в явление, обеспечивающее наиболее полную духовную, культурную и социальную реализацию и повышение качества жизни реабилитируемого, несмотря на определенную объективную невозможность восстановления утрат и ограни-

чений. Это, в свою очередь, значительно расширяет и обогащает теоретико-методологическое понимание сущности и смысла реабилитации. Всеобщей сущностью реабилитации как феномена современности становится восстановление не только утраченных функций, а восстановление развития человека. Педагогика как наука об общих основах развития человека начинает присутствовать в сущностной характеристике реабилитации.

2. Понимание реабилитации как восстановления развития дает возможность перейти от традиционного ракурса ее узкой дифференциации (медицинской, психологической, педагогической, социальной и прочих) к характеристике в качестве *общенаучной педагогической категории*. Всеобщность общенаучной педагогической категории «реабилитация» обеспечивает диалектическое взаимодействие общего (одинакового) и особенного (отличительного) как равенство различий, признание «инаковости», уникальности и одновременно целостности человека. Реабилитация, ранее рассматриваемая как часть специального, дифференцированного образования, превращается в неотъемлемую часть общего педагогического процесса. Это позволяет определить педагогическую реабилитацию как *целостный органофизиологический и динамический процесс обучения, воспитания, духовно-нравственного развития и социального становления, направленный на восстановление способностей человека с ограниченными возможностями к полноценной жизнедеятельности в ситуации «инаковости»*.

3. Новый педагогический контекст реабилитации приводит к необходимости вывода методологии ее изучения из круга представлений, базирующихся на сегрегационно-коррекционной парадигме (максимально возможного приближения патологии к норме), в круг методологии, обеспечивающей восхождение человека с ограничениями к целостной духовной, социальной и культурной жизни общества. Таким методологическим основанием педагогического изучения современного состояния реабилитации выступает принцип холистического антроподинамизма, вытекающий из системного и комплексного триединства антропологического, аксиологического и культурологического подходов. Сущность принципа холистического антроподинамизма заключается в том, что он представляет собой целостный способ рассмотрения человека, позволяет в человеке с ограничениями видеть ценность, вносящую вклад в общее развитие человечества, ориентирует реабилитацию на необходимость постоянных изменений динамического характера. Он обуславливает переход от понимания реабилитации как процесса восстановления трудовых, бытовых, образовательных, соци-

альных и других деятельностиных навыков к ее ценностно-смысловому пониманию, т. е. такому, который ориентирован не столько на внешние стороны изменения, сколько на внутренние процессы, ведущие к пробуждению и развитию способностей с целью максимально полной реализации индивидуума как человека. Концепция педагогической реабилитации, опирающаяся на методологическое основание холистического антроподинамизма, отражающая идеи процессуальности и ориентированная на социальное развитие подростка, определяется нами как *антроподинамическая концепция реабилитации*.

4. Ядром антроподинамической характеристики реабилитации является *динамизм*, т.е. экстрагирование, накопление, последовательное обогащение способностей человека. *Источником реабилитации* выступает противоречие между пониманием своей «инаковости» и отсутствием способов вовлечения этой «инаковости» в жизнедеятельность общества. *Движущими силами* педагогической реабилитации являются способности, взращенные на основе понимания самобытности человека с ограничениями и позволяющие ему по-своему реализовывать себя в обществе и своеобразно продвигаться к качеству своей жизни. *Механизмами* реабилитации выступают актуализация, возвращение и оптимизация. Процесс реабилитации разворачивается через следующие *этапы*: контактно-установочный, диагностический, информационно-просветительский, консультативно-проектировочный, формирующий, рефлексивный, буферный и сопровождающий.

5. Существенным фактором восстановления способностей человека с ограничениями к полнокровной жизни в современных условиях является социальное развитие. Социальное в настоящее время имеет все большее, а зачастую и приоритетное значение в жизнедеятельности человека. Оно является неотъемлемым свойством человеческого существа и наличествует во всех видах деятельности и отношений. Но социальное, ускользая от внимания как в педагогической теории, так и в практике, угасает и утрачивает свое значение вплоть до необратимости. Педагогической реабилитации как процессу целенаправленному отводится миссия экстрагирования, удерживания и стимулирования социального развития. Особое значение направленность реабилитации на социальное развитие имеет в подростковом возрасте. Именно социальное развитие обеспечивает подростку прорыв к автономности, взрослости, самостоятельности. Направленная на социальное развитие педагогическая реабилитация выступает опорой преодоления возрастного кризиса и помогает подростку с ограничениями выйти на новый качественный уровень общественных отношений.

6. Под *социальным развитием* как педагогическим явлением понимается процесс качественных изменений, ведущих к осознанию и утверждению себя как человека в соотношении и взаимодействии с другими людьми. Социальное развитие протекает как под влиянием общества, так и под воздействием индивидуальных социальных задатков. Дуальность основания социального развития обуславливает теоретико-логическое выделение в его объеме двух компонентов, а именно: социальности общественной и социальности родовой. Содержание социального развития как социальности родовой образуют социальный интеллект, социальная компетентность и социальный интерес. Они выражают способность индивида социально мыслить, социально откликаться и социально действовать. Содержанием социальности общественной выступают общественные смыслы деятельности и межличностные общественные отношения, что позволяет индивиду разрешать социальные задачи и гармонизировать свое отношение с миром. Для низкой степени социального развития свойственны разброс и несогласованность отдельных показателей, двойственность их проявления в разных ситуациях. Средняя степень обнаруживает неравномерность, импульсивность, аморфность, дискретность отдельных показателей и несовпадение их с нравственными ценностями и духовными потребностями подростка. Высокую степень социального развития характеризуют завершенность, устойчивость, непротиворечивость, позитивная динамика ведущих показателей и их соответствие нравственным и духовным устремлениям подростка.

7. Реабилитация как педагогически организованное явление оказывает существенное влияние на социальное развитие подростков, подчиняясь ряду общих и специфических *закономерностей*. Наиболее успешно социальное развитие подростка с ограничением протекает в том случае, если педагогическая реабилитация носит открытый характер, осуществляется в максимально открытом реабилитационном пространстве. Педагогическая реабилитация позитивно влияет на снижение неравномерности и скачкообразности социального развития, если соблюдается гармоническое сочетание социального интеллекта, социального интереса и социальной компетентности. Закономерностью является влияние реабилитации на разрешение кризиса переживания подростком самого себя как человека с ограниченными возможностями. Социальное развитие у реабилитируемых подростков имеет наибольшую концентрацию в том случае, если она в наибольшей степени совпадает с оптимистическим и амбивалентным отношением к своему ограничению. «Рассеивается» же социальное развитие тогда, когда его высокая степень

наталкивается на мифологически-романтический и пессимистический стиль отношения к своему ограничению.

8. Крайне отрицательно на социальное развитие *подростков с ограничениями здоровья* влияют добровольная самоизоляция, заниженный социальный интерес и всепоглощение реабилитацией в противовес другим факторам жизнедеятельности. У *детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей*, социальное развитие тормозится, если преобладает смешанный тип реабилитации, ведущий к смешению идентичности, если не актуализируется рост социальной компетентности, если утверждаются социальные стереотипы иждивенчества и отрыва от биологической семьи. Для *социально депривированных подростков* закрытый характер педагогической реабилитации имеет меньше отрицательных последствий, но это происходит только в том случае, если закрытость носит кратковременный характер и ориентирована на возвращение в естественную социальную среду. Позитивную роль в социальном развитии депривированных подростков играет приоритетное развитие социального интеллекта и развенчивание ореола мифологически-романтического отношения к своему ограничению.

9. Ориентация реабилитации на качественное социальное развитие влечет за собой изменения *педагогических условий* организации процесса восстановления в подростковом возрасте. Теряет свою актуальность организация процесса восстановления посредством суммы педагогических мер, нацеленных на внешние, функциональные изменения человека, имеющего ограничения. Как педагогическое явление современности реабилитация представляет собой целостный процесс взаимодействия и взаимоотношений социума (в том числе и школьного) и реабилитируемого подростка. В связи с этим в качестве условий организации процесса реабилитации выступает единство: 1) интеграции; 2) актуализации ресурсных возможностей реабилитируемого; 3) гармонизации актуализации и педагогической помощи. Интеграция – это новая целостность, обеспечиваемая внутренним единством элементов, ранее существовавших отдельно и самодостаточно. Она исключает поглощение одного элемента другим, трансформацию одного ради другого, коррекцию одной из частей. Актуализация – активность самого реабилитируемого подростка, направленная на поиск и проявление ресурсов, важных и необходимых для разрешения насущных проблем. Взаимодействие интеграции и актуализации – это целенаправленный процесс гармонизации, т.е. установления естественных, органичных, незатрудненных отношений между людьми с разными способностями.

10. Социальные отношения подростка и общества осуществляются в соответствии со следующими *фазами педагогической реабилитации*: фестивально-эйфорической, конфликтности, согласования смыслов, демонтажа ранее сложившейся системы эмоциональных связей, расширения общественных контактов, накопления пространственно-интеграционного опыта, состоявшейся целостности. *Педагогическими средствами* осуществления социально ориентированной реабилитации в подростковом возрасте выступают: публичность, дисстигматизация, стимулирование общества и подростков к восприятию новых социальных идей, смена у подростка позиции «особого ребенка» на позицию «равноправного партнера», общественный патронаж, наставничество и эмоциональное сопряжение общества и подростка, имеющего ограничения. *Формы и приемы* организации реабилитации, обеспечивающей качество социального развития в подростковом возрасте, делятся на: формирующие интегральные ценности (социальное проскитирование, волонтерство, рефлексия качества жизни); включающие в коллективную творческую деятельность (совместные творческие конкурсы и фестивали, комплексные трудовые бригады, СпАртианское движение); обеспечивающие равное образование (интегральные образовательные учреждения, организация интегральных детских оздоровительных лагерей и совместная деятельность в системе дополнительного образования); расширяющие семейное окружение (приемные семьи, семейные групповые конференции, контакты с биологической семьей).

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивались исходными теоретико-методологическими позициями, включающими обращение к смежным отраслям знаний (философии, психологии, социологии, антропологии); логичностью общей структуры исследования; применением методологических подходов, методов и методик, адекватных поставленной цели, задачам, гипотезе; оптимальным сочетанием теоретического и эмпирического аспектов исследования; многоаспектной экспериментальной проверкой основных теоретических положений и выводов, полученных в результате исследования; репрезентативностью экспериментальной базы и валидностью эмпирических данных; многоуровневостью, разнообразием форм, методов и средств опытно-экспериментальной деятельности; широкой апробацией и внедрением полученных результатов в педагогическую практику.

Личное участие автора состоит в получении научных результатов, изложенных в диссертации и опубликованных в печатных трудах; в разработке теоретико-методологического обоснования педагогической реабилитации, направленной на социальное развитие подростков; в

определении содержания, методов и средств экстрагирования, удерживания и стимулирования социального развития реабилитируемых подростков; в создании методического обеспечения педагогической реабилитации в процессе социального развития подростков с ограничениями; в непосредственном участии, проведении и руководстве опытно-экспериментальной работой; в анализе и обсуждении результатов теоретического и практического этапов исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись: в работе научной лаборатории «Социальное воспитание» (1999–2009); в деятельности Новосибирского областного общественного совета по оказанию помощи и поддержке детям, оставшимся без попечения родителей (2005–2008); межрегиональной общественной организации по защите прав ребенка на отдых и развитие «ЦАР» (1997–2009); в чтении лекций на курсах повышения квалификации (Новосибирск, Тюмень, Якутск, Владивосток, Абакан, Москва, Ноябрьск); в участии в международных (Москва, Минск, Акмола, Осло, Кострома, Пермь, Омск, Новосибирск), всероссийских (Петербург, Владивосток, Новосибирск, Барнаул, Челябинск, Красноярск), региональных (Якутск, Тюмень, Алапа) и областных научно-практических конференциях; выступлениях на круглых столах, состоявшихся в Государственной думе Федерального собрания Российской Федерации в марте 2006 г. и в сентябре 2008 г.

Положения, отражающие методологию и теорию педагогической реабилитации, ход и результаты исследования излагались на заседаниях педагогического Совета, заседаниях кафедр педагогики, педагогики и психологии исторического факультета Новосибирского государственного педагогического университета (1997–2009), на ежегодных Сибирских педагогических семинарах (2005–2008), на всероссийских встречах организаторов летнего отдыха (2001–2008), на заседаниях международных круглых столов с представителями Австралии, Индии, Китая, США (2005, 2006, 2007, 2009), на занятиях со студентами отделения «Социальная педагогика» Института истории, гуманитарного и социального образования (1997–2009) и отделения «Социальная работа» Новосибирского государственного медицинского университета (2008–2009). Результаты исследования нашли свое отражение в монографиях, учебно-методических пособиях, научных статьях и докладах общим объемом 88,35 печатных листов; в процессе руководства диссертационными исследованиями аспирантов.

Структура диссертации отражает общую логику исследования и состоит из введения, четырех глав, заключения, библиографии и приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **введении** обосновывается актуальность исследования, определяется объект и предмет; формулируются проблема, цель и задачи исследования; выдвигается гипотеза; представляются теоретико-методологические основания и методы исследования; излагаются основные положения, выносимые на защиту; раскрывается научная новизна и практическая значимость исследования.

В **первой главе** «Теоретико-методологические основания изучения реабилитации как социально-педагогического феномена современности» представлен анализ методологических концепций изучения этого явления; доказано, что исследование реабилитации как педагогического феномена современности подчиняется комплексному методологическому принципу холистического антроподинамизма; раскрывается логика изменения сущности и смысла реабилитации в историко-педагогическом знании; исследуется реабилитация как категория общей педагогики и как неотъемлемая часть педагогического процесса образования и воспитания человека, имеющего ограничения; вводится антропо-культурно-аксиологическое определение педагогической реабилитации, осуществляется теоретическое обоснование ее целей, функций, содержания, механизмов и моделей.

История развития человечества убедительно свидетельствует о том, что реабилитация как процесс восстановления способностей людей жить и действовать в обществе представляет собой объективно существующий феномен. Как и всякое объективное общественное явление, реабилитация подчиняется своим законам, со временем меняется, подвергается внешним и внутренним преобразованиям. Особенно интенсивно реабилитация развивается в последние десятилетия. В настоящее время она обогащается новыми смыслами, обусловленными изменением общества к людям с ограничениями, наполняется более глубоким содержанием, современными технологиями. В целом реабилитация становится качественно другой. Она выступает неотъемлемой частью современной социальной и духовной культуры и порождает отношения ценностного характера к лицам с ограничениями. Изучение новых граней реабилитации как феномена современности действительно требует обоснования адекватных методологических подходов.

Наше исследование показало, что в качестве методологических принципов изучения реабилитации в современных условиях выступает комплекс антропологических, культурологических и аксиологических положений о природе человека, его существовании и развитии. Краеугольным камнем методологии становится антропологический тезис,

определяющий в качестве центральной характеристики индивида его человеческую сущность. Антропологическая наука привела наше исследование к пониманию человека с особыми физическими или социальными проявлениями как существа целостного, духовного, органически связанного с миром, обладающего правом на созидательное участие в жизни общества. Человек с ограниченными возможностями, как и любой другой человек, с точки зрения антропологии является постоянно изменяющимся субъектом, располагающим определенными природными и духовными ресурсами, которые выступают в качестве базиса для адекватного личностного восстановления в возможно полном объеме. Не всегда достигая высокого уровня личностного развития, индивид при всех неблагоприятных обстоятельствах своей жизни, особенностях и «инаковости» остается человеком в собственном смысле этого слова.

Мы считаем, что антропологический подход, вступая во взаимодействие с подходом аксиологическим, интегрирует в методологии исследования реабилитации ее смысловые и ценностные характеристики. Для исследования реабилитации в современных условиях важность аксиологического подхода состоит в том, что он утверждает идею самоценности человека, в том числе и самоценности человека с ограничениями. Это выводит исследование реабилитации на совершенно новый этап – приоритета ценности реабилитируемого над ценностью его эвентуальной деятельности. Ценность человека определяется не столько его производственной деятельностью, сколько самим фактом его существования.

Исследованием установлено, что органическим компонентом методологического комплекса при изучении реабилитации как феномена современности выступает и культурологический подход. Состояние культуры в настоящее время таково, что в ее ныне действующей системе есть неизываемое и неотчуждаемое место людям с ограничениями. Современная культура аксиоматически признает право на жизнь человека с любыми отклонениями и нарушениями, которые объявляются результатом самой культуры. Культура в данном случае выступает предпосылкой и результатом реабилитации, а признание лиц с особыми потребностями неотъемлемой частью культуры становится критерием уровня общественного развития и критерием здоровья общества.

Системное триединство антропологического, аксиологического и культурологического подходов к изучению реабилитации как феномена современности понимается нами как новый общеметодологический

принцип, получивший в исследовании название принципа холистического антропозинамизма. С нашей точки зрения, этот принцип, прежде всего, подчеркивает целостное знание о человеке с ограничениями, актуализирует изучение целостности, несмотря на ограниченность. Этот принцип привносит в знание о реабилитации категорию ценности и позволяет человека с ограничениями рассматривать как уникального и равноправного участника духовной, культурной и социальной жизни. Данный принцип выступает основанием для выявления человеческого в человеке и определяет методологию поиска педагогических средств, направленных на восстановление способности таким человеком быть. Динамизм признается обязательным условием побуждения к позитивным изменениям в поле «инаковости». В качестве вектора движения принцип динамизма определяет пробуждение и развитие у человека с ограничениями способностей с целью максимально полной реализации себя как человека. Сущностной характеристикой реабилитации как феномена современности становится восстановление человеческого в человеке, что и возводит реабилитацию в категорию общей педагогики.

На основе предложенной методологии в первой главе диссертации нами было проанализировано развитие историко-педагогического знания о реабилитации. Целью такого анализа был поиск теоретических оснований определения категории «педагогическая реабилитация». Генезис категории «реабилитация» показал, что в зачаточной форме она наличествовала в теории и практике образования и воспитания с древнейших времен. Реабилитация изначально включала в себя гуманистическое отношение к лицам, нуждавшимся в общественной помощи и попечительстве. Вместе с тем сущностью реабилитации долгое время являлось призрение, т. е. присмотр, уход и предоставление минимальных услуг. Для общества люди с ограниченными возможностями не являлись ценностью и не признавались полноценными человеческими существами, что ограничивало круг призываемых и зачастую приводило к инфантициду.

С распространением христианства появляются общественно-религиозные практики реабилитации, что начинает распространять ценностную парадигму по отношению к человеческому началу лиц с ограничениями. Следствием утверждения такого смысла реабилитации стал отказ от физического истребления людей с недостатками в развитии. Вместе с тем аксиологическая составляющая христианского смысла реабилитации ограничивалась равенством перед Богом и оставляла неравенство перед людьми, что влекло практически к полному исключению лиц с ограничениями из общества. Общественно-ценностное отношение к реабилитируемым продолжало оставаться в тени.

Данная тенденция сохраняется, несмотря на развитие в педагогической науке XVIII столетия гуманистических и просветительских идей. В это время закладывается традиция нравственного смысла педагогической реабилитации (И.Ж. Кабанис, Ж. Итар, Э. Саген, И.Г. Песталоцци, И.И. Бецкой, В.Ф. Одоевский, К.К. Грот, Е.Д. Максимов, В.И. Герье и др.). В качестве главного педагогического средства реабилитации ребенка с данного времени и надолго утверждаются образование и трудовое воспитание (В.П. Кащенко, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский и др.). Но ценностная ориентация по отношению к ребенку, имеющему ограничения, так и не возникает. Не возникает и научный образ антропокультурного своеобразия педагогической реабилитации: культура, право и, как следствие, образование не признавали равенства лиц с ограничениями. Все это приводило к доминированию сегрегационных подходов в теории реабилитации и расцвету клинических и дефектологических методов реабилитации, в том числе и реабилитации педагогической (А. Адлер, З. Фрейд, Л.С. Выготский, В.П. Кащенко, А.Ф. Лазурский и др.). Педагогическая практика, хотя и отказалась от специализированных школ для трудновоспитуемых, но сохранила и, более того, сделала практически закрытыми образовательные учреждения для детей с нарушением слуха, зрения и для умственно отсталых детей. Педагогическая мысль сосредоточила внимание на коррекционных методиках обучения особого ребенка, на медико-психолого-педагогических средствах работы с такими детьми. Реабилитация становится предметом дефектологии и очень быстро подменяется обсуждением вопросов коррекции (возвращения к норме). Общепедагогические проблемы реабилитации за короткий срок вытесняются из научных исследований дефектологов, и теория реабилитации остается в узких пределах сегрегационного подхода.

Только в последней четверти XX века ценностная ориентация начинает энергично пробивать дорогу в психолого-педагогической науке, нашедшей поддержку в антропологических, культурологических и социологических учениях (Г. Делонг, А. Маслоу, Б. Нирье, Э. Эриксон и др.). Именно в этот период российская педагогическая наука вновь активно начинает обсуждать проблемы реабилитации. Специалисты начинают отказываться от теоретических установок и догм, утверждающих эталонность (нормативность) в оценке лиц с ограничениями, и переходят к пониманию реабилитации с точки зрения самооценки человека, имеющего ограничения.

В связи с этим обогащаются теоретические представления о закономерностях и условиях включения реабилитируемых в образовательное

(Н.П. Вайзман, А.В. Гордеева, Л.М. Кобрина, В.В. Морозов, Т.В. Фурьева и др.) и социокультурное пространство (Л.И. Аксенова, Г.М. Иващенко, Р.В. Овчарова, Л.М. Шипицына и др.). Акцентируется внимание на закономерностях обнаруживания и развития скрытых, неосознанных, латентных способностей ребенка, имеющего ограничения. Педагогическая деятельность подобного рода определяется в науке как абилитационная (Н.И. Бороздин, Л.И. Боровиков, Н.М. Назарова и др.).

Вместе с тем отечественные исследования реабилитации ограничиваются изучением либо одного из ее видов, либо одной из групп реабилитируемых, что оставляет возможность теоретико-методологического соскальзывания на идеи коррекционного и даже сегрегационного подходов. Перед нами стояла задача определения смысла педагогической реабилитации как категории всеобщей, категории, объединенной общими закономерностями для разных групп подростков с ограничениями. Отметим, что под определением «человек с ограниченными возможностями» мы понимаем такое физическое, психологическое, социальное, культурное и духовное состояние человека, когда оно приводит к стойким нарушениям способности собственными усилиями справляться с обстоятельствами жизнедеятельности. Такое определение позволяет к категории людей с ограничениями отнести довольно объемную группу населения, в том числе и детского. В нее попадают люди с ограничениями в здоровье, лишённые необходимых социальных и культурных условий (лица без определенного места жительства, аддикты, маргиналы), оставшиеся без попечения и недееспособные, не имеющие возможности воспользоваться социальными правами, подвергшиеся насилию или стихийным бедствиям и катастрофам. *Смысл педагогической реабилитации* всех подобных категорий населения с точки зрения утверждаемого нами антропо-динамического подхода заключается в том, чтобы восстановить способность реабилитируемых действовать и развиваться, причем действовать и развиваться даже в ситуации ограничения. Это приводит наше исследование к антропо-культурно-аксиологическому определению педагогической реабилитации как *целостного органо-логического и динамического процесса обучения, воспитания, духовно-нравственного развития и социального становления, направленного на восстановление способностей человека с ограниченными возможностями к полноценной жизнедеятельности в ситуации «инаковости»*. Данное определение позволяет считать категорию «реабилитация» общепедагогической, так как в ней видится комплексная, целенаправленная педагогическая деятельность, ведущая к общему развитию человека.

Однако остается открытым вопрос: в какой момент человеку с ограничениями нужна педагогическая реабилитация, а в каком случае он может быть вовлечен в другие педагогические процессы (образования, воспитания, социализации, адаптации, коррекции). Наше исследование показало, что педагогическая реабилитация возникает всякий раз, когда до предела обостряются противоречия, связанные с нарушениями; когда требуются специальные усилия, направленные на восстановление нарушенных или возвращение латентных способностей, позволяющих вернуться к естественным процессам воспитания, образования, социализации. Процесс реабилитации завершается, когда на последующих этапах жизнедеятельности человек вполне удовлетворительно функционирует в обществе и развивается под влиянием процессов адаптации и социализации. При условии, когда вновь накапливаются неразрешенные противоречия (в процессе дезадаптации, девиации, возрастного кризиса и т.п.), процесс реабилитации вновь становится необходимым, приобретая иной качественный смысл и возвращая человека к естественной жизнедеятельности с помощью качественно иных педагогических способов. Педагогическим смыслом реабилитации выступает ее максимально быстрое и максимально эффективное возвращение человека к естественно развивающим процессам жизнедеятельности.

Реализация данного смысла педагогической реабилитации, как доказывает наше исследование, возможно при выполнении следующих *функций*: 1) экстрагирования, т. е. целенаправленного педагогического действия, обеспечивающего поиск и осознание всеми участниками реабилитации латентных способностей человека с ограничениями, осознание достоинств и уникальности выявленной «инаковости»; 2) удерживания – призыва всех субъектов реабилитации к активным действиям и изменениям, обогащению способов реализации «инаковости»; 3) стимулирования – создания условий адаптированности особенностей к изменениям возрастной, социальной, культурной и духовной ситуации развития человека с ограничениями.

Принципами осуществления антропо-культурно-аксиологической реабилитации выступают: *антроподинамические* (к ним мы относим принцип признания человека с ограничениями личностью самобытной, имеющей способности к самовыражению; принцип равных прав и активного участия в общественной, культурной и духовной жизни; принцип независимой жизни, мобильности и конкурентоспособности; признание за личностью права выбора и социальной ответственности; приоритет интересов реабилитируемого человека и ориентация на

партнерство); *ценностные* (принцип гуманизма и центрирование на защите прав и законных интересов человека с ограничениями; принцип толерантности и гибкости в системе реабилитационных действий; опоры на положительные качества, на формирование самоуважения и уверенности в своих позитивных возможностях; принцип создания успешности в значимых видах деятельности и общения, оптимизации условий жизнедеятельности); *культурологические* (законность, справедливость, демократизм, гуманизация отношения к человеку с ограничениями; принцип расширения коммуникаций, побуждения к творческой деятельности; принцип своевременности, достаточности и комплексности; принцип учета гендерных, этнических, народных традиции и общечеловеческих ценностей).

Как и всякое педагогическое явление, реабилитация носит целенаправленный и управляемый характер. Средствами управления выступают *содержание педагогической реабилитации* и модели ее развертывания. Ведущую роль в содержании реабилитации как феномена современности играет социоаксиологический аспект, восстанавливающий ценность жизни, ценности социальных отношений, самоощущение человека с ограничениями и способствующий самоосуществлению реабилитируемого. Наиболее распространенными *моделями* организации реабилитации являются юридическая, интервентная и психологическая, модель педагогического сопровождения.

Как показали наше исследование, научные знания о педагогической реабилитации значительно расширяются тогда, когда она интерпретируется через традиционную для общей педагогики категорию «процесс». Именно процессуальный подход наиболее полно раскрывает идею динамизма, т.е. педагогически целенаправленного продвижения ребенка с ограничениями к наиболее полной реализации своего человеческого потенциала. Процессуальность дает возможность одновременно акцентировать внимание на изменениях, происходящих как в явлении восстановления, так и в самих субъектах реабилитации, без чего педагогический ее смысл, на наш взгляд, теряет свое значение и назначение.

В качестве *механизма* запуска движения к восстановлению утраченных качеств личности в антроподинамической концепции мы выделили в противовес используемому коррекционной педагогикой противоречию между чувством неполноценности и чувством превосходства противоречие между пониманием своей «инаковости» и отсутствием способов вовлечения этой «инаковости» в жизнедеятельность общества. Новообразования, выращенные в процессе реابي-

литации на основе понимания самобытности человека с ограничениями, позволяют, на наш взгляд, человеку с «инаковостью» по-своему реализовывать себя в интегрированном обществе и своеобразно продвигаться к качеству своей жизни. В диссертации обосновывается мысль о том, что механизмами такой реабилитации выступают *актуализация* (процесс экстрагирования резервов для решения необходимых и назревших задач), *возвращение* (процесс погружения в прошлое, воспроизведение той ситуации, которая доставляла субъекту чувство эмоционального удовлетворения, благополучия, подъема) и *оптимизация* (использование исчерпывающим образом тех обстоятельств, которые объективно возникают в жизнедеятельности реабилитируемого). В связи с этим вектор педагогической реабилитации, как доказано в исследовании, меняется от прагматически-механистического к ценностно-смысловому и направляется на формирование у реабилитируемого понимания уникальности жизни, ощущения ее полноты и преодоления чувства инвалидности в самом широком смысле.

Все это позволяет результатом педагогической реабилитации признать качество жизни человека, имеющего ограничение. В нашем исследовании под качеством жизни вслед за В.И. Гордеевым и Ю.С. Александровичем понимается наполненность жизни и осознание ее смысла.

Кроме того, в работе доказано, что педагогическая теория выводит реабилитацию в открытое социальное пространство, превращая диахронный образовательно-педагогический процесс в процесс трехсторонний: реабилитируемый – педагог – общество. В отличие от линейного процесса, где явно разорваны фазы реабилитации, образования и социализации, холистический антроподинамизм как динамизм органического характера делает педагогическую реабилитацию плюралистическим, интегрированным процессом, синхронно объединяя в жизнедеятельности человека с ограничениями реабилитацию, образование, воспитание, социальное становление и развитие.

В целом общепедагогический теоретико-методологический подход является способом познания реабилитации как динамики восхождения человека с ограничениями к полноценной жизни. Все это позволяет нам определить педагогическую реабилитацию как многогранный органический процесс, процесс восстановления человеческого потенциала («дремлющих» способностей, требующих целенаправленных и педагогически организованных импульсов), как целостный и динамический процесс, направленный на восстановление и возвращение способностей реабилитируемого с целью наиболее полной его реализации как человека.

Во второй главе «Теоретический анализ педагогической сущности социального развития подростков» дано обоснование направленности реабилитации в подростковом возрасте на социальное развитие; раскрыта педагогическая сущность категории «социальное развитие»; выявлены объем, содержание и особенности социального развития подростков; определены критерии, методы и инструментарий измерения динамики социального развития подростков; доказано, что высокая степень социального развития подростка, обеспечивающая восстановление человеческого потенциала, характеризуется завершенностью, устойчивостью, непротиворечивостью и позитивной динамикой таких показателей, как социальный интеллект, социальный интерес и социальная компетентность, а также их соответствие нравственным и духовным устремлениям подростка.

Проведенный анализ представленных в современной научной литературе теоретических концепций социального развития позволил установить, что в отличие от социально-философских, социологических, социально-психологических исследований, в которых понятие «социальное развитие» используется повсеместно и квалифицировано, педагогическая наука делает лишь первые шаги на путях его освоения. Педагогический поиск сущности понятия ведется по двум направлениям. Одно из них рассматривает социальное развитие в рамках процесса социализации (А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, Д.И. Фельдштейн и др.), другое – в рамках социально-психологической сферы личности (Б.З. Вульф, Ш. Зауш-Голдрон, З.И. Колычева, В.И. Слободчиков и др.). Мы считаем, что социологический подход рассматривает социализацию и социальное развитие как понятия одного и того же порядка. Социально-психологический подход выделяет социальное развитие в самостоятельное и самодостаточное явление. В современной литературе прочно утверждается мысль о том, что если развитие понимать как изменения, происходящие не только в предмете, но и в самом субъекте, то в этом случае результатом деятельности будет не только трансформация предмета в продукт, но и тренировка человеческих сил (К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, И.С. Кон и др.). Смыслом развития выступает именно сущностное социальное состояние, а не его соотносимость с конкретными социальными обстоятельствами. Следовательно, личность имеет определенные социальные особенности, не сводимые к общественным свойствам в целом. Для нас принципиально важным становится дифференциация, определяющая социализацию как степень усвоения и активного воспроизводства культуры, норм и правил, а социальное развитие – как степень осуществления человеческого в

человече. Критерием социализации в нашем исследовании признается социализованность, а критерием социального развития – социальность (развитие человеческого в человеке). Уровень развития социальности признается нами в качестве ведущего показателя качества жизни, а следовательно, и успешности реабилитации.

В главе подчеркивается, что особое значение развитие социальности имеет в подростковом возрасте. Социальное развитие в этом специфическом возрасте оказывает гораздо большее влияние на базовые основы развития личности, чем во все другие периоды детства. В этот период происходит осознание и завоевание подростком своего места в широких социальных отношениях и взаимодействиях. Прорыв к взрослости приводит подростков к качественно новому характеру социально-интеллектуальных способностей и социально-поведенческих действий. Проведенный анализ работ о состоянии современного подростничества (В.В. Абраменкова В.М. Басова, В.Н. Купицына, К.Д. Радина, А.А. Реан и др.) позволил выявить, что социальный интеллект начинает действовать по принципу дистилляции: из отношений выбирается то, что предлагается подростку как взрослому, а не как ребенку. Подросток становится способным видеть мир глазами взрослого человека. Социальная компетентность превращается в свойство личности, позволяющее уверенно действовать самостоятельно, автономно. У подростка развивается умелость жить вместе с другими и умелость жить вообще. Социальный интерес окрашивается интересом к самому себе как существу общественному и приводит к объективной необходимости соотносить индивидуальный и общественные интересы. Итогом этих процессов становится изменение всей системы отношений с окружающими людьми и самим собой: подростки стремятся выработать у себя полезные качества, характерные для достижения устойчивого и качественного положения в обществе. Новообразования социального развития выступают объективным ресурсом реабилитации в подростковом возрасте.

В исследовании выявлено, что в подростковом возрасте меняется и отношение к самому себе как к человеку с ограничениями. Кризис возраста обостряется кризисом осознания своей «инаковости». Однако наше исследование дает основание утверждать, что противоречия и кризисы подросткового возраста, обеспечивающие социальное продвижение личности, не только не следует тем или другим способом устранять, но, напротив, широко использовать их позитивное разрешение с целью достижения подростком с ограничениями нового качества жизни. В работе показано, что такие противоречия выступают дви-

жущими силами педагогической реабилитации при условии, если процесс восстановления подростков педагогическими средствами направляется не столько на совершенствование инструментальных умений, но и на совершенствование социальных качеств. Этот вывод был положен в основание определения показателей и критериев динамики социального развития подростков в процессе реабилитации.

В качестве показателей нами были выбраны: 1) социальный интеллект; 2) социальная компетентность и 3) социальный интерес. Они означают антропологическую способность индивида социально мыслить, социально откликаться и социально действовать.

При определении критериев мы сосредоточились не на характеристике уровней социального развития, а на характеристике степени устойчивости основных показателей, отражающих качество социального развития реабилитируемого подростка. Мы признали, что высокую степень характеризуют завершенность, стабильность, непротиворечивость, позитивная динамика показателей, их соответствие нравственным и духовным устремлениям подростка. Средняя степень обнаруживает неравномерность, импульсивность, аморфность, дискретность показателей и их несоответствие с нравственными ценностями и духовными потребностями подростка. Для низкой степени социального развития свойственны разброс и несогласованность отдельных показателей, двойственность их проявления в разных ситуациях, несоответствие показателей нравственным потребностям и мотивам подростков.

В целом теоретический анализ педагогической сущности социального развития подростков показал, что социальное развитие есть фактор и результат восстановления реабилитируемых подростков. Социальное развитие дает достаточное основание для признания подростка с ограничениями в качестве антропологической и культурологической ценности.

В третьей главе «Опытно-экспериментальное исследование влияния педагогической реабилитации на процесс социального развития подростков» раскрываются закономерности, лежащие в основе организации процесса реабилитации, ведущего за собой социальное развитие; показывается, что педагогическая реабилитация обеспечивает наиболее полное социальное развитие подростков при условии: 1) открытости реабилитационного пространства, 2) гармонизации социального интеллекта, социального интереса и социальной компетентности, 3) имманентности разрешения возрастного кризиса и кризиса отношения подростка к самому себе как к человеку с ограничениями.

В связи с тем, что в исследовании была поставлена задача выявления *общих закономерностей* влияния реабилитации на социальное развитие, в опытно-экспериментальную работу были включены подростки с различными видами ограничений, а именно: 1) подростки с физическими недостатками, 2) подростки, оставшиеся без попечения родителей, 3) подростки социально депривированные (несовершеннолетние правонарушители, дети мигрантов, беспризорники, безнадзорные). Степень социального развития выявлялась посредством уровня социального интеллекта, социальной компетентности и социального интереса. Всего в обследовании приняли участие 300 подростков. Они были распределены в соответствии с выявленными показателями по трем группам: с высокой, средней и низкой степенью социального развития.

Сравнивая степень социального развития в зависимости от качества реабилитационного пространства (табл. 1), мы пришли к выводу, что самую высокую степень показывают подростки, включенные в открытую организованную реабилитацию (57% респондентов). Смешанный тип организации реабилитации дал только 15,9% высокой степени социального развития, а закрытый – 7,3%. Наше исследование подтвердило, что наиболее успешно социальное развитие подростка с ограничением протекает в том случае, если педагогическая реабилитация носит открытый характер, протекает в максимально открытом реабилитационном пространстве.

Таблица 1

**Распределение степени социального развития
в зависимости от характера реабилитации (в %)**

Степень социального развития	Характер реабилитации		
	Открытый	Смешанный	Закрытый
Высокая	57,00	15,89	7,27
Средняя	26,00	50,47	32,23
Низкая	17,00	33,64	60,50

Следующая общая закономерность, впервые обнаруженная в нашем исследовании, заключается в том, что процесс реабилитации может позитивно влиять на снижение неравномерности и скачкообразности социального развития подростков. Происходит это в том случае, если соблюдается гармоническое сочетание социального интеллекта, социального интереса и социальной компетентности (в том числе и таких ее проявлений, как уверенность в себе и завышение собственного социального возраста). Напротив, если в процессе реабилитации не устраняется противоречивость и неравномерность отдельных компо-

нентов социального развития, то это становится тормозом нового качества жизни реабилитируемых.

На рис. 1 видно, что на начальном этапе опытно-экспериментальной работы высокий уровень социальной компетентности обнаружился у 37,9% реабилитируемых подростков. Вместе с тем они показали достаточно высокую уверенность в себе (42,4%) и завышенный социальный возраст (44,3%), что вступило в явное противоречие с низким социальным интеллектом (10,3%) и низким социальным интересом (12,6%). Это, в свою очередь, ведет к дисгармонии человеческого потенциала, к разрыву между способностью социально действовать и неспособностью социально чувствовать, неготовностью быть заинтересованным в других людях.

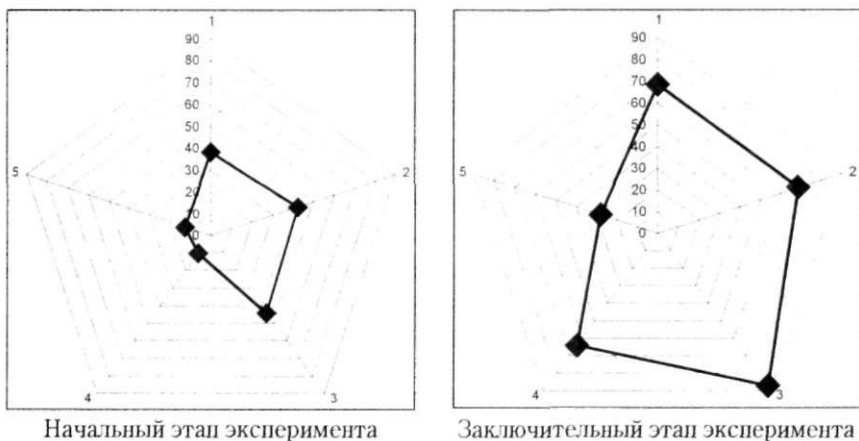


Рис. 1. Динамика гармонизации социального развития подростков в процессе реабилитации:

1 – социальная компетентность; 2 – уверенность в себе; 3 – завышенный социальный возраст; 4 – социальный интеллект; 5 – социальный интерес

Непрерывным педагогическим условием в этом случае выступает регенерация отдельных спектров социального развития и приведение их в гармонически-органическое соподчинение. Выполняя регенерирующую функцию, педагогическая реабилитация целенаправленно осуществляет экстрагирование латентных социальных способностей подростка, демонстрирует самому ребенку необходимость и привлекательность этих способностей и создает условия для реализации себя как человека в полном смысле слова. Осуществляя гармонизирующую функцию, реабилитация соподчиняет социальный интеллект, соци-

альную компетентность и социальный интерес и направляет их на достижение качества жизни.

Следующая закономерность была выявлена на основе соотношения степени социального развития и стиля отношения подростка к самому себе как к человеку с ограниченными возможностями. Группы отношений подростков к своему ограничению (мифологически-романтическое, оптимистическое, амбивалентное и пессимистическое) определялись методом независимых характеристик, которые давались подросткам воспитателями, руководителями учреждений, родителями и сверстниками.

Таблица 2

**Соотношение степени социального развития
и отношения подростка к своему ограничению (в %)**

Стиль отношения к своему ограничению	Степень социальности		
	Высокая	Средняя	Низкая
Мифологически-романтический	45	35	20
Оптимистический	70	20	10
Амбивалентный	15	25	60
Пессимистический	35	15	55

Как видно из табл. 2, низкая степень социальности приводит в основном к развитию таких стилей отношения подростка к своему ограничению, как амбивалентное (60%) и пессимистическое (55%). Это прямое подтверждение нашей идеи о закономерности влияния социального развития на стиль отношения подростка к своему ограничению. Низкая степень социального развития означает несогласованность и разнонаправленность уровней социального интеллекта, социальной компетентности и социального интереса. Она характеризуется двойственностью проявления в разных ситуациях, отсутствием устойчивых ценностных ориентаций и потребностей. В связи с низкой степенью развития социальности подросток запутывается в сложностях отношений, не способен их осознать и эмоционально пережить. Это и приводит к амбивалентному и пессимистическому отношению подростка к своему ограничению. Отсюда проистекает закономерность о необходимости направленности педагогической реабилитации на развитие социальности. Именно это и ведет за собой позитивное разрешение кризиса отношения к себе, ибо в центре внимания образа самого себя становится человек. Чем богаче образ себя как человека, тем активнее он вытесняет из сознания подростка образ обиженного

ребенка. Переход на новый образ и обеспечивает реабилитация, построенная на поиске, удерживании и стимулировании социального развития.

Изучение общих закономерностей, кроме того, показало, что педагогическая реабилитация снижает дискретность и деформацию социального развития при условии, если она определенным образом сочетается с другими педагогическими процессами в отношении реабилитируемого подростка. Наибольший эффект социального развития обеспечивается при достижении внутреннего единства процессов реабилитации, образования, воспитания, вовлеченности подростка в широкие социальные отношения. В нашем эксперименте такие условия были созданы для воспитанников приемных семей, и это привело к тому, что 68,7% подростков этой группы достигли высокой степени социального развития.

Положительное влияние на социальное развитие подростков имеет поступательный и последовательно усложняющийся процесс реабилитации и крайне отрицательное – процесс, проводящийся с перерывами во времени, процесс с резкой сменой обращения специалистов либо к социальному интеллекту, либо к социальной компетентности или социальному интересу. Восхождение подростка с ограниченными возможностями к высокой степени социального развития возможно, таким образом, при условии снижения дискретности как социального развития, так и дискретности педагогической реабилитации.

Как выяснилось в результате опытно-экспериментальной работы, общие закономерности влияния педагогической реабилитации на социальное развитие подростков сопрягаются с *частными закономерностями*, характерными для отдельных категорий реабилитируемых подростков. Было выяснено, что чрезвычайно отрицательно на социальное развитие *подростков с ограничениями здоровья* влияют добровольная самоизоляция, заниженный социальный интерес и всепоглощение реабилитацией в противовес другим факторам жизнедеятельности. В первую очередь это касается девочек-подростков. Среди них высокого уровня показатели социального развития в нашем исследовании обнаружили лишь 5,9% респондентов, оказавшихся в обозначенных условиях. *У детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей*, социальное развитие тормозится, если преобладает смешанный тип реабилитации, ведущий к смешению идентичности, если не актуализируется рост социальной компетентности, если утверждаются социальные стереотипы иждивенчества и отрыва от биологической семьи. Дети-сироты закрытого типа реабилитации обнаруживают

высокую степень социального развития лишь в 18,2% случаях. Для *социально депривированных подростков* закрытый характер процесса реабилитации имеет меньше отрицательных последствий, но это происходит только в том случае, если закрытость носит кратковременный характер и ориентирована на возвращение в естественную социальную среду. Позитивную роль в социальном развитии депривированных подростков играет приоритетное развитие социального интеллекта и развенчивание ореола мифологически-романтического отношения к своему ограничению. Кроме того, социальное развитие у реабилитируемых подростков имеет наибольшую концентрацию в том случае, если высокая степень социального развития совпадает с оптимистическим и амбивалентным отношением к своему ограничению. «Рассеивается» же социальное развитие тогда, когда его высокая степень наталкивается на мифологически-романтический и пессимистический стиль отношения к своему ограничению, либо рассеивается в зависимости от того, как подросток относится к своему ограничению.

Как показало наше исследование, наиболее рассогласованными оказались показатели социального развития у подростков-правонарушителей. Для наглядности сравним их данные с данными о степени социального развития подростков из приемных семей (рис. 2). Обнаружилось, что подростки-правонарушители, реабилитация которых проходит в условиях закрытого образовательного учреждения, при низких показателях уровня социального интеллекта (10,3%) обладают высоким уровнем социальной компетентности (37,9%). Высокая степень социальной компетентности обеспечивается уверенностью в себе, высоким уровнем произвольности, самостоятельности, общения.

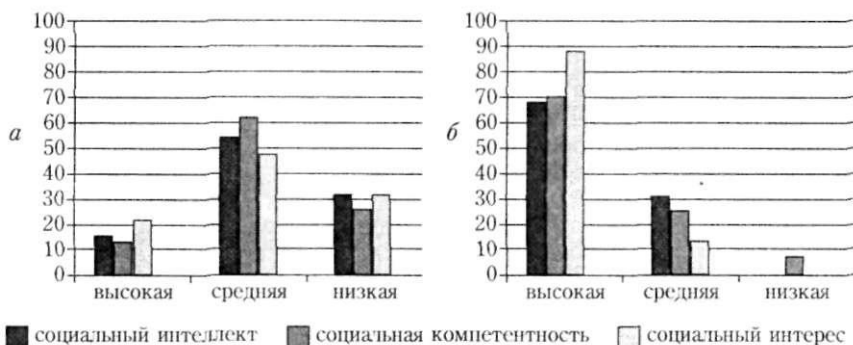


Рис. 2. Сравнительная характеристика степени социального развития: а – подростков-правонарушителей, б – подростков из приемных семей

Оставшись без родительской поддержки и дома, они вынуждены актуализировать развитие социальных навыков. Однако без целенаправленной педагогической помощи социальные навыки деформируются и начинают отрицательно влиять на общее социальное развитие. У воспитанников из приемных семей противоречий между отдельными показателями выявлено не было. Анализ опытно-экспериментальной работы в приемных семьях показал, что именно в данных условиях процесс реабилитации обеспечивает внутреннее единство социального интеллекта, социальной компетентности и социального интереса.

В качестве педагогического средства создания ансамбля социального интеллекта, социальной компетентности и социального интереса в группах подростков с разными типами ограничений процесс реабилитации приоритет отдаст разным элементам социальных задатков. При реабилитации подростков с ограниченными возможностями здоровья средством стимулирования социального развития является социальный интерес. У социально депривированных подростков с целью снижения дискретности социального развития процесс реабилитации актуализирует социальный интеллект. В группе подростков, оставшихся без попечения родителей, процесс реабилитации сосредоточивается на формировании социальной компетентности. Особенно важно средствами реабилитации развивать социальную компетентность у подростков, оставшихся без попечения родителей, в фазе старшего подросткового возраста.

В целом анализ опытно-экспериментальной работы по изучению влияния педагогической реабилитации на социальное развитие подростков в современной реабилитационной практике подтверждает применимость и правомерность идей холистического антропозинамизма. Целостность достигается в том случае, если педагогическая реабилитация раскрывает горизонты социальности (триада взаимодействия: реабилитация – образование – социальные взаимодействия) и обеспечивает ее внутреннее всепроникающее вертикальное единство (триада: социальный интеллект – социальная компетентность – социальный интерес).

В четвертой главе «Педагогические условия организации реабилитации в процессе социального развития подростков» раскрывается характер целенаправленных педагогических реабилитационных действий, обеспечивающих социальное развитие подростков. На базе наших экспериментальных площадок выявляются педагогические способы включения подростка в культурную, образовательную, общественную и

другие *интеграции* и педагогические способы *актуализации* ресурсных возможностей самого подростка.

Под *интеграцией* в нашем исследовании понимается новая целостность, обеспечиваемая внутренним единством элементов, ранее существовавших отдельно и самодостаточно. Она исключает поглощение одного элемента другим, трансформацию одного ради другого, коррекцию одной из частей. Назначение интеграции – побуждение реабилитируемого подростка как неотъемлемой части новой целостности к проявлению своей общественной социальности. *Актуализация* – это активность самого реабилитируемого подростка, направленная на поиск и проявление внутренних ресурсов. Назначение актуализации состоит в том, что она обеспечивает усиление, рывок подростка к использованному своему скрытому потенциалу родовой социальности.

Взаимодействие интеграции и актуализации – это диалектика и взаимообогащение внешних и внутренних факторов, обеспечивающих социальное развитие реабилитируемого. Это взаимодействие обуславливает продвижение человека к человечности при условии их единонаправленности и гармоничности. Назначение взаимодействия в том, чтобы реабилитируемый подросток воспринимал себя не просто в качестве члена общества, а в качестве человека ценностного и достойного качества жизни. И интеграция, и актуализация, и их взаимосвязь в жизнедеятельности подростка, имеющего ограничения, могут осуществляться случайно, спонтанно, на уровне интуиции или традиции. Однако только при целенаправленном педагогическом действии эти условия становятся функционирующими и обеспечивают движение подростка к высокой степени социальности.

Целенаправленная педагогическая реабилитация предполагает гармонизацию, т.е. установление естественных, органических, свободных от барьеров отношений между носителями интеграции и актуализации. Организационным средством гармонизации является создание интеграционно-актуализационного пространства реабилитации, под которым в нашем исследовании понимается сфера духовно-душевных отношений, связей и контактов человека и общества. Целью педагогического управления реабилитацией становится экстрагирование социальных свойств реабилитируемого подростка и побуждение его проявлять общечеловеческие качества в обществе. Выявленные нами педагогические условия позволили определить логику развертывания реабилитации, обнаружить наиболее продуктивные способы, средства и формы ее организации, направленной на социальное развитие подростков (табл. 3).

**Педагогические условия организации реабилитации,
направленной на социальное развитие подростка**

Условия	Фаза	Способы	Средства
Интеграция	<ul style="list-style-type: none"> • фестивально-эйфорическая; • конфликтности; • согласования смыслов и выработка нового образа интегральности; • демонтажа сложившейся системы эмоциональных связей; • расширения общественных связей 	<ul style="list-style-type: none"> • открытость реабилитационного пространства; • равноправность всех субъектов реабилитации; • уточнение позиции общества и подростка; • выработка стратегий общественного взаимодействия и партнёрства 	<ul style="list-style-type: none"> • публичность; • смена позиции «особого ребёнка» на позицию «равноправного партнёра»; • индивидуальное волонтерство; • образовательная целостность; • дестигматизация
Актуализация	<ul style="list-style-type: none"> • проблематизация; • первичного накопления ресурсов; • сокращения разрыва между потребностями и возможностями; • накопления новых способов деятельности в ситуации «инаковости»; • усложнения внутренних ресурсов; • прогностического регулирования 	<ul style="list-style-type: none"> • информированность; • критическая переработка истории жизни; • вовлечение в инновационные проекты; • включение в деятельность общественных организаций 	<ul style="list-style-type: none"> • передача подростку власти эмоционального переживания себя как человека; • стимулирование права выработки подростком новых социальных идей и социального опыта; • признание права на ошибку в создании социального образа
Гармонизация	<ul style="list-style-type: none"> • эмоциональный отклик; • установления контактов; • отсроченности исполнения решений; • ответственность за совместную деятельность; • рефлексия качества жизни 	<ul style="list-style-type: none"> • диалог; • партнёрские отношения; • общая забота; • общественный патронаж; • социальное супервизорство 	<ul style="list-style-type: none"> • эмоциональное сопряжение с подростком; • наставничество; • стимулирование общества и подростков к восприятию новых социальных идей

В **заключении** изложены основные результаты теоретико-методологической и опытно-экспериментальной работы, приведены обобщающие выводы и намечены перспективы исследования реабилитации в педагогической науке.

1. *Определено*, что методологическим принципом изучения реабилитации как педагогического феномена выступает принцип холистического антроподинамизма. *Доказано*, что его сущность заключается в том, что он задает целостный способ рассмотрения человека, имеющего ограничения, целостное видение личности в единстве социального и экзистенциального, в открытости бесконечным возможностям, в неисчерпаемости самоосуществления. Данный принцип позволяет в человеке с ограничениями видеть ценность, направляет изучение реабилитации на выявление человеческого в человеке и позволяет находить оптимальные педагогические средства для восстановления способности таким человеком быть.

2. *Доказано*, что теоретико-методологический принцип антроподинамизма позволяет изучать педагогическую реабилитацию как особый вид движения личности в процессе восстановления. Это движение ведет к пробуждению и развитию способностей с целью максимально полной реализации индивидуума как человека, что переводит категорию реабилитации из рамок специальной в круг общей педагогики и превращает реабилитацию в неотъемлемую часть педагогического процесса, обеспечивающего становление и развитие людей, имеющих ограничения.

3. *Установлено*, что теоретическим основанием исследования реабилитации как педагогической категории выступает идея особых способов развития личности в ситуации ограничения. Доказано, что в качестве механизма запуска движения к восстановлению человеческих качеств личности в антропо-динамической концепции становится разрешение противоречия между пониманием подростком своей «инаковости» и отсутствием способов вовлечения этой «инаковости» в жизнедеятельность общества.

4. *Выявлено*, что вектором антроподинамического движения выступает социальное развитие, сложный процесс качественных изменений, приводящих к осознанию и утверждению индивидом себя как человека в соотношении и взаимодействии с другими людьми. *Обосновано*, что результатом педагогической реабилитации в подростковом возрасте выступает высокая степень социального развития, характеризующаяся завершенностью, устойчивостью и позитивной динамикой социального интеллекта, социального интереса и социальной компетентности,

отражающая соответствие данных показателей нравственным и духовным устремлениям подростка.

5. *Определены* функции педагогической реабилитации, заключающиеся, во-первых, в экстрагировании – поиске и осознании всеми участниками реабилитации latentных способностей человека с ограничениями, осознании выявленной «инаковости»; во-вторых, удерживании – побуждении всех субъектов реабилитации к активным действиям и изменениям, обогащению способов реализации «инаковости»; в-третьих, стимулировании – создании условий социального экспериментирования и социального успеха.

6. *Установлено*, что механизмами такой реабилитации выступают актуализация (поиск ресурсов для решения необходимых и назревших задач) и интеграция (создание целостности сообщества людей с разными возможностями), а содержанием – социоаксиологическая реабилитация.

7. *Разработаны и экспериментально подтверждены* теоретические положения о закономерностях влияния педагогической реабилитации на степень социального развития подростков. Обосновано, что наиболее успешно социальное развитие подростка с ограниченным протескает в том случае, если процесс реабилитации носит открытый характер, влияет на снижение неравномерности и скачкообразности социального развития подростков, обеспечивает позитивное разрешение кризиса подростка к самому себе как к человеку с ограниченными возможностями.

8. *Описаны и проверены* опытным путем педагогические условия успешности реабилитации в подростковом возрасте. Они заключаются в единомысленности интеграции и актуализации, их интеграционно-актуализационном взаимодействии. Средствами осуществления реабилитации выступают: стимулирование подростков к восприятию новых идей, включение их в создание нового социального опыта, открытая демонстрация социальных действий, контактов и отношений, рефлексия качества жизни.

9. *Обоснованы* такие педагогические способы влияния реабилитации на социальное развитие подростков, как: акцентуация внимания подростков на социальных качествах, критическая переработка истории своей жизни, создание обстановки солидарности, диалога, взаимодоверительных и взаимообязывающих отношений, включение в социальное проектирование, предложение принять участие в деятельности, которая, на первый взгляд, кажется несовместимой с ограничением, создание нового социального имиджа подростка.

Данные выводы отражают общие положения антроподинамической концепции реабилитации и открывают ее более широкие педагогические возможности.

Основное содержание и результаты исследования отражены в следующих публикациях:

**Научные статьи, опубликованные в ведущих
рецензируемых научных журналах и изданиях,
определенных перечнем Высшей аттестационной комиссии**

1. Лаврентьева, З.И. Основные концепции отношения общества к спорту и модель физкультурно-профилактической работы среди детей, подростков и молодежи в Новосибирском регионе / З.И. Лаврентьева // Адаптивная физическая культура. – 2002. – № 3. – С. 18–19 (0,5 п.л.).

2. Лаврентьева, З.И. Социальное развитие личности ребенка в процессе реабилитации / З.И. Лаврентьева // Философия образования. – 2003. – № 9. – С. 103–108 (0,75 п.л.).

3. Лаврентьева, З.И. Социальное развитие личности: педагогический аспект / З.И. Лаврентьева // Вестник Костромского государственного университета. – 2006. – Т. 12. – Вып. 2. – С. 35–41 (0,75 п.л.).

4. Лаврентьева, З.И. Методологические основы исследования реабилитации как педагогического феномена / З.И. Лаврентьева // Вестник Костромского государственного университета. – 2006. – Т. 12. – Вып. 9. – С. 52–62 (0,75 п.л.).

5. Лаврентьева, З.И. Педагогические средства социального развития подростков в процессе реабилитации / З.И. Лаврентьева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 4. – С. 329–338 (0,75 п.л.).

6. Лаврентьева, З.И. Специфика социального развития подростка в процессе реабилитации // З.И. Лаврентьева // Вестник Тамбовского университета. – 2008. – Вып. 3 (59). – С. 298–303 (0,75 п.л.).

7. Лаврентьева, З.И. Актуализация ресурсов возможностей личности в процессе реабилитации // З.И. Лаврентьева // Социальная политика и социология – 2009. – № 1. – С. 290–297 (0,5 п.л.).

8. Лаврентьева, З.И. Реабилитация как педагогический процесс / З.И. Лаврентьева // Учёные записки РГСУ. – 2009. – № 1. – С. 66–69 (0,75 п.л.).

Монографии

9. Лаврентьева, З.И. Процесс реабилитации в социальном развитии подростка: монография / З.И. Лаврентьева. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2006. – 250 с. (14,5 п.л.).

10. Лаврентьева, З.И. Антроподинамическая концепция реабилитации: монография / З.И. Лаврентьева. – Новосибирск: Светлица, 2008. – 396 с. (24,75 п.л.).

Статьи, учебно-методические пособия

11. Лаврентьева, З.И. Социальная педагогика в решении проблем семьи и детства / З.И. Лаврентьева // Семья на рубеже веков: материалы областной научно-практической конференции «Стратегия семейной политики: постановка проблем и пути их решения»: в 2 ч. (11–13 апреля 1995 г.) / под общ. ред. Л.И. Скрябиной. – Новосибирск: МОИ НГАС, 1995. – Ч. II. – С. 9–13 (0,25 п.л.).

12. Лаврентьева, З.И. Стратегия и тактика работы школьного социального педагога / З.И. Лаврентьева // Сацыяльна-педагагічная работа. – 1998. – № 3. – С. 2–10 (0,5 п.л.).
13. Лаврентьева, З.И. Социальный педагог в современном детском пространстве / З.И. Лаврентьева // Дети в меняющемся мире: актуальные проблемы социальной педагогики и социальной работы: материалы российско-германского семинара (Омск, 25–29 мая 1998 г.). – Омск: ОмГПУ, 1998. – С. 149–159 (0,5 п.л.).
14. Лаврентьева, З.И. Исследование актуальных проблем воспитания в социальной педагогике / З.И. Лаврентьева // Сибирский учитель. – 2000. – № 11. – С. 11–12 (0,25 п.л.).
15. Лаврентьева, З.И. Ресурсные возможности ребенка в алкогольной семье / З.И. Лаврентьева, О.В. Волошина // Теория и методика социальной педагогики: сборник научных статей / отв. ред. З.И. Лаврентьева. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2000. – С. 114–119 (0,35 п.л.).
16. Лаврентьева, З.И. Роль воспитателей в восстановлении семейных связей детей, оставшихся без попечения родителей / З.И. Лаврентьева, С.А. Горбачёв // Теория и методика социальной педагогики: сборник научных статей / отв. ред. З.И. Лаврентьева. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2000. – С. 119–125 (0,4 п.л.).
17. Лаврентьева, З.И. Профессиональная поддержка приемных семей / З.И. Лаврентьева // Теория и практика социальной работы на рубеж веков: материалы и научные доклады I Международной научно-практической конференции, посвященной 10-летию становления профессиональной социальной работы в России: в 2 т. / отв. ред. М.В. Ромм. – Новосибирск: Соцтехсервис, 2001. – Т. 2. – С. 151–156 (0,5 п.л.).
18. Лаврентьева, З.И. Социальная реабилитация как педагогическая проблема / З.И. Лаврентьева // Научные традиции и перспективы педагогики: Герценовские чтения – 2001: межрегиональный сборник научных трудов / под ред. Е.В. Титовой. – СПб.: Петрополис, 2001. – С. 233–243 (0,5 п.л.).
19. Лаврентьева, З.И. Социально-педагогическое сопровождение реабилитации / З.И. Лаврентьева // Теория и практика социальной работы на рубеже веков: материалы и научные доклады I Международной научно-практической конференции, посвященной 10-летию становления профессиональной социальной работы в России: в 2 т. / отв. ред. М.В. Ромм. – Новосибирск: Соцтехсервис, 2001. – Т. 2. – С. 156–166 (0,5 п.л.).
20. Лаврентьева, З.И. Воспитательный потенциал социальных технологий детских оздоровительно-образовательных лагерей / З.И. Лаврентьева // Содержание летнего отдыха детей и региональная социальная политика: материалы межрегиональной научно-практической конференции (16–18 октября 2002 г.): в 2 т. / отв. ред. З.И. Лаврентьева. – Новосибирск: Соцтехсервис, 2002. – Т. 1. – С. 45–51 (0,4 п.л.).
21. Лаврентьева, З.И. Реабилитация как категория социальной педагогики / З.И. Лаврентьева // Социальная педагогика и социальная работа в Сибири. – 2003. – № 1/2. – С. 18–24 (0,75 п.л.).

22. Лаврентьева, З.И. Теория и практика социальной реабилитации в становлении профессиональной позиции педагога / З.И. Лаврентьева // Педагогические технологии в профессиональной подготовке педагога-воспитателя и социального педагога в условиях модернизации педагогического образования: материалы II Всероссийской конференции (15–16 октября 2003 г.). – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2003. – С. 393–398 (0,5 п.л.).

23. Лаврентьева, З.И. Педагогика социальной реабилитации: учебное пособие / З.И. Лаврентьева. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2003. – 156 с. (9,2 п.л.).

24. Лаврентьева, З.И. Социальная реабилитация как актуальное направление деятельности летних студенческих педагогических отрядов / З.И. Лаврентьева // Современное общество и проблемы воспитания: материалы III межрегиональной научно-практической конференции. – Липецк: Изд-во ЛГПУ, 2003. – С. 57–63 (0,3 п.л.).

25. Лаврентьева, З.И. Технологии социального развития ребенка в условиях детского оздоровительного лагеря / З.И. Лаврентьева // Пути развития системы детского отдыха: материалы научно-практической конференции в рамках встречи руководителей и организаторов детского отдыха регионов Сибири и Дальнего Востока. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 2003. – С. 25–29 (0,5 п.л.).

26. Лаврентьева, З.И. Педагогическая актуализация социальных возможностей молодежи / З.И. Лаврентьева // Социализация молодежи в условиях развития современного образования: материалы Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2004. – Ч. 1. – С. 61–71 (0,5 п.л.).

27. Лаврентьева, З.И. Развитие социального интереса детей / З.И. Лаврентьева // Социокинестика: Лидерство в детском движении: время и ценности. – М.: СигналЪ, 2004. – С. 52–61 (0,5 п.л.).

28. Лаврентьева, З.И. Освоение студентами реабилитационной функции социально-педагогической деятельности в условиях летней практики / З.И. Лаврентьева // Профессиональные возможности летней педагогической практики: сборник статей преподавателей и студентов НГПУ. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2004. – С. 94–102 (0,5 п.л.).

29. Лаврентьева, З.И. Социальная реабилитация детей, оставшихся без попечения родителей / З.И. Лаврентьева // «Я» и социальная среда: материалы региональной научно-практической конференции (4 апреля 2003 г.) / под ред. О.А. Белобрыкиной, О.А. Шамшиковой. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2004. – С. 109–114 (0,5 п.л.).

30. Лаврентьева, З.И. Реабилитация детей, оставшихся без попечения родителей: учебные и научно-исследовательские программы / Н.П. Аникеева, Е.Н. Березина, Е.В. Богданова, Г.В. Винникова, Е.В. Гребёнкин, А.О. Катионова, З.И. Лаврентьева. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2004. – С. 34–46, 53–63, 69–96, 110–161, 196–206 (6,5 п.л.).

31. Лаврентьева, З.И. Социальное проектирование, социальный интерес / З.И. Лаврентьева // Детское движение: Словарь-справочник. – М.: Пионер, 2005. – С. 309–311, 314–316 (0,5 п.л.).

32. Лаврентьева, З.И. Ценностный потенциал коммунарской методик как основа социальной реабилитации / З.И. Лаврентьева // Образование – фактор духовного и социального развития общества: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Борисовские чтения). – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005. – С. 339–345 (0,5 п.л.).

33. Лаврентьева, З.И. Присмная семья как институт социального воспитания / З.И. Лаврентьева // Психология и педагогика социального воспитания: материалы научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина. – Кострома: КГУ, 2005. – С. 447–455 (0,75 п.л.).

34. Лаврентьева, З.И. Развитие социального интереса личности в детских общественных объединениях / З.И. Лаврентьева // Психология и педагогика социального воспитания: материалы научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина. – Кострома: КГУ, 2005. – С. 124–131 (0,5 п.л.).

35. Лаврентьева, З.И. Педагогический профессионализм родителей приемных семей / З.И. Лаврентьева // Педагогический профессионализм как фактор развития современного образования: материалы Международной научно-практической конференции (17–18 марта 2005 г.). – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005. – С. 232–240 (0,5 п.л.).

36. Лаврентьева, З.И. Актуализация резервных возможностей личности в процессе социальной реабилитации / З.И. Лаврентьева // Социальная педагогика. – 2005. – № 1. – С. 53–57 (0,75 п.л.).

37. Лаврентьева, З.И. Педагогические методы социальной реабилитации ребенка / З.И. Лаврентьева // Воспитание: научные дискуссии и исследования (по материалам научной конференции-дискуссии) / под ред. Е.В. Титовой. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2005. – С. 152–159 (0,5 п.л.).

38. Лаврентьева, З.И. Философско-образовательная парадигма реабилитации / З.И. Лаврентьева // Философия образования: Специальный выпуск. – Новосибирск, 2006. – С. 188–194 (0,75 п.л.).

39. Лаврентьева, З.И. Потенциалы социальной реабилитации ребенка в условиях детского оздоровительного лагеря / З.И. Лаврентьева // Детский оздоровительный лагерь: воспитательное пространство: сборник статей. – М.: ЦГЛ, 2006. – С. 45–51 (0,5 п.л.).

40. Лаврентьева, З.И. Развитие социального интереса личности в детских общественных объединениях / З.И. Лаврентьева // ТИМ: Теория. История. Методика детского движения. – М.: Пионер, 2006. – Вып. VII. – С. 116–120 (0,5 п.л.).

41. Лаврентьева, З.И. Социальное развитие как направление профессиональной деятельности педагога / З.И. Лаврентьева // Педагогический профессионализм в современном образовании: материалы Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2006. – Ч. 1. – С. 108–120 (0,75 п.л.).

42. Лаврентьева, З.И. Социокультурное своеобразие реабилитации подростков / З.И. Лаврентьева // Социокультурные проблемы современной

молодежи: материалы Международной научно-практической конференции / под науч. ред. И.Я. Большуновой, О.А. Шамшиковой. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2006. – Ч. II. – С. 277–285 (0,5 п.л.).

43. Лаврентьева, З.И. Социальное развитие как актуальное направление воспитания / З.И. Лаврентьева // Новые ценности образования. Контексты и подтексты образования. – 2006. – Вып. 5–6 (28–29). – С. 175–185 (0,5 п.л.).

44. Лаврентьева, З.И. Потенциалы социально-педагогической технологии реабилитации / З.И. Лаврентьева // Вестник педагогических инноваций. – Новосибирск, 2006. – № 2 (6). – С. 92–106 (0,8 п.л.).

45. Лаврентьева, З.И. Педагогические аспекты социального развития личности / З.И. Лаврентьева // Инновационные процессы в образовании как фактор конкурентоспособности образовательной системы: материалы межрегиональной научно-методологической конференции. – Кокшетау: Кокшетауский государственный университет, 2006. – С. 33–36 (0,5 п.л.).

46. Лаврентьева, З.И. Холистический антропосоциализм как методологический принцип исследования реабилитации / З.И. Лаврентьева // Инновационные процессы в образовании как фактор конкурентоспособности образовательной системы: материалы межрегиональной научно-методологической конференции. – Кокшетау: Кокшетауский государственный университет, 2006. – С. 36–40 (0,5 п.л.).

47. Лаврентьева, З.И. Социальный интерес как качество личности участника детского общественного движения / З.И. Лаврентьева // Вестник педагогических инноваций. – Новосибирск, 2006. – № 4 (8). – С. 88–98 (0,75 п.л.).

48. Лаврентьева, З.И. Ценностно-смысловая сущность реабилитации как педагогического явления современности / З.И. Лаврентьева // Детский оздоровительный отдых как неотъемлемая часть современной социальной политики / под общ. ред. Г.С. Суховойко. – М.: ЦГЛ, 2007. – С. 57–61 (0,5 п.л.).

49. Лаврентьева, З.И. Социализация и социальное развитие / З.И. Лаврентьева // Социальная педагогика: проблемы социализации детства: материалы Международной конференции (29–31 марта 2007 г.). – Саратов: Наука, 2007. – С. 46–52 (0,75 п.л.).

50. Лаврентьева, З.И. Актуализация ресурсных возможностей личности в условиях социально ориентированного процесса реабилитации / З.И. Лаврентьева // Информационно-методические материалы по вопросу сопровождения индивидуальной программы реабилитации инвалидов Новосибирской области. – Новосибирск, 2007. – С. 48–65 (0,5 п.л.).

51. Лаврентьева, З.И. Педагогические условия формирования интегральности в приемных семьях / З.И. Лаврентьева // Вестник Костромского государственного университета. – 2007. – Т. 13. – С. 156–160 (0,5 п.л.).

52. Лаврентьева, З.И. Интеграция как условие социального развития реабилитируемого подростка / З.И. Лаврентьева // Вестник Костромского государственного университета. – 2007. – Т. 13: Специальный выпуск. – С. 154–158 (0,5 п.л.).

53. Лаврентьева, З.И. Умение жить среди людей / З.И. Лаврентьева // Теория, история, методика детского движения. – М., 2007. – Вып. VIII. – С. 140–145 (0,5 п.л.).

54. Лаврентьева, З.И. Особенности социального развития подростков / З.И. Лаврентьева // Актуальные вопросы подготовки специалистов молодежной сферы в условиях трансформации социально значимых характеристик современной российской молодежи: материалы Всероссийской научно-практической конференции (4–5 июня 2007 г.) / под науч. ред. В.С. Пель. – Новосибирск: НГПУ, 2007. – С. 197–205 (0,75 п.л.).

55. Лаврентьева, З.И. Педагогическая сущность социального развития подростка в процессе реабилитации / З.И. Лаврентьева // Социокультурные проблемы современной молодежи: материалы II Международной научно-практической конференции / под ред. О.А. Шамшиковой, Н.Я. Большуновой. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007. – Ч. II. – С. 189–192. (0,5 п.л.).

56. Лаврентьева, З.И. Антропдинамизм как ведущая идея педагогической концепции реабилитации / З.И. Лаврентьева // Педагогический профессионализм в современном образовании: материалы IV Международной научно-практической конференции (20–23 февраля 2008 г.) / под ред. Е.В. Андриенко. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. – С. 186–192 (0,5 п.л.).

57. Лаврентьева, З.И. Реабилитация как средство безопасной жизнедеятельности в оздоровительном лагере детей с ограниченными возможностями / З.И. Лаврентьева // Детский оздоровительный лагерь: воспитательное пространство: сборник статей в помощь организаторам летнего отдыха и оздоровления детей. – М.: ЦГЛ, 2008. – С. 52–56 (0,5 п.л.).

58. Лаврентьева, З.И. Технологии социального развития ребёнка в условиях детских оздоровительных лагерей / З.И. Лаврентьева // Воспитательная деятельность детского оздоровительного лагеря: история и современность: сборник научных статей / под ред. Т.А. Ромм. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. – С. 102–107 (0,25 п.л.).

59. Лаврентьева, З.И. Социальное развитие подростка в условиях педагогически организованной интеграции / З.И. Лаврентьева // Сибирский учитель. – 2008. – № 4 (58). – С. 43–47 (0,5 п.л.).

60. Лаврентьева, З.И. Выступления участников «круглого стола» на тему «Качественный отдых детей – наша ответственность» / З.И. Лаврентьева // Правовые аспекты организации отдыха и оздоровления детей: материалы «круглых столов». – М: Издание Государственной Думы, 2008. – С. 87–95 (0,5 п.л.).

61. Лаврентьева, З.И. Интеграция как условие обеспечения единства реабилитации и социального развития / З.И. Лаврентьева // Педагогический профессионализм в современном образовании: материалы V Международной научно-практической конференции (18–21 февраля 2009 г.) / под науч. ред. Е.В. Андриенко. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – Ч. 2. – С. 425–432 (0,5 п.л.).

Общий объем – 88,35 печатных листов.