

Г. Астаф'єва, студент
Межрегиональная академия управления персоналом, Киев

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ НЕВРАСТЕНИИ

Получены данные об особенностях влияния макро- и микросоциальных факторов на формирование неврастении в зависимости от преморбидных особенностей, ведущего синдрома, акцентуации личности. Выявлены особенности доминирования микро- и макро- социальных факторов в условиях современности. Выяснено формирование психологических особенностей семей у больных с невротическими расстройствами. Изучены специфические семейные отношения, которые были названы "невротической" и "невротизированной" семьей, и описаны психологические особенности их формирования.

Ключевые слова: невротические расстройства, макросоциальные факторы, микросоциальные факторы, психопатологические, социально-психологические особенности.

G. Astaf'jeva, student
Interregional Academy of Personnel Management, Kyiv

FEATURES INFLUENCE OF SOCIAL FACTORS ON THE FORMATION OF NEURASTHENIA

The article is devoted to the investigation of influence macro- and microsocial factors on forming neurotic disorders. Cleared up specification of modern macrosocial and microsocial factors. Established the psychological characteristics in the family of the patient with neurotic disorders. Investigated specific family relations for every type of neurotic disorders. A complex examination used in the work permitted to create the model of psychotherapy which contains specific founded characteristics.

Key words: neurotic disorders, macrosocial factors, microsocial factors, psychopathological, social and psychological characteristic.

УДК 159.923.32:316.624

В. Баранов, канд. пед. наук
Фонтанская школа социальной реабилитации, Одесса

МЕСТО ДУХОВНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Статья посвящена проблеме духовной реабилитации детей с девиантным, воспитывающихся в детских учебно-воспитательных учреждениях социальной реабилитации. В данной статье рассматриваются девиации в индивидуально-личностном развитии детей и обусловленность их психологической девиантностью. Духовная реабилитация рассматривается как компонент системы социальной реабилитации, а психологическая реабилитация рассматривается, прежде всего, как реабилитация духовная. Рассматриваются условия, способствующие воспитанию духовности личности подростка – воспитанника социально-реабилитационного учреждения.

Ключевые слова: духовная реабилитация, социальная реабилитация, индивидуально-личностная типология девиантного поведения, психологическая девиантность, социальная девиантность.

Настоящая статья посвящена малоизученной проблеме – месту духовной реабилитации в системе социальной реабилитации детей-правонарушителей в условиях социально-реабилитационного учреждения.

Социальная реабилитация детей с девиантным поведением рассматривается как полная система, обеспечивающая восстановление у детей нарушенных социальных связей и отношений и идентифицирующая индивида как субъекта собственной деятельности [10, с. 217]; как комплекс медицинских, психолого-педагогических, трудовых мероприятий, направленных на восстановление (или компенсацию) нарушенных функций организма, компенсацию дефектов и социальных отклонений, направленных на изменение образа жизни, восстановления основных социальных функций личности [6, с. 213-214]; восстановление ребенка как социального субъекта и как субъекта формирующей деятельности [11, с. 307].

Применительно к социально-реабилитационному учреждению для детей с девиантным поведением в его асоциально-криминальных формах социальную реабилитацию можно определить как субъектную деятельность ребенка, направленную на восстановление утраченных социальных связей и отношений в результате применения к нему комплекса психолого-педагогических, социально-правовых и медицинских мероприятий в условиях, содействующих данному восстановлению, т. е. в реабилитационной среде.

Поскольку целью социальной реабилитации является восстановление социальных связей индивида, то она имеет индивидуально-личностный характер. В связи с этим, становится вопрос о тех сторонах личности несовершеннолетнего правонарушителя, которые исказились, атрофировались или остановились в своем развитии.

Каждый социально дезадаптированный индивид проявляет индивидуальную реакцию на раздражители неблагоприятной для него среды, что находит свое проявление и в индивидуальности девиантного поведения. И даже общие, наиболее распространенные формы девиантного поведения (например, аддикции, делинквентность) имеют у каждого индивида свои, свойственные только ему особенности выражения.

Вместе с тем, в индивидуально-личностном проявлении девиантного поведения имеются реакции и особенности, типичные и для других индивидов. Эта повторяемость позволяет их выделить и обобщить с точки зрения индивидуально-личностной, глубинной типологии девиантного поведения, в отличие от имеющейся типологии, в основу которой положено отклонение от социальных и медицинских норм.

К таким наиболее типичным для детей с девиантным поведением индивидуально-личностным особенностям относятся:

1. "Переевернутые" мировосприятие и миропонимание, для которых характерна неадекватность восприятия социальных процессов. Данная особенность мировосприятия и миропонимания вызывает эффект "кривого зеркала", т. е. алогично-неадекватного отражения и видения настоящей реальной жизни. Подобная искаженность обуславливает и проявление неадекватных реальной ситуации реакций и действий, что ставит индивида в неудобные и в неблагоприятные условия по отношению к среде и людям и, таким образом, социально дезадаптирует его. В этом случае индивид "теряет способность реально решать жизненные проблемы" [1, с. 62].

2. Преобладание в поведенческой линии элементов первой сигнальной системы. В своей поведенческой деятельности девиантный подросток не выстраивает логические результаты своих планируемых и предпо-

лагаемых действий (что является свойством второй сигнальной системы), а ограничивается примитивными рефлексивными реакциями на раздражители (что свойственно первой сигнальной системе).

Данная особенность вызвана результатом неправильного воспитания и его социальных условий, дефектами в социализации, что вызвало перестройку социальной ситуации возрастного развития ребенка не соответственно его возрасту [5, с. 190] и что, в свою очередь, остановило развитие психики ребенка на предшествующем раннем возрастном социальном этапе, на котором элементы сознательности не являются актуальными и преобладающими.

Для начала жизни ребенка и его последующих ближайших этапов свойственно, в первую очередь, удовлетворение потребностей при постепенном накапливании социального опыта. С возрастным же развитием ребенка развивается и его социальный опыт, обусловливаемый социальными отношениями. Социальный же опыт формирует социальные умения. В том числе и на уровне психики – рефлексивные и интеллектуально-прогностические.

Вследствие же ошибок в воспитании или его стихийности не формируются и не закрепляются в сознании социальные умения. В частности, социальная самостоятельность.

Несформированность их приводит к несформированности психического механизма, умеющего решать жизненные задачи, прогнозировать будущее, преодолевать трудности. Вместо этого – движение по легкому пути, пути наименьшего сопротивления, что часто проявляется в отклонении от общепринятых социальных норм.

3. Ущербность социокультурного развития. Ущербность социокультурных условий, в которых находился ребенок, явилась причиной ущербности в его социокультурном развитии.

Начальным этапом социализации ребенка является его семья, которая первая дает ребенку как информацию о социокультурных знаниях, а также осуществляет обучение ребенка этим знаниям. Заброшенность ребенка родителями, невнимание к нему, искаженность или отсутствие социокультурных знаний у самих родителей находит отражение в социокультурном развитии ребенка: его социокультурные знания или ничтожны, или искажены, или отсутствуют.

Эта неполнота социокультурных знаний проявляется в самостоятельной организации жизнедеятельности и социальному поведению ребенка.

Ребенок не имеет представления не только о соответствующих его возрасту представлениях об общей культуре, но и об элементарных её частных нормах (например, культуры быта, организации досуга, речи и т. п.). Мало того, в нравственно неблагополучной для воспитания ребенка семье ему прививают асоциальные нормы, в результате чего деформированное, извращенное социокультурное поведение начинает восприниматься ребенком как культурная норма.

Следующим этапом социокультурного развития ребенка является дошкольное учреждение, если он его посещает. Однако, в результате особенностей этого возраста ребенка, влияние родителей является по сравнению с воспитателями детского сада преобладающим в установлении социокультурной линии поведения ребенка.

Общеобразовательная школа как следующий этап социализации по сравнению с дошкольными учреждениями имеет значительные возможности для обеспечения социокультурного развития ребенка, чему способствуют особенности переходного периода ребенка и

периода становления юношества, – а именно: стремление к независимости от родителей, стремление стать независимой самостоятельной личностью при одновременном росте авторитета сверстников и в стремлении познания мира и себя.

В этом периоде школьная среда, если она исповедует и настроена на высокие нравственные ценности, может стать благополучным социальным условием для социокультурного развития ребенка и преодоления в его социокультурном развитии имеющихся деформаций, при условии, если школьное окружение будет референтным для ребенка. В противном случае школьник с целью поиска психологически благоприятной для себя среды уйдет от школьного коллектива и найдет для себя референтные условия чаще всего в асоциальной детской группе, члены которой также социокультурно невежественны и деформированы.

4. Иждивенчески-потребительская установка и соответствующий ей тип поведения. В направленности жизненной деятельности у детей с девиантным поведением преобладает иждивенчески-потребительская установка, которая определяет их тип поведения, реализующийся в их социальной деятельности.

Это проявляется в отсутствии творческого начала в организации своей жизнедеятельности, неумении планировать и строить свои жизненные перспективы, а тем более видеть реальный шанс их достижения. Дети с данной установкой живут в виртуальном мире: они хотят добиться определенного жизненного успеха, но не видят реальные пути движения к этому успеху, однако вместе с тем уверены, что этот успех у них будет, придет сам собой.

Иждивенчески-потребительская установка сознания блокирует индивидуальную деятельность и волевые стремления, а в духовной сфере определяет предпочтения, которые не требуют активной интеллектуальной деятельности и духовной работы над собой. Вот почему дети данной категории предпочитают развлекательные программы и зрелища, не склонны к посещениям мероприятий, требующих серьезного умственного и духовного напряжения. Такой тип поведения можно охарактеризовать известной фразой "хлеба и зрелищ".

5. Нерасположенность к умственному и физическому труду. Отсутствие с детства систематических умственных и физических занятий и приучения к ним привело к несформированности у ребенка к психологической готовности мыслить и трудиться.

Эта несформированность вызывала и деформации форм психики, связанных с умственной и физической деятельностью, нежеланием трудиться и неприученностью к труду, сформировала социально-личностный застой, который выражается в а) отсутствии стремления к позитивной социальной деятельности, поскольку она является непривлекательной для индивида и неведомой для него ("terra ignota"); б) отсутствии стремления к личностному росту, что также, наряду с иждивенчески-потребительской установкой, обуславливает отсутствие видения индивидом перспективных жизненных линий, неумения строить планы и реализовать их; поисках легких путей решения проблем, обход или уход от их решения; в) отсутствие самодисциплины и самоконтроля в деятельности.

Перечисленные нами индивидуально-личностные особенности ребенка с девиантным поведением – "перевернутое" мировосприятие и миропонимание, преобладание в поведенческой линии элементов первой сигнальной системы, ущербность социокультурного развития, индивидуально-потребительская установка и соответствующий тип поведения, нерасположенность к

умственному и физическому труду – находят свое появление в поведении конкретного ребенка при его взаимодействии со средой. Указанные индивидуально-личностные особенности могут проявляться одновременно с одинаковой силой, так и с разной степенью проявления, но, в конечном итоге, обязательно создают помехи для нормального взаимодействия индивида с обществом, обусловливают "невписываемость" его в социальную среду и вызывает конфликт со средой.

Данный комплекс индивидуально-личностных особенностей является стойкой принадлежностью психической структуры личности девиантного подростка, определяющим его поведение.. Таким образом, все имеющиеся формы девиантного поведения (делинквентность, аддиктивность и др.) в своей основе имеют **девиантность психологическую**, которая вызывает **девиантность социальную**.

Соотношение этих факторов – девиантности психологической и девиантности социальной – следует учитывать в реабилитационной работе с детьми.

Выделенные нами индивидуально-личностные особенности девиантного подростка являются изъянами его психической структуры, определяющей социально-личностное развитие человека и ядра его личности – духовности [12, с. 18].

В науке имеется два наиболее распространенных взгляда на духовность. Первый: духовность рассматривается как результат влияния на человека в определении ним собственного смысла жизни на основе гуманистических моральных ценностей (Я. Борищевский, А. Зеличенко, А. Колесник и др.). Второй: духовность непосредственно связана с христианской моралью и верой в Бога (А. М. Богуш, М. Савчин, А. Сурожский и др.). Но, вне зависимости от гносеологической природы духовности, она выражается в поиске человеком потребности познания себя и мира, потребности жить и действовать "для других", гармонии с собой и миром, моральных ценностях. Таким образом, психологическая девиантность и сопровождающая ее внутренняя духовная разбалансированность ни в коей мере не со-прикасается с духовностью и не является ее отражением. Наоборот, психологическая девиантность – результат бездуховности, отсутствия интеллектуальных и культурных интересов и запросов, безразличного отношения к своему делу, людям, природе, материальным и духовным ценностям.

Таким образом, воспитание духовности является одной из составляющих социальной реабилитации подростка-правонарушителя в ее как психологическом, так и в социально-педагогическом аспектах.

Социальная реабилитация, как уже отмечалось нами выше, является восстановлением утраченных индивидом социальных связей или восстановление их. Но становится вопрос об основе социальных норм, на которых будет строиться взаимодействие индивида с людьми, т.е. становится вопрос ценностной основы социальной реабилитации.

Говорить о социальной реабилитации как об абстрактном процессе, пусть и комплексном, который предусматривает только отход индивида от противоправной деятельности, значит придать социальной реабилитации поверхностный, формальный характер, характер однозначный. Односторонность же заключается во внешнем социальном воздействии ("помощи") на ребенка, ставящем его в определенные социальные рамки и включающие в определенные, установленные обществом социальные отношения. В этом случае индивид является только объектом социальной реабилитации.

Но постановка индивида в определенные регулируемые извне социальные отношения, пусть в отношении и позитивные, еще не обеспечит внутреннего принятия индивидом этих отношений. А принятые они ним будут лишь в том случае, когда будут ему близки духовно и осознаны им как отношения для него референтные.

В этом случае индивид самостоятельно будет идти по пути самореабилитации, т. е. будет субъектом социальной реабилитации. Возможно же это будет лишь в том случае, если в сознании индивида будет соответствующая ценностная основа.

Каково же должно быть ценностное содержание этой основы?

Любое воспитание, а тем более перевоспитание, в конечном итоге имеет целью воспитание нравственности.

Однако процесс воспитания нравственности представляет внутреннюю сознательную работу над собой. Как отмечал С. Рубинштейн, "во время воспитательной работы следует исходить и обычно исходят из требований, которые ставит общество, общественная мораль. Однако общественные требования не проектируются механически на человека; эффект всех внешних влияний, общественных в том числе, зависит от внутренних условий, от того грунта, на который эти влияния действуют. Любая эффективная воспитательная работа имеет своим внутренним условием собственную моральную работу воспитанника.

Успех работы с формирования духовного состава человека зависит от этой внутренней работы" [9, с. 137-138].

Но чтобы воспитанник начал внутреннюю работу над собой, у него должен быть внутренний "двигатель" этого процесса, т. е. мотивация нравственного самосовершенствования и духовного развития. Но этот двигатель должен быть запущен извне. Иными словами, мотив к нравственному самосовершенствованию подростка может возникнуть только в результате воспитательного воздействия на ребенка. Таким образом, процесс воспитания духовности в сознании и миропонимании ребенка формируется путем воспитательного воздействия на него (это - первый этап духовного воспитания), и самостоятельной внутренней работы воспитанника над собой как результат воспитательного воздействия (второй, но, одновременно, и начальный этап в духовном самосовершенствовании).

Педагогически воздействующими на ребенка факторами, обуславливающими начало его духовной работы над собой, являются:

Духовность личности воспитателя.

Воспитание является требованием – требованием воспитателя к воспитаннику быть лучше, совершеннее. Выполнение этого требования воспитанником возможно при наличии авторитета воспитателя у воспитанника. "Совершенно понятно, что воспитатель, не имеющий авторитета, не может быть воспитателем" – писал А. С. Макаренко [8, с. 143]. Но важно, какими моральными качествами обладает авторитетный для воспитанника педагог, является ли он, по выражению, И. Беха, "носителем духовности". В этом случае срабатывает механизм опосредованного восприятия нравственных правил через личность воспитателя. "Личность воспитателя, которая инициирует требования, должна быть настоящим моральным эталоном для того, кто будет демонстрировать покорность. В этом случае происходит отождествление самого требования с его автором. Следовательно, воспитанник психологично ставит знак равенства между готовностью к повелению и готовностью к покорности воспитателю" [3, с. 187].

Чтобы данный механизм работал в направлении самосовершенствования воспитанника, воспитатель

должен быть личностью интеллектуально развитой, духовно богатой, самосовершенствующейся, жизненно оптимистичной. В результате духовность, которая является составляющим, стержневым компонентом личности воспитателя, "переходит" на воспитанника.

Создание социальной среды, где воспитанник будет активно действовать в направлении творения добра и, в итоге этой деятельности – осознанию добра.

На положительную роль благоприятных социальных условий среды в перевоспитании подростка с противоправным поведением имеется достаточно указаний в научной литературе. "Человек плох только потому, что он находится в плохой социальной структуре", – отмечал, например, А. С. Макаренко [8, с. 119]. А у Л. С. Выготского встречаем: "Ребенок должен быть помещен в такую среду, которая вместо установленных у него антисоциальных форм поведения привила бы ему новые формы общения с людьми и приспособила бы его к условиям существования. Морально несовершенный поступок – прежде всего несоциальный поступок и моральное воспитание – прежде всего социальное воспитание" [4, с. 264].

Соответствующие социальные условия создаются только в детском коллективе, а применительно к школьному коллективу детей и взрослых в детско-взрослом коллективе. И важно, какие ценности исповедует этот коллектив.

Здесь происходят следующие процессы: воспитанник, находясь в коллективе, воспринимает его ценности. Но восприятие этих ценностей начинает осуществляться путем адаптации к жизни коллектива, впервые, и под давлением коллектива, который дает императив моральным ценностям, это – во-вторых. В этом случае воспитанник является объектом воспитательного воздействия коллектива.

Но восприятие ценностей коллектива путем адаптации и подчинения не обеспечивает сознательное восприятие их воспитанником.

Сознательное восприятие воспитанником духовных ценностей становится возможным при субъектности подростка в деятельности коллектива, обладающим определенными нравственными ценностями и строящим на основе этих ценностей социальные отношения и свою жизнедеятельность.

Воспитанник в данной среде, чтобы не было у него возврата к общественно порицаемому поведению, должен постоянно находиться в атмосфере благотворительности [3, с. 117-118], постоянно подкреплять нравственные установки в условиях четко отложенной системы образа жизни, наполненной соблюдением элементарных правил, обычаяев и традиций, режимом, распорядком, педагогическими требованиями, духовными и физическими упражнениями, поощрениями и наказаниями [7, с. 31], а также ответственностью за нарушения моральных и нравственных норм.

Воспитанник, находясь в новом для него коллективе социально-реабилитационного учреждения, включается в новую для него систему отношений, основанных на иных ценностях, чем это было в его предыдущей жизни. Коллектив, в который вливается ребенок, должен бить вооружен ценностной шкалой, ценности которой для него считаются престижными и следование которым будет престижно и для воспитанника. Важным направлением в создании престижности исполнения нравственных ценностей является установление традиций школьного коллектива. Традиции когут бить самыми разными, но суть их должна оставаться одна – духовная насыщенность. Наличие в реабилитационном учреждении

системы нравственных традиций создает в нем нравственный фон и среду, в которой должен жить и подчиняться которой должен ребенок. Систематическая жизнедеятельность ребенка в данной среде и подчиняемость ей положит начало установления не только привычки к нравственному поведению, но и к пониманию того, что есть мир, основанный на других, отличных от тех, где жил и воспитывался ребенок, ценностях.

Поэтому логичным продолжением данного осмысливания является доведение до воспитанника, что этот новый для него нравственно-ценостный мир и нравственные взаимоотношения с людьми – НОРМА.

Включение воспитанника в активную социальную деятельность, где он может проявить свои нравственные принципы и нравственное поведение.

Эта деятельность не осуществляется стихийно, а должна быть направлена и спланирована воспитанником так, чтобы воспитанник был поставлен в такие ситуации, где бы он проявлял себя с морально-духовной стороны, т. е. поставить его в ситуации индивидуального творчества в морально-духовной сфере.

В данной деятельности воспитанник периодически должен ставиться и в испытывающие его ситуации, провоцирующие его на нарушение моральных норм, "ситуации искушения" [3, с. 123, 128].

Создание подобных ситуаций позволяет воспитателю: а) учить воспитанника видеть и осознавать опасность нарушения норм морали; б) видеть реакции воспитанника наданные ситуации и, как результат, закреплять или корректировать эти реакции; а воспитаннику при узнавании данных ситуаций учиться самостоятельно уходить от них или преодолевать их.

В этом плане необходимым является привлечение воспитанника к активной нравственной помощи товарищам в самосовершенствовании, удержании товарищей от плохих поступков, к критике товарищей и их поступков, раскрытие нарушителей морали и правил внутреннего распорядка учреждения.

Привлечение воспитанника к данной моральной практике осуществляется путем систематического, ежедневного обсуждения итогов жизни детского коллектива и анализа коллективом поступков каждого воспитанника, даже если каждый воспитанник совершал только общественно полезные действия.

Системность осуществления воспитанником моральной практики содействует созданию в структуре личности соответствующих психологических новообразований, что, в свою очередь, создает условия начала внутренней работы воспитанника над самовоспитанием нравственности и духовного поиска.

Для осуществления этой внутренней работы над собой у воспитанника должен быть взрослый, который индивидуально, совместно с воспитанником, разбирает его поступки, сомнения, проблемы, направляет и наставляет воспитанника. Таким "духовником" может быть авторитетный для подростка педагог, психолог, духовное лицо.

Основными направлениями индивидуального воспитания, осуществляемым таким значимым для воспитанника взрослым, должны быть:

- обучение воспитанника видеть свои поступки и анализировать их с точки зрения нравственности;
- формирование духовных интересов;
- преодоление в сознании подростка антидуховного влияния внешней среды, основанной на аморальности, приходящей в детскую среду через пропаганду потребительского образа жизни и через массовую культуру.

Реализация этой задачи представляет особую трудность, связанную с тем, что дети воспринимают культуру

общества в том виде и на том уровне, который свойственен ей в данный исторический период, т. е. как норму. И если ребенок застал период падения культуры, когда возводится в качестве высшей ценности капитал, а ценность человека низводится до средства жизни, то развитие ребенка станет включать усвоение и присвоение именно такого отношения к жизни [12, с. 18].

Кроме того, поскольку психологический конформизм нивелирует личность как самостоятельный объект мышления и активности, то он, в свою очередь, заставляет подростка следовать принятым в обществе асоциальным нормам ("делать как все", "быть как все");

- помочь в выборе личных социальных контактов, содействующих нравственному развитию ребенка (например, выбор друзей);

- направление воспитанника на принятие и выражение таких чувств, как благодарность, жалость, прощение, долг и т. п.;

- обучение воспитанника "жить в мире с людьми". Данная направленность имеет мотивационный субстрат: жить в мире с людьми – значит делать добро и уходить от конфликтов – приносит воспитаннику обратный полезный эффект – комфортные условия взаимоотношений с людьми.

В плане духовного самосовершенствования подростка исключительно важную роль будет играть воспитание в нем духовности и нравственности, основы которых на христианских ценностях и использовании нравственного учения христианства.

Использование нравственного и духовного потенциала христианства является дополнительным средством воздействия на личность воспитанника в направлении его ресоциализации через социальную реабилитацию. Воспитание подростка на христианских ценностях, общение его с представителями различных христианских конфессий, духовными лицами обеспечивает познание им ценностной стороны христианства и моральных отношений между людьми, построенных на его принципах.

С другой стороны, активная деятельность воспитанника по самосовершенствованию и духовному движению и служению, содействует его вхождению в социальную среду на новых, гуманистических началах и осуществление анализа своих действий в этой среде. Установка индивида на выполнение ценностных предписаний Святого Письма содействует гармонизации отношений индивида к людям.

Таким образом, духовное воспитание становится социализационной частью реабилитационного процесса,ключающей усвоение индивидом социального опыта путем включения в социальную среду и систему социальных связей, а также процесса активного воспроизведения индивидом социальных связей [2, с. 269].

Девиантное поведение человека – это результат болезни души человека, ее глубинных пластов. Агрессия, суициды, разного рода зависимости являются поверхностными явлениями болезни души. Поэтому коррекция агрессивности, лечение алкоголизма и нарко-

мании, даже если и будет иметь определенный положительный результат, то результат этот будет чисто поверхностный, внешний и не гарантирует рецидивов, если не будет излечена душа человека.

Слово "психология" в своей этимологической основе имеет значение "душа". Поэтому психологическая реабилитация в работе с детьми, требующими социальной реабилитации, является прежде всего реабилитацией духовной, а все другие ее формы сопутствуют этой задаче.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Наука жить / Альфред Адлер – К. : PORT-ROYL, 1997. – 288 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
3. Бех І. Виховання особистості: Сходження до духовності / Іван Бех. – К. : Либдъ, 2006. – 271 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
5. Выготский Л. С. Лекции по педагогии / Л. С. Выготский. – Ижевск : Издательский дом "Удмуртский университет", 2001. – 304 с.
6. Гоголева А. В. Беспризорность. Социально-психологический и педагогический аспекты / А. В. Гоголева. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО "МОДЕК", 2004. – 464 с.
7. Лихачев Б. Т Философия воспитания / Б. Т. Лихачев. – М. : Гуманитарный издательский центр "ВЛАДОС", 2010. – 335 с.
8. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1972. – 333 с.
9. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Издательство АН СССР, 1959.
10. Соціальна робота: технологічний аспект. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.
11. Тарханова И. Ю. Социально-педагогическая реабилитация безнадзорных подростков // Девиантология: Хрестоматия / Автор-составитель Ю. А. Клейберг. – СПб. : Речь, 2007. – С. 303-313.
12. Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания / Н. Е. Щуркова. – СПб. : Питер, 2005. – 366 с.
1. Adler A. Science of live / Alfred Adler. – K. : PORT-ROYL, 1997. – 288 p.
2. Andreeva G. M. Social psychology / G. M. Andreeva. – Moscow : Aspect Press, 2004. – 365 p.
3. Beh I. Education of personality: The way to spirituality / Ivan Beh. – K. : Libid, 2006. – 271 p.
4. Vygotsky L. S. Educational psychology / L. S. Vygotsky. – M. : Pedagogika, 1991. – 480 p.
5. Vygotsky L. S. Lectures on pedology / L. S. Vygotsky. – Izhevsk : Publishing House "Udmurtia University", 2001. – 304 p.
6. Gogoleva A. V. Homelessness. Socio-psychological and pedagogical aspects / A. V. Gogoleva. – Moscow : Publishing House of Moscow Psychology and Social Institute; Voronezh : Publishing NGO "MODEK", 2004. – 464 p.
7. Likhachev B. T. Philosophy of education / B. T. Likhachev. – Moscow : Publishing Center for Humanities "VLADOS", 2010. – 335 p.
8. Makarenko A. S. Collective education of the individual / A. S. Makarenko. – M. : Education, 1972. – 333 p.
9. Rubinstein S. L. Principles and the development of psychology / S. L. Rubinstein. – Moscow : Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1959.
10. Social work: technological aspect. – K. : Center navchalnoi literatury, 2004. – 352 p.
11. Tarhanova I. Y. Socio-pedagogical rehabilitation of neglected teenagers // Deviancy / Author-composer A. Clayburgh. – St. Petersburg : Speech, 2007. – P. 303-313.
12. Schurkova N. E. Applied pedagogy education / N. E. Schurkova. – St. Petersburg : Peter, 2005. – 366 p.

Надійшла до редколегії 01.03.14

В. Баранов, канд. пед. наук
Фонтанська школа соціальної реабілітації, Одеса

МІСЦЕ ДУХОВНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

Стаття присвячена проблемі духовної реабілітації дітей з девіантною поведінкою, що виховуються в дитячих навчально-виховних установах соціальної реабілітації. У даній статті розглядаються девіації в індивідуально-особовому розвитку дітей і обумовленістю їх психологічною девіантністю. Духовна реабілітація розглядається як компонент системи соціальної реабілітації, а психологічна реабілітація розглядається, перш за все, як реабілітація духовна. Розглядаються умови, що сприяють вихованню духовності особи підлітка – виховання соціально-реабілітаційної установи.

Ключові слова: духовна реабілітація, соціальна реабілітація, індивідуально-особова типологія девіантної поведінки, психологічна девіантність, соціальна девіантність.

V. Baranov , PhD.
Fontanka school of social rehabilitation, Odessa

PLACE OF SPIRITUAL REHABILITATION IN THE SYSTEM OF SOCIAL REHABILITATION OF CHILDREN WITH DEVIANT BEHAVIOR

The article is devoted the problem of spiritual rehabilitation of children with a deviant conduct, educated in child's establishments of social rehabilitation. In this article examined deviation in individual-personality development of children and conditionality their psychological deviation. A spiritual rehabilitation is examined as a component of the system of social rehabilitation, and a psychological rehabilitation is examined, foremost, as a rehabilitation spiritual. Terms, cooperate education of spirituality of personality of teenager, are examined – pupil of social-rehabilitation establishment.

Keywords: spiritual rehabilitation, social rehabilitation, individual-personality typology of deviant conduct, psychological deviation, social deviation.

УДК 159.9.072

С. Больман, студ.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ
К. Шкурапат
Таллінський технологічний університет, Таллінн

МЕТОДИКА ВИМІРЮВАННЯ РІВНЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ-СИРІТ

Стаття присвячена проблемі порушення процесу соціалізації дітей-сиріт. Автори розкривають особливості конструкції, валідності та адаптації розробленого ними опитувальника, що призначений для діагностики рівня соціалізації дітей-сиріт.

Ключові слова: соціалізація, рівень соціалізації, діти-сиріт.

Процес соціалізації особистості є предметом дослідження широкого кола гуманітарних і соціальних наук, чиї специфічні механізми сприяють усвідомленню цього процесу як багаторівневого та багатоаспектного. Педагогічна психологія конкретизує уявлення про соціалізацію, надані іншими науками, оцінює ефективність тих чи інших інститутів і методів соціалізації, а також їх приходжені, латентні наслідки.

Соціалізація детально досліджувалась зарубіжними та українськими психологами. У рамках об'єкт-об'єктного підходу (людина розуміється як активний учасник власної соціалізації, який не тільки адаптується, а й впливає на життєві обставини) працювали У. Томас, Ф. Знанецький, Ч. Х. Кулі, Дж. Г. Мід, У. М. Уентворт. Найвідомішими представниками суб'єкт-об'єктного підходу (соціалізація розглядається як процес адаптації людини до суспільства, яке формує кожного свого члена відповідно до його культури) були Е. Дюркгейм, Т. Парсонс. Окремо слід виділити концепції МакКелланда, М. Спіро, І. Таллмена, І. С. Кона, Г. М. Андреєвої, А. В. Петровського, В. С. Мухіної.

Значимість дослідження проблем соціалізації вихованців дитячих будинків обумовлюється зростанням кількості соціальних проблем, пов'язаних з поведінкою випускників сирітських установ, а також непідготовленістю їх до самостійного життя. Тривале проживання в дитячому закладі і специфіка первинної соціалізації дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків, ускладнюють формування у них необхідних для ефективного функціонування в соціумі навичок і вимагають спеціальних соціально-педагогічних програм з підготовки до самостійного життя в суспільстві. Наслідком є низький суспільний статус, що, в свою чергу, негативно впливає на рівень і якість майбутнього життя.

Метою цієї роботи є виявлення особливостей соціалізації дітей-сиріт за допомогою соціометрії та дитячого апперцептивного тесту та розробка та апробація методики, що спрямована на вимірювання рівня соціалізації дітей-сиріт підліткового віку.

Теоретичні відомості про психологічні характеристики дітей-сиріт середнього шкільного віку надають нам специфічну картину особистості.

Дітям-сиротам важко засвоювати учбовий матеріал, в них спостерігається затримка в розвитку мислення, нерозвиненість саморегуляції. Все це призводить до відставання в оволодінні учбовими навичками та вміннями, низької якості навчання.

Ще одна важлива особливість дітей-сиріт: вони живуть в умовах дефіциту спілкування з дорослими, що призводить до формування ряду особливостей у їхній картині світу, стратегіях спілкування та взаємодії з іншими дітьми тощо.

Велике значення для вивчення специфічних особливостей формування особистості дитини мають дослідження його прагнень, бажань, очікувань та сподівань, професіональних та інших намірів.

Вихованець дитбудинку сприймає взаємовідносини, що складаються між дітьми та дорослими у такій виховній установі, як еталонні норми відносин.

Специфіка ціннісних орієнтацій дітей-сиріт полягає у визнанні головною цінністю силу, яка здатна захистити їх.

Діти-сироти мають певні труднощі соціалізації, які розуміються як комплекс утруднень для дитини при оволодінні певною соціальною роллю. Частіше за все причинами виникнення цих складнощів є невідповідність вимог до дитини у процесі її взаємовідносин з соціумом та готовності дитини до цих відношень.

Одним з найважливіших наслідків сирітства є втрата "базової довіри до світу", без якої стає неможливим розвиток таких утворень особистості як автономія, ініціативність, соціальна компетентність, статева ідентичність тощо. Без цих утворень дитина не може стати власне суб'єктом міжособистісних відносин та сформуватися у зрілу особистість. Втрата базової довіри до світу проявляється у підозріlosti, недовірливості, агресивності дитини.

Труднощі соціалізації, як правило, породжують надміру адаптивність до соціальних процесів (соціальний конформізм) чи гіпертрофовану автономність (повне неприйняття норм відносин, що складаються у соціумі). Наслідками аномальної соціалізації можуть бути соціальний аутизм, відставання у соціальному розвитку.

Складність формування та особливості протікання процесів соціалізації дітей-сиріт зумовлюють потребу в спеціальних методах дослідження цих процесів. Загальний фізичний, психологічний розвиток дітей, які виховуються без піклування батьків, відрізняється від розвитку їхніх ровесників, що ростуть у сім'ях. Темп психологічного розвитку уповільнений, є ряд негативних особливостей: нижчий рівень інтелектуального розвитку, бідніше емоційна сфера, уява, пізніше й гірше формується навички саморегуляції та правильної поведінки. Все це загрожує серйозними наслідками для формування особистості підростаючої людини. При дослі-