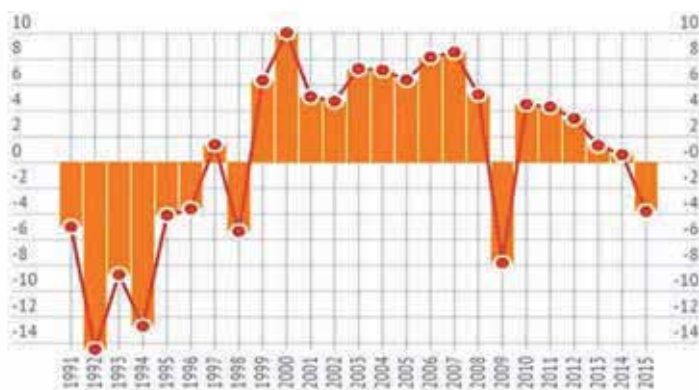




# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РОССИЙСКИХ ПОДРОСТКОВ

1993-2013



Российский государственный педагогический  
университет им. А.И. Герцена

*К 20-летию открытия  
психолого- педагогического факультета*

**Психологические проблемы  
российских подростков  
(1993 – 2013 г.г. )**

**Под ред. Л.А. Регуш**

**Санкт – Петербург  
Издательство «ЭЛВИ-ПРИНТ»  
2017**

ББК 88.5я73

Д 48

*Печатается по решению Ученого совета  
Института педагогики и психологии  
РГПУ им. А.И. Герцена*

*Научный редактор – доктор психол. наук, проф. Регуш Л.А*

**Авторский коллектив :**

**Регуш Л.А.** – гл. 1; 2.1.; 2.4; 3; 4.1; 5.1.;5.2.; 5.5

**Алексеева Е.В.** – 2.1; 2.2.; 4.3.; 5.2.;5.4.

**Орлова А.В.** – 4.2.; 5.2.

**Пежемская Ю.С.** – 2.3.; 5.2.; 5.3.

**Ундуск Е.Н.** – 4.4; 5.3.

*Рецензенты: доктор психол. наук, проф. Ситников В.Л.( Институт детства РГПУ им. А.И. Герцена ); доктор психол. наук, проф. И.А. Мироненко (Санкт-Петербургский гос. университет)*

В монографии представлены результаты многолетних исследований психологических проблем подростков. Они проводились с целью обоснования тех направлений, по которым им необходима психологическая поддержка, как со стороны родителей, так и со стороны других социальных институтов. Поскольку выявлены устойчивые, повторяющиеся на протяжении 20 лет области жизни, в которых фиксируется высокая проблемная озабоченность, можно рекомендовать полученные результаты для обоснования соответствующих социальных и психологических программ работы с подростками.

Монография адресована психологам, социальным педагогам, родителям, всем, кто интересуется диагностикой и способами разрешения психологических проблем и причинами их острого переживания.

**ISBN 978-5-386-01614-1**

ББК 88.5 я73

---

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>5</b>
<b>1. ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ. 8</b>	
1.1. Психологическая проблема: феноменологический анализ .....	8
1.2. Проблемы психического развития .....	15
1.3. Психологические проблемы и профессиональная деятельность	35
1.4. Психологические проблемы и события жизни .....	42
1.5. Психологические проблемы и время жизни .....	46
<b>2. РАЗРЕШЕНИЕ ЧЕЛОВЕКОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ</b>	
<b>ПРОБЛЕМ.....</b>	<b>55</b>
2.1 Возможности разрешения психологических проблем.....	55
2.2. Субъективные стратегии разрешения	
психологических проблем.....	63
2.3. Использование диалога для разрешения	
социально-психологических проблем подростков .....	82
2.4. Жизнестойкость как условие преодоления психологических	
проблем).....	104
<b>3. МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ</b>	
<b>ПРОБЛЕМ И СПОСОБОВ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ.....</b>	<b>116</b>
3.1. Диагностика психологических проблем .....	116
3.1.1. «Проблемная анкета»	
(Seiffge-Krenke, адаптация Л.А. Регуш)) .....	116
3.1.2. Методика «Психологические проблемы подростков»	
(стандартизированная) .....	128
3.1.3. Методика «Психологические проблемы молодежи .....	138
3.1.4. Важные события твоей жизни.....	148
3.2. Диагностика способов разрешения проблем .....	150
3.2.1. Методика «Индикатор копинг- стратегий» .....	150
3.2.2. Методика копинг-тест Р.Лазаруса .....	155
3.2.3. Методика «Способы разрешения проблем» .....	159

<b>4. ЛИЧНОСТНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ПЕРЕЖИВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ.....</b>	<b>162</b>
4.1. Психологические проблемы и эмоциональная сфера личности .....	162
4.2. Психологические проблемы одаренных подростков .....	170
4.3. Психологические проблемы подростков при различном уровне сформированности ответственности .....	184
4.4. Влияние самооотношения на переживание психологических проблем.....	196
<b>5. СОЦИАЛЬНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ПЕРЕЖИВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ.....</b>	<b>206</b>
5.1. Кросс-культурные исследования психологических проблем подростков .....	206
5.2. Психологические проблемы подростков, обучающихся в школах разных видов .....	222
5.3. Психологические проблемы подростков – группы социального риска.....	233
5.4. Психологические проблемы детей, оставшихся без попечения родителей) .....	265
5.5. Динамика психологических проблем подростков Санкт Петербурга (период с 1993 по 2012).....	280
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....</b>	<b>287</b>

---

*«Каждая проблема таит в себе  
бесценный дар.*

*И ты создаешь себе проблемы –  
ведь эти дары тебе крайне  
необходимы».*

*Ричард Бах «Иллюзии».*

## **ВВЕДЕНИЕ**

Предложенная Вашему вниманию книга является результатом 20-летней работы (с 1993 г. по 2014 г.г.) научной школы (*утверждена постановлением Правительства Санкт-Петербурга от 28.06.2011 №835, и включена в реестр ведущих научных и научно-педагогических школ Санкт-Петербурга.*), руководимой Л.А. Регуш. В проведении исследований, их анализе и описании были заняты сотрудники и аспиранты кафедры психологии развития и образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Предметом исследования этого коллектива являются, психологические проблемы подростков и молодежи. Поэтому в монографии есть глава, раскрывающая подход авторов к этому явлению. Исследования, проводимые участниками этой научной школы, направлены на проверку нескольких гипотез: о влиянии социально – экономических условий на уровень и содержание психологических проблем, о культурных влияниях, о влиянии возраста и пола на переживаемые проблемы. Кроме того исследовались взаимосвязи некоторых личностных характеристик и переживаемых психологических проблем.

Для проверки перечисленных гипотез в качестве методов организации исследования использовались:

- сравнительно-онтогенетические срезы (12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19-20, 23-25 лет) ;

- кросскультурные сравнения: Россия, Германия (Потсдам), Китай (Харбин), Вьетнам (Хошимин), Гана;

- сравнительно-социально-экономические срезы (период кризиса, период социально–экономического подъема).

Основным инструментом изучения психологических проблем во всех проведенных исследованиях была методика «Проблемная анкета», разработанная *Seiffge-Krenke I.* и адаптированная Л.А. Ретуш. Эта методика использована в исследованиях, проведенных в период с 1993 по 2010 годы на различных выборках. Использование одного и того же инструмента при изучении варьирующихся по различным основаниям выборок открыло возможности для сравнительного анализа психологических проблем людей разного возраста, проживающих в разных культурах, в разных социально-экономических условиях, имеющих различные условия социализации в микросреде, в социальных институтах и т.д. Смыслом подобных сравнений стали различного рода практические задачи: обоснование психологических критериев, по которым можно оценить влияние социума, обоснование программ психологической поддержки, оценка психического состояния различных групп подростков и молодежи и т.д.

Проверка перечисленных гипотез раскрыла картину факторов, влияющих на содержание и уровень переживания психологических проблем, и привела к постановке новых исследовательских задач. В частности, встала задача совершенствования и стандартизации методики для изучения психологических проблем, на которые, как показали предыдущие исследования, серьезное влияние оказывают социально – экономические условия страны, а также условия конкретного региона или особенности социализации определенной группы людей. В связи с этим при поддержке РГНФ были проведены исследования по стандартизации методики «Психологические проблемы подростков» и «Психологические проблемы молодежи», что отражено в одной из глав монографии.

Естественным вопросом для психологов, которые установили факт высокой проблемной озабоченности у подростков или молодежи, является поиск ответа на вопрос о способах и путях разрешения проблем. В связи с этим проверялись гипотезы о способах разрешения психологических проблем подростками, о возможных путях оказания психологической помощи, о взаимосвязи жизнестойкости и проблемной озабоченности. Рассмотрению этих вопросов также посвящена одна из глав книги.

---

Кроме влияния макро-, экзо- и микросреды на психологические проблемы подростков и молодежи, проживающих в этих средах, существенными оказались личностные характеристики, значимость которых также проверялась в ходе соответствующих исследований. В частности, изучался вопрос о том, какие личностные характеристики приводят к высокому уровню переживания психологических проблем, связанных с будущим, как эмоциональные особенности влияют на проблемные переживания.

Монография содержит результаты исследований, которые позволили установить и обосновать достоверность ряда новых научных фактов, характеризующих подростков и молодежь конкретного исторического периода, живущих в определенных социально-экономических условиях. Это обстоятельство является важным, так как позволяет использовать полученные факты для сравнительного кросскультурного анализа и оценки полученных данных с позиций исторической перспективы и ретроспективы.



# 1. ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ

## 1.1. Психологическая проблема: феноменологический анализ

В ряду многообразных жизненных проблем человека (экономических, медицинских, бытовых и др.) могут быть выделены психологические проблемы. Они лежат в сфере психической жизни и, как любая проблема, обусловлены возникающими противоречиями и теми вызовами, которые делает жизнь, требуя появления новых психических качеств.

Фундаментальным *противоречием* эволюции человека Б. Г. Ананьев считал «неравномерность развития различных систем и их регуляторов». [7, с. 103]. В частности, он писал: «...если у всех животных, включая приматов, физическая зрелость означает глобальную зрелость всего организма — его жизнедеятельности и механизмов поведения, то у человека нервно-психическое развитие не укладывается в рамки физического созревания и зрелости» [7, с. 109]. Это означает, что, во-первых, «...начало личности наступает намного позже, чем начало индивида» [7, с. 105], и, во-вторых, «гетерохронность личностного формирования накладывается на гетерохронность созревания индивида и усиливает общий эффект разновременных состояний человека» [7, с. 108].

Естественно, что указанное противоречие не единственное, порождающие психологические проблемы. Это могут быть противоречия между потребностями и возможностями, между необходимостью и возможностью, целями и возможностями их реализации, требованиями среды, деятельности и возможностью их удовлетворить, как противоречие между долгом и желанием, желанием и возможностью, запретом и желанием, как борьба мотивов, как двойственное отношение к объекту и т.д.

Анализ психологической сущности проблемы показывает, что для человека могут быть два варианта развития событий, если он переживает проблему: либо он находит способы для ее разрешения, вырабатывая

---

те качества, которые помогают ему разрешать ее в будущем, либо противоречия, вызвавшие проблему, углубляются, обостряя и саму проблему, и все следствия, вытекающие из нее. Можно ожидать, что возрастание проблемных переживаний приводит к нарушению уже сложившегося гомеостаза человека и социума, то есть может стать причиной дезадаптации. При этом человек часто сталкивается с невозможностью использования старых способов действия для достижения необходимого, что может вызвать **эмоциональное переживание**.

Переживание в психологии рассматривается как одна из базовых категорий, которую Л.С. Выготский обозначил как системообразующую единицу анализа психики. В переживании считал он, дана, с одной стороны, среда в отношении ко мне, с другой – особенность личности. Анализ сущности переживания можно найти в работах многих отечественных (Бассин Ф.В., Выготский Л.С., Василук Ф. Е, Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л., Теплов Б.М., Франкл В. И др. и др.) и зарубежных (Дильтей В., Хайдеггер М. и др.) психологов. Переживания, сочетая в себе эмоциональные, волевые и интеллектуальные компоненты, отражают отношения как к событиям и обстоятельствам, к другим людям, так и отношение к самому субъекту. Акцентируя внимание на те или иные характеристики переживания, которые делают исследователи, можно получить достаточно полную картину этого психического явления.

Одной из главных его характеристик авторы считают то, что переживание есть результат взаимодействия человека и окружающей среды, причем это взаимодействие носит регулируемую функцию. Обобщая результаты исследования Выготского Л.С., Славиной Л.С., Бельского П.Г. и др., Божович Л.И. приходит к выводу о том, что «переживание действительно отражает состояние удовлетворенности субъекта в его взаимоотношениях с окружающей средой, им таким образом выполняет в жизни субъекта крайне важную функцию: «осведомляет» его о том, в каком отношении со средой он находится, и в соответствии с этим ориентирует его поведение, побуждая субъекта действовать в направлении, уменьшающем или полностью ликвидирующем возникший разлад» [19, с. 165]. В этом обобщении выделены несколько характеристик переживания, которые важны для

понимания сущности психологической проблемы. Если возникшее в процессе жизненной ситуации противоречие вызвало переживание, то его нужно рассматривать как результат взаимодействия со средой, как состояние, при котором нарушилось ранее сложившееся равновесие и как необходимость это противоречие устранить. В этом обобщении содержится и еще один важный для изучения психологических проблем момент: если переживание возникает как процесс или результат взаимодействия человека и среды, то при изучении важно создать такой набор средовых ситуаций, которые будут моделировать условия возникновения тех или иных переживаний.

Переживание как эмоциональное состояние вбирает в себя такие стороны эмоций, как рефлексивность, значимость, энергетическая наполненность. Переживания «во-первых, манифестируют человеку о важном для него и о том, что необходимо что-то изменить и трансформировать саму значимость; во-вторых, в процессе переживания человек обращается снова и снова к ценному для себя, к тому, что имеет первостепенное значение для его жизни» [145 с. 119]. «Эмоция как переживание всегда носит у человека личностный характер, особо интимно связанный с «я, близкий ему и его захватывающий, и личностное отношение всегда приобретает более или менее эмоциональный характер» [118, с. 413].

Эмоциональная значимость переживания в проблемной ситуации приобретает для человека стимулирующие импульсы, направленные на восстановление утраченного равновесия во взаимодействии со средой. «...Степень сознательности эмоционального переживания может быть при этом различной в зависимости от того, в какой мере осознается само отношение, которое в эмоции переживается» [118, с. 413]. Это наблюдение С.Л. Рубинштейна оказывается чрезвычайно важным при изучении психологических проблем в контексте эмоциональных переживаний, поскольку именно при осознании проблемы возникает желание или необходимость ее разрешения. Переживание понимается в качестве внутреннего, индивидуального отношения человека к тому или иному моменту действительности. Оно возникает в системе «организм — среда» как отношение личности к среде, показывающее, значимость данного момента среды для личности.

---

Кроме функций и условий возникновения, исследователи обращаются к вопросу о характере переживания, который зависит, во-первых, от того, какие потребности (или их сочетание) отражает данное переживание, во-вторых, от степени удовлетворенности этих потребностей». [19, с. 161]. Обусловленность переживания характером потребностей определяет глубину, уровень переживания, его устойчивость или динамичность.

По-другому рассматривает «переживание» Ф. Е. Василюк [24], понимая его как изменение смысловых ориентиров активности человека с соответствующей «переделкой» средств активности и выделяя четыре типа переживаний жизненных ситуаций: гедонистическое, реалистическое, ценностное, творческое.

Изучая психологические проблемы, мы исходим из того, что *переживание* — это прежде всего «испытываемое субъектом эмоционально окрашенное *состояние*, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие его собственной жизни» [62, с. 238]. Переживание является определяющим с точки зрения того, как тот или иной момент среды влияет на человека. Следовательно, в переживании «отражается»: эмоциональное состояние человека; взаимовлияния человека и среды, опосредованные переживанием.

Место и функции переживания в структуре личности меняются в процессе психического развития. Постепенно оно становится центром душевной жизни, её главным стержнем. Переживание, являясь первоначально средством ориентации человека в его взаимоотношениях с окружающей средой, приобретает затем самостоятельное значение, и само выступает в качестве той психологической реальности, в которой человек начинает испытывать потребность [4].

### ***Психологическая проблема и близкие психические явления.***

Для выявления сущностных характеристик явления «психологическая проблема» рассмотрим понятия, которые часто употребляются как синоним понятия «психологическая проблема»: кризисы, конфликты, критическая ситуация, стресс, фрустрация и т.д.

*Кризисы* рассматриваются прежде всего в рамках психологии развития и медицинской психологии. В психологии развития кризисы

исследовались преимущественно в связи с возрастными аспектами и динамическими особенностями развития в разные периоды жизни человека. При этом кризисные состояния следует рассматривать как закономерные, естественные явления в исследовании индивидуальности.

Общим для психологической проблемы и кризиса является то, что оба эти явления – характеризуют динамику процесса развития: имеют этап зарождения, кульминации, разрешения; для каждого возраста закономерным является определенный круг проблем, обусловленный, как особенностями созревания, так и социальной ситуацией развития

Различия состоят в том, что кризис отражает взаимодействие количественных и качественных изменений и относится к механизмам зарождения изменений (это скорее форма). Проблема всегда содержательна, может не соответствовать механизмам развития кризиса. Не всякая проблема может носить все признаки кризиса развития

Кризис отличается фронтальностью (возникает много возрастных изменений, с которыми человек не справляется известными способами)

Проблема может быть локальной и характеризовать возникновение противоречий в каких-то определенных, иногда единичных сторонах развития. Проблемы развития сопровождают человека всю жизнь и, можно сказать, имеют хронический характер. Кризиса в развитии на том или ином этапе может вообще не быть, хотя психологические проблемы будут иметь место.

В медико-психологических исследованиях объектом внимания становятся прежде всего кризисы травматического характера, не зависящие от воли человека (утрата близкого человека, развод, болезнь, потеря работы и т.д.). Райтер (1983) подчеркивает психосоциальный характер кризисов. К ним он относит преимущественно экстремальные события или переживания, которые, как правило, несут с собой потери, означают угрозу, поскольку под вопрос ставятся основные жизненные цели и ценности. Эти состояния сопровождаются тревогой, чувством неполноценности, несостоятельности и беспомощности, требуют от человека принятия решений при дефиците времени.

Наиболее трудными для субъекта являются критические ситуации, т.е. ситуации невозможности разрешения «здесь и сейчас» центральных установок и потребностей.

---

По определению Василюка Ф.Е., это ситуации, «в которых субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.)» [24 с.31]. Эта невозможность выражается в том, что ситуация не разрешается ни самым оснащенным предметно-практическим действием, ни самым совершенным отражением. Таковую ситуацию остается только пережить.

Понятие «*конфликта*» используется в различных психологических концепциях – например, в теории установки. Здесь статус конфликта приобретает столкновение разнонаправленных, но одинаковых по силе установок (при этом психологическое содержание установки, по словам Прангишвили, составляет взаимодействие двух детерминант поведения – потребности и ситуации, а также удовлетворение потребности). И это необязательно конфликты сознания и бессознательного – это может быть и «сшибка» вполне осознаваемых, но аффективно насыщенных установок [132, с. 11].

В теории когнитивного диссонанса внутриличностный конфликт рассматривается как столкновение двух когниций, знаний относительно одного предмета, противоречие между которыми вызывает в человеке психологический дискомфорт. Анализируя результаты экспериментов по исследованию феноменов когнитивного диссонанса, В.П.Трусов выразил мнение, что «более глубоким источником диссонанса является противоречие между знанием «Я-хороший» и «Я могу показаться другим (и себе) плохим, т.к. я ответственен за плохой поступок» [130, с.59]. Когнитивный диссонанс – это всегда внутриличностный диссонанс и в том случае, если он будет переживаться как психологический дискомфорт, как угроза внутренней согласованности, личность будет предпринимать усилия по его снятию.

Конфликт в межличностном взаимодействии рассматривается как такой вид общения, «в основе которого лежат различного рода реальные или иллюзорные, объективные или субъективные и в различной мере осознаваемые противоречия между общающимися личностями при наличии попыток их разрешения на фоне эмоциональных состояний» [102, с. 25- 41].

Конфликт может являться реакцией на препятствие к достижению совместной деятельности, на поведение участников взаимодействия,

не соответствующее ожиданиям, а также реакцией, возникающей вследствие несовместимости индивидуальных особенностей (характера, культурных ценностей, потребностной сферы). Конфликт имеет положительную и отрицательную стороны. С одной стороны, он помогает диагностировать «узкие места в организации личности, перестраивать структуру жизненного опыта, с другой – усиливает враждебность человека к своему окружению, ухудшает его самочувствие, настроения. Протекание конфликта связано с большими моральными и психологическими издержками» [21, с.129].

В психологии мышления существует понятие «*проблемной ситуации*». Психологический словарь дает следующее определение: «Проблемная ситуация характеризует взаимодействие субъекта и его окружения, а также психическое состояние познающей личности, включенной в объективную и противоречивую по своему содержанию среду. Осознание какого-либо противоречия в процессе деятельности... приводит к появлению потребности в новых знаниях, в том неизвестном, которое позволило бы разрешить возникшее противоречие» [62, с.260]. Проблемная ситуация определяется как комплекс условий, вызывающих процесс мышления. По А.М.Матюшкину (1972), проблемные ситуации есть рассогласование между целью действия, способом действия и условиями действия. Если неизвестна цель, то перед нами пример теоретической проблемной ситуации; если неясен способ достижения цели, то это уже пример практической проблемной ситуации; для учебной проблемной ситуации формирования навыков характерна неструктурированность условий.

Согласно Д. Дёрнеру, основную массу ежедневных проблемных ситуаций представляют собой проблемы с неясными целевыми критериями, которые взаимоисключают друг друга. Д.Дёрнер называет проблемной такую ситуацию, «для решения которой априорно нет никаких способов поведения (например, приобретенных предыдущим обучением)» [53, с.11]. Решение проблемы состоит в синтезировании новых способов поведения и/или в «новом моделировании» психических процессов. Существенным моментом процесса решения проблемы является наличие незамкнутых структур в памяти. Чувство дисгармонии дискомфорт в восприятии неготовой, незавершенной вещи побуждает к мышлению и удерживает его на определенном уровне активации.

---

Итак, общим для всех вышеозначенных понятий всегда является жизненное противоречие, требующее преодоления, приспособления или, по крайней мере, учета в своем поведении и планах на будущее. Различия состоят в причинах их порождающих, в видах и направленности противоречий, во временных и средовых условиях протекания,

**Таким образом,** проведенный анализ позволяет сформулировать признаки, которые, по нашему мнению, отражают специфику психологической проблемы : [111, С.6-22.].

- наличие в жизненной ситуации противоречия, которое осознается человеком;
- эмоциональное переживание этого противоречия как фактора, мешающего, усложняющего жизнь;
- желание (или потребность) разрешить это противоречие, для того чтобы жизнь вошла в обычное, более благоприятное русло;
- невозможность использования старых способов действия для разрешения проблемы, что может вызвать состояние неопределенности, беспокойства.

Наиболее насыщенными психологическими проблемами являются кризисные периоды, а также критические жизненные ситуации, сопровождающиеся переосмыслением жизненных ценностей, личных достижений, сложившихся отношений с окружающими, пересмотром или поиском смысла жизни.

## **1.2. Проблемы психического развития**

В психологии развития наибольшее внимание уделяется проблемам, которые приводят к отклонениям от нормы в развитии и предполагают коррекцию развития с участием соответствующих специалистов. Эти варианты отклонений в психическом развитии получили название дизонтогенез. В соответствии с классификацией В.В. Лебединского существует шесть видов дизонтогенеза: 1) психическое недоразвитие, 2) задержанное психическое развитие, 3) поврежденное развитие, 4) дефицитарное развитие, 5) искаженное развитие, 6) дисгармоничное развитие. Эти случаи отклонения в развитии изучает специальная отрасль – психопатология развития. Но психологические проблемы



возникают и в процессе нормативного развития, как одно из условий появления новообразований, это проблемы возрастного (или онтогенетического развития). Они возникают как противоречие между сформированным (актуальным) уровнем развития тех или иных психических функций, процессов, свойств и теми вызовами, которые делает жизнь, требуя появления новых психических качеств. При этом актуальный уровень развития не позволяет эффективно ответить на эти вызовы, порождая проблему. Ее решение состоит в развитии тех качеств, которые бы позволяли успешно адаптироваться к новым условиям. Если этого не происходит, то проблема начинает мешать самому развивающемуся человеку, вызывая новые проблемы, либо вызывает трудности у окружающих во взаимодействии с этим человеком. При появлении соответствующих новообразований психики проблема может быть успешно разрешена или устранена.

Проблемы как живые существа, они зарождаются, перерождаются, изменяя того, в ком они живут. Можно утверждать, что проблема, зародившись в конкретной ситуации, в определенный момент времени может стать толчком к развитию тех или иных качеств. Если она повторяется или продолжает жить во времени, сопровождать человека, то она становится причиной развития в определенном направлении, детерминируя поступки, поведение, стратегию жизни.

Иногда мы стоим у истоков зарождающихся психических новообразований, и не всегда понимаем, что вот эта очень конкретная ситуация, эта маленькая проблема через некоторое время может стать большой или стать основой тех или иных изменений в человеке.

*Пример.*

*Летом Даня ходил в детский городской лагерь. Через неделю с ним состоялся следующий разговор:*

*Д.: - Бабушка, там есть мальчик, он все с улыбочкой и по голове стучает. А если мы играем с другим мальчиком в игру, он приходит и садится на нее(настольная игра). Он все время так делает.*

*Б.: Дай ему сдачи.*

*Д.: Тогда он начнет кричать или плакать, и воспитатели меня наказывают. Говорят: вон, в угол!*

*Д.: Что мне делать? Я хочу быть добрым.*

---

Ответ на вопрос, который сейчас решает восьмилетний мальчик, даст направление развитию либо хитрости, в том случае, если он будет давать сдачу, но так, чтобы избежать наказания взрослых. Либо может развиваться озлобленность и негативизм, если он, не взирая на реакции взрослых будет давать сдачу и переживать несправедливые наказания. Ответ на вопрос, который он задает - по сути поиск путей разрешения проблемы, которая в данной конкретной ситуации может дать зачатки развития совершенно новых и противоположных психических качеств.

Представим ситуацию, когда такие взаимоотношения между мальчиками и курирующими их взрослыми сохраняются месяцы или год. За это время можно говорить уже не о зарождении тех или иных качеств, а о их активном становлении и включении в структуру жизнедеятельности. При последующем развитии подобного жизненного сценария эти качества будут иметь все более и более широкий перенос на различные стороны поведения, оказывать влияние на решение других проблем.

#### ***Факторы, обуславливающие проблемы психического развития.***

Проблема в психическом развитии связана с преодолением того, что мешает появлению нового психического качества. К внешним факторам могут быть отнесены все те, которые лежат в окружающей человека жизни, в социуме. Если следовать теории У. Бронфенбреннера – в микро- мезо- и макросреде. Если принять распространенные взгляды на факторы, обуславливающие развитие человека, – это семья, институты образования (дошкольные, школьные, вузы и т.п.), сфера досуга, ценности, традиции, нравы и обычаи, принятые в той или иной культуре в определенный исторический отрезок времени.

Внутренние причины, приводящие к проблемам в психическом развитии, кроются в физиологических особенностях человека, его генотипе, здоровье, в уже сформировавшемся к настоящему времени психическому строю. К последним могут быть отнесены: не желание расставаться с тем, что есть в настоящем, чтобы избежать неизвестного нового, т.е. «застревание» на определенной стадии развития (инфантилизм, вечная молодость и т.п.); страх нового, неразрешенные проблемы предыдущих стадий развития.

В.В. Ковалев употребляет понятие «психический дизонтогенез», применяя его к нарушениям психического развития в детском и подростковом возрасте в результате расстройства и созревания структур и функций головного мозга. «Психологический дизонтогенез может быть обусловлен биологическими (генетическими, экзогенно-органическими и др.) патогенными факторами, неблагоприятными социально-психологическими средствами воздействия, а также разнообразными сочетаниями биологических и социальных факторов. Выделяют 2 типа психического дионтогенеза: ретардация – запаздывание или приостановка психического развития, асинхрония – выраженное опережение в развитии одних психических функций и свойств формирующейся личности и значительное отставание темпов и сроков созревания других» [80, с. 32-33].

Вопрос о факторах, порождающих проблемы развития, не может быть рассмотрен линейно: сложные семейные условия, плохое здоровье – следствие проблем развития. Многочисленные наблюдения психологов за различными сценариями развития показывают, что одни люди в сложнейших социальных условиях, преодолевая проблемы, успешно, позитивно развиваются, совершенствуются. Другие – имея объективно прекрасные условия для развития (хорошее здоровье, материальный достаток и т.п.) – переживают психологические проблемы, не могут с ними справиться и развиваются деструктивно. В связи с этими наблюдениями в психологии стали разрабатываться категории жизнестойкости и уязвимости (Д. Чиккетти, С. Лютар, М. Раттер и др.).

*Жизнестойкость* – система психических качеств (ресурс человека), способствующих позитивному психическому развитию, несмотря на краткосрочные или хронические, внешние или внутренние препятствия. Описываются два варианта проявления жизнестойкости:

- восстановление психического развития до нормального, прежнего уровня после воздействия травмирующих факторов, (например задержка в психическом развитии после недлительной болезни и последующее полное восстановление ; пережитое горе , которое деформировало обычный строй психической жизни и возвращение к прежнему состоянию с признаками роста) ;

---

- адаптация в условиях длительно существующей неблагоприятной ситуации способствующая позитивному развитию (например, проживание в семье алкоголика, в условиях нарушенных взаимоотношений с сослуживцами или администрацией, тяжелые хронические заболевания).

*Уязвимость* – искажение, деформация развития под действием неблагоприятных факторов.

Современные исследователи психического развития пытаются найти ответ на вопрос: что является психическим ресурсом жизнестойкости, какие факторы могут противостоять тем, которые провоцируют проблемы развития ?

Пока еще немногочисленные поиски ответов на эти вопросы позволили установить, что существуют так называемые «поддерживающие факторы». В каждом конкретном случае, когда мы сталкиваемся с проявлениями жизнестойкости, могут быть свои поддерживающие факторы. Например, родительская семья выступает фактором риска, а расширенная семья или творческий коллектив могут быть поддерживающим фактором. Или другая ситуация – ребенок не может посещать школу по состоянию здоровья, вынужден учиться дома, в основном самостоятельно. Поддерживающим фактором может быть и домашняя библиотека и Интернет. Поддерживающие факторы – те, которые способствуют нормальному психическому развитию вопреки факторам риска.

Понять проблемы психического развития каждого конкретного человека можно, анализируя в комплексе все факторы, взаимодействующие и влияющие на процесс его развития.

*Активность* самого человека может рассматриваться как один из факторов развития. Ориентировочный рефлекс младенца – одно из свидетельств его врожденной активности, удовлетворение которой способствует развитию. Проблемы в развитии часто связаны с тем, что потребность в активности на ранних этапах подавляется (не трогай, не бегай, не лезь, не греми и т.п.). А затем, когда на более старших возрастных этапах, нужно опираться на активное освоение, например, учебного материала, профессиональной деятельности активность уже подавлена, начинаются проблемы в развитии познавательной деятельности.

«Дети умные, с воображением всегда находят себе хорошее занятие по душе, развлекают сами себя. Хотя бы мечтают о чем-то необыкновенном. Живут в сказочном мире, придуманном ими самим, и никому от них нет помех. Глупый ребенок нуждается в ежеминутной опеке. За ним нужно следить на каждом шагу, держать за ворот, забавлять. Оставшись один, он оказывается в глухой пустоте и начинает, от пустоты, все ломать и сокрушать» (*Явдат Ильясов. Заклинатель змей. Повесть о трудной судьбе, удачах и неудачах беспутного шейха, поэта. ученого несравненного Омара Хайяма. Ташкент, 1979, стр. 393.*)

### ***Проблемы развития и возраст***

Экспериментальные и эмпирические данные позволили описать наиболее часто встречающиеся проблемы психического развития в тот или иной возрастной период. Определенные, часто устойчивые проявления во взаимодействии биологических и социальных факторов развития чаще всего порождают проблемные ситуации развития. При наличии очень индивидуализированного пути развития, его уникальности и неповторимости перечень проблем в жизни людей того или иного возраста остается относительно универсальным. Другое дело, что проблемы по содержанию типичные для возраста индивидуальны в характере, глубине переживания и способах разрешения. Закономерное появление определенных проблем в тот или иной возраст позволяет прогнозировать их появление, а, следовательно, упреждать их или создавать условия, при которых они не становились бы травмирующими факторами развития.

Понятие возраста, как известно, включает в себя характеристики возраста биологического, психологического и социального.

Биологический возраст:

- ограниченный биологическими рамками период жизни;
- необратимость фаз биологического возраста (установка на проживание жизни, характерной для потребностей и возможностей того или иного возрастного периода);
- продолжительность жизни: обусловленность наследственностью (средняя продолжительность в роду, наследственные заболевания),

---

средней продолжительностью жизни в этот период в данном сообществе (в данной культуре);

- формирование определенного отношения к собственному возрасту, ко времени жизни.

Психологический возраст :

- переживание и отношение ко времени собственной жизни;
- событие как единица измерения психологического времени.

Событие – нечто, внесшее существенные изменения в психическую жизнь человека. Событийность психологического времени и хронологических изменений могут не совпадать. Психологическая автобиография может характеризоваться:

- наиболее значимыми для человека событиями, внесшими существенные изменения в его психическую жизнь;
- временными децентрациями – ориентированностью человека прошлое, будущее или настоящее;
- проявление в децентрациях индивидуальных особенностей восприятия и переживания времени.

Возраст умственного развития – соответствие умственных способностей стандартизированной возрастной норме. При этом известна относительность нормы в разные исторические периоды, в разных культурах.

Социальный возраст – соответствие возраста выполняемым социальным ролям:

- социально- экономические условия (войны, кризисы);
- нравы, обычаи, социальные установки, ценности;
- когорта – сообщество людей, рожденных и проживающих свою жизнь в определенное историческое время и в определенных социальных условиях. Появление общих черт у когорты под влиянием относительно одинаковых условий социализации.

Все эти характеристики возраста отражают единство биологического, психического и социального контекстов развития человека, а возраст только фокусирует их в определенный момент времени жизни.

Возрастные характеристики человека далеко не всегда находятся в состоянии гармонии, а их дисгармония может часто порождать проблемы развития.

Женщина, для которой всегда значимым являлся ее внешний вид, которая жила тем, что создавала свой облик так, как она это хотела к 50-годам не справляется с ситуацией. Она не принимает тех биологических изменений, которые происходят, а психологические переживания таковы, что проблемы непринятия себя заканчивается суицидом.

Проблемы сопровождают возрастное развитие на протяжении всей жизни. Для каждого возрастного периода типичен довольно постоянный набор проблем. Это связано с тем, что возрастное психическое развитие подчиняется закономерностям, в соответствии с которыми в каждый период происходит формирование определенных психических новообразований. Их становление вызывает те или иные трудности, провоцируя соответствующие проблемы развития.

Естественно, что характер проявления закономерностей возрастного развития обусловлен конкретной ситуацией развития конкретного человека. Но, тем не менее, полученные в психологических исследованиях обобщения о многообразии конкретного позволяют говорить о типичных для того или иного возраста проблемах развития.

Появление проблемы осознается не сразу, поскольку до определенного времени не вызывает трудности и не мешает жить. Но наступает момент, когда противоречия становятся очевидными для окружающих (если это маленький ребенок), начинают осознаваться человеком как мешающее препятствие, которое нужно или хочется преодолеть.

Появление проблем в ходе развития нужно рассматривать как нормальный естественный процесс, который не является патологией развития. Но тем не менее важным является преодоление, разрешение возникающих проблем и формирование в этом процессе новых психических качеств, нового опыта. Именно при этом условии психологическая проблема становится фактором позитивного, не деструктивного развития.

«Позитивное качество, приобретаемое на любой стадии, испытывается необходимостью превзойти его таким образом, чтобы на следующей стадии индивидуум мог рискнуть тем, что на предыдущей стадии было для него особо оберегаемой драгоценностью» [151, с. 369].

Неразрешенные проблемы, «застревание» в них становится тормозом в процессе перехода человека на новую ступень развития.

---

Происходит усиление гетерохронности развития, при котором одни свойства и качества закономерно развиваются, изменяются, а проблемные начинают существенно входить в противоречия с развитием остальных сторон психики. Происходит нарушение гармонии, целостности структуры психики, ее сбалансированности. В этом случае проблема становится не фактором развития нового качества, а тормозом, который может приводить к отставанию в развитии того или иного качества, свойства от возрастных норм, а иногда становится причиной появления психических патологий.

### ***Жизненные проблемы в подростковом возрасте как отражение решения задач развития***

Рассматривая вопрос о соотношении психологических проблем и возраста, более подробно остановимся на подростковом периоде развития как родном из наиболее проблемных, а также потому, что в последующих главах будет рассмотрен вопрос о создании методики для диагностики психологических проблем подростков. *Подростки* являются наиболее восприимчивой частью общества. Они обостренно чувствуют, «проживают на себе» многие социальные сдвиги и их последствия. Впервые пытаюсь выступить в качестве субъекта «взрослого мира», подростки «примеряют» к себе различные социальные роли, пробуют себя в конкретных жизненных обстоятельствах. Они находятся в постоянном поиске нравственных ориентиров, связанных с переоценкой смысла жизни. Наличие проблем - характерная черта подростков. Именно в этот период человек решает для себя жизненно важные вопросы: о смысле жизни, о своем месте в ней. Именно в этот период возникает множество проблем, вытекающих из специфических задач развития.

Анализ исследований в этой области показал, что наиболее часто авторы отмечают возникновение переживаний по поводу взаимодействия и взаимоотношений с другими людьми – сверстниками и взрослыми (прежде всего с родителями и учителями) и осознания собственного «Я» [50],[32],[42] и др. Причем на протяжении подросткового возраста содержание переживаний видоизменяется, что в значительной степени связано с формированием личности подростка.



Так, в младшем подростковом возрасте доминирует переживание проблем, связанное с потребностью в общении. Исследования А.М.Прихожан [103] среди учащихся V (VI) классов московских школ показали, что неудовлетворение потребности в общении может вызвать у субъекта устойчивое переживание тревоги, выражающееся в ожидании неблагоприятного отношения к себе со стороны других: неодобрения, непонимания, отрицательной оценки.

Исследователи [34], [97], [128] и др. отмечают наличие у подростков отрицательных эмоциональных состояний в виде беспокойства, страха, агрессии, которые были вызваны неудовлетворением их притязаний на успех. Такое же эмоциональное неблагополучие типа тревожности наблюдалось у детей с высокой самооценкой. При этом, в качестве критериев самооценки обычно выступали характеристики, которые младшие подростки часто слышат о себе или какими взрослые хотели бы их видеть. В тех случаях, когда притязания и самооценка ребенка не снижаются, несмотря на опыт неудач, в качестве защиты подростки делают попытку найти причины своих неудач в других людях, формируется подозрительность, обидчивость, недоверчивость, конфликтность. Этот комплекс переживаний приводит к проявлениям агрессивности по отношению к другим людям и обстоятельствам, которые указывают подростку на его несостоятельность в чем-либо. В результате возникает так называемый «аффект неадекватности».

В среднем подростковом возрасте (примерно с VII класса) появляется новый компонент самосознания – критическое настроение подростков по отношению к себе. Эмоционально переживаются свои недостатки, которые действительно или мнимо мешают им во взаимоотношениях с людьми [34]. Большей частью это относится к осознанию своего физического «Я». Поздно созревающие подростки (ретарданты) ощущают отношение к себе как к «маленьким» не только в физическом, но и в социально-психологическом смысле. Ответом, реакцией на это могут быть инфантильные, не соответствующие возрасту и уровню развития поступки, преувеличенная, рассчитанная на внешний эффект и привлечение к себе внимания активность или, наоборот, замкнутость, уход в себя. Ретарданты чаще акселератов испытывают чувство неполноценности, считают себя отвергнутыми

---

и подавленными родителями; устойчивая потребность в опеке сочетается у них с подростковой мятежностью, жадой автономии и освобождения от внешнего контроля. Кроме того, трудности в отношениях со сверстниками испытывают подростки (как мальчики, так и девочки) с выраженной эндоморфной конституцией. Они редко занимают ведущее положение среди сверстников, часто являются предметом насмешек, имеют меньше возможностей выбора друзей и чаще испытывают потребность в поддержке. Тяжесть переживаний усугубляется невозможностью поделиться своими опасениями, боязнью быть непонятым и тем более – осмеянным. Именно в этот период эмоциональное благополучие подростка во многом зависит от того, как сложились его личные взаимоотношения со сверстниками, т.е. от социометрического статуса. Если для младших подростков достаточно просто быть в среде сверстников, то для среднего подросткового возраста необходимо занимать определенное место в группе. Учащаются конфликты во взаимоотношениях со взрослыми (большой частью с родителями). Причинами является излишний с точки зрения подростка родительский контроль, вмешательство в его жизнь, нежелание признать его право быть взрослым.

Особенно сильно это проявляется у подростков, которым свойственна энергичность, общительность, доминантность. Излишняя опека в этих случаях не только вступает в противоречие со свойственным возрасту стремлением к самостоятельности, но и вызывает резкий протест и крайние проявления самостоятельности – «стремление к безнадзорности» [65].

В старшем подростковом возрасте появляются переживания и беспокойство по поводу бессистемности образа «Я»: наблюдая себя старшеклассники обнаруживают массу противоречий – альтруизм и эгоизм, резкость и застенчивость и др., возникает неудовлетворенность своим «я есть» на данный момент развития и в то же время страх «быть не собой». Это связано как с выраженной потребностью в самоактуализации, так и с необходимостью сохранения неповторимости и самобытности своей личности.

В отношениях с другими людьми одним из источников переживаний становится неудовлетворенная потребность в доверительном

общении. Это – ожидание от окружающих понимания, эмоционального сочувствия, сопереживания – и со стороны сверстников, и со стороны взрослых.

Проблемы во взаимоотношениях с родителями порождаются, судя по результатам наших исследований, непониманием родителями подростка, недостатком в любви, из-за недооценки личностных качеств, в связи с ограничением свободы и т.п. Вот вопросы, которые волнуют подростков во взаимоотношениях с родителями и на которые они хотели бы получить ответы (методика «Анонимные вопросы»). Почему матери отказываются от своих детей? Почему меня в семье любят меньше, чем моего брата? Почему у меня с мамой такие плохие отношения? Почему у меня дома каждый день скандалы? Почему они смотрят на меня как на маленького? Почему они суют нос в мои дела? Почему они за всем следят? Почему они все хотят контролировать? и т.п. [111].

Изучая представления родителей о психологических проблемах подростков, мы обнаружили следующее: вне зависимости от возраста подростков родители склонны переоценивать проблемные переживания в одних областях и недооценивать в других. Родители младших подростков переоценивают переживание их детьми проблем, связанных со школой и собственным «Я»; родители старших подростков переоценивают переживание ими проблем, связанных с противоположным полом и собственным «Я». Когда мы говорим «недооценивают» или «переоценивают», то имеем в виду данные о том, что есть существенные различия в представлениях родителей о проблемах подростков и реально переживаемых психологических проблемах самих подростков [32.]

Другим из источников проблем в общении подростков со взрослыми является преобладающая тенденция к перекладыванию вины за возникновение и развитие конфликтных ситуаций целиком на подростка, а также неумение родителей и учителей увидеть способность подростка к эмпатии – со-радости и со-страданию, представление о подростке как о потребителе в общении, лишь ожидающем сочувствия со стороны взрослых. Видимо, поэтому 90% 15-18-летних ответили: «Да» на вопрос «Чувствовали ли вы когда-нибудь, что вам легче обсуждать вопросы с друзьями, чем с родителями?» Таким образом, ухудшение

---

или охлаждение отношений с родителями ведет к замещению их роли группой сверстников, которая отныне является носителем системы ценностей, норм поведения и источником определенного статуса. И чем хуже отношения с родителями и другими взрослыми, тем выше зависимость подростка от сверстников и тем автономнее будет это общение от взрослых.

Группа сверстников предоставляет многообразные возможности построения новых отношений с самим собой и с другими, помогая человеку понять себя, свое предназначение, позволяя испытать чувство риска и попробовать силы в ситуации соревнования. В то же время группа сверстников – та же «несвобода». Подросток чаще всего даже не имеет возможности выбора группы и примыкает к уже сложившейся – в основном, по территориальному признаку. Поэтому система групповых ценностей в некоторой степени бывает навязанной, а максимально проявляются в переживаниях проблемы, связанные с неудовлетворенностью потребности быть значимым в глазах сверстников. Специфические трудности возникают в межполовом общении подростков, что определенным образом связано с процессом становления психосексуальной идентичности, причем в большей степени эти трудности характерны для девочек, что не учитывает «симметричная» в отношении мальчиков и девочек позиция воспитателей.

Начиная с 1993 года, при изучении проблем подростков мы устанавливаем, что из года в год они испытывают все меньше переживаний, связанных с учением. Проблемы, связанные с ним, определяются сложившейся системой школьного обучения, когда происходит смещение акцентов с собственно познавательной деятельности на отдельные, наиболее формальные элементы (успеваемость, оценки и т.п.). Следствием этого становится неразвитость интереса к самому процессу познания.

В современном обществе необходимость изучения жизненных проблем во многом обусловлена изменением жизненной ситуации как отдельных людей, так и общества в целом.

Так, например, отмечено, что в условиях кризиса возрастает частота и степень переживания проблем, связанных с социальной

некомпетентностью, таких как недостаточная вера в себя и принятие своего Я, страх критики и неудачи, боязнь социальных контактов [112].

Противоречия развития общества особенно касаются людей, занимающихся творческой деятельностью. В условиях формирования нового социокультурного пространства, условиях получения возможности свободы самореализации с одной стороны, и утраты различных форм социальной поддержки – с другой, особо остро встает проблема выбора жизненной стратегии художественной интеллигенции. Данная проблема фиксируется в противоречии между желанием молодой художественной интеллигенции реализовывать свои творческие проекты, инновации, соответствовать задачам своего времени и отсутствием социальных условий для их успешного осуществления. Интерес к данной проблеме обусловлен тем, что молодая художественная интеллигенция не только является наряду с другими социальными группами действующим элементом системы общественных отношений, но и выступает той авангардной силой, которая во многом будет определять ход развития обновления российского общества в условиях изменяющейся России.

Интерес к изучению жизненных проблем усиливается также в связи с необходимостью изучения причин зависимого поведения. Формирование игровой, компьютерной алкогольной или наркотической зависимости во многом связано с неумением конструктивно решать проблемы.

Основой механизма «затягивания» человека в игровую зависимость является потребность в «отстранении» от повседневных хлопот и проблем, своеобразная трансформация потребности в сохранении энергии. Ролевая компьютерная игра - это простой и доступный способ моделирования другого мира или таких жизненных ситуаций, в которых человек никогда не был и не будет в реальности. Это простой способ пожить в другой жизни, где нет проблем, нет работы, на которую нужно ходить каждый день, нет хлопот по зарабатыванию денег на жизнь и т.д. Реальный же мир начинает казаться чужим и полным опасностей, потому что человек не может в реальном мире делать все то, что ему дозволено в виртуальном. Здесь можно найти аналогии с наркотиками и наркотической зависимостью: с каждой принятой дозой

---

сила зависимости увеличивается; с каждым часом игры зависимость от нее усиливается и вскоре для человека становится невозможным обходиться без компьютерной игры.

В исследованиях, проведенных отечественными психологами, среди социально дезадаптированных подростков, решающих все жизненные проблемы с помощью алкоголя и наркотиков было выявлено, что у 79% из них любимые занятия – «сидеть и балдеть под музыку», «лежать и ни о чем не думать», «ничего не делать». На вопрос о том, как они представляют свое будущее, к чему стремятся, чего пытаются достичь в жизни 69% отвечают: «не знаю», «никогда об этом не думал», «а зачем об этом думать, разве от меня что-то зависит?» Эти ребята идут по пути наименьшего сопротивления, попросту меняя свое эмоциональное состояние: подольше поспать, съесть что-нибудь вкусненькое, утешиться спиртным или наркотиками.

Для достижения целей профилактики подходы, используемые в работе с подростками, должны учитывать возрастную специфику социально-психологических процессов, происходящих в этой группе, особенности формирования малых групп и субкультурных образований. Акцент в профилактической работе делается прежде всего на формировании у подростков стратегий совладающего поведения по разрешению личностных проблем, развитию Я-концепции, навыков самоконтроля, общения и противодействия давлению среды.

### ***Классификация проблем психического развития.***

Для классификации проблем психического развития важно выделить основания. Одним из таких оснований может служить ***длительность воздействия раздражителя*** (т.е. того внешнего в широком плане воздействия, которое порождает проблему). В связи с этим могут быть выделены острые раздражители, порождающие повседневные проблемы и хронические раздражители, которые лежат в основе устойчиво, длительное время сохраняющихся проблемных переживаний.

Например, при классификации стрессоров в детском и юношеском возрасте различает острые и хронические раздражители, требующие адаптивных реакций. Острыми раздражителями могут быть события,

связанные, например, со спецификой переходного возраста (первое свидание или первая менструация, пребывание в больнице или потеря друга, а также повседневные трудности, неудачи в школе). Наряду с острыми стрессорами имеются также и хронические, как, например, материнская депрессия, собственные физические недостатки, хроническая болезнь, а также неблагоприятные условия окружающей среды, например депривация или социальное отвержение.

Другим основанием можно рассматривать *внутренние ресурсы* психического развития, т.е. взаимодействие процессов созревания и развития. При их синхронном развитии проблем не возникает. Например, произошло физиологическое созревание (развитие) скелетно-мышечной системы ребенка к 7-8 месяцам, появились возможности для соответствующего психомоторного развития и как следствие для развития сенсорики, интеллекта. Если физиологическое развитие отстает, ребенок начинает испытывать проблемы и в психическом развитии. В случае опережающего психического развития также возникают проблемы, но они связаны с неравномерным развитием различных сторон психики. Например, при ускоренном познавательном развитии может наблюдаться дисгармония с развитием эмоциональным, коммуникативным.

Это основание классификации, указывающее на взаимодействие процессов созревания и психического развития, позволяет говорить о проблемах, связанных, как с опережающим развитием, так и с отставанием в развитии. Гармоничное соотношение процессов созревания и развития порождает сензитивность, которая определяется как готовность, повышенная чувствительность к воздействиям, основанная на созревании и приводящая к появлению психических новообразований при минимальных затратах и противоречиях.

*По области проявления* психические проблемы возрастного развития могут относиться к познавательной деятельности, психическим состояниям, личностным свойствам, поведению. Например, в поведении можно наблюдать проблемы гиперактивности, пассивности, делинквентности, агрессивности. Проблемное развитие личностных свойств может проявляться в неадекватной самооценке, акцентуациях характера, эмоционально-волевой регуляции и т.п.

---

Различные *варианты взаимодействия социальных и биологических факторов* развития также выступают основанием для классификации проблем развития. При ослабленном здоровье, но благоприятных условиях социализации (в семье, через систему здравоохранения) можно ожидать один сценарий развития человека. При здоровой наследственности и хорошем физическом состоянии организма, но при асоциальных условиях жизни, наблюдаем сценарий психического развития, при котором возникают сложные проблемы становления самых различных сторон психики.

Проблемы психического развития могут быть соотнесены с *возрастными нормами*, и в этой связи могут быть выделены проблемы, связанные с опережением возрастных норм и с отставанием от возрастной нормы развития. Возрастные нормы касаются, прежде всего, становления психических новообразований, которые определяют принадлежность развития человека к тому или иному возрастному периоду.

Естественно, что каждая конкретная проблема развития будет находиться на пересечении различных оснований ее возникновения. Поэтому классификация, важна как основание для многопланового анализа проблемы, видения всех векторов ее возникновения и проявления.

### ***Как мы узнаем, что есть проблемы в психическом развитии?***

- это может быть *осознание самим* человеком, что с ним происходит что-то не то (ему тяжело учиться, ни на что не хватает сил, подавленное настроение, постоянные конфликты, сужение поля жизнедеятельности и т.п.)

- человек может не осознавать наличие проблемы (особенно если самосознание только на первых этапах становления, не развита рефлексия), но проблему *осознают окружающие*, потому что осложнено взаимодействие, несоответствие при сравнении с возрастной нормой и т.д.

Проблема всегда имеет относительный характер с одной стороны, в силу отношения к ней, а с другой в силу сложившихся культурных традиций. Поэтому мы часто сталкиваемся с ситуацией, когда по



объективным показателям фиксируется проблема в психическом развитии, но она не переживается ни самим человеком, ни его окружением. Значит, эта проблема есть только в сознании других «знающих», как должно осуществляться развитие.

*Героиня спектакля «Дорогая Памела» – пожилая женщина, живет на чердаке заброшенного дома, добывает средства для жизни на городской свалке. По объективным социальным критериям - она в состоянии кризиса. Но по субъективным – у нее нет проблем, она по-доброму встретила молодых людей, которые хотят ее обмануть, заботится о них, приютила их, она весела и счастлива ). По ходу спектакля мы видим те позитивные изменения в ее настроении, отношении к жизни, к людям, которые происходят с ней в ее преклонном возрасте.*

Отношение к проблемам развития приобретает и культурную обусловленность. То, что в одних культурных традициях рассматривается как проблема развития, в других – не вызывает проблемы. Например, ребенок не говорит. В американской культуре, как следует из приведенного ниже примера, есть представление – что совершенно не обязательно, чтобы все говорили, поэтому вопрос о коррекции не ставится.

*«Юноше 24 годы, и он ничего не говорил. Американцы (в силу своей особой ментальности) вовсе не считают, что каждый должен говорить. Специалисты были уверены: он и без того счастлив, ведь он занимается спортом. Родители же уверены: раз специалисты сказали, значит, ничего нельзя сделать. Я начала с юношей работать, и он заговорил. Каково же было мое изумление, когда однажды его мать попросила меня прекратить лечение: «С одной стороны, я конечно, рыдала от счастья услышав голос сына. Но, с другой стороны, я так боюсь, что у него будет русский акцент». (Таких случаев было много, замечает автор статьи – российский логопед, работающий в Америке) (Лариса Берман. В 52 года я поступила в университет. Известия, 8 февраля 2002 года)*

### **Кризисы психического развития**

Появление кризиса психического развития связывается во времени с изменением жизненной ситуации человека..[ 40, с. 287-292].

---

Параметры анализа кризисной ситуации

- временная отнесенность
- субъектность (роль отвечающего в событии)
- оценочность (отношение к событию)
- конфликтность

Что общего в определениях кризиса развития, данных разными авторами, и чем они дополняют друг друга?

*Л.С. Выготский* «Кризис есть сосредоточение резких и капитальных сдвигов и смещений, изменений и переломов в личности ребенка». И далее «Мне представляется, что за всяким переживанием стоит реальное динамическое воздействие среды в отношении к ребенку. С этой точки зрения, сущностью всякого кризиса является перестройка внутреннего переживания.. иначе говоря, двигатели его деятельности претерпевают переоценку ценностей... Перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей есть основной момент при переходе от возраста к возрасту» [28, с. 385].

Внешнее изменение среды Л.С. Выготский связывает с появлением новой социальной ситуацией развития, которая становится для человека новым вызовом, требующим «расставания» со старым, в том числе и со сложившимися ценностями.

Для кризисов развития характерна:

- неотчетливость границ;
- смена кризиса стабильными периодами;
- трудности во взаимоотношениях с окружающими.

*Гамезо М.В.* «Кризис – состояние, порожаемое проблемой, от которой не уйти и которая не решается известным (обычным) способом». Выделяет 2 типа кризиса:

- потрясение, оставляющее шанс выйти на прежний уровень жизни
- перечеркивание имеющихся жизненных замыслов, оставляя в виде выхода – изменение самой личности и смысла ее жизни

*Васильюк Ф.Е.* – кризис – внутренняя волевая работа, переживание, направленное на восстановление душевного равновесия.

Выделяет гедонические, реалистические, ценностные, творческие кризисы.

*Г. Крайг* «Критический период – отрезок времени, когда определенный средовой фактор способен вызвать эффект» [ 61, с. 21 ].

Э. Эриксон Кризис развития понимает как психосоциальный конфликт. Конфликт может быть критическим в определенной точке жизненного пути. Выход из него предполагает адаптацию к новым условиям. Предмет конфликта развития :

- могу ли я доверять ;
- могу ли я управлять собственным поведением;
- могу ли я исследовать границы своих возможностей;
- могу ли я стать настолько умелым, чтобы выжить и приспособиться к миру;
- кто Я.

Виды кризисов :

*Возрастные:* рождения, 3-х лет, подростковый, тридцати лет, инволюционного периода и т.п.). Этот вид кризисов связан с появлением определенных психических новообразований, свойственных тому или иному возрасту. Трудности в развитии этих новообразований могут приобретать кризисный характер.

Возрастные кризисы могут характеризоваться и по тем аспектам психического строя, который они задевают: развитие личности, деятельности, смысло-жизненные ориентации, Я-концепцию, межличностные отношения и т.п. Например профессионально-обусловленные кризисы, относятся к определенным возрастным периодам (1-2 периоды зрелости) и одновременно связаны с развитием личности в профессии. Преодоление кризисов профессионального становления предполагает развитие определенных психических качеств.

Кризисы психического развития могут быть связаны не только с закономерно проявляющимися возрастными особенностями, но и с некоторыми «внешними факторами», которые также в жизни человека являются необратимыми. Примером таких «нормативных» кризисов психического развития человека может быть их обусловленность динамикой семейных кризисов. Развитие семьи, этапы ее структурных преобразований носят закономерный характер и могут вызывать кризисы психического развития человека, если в этом развитии не происходит тех изменений, которые способствуют разрешению семейных кризисов.

*По времени протекания* – кратковременные и долговременные.

*По направленности* – конструктивные и деструктивные.

---

### ***Причины кризисов возрастного развития:***

- фактор времени: нарушение гетерохронности как закономерного проявления разноуровневости различных психических функций, процессов и свойств; не соответствующие возрасту задержки или и ускорения в психическом развитии отдельных психических структур приводят к нарушению устойчивости соотношений в психическом развитии;

- взаимодействие психического развития и его факторов (биологических – социальных). Причинами проблем в развитии могут выступать существенные изменения нормальных проявлений того или иного фактора. Например, социально-экономический кризис в стране, кризис в семье, социальная депривация, резкое ухудшение здоровья, проявление генетических нарушений на определенном возрастном этапе и т.п.

По сути формирование самим человеком защитных механизмов свидетельствует о неразрешенности проблемы и выработке механизмов избегания в ее разрешении [90], [91].

### **1.3 Психологические проблемы и профессиональная деятельность**

На этапе жизненного пути, связанном с профессиональной деятельностью, появляются психологические проблемы, которые порождаются в этой деятельности. Причем на различных этапах профессионализации возникают, как показывают исследования, типичные проблемы: адаптации, карьерного роста, выхода из профессии и т.д.

С одной стороны, профессиональная деятельность стимулирует – развитие знаний, умений, в конечном итоге психических свойств, определяющих способности к той или иной профессиональной деятельности. В этом случае возникают противоречия между уровнем профессиональных знаний, умений, компетенций, которыми владеет человек, и требованиями деятельности. Если это противоречие разрешается, то психологические проблемы снимаются и процесс профессионализации продолжается, появляется тенденция к

самоактуализации, самовыражению, становлению профессиональной субъектности (индивидуальности).

С другой стороны – профессиональная деятельность, как правило, длительный процесс, который имеет свои этапы, требующие от человека актуализации тех или иных психических качеств. На каждом новом этапе профессионализации, вызовы профессии предполагают определенную перестройку уже сложившихся структур, что вызывает новые противоречия между требованиями деятельности и возможностями человека психических.

С.Л. Рубинштейн специально рассматривает вопрос о взаимодействии деятельности, в том числе и профессиональной, и эмоций, подчеркивая, что переживание сопровождает и процесс и результат деятельности. Возникающие в деятельности проблемы эмоционально окрашены, они вызывают переживания, формируя не только производственную, но и психологическую проблему [118, с. 395].

Вопрос о психологических проблемах в профессиональной деятельности рассмотрим на примере профессии «учитель» и «преподаватель ВУЗа».

Анализируя трудности профессии учителя, мы убедились, в том, что на этапе вхождения в педагогическую профессию они практически повторяются у десятков поколений молодых учителей. Типичные трудности учителя в период адаптации к профессии обусловлены: когнитивно-информационной некомпетентностью (психолого-методические проблемы в учебном процессе, в воспитательной работе); коммуникативной некомпетентностью; эмоциональными особенностями, влияющими на процесс и результаты профессиональной деятельности; трудностями адаптации к образовательной среде [113]. Но это не значит, что все молодые учителя переживают психологические проблемы. Многие учителя не переживают психологических проблем, поскольку готовы к разрешению этих трудностей. Часть молодых учителей, испытывая профессиональные трудности не переживает их как психологические проблемы, считая, что причины этих трудностей не в их личностных особенностях и профессиональной подготовке, а в учениках, в программе обучения, в системе образования и т.п. Эта часть

---

учителей, как правило, многие годы испытывает все трудности, которые у них были на этапе вхождения в профессию : трудности с дисциплиной на уроке, плохое усвоение материала учащимися, отсутствие у них мотивации учения и т.п. При осознании молодым учителем профессиональных трудностей как психологической проблемы есть вероятность того, что она будет разрешена и будет способствовать профессиональному развитию.

Вот один из примеров – рассказ молодого специалиста о психологических проблемах на этапе вхождения в профессию.

*Пример. «Речь идет о серьезных затруднениях, возникших у меня в ходе приобщения к профессиональной среде и профессиональной деятельности ( автор закончил вуз). На практике это выразилось в полном отторжении и нежелании выполнять должностные обязанности. Это также выразилось в бурной имитации деятельности, направленной на широчайший круг объектов, скрывающей бездействие и профессиональную пассивность.. Это нашло отражение в глубоком неприятии профессиональной среды и включенных в эту среду людей, что выразилось в крайне негативных высказываниях, а иногда и действиях по отношению к участникам профессиональной деятельности.*

*Неприятие профессиональной деятельности связывается автором с несколькими причинами :*

- нехватка профессиональных знаний, умений, навыков, остро обнаружившая себя в момент начала профессиональной деятельности,*
- личностная неготовность к выполнению работы практического характера,*
- рассогласованность между образами профессиональной деятельности, которые сложились в процессе обучения в вузе и реальной действительностью,*
- рассогласование между содержанием профессиональной деятельности и мотивами ее осуществления. (По материалам самоотчета магистранта Л.Г.)*

Психологические проблемы преподавателя вуза изучались нами с помощью проблемной анкеты, которая включала трудные ситуации из различных областей профессиональной и личной жизни. Кроме того исследовались личностные характеристики преподавателей, имеющих

различный уровень проблемной озабоченности [149]. Полученные результаты говорят о том, что наиболее высокий уровень проблемной озабоченности у людей этой профессии вызывают социально-экономическое положение в стране, будущее и профессиональная деятельность по сравнению с такими областями жизни, как семья, взаимоотношения с коллегами и студентами, отношение к собственному «Я». Преподаватели с высоким уровнем проблемных переживаний в сфере взаимоотношений со студентами характеризуются такими личностными особенностями, как некоторая ригидность мышления, эмоциональная зрелость, реалистичность суждений, практичность, консервативность, склонность к морализации и нравоучениям, напряженность, беспокойство.

Высокий уровень проблемной озабоченности в области профессиональной деятельности связан с такими личностными особенностями, как застенчивость, зависимость от окружающих, тревожность, депрессивность, ранимость, впечатлительность. Уровень проблемной озабоченности связан со стажем работы и занимаемой должностью.

Эти данные говорят о том, что для снятия профессиональных проблемных переживаний этой категории преподавателей, важно проанализировать их причины и осознать те личностные особенности, которые провоцируют эти трудности

В профессиональной деятельности возникают проблемы, которые характеризуются как «ролевой перегруз». Он может возникнуть в результате несовместимости некоторых ролей. Часто это происходит тогда, «когда в сознании человека сталкиваются требования одной и той же морали, которую человек признает и которой желает следовать в своем поведении: между правдой и гуманностью, долгом и счастьем» [12,с.19]. Психологически именно это противоречие связано с наибольшими издержками. Неразрешенность противоречия между объективными нормами, обязанностями, предписаниями и актуальной недостаточностью личности соответствовать им порождает проблемные переживания. Иными словами, ролевые требования гораздо шире «зоны актуального развития» личности. Позиционные нагрузки возникают также при смене позиций, например, при смене

---

профессиональных позиций или профессии, места жительства, изменении социометрического статуса в группе и т.д

Процесс развития в профессии, как и процесс психического развития в целом, сопровождается некоторыми критическими моментами при переходе от одного этапа профессионализации к другому. Сыманюк Э.Э выделяет следующие кризисы профессионального развития:

- Кризис профессиональной адаптации (18-20), несовпадение профессиональных ожиданий и реальной действительности.

- Кризис профессионального роста (23-25) – неудовлетворенность процессом и результатом профессиональной деятельности

- Кризис профессиональной карьеры (30-35) – стабилизация профессиональной ситуации, неудовлетворенность собой, своим профессиональным статусом..

- Кризис социально-профессиональной самоактуализации (40-42) – осознание застойности, остановки в развитии, неудовлетворенность возможностями самореализации, профессиональные деформации

- Кризис утраты профессиональной деятельности (55-60) – уход на пенсию, новая социальная роль. Новый способ жизнедеятельности и т.п. [127, с. 35].

В основе кризисов профессионального развития лежат **противоречия** между:

- сложившимися представлениями о профессии и себе в ней и реальностью ( профессиональные функции, рабочее место и т.п.);

- требованиями профессии к знаниям, навыкам, способностям человека и наличие таковых ,

- полезными профессионально значимыми приобретениями и слишком высокой платой за них,

- планами профессионального роста и профессиональной карьеры и возможностями человека,

- между профессиональной пригодностью и профессиональными намерениями,

- собственной оценкой эффективности своей профессиональной деятельности и оценкой окружающих,

- профессиональным опытом и требованиями рынка и др.

- уровнем притязаний в профессиональной деятельности и достижением ожидаемого уровня.



«Уровень ожиданий рождается из двух противоположных тенденций: с одной стороны тенденции поддерживать свое «я», свою самооценку максимально высоко, с другой – тенденции умерить свои притязания, чтобы избежать неудачи и тем самым не нанести урон самооценке» [127, с. 136].

Эти тенденции начинают выполнять две функции : с одной стороны, обеспечивают адаптацию к меняющейся среде, с другой – сохраняют устойчивость самооценки и позитивное самоотношение.

Если реализации потребности в профессиональных достижениях не происходит, а уровень притязаний при этом сохраняется, то начинаются психологические проблемы, которые затрагивают не только весь строй личности, но и систему ее от ношений с окружающими.

*Пример. Женщина, сменив место жительства, не смогла адаптироваться к новым условиям, что повлияло как на ее профессиональное становление, так и на стиль жизни, взаимоотношения с детьми, в целом на развитие е личности.*

*«Она самозабвенно назначала всех виноватыми за свою неудавшуюся жизнь. Виноват был Муром, в который она поехала по собственной воле, бросив уже написанную, но еще незащищенную диссертацию; виновата была я,- что заболела полиомиелитом, не дав ей устроиться на хорошую работу; виноват был отец,- что начал пить, хотя в ее обществе пьянство было самой безобидной формой психологической защиты ; после смерти отца виновата была советская власть,- что платила маленькую пенсию на детей, намекая, что хорошо бы маме и самой зарабатывать и т.д.» (М. Арбатова. Мне 40 лет... М, 1999 стр. 16)*

*После смерти бабушка «мама назначила себя сердечницей и, при совершенно здоровом сердце, начала «умирать» при малейшей нагрузке и особенно при малейшем сопротивлении мужа или детей ее воле.*

*... Все женщины вокруг работали, но мама сочинила, что дисквалифицирована как специалист, а на курсы переквалификации пойти не может, потому что не может ездить в транспорте.*

*... В сорок недовольство жизнью превратилось в ее основное занятие» (там же, стр. 29, 30)*

При изучении феномена **«профессиональное выгорание»**, были установлены его основные психологические содержательные

---

характеристики, влияющие на результаты профессиональной деятельности и качество жизни [27].

Психическое выгорание характеризуется такими признаками, как:

- эмоциональное истощение (сниженный эмоциональный фон, отсутствие «свежих» чувств, эмоциональная отстраненность, в ситуациях интерперсонального общения, быстрое эмоциональное пресыщение, упадническое или депрессивное настроение.

- деперсонализация: обезличенное, иногда циничное отношение к подопечным, пресыщение рабочими коммуникациями, недовольство другими.

- редукция личных достижений и обязанностей снижение активности трудовой мотивации, неадекватная самооценка собственных результатов деятельности, ухудшение отношения к самоэффективности, снижение персональной ответственности за результаты коллективной деятельности и др.

- психосоматические и психовегетативные нарушения: ухудшение психофизического самочувствия, головные боли, нарушение сна».

В результате сравнительного анализа разных профессиональных групп были обнаружены определенные отличия между ними как по типу «выгорания», так и по количеству «сгоревших» на работе. Наибольшее количество «выгоревших» наблюдается среди учителей средних школ: 71% учителей (из 54 человек) имеют высокое эмоциональное истощение и 64 % – мотивационно-установочное выгорание (редукция личных достижений). Врачи-терапевты и медсестры хирургических отделений наиболее часто характеризуются эмоциональным истощением и деперсонализацией, а медсестры реанимационных отделений чаще подвержены редукции личных достижений и самоэффективности. Большое количество лиц с высоким и средним уровнем «выгорания» обнаружено среди социальных работников». [27,с. 140; с.143.].

Установленные авторами признаки профессионального выгорания, характеризуют людей, которые имеют профессиональные психологические проблемы, не получившие разрешения. И, как показывают результаты работы с психологическими проблемами, первым шагом в этом направлении может стать осознание противоречий, породивших психологическую проблему.

#### 1.4. Психологические проблемы и события жизни

События, происходящие в мире или в ближайшем социуме, далеко не всегда становятся событиями жизни человека. В психологическом контексте событием, для человека становится – то обстоятельство, встреча, человек, прочитанная книга, которые привели к качественным изменениям мировоззрения, ценностей, установок и т.п., к изменениям тех или иных его психических процессов, состояний и способствовали появлению новообразований. И тем не менее эти лично – значимые события опосредованы социумом.

Действительно, в каждом возрасте человек включен в те или иные виды занятий, которые предопределены и социальными институтами, и потребностями самого человека. Поэтому события жизни человека определенного возраста могут быть прогнозируемы. Но далеко не всегда одно и то же социальное явление становится событием для разных людей. И в этом смысле возрастная социальная ситуация преломляется через призму индивидуальности.

В монографии «Человек и мир» С.Л.Рубинштейн показывает, что ситуация как отрезок человеческого бытия всегда проблематична, поскольку в нее включено нечто имплицитное, что не задано эксплицитно, «в ней есть всегда как бы пустые незаполненные места, через которые «проглядывает» нечто, выходящее за ее пределы и связывающее ее со всем существующим» [119, с.362]. Выход за пределы конкретной ситуации есть выход за пределы самого себя. Этот выход осуществляется через анализ ситуации, выделение в ней существенных моментов для решения задач и достижения целей субъектом через конкретные действия, благодаря которым «я непрерывно взрываю, изменяю ситуацию, в которой я нахожусь, а вместе с тем непрерывно выхожу за пределы самого себя... это... становление и вместе с тем реализация моей сущности» [119, с.344].

Психологическая готовность к встрече с событием (человек оказался сензитивен к тому обстоятельству, которое стало событием) приводит к появлению новых психических качеств, уменьшая или исключая переживание проблем. У других людей это же обстоятельство может не вызвать никаких изменений и не стать событием их жизни.

Событие, субъективно оцениваемое человеком как значимое и внесшее существенные изменения в его жизнь, связано, как правило, с различными жизненными ситуациями, которые являются для него источником событий.

В психологии сложилось направление ситуационно-событийного анализа жизненного пути человека, в рамках которого даны определения интересующих нас понятий. Под ситуацией понимается жизненная ситуация «как фрагмент среды, т.е. внешних объективных обстоятельств жизнедеятельности, с которыми непосредственно контактирует человек» [59, с.24].

К сожалению, основные результаты изучения событийно ситуационной стороны жизни касаются либо проблем социального взаимодействия, либо вопросов психопатологии. Анализ событийно-ситуационных характеристик жизни в возрастном плане целостно не описан.

Один из вариантов классификации ситуаций жизни предложен Л.Ф.Бурлачуком и Е.Ю.Коржовой. В данном случае основанием классификации выступают причины, порождающие тревожность. [22, с. 50].

Активизирующие условия	Ожидаемые последствия
<p><b>Личность</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Я (эго)</li> <li>2. Родители</li> <li>3. Другие близкие взрослые</li> <li>4. Сибсы</li> <li>5. Внесемейные авторитеты</li> <li>6. Сверстники</li> <li>7. «Опасные» люди</li> <li>8. Люди в целом</li> </ol>	<p><b>Телесно- физические</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Физическая боль</li> <li>2. Физическая травма</li> <li>3. Беспокойство</li> <li>4. Иллюзии</li> </ol>
<p><b>Ситуации</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. Оценивающие</li> <li>10. Медицинские</li> <li>11. Несчастные случаи</li> <li>12. Общие фобии</li> <li>13. Животные</li> <li>14. Архаические ситуации</li> <li>15. Сверхестественный ужас</li> <li>16. Макросоциальные условия</li> </ol>	<p><b>Личностно-межличностные</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Личностное несоответствие</li> <li>6. Потеря самоконтроля</li> <li>7. Смерть</li> <li>8. Наказание</li> <li>9. Вина</li> <li>10. Стыд</li> <li>11. Отказ</li> <li>12. Разлука</li> </ol>
	<p><b>Глобальные</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>13. Социальные</li> </ol>

Соотнося предложенную классификацию с экологической моделью социализации У. Бронфенбреннера заметим, что основаниями классификации может выступать каждая из подструктур социума, в которой человек живет и взаимодействует: микросистема (семья, детский сад, школа, университет, учреждение, где человек работает); мезосистема – характер взаимосвязи между различными элементами микросистемы; экзосистема (средства массовой информации, расширенная семья, рабочее место, место проживания) макросистема (ценности, традиции, законы, технологии) [ 61, с. 24].

Классификация многообразия ситуаций дана и в возрастной психологии, где палитра событий жизни развивающегося человека рассматривается в контексте социальной ситуации развития. Но и она ограничена анализом преимущественно ведущих видов деятельности как факторов развития. В реальной жизни круг типичных для того или иного возраста проблемных ситуаций далеко выходит за пределы ведущего вида деятельности.

**Ведущая деятельность** – предпочитаемые человеком в определенном возрасте занятия, которые значимы для него, поскольку направлены на удовлетворение соответствующих потребностей .

Признаки ведущей деятельности :

- от нее зависят основные психические новообразования,
- в ней возникают, формируются и перестраиваются новые психические процессы,
- в ней возникают и дифференцируются новые виды деятельности (В.В. Давыдов)

Исследования этих предпочтений у людей на разных этапах онтогенеза позволили установить, что в период от рождения до года тип ведущей деятельности – эмоционально- непосредственное общение, от 1 года до 3-х лет – орудийно- предметная деятельность, от 3 до 7 лет – сюжетно- ролевая игра, от 7 до 11 – учебная деятельность, от 11 до 15 – интимно-личностное общение со сверстниками, от 15-до 17 профессионально учебная деятельность, от 17 и до пожилого возраста – трудовая деятельность. (В.В. Давыдов, Б.Д. Эльконин).

Ведущая деятельность, направленная на удовлетворение потребностей, складывающихся под влиянием процессов созревания,

---

способствует активной позиции человека и приводит к изменениям в его социальной жизни. Человек проявляет активность в поиске соответствующих дел, круга общения, познавательных задач, эмоциональных переживаний и т.п. Осознание того факта, что на каждом из этапов своей жизни человек предпочитает определенный тип деятельности, позволило учитывать его в процессе социализации и создавать условия, которые ориентированы на ведущую деятельность (предметно-орудийная, общение, обучение, игра, труд и т.д.).

В предложенных классификациях ситуаций есть общая черта – они задаются извне обусловлены в большей степени обстоятельствами, особенностями социума и т.п.

Событие, если оно имеет значимость для человека, порождает психологический отклик,

оно, как мы убедились, может стать источником проблемы, толчком к новому этапу жизни, появлению новых целей, ценностей, планов на будущее и т.п.. Вот один, примеров такого события.

*«Звоня и стуча в каждую дверь, она (мать –Р.Л.) просила соседей выйти на лестничную площадку. Обменявшись с ними взаимными оскорблениями – здесь мать всегда одерживала верх-, она прижала меня к себе и, обращаясь к собравшимся, заявила гордо и во всеуслышание – ее голос все еще звучит у меня в ушах :*

*- Грязные буржуазные твари ! Вы не знаете, с кем имеете честь ! Мой сын станет французским посланником, кавалером ордена Почетного легиона, великим актером драмы, Ибсеном, Габриеле Д.Аннунцио ! Он ....*

*Громкий смех «буржуазных тварей» до сих пор стоит у меня в ушах. Я краснею даже сейчас, вспоминая его, вижу насмешливые, злобные и презрительные лица- они не вызывают у меня отвращения : это обычные лица людей. Может быть для ясности стоит заметить, что сегодня я Генеральный консул Франции, участник движения Сопротивления, кавалер ордена Почетного легиона, и если я не стал ни Ибсеном, ни Д.Аннунцио, то все же не грех было бы попробовать.*

*Думая, никакое событие не сыграло такой решающей роли в моей жизни, как этот раскат смеха на лестнице старого виленского дома номер 16 по улице Большая Погулянка. Всем, чего я сегодня достиг, я обязан ему как в хорошем, так и в плохом; этот смех стал частицей меня самого «(Ромен Гари. Обещание на рассвете. М. 2004, стр. 51-52).*

В описанной ситуации и подобных ей, которые создавала мать героя, для него стало событием злобное, недоброжелательное, отношение к нему людей. И, как говорит автор, это событие формировало мотивацию достижения.

Таким образом, значимые события могут становиться источником сильных эмоциональных переживаний, стимулом к разрешению тех противоречий, которые порождает та или иная жизненная ситуация.

### **1.5. Психологические проблемы и время жизни**

Жизнь человека от рождения до ухода протекает в определенный исторический период, каждый из которых имеет неповторимые особые черты и свои доминанты. Особенности исторического периода, в который проживает человек, становятся фактором развития, а поскольку они являются общими для определенного социума, то формируются общие черты у больших социальных групп. Люди, проживающие в один и тот же исторический период, сформировавшиеся под влиянием доминирующих условий этого периода характеризуются как когорта. Общие черты, обусловленные временем жизни, обозначаются и закрепляются в соответствующих понятиях: блокадники, шестидесятники, афганцы, потерянное поколение, ветераны войны, поколение перестройки, мажоры и т.п. В этих понятиях зафиксировано единство времени жизни и тех общих особых черт, которые время сформировало у людей. Как правило, формирование этих черт происходит в условиях преодоления противоречий и проблем, характерных для того или иного времени. Именно поэтому за перечисленными обозначениями стоят и характеристики проблем этого времени, и особенности людей, которые эти проблемы разрешали.

Например, время перестройки в России (конец 90-х – 2000г.г.), т.е. время смены общественной формации, поставило практически все слои населения перед необходимостью решать не только экономические, социальные проблемы, но и проблемы психологические: изменить себя и свою жизнь таким образом, чтобы адаптироваться к принципиально новым условиям жизни. В период смены формации люди среднего

---

поколения (периода зрелости) оказались в ситуации, когда был нанесен удар как по их психологическому строю (система ценностей, мировоззрение, представления о добре и зле, самоотношение, отношение к другим людям и др.), так и по сложившимся способам жизнедеятельности (гарантированная занятость, ориентация на полученную в молодости профессию, сформировавшиеся социальные стереотипы поведения и т.п.). Как показывают демографические и социологические исследования в период кризиса большие группы (слои) населения не выстояли в этих условиях, т.е. не проявили жизнестойкости. Это выразилось в демографическом спаде (повышение смертности, сокращение рождаемости, увеличение заболеваемости, снижение уровня и качества жизни, росте преступности и т.п.).

Взаимодействие исторического времени и времени жизни человека проявляется в противоречиях, которые обусловлены тем, что человек либо опережает по своим личностным особенностям время, либо отстает от них. Иногда говорят о человеке, что он родился не в свое время – опередил его. Имеется в виду, что он проявляет такие качества, свойства, которые людьми этого времени не понимаются и не принимаются. Мировоззрение, установки, ценности человека не соответствует тем, которые являются доминирующими в обществе (в макросреде). О нем говорят, ему нужно было родиться в 18 веке или: его время еще не пришло. При этом соотносят особенности его психического строя с теми установками, которые были значимыми в тот или иной исторический период.

И наоборот: личностные характеристики человека отстают от социально-экономическими требований определенного временного периода.. И в том, и в другом случае возникает противоречие, которое порождает психологические проблемы.

Психологические проблемы могут быть обусловлены не только историческим временем жизни, но и временными характеристиками протекания психической жизни: возрастом, переживанием и отражением времени. Психология изучает время как субъективное отражение объективных временных отношений, на основе которого формируется целостное отношение личности ко времени собственной жизни. В этом течении могут наблюдаться временные децентрации –



наиболее характерные, типичные для человека ориентации на прошлое, настоящее, или будущее. Они связаны как с возрастом человека, так и с личностными особенностями. При ориентации только на прошлое, у человека возникают проблемы в настоящем, обреченность и проблемы в настоящем. Игнорирование прошлого, пробегание настоящего, а ориентация только на «хорошее, счастливое» будущее становится причиной проблем, поскольку реальное будущее, как правило, не соответствует его идеализированным представлениям.

Как справедливо замечает А. Тоффлер, «Люди сильно различаются количеством энергии, которое они тратят на размышления о будущем, в отличие от прошлого и настоящего. Некоторые вкладывают значительно больше ресурсов, чем другие, в проектирование своего будущего, воображая, анализируя и оценивая будущие и вероятности. Они также различаются тем, как далеко они распространяют свои проекты. Некоторые привычно думают в образах далекого будущего, некоторые проектируют только ближайшее будущее» [129, с. 342].

Преимущественная ориентация человека на определенное время, включена в целостную личностную организацию и, как правило, связана с интеллектуальными, эмоциональными и волевыми свойствами. Например, повышенная тревожность характерна, как правило, для людей, имеющих временную децентрацию на будущее. Еще ничего неприятного не случилось, но оно ожидается, вызывая чувство тревоги.

Характерные, типичные для человека временные ориентации формируют определенный тип отношения к жизни, выражаясь в своеобразных жизненных стратегиях. А. Менегетти [81] выделяет в связи с этим два типа людей. Первый относится к жизни как к «неосознаваемой», как таковой, с ее связями и отношениями в настоящем, с проявлением отношения к каждому конкретному жизненному случаю или отношению, но не к жизни в целом. Поэтому жизнь в целом он воспринимает, как поток явлений, в который он включен и призван этому потоку подчиниться. Жизненная стратегия второго типа характеризуется осознанием, осмысливанием жизни в целом, в которое включен рефлексивный анализ произошедшего и происходящего. Человек осознает свою жизнь как единство прошлого, настоящего и будущего, занимая активную позицию по сотворению своего будущего, думая о нем, закладывая его в настоящем.

---

Временные децентрации обусловлены не только комплексом личностных черт, но и, конечно же, возрастом.. В юношеском возрасте, с одной стороны, наблюдается ориентация на будущее, в частности, на отдаленную перспективу, но, с другой стороны, будущее вызывает тревогу и проблемные переживания.

Человек должен достаточно быстро адаптироваться к переменам, искаженное отражение времени этому мешает, а иногда и вредит.. Высокая проблемная озабоченность молодежи в отношении будущего, которая на протяжении десятилетия (1991-2001 г.г.) фиксировалась как в российских, так и в немецких исследованиях [44, возможно, имеет следующие причины: увеличивающийся темп изменений в социуме, временные децентрации в прошлое и настоящее, необученность целеполаганию и воображению. «Для образования урок ясен: его прямой обязанностью должно стать повышение... той скорости и экономии, с которой он может приспособиться к реальным изменениям. И чем больше скорость изменения, тем большее внимание должно быть посвящено распознаванию образцов будущих событий» [129, с. 328].

Обусловленность психологических проблем возрастом прослеживается в том, что некоторые из них спонтанно уходят с возрастом. Слово «уходят» здесь нужно понимать как то, что произошли некоторые возрастные изменения, обусловленные как процессами созревания, так и изменившейся социальной ситуацией, что способствовало тому, что проблема разрешилась.

Проблемы могут зарождаться в связи с тем, что психическое развитие опережает возрастные норы. Например, при опережающем развитии интеллектуальных особенностей, остальные функции психики развиваются в темпах соответствующих возрастным нормам. У человека могут зарождаться проблемы: непонимание сверстников или непонимание сверстниками. В периоды зрелости и пожилого возраста также могут быть проблемы, связанные с временными аспектами жизни. По биологическому возрасту человек должен уже быть носителем опыта, мудрости и соответствовать позиции «взрослый» во взаимоотношениях с окружающими. Но он остается в позиции «ребенок», демонстрируя обидчивость, капризность, немотивированность поступков. Возникают проблемы, основанные на том, что не совпадают ожидания окружаю-

щих к человеку как представителю определенного возраста и его реальное поведение.

Возникновению психологических проблем способствует противоречие между реальным и психологическим возрастом, отношением к себе как человеку определенного возраста, соответствующее отношение окружающих, реальное поведение и поступки и т.д. Даже неадекватность отражения времени может стать причиной психологических проблем. В частности, несформированность «чувства времени» становится причиной постоянных опозданий, не выполнения дел к назначенному сроку и т.д.

### *Психологические проблемы и социальная дифференциация общества*

Времена, когда наше общество называлось «единый советский народ» канули в лету. Это обстоятельство оказалось существенным для изменения разных сторон жизни людей, в том числе, и тех проблем, которые относятся к категории психологических. В психологии до перестройки не стоял вопрос о наличии социальной дифференциации общества, хотя она, безусловно была. Все учебники психологии описывали некоторые общие типичные особенности, характерные для советского человека. А поскольку была единая общеобразовательная школа, единая система высшего образования, то и ставить вопрос о многообразии направлений и условий развития оказывалось бессмысленно.

Настоящее время и начало нового тысячелетия, характеризуется высокими темпами социального расслоения российского общества, а значит, и существенными изменениями в условиях социализации различных категорий людей.

Один из примеров – дифференциация условий развития в связи с обучением в определенной школе. На основе социологических данных на 1999/2000 год в столице насчитывается 3,5% элитных учебных заведений – гимназий, лицеев. 37,8% школ являются специализированными или с углубленным изучением предметов. Оставшиеся 58,7% представлены средними общеобразовательными школами с различными вариантами программ, с введением дополнительных дисциплин [ 2, с. 339].

---

До последнего времени усилия психологов были направлены на поиск общего типичного в развитии психики человека в тот или иной возрастной период. Это позволило выявить закономерности развития и обогатить психологию знанием о типичных особенностях новорожденного, преддошкольника, дошкольника, младшего школьника, подростка, юноши, взрослого, пожилого человека и.др. Соответствующая литература, посвященная психологическим возрастным характеристикам, является итогом многолетних исследований. Результаты изучения возрастных характеристик развития человека в определенной мере явились отражением социальных установок: воспитание и обучение в единой общеобразовательной школе со всеобщим средним образованием, всеобщее социальное равенство, которое должно было выразиться в формировании человека нового типа «советский человек», отсутствие учета половых различий в организации учебной и производственной деятельности и т.п.

Однако уже в тридцатые годы, ведущие психологи, опираясь не столько на социальный заказ, сколько на закономерности развития научного знания, создавали программы становления различных отраслей психологии. В этом отношении психологии развития повезло, поскольку программа ее развития была изложена в докладе С.Л. Рубинштейна «Пути развития детской психологии», который он сделал 29 марта 1935 года на заседании Ученого совета ГИИПА. Часть этой программы реализована, а часть остается по – прежнему актуальной и начинает воплощаться только в последнее десятилетие. Именно в этом докладе С.Л. Рубинштейн указал на необходимость становления дифференциальной психологии развития, сформулировав следующие тезисы :

«Учение о ступенях или формах развития не может исключить вопроса о типах развития. Учение о типах развития должно быть разработано в нашей психологии как в плане индивидуальной психологии развития, которая также обусловлена историей развития, так и в плане исторической психологии. При изучении истории умственного развития ребенка нужно иметь в виду как онтогенетическое развитие ребенка, так и историогенез онтогенеза, т.е. историческое изучение самого онтогенеза.

В связи с изучением типов развития должно быть поставлено и изучение типологии детской личности в плане генетического изучения

характера. Не только теоретическая, но и практическая актуальность этой проблемы в связи с вопросами обучения и особенно воспитания требует постановки этой проблемы».

Толчком к реализации этой исследовательской программы в последнее десятилетие, безусловно, стала дифференциация социально-экономической жизни людей.

Обобщая основные направления исследований в области психологии, можно увидеть основные тенденции в становлении дифференциальной психологии развития, когда в пределах одного и того же возрастного периода изучаются типы развития, обусловленные различными биологическими и социо-культурными причинами.

Интенсивно накапливаются знания об особенностях психического развития людей различного пола, обусловленные социумом (гендерная психология). В этом отношении интерес представляют те работы, которые в качестве специального предмета обозначают половые различия. В прежние годы выяснение этого вопроса, как правило, было в исследованиях дополнительным или сопутствующим. Обобщающими работами в этом отношении можно назвать книгу Е.П. Ильина «Дифференциальная психология : мужчина и женщина», СПб., 2002, и «Практикум по гендерной психологии» / Под ред. И.С. Клециной, СПб., 2003.

Другое направление дифференциальной психологии развития описывает типы и особенности человека в зависимости от состояния его *здоровья*. Иллюстрацией поиска фактических данных в этом направлении могут быть работы В.А. Ананьева, А.И. Захарова, В.А. Ковалевского, Е.А. Личко, Г.С. Никифорова, С.М. Шингаева и др. Влияние социума на психическое развитие человека многогранно, что находит свое отражение и в развивающихся направлениях дифференциальной психологии развития:

- *семья и особенности психического развития*: влияние типов семейного воспитания, полной – неполной семьи, расширенной семьи, влияние семей с различным распределением социальных ролей, имеющих в составе одного или нескольких детей т.п.

- *типы школ* (образовательные программы школы) и психическое развитие. Спектр исследований довольно широк: особенности становления личности в школах платных и финансируемых

---

государством, в школах имеющих раннюю специализации и общеобразовательную направленность, имеющих ярко выраженную образовательную направленность ( например, на духовное воспитание, эстетическое и т.п.) и др.

- *психическое развитие детей, оставшихся без попечения родителей*: развитие личности в условиях различного типа учреждений, осуществляющих попечительство, адаптация к социуму выпускников этих учреждений, развитие профессиональной направленности и т.п.

- *развитие человека и профессия*: влияние на различные компоненты структуры личности профессиональной деятельности, стаж работы в профессии и профессиональные изменения личности, профессия и развитие идентичности, развитие компенсаторных способностей, самоактуализация и самореализация развивающейся личности, акмеологические исследования профессионального развития и т.п.

- *субкультура сверстников и психическое развитие*: влияние школьного социума на развитие, ценностные ориентации сверстников и развитие, развитие при различных видах фанатизма подростков и юношей, развитие познавательной и личностной сферы при сформировавшейся зависимости от алкоголя или наркотиков, психическое развитие детей просоциальной, и асоциальной ориентации, детей группы риска и т.п.

- *этнопсихология развития* приобретает все большую актуальность в связи с развитием поликультурной среды и недостаточным знанием психологии того или иного этноса. Известные работы И.С. Кона, В.С. Мухиной создают прекрасную основу для развития исследований в этом направлении.

*Сравнительно – культурные* исследования различных аспектов развития также имеют место, но пока не позволяют составить целостную в каком-либо отношении картину. Здесь мы можем сослаться на кросскультурное исследование проблемных переживаний подростков в возрасте 12-18 лет, живших в период с 1993- по 2000 год в Потсдаме и С. Петербурге. Подобные исследования четко выявляют влияние социокультурных особенностей и возраста на психические состояния. В приведенном исследовании это выразилось в том, что влияние социально – экономического кризиса в этих культурах «перекрыло» возрастные особенности и наибольшей проблемой для подростков обеих

стран стало будущее, в то время как другие проблемные переживания испытывали культурное влияние.

Возраст как одна из категорий для дифференцированного описания психики остается по-прежнему актуальной, поскольку в истории отечественной психологии до последнего времени исследовалось детство, подростничество, юношество. С 60-х годов, под руководством Б.Г. Ананьева предметом изучения стало психическое развитие взрослых людей. И только в последние годы – психология людей пожилого возраста и долгожителей. В целом же периоды второй половины жизни человека требуют дальнейшего всестороннего изучения

Перечисленные направления социальной дифференциации общества становятся источником реальных психологических проблем. А в каждое из направлений дифференциальной психологии обогащается за счет выделения и изучения соответствующих, новых видов противоречий, порождающих психологические проблемы.

Пока не получила своей активной реализации идея С.Л. Рубинштейна о историческом изучении социогенеза. Хотя время для подобного рода исследований настало. Представители одного и того же возраста, жившие и живущие в различные исторические периоды (социалистический, период кризиса, посткризисный, период зарождающегося капитализма), становятся носителями различных психических образований, испытывают различные психологические проблемы, поэтому изучение таких вопросов, как ценности, мировоззрение, планы будущего, социальные установки и др. нельзя характеризовать вне исторического контекста жизни того или иного поколения. Это утверждение может быть отнесено и к вопросу о проблемах психического развития. Единство биологических и социальных факторов в развитии неизбежно ведет к тому, что определенные социальные или биологические условия порождают проблемы развития. Но это уже проблемы опосредованные тем или иным фактором, который для человека стал определяющим в развитии, существенно изменил его жизнь. Поэтому возникает необходимость в выявлении наиболее острых, типичных психологических проблем, характерных для различных групп людей : живущих в семье и вне семьи, имеющих работу и безработных, богатых и бедных, здоровых и потерявших здоровье и т.д.

---

## 2. РАЗРЕШЕНИЕ ЧЕЛОВЕКОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

### 2.1 Возможности разрешения психологических проблем

Человек в силу инстинкта самосохранения стремится к тому, чтобы избежать опасности и создать условия жизни, при которых ему было бы комфортно жить и развиваться. На неосознаваемом уровне, либо сознательно он вырабатывает для себя те механизмы, способы, которые позволяют ему эти условия создавать или поддерживать.

**Выработка способов совладания с проблемами.** Сталкиваясь с проблемой, человек любого возраста, если осознает, что она есть, пытается ее разрешить. Он ищет способы разрешения. Оказалось, что они довольно типичны для людей разного возраста. Но в то же время тот или иной способ люди предпочитают в зависимости от своих индивидуальных особенностей. Со временем у человека вырабатываются предпочитаемые им стратегии разрешения проблем. Одни сразу идут за помощью к окружающим, другие – активизируют свои ресурсы, третьи – замыкаются и пытаются забыть о наличии проблемы и т.п.

В психологии к настоящему времени сформировалось научное направление, посвященное изучению способов и стратегий разрешения проблем. Это направление получило название «психология совладающего поведения». Вопрос о том, как справиться со стрессорами, может найти ответ в результатах новых исследований совладающего поведения. Под термином «Coping» (совладание) понимается активность индивидуума в преодолении, привыкании или минимизации требований, которые могут восприниматься как потенциальная угроза, травма или страдание. О месте совладания в процессе саморегуляции имеются различные точки зрения. Aspinwall и Taylor (1997) различают совладание с трудными жизненными событиями, предвосхищающее совладание с тягостными последствиями предстоящих событий и проактивное совладание. Последнее включает процессы, с помощью которых человек предвосхищает или обнаруживает потенциальные стрессоры, и действия, предотвращающие их появление или смягчающие их воздей-



ствии. Предыдущие исследования процесса совладания с проблемами, по мнению авторов, первоначально имели дело с усилиями для решения проблем или регуляции эмоциональных реакций, если тягостные события, такие как тяжелые болезни, финансовые неурядицы, неудачи на экзаменах и пр., уже встречались. Но для сохранения здоровья и хорошего самочувствия было еще важнее предвидеть негативные события, возможные опасности и перегрузки и предотвратить их благодаря соответствующей активности. Проактивное совладание – это, прежде всего, активное совладание. Оно включает актуализацию ресурсов, распознавание потенциальных стрессоров и их оценку, совладающую активность, т.е. планирование действий, а также поиск информации и, наконец, проявление инициативы и использование обратной связи о влиянии совладающей активности.

В связи с различным определением функций совладания в процессе саморегуляции имеются также различные точки зрения на количество параметров преодоления. Некоторые взгляды допускают двухмерную, другие – многомерную структуру.

Lazarus и Folkman [ 155 ] различают проблемно ориентированное и эмоционально ориентированное совладание. Проблемно – ориентированное совладание направлено на решение проблем, точнее, на изменение уровня стрессового воздействия. Эмоционально – ориентированное совладание направлено на снижение эмоционального дистресса, который связан с проблемной ситуацией.

Согласно другой точке зрения (Billings & Moos 1981, Ebata & Moos 1991) существует различие между активным совладанием и пассивным совладанием. Активное совладание направлено на решение проблем и может включать как когнитивную рефлексию, так и поведение, при этом делается попытка понять проблемную ситуацию и изменить стрессор. Пассивные или избегающие реакции на проблемную ситуацию содержат когнитивные или поведенческие усилия без размышлений над проблемной ситуацией и ее последствиями, точнее они принимаются и с ними смиряются. Напряжение, порождаемое стрессором, очевидно и открыто проявляется.

Seiffge-Krenke [159] на основании исследований различных европейских выборок выделяет три стратегии совладания: «активное

---

преодоление с использованием социальных ресурсов», «интернальное преодоление», «уход или избегание проблем». Активное преодоление с использованием социальных ресурсов включает обсуждения и проблеморазрешающие действия при помощи родителей и друзей, а также обращения в различные инстанции. Интернальное преодоление представляет собой когнитивную рефлексию, включающую как решение проблемы, так и переоценку ситуации, поиск компромиссов, а также принятие ситуации. От этого содержательно отделено избегание проблем: как проявление напряжения и «выпускание пара», отвлечение от стрессовой ситуации, вытеснение, так и смягчение эмоционального дистресса.

Ayers et al. (1996) в результате исследований учащихся среднего школьного возраста различает четыре измерения совладания: активное преодоление, отвлечение, избегание и поиск поддержки. Стратегии активного преодоления – это усилия, направленные на понимание проблемной ситуации, переструктурирование проблемной ситуации, поиск когнитивного решения, а также прямое разрешение ситуации. По сравнению с этим стратегии отвлечения содержат как действия, так и физическую регуляцию эмоций. Стратегии избегания проблем – это, с одной стороны, когнитивное избегание, а с другой стороны, избегающие действия. И наконец, стратегии поиска поддержки направлены на получение проблемно ориентированной поддержки (информация, действия), а также эмоциональной поддержки.

Совладание, с одной стороны, специфично ситуации, с другой стороны, учитывает воздействие совокупности различных стрессоров. В исследовании (Carver et al. 1989) проводится непосредственное сравнение стиля совладания и влияния на совладание ситуации. Результаты (средние корреляции около 0.29) подтверждают соотношение между стабильными диспозиционными переменными и совладанием, специфичным ситуации. Восприятие стрессорирующих факторов и их преодоление существенно изменяется в зависимости от личностных и социальных ресурсов индивидов.

Именно этим аспектам уделено большое место в исследовании Крюковой Т.Л. [66].

Данные, полученные ею на российской выборке, характеризуют, с одной стороны способы совладающего поведения, которые преимущественно используются людьми разного возраста, с другой – способы, используемые представителями разного пола в зависимости от их индивидуально-личностных характеристик. Значимыми являются эмпирические данные автора о том, что молодые люди младше 20 лет предпочитают такие копинг-стратегии, как: конфронтацию, дистанцирование, избегание – уход. Старше 20 лет – чаще используется самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, планирование решения проблемы. Установлена одна из доминирующих личностных детерминант использования стратегий совладающего поведения, которая может выступать в качестве основания для прогнозирования копинг-стиля – это самоотношение [ 66].

### *Проектирование условий жизнедеятельности без проблем.*

Одно из направлений в разрешении проблем развития – создание условий, при которых проблема не возникает или разрешается, давая позитивные результаты.

И теоретический анализ, и практические работы говорят о том, что решающим в этом отношении является психологическая грамотность людей и в частности способность понимать закономерности процесса развития, готовиться к появлению новообразований, менять свои взаимоотношения с людьми (маленькими, взрослыми, пожилыми) с учетом происходящих в них изменений. Аналогичные действия требуются от любых специалистов, которые управляют как малочисленными, так и крупными организациями.

Предупреждению проблем развития может служить проектирование условий жизнедеятельности, которые снимают возможные проблемы до их появления. По представлениям А.А. Грачева, для этого может быть использована 3-х компонентная модель организации жизнедеятельности. В соответствии с ней – жизнедеятельность обеспечивает: удовольствие –самореализацию.- самосовершенствование (духовный рост) Как видим, все эти компоненты организации жизнедеятельности людей, направлены на создание для них комфортных условий, а следовательно, предупреждающих опасности. При этом проблемные переживания могут осознаваться и не осознаваться.

---

*Что может сделать психолог в процессе проектирования условий для самореализации?*

1) решение сложных, но посильных задач  
2) внешнее требование (требование активного субъекта) соответствует верхнему уровню возможностей человека (не выше и не ниже)

3) адекватный уровень притязаний. Это дает ориентацию человеку на решение трудных, но посильных задач. Должно быть четкое представление человека о своих возможностях.

Каждое из предложений может использоваться как для оказания помощи в решении проблем, так и для создания условий жизнедеятельности.

Гуманистическая психология работает не с проблемой самой по себе, а работает в широком контексте (включающем жизненную ситуацию и личностный путь в целом)

*Что может сделать психолог для создания среды жизнедеятельности, приносящей удовольствия?*

1) Обеспечение условий для здоровья, исключить все страдания физического плана

2) Ситуация должна быть достаточно простой, определенной и не содержать угрозы (определенность и непротиворечивость требований)

3) Выраженное взаимодействие с окружающими сопровождается положительными эмоциями

4) высокая оценка со стороны значимых лиц

5) Возможность для проявления самостоятельности и возможность влиять на то, что с ним происходит. Потребность во влиянии проявляется и в том, что я стремлюсь к тому, чтобы на меня оказывали влияние

6) Должна быть возможность получения помощи

*Условия для создания духовной ориентации*

1) Достаточно полная и непротиворечивая картина мира и обязательное определение себя в этом мире

2) Определение смысла жизни. Развитие духовных ценностей (красота, добро)

3) Наличие программы самосовершенствования

В каждом из перечисленных условий могут быть акцентуации.

Кризисы даны во внутренних переживаниях и связаны с условиями развития.

**Выработка человеком защитных механизмов** В разрешении проблем развития, безусловно, участвуют не только сознательные уровни организации психической деятельности, но и бессознательные. Сталкиваясь с проблемой или находясь в проблемной ситуации длительное время, человек неосознанно начинает вырабатывать способы поведения, развивать психические качества, которые позволяют ему адаптироваться в сложной для него ситуации. Такие способы обеспечения стабилизации, позволяющие избежать чувства тревоги, психическое напряжение, сохранить позитивное самоотношение, получили название «защитные механизмы». Их психологическая сущность раскрыта в работах З. Фрейда, описана в работах современных отечественных авторов (см. литературу к теме).

Этот материал достаточно хорошо изложен в ряде работ, поэтому можно ими воспользоваться для изучения защитных механизмов как средства разрешения или ухода от проблем [ 33].

В исследовании Е.Ю. Коржовой [59,с.42 ] приводятся данные о соотношении стратегий поведения в значимых ситуациях и защитных механизмах.

Стратегии поведения в значимых ситуациях	Психологическая защита
Характеризует адаптивные возможности индивида, восприятие и оценку значимых ситуаций	Характеризует адаптивные возможности человека, восприятие и оценку значимых ситуаций
Бывают как неосознанными, так и осознаваемыми	Носит в основном малоосознаваемый характер
Возникают в ситуациях, вызывающих как неудовлетворенность, так и удовлетворение	Возникают в первую очередь как реакция на «трудные ситуации», вызывающие чувство неудовлетворенности

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что современная психология располагает достаточными знаниями для

---

прогнозирования и предупреждения опасности в жизнедеятельности человека. Основанием для таких прогнозов служат как знание закономерностей развития, так и знание о типичных психических характеристиках определенных групп людей, отличающихся по возрасту, полу, профессии, индивидуально-типическим характеристикам. Основанием для прогнозирования безопасной среды могут служить также типичные, циклически повторяющиеся признаки микросоциума. Прогнозы опасности позволяют сделать следующий шаг – создать условия для ее предупреждения.

В создании безопасной среды жизнедеятельности в единстве выступают как индивидуальные адаптационные механизмы (защитные механизмы, предпочитаемые способы совладающего поведения), так и проектирование безопасной среды с учетом психологических факторов взаимодействия.

Одно из направлений работы с психологическими проблемами формирование *алгоритма анализа психологической проблемы*. Овладеть этим алгоритмом может каждый, и если он станет использоваться в жизни постоянно, постепенно вырабатывается возможность справляться с психологическими проблемами без посторонней помощи.

В процессе формирования подобного алгоритма предлагается проанализировать возникшую психологическую проблему по следующему плану :

- описать подробно возникшую проблемную ситуацию
- вспомнить факторы, определяющие особенности психического развития в данный возрастной период,
- выделить факторы, порождающие проблему в возникшей ситуации,
- актуализировать опыт, знания о типичных кризисах и проблемах рассматриваемого возрастного периода,
- сформулировать проблему и записать ее,
- выделить все противоречия, порождающие проблему, описанную в ситуации,
- установить, как зарождалась проблема (первые внешние признаки ее проявления),

- внешние и внутренние показатели (маркеры) зарождающейся проблемы
- предложить несколько вариантов разрешения проблемы,
- оценить положительные последствия различных вариантов решения проблемы,
- оценить отрицательные последствия неразрешенности проблемы.
- что нужно было сделать (или при каких условиях) можно было предупредить возникновение проблемы и ее отрицательных последствий.

В качестве одной из возможностей разрешения психологических проблем, безусловно, следует рассматривать обращение к *специализированной психологической помощи*.

К настоящему времени существуют разнообразные способы получения психологической помощи, включая групповые программы реабилитации и индивидуальное консультирование. Достаточно набрать в интернете обращение «психологическая помощь», чтобы получить возможность выбора. Для человека вопрос состоит в том, как сориентироваться в предлагаемых психологических услугах. По-нашему мнению, этому может способствовать прежде всего психологическая грамотность людей. и в частности, данная монография, посвященная как диагностике, так и разрешению психологических проблем. Ниже приводится пример одной из программ психологической помощи подросткам (гл. 2.3.).

Возможность для решения психологических проблем заложены в психологическом строе личности, в ее индивидуальных особенностях и в частности в таком качестве, как *жизнестойкость*. Это утверждение мы можем аргументировать данными, приведенными в гл. 2.4.

Таким образом, человек имеет достаточно большой арсенал возможностей для разрешения психологических проблем, возникающих в его жизни: это владение стратегиями разрешения проблем и алгоритмами их анализа, обращение к психологической помощи, проектирование среды жизнедеятельности. предупреждающей возникновение психологических проблем, сформированность жизнестойкости.

---

## 2.2. Субъективные стратегии разрешения психологических проблем

Путь, который выбирает человек при столкновении с проблемой, отношение к ней и способ ее решения самым существенным образом влияют на то, станет ли проблема действительно катализатором развития. На уровне личного опыта это проявляется в виде выбора тех или иных стратегий совладания с трудностями или наиболее предпочитаемых способов поведения в трудных ситуациях. При этом имеются в виду не единичные реакции на кратковременные, ситуативные воздействия, а относительно устойчивые способы действия (включающие и соответствующие средства психологической защиты) в ситуациях, порождающих состояние фрустрации.

Изучение поведения, направленного на преодоление трудностей, в зарубежной психологии проводится в рамках исследований, посвященных анализу «coping» – механизмов или «coping behavior». Понятие «coping» происходит от английского «cope» (преодолевать). В российской психологии его переводят как адаптивное, совладающее поведение, или психологическое преодоление, хотя и первоначальный термин является уже достаточно устоявшимся и привычным.

Термин «совладание» («coping») может быть понят в широком и узком смысле.

Под совладанием в широком смысле принято понимать «совокупность процессов, происходящих в личности,...с целью устранить или уменьшить интенсивность вредного воздействия стресса» [70, с. 58]. Психологическое предназначение совладания состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему разрешить ее, овладеть ею, ослабить или смягчить ее требования, постараться избежать или привыкнуть к ним и таким образом погасить стрессовое действие ситуации. Иначе говоря, в данном случае «совладание» – любая активность субъекта, направленная на избавление от проблем или чрезмерных переживаний (включая решение, приспособление, психологическую защиту и др.). Один из главных представителей биографически-описательного подхода Н.Thomae в результате многолетнего анализа биографий



разных людей пришел к выводу, что поведение, направленное на преодоление трудностей, как в повседневных, так и в экстремальных ситуациях «тематически структурировано» и типично для данного человека [ 14]; [ 117]. Выделенные Х. Ремшмидтом 20 типичных реакций психологического совладания, объединены им, в так называемые, «техники существования»:

- техники достижения – доступное наблюдению решение конкретных проблем;
- техники приспособления – изменение собственных переживаний и поведения, приведение их в соответствие с требованиями ситуации;
- защитные техники – отсрочка на некоторое время решения проблем или их отрицание;
- избегающие техники – уход от напряженной ситуации без ее разрешения;
- агрессивные техники.

Можно заметить, что автор объединяет здесь и защитные и собственно совладающие стратегии. С точки зрения Н. Thomaе, стратегии преодоления трудностей формируются в зависимости от типа и свойств проблем с учетом собственных возможностей. А.С.Кочарян [60], анализируя основные подходы к описанию поведения человека в эмоционально трудных ситуациях, а также опираясь на данные из практики психологического консультирования, предлагает рассматривать поведение человека как вектор в 5-мерном пространстве, образованном механизмами защиты, совладания, манипуляции, компенсации и разрядки. При этом под защитой понимается отказ от деятельности или отказ от контроля за ситуацией. Под совладанием – конструктивное разрешение. Манипуляция понимается как стремление достичь расположения более сильного в социальном плане лица для извлечения выгоды. Компенсация – адаптивный способ отношения к собственным ограничениям. Разрядка – эмоциональный (энергетический) выход.

Разводя два смежных понятия – защитные механизмы и копинг-поведение, И.М.Никольская считает, что когда происходит стрессовое событие, нарушается гомеостаз. Его нарушение может быть вызвано характеристиками стрессора либо их восприятием. Организм человека реагирует на воспринятое нарушение либо автоматическими адаптив-

---

ными ответными реакциями, либо адаптивными действиями, целенаправленными и потенциально осознанными. В первом случае речь идет о неосознанном физиологическом и поведенческом реагировании, а также о включении механизмов психологической защиты. Во втором случае – об использовании осознанных стратегий совладания [ 90]. Таким образом, в узком смысле «совладание» может быть понято как «процесс конструктивного приспособления», в результате которого «... трудности преодолеваются и возникает чувство роста собственных возможностей» [117, с. 149-150]. В этом случае характеристики процессов совладания противопоставляются характеристикам механизмов психологической защиты (пластичность – ригидность; антигедонистичность – избегание напряжения; направленность на перспективу – сиюминутность; в основе: объективная самооценка – искаженное восприятие себя) (Л.И.Вассерман и др., 1998,) [цит. 134, с. 112].

В настоящее время не существует общепризнанной классификации стратегий совладания. Поскольку интерес к копинг-стратегиям возник и развивается относительно недавно, из-за сложности самого феномена «совладания с трудностями», исследователи еще не пришли к единому мнению относительно видов совладающего поведения. Приведем некоторые из известных классификаций.

*А. Проблемно-фокусированные / эмоционально-фокусированные копинг-стратегии*

Р.Лазарус и С.Фолкман предложили дихотомическую классификацию копинг-стратегий, выделив их следующую направленность:

- проблемно-фокусированные стратегии (11 копинговых действий);
- эмоционально-фокусированные стратегии (62 копинговых действия).

Многие из классификаций копинг-стратегий, возникавшие вслед за классификацией Лазаруса и Фолкман, составлялись в той же традиции, предлагая дихотическое разделение копинг-стратегий, и, в основном, сводятся к различению между активными, фокусированными на проблеме усилиями справиться с внешними запросами (решение проблемы) против более интроспективных усилий переформулировать или

когнитивно переоценить проблему так, чтобы она лучше соответствовала внешним требованиям (изменение отношения к проблеме). Примерами могут служить классификация К. Parkes – обращается внимание на прямое преодоление (*direct coping*) и психологическое подавление, вытеснение фрустрирующих факторов (*supression*) – и Р. Vitaliano – он выделяет проблемно-ориентированное совладание и три вида эмоционально-ориентированного совладания (самообвинение, избегание, предпочитаемое истолкование) [ 88, с.22-23].

В дальнейшем в теории копинг-поведения, основанной на работах Лазаруса и Фолкман, выделили базисные копинг-стратегии: «разрешение проблем», «поиск социальной поддержки», «избегание» [69].

- Копинг-стратегия «разрешения проблем» отражает способность человека определять проблему и находить альтернативные решения, эффективно справляться со стрессовыми ситуациями, тем самым, способствуя сохранению как психического, так и физического здоровья.

- Копинг-стратегия «поиска социальной поддержки» позволяет при помощи актуальных когнитивных, эмоциональных и поведенческих ответов успешно совладать со стрессовой ситуацией. Отмечаются некоторые половые и возрастные различия в особенностях социальной поддержки. В частности, мужчины чаще обращаются за инструментальной поддержкой, а женщины – как за инструментальной, так и за эмоциональной.

- Копинг-стратегия «избегания» позволяет личности уменьшить эмоциональное напряжение, эмоциональный компонент дистресса до изменения самой ситуации. Активное использование индивидом копинг-стратегии избегания можно рассматривать как преобладание в поведении мотивации избегания неудачи над мотивацией достижения успеха, а также как сигнал о возможных внутрилличностных конфликтах.

### *Б. Когнитивные / поведенческие / эмоциональные копинг-стратегии*

Некоторые исследователи предлагают классификации, в которых копинг-стратегии различаются в зависимости от типов процессов (эмоциональных, поведенческих, когнитивных), лежащих в их основе.

---

Так, Никольская и Грановская выделяют три больших группы копинг-стратегии, в основе которых либо поведение, либо эмоциональная проработка подавленного, либо познание [ 91].

Другими учеными предлагались похожие классификации. Так, например, Моос и Шеффер выделяют три стратегии [ 84]:

1. *Стратегия совладания со стрессом, сфокусированная на оценке*, включает в себя усилие человека установить значение ситуации, понять происходящие негативные процессы и оценить возможные их последствия.

2. *Стратегия совладания, сфокусированная на проблеме*, нацелена на решительное противостояние стрессорам и их последствиям. Центральным моментом этой стратегии является принятие решений и совершение конкретных действий.

3. *Стратегия совладания, сфокусирована на эмоциях*. Нацелена на управление чувствами и на поддержание эмоционального равновесия.

Описывая социально-психологическую адаптацию, А.А.Налчаджян [ 87], И.Б.Дерманова [ 38] также выделяют три типа стратегий совладания:

- преобразование или полное преодоление проблемной ситуации;
- приспособление к существующим обстоятельствам путем вхождения в среду, изменение себя;
- избегание травмирующих обстоятельств, самоустранение или уход.

В прикладных исследованиях немецких психологов I. Seiffge-Krenke, V. Kirsch, V. Meckelmann и др. [158], проведенных среди поstdамских школьников, получены сходные результаты – большинство используемых подростками стратегий преодоления трудностей можно было объединить в 3 фактора (или типа поведения):

1. активное разрешение проблем – т.е. активность субъекта, направленная на установление сотрудничества со взрослыми и сверстниками, включенными в ситуацию или располагающими опытом разрешения подобных проблем, а также осознание сущности проблемы и анализ вариантов ее развития;

2. поведение, направленное на избегание проблем, эмоциональное реагирование;

3. интернальное решение проблем – изменения на когнитивном уровне, когда доминирует активное приспособление индивида к проблемной ситуации.

Л.А. Регуш и А.Л. Лихтарников группируют те же стратегии в четыре блока: активное экстравертированное поведение, пассивное экстравертированное поведение, активное интровертированное поведение, пассивное интровертированное поведение [ 44].

Отдельные исследователи рассматривали стратегии совладания с разной степенью широты. Так, например, Е. Koplik, рассматривая лишь когнитивное совладание, выделял типы *monitoros* – ищущих информацию и *blunters* – «толстокожих», закрытых для информации.

Н. Weber расширяет основной репертуар способов совладания с проблемами, включая в него :

- реальное (поведенческое или когнитивное) решение проблемы;
- поиск социальной поддержки;
- перетолкование ситуации в свою пользу;
- защиту и отвержение проблемы;
- уклонение и избегание;
- сострадание к самому себе;
- понижение самооценки;
- эмоциональную экспрессию.

С. Carver М. Scheier выделяют уже 14 модусов совладания [88, с.22-23] и это не предел.

### *В. Эффективные / неэффективные копинг-стратегии*

Некоторые исследователи пришли к тому, что стратегии лучше всего сгруппировать в копинговые стили, представляющие собой функциональные и дисфункциональные аспекты совладания. Функциональные стили представляют собой прямые попытки справиться с проблемой, с помощью других или без неё, в то время как дисфункциональные стили связаны с использованием непродуктивных стратегий. В литературе дисфункциональные копинг-стили чаще всего называют «избегающим копингом».

Так, например, Фрайденберг предлагает классификацию, в которой 18 стратегий сгруппированы в три категории: обращение к другим

---

(обращение к другим за поддержкой, будь это сверстники, родители или кто-то ещё), непродуктивный копинг (стратегии избегания, которые связаны с неспособностью справиться с ситуацией) и продуктивный копинг (работать над проблемой, сохраняя оптимизм, социальную связь с другими и тонус) [78].

В качестве критерия классификации стратегий совладания рассматривала конструктивность Е.Е.Данилова [35]. В проведенном ею исследовании существующих у детей способов овладения трудными ситуациями, были выделены конструктивные (направленность на достижение цели своими силами или с помощью других, нормативное поведение, саморегуляция) и неконструктивные (защитное или импульсивное поведение) способы поведения в трудных ситуациях, а также «неопределенный» способ (типа «растерянности», «замешательства», «ничегонеделания»).

Нам удалось проанализировать стратегии совладания с проблемами с точки зрения их конструктивности (эффективности преодоления проблем и личностного роста субъекта [ 3].

Конструктивные способы совладания с проблемами включают в себя:

- достижение цели своими силами (не отступать, добиваться того, чего хочешь),

- обращение за помощью к другим людям, включенным в данную ситуацию или обладающим опытом разрешения подобных проблем («обращаюсь к родителям», «советовалась с подругой», «решаем вместе с теми, кого это касается», «мне помогли одноклассники», «я посоветовал бы обратиться к специалистам»),

- тщательное обдумывание проблемы и различных путей ее развития или решения (поразмышлять, поговорить с собой; вести себя обдуманно; «не делать глупостей»),

- изменение своего отношения к проблемной ситуации (относиться ко всему с юмором),

- изменения в себе самом, в системе собственных установок и привычных стереотипов («нужно искать причины в себе», «пытаюсь измениться сама»).

Неконструктивные стратегии совладания – это:

- различные способы психологической защиты – вплоть до вытеснения проблемы из сознания, не предполагающие повторного возвращения для ее разрешения («не обращать внимания», «смотреть на все поверхностно», «уйти в себя и никого туда не пускать», «стараясь избегать проблем», «я и не пытался ничего предпринимать»),

- импульсивное поведение, эмоциональные срывы, экстравагантные поступки, необъяснимые объективными причинами («на всех обижалась», «могу закатить истерику», «хлопаю дверьми», «целый день слоняюсь по улицам»),

- агрессивные реакции.

Безусловно, и конструктивные и неконструктивные техники могут быть эффективны ситуативно – с точки зрения снятия эмоционального напряжения у человека, испытывающего проблемы. Однако при использовании неконструктивных стратегий возможно лишь кратковременное самоуспокоение и частичный выход энергии, создающие иллюзию относительного благополучия. Собственно же причина, вызвавшая проблему, никуда не исчезает, а только искусственно отодвигается на второй план, давая знать о себе неопределенной тревогой и чувством дискомфорта. Более конкретно это проявляется в виде неуверенности в себе и своих решениях, ожидании неприятностей, мнительности, недоверчивости и т.п. и – с точки зрения психологии – является разрушительным для личности.

При конструктивном подходе происходит кардинальное облегчение ситуации на основе активного ее преобразования и изменения себя в ней, направленное на преодоление травмирующих обстоятельств, актуальных сейчас, и усиление себя потенциального, уверенного в своих силах, способного противостоять трудностям, субъекта собственной жизни. Это вовсе не означает отсутствия тревог и сомнений в будущем. Человек учится осознавать собственную тревогу как сигнал о личностно значимых процессах, сосредотачиваться на анализе ситуации и собственных поступков, не рассматривать ошибки как катастрофу, а видеть в них стимул для дальнейшего поиска и совершенствования.

Есть и другие классификации стратегий совладания, которые не вписываются в выделенные группы. Интерес представляют, прежде всего, классификации, предложенные Е.Ю.Коржовой и Ф.Е.Василуком.

---

Е.Ю. Коржова выделяет копинг-стратегии в зависимости от уровня жизнедеятельности: соматически ориентированные стратегии поведения, стратегии ориентированные на внешний мир (как опосредованные: профессионально, непрофессионально, социально) и стратегии поведения, ориентированные на внутренний мир человека (неопосредованное реагирование на уровне эмоций и мышления). Очевидно, что различные поведенческие стратегии поведения связаны со спецификой ситуации, с уровнем ее предпочтения, с уровнем ее значимости для личности, ценностными предпочтениями для личности, ценностными устремлениями человека [ 22]; [ 59 ].

Ф.Е. Василюк имеет иную точку зрения. Он считает совладание частным аспектом и предлагает рассматривать более общую категорию – переживание, понимая его как изменение смысловых ориентиров активности человека с соответствующей «переделкой» средств активности [24]; [25 ] и выделяя 4 типа переживаний (или преодолений) жизненных ситуаций:

1. гедонистическое (игнорирование, внутреннее искажение или отрицание ситуации: «в этом ничего страшного нет»);
2. реалистическое (терпение, приспособление, принятие реальности случившегося);
3. ценностное (осознание наличия критической ситуации, отказ от пассивности, опора на моральные принципы, а не на внешние обстоятельства);
4. творческое (сознательный выход из кризиса).

Обобщая данные многих исследований Т.Л. Крюкова, смогла выделить пять основных задач совладания как особого адаптивного поведения [68]:

1. минимизация негативных воздействий обстоятельств и повышение возможностей восстановления активности, деятельности;
2. терпение, приспособление или регулирование, преобразование жизненных ситуаций;
3. поддержание позитивного, положительного образа «Я», уверенности в своих силах;
4. поддержание эмоционального равновесия;
5. поддержание, сохранение достаточно тесных взаимосвязей с другими людьми.



Автором выделяется несколько групп факторов, детерминирующих совладающее поведение: особенности личности субъекта, характер социального взаимодействия и взаимоотношений субъекта, культурный контекст и др. [45].

В настоящее время исследование совладающего поведения ведется в нескольких направлениях. В одних случаях внимание уделяется анализу самих трудных жизненных ситуаций, поскольку жизненный контекст, безусловно, влияет на стиль реагирования (см., например: [14];[22] и др. В других случаях анализируется роль индивидуально-психологических особенностей человека и его социальных характеристик в выборе стратегий и стилей совладающего поведения (см., например:[3] ; [31]; [66]; [73] ). Третье направление исследований касается изучения средовых ресурсов копинга [36]; [87], [93].

Взросление подростка, его дальнейшее развитие во многом определяется его компетентностью в преодолении трудностей, стрессовых нагрузок, фрустрирующих ситуаций, его психологической адаптацией. По мнению Лазаруса, процесс психологической адаптации – это постоянное становление, выбор, изменение своего поведения. Он возникает тогда, когда подросток не в силах справиться с новыми требованиями с помощью старых привычных способов, когда появляется необходимость изменения [153], формируется способность творчески и конструктивно преодолевать трудности.

В проведенном нами исследовании с использованием методики I. Seiffge-Krenke «Способы решения проблем» [4] было обнаружено, что приоритет в совладающем поведении подростков с достаточно большим отрывом имеют способ № 10 «*Я продумываю проблему и проигрываю различные варианты ее решения*» и № 1 «*Я обсуждаю проблему с родителями...*» соответственно. Это позитивная тенденция, т.к. данные способы совладания

- относятся к стратегии «активное разрешение проблем»,
- предполагают различную активность (внутреннюю и внешнюю) и различную субъектность (интернальность и экстернальность), что свидетельствует о гибкости и разнообразии реагирования на проблемы.

На третьем месте в рейтинге способов совладания оказался №13 «*Я объясняю себе, что всегда будут какие-нибудь проблемы*», относящийся к стратегии «интернальное преодоление» и выражающий, в определенном смысле, философский взгляд на жизнь.

**Рейтинг способов совладания**

№ п/п	М (в балл.)	рейтинг
1	3,05	2
2	2,12	8
3	0,78	19
4	1,33	16
5	1,91	10
6	2,35	5
7	1,83	12
8	1,79	13
9	2,24	6
10	3,27	1
11	2,04	9
12	1,19	17
13	2,67	3
14	2,46	4
15	1,53	15
16	1,72	14
17	0,50	20
18	1,89	11
19	2,16	7
20	1,00	18

На последних местах по предпочтению, как и в большинстве аналогичных исследований, оказались способы №№ 3 и 17. Способ № 3 (обращение за профессиональной помощью), по-видимому, по-прежнему является не слишком привычным для российской ментальности, а № 17 (использование алкоголя или наркотиков) – социально неодобряемым.

Исследователи копинг-поведения в зарубежной психологии считают связь между взрослением и копингом чрезвычайно непростой. В настоящее время существуют две равно принятые модели. Согласно первой (К.Г. Юнг, Э. Эриксон, Гуттман), становление, развитие личности или индивидуация делают копинг-поведение более успешным, совершенствуя его стратегии.

Другая – феноменологическая, ситуационная модель (Р. Лазарус, С.Фолкман) – утверждает, что не бывает «хороших, зрелых» или «плохих, незрелых» копинг-стратегий. Они должны оцениваться, исходя из контекста и требований стрессовой ситуации. Возраст может влиять на оценку стресса личностью и выбор копинг-стратегии, но взросление не является главной детерминантой адаптивного поведения и эффективного совладания со стрессом [ 69].

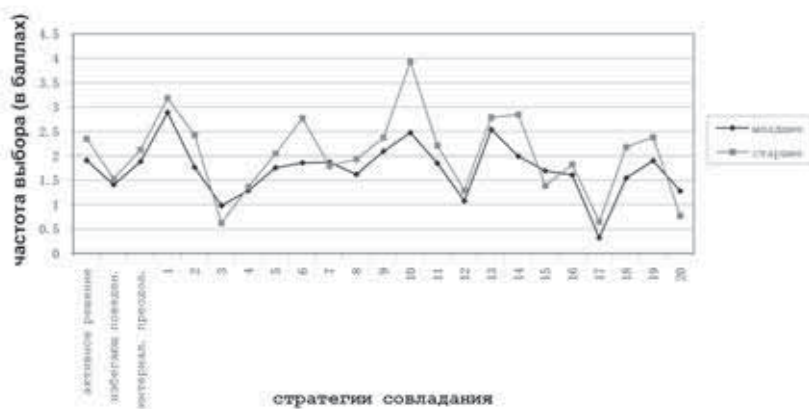
Прикладные исследования показывают, что изменения в совладающем поведении на протяжении подросткового возраста действительно существуют.

В исследовании Т.П. Бартош, О.П. Бартош была предпринята попытка выявления возрастной динамики преобладающих копинг-стратегий преодоления стрессовых ситуаций у учащихся 8-х и 11-х классов. Их анализ показывает, что становление стиля совладания происходит неравномерно и противоречиво. По мере взросления, к 11 классу, на доминирующие позиции выходит использование самоконтроля, возрастает способность регулирования своего поведения и эмоциональных реакций при стрессе, их положительная переоценка. В то же время выраженность непродуктивных механизмов – «конфронтативный копинг» и «бегство – избегание» усиливается по сравнению с 8-классниками. Одновременно происходит снижение использования стратегии «принятие ответственности», признание своей роли в существующей проблеме. Следовательно, к выпускному классу у школьников с одной стороны, увеличивается концентрация на личностном росте, саморегуляции и позитивном смысле ситуации, с другой стороны, усиливается склонность предпринимать агрессивные усилия по изменению неблагоприятной ситуации, определенная степень готовности к риску [ 17 ].

В исследовании, проведенном в начале 2000-х годов в Санкт-Петербурге [4], с помощью методики I. Seiffge-Krenke «Способы решения проблем» также обнаружены значимые различия между младшими (13-летними) и старшими (16-летними) подростками как в выборе стратегий совладания, так и отдельных способов (см. рис.1).

Так, несмотря на сохраняющуюся вне зависимости от возраста тенденцию к выбору стратегии «активного разрешения проблем» как предпочтительной, именно частота выбора данной стратегии имеет статистически значимые различия в разных возрастных группах ( $t =$

-2,65;  $p < 0,01$ ). Т.е. с достаточной долей уверенности можно говорить о том, что с возрастом значительно увеличивается активность подростков в преодолении проблем, возрастает их субъектная компетентность.



**Рис. 1. Выбор стратегий совладания подростками разного возраста**

Старшие подростки чаще, чем младшие, выбирают стратегии решения проблем во взаимодействии с людьми, столкнувшимися с данной проблемой теперь или пережившими ее ранее (№ 6 и № 18), размышления над возможными путями решения и проговаривания сути проблемы (№ 10 и № 2). В то же время значительно реже, чем младшие, они отступаются от проблемы (№ 20) или прибегают к помощи специалистов. (Все различия значимы – см. табл.2).

Это означает, что старшие подростки подходят к проблемной ситуации более серьезно и самостоятельно – так как не откладывают решение проблемы «на потом»; принимают помощь окружающих не как иждивенцы, а с позиций сотрудничества, совместной работы.

Но, вероятно, для них опыт получения профессиональной (в том числе и психологической) помощи является слишком «непривычным», как, собственно, и для большинства российских граждан. Кроме того, как показали некоторые исследования [34а], представления подростков о деятельности психологов достаточно смутны, стереотипны и зачастую неадекватны. Примерно для половины опрошенных в данном исследовании подростков сам «факт ...обращения (к психологу) почти

равносителен признанию своего психического нездоровья и необходимости лечения» [там же, с.80-81].

Если рассмотреть отдельные способы совладания с точки зрения занимаемых ими ранговых мест, то можно констатировать следующее (см. табл.2).

Таблица 2

*Возрастные различия в выборе стратегий совладания*

модусы и стратегии	ср. м.л. подрост.	ср. ст. подрост.	t –критерий Стьюдента	рейтинг у м.л. подр.	рейтинг у ст.подр.
активное решение	1,91	2,35	-2,65**	1	1
избегающее поведение	1,41	1,53	-0,81	3	3
интернальное преодоление	1,88	2,13	-1,24	2	2
1	2,89	3,18	-1,24	1	2
2	1,76	2,42	-2,93**	10	6
3	0,98	0,62	1,99*	19	20
4	1,29	1,36	-0,37	16	16
5	1,75	2,04	-1,17	11	11
6	1,86	2,77	-3,51***	8	5
7	1,87	1,79	0,29	7	14
8	1,62	1,93	-1,31	13	12
9	2,09	2,37	-0,99	4	8
10	2,47	3,93	-4,46***	3	1
11	1,85	2,21	-1,51	9	9
12	1,07	1,28	-1,13	18	17
13	2,54	2,78	-0,69	2	4
14	1,99	2,84	-2,91**	5	3
15	1,69	1,39	1,36	12	15
16	1,61	1,82	-0,83	14	13
17	0,32	0,65	-1,76	20	19
18	1,55	2,18	-2,42*	15	10
19	1,90	2,38	-1,87	6	7
20	1,28	0,77	2,42*	17	18

\* – p < 0,05 \*\* – p < 0,01 \*\*\* – p < 0,001

Младшие подростки при столкновении с трудностями чаще всего прибегают к помощи взрослых (ранг 1) либо к констатации неизбежности проблем (ранг 2). Лишь на третьем месте располагаются размышления над проблемой, зато уже на четвертом – отклонение всяческих забот и волнений, *«потому что, как правило, все разрешается хорошо»*.

Для старших подростков характерны, в первую очередь, именно размышления над проблемой (ранг 1), затем обращение за советом к взрослым (ранг 2) и «незацикливание» на проблемах – *«Я думаю о проблемах, лишь когда они возникают»* (ранг 3). Способ № 9 (отклонение всяких забот), занимающий у младших подростков четвертое ранговое место, у старших находится только на восьмом. Также велика разница в ранговых местах у способа № 7 (*«Я стараюсь ничего не замечать и действую так, как если бы все было в порядке»*) – 7 ранговое место у младших и 14-е место у старших (хотелось бы отметить, что оба эти способа совладания – №№ 7 и 9 – относятся к стратегии «избегающее поведение»).

Таким образом, можно сделать вывод, что младшие подростки более беззаботно и менее ответственно относятся к своему участию в совладании с проблемами, чем старшие. Они в большей степени ориентированы на формальное выполнение требований ситуации, чем на управление ею. Кроме того, если проанализировать ориентацию субъективного контроля, то младшие подростки проявляют большую по сравнению со старшими интернальность в делах и взаимоотношениях (т.е. в тех сферах, которые больше подвержены контролю и оценке извне), а старшие – тенденцию к повышению интернальности в решении личных проблем (что может быть связано с развитием рефлексии и самостоятельности, на развитие которых нужно обращать внимание при обращении за психологической помощью) – см. табл. 3.

Таблица 3

**Возрастные особенности локуса контроля**

ориентация субъективного контроля	младш. подр.	старш. подр.	t- критерий
в делах	14,29	7,63	5,14***
во взаимоотношениях	8,04	5,95	1,89
в решении личных проблем	2,80	4,57	-1,87

\*\*\* –  $p < 0,001$

Имеются различия в выборе способов совладания между мальчиками и девочками (см. табл. 4) – у девочек больше эмоциональности (способ № 12), меньше вытеснения (способ № 16).

Таблица 4

**Половые различия в выборе способов совладания**

<b>СПОСОБЫ СОВЛАДАНИЯ</b>	<b>мальчики</b>	<b>девочки</b>	<b>t- критерий</b>
№ 12 – «Я даю разрядку моему гневу и моей беспомощности (кричу, плачу, хлопаю дверью)»	0,942	1,511	-3,07**
№ 16 – «Я стараюсь не думать о проблеме и вытеснить ее из моих мыслей»	1,942	1,435	2,00*

\* –  $p < 0,05$ ;

\*\* –  $p < 0,01$

В рейтинге способов совладания наибольшие различия связаны с той же социально направленной активностью. Так, способ № 18 («Я ищу утешения и поддержки у людей, которые сталкивались с аналогичными проблемами») у девочек занимает восьмое место, у мальчиков – четырнадцатое. Способ № 9 («Я отклоняю всякие заботы...») – девятое и четвертое места, способ № 7 («Я стараюсь ничего не замечать...») – четырнадцатое и одиннадцатое места, а уже упоминавшийся выше способ № 16 – шестнадцатое и тринадцатое места соответственно. Что же касается способов совладания, занимающих первые рейтинговые места, то различий между мальчиками и девочками в целом по выборке не обнаружено.

Таким образом, можно говорить о том, что девочки в большей степени ориентированы на избавление от проблем. Более высоко, чем у мальчиков, развиты рефлексия и эмоциональность не дают им возможности «забыть» и «не думать о проблемах».

Специфика стратегий совладания (средняя частота их использования) у мальчиков и девочек в зависимости от возраста представлена на рис. 2..



**Рис.2 Выбор способов совладания мальчиками и девочками разного возраста**

Здесь в центре внимания – младшие девочки. Они имеют больше максимумов и минимумов в выборе способов совладания, чем представители остальных половозрастных групп.

Они реже других выбирают способы № 1, 2, 5, 8, 10, 11 и чаще способы № 15 и 20. Все перечисленные способы относятся к различным стратегиям совладания (1, 10, 15 – активное разрешение проблем; 5 и 11 – интернальное преодоление; 8 и 20 – избегающее поведение).

Вероятно, это связано с тем, что большинство способов совладания используются девочками младшего возраста примерно в равной степени. Младшие девочки как бы экспериментируют, пробуя разные варианты выхода из трудных ситуаций. Однако это экспериментирование осуществляется весьма неактивно и осторожно (средняя частота выборов вариантов совладания в данной половозрастной группе – наименьшая по сравнению с другими).

В других половозрастных группах более дифференцированное отношение к выбору тех или иных способов совладания: одни из них явно предпочитают, другие – также явно отвергаются. У младших девочек даже наибольшее предпочтение способа № 1 («Я обращаюсь за помощью к родителям...») и отвержение способа № 17 («Я могу решить свои проблемы только с помощью алкоголя или наркотиков») оказываются не так ярко выраженными, как в других возрастных группах, – там данные способы совладания встречаются соответственно еще чаще или еще реже.



Следует отдельно рассмотреть способы, имеющие у младших девочек больший удельный вес, чем в других группах. Это способ № 20 – ощущение собственной беспомощности («Я отступаю, т.к. не могу ничего изменить»), и способ № 15 – поиск информации в специальной литературе. Хотя эти способы используются младшими девочками для совладания с проблемами не в первую очередь (рейтинг применения – 11 и 8 соответственно), но значительно чаще, чем их сверстниками-мальчиками (рейтинг – 17 и 14) и старшими девочками (рейтинг – 18 и 15). Здесь присутствуют и необременительная любознательность, не влекущая за собой обязательной активности (способ № 15) и ощущение собственной «малозначительности», некомпетентности, неспособности применить полно и эффективно применить свои ресурсы для совладания с проблемами (способ № 20).

В исследовании С.В. Фроловой обнаружено, что доля *адаптивных* стратегий преодоления кризисных ситуаций остается неизменной для младшей и старшей возрастных подгрупп подростков. Неадаптивные же формы реагирования имеют тенденцию с возрастом уменьшаться, уступая возможность проявления частично адаптивным стратегиям совладания. Выявлено, что наиболее адаптированными подростки оказываются к ситуациям, возникающим в семейных отношениях. Старшие подростки чаще всего в случае возникновения сложной жизненной ситуации в семье стараются выглядеть и вести себя так, чтобы другие подумали, что у них все в порядке. А вот наименьшая представленность адаптивных стратегий преодоления кризисных ситуаций наблюдается в сфере проблем здоровья у старших подростков. Ситуация физической травмы или соматического заболевания может казаться старшему подростку практически непереносимой, забирающей огромное количество психологических сил [138].

В других исследованиях получены подтверждения того, что реакции детей на стрессовые события эволюционируют вместе с развитием детей. Младшие дети опираются, в основном, на проблемно-фокусированные и поведенческие стратегии, тогда как подростки склонны использовать эмоционально-фокусированные и когнитивные стратегии [67].

---

Подростковый возраст предъявляет повышенные требования к адаптивным возможностям психики. Именно в этот период формируются устойчивые способы защитно-совладающего поведения, а также личностные особенности, выступающие в качестве ресурсов психологического преодоления трудностей [120]. В формировании механизмов психологической адаптации у подростков существенную роль играют стиль воспитания родителей и детско-родительские отношения [26], [83].

Н.А.Сирота и В.М.Ялтонский считают, что по мере взросления, приобретая свой личный опыт удач и неудач в преодолении стрессовых ситуаций, подростки формируют определенный поведенческий стиль, у них наблюдаются различные предпочтения в выборе стратегий совладания со стрессом, развивающихся на основе ресурсов личности и среды [120]. В проведенном нами исследовании [4] мы обнаружили, что специфика характерного для подростков совладающего поведения *придает определенный психологический смысл* выбираемым стратегиям совладания. Так, например, в группе «интерналов» предпочтение стратегии *«совета с родителями»* может свидетельствовать о потребности в получении дополнительной информации, расширяющей возможности решения проблем, в группе «избегающих» – о стремлении снять с себя ответственность за решение в тех случаях, когда уйти, не решать не представляется возможным. При столкновении с проблемами в тех сферах жизни, где последствия собственных действий мало предсказуемы, подростки, склонные к выбору стратегий *избегания*, более консервативны и осторожны в своих поступках и решениях и менее склонны к вариативности, чем их сверстники с интернальной ориентацией.

Подводя итог, можно заключить, что хотя жизнь подростков насыщена разнообразными проблемами и противоречиями и, тем самым, предоставляет огромный развивающий потенциал, мало иметь проблемы – важно уметь их адекватно воспринимать и быть компетентным в их решении, а для этого необходимо научиться осознавать как собственно проблемы, так и свои личностные и социальные ресурсы.

### **2.3.Использование диалога для разрешения социально-психологических проблем подростков**

Подростковый период – это уникальный период жизни человека, когда кризис возрастного развития обостряет все накопленные за предыдущие периоды хронические проблемы отношений; период, который переживается наиболее остро и ярко, так как именно в это время идет активное становление самосознания и развитие рефлексии. При этом не отсутствие, а именно наличие проблем и их успешное разрешение позволяет выйти на новый уровень развития. Одним из многочисленных подтверждений значимости проблем этого возраста является характерный для студентов выбор подросткового периода при написании сочинений на тему «Кризисы в моей жизни» [112 ]. Приведем лишь несколько примеров из сочинений:

*«Подобный кризис был у меня один раз в жизни, и полностью изменил меня, закалил, предварительно расколов на куски. Он стал почвой для сильнейшего самоанализа и самосовершенствования, принес мне очень много, несмотря на боль»;*

*«Я не могла вернуть то, что было, и не могла двигаться дальше, я жила прошлым каждую минуту своего существования. Но жила прошлым, отталкивая от себя всю прошлую себя, как ни абсурдно: внешность, увлечения, друзей. Кризис сопровождался сильнейшим душевным расстройством: ежедневные слезы, истерики со смехом и рыданиями, смена настроений, депрессия, невероятное чувство одиночества, постоянное ощущение рваной раны внутри»;*

*«Сейчас я вспоминаю то время с усмешкой, но тот кризис наложил на меня огромный отпечаток, из-за которого перестроились все жизненные ориентиры. Если большинство людей, которых я знаю, ищет комфорта, то я ищу комфорта в дискомфорте, ищу сам дискомфорт. Я испытываю тревожность, когда в моей жизни все стабильно, спокойно и хорошо, мне необходимы встряски, чтобы двигаться вперед. Из-за выводов, сделанных после того кризиса, я без сожаления ломаю любые отношения, если мне в них слишком комфортно, как бы дико это не звучало. ...мне нужны проблемы, чтобы их преодолевать, чтобы постоянно искать, постоянно обновлять систему ценностей».*

---

Если анализировать тексты студенческих сочинений, то можно увидеть, что многие проблемы подросткового возраста оказались не разрешенными и являются достаточно болезненными и в юности, и в ранней взрослости. Что в очередной раз подтверждает актуальность организации грамотного и эффективного психологического сопровождения человека в подростковый период и потребности в социально-психологической поддержке.

Диалог – это система отношений, которая позволяет разрешать проблемы развития.

Метод построения развивающих диалогических отношений эффективен в современной образовательной среде для работы учителя, психолога, социального работника с различными категориями людей, был выделен и подробно описан Е.Н. Чесноковой. Она занималась его разработкой и апробацией с 1995 года и представила в 2005 г. на защите диссертации. Одной из основных философских и методологических предпосылок, на которые изначально опиралась Е.Н. Чеснокова, были взгляды Пауло Фрейра (1921-1997), бразильского педагога и гуманиста [74]; [ 140.].

Диалог эффективен даже в тех случаях, когда проблем так много, что для подростков «не срабатывают»: традиционные методы обучения, так называемые «активные» методы обучения, консультационные и терапевтические программы в качестве реабилитационно-обучающих; в случаях задержек развития, педагогической и социальной запущенности, химической и компьютерной зависимости и т.д. [76].

В отличие от многих технологий в основе метода развивающего диалога лежит не технологическая сторона, а определенное отношение к человеку, без принятия которого технология становится не эффективной. Если мы действительно хотим что-то изменить в системе отношений подростка, то необходимо быть готовым к колоссальным личностным вложениям. Недаром говорят: «создай самого себя, а затем воздействуй на других тем, что ты есть» (В. фон Гумбольдт). Конкретное наблюдаемое поведение окружающих лиц всегда действует как модель.

Выбирая развивающий диалог как одно из наиболее эффективных средств, способствующих разрешению социально-психологических проблем подростков необходимо учитывать следующие моменты:

- Развивающий диалог – универсальный инструмент развития, который имеет философскую и технологическую составляющие.

- Характер развивающего диалога определяется в первую очередь философской составляющей – отношением и ценностями, представлениями и идеями, которые мы используем во взаимодействии с подростками.

- Базовыми отношениями, без которых диалог теряет свою развивающую функцию и без которых технологическая сторона не работает, являются отношения: любви, интереса, веры, уважения, смирения и благодарности (см. рис. 1 и текст ниже).

- Изменения и разрешение проблем происходят только при условии системного использования инструмента диалога в отношениях и, как правило, отсрочены во времени, так как никакое развитие и восстановление не может происходить мгновенно.

Графическое отображение отношений в развивающем диалоге позволяет представить образ философии в действии и наполнить его собственным содержанием, взятым из примеров личных отношений с подростками. Практичность такого системного отображения заключается в том, что графическое *представление философии* и того, как она *разворачивается в действии*, помогает сэкономить массу слов и сделать более понятными термины, необходимые для разъяснения данной модели отношений... Вышеприведенный рисунок способствует более полному видению, и пониманию того, что все *элементы* представленной модели *взаимосвязаны*. Так, нельзя любить другого человека, который находится здесь и сейчас, прямо перед вами (в классе, группе, отряде), не проявляя к нему интереса, не вступая с ним в личный контакт, то есть, попросту игнорируя его. Партнерская любовь, а мы говорим только об этом типе отношений между живыми существами, неосуществима без уважения к партнеру, без соблюдения его прав, даже если вам хочется нарушать эти права из самых лучших побуждений. Как можно любить человека и при этом не доверять ему, не верить в его способность развиваться и изменяться? Ни один из компонентов этой системы в отдельности не обладает целостностью и ни один из них не может быть «изъят» без ущерба для системы диалога в целом [74.].



Рис. 3. Модель диалоговых отношений, способствующая развитию человека (подростка) (по материалам семинаров Е.Н. Чесноковой (Санкт-Петербург))

Что значат для нас эти ценности? Что такое любовь? Что такое уважение? Что такое интерес? Что такое вера? Что такое смирение? Что такое благодарность? Что нам мешает проявлять эти способности? Самое интересное состоит в том, что уже только проявляя эти качества во взаимоотношениях с подростком, мы тем самым способствуем разрешению многих его проблем!

*Интерес* предполагает поисковую активность, направленную на исследование и выявление потребностей: «Что на самом деле нужно подростку? Какие желания стоят за его словами? На основе каких успехов в прошлом (его личных, а не в сравнении с другими людьми) можно поддержать его действия в будущем? Интерес к подростку выражается в действии через установление личного контакта с ним.

Недостаток в контактах подобен серьезному недостатку в питании. Оба недостатка препятствуют развитию. Среди специалистов по трансактному анализу существует поговорка: «Если ребенка не гладить, то у него высыхает спинной мозг». По мере роста ребенка его базовая потребность в физических контактах трансформируется и становится потребностью в признании. Улыбка, кивок головы, взгляд заменяют ощущение некоторых контактов. Эти формы признания служат для подростка подтверждением того обстоятельства, что он находится здесь и, что он живое существо. Для формирования эмоционально здоровой личности необходимы положительные контакты. Положительные контакты оставляют ощущение благополучия, бодрости, значительности, улучшают самочувствие, повышают взаимопонимание и способствуют приобретению подростком черт успешного человека.

Если человек не получает достаточного количества положительных контактов, то он часто провоцирует отрицательные контакты: подростки ссорятся, медлят, делают ошибки, задевают друг друга, хулиганят, хнычут, чрезмерно тратят деньги и т.д.

Может ли диалог состояться без контакта? Если контакт не установлен, то никакие техники работать не будут. От кого зависит контакт? От того, кто хочет вступить в контакт. Кто отвечает за контакт в отношениях с подростками? Взрослые (учителя, консультанты, социальные работники, врачи, родители, то есть мы сами).

Что включает в себя подлинный контакт? Зрительный контакт; радость; физический контакт; договор об удобном времени; открытое проявление своих чувств; равенство позиций; полное внимание к подростку; умение найти в нем что-то, что нам нравится; личный интерес; признание права подростка на разные состояния; отношение дарителя – готовность поделиться; позитивная обратная связь, которая помогает переоценить свою роль и позицию; умение управлять своими чувствами и не переносить их на других; умение принять негативные чувства; поддержка; обеспечение пространства, в котором можно проявить себя; вера; умение выслушать и попасть на потребности человека. Если один человек ведет себя таким образом, то создается атмосфера, в которой другой может меняться. Контакт является основой нашего взаимодействия с подростком.

---

«Что нового и хорошего произошло у тебя за последнее время?» – этот вопрос является одним из способов установления контакта с подростком. Этот вопрос помогает создать позитивный настрой, научиться формулировать свои мысли. Даже в воспитательной колонии подростки постепенно начали искать новое и хорошее. Это поиск опоры и ресурсов в трудных ситуациях. Новое-хорошее работает с личными хроническими проблемами – «Я недостаточно хорошо», «изоляция» – мы лучше узнаем друг друга и доверяем друг другу. Как я чувствую себя после этого? Важной, нужной, уверенной, смелой. Разряжаются страхи и начинается сотрудничество.

**Уважение.** У каждого человека (и у взрослого, и у ребенка) есть право иметь свои потребности, границы. Важно уважать чужие границы, но и защищать свои – не травмирующим образом. То есть не копить обиды и раздражение, бесконечно сдерживаясь, поскольку они все равно прорвутся – скандалом, криком и т.д., – а уметь говорить о своих чувствах.

Базовым принципом развивающего диалога является передача ответственности человеку за его жизнь во всех её проявлениях. «Если в процессе развития что-то было нарушено или разрушено, то восстановление пропущенного или утраченного происходит при создании тех же условий, в которых идет естественное, здоровое развитие» [74, с. 93].

Научаясь уважать себя, человек начинает относиться с уважением к другим. «У каждого человека есть права», – говорим мы, когда встречаемся с подростком, чтобы рассказать ему о занятиях, которые мы проводим в школе. «Знаешь, ли ты права, которые есть у тебя?» «Ну, да. Право на слово. Что-то больше не припомню». «Да, действительно, тебя есть еще и другие права ты можешь познакомиться с ними»:

- ✓ Быть счастливым.
- ✓ Быть уважаемым как личность.
- ✓ Сказать «нет».
- ✓ Слушать то, что говорится и право быть услышанным.
- ✓ Познавать себя.
- ✓ Быть в безопасности
- ✓ Иметь свое мнение и убеждения



- ✓ Сотрудничать и давать и при этом не быть использованным
- ✓ Просить о помощи и эмоциональной поддержке
- ✓ Предоставлять другим людям возможность самим решать свои проблемы

- ✓ Выражать свои чувства, включая гнев, таким образом и столько, насколько я не нарушаю прав других

- ✓ Побывать в одиночестве даже, если другие хотят моего общества

- ✓ Не быть безупречной(ым)

- ✓ Не жертвовать собой ради кого-либо

- ✓ Не сохранять отношения, которые причиняют мне вред

«Какое из этих прав кажется тебе самым важным?» Очень часто этим правом оказывается право на безопасность. «Что значит, для тебя лично, быть в безопасности?» «Это значит, что никто не бьет меня, не берет мои вещи, не кричит на меня и не обзывается...» «Были ли случаи в твоей жизни, когда это право нарушалось?» «Конечно! Сколько угодно! Вот, например...»

**Безопасность** – отсутствие угрозы причинения зла или вреда; сохранность, надежность (толковый словарь, В.Даль). А. Маслоу к категории безопасности причисляет следующие потребности: потребность в стабильности, в защите, в свободе от страха, тревоги и хаоса, потребность в постоянстве, структуре, порядке, законе... Вопреки мнению о том, что подросток стремится к вседозволенности, психологи и педагоги обнаруживают, подросток нуждается в том, чтобы жить в структурированном мире, его угнетает непредсказуемость.

Взрослые, часто не отдают себе отчета в том, что они являются гарантами прав подростка на безопасность, на обеспечение надлежащей защиты. Гнев родителя или учителя, угроза физического наказания, грубое обращение, словесное оскорбление подчас вызывает тревогу у подростка. В такой обстановке потребность в безопасности оказывает сильное влияние на мотивацию учебной деятельности. Так, подростки группы социального риска, которые живут в нестабильных семейных условиях, которые оказываются исключенными из школы, характеризуются значимо более низкими показателями потребности в достижении ( $t=3,27$   $p<0,01$ ), направленности на приобретение знаний ( $t=4,79$   $p<0,001$ ) и более высокими показателями склонности

к проявлению агрессии при сравнении с подростками группы «социальной нормы» [99].

Основная трудность в работе зачастую связана не с подростками, а со взрослыми, особенно в школе, когда педагогический коллектив не является единой командой, которая действует согласованно: каждый учитель обучает и воспитывает по-своему, в школе нет единой системы требований, учителя сами нарушают существующие в школе требования.

Анализируя высказывания подростков групп социального риска, мы выделили три основные области затруднений, которые они хотят изменить:

<b>трудности в учении</b>	<b>ощущение неуспешности</b>	<b>трудности в общении</b>
43%	24%	21%
«я плохо учился в той школе», «меня выгнали»...	«хочу быть успешным» «хочу лучше учиться» «хочу научиться общаться»	«учителя злые», «нет друзей», «здесь хорошая атмосфера, порядки, хорошее отношение»

Основными мотивационными побуждениями к учению для подростков групп социального риска являются: потребность в достижении успеха и преодолении трудностей; потребность в общении и отношениях, построенных на взаимном уважении, и потребность в комфортном состоянии, потребность реализовать свое право учиться и быть принятым вместо того, чтобы быть исключенным из учебного процесса. Таким образом, формирование и восстановление мотивации учения связано с преодолением взаимного отчуждения учащихся и учителей от школы, через изменение отношений между ними и равное разделение ответственности в учебном процессе, с изменением статуса (положения) подростка в школьной системе [ 98].

Принятие ответственности происходит при наделении человека правами. Нет прав – нет ответственности. Ответственность может быть передана только на условиях договора о взаимных обязательствах. Право – результат договора двух сторон, и вторая сторона должна быть гарантом его соблюдения.

Что делать, если у одной из сторон отсутствует опыт правовых, ответственных, партнерских отношений, опыт договора (что часто бывает в подростковом возрасте)? В этих условиях другая сторона может взять на себя ответственность использовать в качестве инструмента договора и передачи ответственности развивающий диалог: «Какие права у тебя есть в этой ситуации? В чем твоя ответственность в этой ситуации? Как ты можешь её не поддерживать? Как ты можешь себя поддержать, чтобы реализовать свою ответственность? Какая поддержка от меня тебе бы была необходима?».

Условиям договора отвечают партнерские отношения, что означает взаимное уважение, соблюдение прав и разделение ответственности сторон. Исполнение или не исполнение договора приводит к определенным последствиям. Если взрослые беспокоятся о последствиях принятого подростком решения, его действия или бездействия, значит, они не передали подростку ответственность. При этом, важно не забывать, что передача ответственности не означает отказ ему в поддержке.

Что часто хотят родители? Чтобы ребенок нес ответственность, а они управляли. Это невозможно. При передаче ответственности необходимо гарантировать права.

Как работать с этим в жизни?

- Начать отслеживать, где нарушаются ваши права и начать их отстаивать.

Когда вы в жизни начинаете отстаивать свои права? Когда вы уже в состоянии «перекипевшего чайника». Для того, чтобы осознанно отстаивать свои права необходимо сначала начать разряжать свои чувства в специально предназначенном для этого месте. Если заявлять о правах спокойно без чувств, то люди начинают задумываться и ситуация меняется.

- Отслеживать, не нарушаете ли вы чужие права.

- Учиться различать, где ваша ответственность, а где чужая. Отслеживать, где и в чем вы перехватываете чужую ответственность или легко подхватываете предложенную вам ответственность.

- Отслеживать, в каких областях жизни вы еще не взяли ответственность за себя. Если вы где-то не берете ответственность за себя, то, как правило, начинаете прихватывать чужую и отвечать за других.

---

В результате вам будет легче передавать ответственность, не брать чужую или сознательно брать на себя ответственность.

В настоящее время достаточно широко распространена проблема роста различного рода зависимостей. Чтобы сделать человека зависимым, нужно отнять у него права. Подросток становится зависимым, если он не был самостоятельным в группе своих близких или не имел полных прав. Чем больше у подростка прав, тем меньше зависимостей. Человек, который лишен прав, становится лишенным и идентичности, он плохо учится, плохо работает, так как не управляет собой [74].

Если у меня есть право быть выслушанным, то при каких условиях оно может быть реализовано? Если есть субъект, который гарантирует это право. Права – это отношения. Как только вы перестаете меня слушать, я перестаю иметь это право. Ваше право – это чья-то обязанность. Если вы отказываетесь от права быть услышанным, то приобретаете право не слушать других. Отказываясь обеспечивать чьи-либо права, люди отказываются выполнять определенные обязанности.

В случае работы психолога (социального работника) с подростком по разрешению какой-либо проблемы эффективным является заключение соглашения об условиях взаимодействия, о правах и ответственности. При заключении соглашения в процессе диалога происходит установление личного контакта психолога с подростком, исследование его потребностей, проблем (трудностей), поиск позитивных ресурсов, согласование целей и принципов встреч (занятий).

В соглашении подросток прописывает:

- 1) причину, по которой он пришел к психологу,
- 2) цели, которых он хочет достичь при совместной работе с психологом;
- 3) личные представления о целях своей семьи относительно его встреч с психологом.

Заключение соглашений с подростками при их консультировании по поводу разрешения проблем предполагает реализацию следующих задач:

- установить личный контакт с подростком;
- совместно с подростком исследовать его трудности, причины прихода, ожидания, потребности;

- помочь сформулировать цели;
- дать необходимую информацию о встречах (занятиях), представить себя и свои цели;
- предоставить возможность выбора участия;
- заключить соглашение с подростком на определенное количество встреч или принять отказ от дальнейшего сотрудничества.

Заключение соглашения с подростком позволяет передать подростку ответственность за его работу с проблемой и способствует восстановлению его мотивационной сферы, через рефлекссию своего жизненного опыта, осознание своих потребностей, ценностей, трудностей и ресурсов, формулирование целей, самостоятельное принятие решения.

Для установления контакта с подростком необходимо:

1) работать с ним не менее 40 минут, чтобы пройти все необходимые этапы собеседования для реализации его цели и задач, не торопиться и выдерживать длительные паузы, характерные для работы с проблемой социальной беспомощности;

2) четко осознавать цели и следовать им, так как отсутствие осознанности приводит к формальному выполнению работы [98].

**Вера.** У каждого человека (в том числе и подростка) – есть мозг, который может выработать 1000 и один вариант решения любой проблемы и выбрать лучший. Задача взрослых состоит в том, чтобы создать для этого условия. Вера часто подменяется жесткими ожиданиями: ребенок должен поступать так, а не иначе. Ожидания не сбываются, возникают обиды. Ожидания лишают подростка права на собственный опыт.

### *Дети похожи на воздушных змеев*

*Джеймс Добсон «Возвращение домой: вечные истины семейной жизни», 2001.*

*Задача, заключающаяся в освобождении детей от своей власти, может оказаться одной из самой трудных для родителей. ...Эрма Бомбек сравнила ее с запуском бумажного змея. Вот как она описывает этот процесс: родители бегут по дороге, надеясь поймать воздушный поток. Наконец с великим трудом им удается запустить змея на высоту нескольких метров. И когда им уже кажется, что он благополучно*

---

*начал полет, возникает большая опасность. Змей резко ныряет к линии электропередачи и пляшет в угрожающей близости от ветвей деревьев. Это ужасный момент. Затем неожиданно порыв ветра подхватывает змея и уносит вверх. Мама и папа начинают лихорадочно разматывать веревку.*

*Удержат змея становится все труднее. Вережка разматана до конца, и родители пытаются сообразить, что же им делать дальше. Маленький летательный аппарат требует все больше свободы. Он поднимается все выше и выше. Папа становится на цыпочки, чтобы ослабить натяжение веревки. Теперь ее конец зажат между указательным и большим пальцами руки, поднятой высоко над головой. И вот наступает момент освобождения. Вережка выскользывает из папиных пальцев, и змей величественно взмывает в прекрасные небеса...*

Вера не основана ни на чем: ни на прежнем опыте, ни на предположениях. Она не требует никаких обоснований. Мы просто верим, что человек сможет сам решить свои проблемы. Чем больше вера – тем больше отказ от ожиданий, тем более свободным в выборе чувствует себя подросток и тем шире зона его поисковой активности.

В диалоге подросток может учиться на своих собственных задачах: самостоятельно формулировать проблему, искать пути её решения, отвечая на открытые вопросы: «Какая у тебя самая большая проблема на сегодняшний день? Какая потребность не удовлетворяется и вызывает беспомощность?»; «Какая ситуация тебя больше всего тревожит (надоела)? Какую роль ты играешь в создании этой ситуации? Как ты поддерживаешь её развитие?»...

**Любовь.** Почему детей надо любить? Полное принятие обеспечивается только любовью. Любовь также совершенно необходимое условие, чтобы развивалось мышление. Без любви мышление вянет как цветок без воды и света.

Существуют два варианта беспомощной любви, которые не работают.

Взрослый активный, ребенок пассивный: «Я тебя люблю и знаю лучше, что тебе нужно. Я обеспечу тебе развитие и золотое детство, потом ты будешь мне благодарна: фигурное катание, 4 языка, музыкальный инструмент, бассейн, рисование, бег по утрам...»

Взрослый пассивный, ребенок активный: «Я их так люблю, что они делают со мной все, что хотят».

Откуда дети узнают, что вы их любите? Есть некоторые люди, которые не чувствуют любви, пока им не скажешь об этом. Может быть надо их погладить, обнять, а кому-то очень важны совместные праздники или даже обыкновенный совместный ужин:

### **Притча «Сколько стоит день?»** (источник неизвестен)

*«Как-то раз один человек вернулся поздно домой с работы, как всегда усталый и задёрганный, и увидел, что в дверях его ждёт сын.*

*- Папа, можно у тебя кое-что спросить?*

*- Конечно, что случилось?*

*- Пап, а сколько ты получаешь?*

*- Это не твоё дело! – возмутился отец. – И потом, зачем это тебе?*

*- Просто хочу знать. Пожалуйста, ну скажи, сколько ты получаешь в час?*

*- Ну, вообще-то, 500. А что?*

*- Пап – сын посмотрел на него снизу вверх очень серьёзными глазами. – Пап, ты можешь занять мне 300?*

*- Ты спрашивал только для того, чтобы я тебе дал денег на какую-нибудь дурацкую игрушку? – закричал тот. – Немедленно марш к себе в комнату и ложись спать! Нельзя же быть таким эгоистом! Я работаю целый день, страшно устаю, а ты себя так глупо ведешь.*

*Сын тихо ушёл к себе в комнату и закрыл за собой дверь. А его отец продолжал стоять в дверях и злиться на просьбы сына: «Да, как он смеет спрашивать меня о зарплате, чтобы потом попросить денег?» Но спустя какое-то время он успокоился и начал рассуждать здраво: «Может, ему действительно что-то очень важное нужно купить. Да чёрт с ними, с тремя сотнями, он ведь ещё вообще ни разу у меня не просил денег». Когда он вошёл в детскую, его сын уже был в постели.*

*- Ты не спишь, сынок? – спросил он.*

*- Нет, папа. Просто лежу, – ответил мальчик.*

*- Я, кажется, слишком грубо тебе ответил, – сказал отец. – У меня был тяжёлый день, и я просто сорвался. Прости меня. Вот, держи деньги, которые ты просил. Мальчик сел в кровати и улыбнулся.*

*- Ой, папка, спасибо! – радостно воскликнул он.*

*Затем он залез под подушку и достал еще несколько смятых банкнот. Его отец, увидев, что у ребенка уже есть деньги, опять разозлился. А сын*

---

*сложил все деньги вместе, и тщательно пересчитал купюры, и затем снова посмотрел на отца.*

*- Зачем ты просил денег, если они у тебя уже есть? – проворчал тот.*

*- Потому что у меня было недостаточно. Но теперь мне как раз хватит, – ответил сын.*

*- Папа, здесь ровно пятьсот. Можно я куплю один час твоего времени? Пожалуйста, приходи завтра с работы пораньше, я хочу, чтобы ты поужинал вместе с нами.*

Взрослому важно осознавать, представлять и чувствовать, как он любит своего подростка и как он это показывает: любящее ли у него выражение лица. Дети не убегают из дома, если их родители знают, как говорить ребенку о том, что они его любят.

В диалоге любовь может быть только партнерской (*я тебя вижу, слышу и чувствую, потому что ты мне интересен, потому я что уважаю тебя и верю в тебя*), а патерналистская, или родительская, любовь (*я тебя люблю, а потому лучше знаю, что тебе надо*) и любовь жертвы (*я тебя люблю, а потому ты можешь делать со мною все, что угодно*) исключены.

**Смирение** – это очень сложная тема, которая включает в себя много понятий. Пожалуй, лучше всего об этом, могут сказать люди, принявшие путь духовного служения. Например, Митрополит Антоний Сурожский говорил, что *«смирение начинается с момента, когда мы вступаем в состояние внутреннего мира: мира с Богом, мира с совестью и мира с людьми...; это примиренность со всеми обстоятельствами жизни... Что бы ни случилось, человек видит свое место в этой ситуации... Внутренняя примиренность с обстоятельствами, с людьми не означает, что мы должны рассматривать все обстоятельства как будто они добрые, но означает, что наше место в их среде для того, чтобы мы внесли туда нечто. ... Если от русского слова, приводящего к мысли о примиренности, внутреннем покое... перейти к тому, как латинский язык определяет смирение, это тоже дает нам интересную картину. Слово *humilitas* происходит от слова *humus*, т.е. «плодородная земля и просто «земля». И, если взять землю как притчу, то вот – она лежит безмолвная, открытая под небом; она принимает*



*безропотно и дождь, и солнце, и семья; она принимает навоз и все, что мы выкидываем из нашей жизни; в неё врежется плуг и глубоко ранит, и она остается открыта, безмолвна, и она всё принимает и из всего приносит плод... И еще одно: я не думаю, что смирение заключается в том, чтобы давать кому бы то ни было себя затоптать в грязь; ... человек может быть глубоко смиренным, а по чувству ответственности поступать твердо, строго и решительно... в Церкви человек, поставленный на свой пост, может быть предельно смиренным – и, по послушанию, быть решительным и строгим...*

*Помню в детском летнем лагере кто-то из моих товарищей разозлился, пришел в страшную ярость; и наш руководитель вместо того, чтобы его остепенить, взял зеркало и поставил перед ним; когда тот увидел свое выражение лица, у него вся ярость спала, потому что таким ему быть ничуть не хотелось... И, если так к себе относиться, то очень часто у нас рождался бы тот род смирения, который происходит просто от реализма» [ 13].*

Смирение в действии – это значит, что «Я не ставлю себя выше подростка». Смирение – это значит не быть в центре всего, обеспечивая результаты, но позволять другому влиять на свою собственную судьбу и встретить реальность. Любая, самая умная позиция управления ограничена, поэтому всегда важен диалог. Любой человек, даже растущий – лучший эксперт своей жизни, надо только этому научиться.

Взрослым нужно запастись терпением (на недели и месяцы) в ожидании «запаздывающих» положительных изменений в детях и подростках, так как дети и подростки – «сложные динамические системы с запаздыванием». Работа с социально-психологическими проблемами детей и подростков оказывается неэффективной, так как при её построении часто используют объяснение сложных проблем, опираясь на поиск их причин, и поэтому ошибаются в выборе мишеней, целей и средств работы. Чтобы помощь в разрешении проблем стала успешной необходимо научиться мыслить системно и искать закономерные связи между событиями или процессами, которые на первый взгляд могут оказаться не связанными друг с другом. Когда вы имеете дело с системой, не важно, в какой точке процесса вы начнете работу. Все элементы соединены между собой, поэтому, где бы вы ни начинали, вы обязательно

---

но попадете в цикл обратной связи. Анализируя систему, установите её границы, ориентируясь на цели, которые вы преследуете. Обращайте внимание на повторяющиеся события, которые образуют закономерности [75].

### **Притчи о смирении**

*У дороги стоял нищий и просил подаяния. Всадник, проезжавший мимо, ударил нищего по лицу плетью. Тот, глядя вслед удаляющемуся всаднику, сказал:*

*- Будь счастлив.*

*Крестьянин, видевший происшедшее, услышав эти слова, спросил:*

*- Неужто ты такой смиренный?*

*- Нет, — ответил нищий, — просто, если бы всадник был счастлив, он бы не стал бить меня по лицу.*

\*\*\*

*Жил-был великий мудрец, который знал все на свете. И очень он этим гордился. Но вот рассказали ему, что есть на свете пустынный, который знает что-то такое, чего не знает мудрец. Пришел мудрец к пустынноку, чтобы получить у него те знания, которых ему не хватало. Так как довелось ему идти через пустыню, то мучила его сильнейшая жажда. И прежде всего он попросил воды. Стал пустынный наливать ему воду в глиняную кружку. Вода уже через край переливается, а он всё льет и льет.*

*- Что ты делаешь? — воскликнул мудрец.*

*- Кружка не может больше вместить воды. — Так и ты, исполненный гордыни, не сможешь сейчас впить то, что я тебе скажу, — ответил пустынный. — Гордыня делает человека глухим.*

**Благодарность** – это признание ценности личности другого человека.

В некоторых странах есть замечательный праздник «День благодарения». Каждому человеку стоит задуматься о том, за что он благодарен своим близким и детям в том числе, как бы трудно ему с ними не было... Дети – это учителя, которые многому могут научить взрослых.

Быть благодарным значит – быть довольным тем, что имеешь. Человеку, который не испытывает чувства благодарности, никогда не

бывает до конца хорошо, его всё время что-то не устраивает. Чего бы он не достиг или не получил, ему всегда чего-то не хватает. Никогда в своей жизни он не испытывает удовлетворения. Благодарность испытывает человек, живущий с ощущением, что получает от жизни очень немало. В основе благодарности лежит любовь и способность дорожить тем, что получаешь. Более того, человека не покидает мысль: «Как же мне повезло, что у меня это есть». Вряд ли можно чувствовать себя лучше, чем рядом с человеком благодарным и признательным. Поэтому взрослым важно развивать в себе способность быть благодарными людьми: «За что вы можете быть благодарны самому трудному для вас подростку?»

### *Притча*

*Жили-были у водоноса два горшка. Они висели на концах длинного шеста, который водонос перекидывал через плечо. В одном из горшков была трещина, а другой был безупречен. Хороший горшок сохранял всю налитую в него воду, а треснувший доносил до дому лишь половину. Треснувший горшок стыдился своего несовершенства. Он понимал, что неспособен выполнять свое предназначение. И однажды он поделился своим горем с водоносом.*

*- Почему ты не выбросишь меня на помойку? Я растрачиваю твои труды понапрасну из-за своего увечья.*

*- Посмотри на тропу, ведущую от реки к дому, – отозвался водонос. – Что ты видишь? Горшок обратил внимание на то, что вдоль одной стороны тропы цвели удивительной красоты цветы, а другая сторона была покрыта лишь высохшей травой.*

*- Ты заметил, – проговорил водонос, – что цветы растут лишь на той стороне тропы, куда проливалась вода из твоей трещины.*

Благодарность в действии выражается и через позитивную обратную связь. Важно давать ребенку позитивную обратную связь не только по тем социальным ролям, которые он вынужден исполнять (как в «Мойдодыре»: «Вот теперь тебя люблю я...»), но и просто о нем, как личности. Давать обратную связь подросткам следует незамедлительно, если мы хотим, чтобы она их чему-то научила, то есть была эффективной.

---

Контакт и принятие без критики, необходимы, чтобы протекал поиск, они освобождают мышление и творчество подростка. Критика замораживает процесс мышления. Как часто учитель на уроке делает негативные замечания («не то, не надо, не будем, не правильно, думай лучше»)? В среднем 2 раза в минуту (90 замечаний за урок). Как в таких условиях можно эффективно думать, если тебя все время прерывают?

В каких условиях мышление развивается лучше? Когда мы радуемся тому, как он думает – даем позитивную обратную связь. Позитивная обратная связь усиливает безопасность и облегчает для человека возможность думать. Учителя привыкли ставить оценки за ошибки – правильно или не правильно – это операция по сличению. Как дать позитивную обратную связь ученику? Позитивная обратная связь включает в себя два компонента: эмоциональный и содержательный. Эмоциональная часть – радость тому, что сказал человек; содержательная часть – обобщение и возвращение, дополнение, уточнение, структурирование того, что сказал человек. Если наша эмоциональная реакция скупая, то люди обычно угасают. Важно отслеживать свое состояние и интерес. Мы радуемся тому, что человек рассказывает: «Прекрасно! Какая замечательная мысль! Расскажи побольше!», – в результате человек раскрывается. Если вам, на самом деле не интересно, то лучше не спрашивать.

Технология диалога не работает без соответствующего отношения – философии. Если вы как учитель искренне радуетесь, находите, что-то ценное в ответе подростка, то нет правильных или неправильных ответов, есть путь развития мысли.

Развивающий диалог – это не набор рецептов, годных на все случаи жизни. Это внутреннее состояние души, которое надо в себе развить, построить. Конечно, все это непросто. Нас учили общаться иначе или не учили совсем. И чтобы овладеть возможностями развивающего диалога, надо многое изменить в себе, переработать [141].

Взрослые, взаимодействующие с подростками, остро нуждаются в том, чтобы осознавать последствия своего собственного выбора и поведения. Развивающий диалог носит открытый характер: взрослый вместе с подростком исследует проблемную ситуацию. Проблема может находиться во внутренних ограничениях и трудностях как самого

подростка, так и взрослого (родителя, учителя), взаимодействующего с ним. Собственные внутренние противоречия могут мешать взрослым увидеть свою ответственность в отношениях с детьми, и то, каким образом они своим поведением могут поддерживать развитие проблемы, вместо того, чтобы способствовать её разрешению.

Например, мама тринадцатилетней дочери обеспокоена её лишним весом и всячески пытается «бороться» с её перееданием. Что она делает для этого? Она стыдит её, высмеивает её внешний вид, говорит о том, что такая она никому не нужна, ругает её, когда она ест выпечку и сладкое, которые всегда стоят на столе и т.д. Происходит ли изменение ситуации? Нет, отношения матери и дочери только ухудшаются. Получается, что мама смешивает проблему дочери с ней самой, с её личностью. Она говорит о том, что не может любить свою дочь, когда она так выглядит, а дочь, чтобы как-то улучшить своё плохое настроение и компенсировать недостаток любви, продолжает усиленно кушать и играет в компьютерные игры, чтобы уйти от реальности и не брать на себя ответственность за своё питание.

Мы можем вернуться к рисунку 1 и посмотреть, каких ценностей недостаточно в диалоге матери и дочери, для того, чтобы он стал развивающим вместо обличающего. Таким образом, быть в диалоге практически невозможно, если не развивать отношения любви, веры, уважения, интереса... По сути своей – это те терминальные ценности и позитивные ресурсы, которые являются основой развития любого человека.

Диалог становится развивающим только в том случае, если мы сумеем разделить наше отношение к человеку и то, как мы относимся к тому, что он делает или сделал: «Я тебя уважаю, ты мне симпатичен, но не думай, что я буду симпатией относиться к твоим проблемам».

Для того, чтобы научиться отделять проблемы подростка от него самого, можно выполнить простое упражнение:

- Составьте список проблем, с которыми вы сталкивались в отношениях с подростками.

- Определите: а) какие детали поведения касаются самого подростка; б) какие проблемы связаны с его семьей.

- Для каждой конкретной проблемы (случая) попробуйте определить, чего не хватает подростку, что бы он хотел получить

---

используя такое поведение. Какая потребность стоит за неприемлемым поведением подростка?

Проблемы развития порождаются противоречиями между актуальной потребностью и тем, что мешает её реализовать. Проблемы у подростков могут быть одинаковыми, а противоречия, которые их порождают разные, соответственно и потребности, и ценности, которые лежат в их основе, тоже могут быть разные. Невозможность увидеть противоречие и разрешить его порождает состояние беспомощности: «Я боюсь», «Я не могу», «Я не знаю», «От меня ничего не зависит»... В решении одной и той же, на первый взгляд, проблемы могут быть совершенно разные пути решения, разные цели, задачи и результаты. Именно поэтому диалог не может быть технологией – набором схем решения разных проблем. Открытый, творческий характер диалога является его преимуществом и предполагает готовность идти по новому неизвестному пути для решения проблемы и увидеть новый, порой неожиданный результат – открытие.

Процесс разрешение проблем будет происходить успешно, при условии, что у подростка есть *потребность* в разрешении проблемы. Опыт решения проблемы – его *опыт* преодоления беспомощности, это навыки, которые никто не может отнять. Включается его *поисковая активность* – он может ошибаться, но быстро понимает ошибки, учится и не боится. В диалоге взрослый выступает как усилитель способности подростка мыслить.

В диалоге важное место занимает процесс исследования потребностей. Потребности должны удовлетворяться регулярно в отличии от желаний, без которых в принципе можно прожить. Мечта – это желание от которого человек не отказывается ни при каких обстоятельствах. На пути к мечте человек развивается. Инструмент исследования потребностей – открытые вопросы: «Какие мои базовые потребности? В чем я нуждаюсь? Что можно сделать, чтобы обеспечить мои базовые потребности? Какая у тебя мечта?»...

Здоровое развитие предполагает ответственное отношение к своим потребностям, поэтому одной из задач развивающего диалога является передача подростку ответственности за реализацию его

потребностей. Чтобы начать передавать ответственность необходимо различать свои и чужие потребности, свою и чужую ответственность. Права и потребности стоят очень близко. Если родители берут на себя ответственность за реализацию желаний ребенка, то ребенок вырастает беспомощным. Часто подросток разочаровывается, когда праздник делают за него, а взрослые оказываются недовольны, если то, что они сделали не нравится детям, ведь они старались от всей души. Женщины особенно склонны к тому, чтобы брать ответственность на себя и контролировать. Если мы передаем ответственность, то дети начинают чувствовать, что они могут что-то делать и изменять свою собственную жизнь. В результате каждый человек может быть вовлечен в совместную деятельность и стать создателем проекта какого-нибудь дела, отвечающего его потребностям.

Работа в проектах совместной деятельности актуальна для подростков, так как помогает им решать проблемы социальной беспомощности в организации свободного времени, которая выражается: в пассивной жизненной позиции – «мне все равно», «дома нечего делать»; в конфликтных взаимоотношениях друг с другом; в неумении отстаивать свои права и договариваться; а также финансовой зависимости от взрослых.

Организация досуга подростков на основе проектной деятельности предполагает наличие группы подростков, объединенных желанием реализовать одну идею (провести дискотеку, встретить Новый год, научиться танцевать и т.д.). Под руководством взрослого участники проекта самостоятельно определяют свои цели, планируют свою деятельность и ее сроки, выясняют, что им необходимо для успешного осуществления проекта и какие могут быть трудности, фиксируют все эти этапы на бумаге, распределяют ответственность, реализуют намеченные планы и подводят итоги проекта. Затем участники могут объединиться в новом проекте или стать участниками других проектов. Руководство проектом заключается в том, чтобы поддерживать активность группы (например, давая позитивную обратную связь, задавая открытые вопросы); следить за тем, чтобы у каждого была возможность высказаться и потребности каждого были учтены; дополнять и обобщать высказывания группы; исследовать трудности

---

и препятствия и преобразовывать их в точки развития. Проекты дают простор полезному опыту и способствуют появлению новых идей [ 98 ].

Инструментальная (технологическая) составляющая диалога, как отмечает Е.Н. Чеснокова [142], обеспечивает развивающий, исследовательский и управляющий процесс, который состоит из следующих функциональных компонентов:

- установить контакт, исследовать опыт и потребности ребенка с помощью открытых и закрытых вопросов,
- обобщить и дать позитивную обратную связь;
- исходя из потребностей, включить поисковую активность и мотивацию ребенка;
- передать ответственность; исследовать те внутренние трудности-ограничения ребенка, которые порождают точки противоречия, и превратить их в точки развития;
- включить рефлексивные процессы;
- обобщить, дополнить и реструктурировать новое знание (связывая его с личным опытом ребенка и таким образом «высаживая его на родную почву»).

Диалог – это возвращение к «новой», или хорошо забытой старой, естественной форме взаимодействия с окружающим миром. Диалог – это не новая педагогическая технология, методика или инструмент, это прежде всего *отношение*, новое отношение к себе, к другим, к миру. Поэтому «технические» средства диалога такие как открытые вопросы; позитивная обратная связь; исследование ситуаций-ограничителей рефлексивного процесса; исследование потребностей; передача ответственности; дополнение, обобщение и возвращение знания в реструктурированном виде и другие не являются сами по себе «золотым ключиком» к решению проблем воспитания, а средствами создания новых межличностных отношений: интереса, любви, уважения, партнерства. Диалог это также средство преодоления когнитивной, беспомощности, восстановление поисковой активности и развитие рефлексивных процессов всех участников воспитательного процесса. Взрослый и подросток становятся со-исследователями в диалоге. Их роли принципиально меняются: они вступают в горизонтальные, симметричные демократические отношения.



Опираясь на принципы развивающего диалога стараясь не пропустить ни одного звена в рефлексивной цепочке, пошагово задавая вопросы, побуждая сначала думать, а затем действовать, можно создать условия, в которых подросток постепенно станет, по выражению Пауло Фрейра, бразильского просветителя, мыслителя и гуманиста, делателем собственной жизни [ 141].

### **2.4. Жизнестойкость как условие преодоления психологических проблем)**

Для того, чтобы рассматривать жизнестойкость как условие, преодоления проблемных переживаний, нужно доказать гипотезу о том, что при высоком уровне жизнестойкости уровень проблемных переживаний более низкий.

На основании проведенного теоретического обзора исследований по проблеме жизнестойкости В.Р.Петросянц выделила психологические характеристики, отражающие содержание феномена жизнестойкости, которые представлены в схеме [101 ].

В схеме (рис. 4) удалось структурировать все многообразие определений жизнестойкости, которое есть к настоящему времени в психологической литературе. Из схемы видно, что это личностное образование включает единство эмоциональных, мотивационных, поведенческих, коммуникативных черт личности, которые конкретизируются в специфических для жизнестойкого человека особенностях.

Можно предположить, что те, кто обладает выносливостью, устойчивостью, смелостью и отвагой, возможно, чувствуют себя ценными и значимыми, способными управлять собой и воспринимать события жизни как вызов или испытание. Это, в свою очередь, сочетается с их заинтересованностью в жизненных событиях, с ориентированностью на познание сложных явлений, с поиском путей решения жизненных задач и со склонностью к риску. Приведенный пример подтверждает правомерность этого обобщения:



Рис. 4. . Психологическая структура жизнестойкости.

*Первое сентября, первоклассники после торжественной линейки вошли в класс, после слов приветствия, учитель говорит: Возьмите карандаши и напишите на листках свою фамилию и имя. Многие в полной растерянности. Все установки работников образования, которые звучат в средствах массовой информации и гласят, что не нужно учить ребенка читать и писать дома до школы, оказываются неверными. Ребенок где-то до школы должен этому научиться. Те дети, которые не умели читать и писать до школы должны начать выживать в школе, т.к. они оказались в сложной, травмирующей ситуации.*

*Каждый день, каждую перемену мальчика ждет в конце коридора его «мучитель», от которого никуда не деться, который превращает все время пребывания в школе в состояние страха от этих встреч. «Когда бы я ни пришел в школу, меня там ждут одни неприятности» – говорит третьеклассник, изобразивший на рисунке «Моя школа» дом на куриных ножках и учительницу – Бабу Ягу.*

Одной из важнейших особенностей жизнестойкости является способность личности к преодолению жизненных трудностей на основе активности и открытость личности в системе межличностного взаимодействия. Жизнестойкость предполагает признание человеком своих реальных возможностей, принятие собственной уязвимости. Но это принятие может привести к экзистенциальной заброшенности, когда человек наоборот «отдаляется» от жизни, не может активно и осмысленно взаимодействовать с окружающим миром. И для того, чтобы при воздействии стрессовых факторов человек смог бы эффективно противостоять им он должен найти способ создать свой собственный, уникальный смысл своего взаимодействия с этим богатым на стрессы миром [156]; [157].

Для проверки сформулированных гипотез проведено изучение жизнестойкости и ее компонентов у старшеклассников – участников буллинга в образовательной среде.

Жизнестойкость исследовалась с помощью теста Д.А.Леонтьева, Е.И. Рассказовой [72], определение переживаемых психологических проблем проведено с по методике «Проблемная анкета» (Seiffge-Krenke) в адаптации Л.А. Регуш. Выборку обследованных составили старшеклассники, которые были разделены на основе соответствующих процедур на две группы. В одну – вошли те, кто участвовал в буллинге в качестве «жертвы», другую группу составили «обидчики».

Вначале был получен ответ на вопрос : будут ли наблюдаться отличия жизнестойкости и ее компонентов у старшеклассников «жертв» буллинга в образовательной среде и «обидчиков». Результаты исследования представлены в таблице.

Таблица 5

**Результаты изучения жизнестойкости и ее компонентов старшеклассников «жертв» и «обидчиков»**

	Общая (n=161)		«Жертвы» (n=79)		«Обидчики» (n=82)		t-крит.	p
	М	σ	М	σ	М	σ		
ЖО	78,98	17,10	72,87	15,97	84,86	16,15	-4,736	0,000005
В	34,68	8,49	31,92	8,24	37,35	7,89	-4,265	0,000034
К	27,52	6,54	25,94	6,40	29,03	6,36	-3,067	0,002535
ПР	16,02	4,78	14,58	4,61	17,41	4,55	-3,918	0,000132

Примечание: М – среднее значение, σ-стандартное отклонение, t- критерий Стьюдента, p – уровень значимости; ЖО – жизнестойкость общая, В-вовлеченность, К-контроль, ПР – принятие риска.

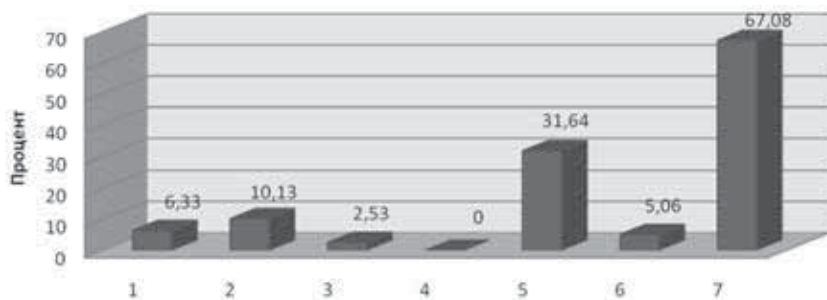
Исходя из данных таблицы, уровень жизнестойкости и ее компонентов значимо отличаются у старшеклассников «жертв» и «обидчиков».

Сопоставляя данные «обидчиков» с нормативными значениями по методике, мы можем констатировать, что выше нормативных значений их общая жизнестойкость (p=0,021) и принятие риска (p=0,00000). Значения по таким показателям как вовлеченность (p=0,753) и контроль (p=0,850) не отличаются от нормативных значений.

Далее, как мы можем видеть, в группах старшеклассников «жертв» и «обидчиков» наблюдаются высокие статистически значимые различия жизнестойкости и ее компонентов. Среднее значение общей жизнестойкости в группе старшеклассников «жертв» (M=72,87) значимо ниже (p=0,0000), чем у старшеклассников «обидчиков» (M=84,86). Изучая средние значения по компонентам жизнестойкости в

обозначенных группах, мы можем сказать, что все компоненты значимо отличны, но в большей степени эти отличия затронули компонент вовлеченности (средние значения 31,92 и 37,35 соответственно ( $p=0,0000$ )).

О низкой сопротивляемости «жертв» говорит и то, как они реагируют на ситуации буллинга в отношении них. (см. рис 5.)



**Рис. 5. Процент «жертв», имеющих различную реакцию на ситуацию буллинга**

*Примечание: 1 – «я рассказываю об этом своим родителям»; 2 – «я говорю об этом с учителем»; 3 – «я посещаю психолога»; 4 – «я меняю школу»; 5 – «я какое-то время не хожу в школу»; 6 – «я противостояю буллингу»; 7 – «я терплю и не предпринимаю никаких мер».*

Подавляющее большинство подростков не предпринимают никаких мер, чтобы в отношении них была прекращена травля со стороны одноклассников.

Можно сделать вывод, что в целом по выборке старшеклассников – «жертв» буллинга в образовательной среде и «обидчиков» жизнестойкость и ее компоненты значимо отличны и значимо более высокие показатели жизнестойкости свойственны старшеклассникам «обидчикам».

Результаты изучения степени проблемных переживаний в различных областях жизни представлены в табл. 6.

Сопоставляя результаты изучения проблемных переживаний в группах «жертв» и «обидчиков» необходимо отметить их значительную выраженность в обеих группах. Старшеклассники, участники буллинга в образовательной среде, демонстрируют более высокий уровень про-

блемных переживаниями в области взаимоотношений и в отношении собственной личности. При этом, проблема свободного времени не вызывает значимых переживаний ни у «жертв», ни у «обидчиков».

В группах «жертв» и «обидчиков» буллинга преобладают проблемные переживания в связи со школой, собственной личностью и взаимоотношениями со сверстниками. Это может объясняться особенностями построения ими межличностных отношений в образовательной среде школы. Буллинг является одним из видов деструктивных взаимодействий в образовательной среде. При этом, «обидчики» демонстрируют такие виды взаимоотношений, которые социально неприемлемы (оскорбления, угрозы, унижения, физические воздействия и др.), в связи с чем, сверстники могут исключать их из совместной деятельности, «обидчики» также могут подвергаться социальному осуждению демонстрируемых ими форм поведения. «Жертвы» буллинга также зачастую испытывают трудности в установлении межличностных контактов. Причинами такой ситуации могут быть социальные проблемы «жертв», такие как, например, чрезмерная хвастливость или игнорирование других, специфическая внешность «жертвы», отношения с учителем, конфликтность и др.

*Таблица 6*

***Результаты изучения степени выраженности проблемных переживаний у участников буллинга***

Проблемные переживания	Участники буллинга				Критерий Стьюдента	
	Жертвы n=79		Обидчики n=82		t	p
	М	σ	М	σ		
Общая проблемная озабоченность.	205,79	37,02	182,39	30,65	4,269	<b>0,000***</b>
Школа	43,94	9,96	38,83	8,44	3,429	<b>0,000***</b>
Будущее	26,40	6,18	23,79	5,65	2,724	<b>0,007**</b>
Родительский дом	29,18	6,84	25,98	6,19	3,035	<b>0,002**</b>
Сверстники	29,77	7,81	26,79	6,56	2,553	<b>0,011*</b>
Свободное время	19,41	10,65	18,13	4,75	0,969	0,333
Другой пол	19,81	6,40	16,10	5,17	3,951	<b>0,000***</b>
Собственная личность	38,62	9,92	32,73	9,11	3,824	<b>0,000***</b>

Достоверно значимо отличается общая проблемная озабоченность «обидчиков» и «жертв» ( $t=4,269$ ,  $p<0,001$ ). Это свидетельствует о том, что «жертвы» буллинга переживают значительно больше разнообразных проблем в образовательной среде в сравнении с «обидчиками».

Статистически значимые отличия на уровне  $p<0,001$  установлены в группах «жертв» и «обидчиков» относительно таких проблемных переживаний как школа ( $t=3,429$ ), другой пол ( $t=3,951$ ), собственная личность ( $t=3,824$ ). Мы можем констатировать у «жертв» увеличение проблемных переживаний в сфере межличностных отношений («школа», «другой пол») и связанных с собственной персоной. Проблемные переживания «жертв» в области школы характеризуются такими показателями как беспокойство в сфере взаимоотношений в классе, желание прямо сейчас покинуть навсегда школу, стремление вернуть старый круг общения. В сфере проблемных переживаний связанных с другим полом преобладающими являются переживания отсутствия близкого друга (подруги), необходимости притворяться, чтобы понравиться другим, неуверенности в общении с другим полом.

Статистически значимо различаются средние значения степени психологических переживаний в таких областях жизни, как : родительский дом ( $t=3,035$ ,  $p<0,01$ ), отношение к будущему ( $t=2,724$ ) и взаимоотношения со сверстниками ( $t=2,553$ ). Стоит отметить у «жертв» высокий уровень проблемных переживаний в области «родительский дом». Подростки озабочены тем, что родители не понимают их затруднения в школе, они не могут откровенно говорить со своими родителями и, при этом, хотели бы, чтобы родители уделяли им больше времени. Подобные переживания могут объясняться тем фактом, что подростки не чувствуют социальной поддержки в решении жизненных проблем. Позитивные отношения с другими минимизируют психологическое воздействие ситуации и оптимизируют регуляцию поведения человека. Недостаток принятия родителями, возможные конфликтные отношения и др. подобные проблемы, усугубляют и без того сложные отношения в ученическом коллективе.

«Жертвы» буллинга в отношении своего будущего опасаются остаться без работы, не получить хорошее образование, переживают страх потерять себя в общественных нормах, у них отсутствуют перспективные планы по окончании школы.

---

В взаимодействии со сверстниками, «жертвы» склонны переживать отсутствие друга, трудности в установлении межличностных контактов, боязнь быть непринятым группой.

Изложенные выше результаты изучения взаимосвязи уровня проблемных переживаний и жизнестойкости позволяют заключить, что жизнестойкость, является тем личностным качеством, которое позволяет человеку противостоять психологическим проблемам.

В раскрытии сущностных характеристик жизнестойкости не стоит исключать и эмпирический путь поиска. В этом отношении можно идти традиционным путем – моделируя экспериментальные ситуации, требующие проявления жизнестойкости. Нам представляется возможным использовать для описания феномена жизнестойкости нетрадиционный исследовательский путь.- своеобразный естественный эксперимент.

Он состоит в том, чтобы изучать психологические особенности тех людей, которые в реальной жизни демонстрируют жизнестойкость. Социально- экономическая ситуация в России в разные исторические периоды ставила население в условия, когда требовалось для сохранения жизни проявлять особые качества, мобилизуя те психологические ресурсы, которые ранее не были востребованы.

На подобный подход к исследованию нас натолкнули выступления участников конференции «Социальные ресурсы победы : детское движение (Москва, 24-27 марта 2005г.)». На ней выступили дети военного времени (1941-1945), которые, пережив войну, в тяжелых условиях смогли добиться в жизни значительных социальных и личностных успехов и которым к тому времени было 75-80 лет.

Для реализации эмпирического исследования необходимо выделить такие группы людей, которые заведомо являются носителями жизнестойкости. В качестве критериев мы использовали следующие: длительное внешнее воздействие, угрожающее жизни и здоровью; социально- экономические условия, требующие перестройки всей сложившейся системы жизнедеятельности, включая как ее психологические составляющие, так и условия жизнеобеспечения ; изначально неблагоприятные стартовые условия жизни. Ориентируясь на эти критерии, можно группы людей среди населения России, которые заведомо демонстрируют жизнестойкость.



Первая уникальная когорта людей, которые своей жизнью продемонстрировали жизнестойкость – это люди, пережившие ленинградскую блокаду (сент. 1941- янв.1944 г.г.). Конечно, мы понимаем, что в течение жизни кроме блокады на них действовали многочисленные факторы, что различные условия жизни также могут определять их жизнестойкость. Но в то же время, если мы сформируем выборки людей одного возраста и пола и в качестве независимой переменной выберем факт пребывания в блокаде или отсутствие такого опыта, то появится возможность сравнить эти группы людей по ряду личностных характеристик. Исследование этой группы людей, нам кажется, особенно целесообразным в связи с тем, что с годами она становится все более малочисленной.

Другую группу могут составить люди, которые от рождения попали в трудную жизненную ситуацию, поскольку социально-экономические условия жизни семьи обрекали их на преодоление различных трудностей. Но они смогли состояться как личности и приобрести значимый социальный статус. В российском обществе такой многочисленной группой являются дети – социальные сироты, которые при живых родителях воспитываются в детских домах, т.е. растут без семьи. По данным исследований в некоторых регионах России, почти каждый второй выпускник детского дома состоял в группе «риска» («являлся бомжом, находился под следствием, либо совершал правонарушения»). Большая часть выпускников детских домов ориентирована на начальное и среднее профессиональное обучение преимущественно по строительным специальностям. [125, с. 81-82]. Среди этой группы людей также есть такие, которые смогли преодолеть изначально неблагоприятный жизненный старт и последующие затрудненные условия социализации и добиться успехов в жизни, демонстрируя высокие показатели жизнедеятельности.

Ориентируясь на предложенный подход – мы предприняли попытку исследования личностных характеристик людей, переживших блокаду Ленинграда и их сверстников, которые не были в блокаде. Задача исследования состояла в том, чтобы установить круг тех личностных характеристик, которые существенно отличают группу блокадников от их сверстников.

---

В исследовании приняло участие 38 человек, переживших блокаду Ленинграда (блокадники) и 60 их ровесников, которые не были в блокаде. Средний возраст участников опроса – 72 года. Использовалась методика многофакторного исследования личности Р.Кеттелла (16 факторов), за исключением одного фактора – «В» (уровень интеллекта) и методика «Психологическая автобиография» (Е.Ю. Коржовой).

Существенные различия между выборками (на 5% уровне значимости по критерию Стьюдента) получены по следующим шкалам (факторам) :

- **фактор А** – «замкнутость – общительность», где такие черты, как доброта, открытость, общительность, доверчивость, внимательное отношение к людям, непринужденность в общении отличают блокадников;

- **фактору F**- «сдержанность -экспрессивность», где блокадники отличаются экспрессивностью

- **фактору G** «низкое супер-эго» (подверженность чувствам) – «высокое супер-эго» (высокая нормативность поведения); блокадники демонстрируют более высокую нормативность поведения, сильный характер, они добросовестны, настойчивы, уравновешенны, ответственные, упорны, решительны, имеют сильное чувство долга, совестливы, моралисты, настойчивы, целенаправленны.

- **фактор Н** «робость – смелость»; блокадники имеют существенные отличия по показателям: склонность к риску, активность, отзывчивость, импульсивность;

- **фактор I** «жесткость – чувствительность», по этой шкале также есть существенные различия между группой блокадников и не бывших в блокаде пожилых людей. Блокадники такие черты, как мягкосердечие, нежность, сверхосторожность, способность к эмпатии, сочувствию, склонность к романтизму, изменчивость;

- **фактор О** «уверенность в себе – тревожность». По этой шкале у блокадников более высокие показатели по характеристикам тревожности : имеют чувство вины, наполнены страхами, предчувствиями, самобичеванием, неуверенностью в себе, обеспокоенностью. Кроме того, они депрессивны, подавлены, ранимы, впечатлительны, имеют сильное чувство долга, одиноки, скрупулезны, чувствительны к оценкам окружающих;

- **фактор Q1** «консерватизм – радикализм»; блокадники проявляют черты экспериментаторов, либералов, аналитиков, они критически настроены, имеют интеллектуальные интересы и аналитическое мышление, не доверяют авторитетам;

- **фактор Q2** «конформизм – нонконформизм» (самодостаточность); По этой шкале существенны отличия блокадников в проявлении групповой независимости, самостоятельности, находчивости, они не нуждаются в поддержке других людей, самостоятельно принимают решения;

- **фактор Q3** «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль»; блокадников отличают показатели высокого самоконтроля : высокое самомнение, самолюбие, точность, волевые качества, способность подчинить себе и быть эффективными лидерами, контролируют свои эмоции и поведение, целенаправленны;

- **фактор Q4** «расслабленность – напряженность»; для блокадников характерны более высокие показатели напряженности : собранны, энергичны, раздражительны.

По остальным факторам личностного опросника Р. Кеттелла существенных различий между опрошенными выборками не обнаружено.

Методика «Психологическая автобиография» позволяет установить, те события жизни, которые человека оценивает как значимые, те их них, которые он рассматривает как печальные (грустные) и радостные, причем в отношении своего прошлого и будущего.

Интересным является сам перечень событий, которые выделяют люди этого поколения как значимые и о них можно говорить специально, поскольку они охватывают конкретные переживания в блокаду (например, убежала от людоедов; сидела около умершего отца, ждала, когда встанет; попытка изнасилования и т.п.), так и довольно большой перечень стрессовых ситуаций (до 6 пережитых смертей близких людей, включая детей).

Статистический анализ событий жизни блокадников позволяет сделать некоторые предварительные обобщения. Соотношение выделяемых грустных и радостных событий составляет 1 к 3, т.е. радостных событий в жизни эти люди фиксируют в 3 раза больше, чем печальных.

---

При сопоставлении событий прошлого и будущего однозначно выявляется направленность на прошлое, и будущее для большинства связано либо с ожиданием смерти, либо с ориентацией на внуков и семью детей.

Полученные данные позволяют согласиться с теми индикаторами жизнестойкости, которые предлагает С. Мадди. По Мадди, такими характеристиками человека являются: **включенность** – характеристика, которая дает силы и мотивирует человека к реализации, лидерству, здоровому образу мыслей и поведению. Она дает возможность чувствовать себя **значимым и достаточно ценным**, чтобы полностью включаться в решение жизненных задач, несмотря на наличие стрессогенных факторов и изменений. Вторая – **контроль**, который мотивирует к поиску путей **влияния на результаты** стрессогенных изменений, в противовес впаданию в состояние беспомощности и пассивности. **«Вызов»** – характеристика человека, которая помогает ему оставаться **открытым окружающей среде и обществу**. Действительно, сопоставление этих характеристик жизнестойкости с данными, по Р.Кеттеллу, по которым блокадники отличаются от своих сверстников, говорит о правомерности такого сопоставления. Этот результат является тем более интересным, что пожилые люди, (и блокадники и не блокадники) вполне возможно, что в настоящем уже не обладают этими чертами, но их самовосприятие является, вероятно, той базой, на которой выросла их жизнестойкость.

### 3. МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ И СПОСОБОВ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ

#### 3.1. Диагностика психологических проблем

##### 3.1.1. Проблемная анкета *Seiffge-Krenke I* (адаптация Л.А. Регуш)

*Адаптация немецкого варианта методики «Проблемная анкета».*

Психологические проблемы подростков и молодежи стали предметом изучения в рамках кросскультурного исследования российских (Санкт Петербург) и немецких (Потсдам) подростков с 1993 года. Этому был посвящен совместный проект «Психологические проблемы и способы их разрешения подростками 12-18 лет» (руководители проф. Л.А. Регуш, проф. Б. Кирш) [44]. В качестве инструментария был утвержден комплект методик, включающий: социологическую анкету, проблемную анкету, опросник по изучению способов разрешения проблем, методику исследования Я – концепции.

Для изучения проблем подростков была использована методика «Проблемная анкета», разработанная *Seiffge-Krenke I*, [159]. Создание «Проблемной анкеты» явилось содержанием диссертационного исследования профессора *Seiffge-Krenke I*, которое было выполнено в 70-е годы прошлого века в Германии.

Созданная *Seiffge-Krenke I* методика включала 7 шкал, классифицирующих области психологических проблем подростков 12-18 лет: отношение к будущему, проблемы, связанные с родительским домом, со школой, с взаимоотношениями со сверстниками, со сверстниками противоположного пола, в отношении собственного Я и свободного времени. Каждая шкала содержала перечень (20-23) трудных жизненных ситуаций, которые могут вызывать психологические проблемы. Оценка проблемной озабоченности проводилась в баллах от 1 до 5.

Проблемную анкету в исследовании дополняла социологическая анкета, позволявшая получить данные об условиях социализации респондентов (составе семьи, условиях и районе проживания и т.п.).

«Проблемная анкета» использовались в Потсдамских исследованиях с 1991 года. Встала задача адаптации методики для использования на

российской выборке. Процедура адаптации включала в себя несколько этапов. Вначале методика была переведена с немецкого на русский язык, затем передана в исследовательскую группу Потсдамского университета с целью идентификации перевода. После этой процедуры и получения документов о точности перевода начался следующий этап адаптации.

Прошли пилотажные исследования с целью определения степени доступности содержания методики российским респондентам и точности понимания ими смысла той или иной ситуации, включенной в анкету. После этого началась апробация методики в соответствующих исследованиях.

#### *Апробация «Проблемной анкеты» на российской выборке*

За период с 1993 по 2009 годы с использованием Проблемной анкеты в различных городах России были выполнены целевые исследования по проекту «Жизненные проблемы и способы их разрешения подростками 12-18 лет».

Таблица 7

#### *Количественный состав обследованных подростков по методике «Проблемная анкета»*

<b>Фамилия исследователя</b>	<b>Место обследования</b>	<b>Младшие подростки</b>	<b>Старшие подростки</b>	<b>Юноши</b>	<b>Всего обследовано</b>
Целевые исследования Регуш Л.А.- Кирш В	С. Петербург	199+ 179*	203 +200	-	791
Алексеева Е.В.	С. Петербург	420	213	-	633
Андреева Е.Н.	С. Петербург	-	411	-	411
Байтингер О.Е.	Челябинск	-	164	-	164
Грецов А.Г.	С. Петербург	-	214	-	214
Демидов Д.Н.	С. Петербург	-	184	-	184
Дрокова С.В.	Комсомольск-на-Амуре	218	217	-	435
Понарядова Т.В.	Сыктывкар	-	-	208	208
Нгуен Тхи Ты	Хошимин	-	329	-	329
Гольдман Мв.	Тобольск	42	42	-	84
Лю Яньхуа	Харбин				494
Всего		1058	2177	208	3927

\*Примечание: два числа в одной позиции обозначают проведение исследования в разные годы

Защищены следующие диссертационные исследования, в которых использована адаптированная Проблемная анкета (под руководством Л.А. Регуш):

**Алексеева** Елена Вячеславовна – Проявление ответственности подростков в совладании с жизненными проблемами. – СПб., 2002;

**Андреева** Елена Николаевна – Противоречия в самоотношении и проблемы подростков. – СПб., 2003;

**Байтингер** Оксана Евгеньевна – Психологические детерминанты переживания будущего как проблемы в юношеском возрасте. – СПб., 1998;

**Грецов** Андрей Геннадьевич – Эмоциональные отношения подростков и проблемные переживания. – СПб., 2003;

**Демидов** Дмитрий Николаевич – Соотношение образов Я-идеальное и Я-реальное и проблемы подростков. – СПб., 2000;

**Дрокова** Светлана Владимировна – Взаимоотношения со сверстниками у подростков, живущих в семье и в детском доме. – СПб., 2004

**Понарядова** Татьяна Васильевна – Жизненные проблемы и способы их разрешения юношами – представителями разных этносов. – СПб., 2001;

**Нгуен Тхи Ты** – Взаимосвязь проблемных переживаний вьетнамских подростков и их «Я- концепции». – СПб., 2006;

**Лю Яньхуа** – Проблемные переживания китайских подростков и родительская семья (на примере г. Харбин). – СПб., 2009.

Результаты исследований, проведенных с помощью методики «Проблемная анкета», отражены в соответствующих диссертационных исследованиях, а также в следующих публикациях, посвященных психологическим проблемам подростков:

- Наш проблемный подросток: Учебное пособие / Под ред. Л.А. Регуш. – СПб., Союз, 1999 – 144 с.

- Jugendliche in der Epoche gesellschaftlicher Veränderungen: Problemwahrnehmung und -bewältigung bei jugendlichen Schülern in Potsdam und St. Petersburg / Universität Potsdam, Institut für Psychologie, Professur Didaktik der Psychologie/Pädagogische Psychologie. Russische Staatliche Pädagogische Universität „A. I. Herzen“ St. Petersburg,

---

Psychologisch-Pädagogische Fakultät. (Red.: Bärbel Kirsch; Ludmilla Regusch). – Potsdam: Univ.-Bibliothek, Publ.-Stelle, 2000. – 111 S.

- Жизненные проблемы и способы их разрешения школьниками 12-18 лет. (Кросскультурное сравнение: Потсдам – Санкт-Петербург): Коллективная монография / Под ред. Б. Кирш, Л.А. Регуш- СПб., РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 130 с.

- Наш проблемный подросток: понять и договориться / Под ред. Л.А. Регуш. – СПб., РГПУ им. А.И. Герцена, Союз, 2001. – 191 с.

- Наш проблемный подросток: помогаем разрешать проблемы / Под ред. Л.А. Регуш. – СПб., РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 193 с.

- Психология современного подростка / Под ред. Л.А. Регуш. – СПб., Речь, 2005. – 387 с.

- Алексеева Е.В., Братченко С.Л. Проблемное бытие подростка: жизненные проблемы и их исследование. // Работа переживания и психологическая помощь детям: Тезисы докладов II Междунар. конференции Телефонов доверия (Москва, 25–27 октября 2007 г.). – М.: Нац. фонд защиты детей от жестокого обращения, 2007. – с. 3-10.

- Alexeeva E., Gutnik I., Piskunova E. Soziale Probleme Jugendlicher in heutigen Russland. // Soziale Probleme von Jugendlichen in Deutschland, Polen und Russland – Alltagserleben und Lebensperspektiven. – Potsdam, 2007.

- Регуш Л.А. Жизненные проблемы как индикатор влияния социума // Коллективная монография. Психическое развитие человека и социальные влияния. – СПб, Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010, с.7-22.

- Алексеева Е.В. Социальные проблемы российских подростков в начале XXI века // Психология развития человека и социальные влияния. – СПб., 2010, с. 62-75.

Все проведенные исследования с использованием методики «Проблемная анкета» подтвердили, что методика очень точно улавливает влияние социальных условий на содержание и степень озабоченности психологическими проблемами, что отражено в перечисленных исследованиях.

За эти десятилетия «Проблемная анкета» зарекомендовала себя как надежный инструмент, отражающий реальные психологические



проблемы. Об этом свидетельствовала возможность сопоставления данных, полученных разными исследователями в различных социальных условиях, а также объективность получаемых результатов. Однако методика имеет социальную направленность, т.е. отражает психологические проблемы подростков, живущих в определенных социально-экономических условиях.

Изложенный материал об истории создания и использования «Проблемной анкеты» можно рассматривать как одно из обоснований ее актуальности при изучении различных групп подростков и молодежи, а с другой стороны – как доказательство правомерности теоретического подхода к изучаемому психическому явлению, подтвержденного многочисленными эмпирическими исследованиями.

Обследование подростков с помощью Проблемной анкеты целесообразно провести одновременно с социологической анкетой, в которой будут отражена достаточно подробно жизненная ситуация каждого участника исследования.

Ниже приводится возможный вариант социологической анкеты, позволяющей выяснить условия проживания респондентов.

### Социологическая анкета

#### 1.1. Общие сведения о себе

Инструкция : На следующих двух страницах ты найдешь общие вопросы, касающиеся лично тебя. Пожалуйста, отметь крестиком подходящие для тебя варианты ответов, или заполни соответствующие строки.

1. Пол: \_\_\_\_\_ женский , мужской

2. Возраст: \_\_\_\_\_ лет

3. В каком классе ты учишься? \_\_\_\_\_

4. Где ты живешь?

- в деревне

- в городе (не в новом районе)

- в городе (в районе новостроек)

---

5. Кто живет с тобой? (в одной квартире или доме)

отец	мать	брат (братья)	сестра (сестры)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
сожитель матери	сожительница отца	дедушка	бабушка
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
мачеха	отчим	сводный брат	сводная сестра
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
дядя	тетя	опекун	прочие
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Живут ли твои родители вместе?

Да  Нет

а. живут порознь когда \_\_\_\_\_ лет назад

б. один из родителей умер

в. они никогда не жили вместе

7.а. Сколько членов семьи ведут совместное хозяйство \_\_\_\_\_

б. Сколько братьев и сестер у тебя?

\_\_\_\_\_

в. Каким по счету ребенком в семье ты

являешься? \_\_\_\_\_

8. Какое образование имеют твои родители?

образование отца \_\_\_\_\_

образование матери \_\_\_\_\_

9. Каков возраст твоих родителей?

отца \_\_\_\_\_ матери \_\_\_\_\_

## Психологические проблемы российских подростков

---

10. Владеет ли твой отец какой-нибудь специальностью? Да  Нет

Если да: кем работает? \_\_\_\_\_

работает неполный рабочий день? Да  Нет

11. Владеет ли твоя мать какой-нибудь специальностью? Да  Нет

Если да: кем работает? \_\_\_\_\_

работает неполный рабочий день? Да  Нет

12. Если твои родители не имеют работу, то как давно?

отец \_\_\_\_\_ месяцев (лет)

мать \_\_\_\_\_ месяцев (лет)

13. а. Сколько настоящих друзей у тебя есть?  
ни одного  один  от 2 до 5  более 5

б. Как часто вы разговариваете по телефону?

ежедневно	несколько	один раз	один раз в	еще
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	раз в неделю	в неделю	две недели	реже

в. Как часто вы предпринимаете что-то совместно?

ежедневно	несколько	один раз	один раз в	еще
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	раз в неделю	в неделю	две недели	реже

г. Как часто вы ходите друг к другу в гости?

ежедневно	несколько	один раз	один раз в	еще
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	раз в неделю	в неделю	две недели	реже

14. Являешься ли ты членом молодежной организации?

не являешься	в одной	от 2 до 3	в 4 и более
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

15. Ведешь ли ты дневник?

Да  Нет  Сейчас уже нет  никогда не вел

16. Приходилось ли тебе обращаться в социально-психологическую службу (к психотерапевту)?

Да  Нет

Если да: Почему

---

---

---

---

---

---

---

---

**«Проблемная анкета» (Seiffge-Krenke,  
адаптация Л.А. Ругуш))**

**ПРОБЛЕМНАЯ АНКЕТА**

**Инструкция**

---

*Мы попробовали перечислить некоторые ситуации, которые твои сверстники могут переживать как свои проблемы. Конечно, среди них найдутся такие, которые касаются тебя, и такие, которые совсем к тебе не относятся. Ответь, пожалуйста, в какой степени перечисленные здесь проблемы касаются именно тебя.*

---

Эта проблема имеет для меня значение, беспокоит меня

«5» – в полной мере

«4» – скорее, да

«3» – ни да, ни нет

«2» – скорее, нет

«1» – совсем нет

### ***Проблемы, связанные со школой***

1. Я боюсь получать плохие оценки.
2. Меня беспокоит, что отношения в классе строятся на конкуренции, а не на дружбе.
3. Безличные отношения с учителями и одноклассниками подавляют меня.
4. Я не могу справиться с базовой школьной программой.
5. Я хотел бы, чтобы учителя проявляли больше интереса и понимания к моим проблемам.
6. Я бы хотел уже теперь навсегда покинуть школу.
7. Я боюсь, что различия во взглядах с учителями приведут к плохим оценкам.
8. Меня беспокоит, что на занятиях я недостаточно активен.
9. Смена школы создает для меня проблемы.
10. Я бы не хотел переходить в другую школу, так как мне будет не хватать моих старых школьных друзей.
11. В кругу своих новых одноклассников я не чувствую себя хорошо.
12. Мне бы хотелось, чтобы учителя относились ко мне с уважением.
13. Мне не хватает моих прежних учителей.
14. Меня беспокоит, что я плохо умею распределять свое время.
15. Мне не нравится, что на дом задают так много уроков.
16. Мои одноклассники издеваются надо мной.

### ***Проблемы, связанные с будущим***

17. Я опасаясь, что не получу того образования, которое хочу.
18. Меня беспокоит, смогу ли я совместить учебу и профессию с вступлением в брак и созданием семьи.
19. Я боюсь перестать быть самим собой в повседневной рутине, в общественных нормах и обязанностях.
20. Я хотел бы выявить свои настоящие интересы.
21. Я не знаю, что мне делать после окончания школы.
22. Я не уверен, какая профессия мне больше всего подходит.
23. У меня вызывает беспокойство, что я когда-нибудь могу оказаться безработным.

---

24. У меня вызывает страх прогрессирующее разрушение окружающей среды.

***Проблемы, связанные с родителями***

25. Родители мало понимают в моих затруднениях в школе.

26. Родители хотели бы видеть у меня только хорошие отметки.

27. Я часто ссорюсь с родителями, потому что имею другое мнение о многих вещах.

28. Мои родители не воспринимают меня всерьез.

29. Я хотел бы, чтобы мои родители позволяли мне принимать самостоятельные решения.

30. Я не могу откровенно разговаривать с моими родителями.

31. Моим родителям не нравятся мои друзья.

32. Я хотел бы, чтобы мои родители уделяли мне больше времени.

33. Мне трудно следовать моим собственным интересам, потому что я не хотел бы расстраивать моих родителей.

34. Я хотел бы быть не столь зависимым от семьи.

***Проблемы, связанные со сверстниками***

35. Меня угнетает, что у меня мало друзей.

36. Мне трудно сближаться с другими.

37. Мне трудно согласовывать свои интересы с интересами моих друзей.

38. Мне недостает настоящего друга, с которым я мог бы обсуждать личные проблемы.

39. Меня беспокоит, что некоторые мои знакомые ведут себя неискренне.

40. Меня угнетает, что многие мои сверстники готовы лишь к поверхностным контактам.

41. Я боюсь, что другие могли бы меня не принять.

42. Мне не нравится, что уже сложившаяся группа закрыта для других.

43. Мне не нравится, что мои сверстники часто нетерпимы друг к другу.

44. К сожалению, у меня слишком мало времени, чтобы по-настоящему интересоваться делами моих друзей.

***Проблемы свободного времени***

45. У меня слишком мало свободного времени.
46. Меня раздражает, что я часто бываю ленив и тяжел на подъем.
47. Я способен одолеть свою скуку только с помощью телевидения.
48. Мои родители пытаются влиять на организацию моего свободного времени.
49. Меня возмущает, что молодежь часто не имеет других возможностей проведения свободного времени, кроме как бродить по улицам или сидеть в баре.
50. По-настоящему развеяться я могу только с помощью алкоголя или наркотиков.
51. Меня угнетает, что у меня нет знакомых, с которыми я мог бы проводить свободное время.

***Проблемы, связанные с другим полом***

52. Меня угнетает, что у меня нет друга (подруги).
53. Я чувствую себя неуверенно в общении с другим полом.
54. Я боюсь, что мои отношения с девушкой (юношей) негативно скажутся на моих отношениях с друзьями.
55. Мне не нравится, что иногда приходится притворяться только для того, чтобы кому-то понравиться.
56. Я боюсь оскорбить чувства другого человека, так как недостаточно хорошо его (ее) понимаю.
57. Мне трудно строить по-настоящему равноправные отношения с девушкой (юношей).
58. Я боюсь, что мог бы из-за ревности испортить отношения с друзьями.
59. Меня беспокоят различия во взглядах на секс.

***Проблемы, связанные с собственной персоной***

60. Я чувствую себя одиноким.
61. Даже мелочи быстро вызывают у меня состояние гнева.
62. Я недоволен своей внешностью.

63. Я слишком часто бываю печальным и подавленным.
64. Мне трудно описать другим свои чувства.
65. Я страдаю оттого, что я не такой, как мои друзья и знакомые.
66. Я недоволен своим поведением, своими свойствами и привычками.
67. В присутствии других я часто не решаюсь высказывать свое мнение.
68. Я испытываю чувство вины за некоторые свои действия и поступки.
69. Я хотел бы выяснить, что же я в действительности хочу.
70. Я иногда действую вопреки собственным взглядам и мнениям только для того, чтобы позлить других.
71. Мне бывает трудно отстаивать свои решения.
72. Все новое вызывает у меня страх.
73. Мне не нравится, что я так мало интересуюсь политикой.
74. Мне кажется, что я слишком плохо знаю самого себя.

## БЛАНК ОТВЕТОВ

Выбранный балл поставь напротив номера вопроса

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74						

### *Обработка эмпирических данных.*

Результаты обследования по **проблемной анкете** обрабатываются в зависимости от целей исследования. Например, могут быть предложены следующие направления обработки:



- 1) Общая озабоченность проблемами;
- 2) озабоченность проблемами в каждой из областей жизни (по всей выборке);
- 3) озабоченность проблемами в каждой возрастной группе: общее по возрастной группе и в каждой возрастной группе по областям;
- 4) озабоченность проблемами у подростков из школ разного типа (общеобразовательные, гимназии, вечерне-сменные);
- 5) озабоченность проблемами у подростков, имеющих различную жизненную ситуацию (жизнь в семье, в детском доме, колонии).

По описанной схеме были адаптированы методики, которые дополняли Проблемную анкету: -это социологическая анкета, направленная на сбор информации об опрашиваемом;- анкета для изучения тех способов, которые используются для разрешения проблем. Данные «Проблемной анкеты» в комплексе с результатами, полученными по другим методикам обрабатывается с помощью пакета SPSS.

### **3.1.2. Методика «Психологические проблемы подростков» (стандартизированная)**

Уже в первое десятилетие нового тысячелетия стало очевидно, что методика «Проблемная анкета» не в полной мере учитывает психологические проблемы, появившиеся под влиянием новых социальных реалий. Встала задача создания новых вариантов методики, отражающей психологические проблемы нового поколения российских подростков и молодежи.

Эта задача была решена. Методика «Психологические проблемы подростков» создана, стандартизирована и опубликована в 2012 году при финансовой поддержке РГНФ. В процессе работы над созданием методики для подростков был выработан алгоритм, следуя которому можно создавать методики для изучения психологических проблем других возрастных групп, в том числе и молодежи. Такая возможность обеспечивается тем, что психологическая проблема по механизму возникновения в любом возрасте – противоречие, эмоциональной составляющей которого является эмоциональное переживание,

осознание проблемы и потребность в разрешении. Методологические основы разработки этой методики изложены в гл. 1 [ 114 ].

**Инструкция :**

Мы попробовали перечислить некоторые ситуации, которые ты и твои сверстники могут переживать как свои проблемы. Конечно, среди них найдутся такие, которые касаются тебя, и такие, которые совсем к тебе не относятся. Отметим, пожалуйста, на листе для ответов в баллах, в какой степени перечисленные здесь проблемы касаются именно тебя.

Вырази степень своего согласия / несогласия с каждым из утверждений с помощью следующих баллов:

- «1» — абсолютно не согласен
- «2» — скорее, нет
- «3» — трудно сказать (ни да, ни нет)
- «4» — скорее, согласен
- «5» — совершенно согласен

Проблема	Баллы				
	1	2	3	4	5
<i>Проблемы, связанные с будущим</i>					
1. Я не определился с выбором будущей профессии					
2. Меня беспокоит, смогу ли я после окончания школы общаться со своими прежними друзьями					
3. Мое будущее кажется мне слишком неопределенным					
4. Я боюсь не оправдать ожидания родителей					
5. Я беспокоюсь, что плохо сдам экзамены					
6. Меня беспокоит, что в будущем я не смогу заниматься тем, что мне сейчас интересно					
7. Я до сих пор не знаю, чем займусь после окончания школы					
8. Я боюсь оказаться в числе тех, кто не смог создать собственную семью, найти любимого человека					
9. Я боюсь, что в будущем я не смогу в полной мере проявить себя					
10. Мне кажется, что замужество / женитьба мешают успешной карьере					
11. Я опасюсь, что, когда я стану взрослым, родители по-прежнему будут слишком активно вмешиваться в мою личную жизнь					

## Психологические проблемы российских подростков

Проблема	Баллы				
	1	2	3	4	5
12. В будущем я боюсь потерпеть неудачу, не достигнуть успеха					
13. Я не уверен, что в будущем буду зарабатывать достаточно, чтобы не нуждаться в материальной помощи со стороны родных					
<b><i>Проблемы, связанные с родительским домом</i></b>					
14. У меня часто бывают ссоры, конфликты с родителями					
15. Мои родители часто не понимают меня					
16. Меня возмущает, когда родители вмешиваются в мою жизнь					
17. Зачастую я не понимаю моих родителей					
18. Меня раздражает, когда родители заставляют меня заниматься домашним хозяйством					
19. Мне не нравится, что родители по-прежнему считают меня маленьким					
20. Родители до сих пор постоянно контролируют меня					
21. Нам с родителями часто совершенно не о чем поговорить, кроме моей учебы и питания					
22. Я переживаю, когда родители ссорятся					
23. Родители слишком давят на меня из-за школьных оценок					
24. Мои родители не хотят, чтобы я общался с некоторыми из моих друзей					
25. Я хотел бы, чтобы родители уделяли мне больше времени и внимания					
26. Я хотел бы стать более независимым от семьи					
<b><i>Проблемы, связанные со школой</i></b>					
27. Мне бы хотелось, чтобы учителя относились ко мне с большим пониманием и уважением					
28. Я не справляюсь с таким большим объемом домашних заданий					
29. Зачастую я не очень хорошо понимаю учебный материал					
30. Меня расстраивает, что я не успеваю по некоторым предметам					
31. Бывает, что учителя относятся ко мне несправедливо					
32. Многие учебные предметы кажутся мне скучными и неинтересными					

Проблема	Баллы				
	1	2	3	4	5
33. Я часто конфликтую с учителями					
34. Мне не нравятся те требования к одежде, которые предъявляются в школе					
35. Меня не устраивает школьное расписание					
36. Перед контрольными работами или экзаменами я так сильно волнуюсь, что ошибаюсь больше, чем в обычной ситуации					
37. Мне было бы значительно легче, если бы уроки начинались на 1–2 часа позже					
38. Школьные классы и коридоры выглядят неуютно					
39. Если бы было можно не учиться в школе, я бы согласился					
<b><i>Проблемы, связанные с общением со сверстниками</i></b>					
40. Общаясь с друзьями, я часто чувствую неуверенность в себе					
41. Я чувствую себя скованно в общении с представителями противоположного пола					
42. Мне сложно найти взаимопонимание со сверстниками					
43. Меня беспокоит, что я не пользуюсь популярностью у представителей противоположного пола					
44. Я стесняюсь сделать первый шаг в отношениях, завязать знакомство					
45. Человек, в которого я влюблен, не отвечает мне взаимностью					
46. Мне скучно общаться со сверстниками					
47. Общаться со сверстниками тяжело, так как они грубят, хамят					
48. Я редко высказываю свое мнение, так как боюсь, что сверстники будут надо мной смеяться					
49. Я хотел бы быть лидером в группе сверстников, но у меня не получается					
<b><i>Проблемы, связанные с самим собой (моим Я)</i></b>					
50. Я часто бываю недоволен собой					
51. Мне многое не нравится в моей внешности					
52. Я слишком ленивый					

## Психологические проблемы российских подростков

Проблема	Баллы				
	1	2	3	4	5
53. Я слишком импульсивен, вспыльчив, несдержан					
54. Я плохо понимаю себя					
55. Я не знаю, чего я хочу добиться в жизни					
56. Я никак не могу разобраться, к чему у меня есть способности					
57. Я часто ощущаю себя одиноким, никому не нужным					
58. Меня беспокоит моя излишняя доверчивость, открытость					
59. Меня волнует моя несобранность					
60. Я испытываю чувство вины из-за некоторых своих действий и поступков					
61. Мне бывает трудно отстаивать свою точку зрения					
62. Мне трудно делиться с другими своими чувствами					
63. Я иногда действую вопреки собственному мнению и взглядам					
<b>Проблемы, связанные с проведением досуга</b>					
64. Меня беспокоит, что у меня слишком мало свободного времени					
65. Меня угнетает, что мне не хватает денег для проведения досуга					
66. Я часто не знаю, как провести свободное время					
67. У меня нет постоянной компании, чтобы вместе проводить свободное время					
68. Школа и домашние обязанности занимают слишком много времени					
69. Родители редко отпускают меня туда, куда я хочу пойти					
70. Меня беспокоит, что молодежь часто не имеет других возможностей проведения свободного времени, кроме как бродить по улицам					
71. Я не умею планировать свое свободное время					
72. Мои родители пытаются влиять на организацию моего досуга					
<b>Проблемы, связанные со здоровьем</b>					
73. Меня беспокоит, что я слишком часто болею					
74. Меня беспокоит состояние здоровья моих близких					

Проблема	Баллы				
	1	2	3	4	5
75. Я опасуюсь случайно заразиться опасным инфекционным заболеванием (СПИДом, гепатитом и т. п.)					
76. Я переживаю, что не могу избавиться от имеющихся у меня хронических заболеваний					
77. Меня беспокоит, что у меня лишний вес					
78. Я ограничиваю себя в тех видах активного отдыха, которые мне нравятся, из-за опасения получить травму					
79. Мне не нравится, что родители проявляют чрезмерную заботу о моем здоровье					
80. Меня беспокоит вопрос, когда и как начинать интимные отношения					
81. Мне неприятно и страшно общаться с людьми, которые тяжело болеют					
<b><i>Проблемы, связанные с развитием общества</i></b>					
82. Меня тревожит проблема наркомании и алкоголизма в современном обществе					
83. Меня беспокоит, что в современном обществе часто встречается равнодушие и безразличие людей друг к другу					
84. Меня угнетает перспектива службы в армии (для девочек: Меня угнетает перспектива службы в армии моих друзей или братьев)					
85. Меня беспокоит проблема терроризма и насилия в современном мире					
86. Я боюсь, что может начаться война					
87. Меня волнует падение моральных норм в обществе, распущенность и хамство					
88. Меня беспокоит широкое распространение в обществе болезней, многие из которых неизлечимы					
89. Я обеспокоен экологической обстановкой, люди утратили бережное отношение к природе					
90. Меня беспокоит несоблюдение законов и прав человека					
91. У меня нет чувства защищенности, так как я не надеюсь на помощь милиции					
92. Меня волнует, что материальные ценности ставятся выше, чем духовные и нравственные					
93. Меня беспокоят проявления национализма					

### Бланк для ответов

Эта проблема имеет для меня значение, беспокоит меня

«5» – в полной мере

«4» – скорее, да

«3» – ни да, ни нет

«2» – скорее, нет

«1» – совсем нет

«2» – скорее, нет

«1» – совсем нет

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
40	41	42	43	44	45	46	47	48	49				
50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63
64	65	66	67	68	69	70	71	72					
73	74	75	76	77	78	79	80	81					
82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93		

### Обработка результатов

Результаты обследования по методике ППП могут иметь различные направления в зависимости от целей исследования. Например, определение:

- 1) уровня общей озабоченности проблемами;
- 2) уровня озабоченности проблемами в каждой из областей жизни;
- 3) уровня озабоченности проблемами в разных возрастных группах;
- 4) уровня озабоченности проблемами у подростков из школ разного типа (общеобразовательные, гимназии, вечерне-сменные);
- 5) уровня озабоченности проблемами у подростков, имеющих различную жизненную ситуацию (жизнь в семье, в детском доме, колонии).

Количественная обработка направлена на определение средних показателей проблемной озабоченности по каждой шкале и по методике в целом и сопоставление их с приведенными в таблицах нормами.

---

Средние значения и стандартные отклонения по каждой шкале и по методике в целом представлены в таблицах приложений 2 и 3.

***Область применения методики.***

Методика стандартизирована на выборке подростков 13, 14, 15, 16 лет, следовательно, применима для подростков этого возраста.

Она может быть использована для решения широкого круга исследовательских и практических задач.

При решении ***исследовательских задач*** методика «Психологические проблемы подростков» применима:

– при непосредственном изучении психологических проблем подростков, имеющих различные условия социализации (по типам образовательных учреждений, по семейным условиям, по региону проживания, по социально-экономическим условиям макросреды и т. п.);

– как инструмент, позволяющий объяснить проявление тех или иных психологических особенностей и поведенческих проявлений подростков, на которые могут влиять переживаемые подростком психологические проблемы;

– для изучения психического состояния подростков, имеющих ярко выраженные индивидуальные характеристики психического развития (одаренность, инфантильность, задержка развития, опережение возрастных норм развития и пр.).

При решении ***практических психологических задач*** методика «Психологические проблемы подростков» может быть использована:

– для диагностики уровня проблемной озабоченности конкретных подростков в той или иной области жизни с последующим целенаправленным оказанием психологической помощи;

– для выявления конкретных трудных жизненных ситуаций в той или иной области жизни подростка;

– для обоснования программ социально-психологической поддержки подростков конкретного образовательного учреждения, района, области, города.



**Нормы уровня проблемной озабоченности для мальчиков  
13–16 лет**

	<b>Будущее</b>	<b>Родители</b>	<b>Школа</b>	<b>Сверстники</b>	<b>Я</b>	<b>Досуг</b>	<b>Здоровье</b>	<b>Общество</b>	<b>Средний балл проблемной озабоченности</b>
<i>Мальчики, 149 чел.</i>									
медиана	2,46	2,38	2,53	1,8	2,21	2,11	2,11	3,08	2,34
min/max	1/4	1/4,08	1,31/ 4,23	1/4,6	1/4,5	1/ 3,78	1/4,11	1/5	1,53/ 4,06
среднее	2,46	2,4	2,57	1,93	2,29	2,14	2,22	3,06	2,41
станд. откл.	0,73	0,7	0,63	0,82	0,75	0,71	0,68	0,88	0,51
<i>13 лет, 36 чел.</i>									
медиана	2,46	2,46	2,69	2,05	2,54	2,06	2,39	3	2,58
среднее	2,46	2,48	2,59	2,15	2,46	2,22	2,39	2,99	2,48
станд. откл.	0,63	0,66	0,64	0,89	0,65	0,70	0,7	0,84	0,47
<i>14 лет, 36 чел.</i>									
медиана	2,38	2,38	2,53	1,80	2,04	2,17	2,22	3,13	2,33
среднее	2,35	2,39	2,48	1,85	2,13	2,17	2,28	3,16	2,36
станд. откл.	0,71	0,59	0,57	0,74	0,70	0,70	0,57	0,87	0,46
<i>15 лет, 40 чел.</i>									
медиана	2,5	2,42	2,58	1,75	1,96	1,94	2	3	2,33
среднее	2,48	2,37	2,60	1,82	2,17	2,08	2,08	2,96	2,34
станд. откл.	0,74	0,77	0,67	0,77	0,84	0,75	0,69	1,02	0,55
<i>16 лет, 37 чел.</i>									
медиана	2,53	2,23	2,46	1,8	2,21	2	2	3,17	2,27
среднее	2,56	2,37	2,59	1,91	2,41	2,12	2,17	3,15	2,44
станд. откл.	0,82	0,76	0,65	0,86	0,75	0,69	0,72	0,77	0,56

**Нормы уровня проблемной озабоченности для девочек  
13–16 лет**

	Будущее	Родители	Школа	Сверстники	Я	Досуг	Здоровье	Общество	Средний балл проблемной озабоченности
<i>Девочки, 176 чел.</i>									
медиана	2,53	2,46	2,62	1,9	2,64	2,33	2,56	3,38	2,53
min/max	1,23/ 4,31	1,15/ 4,23	1,38/ 4,38	1/4,4	1/5	1/ 4,56	1,11/ 3,89	1/ 4,92	1,56/ 3,94
среднее	2,65	2,47	2,66	2,03	2,64	2,35	2,50	3,30	2,6
станд. откл.	0,76	0,71	0,63	0,79	0,76	0,77	0,64	0,87	0,49
13 лет, 49 чел.									
медиана	2,45	2,15	2,62	1,9	2,57	2,33	2,56	3,08	2,48
среднее	2,47	2,30	2,73	2,04	2,51	2,41	2,41	3,03	2,5
станд. откл.	0,68	0,68	0,64	0,82	0,82	0,80	0,67	0,89	0,49
14 лет, 43 чел.									
медиана	2,54	2,62	2,54	1,7	2,57	2,11	2,44	3,42	2,59
среднее	2,55	2,64	2,67	2,01	2,62	2,36	2,52	3,29	2,61
станд. откл.	0,78	0,76	0,71	0,82	0,73	0,77	0,66	0,91	0,49
15 лет, 37 чел.									
медиана	3	2,31	2,69	1,9	2,86	2,22	2,56	3,5	2,57
среднее	2,90	2,32	2,68	2,00	2,75	2,14	2,40	3,40	2,61
станд. откл.	0,75	0,68	0,57	0,76	0,69	0,68	0,60	0,76	0,45
16 лет, 47 чел.									
медиана	2,62	2,62	2,46	1,9	2,71	2,33	2,56	3,58	2,71
среднее	2,72	2,60	2,55	2,06	2,71	2,43	2,66	3,50	2,67
станд. откл.	0,79	0,67	0,57	0,77	0,76	0,80	0,62	0,86	0,52

### 3.1.3. Методика «Психологические проблемы молодежи (стандартизированная)»

Процесс и результаты стандартизации изложены в работе Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Орлова А.В., Пежемская Ю.С.[115].

#### **Инструкция :**

---

*Мы попробовали перечислить некоторые ситуации, которые ваши сверстники могут переживать как свои проблемы. Конечно, среди них найдутся такие, которые касаются Вас лично, и такие, которые совсем не имеют к Вам отношения. Ответьте, пожалуйста, в бланке для ответов, в какой степени перечисленные здесь проблемы касаются именно Вас с помощью следующей шкалы:*

---

- «1» – абсолютно не согласен
- «2» – скорее, нет
- «3» – трудно сказать (ни да, ни нет)
- «4» – скорее, согласен
- «5» – совершенно согласен

#### **Проблемы, связанные с обучением в ВУЗе (колледже)**

1. Мне трудно учиться в ВУЗе, много сложных предметов.
2. Я хотел бы, чтобы преподаватели вели занятия более профессионально и лучше знали свой предмет.
3. Меня возмущает, что преподаватели проявляют неуважение и пренебрежительность по отношению к студентам.
4. Я недоволен тем, как сотрудники деканата информируют студентов.
5. Я опасаясь, что конфликты с преподавателями скажутся на моей успеваемости.
6. Мне трудно рано вставать, приезжать без опоздания к первой паре.
7. Не понимаю, зачем нужно изучать некоторые предметы.
8. Устал учиться, лень, пропал интерес.

- 
9. Я не уверен, что смогу успешно сдать сессию
  10. Я не справляюсь с таким большим объемом домашних заданий.
  11. Я боюсь выступать перед аудиторией.
  12. Мне не нравится, что наша группа недружная.

### ***Проблемы, связанные с будущим***

13. Я сомневаюсь в правильности выбора будущей профессии, специальности.
14. Я не уверен в завтрашнем дне.
15. Боюсь, что не смогу полностью себя реализовать в будущей профессии.
16. Я боюсь не оправдать ожидания родителей.
17. Меня беспокоит, что в перспективе я не смогу заниматься тем, что мне интересно.
18. Я волнуюсь, что не смогу создать собственную семью.
19. Меня беспокоит, что профессию, которую я получу, будет невостребованной.
20. Я опасаясь не достигнуть успеха в жизни.
21. Меня беспокоит, что я не смогу приобрести собственное жилье.
22. Я не уверен, что смогу материально обеспечить себя в будущем.

### ***Проблемы, связанные с родительским домом***

23. У меня натянутые отношения с родителями
24. Мои родители часто не понимают меня
25. Меня возмущает, когда родители вмешиваются в мою жизнь.
26. Зачастую я не понимаю моих родителей.
27. Меня раздражает, когда родители заставляют меня делать то, что мне не нравится
28. Мне не нравится, что родители не спрашивают моего мнения при решении семейных проблем.
29. Переживаю, когда родители ссорятся.
30. Родители слишком беспокоятся о моей учебе

31. Родители часто критикуют моих друзей
32. Я хотел бы стать более независимым от семьи.

***Проблемы, связанные с общением со сверстниками***

33. Общаясь с друзьями, я часто чувствую неуверенность в себе
34. Я чувствую себя скованно в общении с представителями противоположного пола
35. Мне сложно найти взаимопонимание со сверстниками
36. Меня беспокоит, что у меня почти нет близких друзей
37. Я стесняюсь сделать первый шаг в отношениях, завязать знакомство
38. Я переживаю из-за безответной любви
39. Мне скучно общаться со сверстниками
40. Я избегаю говорить то, что думаю, так как боюсь насмешек
41. Я хочу быть лидером, но не знаю, как этого добиться.

***Проблемы, связанные с самим собой (моим Я)***

42. Я недоволен собой.
43. Мне не нравится моя внешность.
44. Я слишком ленивый.
45. Я чересчур импульсивен, вспыльчив, несдержан.
46. Я плохо понимаю себя
47. Я не знаю, чего я хочу добиться в жизни
48. Я никак не могу разобраться, к чему у меня есть способности.
49. Я часто ощущаю себя одиноким, никому ненужным.
50. Меня беспокоит моя излишняя доверчивость, открытость.
51. Меня волнует моя несобранность.
52. Часто я испытываю чувство вины из-за своих действий и поступков
53. Мне бывает трудно отстаивать свою точку зрения.
54. Зависимость от других меня угнетает.
55. Мне трудно делиться с другими своими чувствами.
56. Я иногда действую вопреки собственному мнению и взглядам.

---

***Проблемы, связанные с проведением досуга***

57. Меня беспокоит, что у меня слишком мало свободного времени.
58. Меня угнетает, что мне не хватает денег для проведения досуга.
59. Мне часто бывает скучно и я не знаю, чем себя занять
60. Вокруг слишком мало людей, с которыми мне бы хотелось проводить свой досуг
61. Учеба, работа и домашние обязанности не оставляют мне времени для отдыха.
62. Мне некуда пойти в свободное время
63. Я недоволен тем, что не могу спланировать свое свободное время.
64. Мои родители пытаются влиять на организацию моего досуга.
65. Я не могу проводить досуг со сверстниками, т.к. у меня нет денег или времени.

***Проблемы, связанные с материальным благополучием***

66. Мне постоянно не хватает денег.
67. Мне приходится подрабатывать
68. Я чувствую дискомфорт при общении с более обеспеченными сверстниками.
69. У меня нет материальной возможности покупать вещи, которые мне нравятся.
70. Мне не хватает средств, чтобы заниматься тем, чем я хочу.
71. Меня угнетает низкий достаток моей семьи.
72. Из-за отсутствия средств я вынужден ограничивать число людей, которых хотел бы пригласить на свой праздник
73. Меня беспокоит, когда родители в ущерб себе покупают что-либо для меня.
74. Меня раздражает, что родители слишком экономят деньги.
75. Меня беспокоит, что в обществе принято разделение людей по материальному положению.
76. Я часто экономлю на питании.

***Проблемы, связанные со здоровьем***

77. Мне не нравится, что я слишком часто болею

78. В последнее время меня беспокоит состояние здоровья моих близких

79. Я опасюсь случайно заразиться опасным инфекционным заболеванием (СПИДом, гепатитом, туберкулезом и т.п.)

80. Я переживаю, что не могу избавиться от имеющихся у меня хронических заболеваний

81. Меня беспокоит, что у меня лишний вес

82. Я переживаю из-за того, что состояние здоровья не позволяет мне заниматься тем, чем я хочу

83. Мне не нравится, что родители проявляют чрезмерную заботу о моем здоровье

84. Меня волнует, что мои сверстники курят, употребляют спиртное, наркотики.

85. Меня беспокоит вопрос, когда и как начинать интимные отношения

86. Мне не с кем обсудить мои проблемы со здоровьем

87. Мне неприятно и страшно общаться с людьми, которые тяжело болеют

***Проблемы, связанные с развитием общества***

88. Меня тревожит проблема наркомании и алкоголизма в современном обществе.

89. Я часто сталкиваюсь с равнодушием и безразличием людей друг к другу

90. Меня беспокоит проблема терроризма и насилия в современном мире.

91. Я боюсь, что может начаться война.

92. Меня волнует, что современное общество становится все более безнравственным

93. Меня беспокоит широкое распространение в обществе болезней, многие из которых неизлечимы

94. Я обеспокоен экологической обстановкой, люди утратили бережное отношение к природе





***Возможные направления обработки результатов,  
получаемых с помощью методики ППМ***

Обработка результатов обследования по методике ППМ может иметь различные направления в зависимости от целей исследования. Например, определение:

- 1) уровня общей озабоченности проблемами;
- 2) уровня озабоченности проблемами в каждой из областей жизни
- 3) уровень озабоченности проблемами в разных возрастных группах;
- 4) уровень озабоченности проблемами у групп молодежи, обучающихся по различным направлениям специализации (гуманитарные, технические, естественно-научные);
- 5) уровень озабоченности проблемами у молодежи, имеющей различную жизненную ситуацию (жизнь в семье, самостоятельное проживание, собственная семья, различные источники материального обеспечения);
- 6). уровень озабоченности проблемами у молодежи, проживающей в различных регионах России или в различных мезо- и экосистемах.

Количественная обработка направлена на определение средних показателей проблемной озабоченности по каждой шкале и по отдельным утверждениям и сопоставление их с приведенными в таблицах нормами.

Средние значения и стандартные отклонения по каждой шкале и по методике в целом представлены в таблицах 9 и 10 и Приложении 2.

***Область применения методики***

Методика стандартизирована на выборке молодежи в возрасте 17-18, 19-20, 21-25 лет, следовательно, применима для людей этого возраста.

Она может быть использована для решения широкого круга исследовательских и практических задач.

***При решении исследовательских задач*** методика «Психологические проблемы молодежи» применима:

- при непосредственном изучении психологических проблем молодежи, имеющей различные условия социализации (по типам образовательных учреждений, по семейным условиям, по региону проживания, по социально-экономическим условиям макросреды и т.п.) ;

- как инструмент, позволяющий объяснить проявление тех или иных психологических особенностей и поведенческих проявлений, на которые могут влиять переживаемые молодыми людьми психологические проблемы;
- для изучения психического состояния людей, имеющих ярко выраженные индивидуальные характеристики психического развития;
- для сопровождения социологических исследований, направленных на изучение: региональных проблем молодежи; различных субкультурных групп; молодежи, имеющей различный путь социализации (учащаяся, работающая, творческая); социальной активности; деструктивного поведения и т.п.

*При решении практических психологических задач* методика «Психологические проблемы молодежи» может быть использована:

- для диагностики уровня проблемной озабоченности конкретных людей в той или иной области жизни с последующим целенаправленным оказанием психологической помощи;
- для выявления конкретных трудных жизненных ситуаций в той или иной области жизни;
- для обоснования программ социально-психологических служб по поддержке молодежи, обучающейся в конкретном образовательном учреждении.

### **Нормы уровня проблемной озабоченности для разных возрастов молодежной выборки**

	проблемы с учебой в вузе	проблемы с будущим	проблемы с родителями	проблемы со сверстниками	проблемы с собой	проблемы с досугом	материальные проблемы	проблемы со здоровьем	проблемы общества	средний балл
17-18										
среднее	2,73	2,61	2,38	2,04	2,63	2,23	2,15	2,53	3,70	2,55
медиана	2,75	2,55	2,40	1,89	2,67	2,13	2,05	2,45	3,73	2,52
ст. откл	0,63	0,89	0,70	0,75	0,72	0,72	0,65	0,61	0,81	0,48

## Психологические проблемы российских подростков

	проблемы с учебной в вузе	проблемы с будущим	проблемы с родителями	проблемы со сверстниками	проблемы с собой	проблемы с досугом	материальные проблемы	проблемы со здоровьем	проблемы общества	средний балл
17-18	Живут с родителями									
среднее	2,78	2,62	2,49	2,09	2,68	2,27	2,09	2,55	3,60	2,58
медиана	2,83	2,6	2,5	2,1	2,73	2,25	2	2,56	3,63	2,55
ст. откл	0,60	0,90	0,69	0,77	0,71	0,71	0,63	0,64	0,86	0,49
17-18	Живут отдельно от родителей									
среднее	2,67	2,58	2,22	1,95	2,55	2,15	2,21	2,48	3,83	2,52
медиана	2,58	2,5	2,2	1,77	2,43	2	2,09	2,41	3,86	2,49
ст. откл	0,67	0,88	0,69	0,72	0,7	0,68	0,67	0,57	0,74	0,45
17-18	Юноши									
среднее	2,69	2,44	2,33	1,98	2,45	2,16	2,09	2,35	3,46	2,44
медиана	2,75	2,30	2,40	1,89	2,33	2,00	2,00	2,27	3,55	2,38
ст. откл	0,67	0,88	0,60	0,71	0,66	0,75	0,64	0,56	0,80	0,47
17-18	Девушки									
среднее	2,76	2,73	2,42	2,07	2,76	2,27	2,19	2,65	3,86	2,63
медиана	2,75	2,80	2,40	1,89	2,87	2,25	2,09	2,64	4,00	2,64
ст. откл	0,59	0,87	0,76	0,77	0,72	0,70	0,65	0,61	0,77	0,46
19-20										
среднее	2,72	2,60	2,32	2,02	2,51	2,36	2,30	2,50	3,68	2,56
медиана	2,67	2,60	2,30	1,89	2,53	2,38	2,27	2,55	3,82	2,58
ст. откл	0,59	0,88	0,70	0,76	0,72	0,76	0,74	0,65	0,87	0,50
19-20	Живут с родителями									
среднее	2,71	2,60	2,5	2,12	2,59	2,30	2,27	2,48	3,66	2,58
медиана	2,67	2,60	2,5	2	2,6	2,25	2,27	2,54	3,72	2,59
ст. откл	0,64	0,86	0,68	0,83	0,72	0,76	0,75	0,64	0,78	0,51

	проблемы с учебной в вузе	проблемы с будущим	проблемы с родителями	проблемы со сверстниками	проблемы с собой	проблемы с досугом	материальные проблемы	проблемы со здоровьем	проблемы общества	средний балл
19-20	Живут отдельно от родителей									
среднее	2,72	2,64	2,26	2,00	2,5	2,39	2,31	2,51	3,7	2,56
медиана	2,67	2,6	2,2	1,89	2,5	2,38	2,27	2,55	3,91	2,58
ст. откл	0,58	0,88	0,7	0,75	0,72	0,78	0,75	0,64	0,87	0,5
19-20	Юноши									
среднее	2,72	2,36	2,27	1,96	2,29	2,27	2,21	2,34	3,24	2,41
медиана	2,67	2,20	2,25	1,89	2,20	2,25	2,36	2,36	3,36	2,44
ст. откл	0,62	0,93	0,73	0,82	0,72	0,87	0,79	0,65	0,96	0,55
19-20	Девушки									
среднее	2,72	2,77	2,35	2,06	2,66	2,43	2,36	2,62	3,99	2,66
медиана	2,75	2,80	2,40	2,00	2,60	2,38	2,27	2,64	4,00	2,70
ст. откл	0,58	0,80	0,68	0,71	0,68	0,67	0,70	0,63	0,64	0,43
21-25										
среднее	2,65	2,50	2,35	1,97	2,47	2,36	2,39	2,38	3,69	2,53
медиана	2,75	2,45	2,30	1,89	2,47	2,38	2,50	2,36	3,91	2,55
ст. откл	0,62	0,86	0,63	0,75	0,70	0,69	0,73	0,67	0,86	0,51
21-25	Живут с родителями									
среднее	2,64	2,54	2,55	1,99	2,55	2,34	2,38	2,42	3,73	2,57
медиана	2,67	2,5	2,5	1,89	2,6	2,31	2,55	2,36	3,86	2,59
ст. откл	0,61	0,88	0,63	0,77	0,72	0,78	0,67	0,68	0,83	0,52
21-25	Живут отдельно от родителей									
среднее	2,66	2,45	2,06	1,93	2,36	2,4	2,4	2,32	3,61	2,46
медиана	2,75	2,3	2,05	1,78	2,3	2,5	2,36	2,36	3,91	2,48
ст. откл	0,64	0,87	0,52	0,75	0,68	0,56	0,84	0,68	0,91	0,49

	проблемы с учебной в вузе	проблемы с будущим	проблемы с родителями	проблемы со сверстниками	проблемы с собой	проблемы с досугом	материальные проблемы	проблемы со здоровьем	проблемы общества	средний балл
21-25	Юноши									
среднее	2,64	2,28	2,39	2,02	2,32	2,25	2,26	2,23	3,29	2,41
медиана	2,79	2,25	2,20	2,00	2,27	2,38	2,05	2,23	3,41	2,49
ст. откл	0,58	0,78	0,70	0,84	0,68	0,80	0,87	0,74	1,05	0,58
21-25	Девушки									
среднее	2,65	2,63	2,33	1,94	2,56	2,43	2,45	2,46	3,90	2,59
медиана	2,67	2,65	2,30	1,78	2,53	2,38	2,55	2,41	3,91	2,62
ст. откл	0,63	0,88	0,59	0,70	0,70	0,62	0,63	0,63	0,63	0,45
вся выборка										
среднее	2,71	2,59	2,34	2,02	2,55	2,32	2,26	2,49	3,69	2,55
медиана	2,75	2,60	2,30	1,89	2,53	2,25	2,18	2,45	3,82	2,57
ст. откл	0,61	0,88	0,69	0,76	0,72	0,74	0,72	0,64	0,85	0,50

### 3.1. 4. Важные события твоей жизни

Опросник «События жизни» создан Р. К. Зилберейзенем, Б.Шварцем, Б. Рикером, А.фон Эй (R.K. Silbereisen, B. Schwarz, B. Rinker, A. von Eye). В опроснике представлены 32 как позитивных, так и негативных жизненных события; и от подростков требуется сообщить, было ли в их жизни указанное событие («да») или нет («нет»). Печатается по кн. [75, с.109-110]

**Инструкция:** Ниже ты найдешь варианты ситуаций, которые могли или не могли произойти с тобой. Прочитай, пожалуйста, внимательно каждый вариант и отметь крестиком тот, который имел место в твоей жизни.

№	<i>Приходилось ли тебе переживать:</i>	Да	Нет
1.	Тяжелую болезнь		
2.	Тяжелую болезнь одного из твоих родителей		
3.	Смерть близкого человека		
4.	Отъезд брата/сестры из дома		
5.	Потерю работы/места обучения братом/сестрой		
6.	Помолвку брата/сестры или замужество сестры/ женильбу брата		
7.	Появление племянника/племянницы		
8.	Развод/разлуку или вынужденное расставание брата/ сестры с любимым человеком		
9.	Рождение братьев и сестер		
10.	Разлуку родителей		
11.	Развод родителей		
12.	Женильбу/замужество одного из родителей на отчине/ на мачехе		
13а	Изменение материального положения в твоей семье к лучшему		
13б	Изменение материального положения в твоей семье к худшему		
14.	Потерю работы материю/отцом		
15	Отсутствие достаточного внимания со стороны отца/ матери в связи с новой работой		
16.	Уменьшение ссор между родителями		
17.	Увеличение ссор между родителями		
18.	Уменьшение ссор с родителями		
19.	Увеличение ссор с родителями		
20.	Перемена места жительства		
21.	Разлуку с другом/подругой в связи с его/ее отъездом		
22.	Переход в другую школу		
23.	Повторное обучение в одном классе		
24.	Особые успехи в школе		
25.	Слишком плохая успеваемость		
26.	Твои родители оказывают больше давления на тебя из-за твоих результатов в школе		

27.	Ты влюблен в кого-нибудь		
28.	Имеешь ли ты сексуальный опыт?		
29.	Приходилось ли тебе расставаться с твоим другом/твоей подругой?		
30.	Приходилось ли тебе навсегда расставаться с другом/подругой		
31.	Увеличение конфликтов при общении с одноклассниками		
32.	Увеличение конфликтов при общении с учителями		

33. Назовите другие важные события

.....  
.....

34. Какие из этих событий были для тебя наиболее трудными

.....  
.....

## **3.2. Диагностика способов разрешения проблем**

### **3.2.1. Методика «Индикатор копинг- стратегий»**

*(Материал Psylab.info – энциклопедии психодиагностики)*  
выходные данные

Методика «Индикатор стратегий преодоления стресса», создана Амирханом (Amirhan J. H.) в 1990 г. Методика представляет собой самооценочный опросник, определяющий базисные копинг-стратегии (разрешение проблем, поиск социальной поддержки и избегание) и их выраженность – структуру совладающего со стрессом поведения. Адаптирована для проведения исследования на русском языке Н.А. Сиротой (1994) и В.М. Ялтонским (1995).

Дж. Амирхан на основе факторного анализа разнообразных копинг-ответов на стресс разработал «Индикатор копинг-стратегий». Он выделил 3 группы копинг-стратегий: разрешения проблем, поиска социальной поддержки и избегания (Amirkhan J., 1990).

---

«Индикатор копинг-стратегий» можно считать одним из наиболее удачных инструментов исследования базисных стратегий поведения человека. Идея этого опросника заключается в том, что все поведенческие стратегии, которые формируются у человека в процессе жизни, можно подразделить на три большие группы:

**1. Стратегия разрешения проблем** — это активная поведенческая стратегия, при которой человек старается использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы.

**2. Стратегия поиска социальной поддержки** — это активная поведенческая стратегия, при которой человек для эффективного разрешения проблемы обращается за помощью и поддержкой к окружающей его среде: семье, друзьям, значимым другим.

**3. Стратегия избегания** — это поведенческая стратегия, при которой человек старается избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблем.

Человек может использовать пассивные способы избегания, например, уход в болезнь или употребление алкоголя, наркотиков, может совсем «уйти от решения проблем», использовав активный способ избегания – суицид.

Стратегия избегания — одна из ведущих поведенческих стратегий при формировании дезадаптивного, псевдосовладающего поведения. Она направлена на преодоление или снижение дистресса человеком, который находится на более низком уровне развития. Использование этой стратегии обусловлено недостаточностью развития личностно-средовых копинг-ресурсов и навыков активного разрешения проблем. Однако она может носить адекватный либо неадекватный характер в зависимости от конкретной стрессовой ситуации, возраста и состояния ресурсной системы личности.

Наиболее эффективным является использование всех трех поведенческих стратегий, в зависимости от ситуации. В некоторых случаях человек может самостоятельно справиться с возникшими трудностями, в других ему требуется поддержка окружающих, в третьих он просто может избежать столкновения с проблемной ситуацией, заранее подумав о ее негативных последствиях.



**Инструкция**

На бланке вопросов представлено несколько возможных путей преодоления проблем, неприятностей. Ознакомившись с утверждениями, Вы сможете определить, какие из предложенных вариантов обычно Вами используются.

Попытайтесь вспомнить об одной из серьезных проблем, с которой Вы столкнулись за последний год и которая заставила вас изрядно беспокоиться. Опишите эту проблему в нескольких словах.

Теперь, читая приведенные ниже утверждения, выберите один из трех наиболее приемлемых вариантов ответов для каждого утверждения.

- *Полностью согласен.*
- *Согласен.*
- *Не согласен.*

**Регистрационный бланк методики «Индикатор копинг-стратегии»**

Ф.И.О. \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_ Образование \_\_\_\_\_

Утверждения	Полностью согласен	Согласен	Не согласен
1. Позволяю себе поделиться чувством с другом	3	2	1
2. Стараюсь все сделать так, чтобы иметь возможность наилучшим образом решить проблему	3	2	1
3. Осуществляю поиск всех возможных решений, прежде чем что-то предпринять	3	2	1
4. Пытаюсь отвлечься от проблемы	3	2	1
5. Принимаю сочувствие и понимание от кого-либо	3	2	1
6. Делаю все возможное, чтобы не дать окружающим увидеть, что мои дела плохи	3	2	1
7. Обсуждаю ситуацию с людьми, так как обсуждение помогает мне чувствовать себя лучше	3	2	1

Утверждения	Полностью согласен	Согласен	Не согласен
8. Ставлю для себя ряд целей, позволяющих постепенно справляться с ситуацией	3	2	1
9. Очень тщательно взвешиваю возможности выбора	3	2	1
10. Мечтаю, фантазирую о лучших временах	3	2	1
11. Пытаюсь различными способами решать проблему, пока не найду подходящий	3	2	1
12. Доверяю свои страхи родственнику или другу	3	2	1
13. Больше времени, чем обычно, провожу один	3	2	1
14. Рассказываю другим людям о ситуации, так как только ее обсуждение помогает мне прийти к ее разрешению	3	2	1
15. Думаю о том, что нужно сделать, чтобы исправить положение	3	2	1
16. Сосредотачиваюсь полностью на решении проблемы	3	2	1
17. Обдумываю про себя план действий	3	2	1
18. Смотрю телевизор дольше, чем обычно	3	2	1
19. Иду к кому-нибудь (другу или специалисту), чтобы он помог мне чувствовать себя лучше	3	2	1
20. Стою твердо и борюсь за то, что мне нужно в этой ситуации	3	2	1
21. Избегаю общения с людьми	3	2	1
22. Переключаюсь на хобби или занимаюсь спортом, чтобы избежать проблем	3	2	1
23. Иду к другу за советом – как исправить ситуацию	3	2	1
24. Иду к другу, чтобы он помог мне лучше почувствовать проблему	3	2	1
25. Принимаю сочувствие, взаимопонимание друзей	3	2	1

Утверждения	Полностью согласен	Согласен	Не согласен
26. Сплю больше обычного	3	2	1
27. Фантазирую о том, что все могло бы быть иначе	3	2	1
28. Представляю себя героем книги или кино	3	2	1
29. Пытаюсь решить проблему	3	2	1
30. Хочу, чтобы люди оставили меня одного	3	2	1
31. Принимаю помощь от друзей или родственников	3	2	1
32. Ищу успокоения у тех, кто знает меня лучше	3	2	1
33. Пытаюсь тщательно планировать свои действия, а не действовать импульсивно под влиянием внешнего побуждения	3	2	1

### *Обработка результатов*

Ответы испытуемого сопоставляются с ключом. Для получения общего балла по соответствующей стратегии подсчитывается сумма баллов по всем 11 пунктам, относящимся к этой стратегии. Минимальная оценка по каждой шкале – 11 баллов, максимальная – 33 балла.

Баллы начисляются по следующей схеме:

- Ответ “Полностью согласен” оценивается в 3 балла.
- Ответ “Согласен” в 2 балла.
- Ответ “Не согласен” в 1 балл.

### *Ключ*

**Шкала «разрешение проблем»** – пункты опросника: 2, 3, 8, 9, 11, 15, 16, 17, 20, 29, 33.

**Шкала «поиск социальной поддержки»** – пункты опросника: 1, 5, 7, 12, 14, 19, 23, 24, 25, 31, 32.

**Шкала «избегание проблем»** – пункты опросника: 4, 6, 10, 13, 18, 21, 22, 26, 27, 28, 30.

## Нормы для оценки результатов теста:

Уровень	Разрешение проблем	Поиск социальной поддержки	Избегание проблем
Очень низкий	< 16	< 13	< 15
Низкий	17 – 21	14 – 18	16 – 23
Средний	22 – 30	19 – 28	24 – 26
Высокий	> 31	> 29	> 27

### 3.2.2. Методика копинг-тест Р.Лазаруса

Р. Лазарус и С. Фолькман создали опросный лист «Способы копинга» (1980), состоящий из 118 пунктов, который в последующем в различных модификациях стал одним из наиболее популярных инструментов измерения копинг-поведения. Методика определяет 8 видов ситуационно-специфических копинг-стратегии: [ 155 с. 189–206 ].

**Инструкция:** Прочитайте внимательно каждое утверждение и запишите в бланке ответов ту цифру, которая соответствует вашему ответу.

Оказавшись в трудной ситуации, Я...

*Никогда*

*Редко*

*Иногда*

*Часто*

*0*

*1*

*2*

*3*

1 ...сосредотачивался на том, что мне нужно делать дальше – на следующем шаге 0 1 2 3,

2 ...начинал что-то делать, зная, что это все равно не будет работать, главное делать хоть что-нибудь 0 1 2 3,

3 ...пытался склонить вышестоящих к тому, чтобы они изменили свое мнение 0 1 2 3,

4 ... говорил с другими, чтобы больше узнать о ситуации 0 1 2 3,

5 ... критиковал и укорял себя 0 1 2 3,

6 ...пытался не сжигать за собой мосты, оставляя все, как оно есть 0 1 2 3,

7 ...надеялся на чудо 0 1 2 3,

- 8 ...смирился с судьбой: бывает, что мне не везет 0 1 2 3,  
9 ...вел себя, как будто ничего не произошло 0 1 2 3,  
10 ...старался не показывать своих чувств 0 1 2 3,  
11 ...пытался увидеть в ситуации что-то положительное 0 1 2 3,  
12 ...спал больше обычного 0 1 2 3,  
13 ...срывал свою досаду на тех, кто навлек на меня проблемы  
0 1 2 3,  
14 ...искал сочувствия и понимания у кого-нибудь 0 1 2 3,  
15 ...во мне возникала потребность выразить себя творчески  
0 1 2 3,  
16 ...пытался забыть все это 0 1 2 3,  
17 ...обращался за помощью к специалистам 0 1 2 3,  
18 ...менялся или рос как личность в положительную сторону  
0 1 2 3,  
19 ...извинялся или старался все загладить 0 1 2 3,  
20 ...составлял план действий 0 1 2 3,  
21 ...старался дать какой-то выход своим чувствам 0 1 2 3,  
22 ...понимал, что сам вызвал эту проблему 0 1 2 3,  
23 ...набирался опыта в этой ситуации 0 1 2 3,  
24 ...говорил с кем-либо, кто мог конкретно помочь в этой ситуации  
0 1 2 3,  
25 ...пытался улучшить свое самочувствие едой, выпивкой,  
курением  
или лекарствами 0 1 2 3,  
26 ...рисковал напропалую 0 1 2 3,  
27 ...старался действовать не слишком поспешно, доверяясь  
первому порыву 0 1 2 3,  
28 ...находил новую веру во что-то 0 1 2 3,  
29 ...вновь открывал для себя что-то важное 0 1 2 3,  
30 ...что-то менял, что все улаживалось 0 1 2 3,  
31 ...в целом избегал общения с людьми 0 1 2 3,  
32 ...не допускал это до себя, стараясь об этом особенно не  
задумываться 0 1 2 3,  
33 ...спрашивал совета у родственника или друга, которых уважал  
0 1 2 3,

- 
- 34 ...старался, чтобы другие не узнали, как плохо обстоят дела  
0 1 2 3,
- 35 ...отказывался воспринимать это слишком серьезно 0 1 2 3,
- 36 ...говорил о том, что я чувствую 0 1 2 3,
- 37 ...стоял на своем и боролся за то, чего хотел 0 1 2 3,
- 38 ...вымещал это на других людях 0 1 2 3,
- 39 ...пользовался прошлым опытом – мне приходилось уже  
попадать в такие ситуации 0 1 2 3,
- 40 ...знал что надо делать и удваивал свои усилия чтобы все  
наладить 0 1 2 3,
- 41 ...отказывался верить, что это действительно произошло  
0 1 2 3,
- 42 ...я давал обещание что в следующий раз все будет по другому  
0 1 2 3,
- 43 ...находил пару других способов решения проблемы 0 1 2 3,
- 44 ...старался чтобы мои эмоции не слишком мешали мне в других  
делах 0 1 2 3,
- 45 ...что-то менял в себе 0 1 2 3,
- 46 ...хотел, чтобы это все скорее как-то образовалось или кончилось  
0 1 2 3,
- 47 ...представлял себе, фантазировал, как все это могло бы  
обернуться 0 1 2 3,
- 48 ...молился 0 1 2 3,
- 49 ...прокручивал в уме, что мне сказать или сделать 0 1 2 3,
- 50 ...думал о том, как бы в данной ситуации действовал человек,  
которым я восхищаюсь и старался подражать ему 0 1 2 3

### ***Обработка данных***

#### ***Баллы:***

никогда – 0 баллов;

редко – 1 балл;

иногда – 2 балла;

часто – 3 балла.

1. Номера опросника (по порядку, но разные) работают на разные шкалы, например в шкале «конфронтативный копинг» – 2,3,13,21,26,37 и

т.д. По всем 8 шкалам равномерности оценок от 0 до 3, т.е. минимальное количество баллов – 0, максимальное количество баллов – 18 баллов.

2. Далее подсчитываем оценку каждой шкалы по формуле:

Общий балл =  $\max - 100 / \text{реально набранный балл}$ .

3. Перевод в «процентили»

$Pr = \Sigma$  (сумма сырых баллов) /  $\max$  по каждой шкале.

4. Содержание каждой шкалы может быть существенно расширено.

5. Нормативы мы собираем и потом сделаем другой вариант. От сырых баллов к шкальным оценкам.

Описание субшкал:

### **1. Конфронтационный копинг,**

Агрессивные усилия по изменению ситуации. Предполагает определенную степень враждебности и готовности к риску.,

Пункты: 2,3,13,21,26,37.,

### **2. Дистанцирование ,**

Когнитивные усилия отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость.,

Пункты: 8,9,11,16,32,35.,

### **3. Самоконтроль,**

Усилия по регулированию своих чувств и действий.,

Пункты: 6,10,27,34,44,49,50.,

### **4. Поиск социальной поддержки,**

Усилия в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки.,

Пункты: 4,14,17,24,33,36.,

### **5. Принятие ответственности,**

Признание своей роли в проблеме с сопутствующей темой попыток ее решения.,

Пункты: 5,19,22,42.,

### **6. Бегство-избегание,**

Мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные к бегству или избеганию проблемы.,

Пункты 7,12,25,31,38,41,46,47.,

### **7. Планирование решения проблемы,**

Произвольные проблемно-фокусированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к проблеме.,

Пункты: 1,20,30,39,40,43.,

### **8. Положительная переоценка,**

Усилия по созданию положительного значения с фокусированием на росте собственной личности. Включает также религиозное измерение.,

Пункты: 15,18,23,28,29,45,48.

## **3.2.3. Методика «Способы разрешения проблем»**

Методика создана Seiffge-Krenke I. [160]

**Инструкция:** Как ты можешь справляться с жизненными проблемами, если они возникают? Мы хотели бы знать, что ты будешь делать, если возникнут проблемы в указанных семи областях жизни.

Обработай сначала первую область проблем: «Школа» Представь себе, что ты сталкиваешься с проблемой. Рассмотрю каждый из 20 возможных способов поведения и отметь крестиком те, которые подходят для тебя.

Обработай таким же способом последовательно каждую из восьми областей

<b>Если возникает проблема в этой области, я буду действовать следующим образом</b>	<b>школа</b>	<b>родители</b>	<b>сверстники</b>	<b>свободное время</b>	<b>другой пол</b>	<b>сфера «Я»</b>	<b>Будущее</b>
1. Нужно обсудить проблему с моими родителями (другими взрослыми)							
2. Я стараюсь выговориться (отреагировать словесно на возникшую проблему) сразу же, а не носить ее целыми днями в себе							



Если возникает проблема в этой области, я буду действовать следующим образом	школа	родители	сверстники	свободное время	другой пол	сфера «Я»	Будущее
3. При трудностях я ищу совета у специалистов (бюро по трудоустройству, центр консультации для молодежи)							
4. Я мобилирую себя на самый худший вариант							
5. Я принимаю мои ограничения							
6. Я стараюсь обсудить проблемы в разговоре с теми, кого это непосредственно касается							
7. Я стараюсь ничего не замечать и действую так, как если бы все было в порядке							
8. Я стараюсь отреагировать (например, посредством громкой музыки, езды на мотоцикле, дикого танца, спорта)							
9. Я отклоняю всякие заботы, потому что, как правило, все разрешается хорошо							
10. Я придумываю проблему и проигрываю в уме различные возможные решения							
11. Я заключаю компромисс							
12. Я даю разрядку моему гневу и моей беспомощности, например, посредством крика, воплей, хлопанья дверью							
13. Я объясняю самому себе, что всегда будут какие-нибудь проблемы							
14. Я думаю о проблемах лишь когда они возникают							
15. Я ищу информацию в специальной литературе, журналах, справочниках							
16. Я стараюсь не думать о проблеме и вытеснить ее из моих мыслей							

Если возникает проблема в этой области, я буду действовать следующим образом	школа	родители	сверстники	свободное время	другой пол	сфера «Я»	Будущее
17. Я стараюсь забыть мои проблемы с помощью алкоголя или наркотиков							
18. Я ищу утешения и поддержки у людей, которые сталкиваются с проблемами аналогичными моим							
19. Я пытаюсь решить мои проблемы сообщая с друзьями							
20. Я отступаю, т.к. я не могу ничего изменить							

По результатам исследования Е.В. Алексеевой, большинство предлагаемых в опроснике способов поведения при столкновении с проблемами было объединено в три стратегии совладания: [4] :

**активное разрешение проблем** – осознание сущности проблемы и анализ вариантов ее развития, а также активность субъекта, направленная на установление сотрудничества со взрослыми и сверстниками, включенными в ситуацию или располагающими опытом разрешения подобных проблем, – пункты 1, 3, 6, 10, 15, 18, 19;

**избегание проблем** – вытеснение проблемы из сознания, импульсивное поведение, эмоциональные срывы, необъяснимые экстравагантные поступки, агрессивное поведение – пункты 7, 8, 9, 12, 16, 17, 20;

**интернальное преодоление проблем** – изменения на когнитивном уровне, когда доминирует активное приспособление индивида к требованиям проблемной ситуации (изменение установок, стереотипов, отношения к ситуации) – пункты 4, 5, 11, 13.

## **4. ЛИЧНОСТНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ПЕРЕЖИВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ**

### **4.1. Психологические проблемы и эмоциональная сфера личности**

Рассматривая психологические проблемы как противоречие, которое сопровождается переживанием, мы тем самым усматриваем связь между эмоциональным строем человека

и отношением к возникшим проблемам. Поэтому был проведен ряд углубленных исследований, направленных на проверку этого предположения. Одно из них посвящено изучению взаимосвязи эмоциональных отношений со сверстниками и психологических проблем [ 34]. Эмоциональные отношения были охарактеризованы в трехкомпонентной модели отношений, включающей эмотивный (интенсивность переживаний), когнитивный(представленность ЭО в сознании и способность к пониманию их экспрессии) и поведенческий (навыки собственной экспрессии) компоненты. В ходе исследования было установлено, что ряд особенностей эмоциональных отношений подростков связан с их проблемной озабоченностью в разных жизненных областях, а именно : интенсификация эмотивного компонента приводит к обострению проблемных переживаний, а когнитивного – к их снижению. Связи носят, в большинстве случаев, довольно сложный характер.

#### ***Взаимосвязь уровня проблемной озабоченности и тревожности***

Кроме того было проведено изучение взаимосвязи уровня озабоченности психологическими проблемами и тревожности. Для этого использованы методики «Шкала личностной тревожности» А. М. Прихожан и методика «Символический анализатор мира» (САМ) А. М. Парачева (по специально подобранным понятиям), а также методика «Психологические проблемы подростков» (ППП). После первичной обработки были подсчитаны коэффициенты корреляций

между шкалами опросника «Психологические проблемы подростков» (табл. ) и данными, полученными по указанным методикам (табл.8).

Таблица 8

**Корреляционные связи между шкалами методики «Личностная тревожность» и шкалами методики «Психологические проблемы подростков» (по Спирмену)**

Шкала	Проблемы со школой	Проблемы с будущим	Проблемы с родителями	Проблемы со сверстниками	Проблемы с собой	Проблемы с досугом	Проблемы со здоровьем	Проблемы с обществом	Общая проблемная озабоченность
Школьная тревожность	0,29	0,40	0,28	0,27	0,25	0,26	0,27	0,14	0,37
Самооценочная тревожность	0,15	0,40	0,30	0,37	0,32	0,25	0,28	0,19	0,40
Межличностная тревожность	0,11	0,39	0,26	0,42	0,35	0,25	0,30	0,26	0,42
Магическая тревожность	0,15	0,30	0,15	0,29	0,19	0,19	0,32	0,20	0,30
Общая тревожность	0,19	0,43	0,28	0,39	0,32	0,26	0,34	0,24	0,43

*Примечание: n = 308. Все корреляции значимы на уровне  $p \leq 0,01$ , кроме отмеченных жирным шрифтом.*

При корреляционном анализе установлено наличие значимых корреляционных связей между шкалами, характеризующими проявления тревожности, и проблемными переживаниями подростков. Наиболее высокие коэффициенты корреляции получены при характеристике общей тревожности и проблемной озабоченностью в отношении будущего ( $r = 0.43$ ), а также в отношении взаимоотношений со сверстниками. ( $r = 0.39$ ).

Наличие значимых коэффициентов корреляции шкал говорит о том, что переживание психологических проблем связано с состоянием неопределенности, тревоги и беспокойства. Кроме того, методика «Психологические проблемы подростков» позволила увидеть дифференцированное проявление тревожности в отношении различных областей жизни. В частности, установлены значимые корреляционные связи школьной тревожности, самооценочной, межличностной тревожности практически со всеми шкалами, отражающими психологические проблемы.

Методика «Шкала тревожности» фиксирует проявление этого состояния, ориентируясь на словесные самоотчеты респондентов, т.е. на вербализацию переживания. Поэтому исследование было дополнено применением невербальной методики, фиксирующей эмоциональные переживания подростков. Для этого использовалась невербальная методика «Семантический анализатор мира». При этом респондентам предлагается провести цветовое ассоциирование той или иной проблемной ситуации. Подробно содержание методики изложено в гл. 3.

Для корреляционного анализа данных методики «Семантический анализатор мира» (САМ) подсчитывались средние ранги цветовых ассоциаций, которые подростки давали понятиям из тематических сфер, соответствовавших содержанию шкал методики «Психологические проблемы подростков» (проблемы, связанные с будущим, с родительским домом, взаимоотношениями со сверстниками и т.д.). Поскольку максимальные ранги получали отвергаемые цветовые ассоциации, то чем выше ранг, тем выше уровень негативной оценки – неосознаваемого напряжения и дискомфорта, ассоциирующийся с понятием из какой-либо сферы жизни подростка.

Шкала «Проблемы, связанные с развитием общества» не имеет значимых корреляций с показателями методики САМ, что, возможно, обусловлено недостаточной интериоризацией соответствующей проблемной области.

Результаты по другим шкалам, представленные в таблице 9, показывают, что в большинстве случаев данные, полученные с помощью методики «Психологические проблемы подростков» (осознание и вербализация проблем), соотносятся с неосознаваемыми проявлениями

напряженности, тревоги, беспокойства в отношении соответствующих объектов жизненной реальности подростков. При этом невысокие, но значимые коэффициенты корреляций между показателями по каждой из сопоставляемых методик указывают на наличие сходства, но не тождественность предмета переживания.

Таблица 9

**Корреляционные связи между данными методики САМ и шкалами методики «Психологические проблемы подростков» (по Спирмену)**

Шкала	Проблемы со школой	Проблемы с будущим	Проблемы с родителями	Проблемы со сверстниками	Проблемы с собой	Проблемы с досугом	Проблемы со здоровьем	Проблемы с обществом	Общая проблемная озабоченность
Школа	0,35	0,25	0,29	0,08	0,21	0,18	0,06	0,03	0,25
Будущее	0,06	0,31	0,12	0,22	0,23	0,09	0,16	0,01	0,20
Семья	0,14	0,23	0,24	0,25	0,30	0,16	0,09	0,03	0,24
Сверстники	0,04	0,22	0,20	0,25	0,27	0,17	0,11	0,05	0,23
«Я»	0,15	0,19	0,21	0,25	0,33	0,12	0,13	0,01	0,22
Досуг	0,12	0,18	0,15	0,26	0,31	0,18	0,18	0,04	0,24
Здоровье	-0,08	-0,06	-0,07	-0,15	-0,13	-0,09	-0,03	-0,02	-0,10
Общество	-0,01	-0,01	-0,05	-0,17	-0,12	-0,07	0,06	0,07	-0,05

*Примечание:*  $n = 303$ . Все корреляции значимы на уровне  $p \leq 0,05$ , кроме отмеченных жирным шрифтом.

Очевидно, что корреляционная связь между эмоциональным отношением к разным понятиям из изучаемых в методике ППП проблемных областей менее выражена, чем связь между тревожностью и проблемной озабоченностью. С одной стороны, это отражает интуитивный, неосознаваемый характер оценивания понятий в методике САМ, с другой стороны, может быть связано с усреднением рангов цветовых ассоциаций.

*Эмоциональные переживания подростков в связи с жизненными проблемными ситуациями*

Чтобы углубить количественный и качественный анализ данных об эмоциональных переживаниях подростков в связи с проблемными ситуациями, мы ориентировались на следующую гипотезу. Возможно, эмоциональные переживания, на которые ориентирует методика «Проблемная анкета», предлагая оценить степень переживания проблем в той или иной области жизни, не совпадают с заданной структурой опросника, а имеют свою структуру и содержание. Если это так, тогда мы получим несколько иные представления об эмоциональных переживаниях подростков, которые соотносятся ими с теми или иными трудными жизненными ситуациями. Эта гипотеза была проверена путем проведения факторного анализа: Faktor Loadings (Varimax normalizet) Extraction: Principal components (Marked loadings are>,70000). Материалом для него послужил массив данных, полученных при опросе на анкету, выявляющую проблемные переживания 402 подростков (78 описаний трудных жизненных ситуаций). Выделено 10 факторов, значимые факторные веса в каждом из них получили утверждения, которые мы вначале обозначим цифрами, а затем расшифруем. Итак:

F1 – 38,39,55,62,65,57,58,59,60

F2 – 6,27,29,30,32,33,36

F3 – 4,8,68,71,73,78

F4 – 3,19,20,16,53

F5 – 10,11,12,13,14,16

F6 – 47,49,50,51

F7 – 1,18,23,24,25,70

F8 – 22,31,41,42,74,75

F9 – 7, 44 45

F10 – 5,52,66

Таблица 10.

**Результаты факторного анализа материалов проблемной анкеты  
(n= 402 чел.)**

№	Утверждения анкеты	Фактор 1
38	Меня угнетает, что у меня мало друзей	6784
39	Мне трудно сближаться с другими	5378
55	Меня угнетает. Что у меня нет знакомых, с которыми я мог бы проводить свободное время	5729
62	Мне трудно построить по настоящему равноправные отношения	4516
65	Я чувствую себя одиноко	5963
57	Меня угнетает, что у меня нет друга	5484
58	Я чувствую себя неуверенно в общении с другим полом	4497
59	Я боюсь, что из-за своих отношений с другим полом, я потеряю друзей	4440
		Фактор 2
6	Я хотел бы уже теперь навсегда покинуть школу	4119
27	Родители мало понимают в моих затруднениях в школе	5076
29	Я часто ссорюсь с родителями, потому что я имею другое мнение о многих вещах	6696
30	Мои родители не воспринимают меня всерьез	5995
32	Я не могу говорить с моими родителями	5561
33	Мои родители не согласны с моими друзьями	4818
36	Я хотел бы быть не столь зависимым от семьи	5734
		Фактор 3
4	Я не могу справиться с базовой школьной программой	4789
8		6680
68	Меня беспокоит моя молчаливость на занятиях	4769
71	Мне не нравится, что так мало занимаюсь политикой	6034
73	Я страдаю от того, что я не такой, как мои друзья	4603
78	В присутствии других я не решаюсь говорить что-либо	4093
	Все новое у меня вызывает страх	



## Психологические проблемы российских подростков

№	Утверждения анкеты	Фактор 1
3	Безличное общение с соучениками и учителями подавляет меня	Фактор 4 4825
19	Я пытаюсь решить мои проблемы с друзьями	6631
20	Я отступаю, так как ничего не могу изменить	4552
46	Мне не нравится, что сверстники часто тупы и не толерантны друг к другу	5804
53	Меня беспокоит, что молодежь часто не имеет других возможностей проведения свободного времени, кроме как бродить по улицам или сидеть в баре	3930
10	Смена школы создает для меня проблемы	Фактор 5 5057
11	Я могу лишь с трудом настроиться на высокие требования в новой школе	4662
12	Мне недостает моих старых школьных товарищей	6937
13	Новая система оценок представляет для меня проблему	4322
14	В кругу своих новых одноклассников я не чувствую себя хорошо	6084
16	Мне недостает моих прежних учителей	5186
47	Меня угнетает, что у меня мало времени, чтобы интересоваться делами моих друзей	Фактор 6 4091
49	У меня слишком мало свободного времени	8151
50	Школа и домашние обязанности оставляют мне слишком мало времени	8081
51	Меня раздражает, что я часто ни на что не могу собраться	4227
1	Необходимость получать хорошие оценки вызывает у меня страх	Фактор 7 3982
18	Я опасаясь, что не получу образования, которое я хочу	5224
23	Я не знаю, что мне делать по окончании школы	6382
24	Я не уверен, какая профессия мне больше всего подходит	7213
25	У меня вызывает беспокойство, что я могу оказаться безработным	5494
70	Мне трудно описать другим мои чувства	4259

№	Утверждения анкеты	Фактор 1
22	Я хотел бы выявить мои настоящие интересы	Фактор 8 4750
31	Я хотел бы, чтобы родители позволяли мне принимать самостоятельные решения	4158
41	Я хотел бы иметь одного хорошего друга, с которым мог бы обсуждать заботы и проблемы	5275
42	Меня беспокоит, что некоторые мои знакомые скрытны и фальшивы	4788
74	Я испытываю чувство вины из-за некоторых вещей, которые я сделал	4365
75	Я хотел бы выяснить, что я сам хочу	4863
7	Я боюсь, что различия во взглядах приведут к плохим отметкам	Фактор 9 4151
44	Я боюсь, что другие могли бы меня не принять	4235
45	Мне не нравится, что посторонний не может быть принят в сложившуюся группу	4183
5	Я хотел бы, чтобы учителя проявляли больше интереса к моим проблемам	Фактор 10 4964
52	Я способен одолеть свою проблему только с помощью алкоголя или наркотиков	4923
66	Даже мелочи быстро вызывают у меня состояние гнева	4930
69	Я часто бываю печальным и подавленным	3214

Анализируя информацию, вошедшую в тот или иной фактор со значимыми весами, можно констатировать следующее. Во–первых, в целом те области жизни, которые выделены для изучения проблем подростков, являются отражением той реальности, которая значима для них и провоцирует те или иные переживания. Из приведенной таблицы это видно в тех случаях, когда значимые факторные веса получили утверждения, которые в анкете были отнесены к одной области, они по нумерации близки. Во– вторых, факторный анализ дал новую информацию о проблемных переживаниях, поскольку произошло объединение в том или ином факторе данных о силе определенного вида эмоциональных переживаний. Можно сказать, что основанием

объединения стала не область жизни, а вид эмоционального переживания (одиночество, обида, подавление и т.п.), т.е. факторный анализ позволяет не только обозначить область проблемных переживаний, но выявляет содержание, сущность эмоциональных переживаний. Ориентируясь на содержание каждого фактора и величину факторного веса того или иного утверждения, можно дать названия выделенным факторам, которые и будут характеризовать переживаемые проблемы. Первый фактор объединяет показатели, говорящие о переживаемом одиночестве, изоляции, второй – о конфликте в семье, третий – о переживании неуверенности и страха в связи с учебой, четвертый – бессилие что-либо изменить в окружении, протест против окружающей среды, пятый – отвержение новой школы, шестой – переживание беспомощности, седьмой – тревога, связанная с будущим и с учебой, восьмой – подавленность в связи с одиночеством и недостаточной эмансипацией, девятый – беспокойство, боязнь, вызванные взаимоотношениями со сверстниками, десятый – гнев, печаль и наркотики. Как показывает факторный анализ, спектр эмоциональных переживаний достаточно широк и характеризует наших подростков, как людей осознающих свои проблемы, озабоченных ими.

Итак, приведенные в этом параграфе данные говорят о том, что эмоциональный строй человека (личностная тревожность, эмоциональные отношения с окружающими, переживание одиночества, страха, беспомощности), оказывают влияние на уровень проблемной озабоченности и содержание переживаемых в той или иной области проблем.

### **4.2. Психологические проблемы одаренных подростков**

Выявление и развитие одаренных детей и подростков является актуальной общественной задачей. С одной стороны, этого требует развитие высокотехнологичных и инновационных отраслей экономики, обеспечивающих конкурентоспособность страны на мировом рынке и повышение качества жизни граждан. С другой стороны, эта задача стоит в связи с процессами гуманизации и дифференциации образования, направленными на обеспечение условий для максимального развития творческого потенциала, способностей и личности каждого учащегося.

---

Существуют разные подходы к определению одаренности, но чаще всего ее понимают как сочетание ряда способностей (общих и специальных), обеспечивающее успешность (уровень и своеобразие) выполнения определенной деятельности. [49, с. 130].

Изначально исследователи связывали одаренность только с высоким уровнем развития интеллекта (IQ от 120 баллов и выше), но уже в начале прошлого века как отечественные, так и зарубежные авторы начали предпринимать попытки целостного, интегрального подхода к изучению одаренности. В частности С.Л. Рубинштейн писал: «...если под общей одаренностью разуметь совокупность всех качеств человека, от которых зависит продуктивность его деятельности, то в нее включаются не только интеллектуальные, но и все другие свойства и особенности личности, в частности эмоциональной сферы, темперамента – эмоциональная впечатлительность, тонус, темпы деятельности и т.д.» [цит. по 146, с. 41].

Исследования влияния врожденных и средовых факторов на проявление и развитие одаренности (Э.А. Голубева, В.Н. Дружинин, Е.П. Ильин, Б.Н. Теплов и др.) показали, что она является динамичным потенциалом, складывающимся из взаимодействия когнитивных и некогнитивных индивидуальных качеств, а также влияний окружения. Например, Дж. Рензулли в качестве компонентов одаренности выделял высокий уровень развития интеллекта и креативности, а также увлеченность задачей. Ф. Монкс помимо увлеченности задачей включает в фактор мотивации настойчивость, способность рисковать, ориентацию на будущее, а также эмоциональные компоненты, связанные с субъективной значимостью цели. Кроме того, он также добавляет триаду наиболее значимых социальных факторов одаренности, таких как семья, школа и сверстники, во взаимосвязи с которыми осуществляется развитие способностей и мотивации. [цит. по 146, с. 143-145]

Наиболее полно комплексный подход отражен в мюнхенской многомерной модели одаренности (К.А. Хеллер), согласно которой важнейшие факторы одаренности составляют три большие группы: 1) когнитивные (высокий уровень развития интеллекта и креативности); 2) некогнитивные личностные характеристики одаренных детей

(предикторы одаренности – мотивация достижений, Я-концепция, познавательный стиль, стратегия преодоления стресса, эмоционально-волевая регуляция; 3) влияние социального окружения (уровень образования родителей и их отношение к одаренности ребенка, количество детей в семье и порядок их рождения, психологический климат в семье и школе, критические события жизни, опыт успеха и неудач, природные, социальные, национальные, культурные и экологические особенности, а также соответствие условий воспитания и обучения потребностям одаренных детей) [139].

В изучении математической одаренности и способностей исторически выделяют две тенденции. Первая состоит в том, что в математических способностях и специальной математической одаренности пытаются выделить структуру, состоящую из множества более частных, прежде всего, когнитивных способностей, и изучить их в отдельности [63]. С другой стороны существует тенденция искать в математической одаренности и способностях первооснову, в качестве которой выделяется либо общий фактор интеллекта (И.Вердерлин), либо скоростной фактор переработки информации (Г.Айзенк, Л.Т.Ямпольский), либо высокий уровень развития формально-знакового интеллекта (В.Н. Дружинин), обеспечивающий продуктивность математической деятельности.

Тем не менее, в последние годы были сделаны попытки изучить математическую одаренность школьника как целостное, разноуровневое, многокомпонентное, динамичное образование. По мнению Е.А. Крюковой оно включает высокий уровень развития интеллекта, общих и математических способностей, специальной интуиции, и детерминировано симптомокомплексом разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, например, на нейродинамическом уровне – силой процессов возбуждения нервной системы, лабильностью, подвижностью; на психодинамическом – активностными проявлениями, высокой интеллектуальной пластичностью, скоростью и эмоциональностью, адаптивностью и др. На личностном уровне следует особенно выделить независимость, а на социальном – любознательность, отношение к учителю, реакцию на фрустрацию, стремление к единению и др. [6 65].

---

Несмотря на признание многофакторного характера детерминированности одаренности разного вида большинство современных исследований все равно фокусируется на ее когнитивных, мотивационных факторах и креативности, при этом другим личностным и средовым характеристикам уделяется меньше внимания. Исключение, пожалуй, составляют лонгитюдные исследования [13 137]. В связи с этим может представлять интерес изучение проблемных переживаний одаренных подростков, которое опирается на методологию социально-культурной обусловленности психических проблем, взаимообусловленности внешнего воздействия и внутренних (психических) явлений (Бронфенбреннер У., Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л.).

Исследуя проблемные переживания одаренных подростков, мы концентрируемся на том, как сами подростки воспринимают свои проблемы, а не на тех трудностях, которые испытывают окружающие в воспитании и обучении этих учащихся и взаимодействии с ними. При этом важным моментом является то, что сферы изучаемых проблемных переживаний во многом совпадают с социальными и личностными факторами, детерминирующими одаренность. Это взаимоотношения с родителями и сверстниками, школа (учителя), проблемы связанные с самим собой (Я-концепция), с будущим, с состоянием общества и др.

Исследование проводилось в трех школах Санкт-Петербурга, с углубленным изучением математики. Всего было обследовано 114 учащихся 9-10 математических классов. Возраст 15-17 лет. По данным, полученным из социологической анкеты, социальный состав опрошенных достаточно однородный. Подавляющее большинство (100 учащихся) живет в Петербурге с рождения или более 10 лет. В основном семьи со средним достатком (84 человека), с низким достатком только 3 семьи. Косвенно это подтверждается тем, что большая часть детей (82 человека) имеет отдельную комнату.

По собственным оценкам опрошенных подростков среди них учится «отлично» – 19 человек, «хорошо» – 68 человек, «посредственно» – 22 человека, «еле-еле» – 5 человек.

Стоит отметить, что некоторые авторы рассматривают ситуацию обучения одаренных детей в специализированных классах

и школах, как создающую особые условия для их социально-психологического развития, по сравнению с одаренными сверстниками в общеобразовательных школах. Например, Е.А. Крюкова в ходе многолетних наблюдений за выборкой учащихся специализированной физико-математической школы отмечает следующие особенности протекания процессов их взросления: подростковый кризис несколько растянут во времени, повышенное внимание к учёбе связано с замедлением физического развития, некоторые процессы физического и социального взросления переносятся на этап старшей школы [ 65].

Среди обследованных нами учащихся математических классов 71 мальчик и 43 девочки. Такое соотношение является типичным для специализированных физико-математических классов, которые нацелены на создание благоприятных условий для учащихся, проявляющих склонности и способности к математике. Как пишет В.Н. Дружинин [ 43, с. 125-128], различия между мальчиками и девочками в проявлении математических способностей до подросткового возраста не обнаруживаются, они проявляются в 11-12 лет и с течением жизни возрастают. Часть исследователей связывает это с тем, что социальное окружение оказывает более сильное негативное влияние на самооценку и самоопределение одаренных девочек («математика не женская наука»). Поэтому у многих одаренных женщин наблюдается заниженная оценка своих интеллектуальных способностей, и при профессиональном самоопределении они гораздо чаще, чем мужчины отказываются от научной карьеры в пользу семейной жизни.

Были также попытки объяснить различия в успешности решения математических задач не полом, а личностными особенностями, в частности половой ролью, которую выполняет индивид. Так маскулинные женщины лучше справлялись с тестами на математические способности и вообще добиваются больших успехов в науке. Внимания заслуживают и исследования влияния гормонального фона на успешность решения математических задач. Оказалось, что высокий уровень тестостерона в крови коррелирует с успешностью выполнения женщинами задач на пространственное мышление, у мужчин зависимость обратная.

Обследование 114 учащихся классов с углубленным изучением математики проводилось при помощи социологической анкеты,

опросника «Проблемные переживания подростков» [114] и теста математических аналогий (ТМА – субтест для 8 класса<sup>1</sup>) [ 39].

В тесте математических аналогий, выявляющем математические способности, используются задачи, разработанные А.Г. Гайштуром, направленные на формирование у учащихся таких умственных операций, как анализ, синтез, аналогия, обобщение. Решение задач каждого типа предполагает знание учебного материала, но помимо того способность к мысленному обнаружению отношений между пространственными и знаковыми элементами условий задачи и умения производить математические операции с математическими структурами. То есть, задачи, предложенные А.Г. Гайштуром, могут быть использованы для диагностики уровня развития мышления, мыслительной способности оперировать абстрактными структурами на математическом материале. Кроме того, задачи дают возможность диагностировать одновременно уровень развития продуктивного математического мышления (открытие новых отношений) и репродуктивного математического мышления (нахождение решения при помощи применения знаний), что особенно важно при существующей в старших классах средней школы тенденции к «натаскиванию» при подготовке к ЕГЭ.

На обследованной выборке по тесту ТМА было получено среднее значение 4,69 со стандартным отклонением 2,27, что существенно отличается от данных В.Н. Дружинина, полученных при разработке и стандартизации данного теста (среднее значение 6,21 со стандартным отклонением 1,92). Поэтому необходимо было пересмотреть показатели трудности отдельных заданий субтеста, где трудность равна разности единицы и отношения числа испытуемых, решивших тест, к общему числу испытуемых (см. таблицу).

*Таблица 11*

***Данные исследования по тесту «Математических аналогий»  
(114 учащихся)***

<b>Номер задачи</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
Кол-во правильно решивших задачу	76	57	21	43	33	97	57	23	77	52
Коэффициент трудности задачи	0,33	0,50	0,82	0,62	0,71	0,15	0,50	0,80	0,32	0,54

<sup>1</sup> В соответствии с актуальной учебной программой по математике (11-летнее среднее образование) этот тест использует материал, который изучается в 9 классе средней школы.



Коэффициент трудности отдельных заданий находится в пределах  $0,15 < p < 0,82$ , то есть большинство тестовых заданий относится к группе заданий средней трудности. На исследованной выборке среднее значение теста ТМА с учетом трудности задач оказалось равным 2,05 со стандартным отклонением 1,24.

Опираясь на эти данные, в качестве группы одаренных были отобраны ученики обследованных математических классов, которые правильно выполнили по тесту ТМА 7 и более задач и при этом их результат теста с учетом трудности заданий был более 3,3 баллов. Всего таких учащихся оказалось 20 человек, из которых 13 мальчиков. Для сравнения в качестве группы неодаренных учащихся была взята группа подростков из той же выборки, которые правильно выполнили 2 и менее задачи по тесту ТМА и при этом результат их с учетом сложности заданий был менее 1 балла. Всего таких учащихся оказалось 23 человека, из которых 13 мальчиков.

Интересно проанализировать самооценку успеваемости в двух получившихся группах учащихся. Так в группе одаренных только 8 человек оценили свою успеваемость как отличную, 9 – как хорошую, а 3 – как посредственную. А в группе неодаренных 14 человек оценили свою успеваемость как хорошую, 1 – как отличную, и только 1 человек написал, что он учится «еле-еле». Это отражает многократно описанную исследователями тенденцию несовпадения показателей одаренности и школьной успеваемости. Так «по данным статистики за 1973 год успеваемость 55% одаренных школьников Нью-Йорка не соответствовала высокому уровню их когнитивных способностей по тестам, а 19% отчисленных за неуспеваемость старшеклассников составляли одаренные» [цит. по 146, с. 199]. Правда стоит отметить, что в подобных исследованиях часто ставилась под сомнение точность психодиагностического инструментария, используемого для определения одаренности, а также указывалось на высокий субъективизм педагогов в определении неуспеваемости. В связи с этим некоторые психологи, например, Дж. Рензулли, выделили отдельно такой вид одаренности как академическая одаренность.

Причины данной ситуации чрезвычайно разнообразны (Н.С. Лейтес, Д.В. Ушаков, Е.И. Щербанова и др.). Среди них

указывают на влияние социально-экономических факторов: одаренные дети из семей с низким социально-экономическим и образовательным статусом часто испытывают затруднения учебе; на некогнитивные качества одаренных учащихся: заниженную самооценку, низкую учебную мотивацию и длительный опыт неудач в учении (выученная беспомощность), а также на отсутствие индивидуального подхода в организации учебной деятельности (не учитывается потребность одаренных детей в более высоком уровне сложности и интенсивности учения, в большей глубине изучения материала).

По данным исследования с использованием опросника «Психологические проблемы подростков», который достаточно точно улавливает влияние социальных условий на содержание и степень озабоченности проблемными переживаниями, были получены данные о проблемной озабоченности учащихся математических классов в целом и по выделенным группам. Результаты представлены в таблице 12.

*Таблица 12.*

***Проблемная озабоченность подростков***

<b>Группа</b>	<b>Будущее</b>	<b>Родители</b>	<b>Школа</b>	<b>Сверстники</b>	<b>Я сам</b>	<b>Досуг</b>	<b>Здоровье</b>	<b>Общество</b>	<b>Общая</b>
Все испытуемые	2,37	2,31	2,68	1,82	2,64	2,21	2,2	3,30	2,44
Ранг	4	5	2	8	3	6	7	1	
Нормы ППП по выборке 16 лет	2,42	2,4	2,57	1,93	2,29	2,14	2,22	3,06	2,41
Ранг	3	4	2	8	5	7	6	1	
Одаренные	2,11	2,21	2,33	1,7	2,4	1,89	2,12	3,00	2,22
Ранг	6	4	3	8	2	7	5	1	
Неодаренные	2,42	2,28	2,8	1,79	2,61	2,21	2,44	3,64	2,52
Ранг	5	6	2	8	3	7	4	1	

В целом по изученной выборке проблемная озабоченность опрошенных оказалась близка к возрастной норме, при этом она несколько выше по шкале проблемы с самим собой, что приводит к более высокому ранговому месту этой проблемы.

В группе одаренных учащихся общая проблемная озабоченность и проблемная озабоченность по всем шкалам оказалась ниже, чем в группе неодаренных сверстников. При этом статистически значимые различия по t-критерию Стьюдента были выявлены по трем шкалам – проблемы со школой ( $p < 0,01$ ), проблемы, связанные с обществом и общая проблемная озабоченность ( $p < 0,05$ ), на границе находится и значимость различий по шкале проблемы с досугом. Важно также отметить полученную разницу в рангах проблем. В группе одаренных учащихся более высокие ранговые места у проблем, связанных с самим собой, и проблем с родителями, а в группе неодаренных – у проблем, связанных со школой.

Полученные данные о меньшей проблемной озабоченности одаренных учащихся подтверждаются данными других исследователей, изучавших тревожность и другие личностные характеристики одаренных школьников. Например, Дж. Фримен пишет, что отсутствуют достоверные свидетельства того, что исключительно высокие способности как таковые связаны с эмоциональными проблемами. Индивиды любого возраста, добившиеся значительных успехов, обычно оказываются эмоционально более сильными и обладают меньшим уровнем тревожности [ 137, с. 385].

Е.И. Щербанова констатирует, что в проведенном ею исследовании в группах одаренных учащихся 9-11 классов показатели надежды на успех и академической самооценки были достоверно выше, а страха неудачи – ниже, чем в контрольной группе. Показатели нервозности, общей и ситуативной тревожности, неустойчивости мышления при стрессе в группах одаренных учащихся в 9 и 11 классах были достоверно ниже, чем в контрольной. При этом у одаренных старшеклассников с высокой успеваемостью значительно меньше выражена тревожность [ 146, с. 316]. Возможно, именно более низкий уровень тревожности и уверенность в своих силах делают для одаренных подростков, обследованных нами, проблему будущего одной из наименее значимых.

---

Меньшая озабоченность одаренных подростков проблемами общества, с одной стороны, также может быть связана с их уверенностью в своих силах. С другой стороны, она может быть и следствием их ограниченного социального опыта и представлений о мире, в связи с наличием ярко выраженных специализированных познавательных интересов (в нашем случае в сфере точных наук).

Второй по значимости проблемной сферой для одаренных подростков в нашем исследовании являются проблемы, связанные с самим собой. Вследствие высокого уровня развития интеллекта, многие одаренные школьники критичны к себе, что может формировать у них неадекватно заниженную самооценку своих возможностей в различных областях деятельности, включая общение. Кроме того, большой разрыв между идеальным и реальным «Я» (собственными успехами) может негативно повлиять на самоуважение одаренных подростков и негативные эмоциональные переживания [108,с.225-226]. Обучение в специализированных классах, более ориентированное на индивидуальный подход к учащимся, также оказывает позитивное влияние на развитие их рефлексии, что может проявляться как внимание к внутренним проблемам и противоречиям, недовольство собой и т.п. Это подтверждается большей проблемной озабоченностью, связанной с самим собой у всех учащихся обследованных классов, по сравнению с возрастными нормами.

Многие авторы указывают на то, что одаренные учащиеся на протяжении своей школьной жизни выстраивают особую систему взаимоотношений со своим референтным окружением (педагогами, родителями, сверстниками).

В частности Н.С. Лейтес [108,с.220-223] пишет, что нередко одноклассники, особенно к началу подросткового возраста, активно отторгают от себя одаренного ученика, дают обидные прозвища, особенно если он проявляет физическую неумелость. Эта тенденция может усилиться, если на фоне опережающего интеллектуального развития одаренный ребенок проявляет зазнайство и тщеславие, перебивает одноклассников, стремясь всегда первым ответить на вопросы учителя. Тенденция к эмоциональной депривации наиболее способных учащихся со стороны одноклассников прослеживается

даже в тех образовательных учреждениях, куда на конкурсной основе поступают наиболее развитые дети.

О.Б. Крушельницкая, которая проводила изучение психологических особенностей взаимоотношений одаренных школьников со взрослыми и сверстниками [64, с. 107-119], также указывает на то, что в старших классах наиболее одаренные, по мнению одноклассников, школьники не являются высокостатусными членами группы как в общеобразовательных, так и в специализированных школах.

«Следует констатировать, что эмоциональное принятие большинством соучеников не является тем показателем, который характеризует положение «одаренных» старшеклассников в ученической группе. Одним из объяснений, раскрывающих истоки этой ситуации, является тот факт, что повышенное стремление к интеграции (в том числе и в эмоциональном плане) с референтной общностью, отличающее ранний юношеский возраст, применительно к школьному классу у одаренных несколько ослаблено в связи с осознанием ими скорого окончания школы, а тем самым и прекращением самого существования данной общности» [64, с. 119]. Одаренные учащиеся как бы отстраняются от «классных дел», не задерживаются после уроков, спешат во внешкольные группы, связанные с их будущими «профессиональными» интересами. При этом О.Б. Крушельницкая подчеркивает, что хотя ценность общения для учеников спецшкол, по сравнению с учащимися массовой общеобразовательной школы, как правило, снижена, лидер в спецшколе, по мнению его сверстников, обязательно должен обладать активностью и компетентностью в общении, чем обладают далеко не все наиболее одаренные учащиеся.

Данные О.Б. Крушельницкой позволяют объяснить, почему в нашем исследовании проблемная озабоченность в сфере взаимоотношений со сверстниками у одаренных школьников самая низкая, причем даже ниже чем у их неодаренных одноклассников. Данная сфера, не являясь значимой для одаренных подростков, не вызывает у них проблемных переживаний. Тем более что более тесные отношения со сверстниками они, скорее всего, выстраивают во внешкольной деятельности (кружки, секции и т.д.), о чем косвенно свидетельствуют низкие баллы их проблемной озабоченности, связанной с досугом, по сравнению с

---

баллами в этой сфере у неодаренных школьников. При этом объективно неодаренные учащиеся могут испытывать сложности в общении со своими одаренными одноклассниками и пытаться отторгнуть их из коллектива.

Что касается проблем, возникающих во взаимодействии с родителями, то полученные нами данные говорят о том, что проблемная озабоченность в этой сфере в группах одаренных и неодаренных учащихся практически равная, но при этом у одаренных эта проблема является более значимой (ранг 4 против 6 у неодаренных). Е.В. Каган писал, что источником возникновения проблем во взаимоотношениях родителей и подростков в тоталитарном обществе является то, что отношение родителей к ребенку определяет не любовь сама по себе, а то, в какой мере ребенок выполняет социальные нормы. Родителей, как правило, не интересуют проблемы, переживаемые подростком, они не являются помощниками в решении этих проблем. Наоборот, стремясь добиться от ребенка нормативного поведения, родители сами становятся источником проблем [112]. Казалось бы, у одаренных подростков, имеющих в основном отличную и хорошую успеваемость, обучающихся в специализированной школе не должно быть проблем с демонстрацией нормативного поведения, а значит, и проблем во взаимоотношениях с родителями. Тем не менее, эта проблемная сфера является для них достаточно значимой. Возможно, это связано с тем, что «одаренность детей рождает у родителей нереалистические, завышенные ожидания, стремление удовлетворить с помощью ребенка собственные нереализованные цели. В подобных случаях на карту может ставиться само право ребенка оставаться ребенком». Родители могут достаточно жестко ограничивать интересы детей только той сферой, в которой они проявляют успехи, заставляя усиленно заниматься, подчас в ущерб физическому развитию, здоровью и досугу, минимизировать социальные контакты детей («даже хорошо, что у него нет друзей, ничто не будет отвлекать от занятий») [92,с.324]. При этом одаренные подростки стремятся соответствовать ожиданиям родителей, бояться потерять в случае неудачи их любовь и поддержку, что не может не вызывать у них негативные эмоциональные переживания.

В литературе приводятся данные о том, что для всех типов одаренных подростков-школьников в той или иной степени характерны сложности взаимодействия с учителями в поведенческой сфере. Д.В. Ушаков [109, с. 72-74] указывает на три причины данного явления. Первая связана с психологической неготовностью учителя принять факт одаренности школьника, признать его равенство и даже превосходство в своей предметной сфере. Вторая, с отсутствием у педагога необходимо методического арсенала для работы с одаренными учащимися. Третья, со стремлением некоторых педагогов превратить одаренного учащегося в инструмент поднятия его профессионального престижа и престижа школы, что ведет к искусственному ограничению потребностей и интересов ребенка.

Специальное обследование австралийских, шотландских и английских педагогов, участвовавших в программе по работе с одаренными, продемонстрировало, что педагоги испытывают отрицательные чувства по отношению к одаренным учащимся, прежде всего, в связи с несоответствием между социальными и когнитивными способностями последних [82, с. 255-265]. Одаренные дети и подростки чаще, чем другие дети, испытывают социально-психологические трудности в общении, деловом сотрудничестве с людьми, построении близких, доверительных отношений. Далекое не всегда у них в должной мере формируются способность к эмпатии, пониманию смысла действий и реакций партнеров по общению.

Описанные выше тенденции во взаимодействии одаренных подростков с учителями, казалось, не получили подтверждения в нашем исследовании. Проблемная озабоченность, связанная со школой, в группе одаренных подростков оказалась статистически ниже, чем в группе их неодаренных сверстников, и при этом данная проблемная область для них несколько менее значима (ранг 3, у неодаренных – ранг 2). С одной стороны, возможно, это связано с более высокой успеваемостью учащихся из группы одаренных подростков и с тем, что мы обследовали учащихся математических классов, где педагоги реализуют специальную учебную программу. С другой стороны, приведенные выше данные говорят в основном о трудностях педагогов, тогда как сами одаренные подростки могут эти трудности не осознавать и тем более не испытывать в связи с этим негативных переживаний.

---

Стоит также отметить, что уровень проблемных переживаний, связанных со школой, оказался единственной шкалой, которая имеет значимую корреляционную связь с успешностью выполнения теста ТМА, причем отрицательную ( $r=-0,32$ ,  $p<0,01$ ).

Таким образом, мы можем говорить о том, что одаренные подростки, обучающиеся в специализированных классах, испытывают меньшую проблемную озабоченность в сфере взаимоотношений со своим референтным окружением (педагогами, родителями, сверстниками), чем их неодаренные сверстники. Это важно, так как решающим средовым фактором развития интеллекта детей, а значит и их способностей, признается «психическая стимуляция», происходящая при общении и совместной деятельности ребенка и взрослых. [ 43, с. 107]. При этом сами педагоги, учителя и даже сверстники могут испытывать проблемы во взаимодействии с одаренными подростками.

К внешним причинам, порождающим проблемы, могут быть отнесены все те, которые лежат в окружающей человека жизни, в социуме (трудная жизненная ситуация, запреты со стороны окружающих, ригидность установок окружающих, социокультурные особенности микро и макросоциума и т.п.).

Внутренние причины, приводящие к проблемам в психическом развитии, кроются в уже сформировавшемся к настоящему времени психическому строю человека. К ним могут быть отнесены: нежелание расставаться с тем, что есть в настоящем, чтобы избежать неизвестного нового, т.е. «застревание» на определенной стадии развития (инфантилизм, вечная молодость и т.п.); страх нового, неразрешенные проблемы предыдущих стадий развития и др.

Из анализа психологической сущности проблемных переживаний следует, что для человека могут быть несколько вариантов развития событий, если он переживает проблему. Либо он находит способы для ее разрешения, вырабатывая те качества, которые помогают ему ее разрешать в будущем, либо противоречия, вызвавшие проблему, углубляются, обостряя и саму проблему, и все с ней связанное. При этом обострение объективных проблем возможно и тогда, когда человек не испытывает сильных проблемных переживаний. То есть можно ожидать, что как существенное возрастание проблемных переживаний, так и чрезвычайно низкий их уровень в объективно проблемных зонах могут стать причиной дезадаптации.



В связи с этим актуальным является вопрос о психологической помощи одаренным подросткам, хотя их проблемная озабоченность достаточно низкая. Тем более, что некоторые авторы указывают на то, что «у одаренных детей умственное развитие (особенно речевое) часто гораздо опережает эмоционально-личностное. Взрослые не должны ставить перед одаренными детьми нереальные задачи в аффективной области, основываясь только на том, что они не по годам умственно развиты». [92, с. 346 ]

Д.В. Ушаков[108] приводит некоторые наиболее важные направления работы школьной психологической службы для помощи одаренным подросткам:

- Обучение социально-психологическим навыкам и умениям установления и поддержания отношений с окружающими, понимания своих чувств и переживаний в общении, конструктивного разрешения конфликтов;
- Помощь в организации социальной жизни одаренного ребенка, которая бы расширяла и углубляла его социальный опыт, представления о мире, лежащем за пределами его специфических познавательных интересов;
- Просветительская, консультативная работа по принятию взрослыми (учителями и родителями) одаренности ребенка, особенностей его поведения, миропонимания, интересов и склонностей;
- Методическая работа по созданию образовательной среды, удовлетворяющей интересы одаренного ребенка, разработка индивидуальных программ обучения и сопровождения.

### **4.3. Психологические проблемы подростков при различном уровне сформированности ответственности**

Говоря о детерминантах проблемной отягощенности и совладающего поведения, можно выделить целый ряд факторов.

Это могут быть макрофакторы – влияние *общественно-политической* или *социальной ситуации* в целом [Козакевич, 1987; Мещеркина, 1990; Каган, 1992; Винер, 1995; Мель, 1995; Вершловский, 1996; Регуш, 1999; Крупник, Тагирова, 1999 и др.].

---

В педагогике и психологии широкое развитие получила тема о влиянии *семьи, семейного воспитания* на особенности личности ребенка и последующее его поведение в трудных ситуациях. Например, исследования неврозов у детей [А.И.Захаров, 1988; Эйдемиллер, Юстицкий, 1990], агрессивности [Семенюк, 1991; Фурманов, 1996], стрессов [Раттер, 1987; Сирота, Ялтонский, 1993; Казакова, 1999], нравственного поведения [Сорокина, 1999; Смирнова, 2001] формирования психосоматических реакций на трудности [Конончук, 1985].

Роль *личностных факторов* возрастает в периоды распада старых и несформированности новых институциональных структур. Тогда особенно важным становится выявление степени сформированности в самих реальных личностях регуляторных механизмов поведения, выбора поступков, принятия разного рода решений, как повседневных, так и жизненно важных. Одним из таких механизмов, с нашей точки зрения, может служить *ответственность*.

Выбор данного психологического феномена не случаен. Беря на себя ответственность, человек гарантирует себе определенную степень независимости, самостоятельности, свободы. Поэтому ответственность дает возможность открыто смотреть на возникающие проблемы и противоречия, выстраивать различные стратегии, пробовать разные способы достижения цели. Категория *ответственности* тесно связана с категорией *поступка*, который, по существу, воплощает в себе, объективирует отношение, выбор личности и реализацию этого выбора в ситуации столкновения с проблемой, то есть может рассматриваться как совладание. «Поступок – ... личностно-осмысленное, лично сконструированное и лично реализованное поведение (действие или бездействие), направленное на разрешение конфликта» [106, с. 275]. Поступок «ставит человека в ситуацию принципиального «неалиби в бытии», поскольку он сам и только он сам оказывается *ответственным* за свои поступки» [131].

Ответственность – достаточно широкое понятие. Оно включает в себя и формальный аспект (ответственность перед законом), и собственно психологический – личностный аспект, который интересует нас в первую очередь и имеет как минимум две стороны:

- ответственность в смысле нормативности, послушности, социального долга, обязательства и
- ответственность как сопричастность событию, как ответственность, прежде всего, перед самим собой.

В первом случае, «ответственность отражает подотчетность субъекта в плане реализации им требований общества... с последующим применением санкций в зависимости от степени вины или заслуг. Следовательно, ответственность выступает здесь как средство внешнего контроля и внешней регуляции деятельности личности, которая выполняет должное вопреки своему желанию» [85, с 18-19]. Эту сторону ответственности можно назвать *внешней* ответственностью, нормативностью.

Во втором случае ответственность «отражает отношение к должному самого субъекта, его предрасположенность, принятие, готовность осуществлять должное. Здесь ответственность служит средством внутреннего контроля (самоконтроля) и внутренней регуляции (саморегуляции) деятельности личности», когда личность «выполняет должное по своему усмотрению, сознательно и добровольно» [85]. Такая ответственность предполагает наличие определенного уровня саморегуляции, самоконтроля и самооценки (ее можно назвать *внутренней* ответственностью).

Оба аспекта ответственности имеют непосредственное отношение к переживанию проблем и совладанию с ними.

С понятием внешней ответственности (социальной нормативности) тесно связано понятие конформизма (отказ от себя, тяга к объединению, общности с другими, подчинению в противовес автономии и независимости) [110, с.129]. Конформизм – это возможность без угрызений совести следовать предписываемому порядку, отрицать противоречия, иметь наготове набор «алиби» для оправдания своих поступков или, наоборот, бездействия: давление обстоятельств, приказы, авторитеты, традиции и т.п.

Для личности с развитой внутренней ответственностью жизненная необходимость перестает быть внешней, принудительной, неожиданной; наоборот, реализация необходимости становится внутренней потребностью. Принять ответственность на себя – значит,

---

осознать свою причастность и готовность действовать, невзирая на обстоятельства, часто даже вопреки им, менять что-либо в себе или в окружающей реальности. Такая ответственность, с нашей точки зрения, является главным условием осознанности жизни, конструктивной деятельности, активности субъекта, а следовательно, и его личностного развития и компетентности в понимании и решении проблем. «Инициатива и ответственность – не только свойства личности, но и способы осуществления деятельности, способы разрешения трудностей и противоречий...» [1, с. 21]. И наоборот, любые защитные действия (уход, отрицание проблем, агрессия), такие реакции как алкоголизм, депрессия, отражают неспособность (вообще или в данный момент) справиться с трудностями, происходящими в жизни.

В исследовании взаимосвязи ответственности, переживания проблем и совладающего поведения у подростков [4] мы выдвинули гипотезу о том, что выбор стратегии совладания с трудностями будет определяться видом ответственности личности, т.е. мерой соотношения некритичного принятия внешних норм и осознанного самоопределения человека по отношению к ним.

В соответствии с поставленными задачами мы попытались выделить группы подростков, различающихся сочетанием *степени осознанности* и принятия *ответственности*, исходящей от самого подростка, «сочетание организованности и самостоятельности» [36, с. 204], при наличии которой «личность является подлинным субъектом своей жизни, как в плане ее практического осуществления, так и в плане осознания» [1, с.23] и *следования групповым нормам* (дисциплинированность, исполнительность, обращение к социально-психологическим поддержкам – подражанию, инструкции). Основных вариантов сочетания названных параметров оказалось четыре, что позволило выделить следующие виды ответственности у подростков:

- «Самостоятельная ответственность» – высокий уровень осознанности и самоконтроля и средний уровень нормативности. Представители данной группы характеризуются дифференцированным отношением к социальным нормам и правилам, ответственным и осознанным отношением к жизни, опорой на внутренние ценности и самостоятельностью в принятии решений.

- «Дезориентированная ответственность» – низкий уровень самоконтроля и низкий уровень нормативности. Такое сочетание параметров ответственности говорит, прежде всего, об отсутствии каких-либо внутренних или внешних опор для принятия решения в ситуации выбора. С одной стороны, имеет место неверие, отрицание либо презрительное отношение к моральным ценностям и общественным требованиям и, следовательно, непостоянство и недобросовестность в их выполнении. С другой стороны, слабая воля, плохой самоконтроль, несформированность собственных нравственных принципов провоцируют нерешительность и хаотичность действий, отсутствие ясных целей и сил для их достижения.

- «Самодостаточная ответственность» – высокий уровень самоконтроля и низкий уровень нормативности. Характерной особенностью подростков данной группы, очевидно, является некоторый нигилизм. Они имеют собственное мнение, отличное от мнения других, общепринятые нормы и правила не являются их моральными ценностями. В своих решениях они, вероятно, опираются на собственные внутренние установки и ориентиры. Однако вполне возможно, что эти ориентиры не всегда являются достаточно зрелыми.

- «Конформистская ответственность» – низкий уровень самоконтроля и средний уровень нормативности. Их внутренние установки и морально-нравственные ориентиры слабо осознаваемы и не играют значительной роли в регуляции поведения и деятельности. В этом случае принятие социальных норм может стать не критическим, более того – защитным механизмом, который может с успехом заменить для подростков личную ответственность за происходящие в их жизни события. Существует вероятность того, что, спрятавшись за общепринятые правила, такие подростки в будущем при планировании и осуществлении своих поступков будут ориентироваться на одобрение других и, следовательно, не приобретут необходимых навыков проявления инициативы и самостоятельности.

В проведенном в 2002 году исследовании были обнаружены существенные различия как в переживании проблем, так и в выборе стратегий совладания с проблемами в зависимости от свойственного личности вида ответственности.

Для изучения значимости жизненных проблем и способов их решения подростками был использован *пакет методик*, разработанный I. Seiffge-Krenke [159]. Пакет состоит из двух дополняющих друг друга блоков – «Проблемной анкеты» и опросника «Способы решения проблем» (в адаптации Л.А. Регуш), – что позволяет исследовать этот вопрос сразу с нескольких сторон. Изучение параметров ответственности – с помощью *пакета личностных методик* – опросник Кеттелла (юношеский вариант – для подростков 12 – 16 лет), юношеский вариант опросника УСК – ОСК (в модификации Осницкого и Жуйкова), опросник Я-концепции (I.Deusinger).

Сравнительный анализ показал, что сфера «Проблемы во взаимоотношениях с родителями» является наиболее напряженной для подростков с самодостаточным и дезориентированным типами ответственности (гр. 2 и 3). В то же время для представителей других групп эта сфера оказывается на третьем месте. Сфера «Проблемы во взаимоотношениях со сверстниками» у этих же подростков оказалась на последнем месте, в то время как в других группах – на пятом.

Таблица 13

**Рейтинг проблем у подростков с различным типом проявления ответственности**

<b>СФЕРЫ ПРОБЛЕМ</b>	<b>Гр.1</b>	<b>Гр.2</b>	<b>Гр.3</b>	<b>Гр.4</b>
Школа	2	3	3	1
Будущее	1	2	2	2
Родители	3	1	1	3
Сверстники	5	7	7	4-5
Свободное время	4	4	4	4-5
Противоположный пол	6	5	5	6
Я	7	6	6	7

Можно предположить, что данные различия обусловлены снижением для подростков, принадлежащих к группам № 2 и № 3 ценности общепринятых норм и правил. Взрослые, ожидая и требуя от подростков соответствия общественным нормам, а с другой стороны, сами являясь источником норм и правил, часто добиваются лишь противостояния во взаимоотношениях с детьми. Это подтверждают

исследования В.Е.Кагана [ 50.] и Тарабаевой [ 128]. В то же время отсутствие чрезмерной «правильности» как раз приветствуется в группе сверстников, создает возможности для самоутверждения и снижает вероятность возникновения конфликтов.

Наиболее отличающейся от других групп по рейтинговому распределению способов совладания является группа № 3 – подростки с самодостаточным видом ответственности (см. табл. 14). Можно выделить, по меньшей мере, шесть пунктов, занимающих более приоритетное или, напротив, более низкое место в рейтинге, чем в других группах.

Таблица 14

**Рейтинг способов совладания у подростков, принадлежащих к разным группам «ответственности»**

№ п/п	Рейтинг по группам			
	Гр.1	Гр.2	Гр.3	Гр.4
1	3	3	3-4	2
2	8	10	7	7
3	19-20	19	18-19	19
4	16	13-14	12	16
5	12	13-14	8	9
6	6	7	3-4	6
7	11	8-9	14	13
8	13	12	13	10-11
9	9	8-9	5	5
10	1	1	6	1
11	10	5-6	1	15
12	17	18	18-19	17
13	2	2	10	3
14	7	4	2	12
15	15	16	15	14
16	14	11	11	10-11
17	19-20	20	16	20
18	5	15	17	8
19	4	5-6	9	4
20	18	17	20	18

---

Более приоритетное место, чем в других группах, занимают способ № 11 «Я иду на компромисс» (1 место против 5-6 в группе №2), № 14 «Я думаю о проблемах, лишь когда они возникают» (2 место против максимально 4-го в группе № 2), № 17 «Я стараюсь забыть свои проблемы с помощью алкоголя и наркотиков» (16 место против 19-20 в других группах).

Наиболее низкие рейтинговые места по сравнению с рейтингом в других группах занимают способы № 10 «Я продумываю проблему и проигрываю в уме различные варианты решения» (6 место против 1-2 в остальных группах), № 13 «Я объясняю себе, что всегда будут какие-нибудь проблемы» (10 место против 2-3 в остальных группах), № 18 «Я ищу утешения и поддержки у людей, которые сталкивались с проблемами, аналогичными моим» (17 место против максимально 5-го в группе № 1 и минимально 15-го в группе № 2).

Можно предположить, что наиболее характерной для подростков данной группы особенностью совладания является отказ от восприятия серьезности проблем, – поэтому для них являются абсолютно приемлемыми половинчатые решения (компромиссы) и «незацикленность» на проблемах. Эти стратегии являются не только предпочтительными, но и системообразующими в структуре личности подростков данной группы. Кроме того, подростки данной группы значительно реже, чем другие, обращаются за внешней помощью (различия между средними значениями данного параметра в группах № 3 и № 1 достоверны на 5%-ном уровне значимости). Этот факт еще раз подтверждает положение о том, что подростки данной группы представляют собой «самодостаточный» тип.

Подростки, принадлежащие к группе № 4 (конформистский вид ответственности), в отличие от подростков других групп, отдают наименьшее предпочтение способам № 11 (15 место в рейтинге против минимально 10-го в группе № 1) и № 14 (12 место против минимально 7-го в группе №1). Для подростков, обладающих ответственностью «конформного типа», по-видимому, не представляется возможным не замечать своих проблем – вероятность обнаружения проблем другими вызывает страх возможного отвержения и снижения уровня собственной привлекательности в глазах других (это подтверждается



также достаточно низкими рейтинговыми местами других подобных способов совладания: №№ 7, 16 и 20).

Подростки с самостоятельным типом ответственности наиболее сильно отличаются от подростков других групп. Поскольку это наиболее гармоничный вид развития ответственности, рассмотрим особенности подростков данной группы в сравнении с другими. Различия касаются, прежде всего, блока «Проблемы» и особенностей эмоциональной сферы. Отягощенность проблемами в различных сферах жизни у подростков с «самостоятельным» типом ответственности значимо ниже, чем у подростков с дезориентированным и конформистским типами ответственности. Значимые различия не обнаружены в сферах «Школа», «Будущее», «Противоположный пол». Вероятно, эти сферы жизни являются для большинства подростков равнозначимыми вне зависимости от особенностей ответственности личности («Будущее», например, – в силу своей важности и неизбежности).

Как видно из таблицы 15, значимые различия между подростками с самостоятельным и дезориентированным типами ответственности обнаружены по девяти переменным.

Таблица 15

*Значимость различий между подростками с «самостоятельной» (гр. 1) и «дезориентированной» (гр. 2) ответственностью*

	Mean	Mean	t-value	df	p
	G_1:1	G_2:2			
Проблемная отягощенность, в ср.	2,52142	2,78616	-2,553	60	0,01324
Родители	2,79666	3,26562	-2,814	60	0,00660
Свободное время	2,30666	2,65625	-2,4842	60	0,01579
Я	2,15333	2,475	-2,1541	60	0,03525
Эмоциональная стабильность	11,6666	8,6875	3,77849	60	0,00036
Беспечность	11,1333	13,2187	-2,4323	60	0,01800
Личностная тревожность	6,56666	9,53125	-3,4822	60	0,00093
Интернальность в решении деловых проблем	11,5333	6,21875	2,09986	60	0,03995
Частота обращения за профессиональной помощью	0,33333	1,0625	-2,0413	60	0,04562

В процессе исследования было высказано предположение, что именно эти группы будут наиболее различаться между собой. Действительно, в том, что касается количества переменных, значимо различающихся между собой, эти две группы лидируют. Прежде всего, можно отметить тот факт, что различия наблюдаются, в основном, между переменными из группы «Проблемы» (проблемная отягощенность по всем перечисленным параметрам выше в группе 2) и из группы «Структура личности» (которая характеризуется большей гармоничностью в группе № 1 – сбалансированной эмоциональной сферой и серьезностью, осторожностью при планировании и осуществлении своих поступков). Это подтверждается и ориентацией на свои силы в решении деловых проблем.

Между группами подростков с самостоятельным и конформистским типами ответственности обнаружено восемь значимых различий (см. табл. 16). В группе подростков с «конформистским» типом ответственности наблюдается большая отягощенность проблемами вообще и в сферах «Отношения с родителями», «Отношения со сверстниками» и «Проведение свободного времени», меньшая эмоциональная стабильность и социальная смелость, большая личностная тревожность и интернальность в решении личных проблем.

*Таблица 16*

***Значимость различий между подростками с «самостоятельной» (гр. 1) и «конформистской» (гр. 4) ответственностью***

	Mean	Mean	t-value	df	p
	G_1:1	G_2:4			
Проблемная отягощенность, в ср.	2,52142	2,85297	-3,1626	52	0,00261
Родители	2,79666	3,24166	-2,7566	52	0,00803
Сверстники	2,26333	2,65416	-2,0415	52	0,04628
Свободное время	2,30666	2,65416	-2,1484	52	0,03635
Эмоциональная стабильность	11,6666	9,33333	2,48761	52	0,01610
Социальная смелость	11,6666	9,66666	2,3694	52	0,02156
Личностная тревожность	6,56666	9,125	-3,2715	52	0,00190
Интернальность в решении личных проблем	1,53333	6,25	-2,1375	52	0,03727

Сфера взаимоотношений является особенно значимой для подростков этой группы в силу их «конформистской ориентации», что, по-видимому, и провоцирует более высокий уровень переживания проблем, неуверенность в общении. Эти подростки в большей степени склонны считать именно себя причиной возникающих в жизни трудностей, т.к. зачастую вынуждены соответствовать внешнему по отношению к ним образу «хорошего».

При сравнении групп подростков с самостоятельным и самодостаточным типом ответственности, прежде всего, обращает на себя внимание высокий уровень значимости различий по параметру интернальности в решении личных проблем. Низкий уровень нормативности, присущий «самодостаточным» подросткам группы № 3, предполагает большее обращение к собственному вкладу в возникновение проблемных ситуаций и участие в их разрешении. Это же подтверждается и значительно меньшим использованием способа совладания № 18 – «Я ищу утешения и поддержки у людей, которые сталкивались с проблемами, аналогичными моим».

*Таблица 17*

***Значимость различий между подростками с «самостоятельной» (гр. 1) и «самодостаточной» (гр. 3) ответственностью***

	Mean	Mean			
	G_1:1	G_2:3	t-value	df	p
Интернальность в решении личных проблем	1,533333	7,411765	-2,63861	45	0,011394
Стратегия «Я ищу утешения и поддержки у людей, которые сталкивались с проблемами, аналогичными моим»	2,533333	1	2,501499	45	0,016072

**Выводы:**

Подростки с самостоятельным видом ответственности более уверены, самостоятельны и лично ответственны за происходящее в их жизни. Достаточно высокая выраженность внутреннего компонента ответственности способствует меньшей фиксации на проблемах как в

---

целом, так и по отдельным сферам – прежде всего, деловым (школа, будущее) и личным (Я, проведение свободного времени). Кроме того, снижается и выбор социоориентированных стратегий совладания, что связано не с робостью или застенчивостью, а скорее с уверенностью и самостоятельностью.

Характерное для подростков с дезориентированным видом ответственности неприятие норм и правил социума порождает чувство вины, побуждающее таких подростков обращаться, прежде всего, к стратегиям интернального и избегающего модусов совладания: «ничего не замечать», «вытеснить проблемы из своих мыслей», «ожидать, что все разрешится само собой», «компромисс», «принятие ограничений». Можно также предположить, что низкий уровень самоконтроля является катализатором появления проблем и трудностей в жизни подростков. Это касается, прежде всего, тех сфер, которые являются жестко оцениваемыми извне – школа, отношения с родителями – или наиболее значимой для личности сферы «Я». Кроме того, снижение произвольности саморегуляции порождает сомнения и неопределенность, робость и неуверенность, проявляется в колебаниях эмоций, импульсивных срывах, ощущении беспомощности, усталости и неспособности справиться с жизненными трудностями.

У подростков с самодостаточным видом ответственности значительная выраженность параметра самоконтроля может приводить к чрезмерной осторожности в принятии решений и длительным размышлениям над последствиями своих поступков, что находит свое выражение (хотя и опосредованное) в использовании стратегий компромисса, вытеснения и стремления оградить себя от излишних переживаний. Специфика их ответственности может быть объяснена через структурные компоненты Я-концепции. Устойчивость по отношению к группе, по сути, является другим проявлением независимости от внешних норм. Чувство самооценности помогает подросткам этой группы доверять себе, своим способностям – в том числе, способности к конструктивному совладанию с проблемами и признанию собственных ошибок, т.е. чувствовать себя достаточно произвольным и компетентным. Однако можно предположить, что достигается это чаще всего интуитивно, а не на уровне осознанного

выбора моральных и нравственных установок. Поэтому развивать ответственность по отношению к собственной жизни и совладанию с жизненными трудностями у подростков данной группы следует, опираясь на соответствующие компоненты Я-концепции.

У подростков с конформистским типом ответственности низкий уровень произвольной саморегуляции (самоконтроля) приводит к усилению переживаний проблем собственной личности, неудовлетворенности собой. В отсутствии внутренних опор можно было бы поискать ориентиры во внешнем окружении. Однако эта сфера является слишком «интимной», личной для того, чтобы искать образцы преодоления проблем вовне. В то же время можно предположить, что у подростков, принадлежащих к данной группе, внешне благополучный образ «Я для других» оказывает существенное влияние на сферу «ответственности». Это предположение основывается, прежде всего, на наличии значимой положительной взаимосвязи между показателями нормативности и интернальности в делах. Принятие на себя ответственности в решении деловых проблем позитивно оценивается взрослыми, иницирующими дела и обязанности, как соответствие нормативному образу серьезной и компетентной личности. Интернальность в делах, таким образом, становится одной из системообразующих характеристик личности данного типа.

#### **4.4. Влияние самоотношения на переживание психологических проблем**

Степень осознания человеком себя в обществе, видения себя в других людях, готовности к ответственному действию в окружающем мире своеобразно куммулируется в позиции его «Я» по отношению к обществу.

Формирование такой позиции представляет собой постоянный процесс и одновременно результат социального развития ребенка в онтогенезе [135].

Особое место в общем процессе становления человека, как личности, занимает подростковый период, составляющий сложный переходный этап между детством, отличающимся зависимостью

---

ребенка от взрослого окружения, и его зрелостью, способностью к самостоятельности и творчеству. В данный период происходят глубокие телесные изменения, меняется характер мышления, осваивается новый социальный опыт, расширяются и усложняются общественные отношения с другими людьми. В частности, возрастает самоинтерес подростка, более дифференцированными и осознанными становятся его эмоциональные реакции, самоуважение характеризуется более позитивной окраской.

Важным моментом социального развития ребенка и, в частности, подростка, является становление его самоотношения как функционального аспекта самосознания.

Под самоотношением, или эмоционально-ценностным отношением к себе, понимается отношение личности к своему «Я», как к носителю определенных черт, свойств и качеств, как к члену общества и как к субъекту деятельности. По своей психологической природе самоотношение является сложным структурным и многофункциональным образованием. Оно включает в себя самопринятие, самоинтерес, самообвинение, самоуверенность, ожидание отношения других, глобальную самооценку и другие составляющие [ 95].

При этом все структурные компоненты самоотношения связаны между собой и определяют его модальность. Поэтому отношение к своему «Я» может быть положительным, отрицательным или амбивалентным (смешанным, спорным). Например, у подростка, испытывающего чувство обоснованности, последовательности своих внутренних побуждений и целей и обнаруживающего способность эффективно справляться с эмоциями и переживаниями по поводу самого себя (компонент «саморуководство»), фиксируется слабое проявление тенденции самообвинения (компонент «самообвинение») и ощущение ценности и интересности собственной личности как для себя, так и для других людей (компонент «самоинтерес») [ 11].

В данном примере продемонстрировано положительное самоотношение подростка. Разберем другой пример. У подростка, неудовлетворенного своими возможностями, сомневающегося в способности вызывать уважение у окружающих, в своей правоте (компонент «самоуверенность»), отмечается вера в подвластность его

«Я» внешним обстоятельствам, плохая саморегуляция, отсутствие тенденции искать причины поступков в себе самом (компонент «самоуправление»). Данный пример демонстрирует отрицательное самоотношение подростка.

Наконец, рассмотрим несколько примеров, раскрывающих амбивалентность в самоотношении подростков [ 8].

*Пример 1. Подросток, уважающий себя как личность, верящий в свои силы, способности, при этом находится в ожидании порицания, отрицания своих достоинств другими (противоречие между компонентами «ожидание положительного отношения других» и «самоуважение»; компонент «самоуважение» в данном случае срабатывает в защитном режиме).*

*Пример 2. Подросток в общении со своими сверстниками считает себя уверенным, ощущает силу своего «Я», стремится, во что бы то ни стало, заслужить одобрение, быть лучше других. Вместе с тем, недостаточно удовлетворен собой, своим занимаемым социальным положением, испытывает сильное желание измениться (противоречие между компонентами «самоуверенность» и «самоинтерес»).*

Таким образом, «наличие амбивалентного чувства за» и «против» в адрес своего «Я», выраженного через самоотношение подростка, указывает на недостаточную сформированность представлений о себе самом, «какой я есть для себя» и «какой я есть для других», знаний «что я хочу» и «что я могу», находясь в обществе» [8, с.83]. Забегая вперед, стоит отметить, что такая «амбивалентность является одним из внутриличностных факторов или механизмов, приводящих к переживанию проблем в разных жизненных областях, в которых личность себя проявляет с разной степенью успешности» [8, с.83].

Из всей совокупности факторов, влияющих на становление самоотношения личности, по Чесноковой И.И. [ 143], в первую очередь выделяются следующее:

1. Формирование отношения личности к себе под влиянием отношений к другому – процесс «двойного опосредования» – «мое отношение к себе первоначально формируется на основе моего отношения к другому: сравнивая, сопоставляя себя с другим, я выражаю отношение и к самому себе» [143 с.119].

---

2. Формирование отношения личности к себе под влиянием отношения ко мне другого. В данном случае, «чем больше другая личность наделена достоинствами, значимыми и для меня, тем сильнее выражено влияние отношения этой другой личности на формирование моего отношения к себе» (с.119). При этом при влиянии отношения другого большое значение имеют такие свойства отношения личности к себе, как устойчивость и степень зрелости.

Тенденция становления самооотношения, высказанная Е.Т. Соколовой и В.В. Николаевой [ 122] заключается в том, что когнитивная и аффективная составляющие самооотношения развиваются не одновременно: ребенок значительно раньше начинает ощущать себя существом любящим или отвергнутым и лишь затем приобретает способности и средства когнитивного самопознания. Иначе говоря, ощущение «Какой Я» складывается раньше, чем «Кто Я» [ 122, с.48].

Подростковый возраст, как один из важных этапов становления самосознания, связанный с перестройками личностных сфер, сопровождается проблемными переживаниями, содержание и интенсивность которых определяется как социальными, так и внутриличностными особенностями.

При этом под переживанием понимается «система эмоциональных отношений различных уровней, являющаяся «оценочным критерием особенностей внутреннего мира личности, его глубины и разносторонности» [48]. Из определения следует, что категории «переживание» и «отношение» тесным образом переплетены друг с другом, что находит отражение в работах отечественных исследователей [ 20]; [ 133]; и др.). Так, Л.С.Выготский признает переживание в качестве внутреннего отношения ребенка, как человека, к тому или иному моменту действительности. Самоотношение, как один из видов человеческих отношений, имеет внешнее отражение в переживаниях [71]; [48]; [86], выражая, тем самым, «субъективный мир личности». В сущности, переживание есть выражение внутреннего субъективного отношения в активной роли: «в роли побудительного мотива деятельности и поведения личности [ 48,с.419]. Данное положение приближает к мысли о тесной связи переживаний и поступков личности.



Согласно Л.Х.Умаровой [1997], «переживания, являясь следствием наличия проблем, ориентирует поведение субъекта, побуждая его действовать в направлении, уменьшающем или полностью ликвидирующем возникший разлад» [133, с.7]. Таким образом, феномен «эмоциональное переживание» личности, в частности подростка, тесным образом связано с феноменом «проблема» подростка.

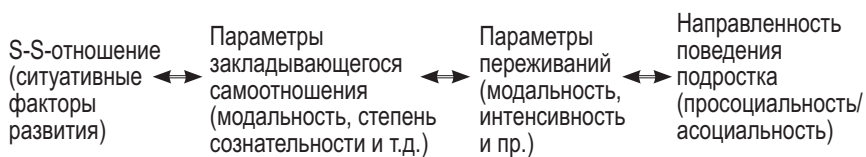
Среди основных проблем, с которыми сталкиваются подростки (12-16 лет), можно выделить: «школа», «будущее», «свободное время», «взаимоотношение с родителями», «взаимоотношение со сверстниками», «собственное «Я»», «взаимоотношение со сверстниками противоположного пола».

Обобщая сказанное, на основе теоретического анализа работ ряда психологов, можно выделить два важных положения:

1. внутреннее субъективное отношение личности возникает из реальных объективных отношений и имеет выражение в том или ином переживании, определяя модальность, характер и интенсивность этого переживания.

2. самоотношение выступает в роли «побудительного мотива» деятельности и поведения личности. Поэтому модальность, «цельность», «уровень сознательности» и другие параметры самоотношения «задают» тон переживаниям и находят выражение в поведении и деятельности личности [10].

Данные положения можно отразить в виде следующей схемы:



**Рис.6. Внешнее выражение самоотношения подростка**

Данная схема наглядно раскрывает тот факт, что отрицательная модальность самоотношения подростков служит субъективным условием негативных переживаний проблем и проявляется в асоциальном поведении подростков. Это обстоятельство находит подтверждение и

в работе И.С.Кона (1984), который констатировал, что отрицательное отношение к себе тесно связано с девиантным поведением.

Акцентируем внимание на взаимосвязи второй и третьей переменной в отображенной схеме 1: взаимосвязи параметров самоотношения (СО) подростков и переживании ими проблем в разных жизненных областях.

С этой целью мы исследовали подростков с просоциальным и асоциальным поведением, общей численностью 411 человек. В ходе проведенного корреляционного анализа было установлено, что все компоненты самоотношения образуют значимые связи с озабоченностью проблемами во всех исследуемых областях (табл. 18).

Таблица 18

**Корреляционные связи между структурно-содержательными компонентами самоотношения и озабоченностью проблемами в разных жизненных областях подростков (N=411)**

Область проблем	Школа	Будущее	Взаимоотношение с родителями	Взаимоотношение со сверстниками	Свободное время	Противоположный пол	Собственное «Я»
СУв(+)	-,202***	-,327	-,202***	-,268	-,246	-,212***	-,488
Аут (+)		-,271	-,166**	-,314	-,251	-,204***	-,485
СУв(+)		-,262		-,177**			-,374
ООДр(+)		-,270	-,108*	-,198***		-,231	-,349
СПр(+)		-,257		-,287	-,263		-,387
СРук(+)							-,221***
СО(-)		,192***		,189***	,164**	,175**	,360
СИнт(+)		-,219***			-,183**	-,180**	-,242
СПон(+)	-,217***	-,227***	-,237	-,289	-,273	-,222***	-,460
ГлобСОц(+)		-,409	-,150**	-,318	-,305	-,285	-,543

СУв(+)  
Аут(+)  
Сув(+)  
ООДр(+)  
СПр(+)  
СРук(+)  
СО(-)  
СИнт(+)  
СПон(+)  
ГлобСОц(+)  
\* $p \leq 0,1$   
\*\* $p \leq 0,05$   
\*\*\* $p \leq 0,01$   
 **$p \leq 0,001$**

В первую очередь, это касается компонентов, служащих показателями самоадаптированности личности подростка, а именно глобальной самооценки, самообвинения и самопринятия. Также это касается компонентов, обозначенных нами, как «субъективные условия» интракоммуникативного процесса: самоинтереса и самопонимания.

Примечательным обстоятельством является то, что между рассматриваемыми переменными устанавливаются значимые отрицательные связи (за исключением фактора самообвинения, с которым фиксируются достоверно положительные связи).

Действительно, отрицательная модальность СО подростков имеет выражение в отрицательных переживаниях, связанных с той или иной личностно значимой для подростка проблемой/проблемами. Это высказывание находит свое отражение в представленной нами схеме 1.

Среди структурных компонентов СО, оказывающих наибольшее влияние в качестве «стимула» на проблемную озабоченность подростков, нами выделяются:

#### 1. Самоуважение

Самоуважение рассматривается как характеристика «макроуровня» самоотношения по В.В.Столину, [ 124 ]. и С.Р.Пантिलееву, [ 96].

На фоне низких значений самоуважения, раскрываемых через:

- 
- наличное чувство неполноценности, недостойности кого-то или чего-то;
  - закрытость, склонность к психической изоляции;
  - уход от действительности в мир мечты;
  - болезненную реакцию на критику, замечания социального окружения;
  - ожидание равнодушного или антипатического отношения со стороны других людей и, вместе с тем, недоверчивое и неодобрительное отношение к другим людям [56],отмечаются острые переживания проблем подростками в абсолютно всех изучаемых проблемных областях.

## 2. Самопонимание

Как отмечается, непонимание или слабое понимание своих «сильных» и «слабых» сторон, возможностей, желаний сопровождается переживаниями во всех жизненных областях и, в первую очередь, переживаниями, связанными со свободным временем, отношением к самому себе, взаимоотношениями со сверстниками и родителями.

## 3. Глобальная самооценка

Низкая оценка своего «Я» основана на сравнении своих личностных особенностей с особенностями других людей («Я более слабый, чем мой приятель», «Я менее привлекательна, чем моя подруга»), своих результатов деятельности, нереализованных возможностей с результатами и возможностями других («В отличие от меня моя подруга получила «5» и теперь ей не надо бояться, что ее спросят на следующем уроке»), негативных оценочных суждений окружающих людей («Ты такой грубый, «Да чего же ты глупый»). Она сопровождается переживаниями, в первую очередь, в таких областях, как отношение к своему «Я», проблема своего будущего, взаимоотношениями со сверстниками своего и противоположного пола, проблема свободного времени.

## 4. Самообвинение

Было замечено, что подростки, у которых фиксируются отрицательные эмоции в адрес собственного «Я», выраженные через установку на самообвинение, склонны к переживанию проблем, связанных с отношением к своему наличному «Я», своему будущему,

взаимоотношениями со сверстниками своего и противоположного пола. Действительно, человек, который в ходе оценки себя, прежде всего, видит свои недостатки, сомневается, что он может вызвать симпатию у окружающих, мысли которого по большей части обращены на самообвинение, будет «транслировать» косвенным образом свои негативные переживания по поводу своего «Я» другим при взаимоотношениях с ними. То есть, неудовлетворенность собой, неуверенность в себе будет препятствовать нормальному безболезненному процессу установления контактов с окружающими людьми.

Обращает на себя факт, что максимальное количество корреляционных связей устанавливается между всеми рассматриваемыми компонентами самоотношения и озабоченностью проблемами в области собственного «Я» (негативными переживаниями в области этой проблемы). То есть, негативный фон самоотношения, выраженный через:

- неудовлетворенность своими возможностями;
- сомнение в способности вызывать уважение других по отношению к своей личности;
- постоянное ожидание антипатического отношения других в свой адрес;
- неодобрение своих планов и желаний;
- установка на самообвинение, сопровождаемая напряженностью, тревожностью и открытостью к восприятию внутренних переживаний и пр.,

в первую очередь, сказывается на повышенной озабоченности проблемами, связанными со своей личностью:

- проблема своей внешности;
- одиночества;
- субъективной ненужности, бесполезности своего существования;
- проблемы, связанные с трудностью в волевой сфере, например, трудностью в отстаивании своего решения и пр.

К числу других проблемных областей, переживаемых подростками и образующих максимальное количество значимых связей с

---

параметрами самоотношения, относятся «будущее», «взаимоотношение со сверстниками», «противоположный пол». Обращает на себя внимание и то обстоятельство, что проблемная озабоченность теми областями, которые связаны с осуществлением социальных контактов подростка с другими людьми, отмечается на фоне низких значений по шкале «ожидание отношения других». Это свидетельствует о том, что подростки, переживающие проблемы взаимодействия, в первую очередь, со сверстниками своего и противоположного пола, заведомо ожидают антипатического отношения к себе от других, отрицание этими «другими» своих внутренних качеств, достоинств, возможностей.

#### Выводы:

На основании теоретического анализа и проведенного эмпирического анализа мы установили, что проблемная озабоченность (острота проблемных переживаний в разных жизненных областях) подростков проявляется на фоне негативного самоотношения, «раскрываемого» через отрицательную модальность его структурно-содержательных компонентов, а так же на фоне его амбивалентности. То есть амбивалентное («противоречивое») и, главным образом, негативное самоотношение служит психологическим «фоном», на котором проявляются проблемные переживания подростков в тех или иных лично значимых областях, в первую очередь, проблемы, связанные с собственным «Я» подростка.

## 5. СОЦИАЛЬНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ПЕРЕЖИВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

### 5.1. Кросс-культурные исследования психологических проблем подростков

Психологические проблемы формируются под влиянием не только внутренних, но и внешних факторов поэтому их можно рассматривать одним из индикаторов, влияния социума. К последним относятся практически все непосредственные и опосредованные социокультурные воздействия. Влияние социума на психическую жизнь человека теоретически обосновано в культурно- исторической теории Л.С. Выготского в первой половине 20 века, а позднее в 70-х годах 20 века и в теории У. Бронфенбреннера. Л.С. Выготский основное внимание уделял тому, как взрослые передают ребенку различные элементы культуры: язык, традиции, навыки, ценности и др. У. Бронфенбреннер структурировал все многообразие средовых влияний, объединив их по степени удаленности от конкретного ребенка на такие области как микросистема, мезосистема, экзосистема и макросистема [51, с.28-29].

Работающая теория тем и хороша, что она позволяет использовать ее для объяснения психической жизни конкретных людей в тот или иной период их жизни, в тех или иных социо-культурных условиях. Необходимость в таких объяснениях возникает каждый раз, когда в жизни людей наблюдаются существенные социально- экономические изменения. Именно они требуют адаптации к меняющимся условиям, преодоления внешних и внутренних барьеров. Психическое развитие человека при этом осуществляется не только по заданному генетическим кодом руслу, но начинает корректироваться этими условиями, актуализируя адаптационный потенциал человека к преодолению возникающих проблем.

**Микросистема** социума, в котором протекает жизнь человека, в представлениях У. Бронфенбреннера, включает семью, детские образовательные учреждения, школу, сверстников и т.п.. Их влияние на психическое развитие возникает вследствие прямого, непосредственного

---

воздействия. Но каждый из перечисленных элементов микросистемы опосредован более масштабными социо-культурными факторами, которые преломляются через элементы микросистемы и косвенно, опосредованно влияют на психическое состояние людей. Если учесть, что **экзосистема** определяется Бронфенбреннером как социальные условия, включающие место работы родителей, СМИ, муниципальные службы, социальные институты, соседей и т.п., то можно полагать, что именно на эти элементы социальной системы также подвержены влиянию социально-экономического состояния общества. **Макросистема** – определяется как самый обширный контекст среды, который вбирает в себя особенности культуры, преломляющиеся при своем воздействии на человека через экзосистему и микросистему.

Практическое значение знания о том, как влияет макросистема того или иного исторического периода на психическое развитие людей заключается в возможности установления причин трудностей или в объяснении особенностей психической жизни людей и их черт, и в прогнозировании последствий тех или иных воздействий социума. Примеров тому множество. Революция 1917 года и послереволюционный период формировали поколение людей, носителей определенных психических особенностей, которые не свойственны, например, людям того же возраста, живущим в настоящее время. Или «оттепель» 60-х годов 20 века сформировала поколение, которое объединили психические особенности, позволившие назвать этих людей «шестидесятники».

Изучением влияния макросистемы – культуры на психические особенности людей занимается преимущественно этнопсихология. Но в рамках психологии такая информация может быть получена при сравнении психических особенностей в различных культурных средах.

Влияние социально-экономических условий на психическое развитие человека изучается явно недостаточно, поскольку создать условия лабораторного эксперимента для этого очень сложно, а иногда и невозможно. Изучение возможно в естественных условиях, которые также имеют определенные ограничения.

С 90-х годов прошлого века и по настоящее время в разных странах сложились социально-экономические условия, которые существенно изменили жизнь людей и явились фактором сильнейшего влияния на условия социализации подрастающего поколения. Имеется ввиду



социально-экономический кризис в России 1991- 2000 годов, кризис в Германии в начале 90-х годов, период социально-экономического роста 2001- первой половины 2008 года, социально-экономического роста в Китае и др.

В этих условиях, когда социально-экономические изменения в обществе фиксируются в объективных показателях (темпы экономического роста, безработица, объем валового продукта, средняя продолжительность жизни, средняя заработная плата и т.п.), можно обоснованно предполагать, что именно эти социально-экономические условия явились фактором, влияющим на психическое состояние людей, при прочих равных условиях.

В наших исследованиях, проводившихся с 1993 года по настоящее время мы исходили из гипотезы о том, что психологические проблемы, переживаемые подростками могут служить индикатором, отражающим влияние социума. Это влияние может говорить о той цене, которую платят люди за социальные кризисы и потрясения, что и отражается в их психологических проблемах. В периоды кризиса, социально-экономической депривации (состояние макросистемы) влияние макросистемы опосредуется через экзо- и микросистемы и приводит к повышению уровня проблемной озабоченности и изменению содержания проблемных переживаний.

Для доказательства этой гипотезы необходимо было сравнить характеристики психологических проблем (по содержанию и уровню переживания), у подростков, проживающих в различных социально-экономических условиях в разных странах. Обследования подростков были проведены в странах, которые находились в состоянии социально-экономического кризиса или депривации, а также в странах, которые в период обследования находились в состоянии социально-экономического подъема. Для подобного исследования, предполагающего сравнение представителей разных культур, важно иметь соответствующий инструмент. В качестве такового была выбрана «Проблемная анкета», созданная Seiffge-Krenke по результатам изучения стрессоров, которые подростки называли как наиболее значимые в их жизни. Показателем, отражающим остроту переживаний подростка в той или иной области, является средний балл. Чем он выше, тем большую озабоченность вызывает у подростка та или иная проблема. Максимальная величина – 5 баллов.

---

Из перечисленных областей жизни, в отношении которых подростки оценивали степень проблемных переживаний, видно, что они отражают взаимосвязь различных компонентов социума. Если родители теряют работу или родители имеют работу, позволяющую больше времени уделять ребенку, то экосистема начинает проявлять себя через взаимоотношения с родителями. Если школа имеет систему требований, учитывающих потребности взрослеющего подростка, то соответствующим образом это отражается на проблемах школьной жизни и т. д.

### ***Организация исследования***

Исследование было организовано методом срезов, с использованием одной и той же методики с подростками 12-18 лет, т.е. людьми, которые в силу возрастных особенностей переживают кризис взросления, и которые наиболее чувствительны ко всем изменениям, происходящим в социуме.

Начало проведения срезов 1993 год, окончание – 2007 год.

***1 этап исследования*** (не по времени, а по содержанию) включал анализ и отбор стран, городов социально-экономическое положение которых характеризуется кризисом или социально-экономической депривацией. Затем в этих городах (странах) проводилось анкетирование подростков или привлекались данные, полученные с помощью той же анкеты другими исследователями.

### ***Объект исследования***

1) Подростки 15-18 лет, обучающиеся в 9, 10, 11-тых классах средних школ г.**Хошимина (Вьетнам)**, 329 чел. Обследование проведено в 2005 году.: Нгуен Тхи Ты [89]

2) Подростки 15-16 лет, 280 чел. г. **Грозный**. Обследование проведено в 1996 Умаровой Л.Х. [133]

3) Дети и подростки **Республики Гана** в возрасте 9-17 лет всего 240 чел. Обследование проведено в 2006 году. Антви-Дансо Стивен []

4) Подростки 12-18 лет, 642 подростка, г.**Потсдам (Германия)**. Опрос проведен в 1993 под руководством проф. Б. Кириш [44]

5) Подростки 12-16 лет, **С. Петербург**, опрос 1993 года. 402 чел, проведен Регуш Л.А. [111]

***2 этап исследования*** предполагал проведение анкетирования с использованием той же «Проблемной анкеты», но в странах (городах) находящихся в состоянии социально-экономического подъема. (описание объекта исследования приведено ниже)

***Характеристика жизненных проблем подростков, в период социально- экономического кризиса или социально-экономической депривации.***

Для изучения проблемных переживаний подростков, проживающих в условиях социально- экономических кризисов или социально- экономической депривации были проведены срезы: в С. Петербурге в 1993 г., в Грозном. в 1996 году, в Потсдаме в 1993 году, в Гане в 2006 г., в Хошимине в 2005 году. Исследования проводились в рамках выполнения кандидатских диссертаций и реализации совместного немецко- российского исследовательского проекта. *(ссылки на диссертации и статьи)*

Чтобы говорить об условиях социализации подростков в той или иной стране в тот или иной период, мы воспользовались данными, характеризующими параметры социально- экономического состояния этих стран. Они отражены в таблице.

*Таблица 19*

***Характеристика социального – экономического состояния стран – периода кризиса или депривации***

Показатели социума	С.Петербург, 1993	Грозный, 1996	Гана 2006	Хошимин, 2005	Германия (Потсдам) 1993
Средняя зарплата			ВВП на душу населения 755 дол.	ВВП на душу населения 715\$	1975 марок
Безработица	55.3 тыс чел. 6.2%		20%	6,84%.	9.5%
Возможность получить образование	34% подростков прекратили обучение			30,3% подростков прекратили обучение	
Инфляция	12%	3. %6	32%	10%	4.4%
Статус страны	Социально-экономический кризис	Республика в период военных действий	Беднейшая страна мира	14,7% населения живет ниже черты бедности Страна в состоянии социально-экономической перестройки	социально-экономическая ситуация страны характеризовалась значительной нестабильностью
Продолжительность жизни	64.5		60	63г. (70)	79

---

Приведенные данные позволяют констатировать факт социально-экономического кризиса или депривации в перечисленных странах в указанный период. Более подробные характеристики этого состояния можно получить в указанной литературе.

Вот как, например, условия социализации немецких подростков в период кризиса описывает Б. Кирш. «Вследствие политических и социальных перемен в Восточной Германии и Восточной Европе условия жизни и развития подростков изменились в сторону ухудшения. Подростки теперь чаще сталкиваются с критическими жизненными событиями, такими как безработица родителей, развод, финансовые проблемы в семье и т.д. Они сильнее, чем прежде, подвергаются стрессовому воздействию повседневных проблем. Потсдамское исследование началось в 1991 году вскоре после воссоединения Германии и проводилось в течение 4 лет. Его целью было изучить, были ли подростки в возрасте 12-18 лет подвержены особым нагрузкам в период серьезных общественных перемен.» [ 52,с.5]. Авторы обращают внимание на то, что особенно ощутимым это оказалось для подростков, когда началось реструктурирование школьной системы. В короткое время возникли совершенно новые типы школ с новым составом учителей и учащихся и непривычным оцениванием (с 6-балльной системой оценок). К тому же новые школы зачастую находились вне местожительства учащихся, что означало, с одной стороны, включение подростков в отношения с одноклассниками в новой школе, а с другой стороны, сохранение круга друзей и знакомых по месту жительства. Хотя при этом возникают новые знакомства, дружба часто распадается, т.к. прекращаются совместные школьные дела.

«Будущее перестало быть гарантированным. Школьники могут узнать, что их родители или родственники стали безработными, феномен, до сих пор им неизвестный».

«После воссоединения Германии изменились не только условия жизни, но и задачи развития для восточногерманских подростков. Наряду с типично возрастными изменениями стало необходимо приспособливаться к макросоциальным изменениям в релевантном для подростков контексте школы, семьи и группы сверстников (ср. Wagner und Sydow 1994). Можно было ожидать, что множество перемен, малая

контролируемость и трудно предсказуемые последствия событий приведут к усилению проблемной озабоченности и повышению нагрузок у восточногерманских подростков» [51с.9, 16].

Социально-экономическая ситуация в России и в частности Петербурге в период обследования подростков (1993 г.) подробно охарактеризована в работах [94 ], [ 111] и др. Здесь приведем только некоторые фрагменты. По данным Госкомстата, в 1994 году 22.4% населения России имели доходы ниже прожиточного минимума, а в 1995 году это количество увеличилось до 24.4% (Р- 13,60). При этом около 50% своих доходов средняя российская семья тратит на покупку продуктов питания, около 30% – на покупку непродовольственных товаров, около 15% – на оплату услуг. Оставшиеся деньги расходуются на покупку валюты и алкоголя. (Р – 13..61, Н – 9, 531).

Многие семьи столкнулись с проблемой безработицы. На июнь 1993 года, по данным ВЦИОМ в России в целом уровень безработицы составил 6.2% (*ж. Общество и экономика 1995№ 4, стр. 95*). На это же время в С. Петербурге зарегистрировано 55.3 тысячи человек в качестве безработных, что составляет 2.2% от трудоспособного населения. Эта цифра увеличивается значительно за счет тех, кто работает на предприятиях, где имеет место скрытая безработица. А именно в С. Петербурге рассматриваемого периода таких предприятий достаточно много.

По данным обследования семейных бюджетов, к концу 1992 г. более 35% петербуржцев имели среднедушевой доход ниже прожиточного (физиологического) минимума, который по подсчетам Комитета по труду и занятости населения мэрии Петербурга, в декабре 1992г. составлял 5234 рубля. В течение 1993 года ситуация не изменилась к лучшему, число людей, оказавшихся за чертой «нищего бюджета» достигло 32-35 % всего населения города. [ 94, с.24] Социально-экономическая ситуация во Вьетнаме (Хошимин), где проведено обследование подростков также можно рассматривать как критическую для населения.

По данным Главного управления информационных общественных мнений, в 2003 – 2004г. средний доход одного человека составил в 30\$/месяц (в Хошимине – 45\$/ в месяц); 26% населения СРВ имели доходы

ниже прожиточного минимума 15\$/месяц; уровень безработицы составил 5,78% (В Хошимине – 6,84%). Взрослые и дети сталкиваются со многими трудностями.. Средний доход одного человека во Вьетнаме ниже, чем в Китае в 2 раза, в Таиланде – в 4 раза, в Малайзии – в 5 раз. И взрослые, и дети сталкиваются с множеством проблем [89].

Таблица 20

*Психологические проблемы подростков, проживавших в период социально- экономического кризиса или депривации, в баллах*

Области жизненных проблем	СПБ, 1993 n= 404		Грозный, 1996 n=280		Гана 2006, n=240		Хошимин, Вьетнам 2005, n= 329		Потсдам, Германия 1993, n=642	
	Среднее	Ранг	Среднее	Ранг	Среднее	Ранг	Среднее	Ранг	Среднее	Ранг
Школа	2.60	7	3.42	6	3.23	<b>1</b>	2,60	6	2.1.	5
Будущее	3.17	<b>1</b>	4.0	<b>2</b>	2.80	<b>3</b>	3,25	<b>1</b>	2.8.	<b>1</b>
Родительский дом	2.95	<b>2</b>	4.1.	<b>1</b>	3.05	<b>2</b>	2,74	<b>3</b>	1.9.	6
Взаимоотношения со сверстниками	2.88	<b>3</b>	3.90.	<b>3</b>	2.88	4	2,99	<b>2</b>	2.1.	5
Свободное время	2.80	4	3.89	4	2.65	7	2,71	4	2.7.	<b>2</b>
Взаимоотношения со сверстниками другого пола	2.66	5	3.31	7	2.76	5	2,68	5	2.6.	<b>3</b>
Отношение к своему Я	2.61	6	3.55	5	2.71	6	1,93	7	2.3.	4
<b>Средний балл</b>	<b>2.81</b>		<b>3.71</b>		<b>2.87</b>		<b>2.70</b>		<b>2.35</b>	

Приведенные в таблице данные позволяют констатировать :

– уровень проблемной озабоченности выше среднего. особенно он высок в регионе, где шли военные действия (Грозный) и в стране признанной беднейшей страной мира (Гана) ;

– общий высокий социально- экономический статус страны (Германия) позволяет сохранить подросткам относительно низкий уровень

проблемной озабоченности в условиях кризиса по сравнению с более благополучными регионами;

- в условиях социально- экономического кризиса наиболее остро переживаемыми проблемами являются : отношение к будущему, взаимоотношения с родителями и взаимоотношения со сверстниками. Исключение составляет Германия, где взаимоотношения с родителями не вызывают высокой проблемной озабоченности.

Проблемные переживания в связи с родительским домом и взаимоотношениями со сверстниками, как известно, характеризуют возрастной кризис развития. В условиях социально- экономического кризиса они только обостряются и переживаются тяжелее.

- наименьшую озабоченность подростков, даже старших вызывает отношение к собственному «Я». (6, 7. по значимости ранговое место).

Прокомментируем полученные результаты.

Отношение к будущему, которое тревожит подростков, носит печать прямого влияния социально – экономических условий. Действительно, будущее характеризуется неопределенностью, различной временной перспективой. Сами по себе эти свойства будущего предполагают выработку у человека некоторых механизмов подготовки к встрече с ним. А неопределенное, недостаточное знание о будущем приводит к состоянию неуверенности, что и может вызвать тревогу. Правомерность этих рассуждений подтверждена тем, что в доперестроечный период подростки не испытывали тревоги, связанной с будущим. Исследования психологов [19],[55] и др., посвященные изучению отношения подростков к будущему, говорили о том, что будущее воспринимается ими как радостное ожидание, как надежда для лучшего, неудачи и проблемы настоящего также воспринимались подростками с установкой на то, что в будущем они обязательно разрешатся. Этот оптимизм подростков доперестроечного периода в отношении будущего базировался не на сущности самого будущего, а на стабильности настоящего и на тех установках, которые формировались у людей той эпохи.

Анализируя психологические причины,приводящие подростков к восприятию будущего как источника проблем и тревоги, можно предположить,что существуют некоторые психологические

---

характеристики людей, которые способствуют появлению отношения к будущему как проблеме. Это предположение было проверено в исследовании О.Е. Байтингер, выполненном под нашим руководством [15].

В результате были установлены те психологические особенности подростков, которые связаны с отношением к будущему как к переживаемой проблеме :

- повышенная личностная и ситуативная тревожность,
- развитая перспективность мышления (чем дальше во времени подросток может спроецировать себя и свое окружение, тем больше он осознает проблемы будущего, а значит, и переживает их),
- структура Я – концепции, в которой выражена система ожиданий, имеющих негативную эмоциональную окраску.

Таким образом, высокая проблемная озабоченность подростков в отношении будущего обусловлена как социально – экономическими причинами, так и психологическими, отражающими возрастные и индивидуальные особенности.

Значимость для подростков проблем, вызванных взаимоотношениями с родителями (2-е ранговое место) связана не только с известными возрастными характеристиками подростков: стремление к автономии, реакции эмансипации и др. Полученные данные говорят о том, что на это эмоциональное состояние оказывает влияние и социокультурный фактор.

Источники возникновения проблем во взаимоотношениях родителей и подростков в нашей культуре проанализировал В.Е. Каган [50].

Один из выводов, к которому пришел автор, состоит в том, что в тоталитарном обществе отношение родителей к ребенку определяет не любовь сама по себе, а то, в какой мере ребенок выполняет социальные нормы. Родителей, как правило, не интересуют проблемы переживаемые подростком, они не являются помощниками в решении этих проблем. Наоборот, стремясь добиться от ребенка нормативного поведения, родители сами становятся источником проблем. При таких установках родители и подростки оказываются в состоянии противостояния. Поскольку родители современных подростков в большинстве своем сформировались как личности в предшествующую эпоху, можно



предположить, что полученный в нашем исследовании результат объясняют изложенные В.Е Каганом наблюдения. Этот вывод подтверждают данные исследования Тарабаевой В.Б.[128], которое проведено в 1994 – 1995 г. Кроме того, что она установила высокую частоту конфликтов подростков с родителями, она подтвердила и изложенные здесь причины возникновения этих конфликтов : нарушение подростками нормативного поведения, которое с точки зрения родителей является главным условием нормальных, бесконфликтных взаимоотношений со своими детьми.

Таким образом, переживание подростками проблем, возникающих как противоречие между ними и их родителями является скорее следствием социокультурных, чем психологических особенностей. К настоящему времени стало совершенно очевидно, что коррекция этой проблемы предполагает оказание психологом помощи как подростку, так и родителям. Последние нуждаются, прежде всего, в смене родительских установок, изменении своей позиции в отношении своих детей, в пересмотре системы оценивания их как личностей. Полученные в нашем исследовании результаты позволяют утверждать, что психологическое сопровождение родительства может стать основой для предупреждения проблем во взаимоотношениях подростков и их родителей. Эта работа должна предусматривать такие направления, как : просвещение по вопросам планирования семьи, развития гуманистического воспитания в семье взамен нормативного, управленческого, развитие системы ценностей, в которой достойное место занимал бы человек, в том числе ребенок и пожилой человек.

Как можно объяснить данные о незначительной озабоченности подростков собственным Я ? Полученный результат в определенной мере противоречит известным возрастным новообразованиям в рассматриваемый период, а именно: становление идентичности, а следовательно, постоянный самоанализ с целью поиска своей тождественности другому лицу или группе (особенно в старшем подростковом возрасте). Мы склонны объяснить это тем, что у подростков того периода еще сильным было влияние общественной коллективистической морали, которая призывала к приоритетам общественного перед личным. Многие по этой причине не обращали

---

внимания на себя и свои проблемы. Но можно объяснить полученный результат и тем, что значимость проблем в других областях была настолько очевидной, тревожащей, что проблемы Я ушли на последний план.

Таким образом, с одной стороны мы получили доказательство того, что социально-экономический кризис в разных государствах актуализирует проблемы, связанные с будущим и этот показатель является самым высоким. С другой стороны, мы увидели влияние культурных различий на содержание и степень проблемной озабоченности. В частности, в области взаимоотношения с родителями, отношения к собственному Я, к организации свободного времени.

Установленные психологические проблемы подростков в период кризиса вносят некоторые коррективы в широко известные характеристики их психических новообразований. В частности, озабоченность будущим всегда считалась возрастной особенностью юношеского возраста. В период кризиса и младшие подростки демонстрируют озабоченность своим будущим.

### ***Характеристика жизненных проблем подростков в период социально-экономической стабилизации и подъема.***

#### **Объект исследования** –

1) подростки в возрасте 12-14 лет, в количестве 251 человек, обучающиеся в общеобразовательных школах города Комсомольска-на-Амуре Хабаровского края. Обследование проведено в 2002 г. Дроковой С.В [42].

2) 474 подростка общеобразовательных школ С. Петербурга, обследование проведено в 2002 году Андреевой Е.Н.[10] и Грецовым А.Г. [34].

3) подростки в возрасте 12-15 лет, в количестве 84 чел, обучающиеся в общеобразовательных школах г. Тобольска, обследование проведено в 2002 году Гольдман М.В.[32].

4) Подростки г. Сыктывкар в возрасте 15-17 лет, обучающиеся в общеобразовательных школах, в кол-ве 111 чел, обследование проведено в 2008 г. В. Р.Петросянец [101].

5) Подростки г. Харбин (Китай), 494 чел., Обследование проведено в 2007 Лю Яньхуа [152].

Признаки социально-экономической стабильности или подъема определяются по тем же показателям, что социально-экономический спад, разница в росте соответствующих показателей. Известно, что российская экономика с 2000 года начала входить в состояние стабильности и вплоть до 2008г. наблюдался рост экономических показателей. Поэтому обследование было проведено в России, причем в городах различных регионов, поскольку целостная картина социально-экономических условий дифференцируется в зависимости от возможностей и проблем региона. Кроме того проведено обследование китайских подростков (г. Харбин). Социально-экономический рост в китайской экономике – признанный факт. А конкретные данные можно получить из работы, выполненной под нашим руководством Лю Яньхуа [152].

На протяжении последних двух-трех десятков лет после начала реформ и открытости, народное хозяйство получило бурное развитие. По статистике Государственного статистического управления КНР

- годовой прирост экономики составлял в среднем 9,4 %, в 3 раза больше темпа роста мировой экономики;

- валовой внутренний продукт (ВВП) в 2004 году составлял 13,68759 трлн. юаней (приблизительно 1650 млрд. долларов США. 1 долл. США = 8,2765 юаня), что в 11 раз больше по сравнению с 1978 годом. Среднедушевой ВВП того же года составлял 10561 юаней (более 1200 долларов США);

- ВВП за 2005 г. достиг 18,2321 трлн.юаней, что на 9,9% больше предыдущего года.

Резкий подъем экономики способствует огромному прогрессу во всех сферах общества, и существенно изменил социально-экономическую жизнь китайцев, среди них подростков. Условия социализации, как известно, определяют особенности психического развития, внутренний, духовный мир человека.

По мере повышения доходов населения жизнь народа намного улучшалась. Это объясняется тем, что

- у городских жителей среднедушевой доход с 343 юаней в 1978 г. возрос до 10493 юаней в 2005 г. (приблизительно 1300 долларов США);

- В конце 70-х годов XX века по коэффициенту Энглера (удельный вес расходов населения на питание в общих расходах) в

китайских городах равнялся 57,5% (1978 г.), что рассматривается как характеристика бедности населения. А в 2005 г. коэффициент Энглера в городах снизился до 36,7%, что характеризует полное благосостояние населения [ 29].

Значительное понижение коэффициента Энглера означает явные перемены в структуре потребления китайских семей. В семейных бюджетах значительно снизился удельный вес расходов на питание, одежду и предметы первой необходимости. Стремительно растет удельный вес расходов на жилье, транспорт, средства связи, здравоохранение, образование, культурные развлечения и путешествия. Все это свидетельствует о повышении качества жизни населения в целом.

Таблица 21

*Психологические проблемы подростков, проживавших в период социально-экономической стабильности или подъема, в баллах*

Области жизненных проблем	Комсомольск на Амуре, n=251, 2002		С.Пб, n=474, 2002		Тобольск, n=84, 2002		Сыктывкар, n=111 2008		Харбин, (Китай) n=494, 2007	
	Среднее	Ранг	Среднее	Ранг	Среднее	Ранг	Среднее	Ранг	Среднее	Ранг
Школа	2,28	6	2,41	5	2,50	5	2,56	3	2,25	5
Будущее	2,79	2	3,01	1	2,86	1	2,84	1	2,69	2
Родительский дом	2,88	1	2,84	2	2,78	2	2,58	2	2,76	1
Взаимоотношения со сверстниками	2,6	3	2,71	3	2,45	6	2,50	5	2,36	3
Свободное время	2,79	2	2,50	4	2,64	3	2,48	6	2,36	3
Взаимоотношения со сверстниками другого пола	2,43	5	2,28	6	2,45	6	2,29	7	2,33	4
Отношение к своему «Я»	2,5	4	2,24	7	2,63	4	2,17	7	2,22	6
<b>Средний балл</b>	<b>2,6</b>		<b>2,57</b>		<b>2,67</b>		<b>2,49</b>		<b>2,42</b>	

Выбранный нами показатель социокультурного влияния на проблемные переживания подростков, оказался действительно хорошим инструментом. Данные таблицы говорят о том, что в условиях социально-экономической стабильности или подъема в стране, степень проблемной озабоченности подростков снижается. На всех площадках, где проводились срезы зафиксировано снижение этого среднего показателя проблемной озабоченности. Если средний балл по всем выборкам в период кризиса составляет – 2.88, то в период социально-экономической стабильности и подъема он равен – 2.54

Области проблемных переживаний наиболее значимые для подростков те же самые: отношение к будущему, взаимоотношения с родителями, взаимоотношения со сверстниками. Озабоченность взаимоотношениями со сверстниками и родителями можно рассматривать не только как социо-экономическое влияние (в условиях кризиса степень озабоченности в этих областях выше), но и как проявление возрастных закономерностей развития. А вот тревога, связанная с ожидаемым будущим может рассматриваться как влияние ранее пережитого социально-экономического кризиса.

Полученные данные интересны в том отношении, что они отражают дифференцированное влияние социума, представленное как макро, мезо и микросреда.

Глобальное влияние социума проявляется в общей озабоченности проблемами в частности в период стабилизации (балл снижается), а влияние мезосреды проявляется в различной степени отягощенности в той или иной области жизни у представителей конкретных регионов. Например, существенно выше балл проблемной озабоченности у подростков Тобольска. У них же значимой для подростков является проблема свободного времени.

Высокие темпы социально-экономического роста в Китае соотносятся с низким уровнем проблемной озабоченности подростков по сравнению с подростками различных городов России. Действительно, об этом говорят экономические показатели в рассматриваемый период : ВВП на душу населения увеличился в 21 раз (с 45 дол.в 1978 году до 964 долл.в 2002) ; инфляция – 0.6%:7%. Безработица: расходы на образование первое место в расходах населения;; структура

---

народного хозяйства КНР неуклонно сближается с той, которую имеют промышленно развитые страны.

Расширяя границы анализа психологических проблем подростков, мы попытались установить некоторые корреляты проблемной озабоченности с различными психическими явлениями: эмоциональными отношениями, самоотношением, образом Я, адаптационными возможностями, ответственностью и способами совладания, Я- концепцией и др.

Социально- экономические условия, изменяя уровень проблемной озабоченности, затрагивают в целом психическое состояние подростка. Об этом говорят полученные результаты соответствующих исследований :

- установлены статистически значимые связи между интенсивностью переживания эмоциональных отношений, оценкой способности к их выражению и пониманию, распознаванием вербальной и невербальной экспрессии и проблемной озабоченностью [34].

- получены данные о том, что степень проблемной озабоченности и уровень дезадаптированности выше у подростков с конфликтным типом соотношения образа Я идеальное и Я- реальное [ 37];

- показано, что, чем выше озабоченность подростка проблемами, связанными с его собственным «Я», тем интенсивнее актуализируются механизмы Эго-защиты и копинг-стратегии, направленные на поддержание самоинтереса, самопринятия и, в целом, интегрального самоотношения. Ряд противоречий в самоотношении подростков значимо связан с озабоченностью проблемами в сфере собственного «Я», некоторые из противоречий в самоотношении фиксируются на фоне низкого самопонимания, одной из причин которого выступают неадекватные стратегии воспитания или игнорирование родителями своих детей [10].

Выводы:

Теоретическая значимость проведенного сравнительного анализа проблемных переживаний подростков, проживающих в различных культурах в период социально- экономического кризиса и в период подъема, состоит в том, что удалось дифференцированно зафиксировать проявления возрастных психологических характеристик, которые остаются постоянными вне и независимо от социокультурных условий

и тех, которые подвержены этим влияниям. К первым относятся: взаимоотношения с родителями и взаимоотношения со сверстниками. Ко вторым – отношение к будущему, к свободному времени и себе.

Практическая значимость полученных данных состоит в определении тех направлений и адресатов психологической помощи, которые в ней нуждаются в тех или иных социокультурных условиях. В период кризиса психологическое сопровождение должно быть направлено на формирование целеполагания, развитие перспективного планирования. Психологическая помощь, корректирующая проблемы во взаимоотношениях с родителями, предполагает совместные группы подростков и их родителей.

Формирование позитивного самоотношения и коррекция соотношения Я реальное и Я- идеальное позволит позитивно изменить самооценку и актуализировать возможности Я.

### **5.2. Психологические проблемы подростков, обучающихся в школах разных видов**

С начала 90-х годов в России развивается служба психологического сопровождения детей и подростков. Одно из направлений этой работы – помощь в разрешении психологических проблем, создающих трудности подросткам в общении, учебной деятельности, в самоотношении и т.п. Знание содержания этих проблем и есть то условие, которое может обеспечить адресность и целенаправленность работы специалистов или родителей по психологическому сопровождению и помощи подросткам. Характеристика жизненных проблем подростков в условиях вариативности (дифференциации) образования может стать основанием для разработки отечественной дифференциальной психологии учения и технологий психологической помощи в их разрешении.

В настоящем параграфе представлены результаты проверки гипотезы, которая появилась в связи с активной дифференциацией школьных образовательных учреждений России в последние десятилетия. Мы предположили, что психологические проблемы подростков по содержанию и степени озабоченности ими обусловлены не только возрастом и половыми различиями, но также и видом образовательного учреждения, в котором они учатся.

---

Исследование этой гипотезы имеет практическое значение, т.к. позволит увидеть психическое состояние учащихся, обучающихся в образовательных учреждениях разного вида и, возможно, психологическую «цену», которую они «платят» за те или иные образовательные услуги. Индикатором, отражающим это состояние, и будет уровень проблемной озабоченности учащихся в той или иной области жизни.

Изучение содержания и степени озабоченности проблемами осуществлялось с помощью методики «Психологические проблемы подростков» (ППП) [114], которая описана выше. В исследовании приняли участие подростки в возрасте 13-16 лет, обучающиеся в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга.

Были выбраны 4 вида школ: частные школы, гимназии, сельские/пригородные школы, общеобразовательные школы.

Выборки для сравнения формировались при помощи генератора случайных чисел и уравнены по полу и возрасту. Принципиальные различия выбранных образовательных учреждений могут быть рассмотрены по нескольким основаниям.

Во-первых, по специфике образовательной программы и уровню предъявляемых требований. Обучение в *общеобразовательной городской школе* осуществляется по типовой государственной программе без углубленного изучения каких-либо предметов. В данную школу может поступить любой учащийся, проживающий в непосредственной близости от школы.

*Гимназия* – учебное заведение с углубленным изучением гуманитарных наук. Для гимназии характерны повышенный уровень сложности программ, большая нагрузка, высокий уровень знаний учащихся. Прием в гимназии осуществляется на конкурсной основе для школьников, начиная с 5 класса.

Несмотря на то, что стандарт образования для сельских и для городских школ одинаков, тем не менее, качество образования выпускников *сельских школ* при поступлении в ВУЗы нередко оказывается ниже городских сверстников, что может быть связано со спецификой педагогической деятельности учителя. Дефицит педагогических кадров приводит к тому, что в ряде случаев учителя



ведут предметы не своей специальности. В условиях сельской школы значительно сложнее обстоят дела с повышением квалификации учителей, обменом опытом учебно-воспитательной работы.

*Частная школа* – негосударственное общеобразовательное учреждение, принадлежащее частным лицам, благотворительным, религиозным, просветительским организациям, фондам, финансово независимое от государства, образовательная деятельность которого финансируется из различных социальных источников. Частные школы, как правило, обладают индивидуальными образовательными программами, методиками преподавания, часто – особой системой оценки знаний.

Во-вторых, школы отличаются по характеристикам образовательной среды.

Среду *общеобразовательной школы* можно охарактеризовать как индифферентную, в целом способствующую общему развитию в рамках учебного процесса, но не оказывающую ярко выраженного влияния на развитие какой-либо направленности подростка.

В *гимназии* образовательная среда носит ярко выраженный стимулирующий характер, формирует ориентацию на успех, достижение и карьерный рост. Особенностью обучения в гимназии считается нацеленность на получение высшего образования и подготовка к нему.

*Частная школа* стремится создать среду комфортную, отвечающую требованиям психологической безопасности во взаимодействии учителей и учеников; соответствовать актуальным социальным и личностным запросам, заботиться о здоровье и физическом развитии учащихся.

Специфика образовательной среды сельской школы во многом определяется близостью с природой и наличием личных подсобных хозяйств, что способствует приобретению учащимися более осознанных естественно-научных знаний, формирования у них экологической культуры и вовлеченности в посильную трудовую деятельность.

В-третьих, в школах различного вида неодинакова степень выраженности индивидуального подхода к ученику. Можно говорить о том, что индивидуальный подход максимален в частной школе и

---

минимален в общеобразовательной городской школе. Обучение в гимназии позиционируется как обучение на основе гибких форм организации учебно-воспитательного процесса, ориентированных на личностные способности учащихся и их развитие через различные виды деятельности, допускающие право выбора самими учащимися; деление классов на 2 и даже 3 подгруппы при изучении целого ряда предметов.

Поскольку возможность осуществлять индивидуальный подход зачастую определяется количеством учеников в классе, а в сельских школах разрешено открывать малочисленные классы, и в большинстве из них нет параллельных классов, то обучение в сельских школах, в связи с их малочисленностью, также позволяет осуществлять индивидуальный подход к ученику. Но, в отличие от городских школ, микрорайон обслуживания сельской школой намного обширнее, для средних школ он может составлять десятки квадратных километров. Всё это требует от педагогического коллектива значительных затрат сил по обеспечению своевременного посещения детьми учебных и внеурочных занятий. В то же время в малочисленном классе зачастую отмечается повышенное чувство тревожности, психологические, эмоциональные, а иногда и интеллектуальные перегрузки учащихся, что связано с постоянным контролем и оценкой знаний учащихся.

В-четвертых, школы отличаются по некоторым социальным характеристикам семьи. Например, достаток родителей выше в частных школах; в гимназии – существенно больше единственных детей в семье и больше родителей с высшим образованием, соответственно выше уровень притязаний в контексте уровня образования; в сельских школах больше многодетных семей с низким достатком и меньше родителей с высшим образованием.

Методика позволяет определить уровень проблемной озабоченности, который выражается в баллах от 1 до 5. В различных областях жизни учащихся, связанных со школой, с отношением к будущему, с взаимоотношениями со сверстниками, с родительским домом, с отношением к себе, с проведением досуга, со здоровьем и жизнью общества (полученные данные представлены в табл.).

Таблица 22.

*Психологические проблемы подростков из разных видов школ,  
(оценка в баллах)*

Вид школы	Средние значения								общий показатель проблемной озабоченности	
	проблемы со школой	проблемы с будущим	проблемы с родителями	проблемы со сверстниками	проблемы с собой	проблемы с досугом	проблемы со здоровьем	проблемы общества	медиана	среднее
гимназии	2,31	2,46	2,23	1,50	2,00	1,78	2,22	2,92	2,28	2,32
сельские	2,77	2,46	2,69	2,20	2,64	2,11	2,56	3,08	2,33	2,62
частные	2,15	2,23	2,08	2,00	2,71	1,89	2,11	3,08	2,51	2,45
общеобразовательные	3,00	2,46	2,62	1,90	2,64	2,56	2,33	3,42	2,65	2,60
среднее	2,55	2,40	2,40	1,90	2,49	2,08	2,30	3,12		

При заполнении бланка опроса школьниками проводится оценка 10-12 трудных жизненных ситуаций в каждой области жизни, по этим данным определяется средний балл проблемной озабоченности.

У нас есть возможность сравнить полученные данные с теми, которые характеризовали психологические проблемы подростков десять лет назад (срез 2002 г) [ 111].

Результат этого сравнения позволяет констатировать следующее.

Изменившиеся социально-экономические условия в России и СПб в частности привели к изменениям в содержании проблемных переживаний, а также в степени их выраженности. Подростков стали волновать те области жизни, которые ранее не входили в круг их интересов и переживаний. Появилась озабоченность проблемами здоровья и проблемами, происходящими в жизни общества. В обследованной выборке

---

озабоченность проблемами, происходящими в обществе, имеет наиболее высокий уровень. И это характерно для школьников, обучающихся в разных видах школ. А вот проблема взаимоотношения с родителями, которая в 90-е – 2000-е годы была одной из самых актуальных для российских подростков, сейчас ушла на 4-6 ранговые места. За этими данными можно усмотреть тенденцию развития психологической культуры родителей, а также результаты работы психологов образования в последние десятилетия. Для подростков, обучающихся в разных видах школ, общим является то, что они в меньшей степени испытывают проблемы во взаимоотношениях со сверстниками (самый низкий балл проблемной озабоченности). Эта данные также характеризуют изменения психологии современных подростков. Во всех предшествующих исследованиях было установлено, что взаимоотношения со сверстниками для них очень актуальны. Вероятно, меняется характер общения, оно становится более формализованным, появилась возможность удовлетворения потребности в общении в виртуальной среде, приобретенный там статус становится для подростков лично значимым, успехи в онлайн-играх заменяют реальные социальные достижения и это дает возможность защититься от проблем реального взаимодействия.

Чем отличаются данные, полученные от учащихся, обучающихся в разных видах школ?

Интерес представляют различия в рейтингах сфер возникновения проблем. Из таблицы 23 видно, что «приоритеты» весьма отличаются в школах разного вида. Если отвлечься от первого места «Проблем, связанных с развитием общества», прочно занимающих первое место во всех группах, то получается следующее.

Учащиеся гимназии озабочены, прежде всего, проблемами собственного *будущего*, *школьными* и *домашними* проблемами. Для нашего исследования была выбрана довольно популярная в городе гимназия. Ей отдают предпочтение родители и дети, имеющие определенные амбиции. Учителя в таких учебных заведениях, как правило, озабочены проблемами имиджа учебного заведения в районе и городе. Поэтому у учащихся появляется (а иногда целенаправленно создается) ощущение собственной «избранности», «исключительности» на фоне их менее удачливых в образовательном смысле сверстников.

Появляются специфические страхи «куда поступать», «вдруг я не поступлю и окажусь хуже других». В целом, подобные страхи характерны для большинства старшеклассников, но мы полагаем, что в образовательных учреждениях повышенного уровня они появляются раньше, т.к. усиливаются ожиданиями педагогов и родителей. В связи с этим, можно ожидать усиления учебного прессинга со стороны взрослых и, как следствие, возрастание конфликтности и напряженности во взаимоотношениях с ними.

Таблица 23

**Рейтинг психологических проблем подростков  
из разных видов школ**

Виды школ	Рейтинг							
	проблемы со школой	проблемы с будущим	проблемы с родителями	проблемы со сверстниками	проблемы с собой	проблемы с досугом	проблемы со здоровьем	проблемы общества
гимназии	3	2	4	8	6	7	5	1
сельские школы	2	6	3	7	4	8	5	1
частные школы	4	3	6	7	2	8	5	1
общеобразовательные школы	2	6	4	8	3	5	7	1

У учащихся общеобразовательных школ приоритеты распределяются следующим образом: школьные проблемы, проблемы с собой, проблемы с родителями. В таких школах, как правило, достаточно велико расслоение на тех, для кого образование является ценностью. и тех, кому оно безразлично и даже мешает. Учителя здесь часто сталкиваются с проблемой отсутствия учебной мотивации, большими со-

---

циальными и индивидуальными различиями, этническими проблемами, поэтому часто используют неконструктивные средства управления классом и выстраивания отношений с учащимися. Возможно, сфера «Проблемы с самим собой» выдвигается здесь на одно из первых мест в связи с потребностью в самоутверждении и свойственной возрасту необходимостью адаптации к изменениям на физиологическом и психологическом уровнях.

В сельской (пригородной) школе наблюдается сходная тенденция, только меняются местами рейтинги проблем с родителями и проблем собственного Я. Контингент в школе этого вида аналогичен общеобразовательной. Разница заключается в наполняемости и количестве классов, а также разбросе и специфике мест жительства учащихся. Можно предположить, что чуть бо́льшая выраженность проблемной озабоченности в отношениях с родителями обусловлена бо́льшим количеством домашних обязанностей, связанных с проживанием преимущественно в частном секторе (хотя можно убедиться, что различие по абсолютным значениям незначительное).

В частных школах приоритетными становятся проблемы с собой, проблемы будущего и проблемы, связанные со школой. Показательным здесь является то, что показатель проблемной озабоченности в сфере «Я» значительно отличается по абсолютному значению от всех остальных (кроме проблем общества), чего мы не наблюдаем в школах других видов. Этот факт позволяет сделать предположение, что обучение в частной школе, ориентированное на индивидуальный подход к учащимся, оказывает позитивное влияние на развитие рефлексии, что в этот период жизни может проявляться как переживание внутренних проблем и противоречий, недовольство собой и т.п. В этом смысле проблемы, связанные с будущим, являются логичным продолжением самопознания и самопонимания (не только «Каков я?», но и «Каково мое место в мире?»). Здесь показательным является смещение на одно из последних мест проблем, связанных с родительским домом. В обследованных нами школах, в основном, учатся дети, родители которых не только озабочены проблемами их успеваемости, дисциплины или индивидуальных особенностей, но и пытаются найти конструктивные пути преодоления, помощи и

поддержки. Вероятно, их отношения с детьми в большинстве случаев менее ролевые, больше личностно ориентированы и доверительны. Хотя не исключен и вариант, когда отправка ребенка в частную школу рассматривается как сложение с себя родительских (воспитательных) функций и почти полная передача их образовательному учреждению. И если они не нуждаются в эмоциональной поддержке или находят ее на стороне, то отношения становятся скорее прагматичными.

Анализ абсолютных значений проблемной озабоченности в различных сферах жизни подростков (табл. 24) показывает, что значимых различий между медианными значениями у учащихся общеобразовательной и сельской школы не обнаружено.

Таблица 24

**Сферы проблем, в которых обнаружены значимые различия между учащимися школ разного вида (по критерию Манна-Уитни)**

Вид школы	гимназии	сельские школы	общеобразовательные школы	частные школы
гимназии		сверстники (U=111, p<0,01) досуг (U=131, p<0,05)	школа (U=131,5, p<0,05) досуг (U=122, p<0,01)	Я (U=139,5, p<0,05)
сельские школы	сверстники, досуг			школа (U=120, p<0,01), родители (U=139,5, p<0,05)
общеобразовательные школы	школа, досуг			школа (U=87, p<0,01)
частные школы	Я	школа, родители	школа	

Данные учащихся гимназии, напротив, имеет значимые различия с данными учащихся школ других видов. В случае с частной школой это касается лишь сферы «Я». Возможно, что гимназическое образование больше ориентировано на развитие интеллектуальное, чем личностное.

---

Учащиеся озабочены скорее собственными академическими достижениями и отношениями, чем внутренним миром. А когнитивно-ориентированный подход в обучении не слишком способствует развитию рефлексии по отношению к собственной личности, в отличие от индивидуально-личностного подхода, применяемого в частных школах.

Хотя сфера «Проблемы во взаимоотношениях со сверстниками» в нашем исследовании оказалась наименее проблемной, обнаружены значимые различия в данных между учащимися гимназии и сельской школы. Возможно, они обусловлены обучением сельских школьников в небольших классах, где любой конфликт становится очевидным, а игнорирование со стороны сверстников не дает возможности компенсации со стороны другой части класса. Еще одной причиной может быть конкуренция по территориальному признаку (между жителями разных поселков).

Различия в данных «Проблемы с организацией досуга» между учащимися гимназий, с одной стороны, и учащимися общеобразовательных и сельских школ, с другой стороны, могут быть обусловлены разницей в материальном благосостоянии семей. Обычно социальный статус учащихся гимназии несколько выше, чем в обычных школах, возможно, также, что эти дети в большей степени обеспечиваются карманными деньгами и, следовательно, имеют доступ к более разнообразным развлечениям и благам.

Различия между учащимися частных школ и общеобразовательных, прежде всего, касаются сферы «Школа». Хотя в рейтинге проблем эта сфера находится на одном из первых мест у всех учащихся, в частных школах абсолютное значение медианы меньше, чем в школах других видов. Вероятно, это следствие более благоприятной и психологически безопасной образовательной среды в целом, менее формализованных отношений между учащимися и учителями, вариативности образовательных программ и требований, адаптированных к индивидуальности учащихся.

Для того чтобы убедиться в наличии прямой зависимости полученных различий от вида школы, мы провели дисперсионный анализ. Результаты этого анализа по шкале «Проблемы, связанные



со школой», где было найдено максимальное число статистически значимых различий между учащимися школ разных видов, позволяют говорить об определенной тенденции, но не о наличии статистически достоверной зависимости.

Выводы:

Полученные нами в разные годы данные о психологических проблемах подростков очень четко указывают направления их психологического сопровождения.

В 90-е – 2000 годы – данные говорили о необходимости коррекции детско-родительских отношений, поскольку эта область жизни подростков была в наибольшей степени насыщена психологическими проблемами. Что и осуществлялось через совместные семинары и тренинги подростков и родителей.

В это же время высокую проблемную озабоченность у подростков от 12 до 17 лет вызывало будущее и такие его стороны, как: возможность получить образование, найти работу, создать семью, не реализовать себя. [15 ].

Психологи предлагали программы сопровождения, включающие обучение целеполаганию, планированию будущего, профориентационные программы и т.п. Но в то же время в масштабе города и страны необходимы были социальные программы, снимающие невротизацию населения, связанную с нестабильностью и социально- экономическим кризисом.

Данные нового времени говорят о необходимости психологической помощи, направленной на коррекцию восприятия информации СМИ, которые зачастую дают однобокую, негативную картину жизни общества и тех угроз, которые оно готовит подрастающему поколению: терроризм, ухудшающаяся экология, безработица, беззаконие и т.п. Необходимо повышать критичность мышления подростков и уделять больше внимания формированию гуманистических ценностей у подрастающего поколения.

Полученные данные о различиях в проблемной озабоченности у учащихся из разных видов школ говорят, прежде всего, о том, что специфика образовательного учреждения может выступать одним из факторов, определяющих эмоциональное состояние учащихся.

---

Эта специфика проявляется в содержании и степени выраженности проблемных переживаний. По рейтингу, отражающему уровень озабоченности, в гимназии наиболее проблемными являются такие области жизни, как будущее и родительский дом. В общеобразовательной школе наибольшую озабоченность вызывают проблемы школьной жизни, проблемы самоотношения и самопонимания, в сельской школе – проблемы со школой, проблемы с родителями и проблемы собственного Я, в частной – проблемы с собой, проблемы будущего и проблемы, связанные со школой. Представленные выше отличительные характеристики видов школ, позволяют объяснить полученный результат, и он высвечивает сильные и слабые стороны того или иного вида образовательных учреждений с точки зрения провоцирования или компенсации психологических проблем учащихся.

### **5.3. Психологические проблемы подростков – группы социального риска**

Становление человека сопровождается строгой последовательностью периодов, каждый из которых характеризуется своей сложностью, противоречивостью и уникальностью. Одним из таких является подростковый период, или отрочество. Сложность его хорошо просматривается на фоне становления самосознания, которое связано с формированием чувства отграничения своего «Я» от «Я» окружающих, чувства «взрослости», идентификацией себя со сверстниками, формированием структуры «Я», содержательно включающей в себя качества, характеризующие отношения с другими людьми, жизненные планы, ценности и убеждения, психологические качества и их самооценку.

К концу подросткового возраста уже представлены все стороны самосознания, однако еще рано говорить о его сформированности, к тому же внутренняя структура «Я» остается недостаточно осознанной: еще не вполне хорошо осознаются различия между отношением подростка к другим людям и отношением этих других к нему самому. Этот процесс может отягощаться рядом ситуативных (внешних) факторов, по большей мере связанных с особенностями семейного воспитания (неадекватностью оценочных суждений взрослых, их

необоснованностью, рассогласованностью воспитательных мер обоих родителей и др.), социальными условиями, неблагоприятной семейной обстановкой (постоянные скандалы, побои, асоциальный образ жизни родителей и т.д.). Дефицит эмоциональных связей в семье затрудняет идентификацию с родителями, что и вынуждает ребенка искать образцы для сопереживания и подражания вне семьи [122] в большинстве случаев – среди своих сверстников, составляющих асоциальные группировки. Отличительной особенностью асоциальных групп является то, что они формируются на базе совместных развлечений и не участвуют в разрешении проблем общества, а по структуре являются ближе к аутократическим [58]. Асоциальные дети и подростки это, прежде всего, социально дезадаптированные, входящие в группу «социального риска» [97].

При этом, «социальная дезадаптация» имеет место в том случае, когда социальная действительность «в образе воспитательной ситуации» вступает в противоречие с социальным в человеке (его потребностями и интересами). Тем самым, внутренняя реализация своего «Я» выходит из системы общественных отношений и развивается под влиянием стихийно складывающихся обстоятельств [6].

Типичными проявлениями асоциального поведения детей и подростков являются: курение, алкоголизм, наркомания, школьный вандализм, бегство из дома, бродяжничество, попрошайничество, воровство, хулиганство и пр. Часть подобных явлений обусловлена не только конфликтами с общественными институтами, но и личностными факторами [117]. Так, ранее возникшая слабая вера в себя, низкая самооценка, боязнь получить отказ приводит в дальнейшем к нарушениям поведения, закрепляющееся в подростковом возрасте. Негативный опыт социализации подростка, откладывающий отпечаток на отрицательное самоотношение, сильно им переживается и отражается в его отношениях, деятельности, поведении с окружающими людьми.

Согласно Л.Х.Умаровой [133], «переживания, являясь следствием наличия проблем, ориентирует поведение субъекта, побуждая его действовать в направлении, уменьшающем или полностью ликвидирующем возникший разлад» [133, с.7]. В данном случае, феномен «эмоциональное переживание» личности, в частности подростка, тесным образом связано с феноменом «проблема» подростка.

Проблемы подростка представляют собой психические состояния, характеризующиеся следующими признаками:

1. «наличие противоречия в ситуации личной жизни, связанных с семьей, с учебой, со сверстниками, со сверстниками противоположного пола, с самовосприятием и самоотношением и т.п.;

2. эмоциональное переживание этого противоречия и осознания его как проблемы;

3. желание разрешить, избавиться от этой проблемы» [ 44, с.65].



**Рис. 7.** Понятие «группа социального риска» в семантическом поле родственных понятий [100].

Раскроем более детально понятие «группа риска». «Группа риска» первоначально вошло в научный обиход как медицинское понятие, которое обозначало категорию людей, по определенным показателям повышено предрасположенную к той или иной болезни. В настоящее время это понятие используется в психологии, педагогике,

криминологии и других науках. Группой риска называют детей и подростков, особенности развития которых создают повышенную опасность отклоняющегося поведения [ 30 с. 22-24.].

Подростковый и юношеский возраст представляет собой группу повышенного риска для возникновения и обострения каких-либо отклонений в силу биосоциопсихологических особенностей возраста. И.С. Кон [ 57] выделяет три основных причины «трудности» переходного возраста:

- 1) перестройка гормональных процессов и Я-концепции;
- 2) пограничность (маргинальность) и неопределенность социального положения подростков
- 3) противоречия в механизмах социального контроля: детские формы контроля (соблюдение внешних норм и послушание) уже не действуют, а взрослые способы (самоконтроль и самодисциплина) еще не сложились.

К группе социального риска относят подростков и юношей с различными формами психической и социальной дезадаптации, выражающейся в поведении, неадекватном нормам и требованиям ближайшего окружения, которое выполняет функции институтов социализации (семья, школа и т.д.) [ 18 ].

Как правило, рассматривают две стороны риска: 1) риск для общества, который создают дети данной категории; 2) риска, которому постоянно подвергаются сами дети: риска потери жизни, здоровья, нормальных условий для полноценного развития и т. д.

Л. В. Мардахаев, В.Е. Летунова, Е.И. Казакова [ 126] выделяют следующую группу факторов риска:

- медико-биологические (группы здоровья, наследственные причины, врожденные свойства, нарушение в психическом и физическом развитии, условия рождения ребенка, заболевания матери и ее образ жизни, травмы внутриутробного развития);
- социально-экономические (многодетные и неполные семьи, несовершеннолетние родители, безработные семьи, семьи, ведущие аморальный образ жизни; неприспособленность к жизни в обществе: бегство, бродяжничество, безделье, воровство, мошенничество, драки, убийства, попытки суицида, агрессивное повеление, употребление спиртных напитков, наркотиков);

---

- психологические (отчуждение от социальной среды, неприятие себя, невротические реакции, нарушение общения с окружающими, эмоциональная неустойчивость, неуспех в деятельности, неуспех в социальной адаптации, трудности общения, взаимодействия со сверстниками и взрослыми);

- педагогические (несоответствие содержания программ образовательного учреждения и условий обучения детей их психофизиологическим особенностям, темпа психического развития детей и темпа обучения, преобладание отрицательных оценок, неуверенность в деятельности, отсутствие интересов к учению, закрытость для положительного опыта, несоответствие образу школьника).

Дети «группы риска» проживают совершенно другой путь развития, чем дети из благополучных семей [ 150]; они переносят множество травмирующих ситуаций, стрессов, насилия и т.д. Травмированный, переживший чрезвычайно сильные и разрушительные эмоции, человек боится их повторения. Если эмоции прорываются наружу, человек теряет контроль над собой, своим поведением и совершает непоправимые поступки. Дети, пережившие травму, становятся рассеянными, у них ухудшается память, внимание, что сказывается на их успеваемости. При длительных стрессах возникает потребность в «успокоительных средствах», поэтому дети начинают рано курить, употреблять наркотики, алкоголь, транквилизаторы, токсические вещества. У ребенка меняется восприятие прошлого, настоящего, будущего под воздействием травмы, в результате он остается таким же по возрасту, каким и был во время получения травмы. Открывая для себя переживания, полученные в результате травмы, ребенок обесценивает все свои усилия: зачем хорошо учиться, стараться быть хорошим, ходить в школу – если это не дает чувства защищенности, нужности кому-то.

В результате подросток ищет способы достижения своих целей вне семьи или становится пассивным и зависимым, самооценка его снижается, для ее стабилизации нередко используются наркотики. В исследовании Н.В. Смирновой [ 121, посвященном стратегиям поведения и ценностям подростков, был сделан вывод о том, что «девиантный» путь развития подростка определяется выбором в возрасте 13-14 лет стратегии преодоления трудности.

*На основании Федерального закона от 24.07.1998 N 124-ФЗ (ред. от 02.12.2013) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», где вместо понятия группы риска используется термин «дети в трудной жизненной ситуации», можно выделить следующие категории детей группы социального риска:*

- дети, оставшиеся без попечения родителей;
- дети-инвалиды;
- дети, имеющие недостатки в психическом и физическом развитии;
- дети-жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий;
- дети из семьи беженцев и вынужденных переселенцев;
- дети, оказавшиеся в экстремальных условиях;
- дети-жертвы насилия;
- дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях;
- дети, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях;
- дети, проживающие в малоимущих семьях;
- дети с отклонениями в поведении;
- дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данное обстоятельство самостоятельно или с помощью семьи [16].

Следовательно, принадлежность детей к группе риска может иметь разные социальные корни.

Несмотря на то, что исследовательская и практическая работа в области категории детей группы риска ведётся достаточно давно, тем не менее её продолжение является актуальным в связи с изменениями, которые происходят в нашем обществе и в связи с обострением проблем молодежи.

Ключарев Г.А., Пахомова Е.И., Трофимова И.Н. считают, что положение молодежи группы риска в РФ можно назвать неопределенным и противоречивым как с правовой, так и с социальной точек зрения. Несмотря на определенную социальную и экономическую стабилизацию в обществе, из года в год растет число детей и молодежи,

---

находящихся в группе риска. Для всех этих детей и молодежи характерно ухудшение здоровья, снижение шансов на полноценное интеллектуальное развитие и последующую самореализацию, занятие достойного места в обществе. Речь идет не только о несовершеннолетних правонарушителях, безнадзорных и беспризорных детях. Растет число детей, злоупотребляющих различными видами ПАВ, социальных сирот, детей без определенного места жительства, жертв физического и морального насилия [54]. Так, по состоянию на 1 января 2013 года на учете в органах внутренних дел состояло 190,2 тыс. несовершеннолетних, из них свыше 36, тыс. были поставлены на учет за появление в состоянии опьянения (распитие алкоголя и потребление наркотических и психотропных веществ в общественных местах. В учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений помещены 51 тыс. детей, находящихся в социально опасном положении (в 2011 г. – 55,4 тыс., в 2010 г. – 62 тыс.). (Государственный доклад о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации, 2012 г., стр.278-279).

М.Ю. Зеленков утверждает, что в настоящее время в молодежной среде ярко выражены асоциальные явления [ 47].

М.М. Донцова [41] в своей работе приводит данные о том, что среди молодежи все больше распространяется алкоголизм, курение, наркомания и др.: Более 80% молодежи в возрасте 11-24 лет регулярно употребляют алкоголь, в сельской местности – свыше 90%. Среди возрастной группы 14-30 лет курит табачные изделия 51%, т.е. 19,4 млн. человек. По экспертным оценкам (2011), в России не менее 2,5 млн чел. употребляют наркотики из них 70% – это молодежь до 30 лет. В последние 5 лет нижняя планка возраста, с которого наркотики начинают пробовать, опустилась до уровня 11-12 лет. В России ежегодно 2 тыс. детей становятся жертвами убийств и получают тяжкие телесные повреждения; каждый год от жестокости родителей страдают 2 млн. детей, а 50 тыс. – убегают из дома; насилие над жёнами, престарелыми родителями и детьми фиксируется в каждой четвёртой семье; более 20% детской порнографии, распространяемой по всему миру, снимается в России; около 1,5 млн. российских детей школьного возраста вообще не посещают школу; детское и подростковое «социальное дно» охватывает не



менее 4 млн. человек; темпы роста детской преступности в 15 раз опережают темпы увеличения общей преступности; в современной России насчитывается около 40 тыс. несовершеннолетних заключённых, что примерно в 3 раза больше, чем было в СССР в начале 1930-х годов.

### ***Проблемные переживания, жизненные планы и субъективная картина жизненного пути подростков группы риска***

С 1994 года в ходе социально-психолого-педагогической работы с подростками разных социальных групп мы исследовали различные аспекты их личности и развития, которые были отражены в научных исследованиях и в разного рода публикациях. В данном параграфе мы остановимся на результатах исследования особенностей проблемных переживаний, жизненных планов и субъективной картины жизненного пути у подростков группы риска в сравнении с подростками с просоциальным поведением. В исследовании использовались следующие методики:

- Социальная анкета для подростков (Л.А. Регуш и др.)
- Шкала личностной тревожности (А.М.Прихожан)
- Методика «Психологические проблемы подростков» (ППП) (Л. А. Регуш, Е.В. Алексеева, А. В. Орлова, Ю. С. Пежемская)
- Индивидуальная каузометрия: «ручной вариант» (А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров)
- Методика «Символический анализатор мира» САМ (А.М. Парачев)
- Проективная методика «Мой жизненный путь» (И. Л. Соломин)
- Анкета «Жизненный план» (Белановская О.В.)

С целью изучения психологических проблем, переживаемых подростками группы риска (асоциальными подростками) нами были выбраны несколько экспериментальных площадок, к числу которых относились: средние общеобразовательные школы (база для сбора данных по просоциальным подросткам); сменные общеобразовательные школы, приют «Транзит» (база для сбора данных по асоциальным подросткам), г. Санкт-Петербурга и г. Пскова. Общая выборка составила 553 человека, из них 222 асоциальных подростка.

---

На основании социальной анкеты, а также на основании ранее проведенных исследований [9], [97] может быть представлена следующая социально-психологическая характеристика выборки подростков группы риска, принявших участие в исследовании.

Характеристика семьи: 39% подростков из полной семьи; 16% – из полной расширенной (горизонтально или вертикально, т.е. с ними живут родственники одного возраста с их родителями (тети и дяди) или родители их родителей (бабушки и дедушки), 26% – из неполной расширенной, 13% – из неполной и 6%- сироты.

Характеристика жилищных условий: 71% живут в отдельной квартире, 13% – в коммунальной, 6% – в общежитии, 3% – в частном доме и 6% – в детском доме. В промышленном районе – 42%, спальном – 35%, историческом центре – 3% и в пригороде 6%.

В Санкт-Петербурге 61% опрошенных живут с рождения, 16% переехало более 10 лет назад, 6% от 3 до 10 лет назад, а 16% переехали недавно. Своя комната и соответственно, личное пространство, оказалось у 42%.

В основном подростки из семей со средним достатком (87%), остальные – с низким (13%). В большинстве семей работают оба родителя (58%), но есть также семьи, где работает 1 родитель (32%), являются безработными (3%) и у сирот нет родителей (6%).

Преимущественно подростки из семей с двумя детьми (52%), но так же встречаются с единственным ребенком (42%) и тремя детьми (6%).

Большинство подростков считают, что учатся хорошо (61%), но есть и те, что считают свои достижения в учебе посредственными (23%), отличными (13%), а 3% учится еле-еле.

Лишь 16% подтвердили своё участие в неформальной группе, при этом имея в виду принадлежность к субкультуре.

Согласно данным описанным в исследованиях Андреевой Е.Н.[10] и Пежемской Ю.С [98] подростки группы риска имеют существенные проблемы в поведении (невключенность в учебную и внешкольную нормативную деятельность, педагогическая запущенность, правонарушения, эпизодическое употребление наркотических и психотропных веществ); отстают в учебе; многие состоят на учете в отделе профи-

лактики правонарушителей; осведомлены больше обычного о незаконном способе добывания денег, еды, одежды, наркотиков. На примере школы № 195 по результатам медико–психологического обследования, проведенного Социально–психологической службой Адмиралтейского района, обнаружено, что 22% детей агрессивны и нечувствительны к опасностям, 12% — неустойчивы и высоко тревожны, другими словами, склонны воспринимать жизненные ситуации, как угрожающие, 5% — устойчивы и высоко тревожны, зачастую характеризуются психосоматическими расстройствами. Кроме того, работоспособность асоциальных подростков на уроках проявляется, в среднем, первые 20 минут, после чего концентрация внимания падает и, как следствие, растет отвлекаемость (подростки начинают разговаривать; рисовать; ходить по классу во время урока с целью разрешения вопросов личного характера, например, выпрашивают сигареты у своих одноклассников; отпрашиваются «выйти» и прочее).

Характеристика уровня тревожности подростков группы риска (на основании результатов исследования полученных по методике А.М. Прихожан) выглядит следующим образом [123]:

- 45% выборки попадают в группу риска по уровню школьной тревожности, 6% по уровню межличностной, 3% по уровню магической, 3% по уровню общей;
- у 3% повышена школьная тревожность;
- повышенную тревожность проявляют 19% (школьная), 22% (межличностная), 6% (магическая), 22% (общая);
- отсутствие тревожности, которое может являться защитной реакцией, встречается у 13% (школьная), 12% (межличностная), 38% (магическая), 16% (общая);
- тревожность в пределах нормы демонстрируют от 53% до 74% подростков с девиантным поведением по всем шкалам.

При сравнении полученных нами результатов в г. Санкт-Петербурге с данными исследований более ранних лет (Е.Н. Андреева, 2005) по первым шести шкалам мы можем видеть, что данные по просоциальным подросткам не имеют значимых различий. В то время, как полученные нами данные по рейтингу проблем для подростков группы риска отличаются.

Таблица 25.

**Выраженность проблемных переживаний подростков группы риска и подростков с просоциальным поведением (при  $\alpha=5$ )**

№	Шкалы	Группа риска	Контрольная группа	Группа риска	Контрольная группа	Группа риска	Контрольная группа
		Пежемская Ю.С., Спиридонова И.А., 2014 г., СПб., 62 (31+31) чел.		Пежемская Ю.С., Морякова А.С., 2014 г. Псков, 80 (40+40) чел.		Андреева Е.Н. (2005г) Санкт-Петербург, 411 (151+260) чел.	
		Среднее (ранг)		Среднее (ранг)		Среднее (ранг)	
1	Будущее	2,91 (2)	3,13 (1)	2,95 (3)	2,85 (4)	2,87 (2)	3,12 (1)
2	Родительский дом	2,71 (6)	2,80 (2)	2,88 (4)	2,71 (5)	2,94 (1)	2,89 (2)
3	Школа	2,83 (3)	2,45 (6)	2,97 (2)	3,05 (2)	2,37 (6)	2,49 (4)
4	Общение со сверстниками	2,41 (7)	2,76 (3)	2,44 (8)	2,35 (8)	2,54 (3)	2,73 (3)
5	Собственное «Я»	2,76 (4)	2,48 (5)	2,83 (5)	2,95 (3)	2,49 (4)	2,36 (5)
6	Досуг	2,72 (5)	2,50 (4)	2,73 (6)	2,69 (6)	2,42 (5)	2,51 (4)
7	Здоровье	2,72 (5)	2,11 (8)	2,56 (7)	2,49 (7)	---	---
8	Развитие общества	3,46 (1)	2,41 (7)	3,56 (1)	3,44 (1)	---	---
	Общ. ср. балл	2,82	2,58	2,87	2,81	2,56	2,65

При сравнении полученных нами результатов подростков Санкт-Петербурга с результатами подростков г. Пскова нет существенных различий в ранговых местах проблемных переживаний подростков группы риска с подростками группы риска г. Санкт-Петербурга, но зато появляется видимая разница при сравнении выборок просоциальных

подростков. У просоциальных подростков г. Пскова на второе место выходят проблемные переживания, связанные со школой, а на третье место – проблемные переживания, связанные с «собственным «Я»». Поскольку исследования 2014 года носят скорее пилотажный характер, то противоречивость результатов по некоторым параметрам показывает необходимость продолжения исследований в этом направлении для подтверждения или опровержения расхождения в данных. Например, данные, полученные по шкале «Развитие общества» на данной выборке Санкт-Петербурга, имеют не типично низкие показатели при сравнении со стандартизированными данными по методике «Психологические проблемы подростков» [ 114].

Ниже мы приводим более подробный анализ результатов, полученных на выборке подростков Санкт-Петербурга в 2014 году (Ю.С. Пежемская, И.А. Спиридонова). Подростки группы риска больше всего испытывают переживаний в сфере «Развитие общества», что может быть связано со сложной экономической, политической ситуацией в стране и мире, с ситуацией, связанной с Украиной, с информацией о терактах, катастрофах разного рода и т.п., что демонстрирует общественности СМИ и то, о чем говорят в социальных сетях.

В число наиболее значимых для подростков группы риска по уровню проблемной нагруженности вошли сферы будущего, школы, собственного «Я», досуга и здоровья.

Сферы проблемных переживаний просоциальных подростков отличаются от переживаний подростков с девиантным поведением. На первом месте у них стоят переживания о будущем, на втором переживания, связанные с родительским домом, затем в сфере общения со сверстниками, в сфере досуга и собственного «Я».

Проблемы подростков группы риска в сфере будущего проявляются в страхе плохо сдать экзамены, в невозможности заниматься тем, что подростку интересно сейчас, в страхе не создать семью, страхе возможного разрыва контактов с друзьями в будущем и страхе не оправдать ожидания родителей. Подростки еще не определились, чем именно им придется заниматься в жизни, но уверены в том, что смогут самореализоваться (пусть не в работе, а, например, хобби) и в том, что любимый человек, спутник будет им помощником на жизненном пути, а не преградой.

---

Подростков группы риска отмечают следующие проблемные переживания, которые беспокоят их в связи со школой: «Мне было бы значительно легче, если бы уроки начинались на 1-2 часа позже», «Многие учебные предметы кажутся мне скучными и неинтересными», «Мне не нравятся те требования к одежде, которые предъявляются в школе», «Школьные классы и коридоры выглядят неуютно», «Бывает, что учителя относятся ко мне несправедливо». Учебные предметы могут не вызывать интереса связи с недостаточной мотивацией к обучению, связанной с конфликтом с учителями или их недостаточной способностью заинтересовать, либо с иной направленностью личности (например, отсутствие интереса к химии), либо с недостаточными способностями или мотивацией подростка к учебной деятельности. С другой стороны, они считают унификацию губительной для своей индивидуальности и переживают из-за невозможности самореализации через внешний вид и окружающую действительность.

В сфере «собственного «Я»» проблемные подростки группы риска «испытывают чувство вины из-за некоторых своих действий и поступков», им многое не нравится в своей внешности, их беспокоит несобранность, излишняя доверчивость, открытость, они ощущают себя одиноким, никому ненужным, а также им трудно делиться с другими своими чувствами. Многие подростки группы риска, оглядываясь на пройденный жизненный путь, сожалеют о некоторых принятых или непринятых решениях. Они хотели бы пойти «по правильному пути». Они часто винят в своих проблемах отсутствие концентрации, неумение расставлять приоритеты и легкую отвлекаемость (забывали нужные учебники/тетради/форму/..., обратив внимание на что-то другое). У многих есть неудачный опыт (с родителями, одноклассниками, друзьями), повлекший неприятные последствия. В связи с этим многие из них замыкаются в себе или просто становятся менее общительными и откровенными, вследствие чего повлечется определенная изоляция, и чувство одиночества. На фоне всего пережитого становится трудно вновь открыться другим людям и делиться с ними своими чувствами.

В сфере «Здоровье» подростки группы риска переживают больше всего по поводу следующих моментов: «Я опасюсь случайно заразиться опасным инфекционным заболеванием (СПИДом, гепатитом

и т.п.), «Меня беспокоит состояние здоровья моих близких», «Я переживаю, что не могу избавиться от имеющихся у меня хронических заболеваний», «Мне неприятно и страшно общаться с людьми, которые тяжело болеют». Корреляционный анализ показал, что эти переживания взаимосвязаны с переживаниями о развитии общества, о конечности жизни, о непоправимых последствиях, о собственных особенностях и нуждах.

Если говорить о досуге, то переживания подростков группы риска наиболее выражены в следующих аспектах: «Школа и домашние обязанности занимают слишком много времени», «Меня беспокоит, что у меня слишком мало свободного времени», «Я часто не знаю, как провести свободное время», «Я не умею планировать свое свободное время», «Меня угнетает, что мне не хватает денег для проведения досуга». Данные демонстрируют загруженность учебной деятельностью, сильно выраженный контроль жизни подростка со стороны школы, семьи и в связи с этим отсутствие возможности (необходимости) принятия собственных решений, а также нехватку «личного» времени на реализацию своих нужд и желаний (так как времени крайне мало – недоумение, что же можно успеть за такое промежуток и следующее за этим неумение планирования). Несмотря на то, что большинство наших респондентов из семей со средним достатком, становится ясно «карманных» денег им не хватает для удовлетворения потребностей.

Проблемы, связанные с родительским домом и с общением со сверстниками занимают у подростков группы риска последние места по уровню проблемной нагруженности.

### ***Субъективная картина жизненного пути личности подростков группы риска и подростков с просоциальным поведением***

Понятие *субъективная картина жизненного пути* впервые было использовано Б.Г. Ананьевым. Он выделил несколько его существенных моментов. Во-первых, эта «картина» — важнейшая характеристика самосознания человека; во-вторых, в ней отражены вехи социального и индивидуального развития; в-третьих, она всегда развернута во времени, фиксирует в биографо-исторических датах главные события жизненного пути, связывает в единой системе отсчета биологическое,

---

психологическое и историческое время. [ 79]. Согласно полученным результатам личный временной центр у 87% подростков группы риска находится в настоящем, у 13% же в прошлом, что может свидетельствовать о том, что лишь незначительный процент подростков группы риска ощущает свою неудовлетворенность нынешней жизненной ситуацией.

Анализ результатов выбора цветовых ассоциаций наиболее значимых событий в жизни подростков группы риска на основании общегруппового цветоассоциативного портрета наиболее значимых событий жизненного пути позволяет говорить, что в восприятии подростками группы риска своего жизненного пути преобладает черный цвет, но близок к нему по рейтингу зеленый и другие чистые цвета, – желтый, синий. Поэтому общий коэффициент комфортности в среднем по всем событиям больше единицы. Следовательно, для подростков с девиантным поведением нашей выборки характерно в целом положительное отношение к большинству событий своей жизни.

У подростков группы риска коэффициент напряженности значимо не отличается от коэффициента напряженности подростков контрольной группы. Более того, у просоциальных подростков уровень напряженности даже несколько выше, что подтверждает их более высокий уровень проблемных переживаний в отношениях с родителями и сверстниками, который проявился при использовании опросника «Проблемные переживания подростков».

Согласно семантике цветов в случае преобладающего черного цвета подростки группы риска стараются выходить из затруднений либо агрессивно разрушительными действиями, либо осмыслением происходящего, с помощью гибкости ума и воли, быстроты и точности принимаемых решений (зеленый).

У подростков с просоциальным поведением более высокий показатель комфортности, при восприятии значимых жизненных ситуаций преобладают чистые цвета: синий, желтый, оранжевый. Показатель напряженности выше, чем у подростков группы риска, частота выбора малинового цвета говорит о большом количестве и силе взаимоотношений с другими людьми. Они снимают напряжение стараясь найти покой и комфорт в семейных (синий цвет), используя свою энергию и силу воли (оранжевый цвет) При этом они стремятся к



тому, чтобы видеть временную перспективу жизни и ощутить чувство насыщенного течения времени (желтый цвет).

С помощью контент-анализа было выделено 6 событийных групп характеризующих основные значимые события жизни подростков:

1. Биографические события, связанные с изменениями в жизни страны или общества
2. События, связанные с изменениями во внутреннем мире (в мыслях, чувствах, ценностях)
3. Изменения в состоянии здоровья
4. Изменения в семье и быту
5. События, связанные с работой и учебой
6. События, связанные с изменениями в сфере досуга, общения, хобби

Всего в результате содержательного анализа было выделено 155 повторяющихся смысловых единиц.

49% (75 баллов) набрала событийная группа, которую мы объединили под названием «Изменения в семье и быту». В нее вошли такие события как: Смерть папы/мамы, Смерть сестры/брата, Стал дядей, Развод родителей, Повторный брак матери/отца, Беременность матери, Рождение мл. брата/сестры, Родитель сменил работу, Умер дедушка и/или бабушка, Переезд (в другую квартиру/район/к др. родственникам/приют), Завели кота/собаку, Ремонт в квартире, Рождение сына, Замужество сестры, Переезд в СПб, Возвращение в Москву, Покупка машины, Выйти замуж, Родить, Дядя улетел в Штаты, Выкидыш у матери, Сгорел дом. Как наиболее значимые вехи повлиявшие на изменение жизненного пути были отмечены: Переезд, смерть папы/мамы, развод родителей, рождение мл.брата/сестры.

На втором месте (17%) по значимости оказались события, связанные с изменениями во внутреннем мире (в мыслях, чувствах, ценностях); на третьем (15%) — события, связанные с изменениями в сфере досуга, общения, хобби; а также события, связанные с работой и учебой (тоже 15%); и на пятом месте (3%) оказались события, связанные с изменениями в состоянии здоровья.

У подростков с просоциальным поведением на первом месте оказались события связанные с работой и учебой 30%, со сферой досуга

25%, с изменениями во внутреннем мире 23%, в семье и быту 18%, в состоянии здоровья 4%.

Таким образом, с точки зрения субъективных представлений подростков группы риска события, связанные с изменениями в семье, являются определяющим моментом в развитии их жизненного пути. Их жизненный путь оказался подвержен сильному влиянию событий связанных с переживаниями смерти и потери людей в своей жизни или, наоборот, прибавлению в качестве братьев и сестер, а также смены места жительства.

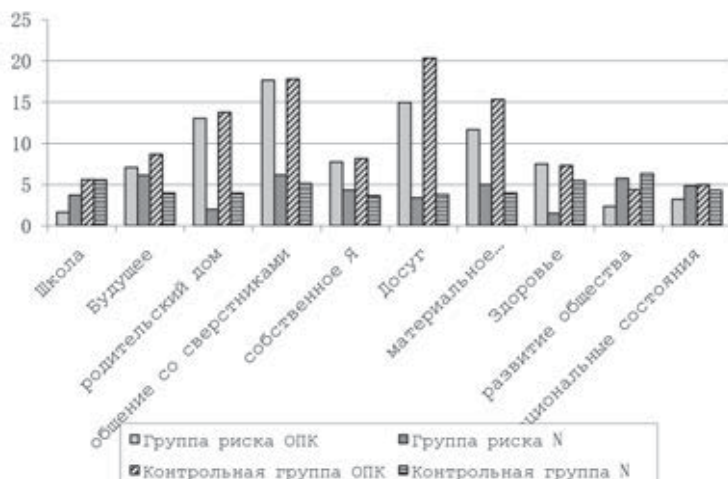
Также мы выделили средний показатель комфортности и напряженности по шкалам.

*Таблица 26.*

***Средний показатель комфортности (ОПК) и напряженности (N) элементов мира (по шкалам) подростков группы риска и подростков с просоциальным поведением***

Шкалы. Элементы мира.	Группа риска		Контрольная группа	
	ОПК	N	ОПК	N
Школа	1,62	3,7	5,63	5,6
Будущее	7,06	6,125	8,68	4
родительский дом	13,02	2	13,79	4
общение со сверстниками	17,66	6,16	17,82	5,16
собственное Я	7,74	4,33	8,16	3,66
Досуг	14,95	3,4	20,36	3,8
материальное благополучие	11,66	5	15,33	4
Здоровье	7,50	1,5	7,33	5,5
развитие общества	2,36	5,77	4,41	6,33
Эмоциональные состояния	3,21	4,85	5,01	4,31

Как мы можем видеть, психосемантически наиболее комфортными для подростков как группы риска, так и контрольной группы являются такие области как: общение со сверстниками, досуг, материальное благополучие, родительский дом. Менее комфортными: собственное Я, здоровье, будущее.



**Рис.8** Уровень комфортности (ОПК) и напряженности (N) сравниваемых групп подростков

Наименее комфортными: эмоциональные состояния, развитие общества, школа. Полученные психосемантические данные по подросткам группы риска соотносятся с результатами методики «Психологические проблемы подростков» таким образом, что сферы жизни проблемная нагруженность которых выше (развитие общества, школа, будущее) оказываются наименее комфортными. Для контрольной группы нет такого однозначного соответствия между цветовой методикой и вербальной, есть сферы некомфортные, но при этом вербально оцененные как проблемно неотягощенные, например, развитие общества и школа, в то время как общение со сверстниками, родительский дом, досуг – оценены как комфортные, в то время как уровень проблемной нагруженности у них наиболее высокий.

Как мы можем видеть, у подростков группы риска первые четыре ценностных места занимают собственное Я, досуг, материальное благополучие, общение со сверстниками. Наименее значимо для них эмоциональное состояние, сфера развития общества и здоровье. При этом низкая значимость здоровья соотносится с низкой проблемной озабоченностью в этой сфере, а низкая значимость проблем общества

соотноситься с высокой проблемной нагруженностью в этой сфере. Это можно объяснить влиянием СМИ на сознание подростков, т.к. нет других оснований переживать о том, что для тебя не является внутренне ценным, если только эта ценность не декларируется на вербальном уровне. Противоречием является также, что в области наиболее ценностных сфер подростки группы риска демонстрируют низкую проблемную нагруженность.

Таблица 27.

*Ценностная таблица, характеризующая картину мира испытуемых*

Шкалы	Группа риска		Контрольная группа	
	ср	Ранг (уровень ценности)	ср	Ранг (уровень ценности)
Школа	4,22	5	3,96	6
Будущее	3,43	7	3,59	5
Родительский дом	3,42	6	3,5	2
Общение со сверстниками	3,53	4	3,57	4
Собственное Я	2,84	1	3,54	3
Досуг	3,26	2	3,08	1
Материальное благополучие	3,39	3	3,54	3
Здоровье	4,31	8	4,49	7
Развитие общества	4,71	9	4,96	8
Эмоциональные состояния	4,74	10	5,73	9

Ценности подростков контрольной группы значительно отличаются от ценностной иерархии подростков группы риска только по шкале «родительский дом», которая оказывается на втором ранговом месте. И если соотносить ценности просоциальных подростков с их проблемной нагруженностью в исследуемых сферах, то можно сделать вывод, что они переживают больше всего о том, что ценят больше всего и поэтому это могут быть понятия наиболее эмоционально комфортные.

С помощью кластерного анализа были выделены составляющие, которые характеризуют картину мира просоциального подростка и подростка группы риска. Для просоциального подростка картина мира представлена «Положительным настоящим» (в основном положительные события в его личной жизни, ближайшем окружении), «Тревогой в настоящем и ближайшем будущем» (поступление в вуз,

проверка знаний в школе, здоровье), «Травмирующими событиями, которые он стремится избежать».

У подростков группы риска нет «защищенного тыла» в виде семьи и базового положительного предшествующего опыта как у подростков с просоциальным поведением, и настоящее по их мнению далеко от идеала, поэтому их субъективная картина мира имеет свои особенности. Она представлена тем, что подросток может контролировать (положительное настоящее и будущее) и то, что он контролировать не может (тревожное травмирующее прошлое и настоящее). Большинство подростков группы риска вынужденно самостоятельны (в пределах возможного на данный момент).

У подростков группы риска значимо ниже уровень общего показателя комфортности событиям в собственной жизни, они низко оценивают значимость собственного Я и своих эмоциональных состояний, но при этом выше (чем ниже оценка, тем выше ранг), чем подростки с просоциальным поведением, а также уровень их проблемных переживаний значимо выше по шкалам Школа, Собственное Я, Здоровье, Развитие общества и значимо ниже по шкале Общение со сверстниками.

*Таблица 28.*

**Значимые различия показателей проблемных переживаний и элементов картины мира в выборке подростков с девиантным поведением и подростков с просоциальным поведением (г. Санкт-Петербург, 62 человека, 2014).**

Методика	Шкалы	Группа риска	Контрольная группа	t-value	P
Каузометрия	ОПК к событиям жизни	2,090	3,355	-3,852	0,000
Символический анализатор мира	Собственное Я	2,839	3,538	-2,824	0,006
	Эмоциональные состояния	4,736	5,731	-4,379	0,000
Психологические проблемы подростков	Школа	2,844	2,449	3,366	0,001
	Общение со сверстниками	2,419	2,765	-2,182	0,033
	Собственное Я	2,767	2,479	2,019	0,048
	Здоровье	2,724	2,108	4,747	0,000
	Общество	3,457	2,406	7,398	0,000

Таблица 29.

**Значимые различия между проблемными переживаниями подростков группы риска и просоциальных подростков (г. Псков, 80 чел)**

шкалы	гр риска	норма	t-value	p
Будущее	4,375	3,325	3,815	0,000271
Родительский дом	3,125	2,400	2,387	0,019434
Досуг	2,775	2,175	2,012	0,047688
Развитие общества	4,300	3,625	2,696	0,008589
Образование	2,100	3,625	-4,502	0,000023
Здоровье	2,425	3,625	-2,669	0,009231

В выборке подростков из г. Пскова были выявлены различия по другим шкалам методики «Психологические проблемы подростков», а именно по шкале Будущее, Родительский дом, Досуг и Развитие общества. По всем перечисленным шкалам уровень проблемных переживаний значимо выше у подростков группы риска, чем у просоциальных подростков.

Значимые различия в проблемных переживаниях при проведении ручного варианта каузометрии обнаружены по событийным группам связанным с обучением и со здоровьем (болезнью). У подростков группы риска выше уровень значимости событий связанных с проблемами здоровья, а у просоциальных подростков в отношении событий связанных с получением образования.

Т.о., согласно проведенному в 2014 году исследованию, подростки группы риска как города-мегаполиса Санкт-Петербурга, так и города областного центра Пскова более проявляют большую озабоченность проблемными ситуациями в разных областях своей жизни, чем просоциальные подростки.

При сравнении наших результатов 2014 г. с данными приведенными в работе Е.Н. Андреевой (2005 г.) мы обнаруживаем противоположные закономерности. В 2005 году были установлены значимые различия относительно двух проблемных областей: «Будущее» и «Взаимоотношения со сверстниками» которые, интенсивнее

переживаются подростками с просоциальным поведением (на уровне значимости, соответственно для проблем  $p=0,002$  и  $p=0,01$ ). Возможно, причина этого кроется в поздней «приспособительной активности» (имеется в виду умение быстро «подстроиться» под ситуацию), позднем опыте установления расширенных и многосторонних социальных контактов как со своими сверстниками, так и с людьми более старшего возраста, неготовностью самостоятельно принимать решения — возложение ответственности на взрослых. В результате, сделан вывод о том, что у подростков группы риска отмечается меньшая озабоченность проблемами (при учете средних значений по каждой области проблем), чем у просоциальных и объясняет это активизацией механизмов психологической защиты подростков группы риска, при помощи которых они стремятся поддерживать стабильность образа «Я», получать недостающую личностную защищенность.

При оценке значимости различий в ответах по отдельным утверждениям опросника подростки с просоциальным поведением более склонны переживать о еще не выбранной будущей профессии, о конфликтах с родителями, с учителями, о контроле со стороны родителей, о неуверенности в себе при общении с друзьями и редком высказывании своего мнения из-за боязни быть осмеянным. Подростки группы риска склонны переживать по оставшимся 23 проблемам из 29, которые относятся в основном к шкале «развитие общества», «школа», а также испытывают чувство вины из-за некоторых своих поступков и переживают из-за отсутствия постоянной компании, с которой могут проводить время.

Подростки группы риска оценивают свой характер, Я, работу, создание семьи более высоко, чем просоциальные подростки. Они так же принимают негативные переживания как часть своей жизни, в то время как подростки с просоциальным поведением ставят их на последние места по значимости в своей жизни и картине мира.

### ***Жизненные планы подростков группы риска***

На основании контент-анализа ответов подростков на вопросы анкеты «Жизненные планы» были выделены определенные области их жизни в рамках которых подростки строят свои жизненные планы: «Социальный статус», «Любовь», «Семья», «Удовольствие», «Саморазвитие», «Материальные блага», «Развлечение», «Учеба». По сути

своей, выделенные жизненные области отражают то, что представляет определенную ценность для подростков. Основой осознанного и наиболее эффективного планирования является прояснение ценностей и выявление своих ролей в жизни. Если текущие планы сверять с ценностями и ролями, то в планах (и в реальных делах) остаётся только самое важное – то, что оказывает наибольшее влияние на человека планирующего. Итак, что же самое важное для подростков группы риска? Какие ценности находят своё отражение в их жизненных планах?

*Таблица 30.*

***Представленность жизненных планов в выборке  
подростков группы риска***

<b>Шкалы</b>	<b>%</b>
Развлечения	16
Учеба	14
Семья	10,4
Саморазвитие	10
Работа	8
Материальные блага	6,4
Любовь	6
Здоровье	4
Социальный статус	3,2

Мы видим, что чаще всего подростки данной выборки связывают свои планы с получением удовольствия от развлечений и с учебной деятельностью. Чуть реже встречаются планы, касающиеся саморазвития, семьи и работы.

В рамках исследования жизненных планов подростков группы риска мы использовали проективную методику «Мой жизненный путь». Данная методика позволяет выявить представления подростков о своей жизни, отношение к ней, личностные проблемы, расширить возможные способы их решения, определить цели и пути их достижения.

Рисунки выполнены подростками преимущественно горизонтально (77%), что может интерпретироваться как предрасположенность к оборонительному поведению, вертикально (23%) – предрасположенность к агрессивному реагированию, по положению на листе в основ-



ном по центру (77%), сверху (12%) – свидетельствует о негативном отношении к окружению, сопротивление, справа (6%) – говорит об открытости, экстраверсии, слева (3%) – интерпретируется как замкнутость, стремление к защите. Рисунки крупные, что говорит о преобладании возбуждения над торможением, уверенности в себе, высокой самооценке. Сильный нажим встречается в 25% – может демонстрировать гнев, агрессию, раздражение, напряжение, стресс, в остальных случаях нажим несильный, говорит о спокойствии, расслабленности. Штриховка встречается на (61%) рисунках, может свидетельствовать о тревожности, беспокойстве, страхе, неуверенности. Постоянство нажима встречается почти во всех рисунках, что свидетельствует о стабильности, устойчивости. Часто встречается повторная обводка, что говорит о значимости. Разделители встречаются на 16% рисунках, что можно интерпретировать как стремление к защите.

Показатели результатов выполнения методики можно разделить на две большие категории. К первой категории относятся показатели, характеризующие формальные, графические особенности рисунка, описывающие не только то, что изображено на рисунке, сколько то, как оно изображено. Ко второй категории относятся показатели, характеризующие содержание изображения.

Рассмотрим такие формальные характеристики как наличие штриховки, асимметричность рисунка и изображение острых углов.

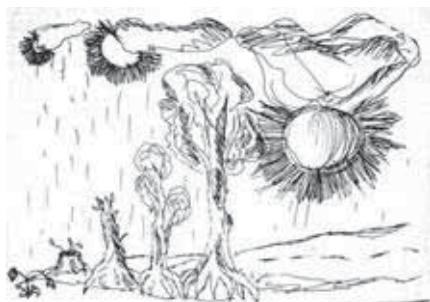
Наличие штриховки указывает на общую тревогу, беспокойство, напряжение, озабоченность. Асимметричность свидетельствует об активности и динамичности, а изображение острых углов об агрессивности и раздражении.

*Таблица 31.*

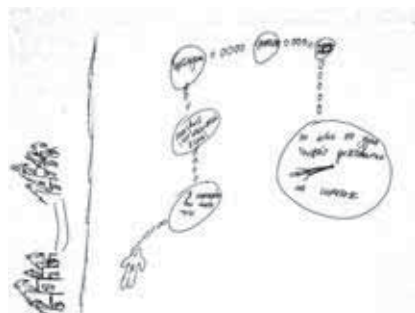
***Формальные показатели общей формы рисунка***

<b>Значение показателя</b>	<b>Выборка (%)</b>
Штриховка	52,5 %
Асимметричность	17,5%
Острые углы	5 %

Следует отметить, что наиболее встречаемая в нашей выборке формальная характеристика – это штриховка, что дает возможность сделать вывод о повышенной тревожности детей группы риска.



**Рис. 9.** «Мой жизненный путь» – штриховка



**Рис. 10** «Мой жизненный путь» – асимметричность



**Рис.11.** «Мой жизненный путь» – острые углы.

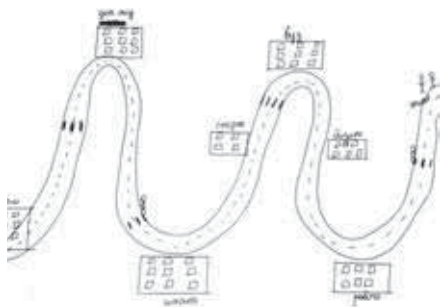
Далее рассмотрим содержательные показатели методики, такие как изображение дороги, барьеров и препятствий.

Присутствие такого параметра как – извилистая дорога, свидетельствует о представлениях об изменчивости жизненного пути, влиянии настроения или обстоятельств. Прямая дорога, без поворотов указывает на представления о постоянстве жизненного пути, а изображение перекрестков соответствует представлению о сложности выбора и затруднение в ориентации. Согласно этому можно констатировать о преобладании представлений о стабильности жизненного пути у подростков группы риска.

Таблица 32.

*Изображение «дороги» в рисунках*

Параметры рисунка	Выборка (%)
Прямая без поворотов	47,5 %
Извилистая	35%
Перекрестки	7,5 %



**Рис. 12.** «Мой жизненный путь» - извилистая дорога



**Рис.13.** «Мой жизненный путь» – прямая дорога



**Рис.14.** «Мой жизненный путь» - перекрестки.

**Изображение препятствия, барьера, границ в рисунках**

Параметры рисунка	Выборка (%)
Ямы, канавы, реки, моря	2,5 %
Подъемы и спуски (горы, лестницы, ступени)	15 %

Ямы, канавы, реки, моря указывают на представления о затруднительных обстоятельствах, требующих «снижения», «спуска», связанных с риском падения. Подъемы и спуски, т.е. горы, лестницы, ступени позволяют указать на представления о затруднительных обстоятельствах, требующих значительных усилий и времени.



**Рис. 15.** «Мой жизненный путь» – ямы



**Рис. 16.** «Мой жизненный путь» – моря



**Рис. 17.** «Мой жизненный путь» – лестница

Следует отметить, что в нашей выборке преобладают представления о ситуациях, описанных последними, что дает возможность сделать вывод о том, у детей группы риска выражена направленность на преодоление препятствий к выполнению норм, предъявляемыми социумом.

Наличие дверей и ворот указывают на представление о контролируемом кем-то входе или выходе. Стены, заборы свидетельствуют о представлениях о затруднительных обстоятельствах, требующих подъема, прыжка.

Таблица 34.

### Изображение предметов и явлений природы в рисунках

Параметры рисунка	Выборка (%)
Солнце	12,5%
Стены	22,5 %
Ворота	15 %
Транспорт	22,5 %
Атмосферные явления	10 %



Рис. 18. «Мой жизненный путь» – солнце

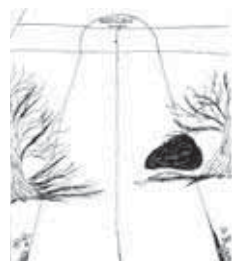


Рис. 19. «Мой жизненный путь» – стены



Рис. 20. «Мой жизненный путь» – ворота



**Рис. 21.** «Мой жизненный путь» – транспорт



**Рис. 22.** «Мой жизненный путь» – погодные явления

Изображение транспорта говорит о том, что человек ищет средства ускорения и облегчения движения по жизненному пути. Солнце, облака, осадки рассматриваются как факторы, помогающие или препятствующие на пути к цели. Главным образом дети рисовали атмосферные явления либо над, либо очень близко к такому месту – где они изображали ЕГЭ. Вышесказанное позволяет нам говорить о восприятии этого экзамена, как фактора мешающего достижения желаемых планов в жизни, из-за боязни не сдать и не закончить школу, тем самым не «выйти во взрослую жизнь».

Таким образом, жизненные планы подростков нашей выборки направлены на решение актуальных задач, связанных с окончанием обучения, сдачи экзаменов и поступления в ВУЗ, об этом свидетельствует данные проективной методики «Мой жизненный путь», так как в большинстве рисунков присутствовало изображение школы и экзаменов и сопутствующее им «преодоления этих препятствий». Наряду с этим, нельзя не отметить яркую выраженность в подростковом возрасте гедонистической направленности жизненных планов, на что указывают результаты методики «Жизненный план», где категория развлечения по сравнению с другими категориями получила достаточно высокие показатели.

*Половозрастные аспекты проблемных переживаний подростков группы риска.*

Таблица 35.

*Озабоченность проблемами у просоциальных подростков и подростков группы риска, в баллах (мальчики и девочки, средние значения)*

№ п/п	Области проблем	Просоциальные (N1=260)		Асоциальные (группа риска) (N2=151)	
		Мальчики (n1=122)	Девочки (n2=138)	Мальчики (n3=87)	Девочки (n4=64)
1.	Школа	2,35***	2,61***	2,34	2,41
2.	Будущее	3,06	3,19	2,78	2,98
3.	Взаимоотношение с родителями	2,92	2,87	2,87	3,02
4.	Взаимоотношение со сверстниками	2,65*	2,82*	2,47	2,61
5.	Свободное время	2,39**	2,64**	2,47	2,61
6.	Взаимоотношение с противоположным полом	2,36	2,48	2,32	2,25
7.	Собственное «Я»	2,28	2,45	2,47	2,53
Средний балл озабоченности проблемами		2,57	2,72	2,53	2,59

Условные обозначения: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Из представленной таблицы следует:

1. У просоциальных подростков отмечается большая озабоченность проблемами, чем у асоциальных. Исключение составляют проблемы, связанные со взаимоотношениями с родителями и отношением к собственному «Я».

2. Такие области проблем, как «школа», «будущее», «взаимоотношение со сверстниками», «собственное «Я»» наиболее остро переживаются девочками обеих направленностей поведения, чем мальчи-

ками. Наше утверждение находит частичное подтверждение в работах И.С.Кона [55], Кирш Б. [ 52 ] А.Г. Грецова [ 34 ] и др.

3. Проблемы «свободного времени» и «взаимоотношения с противоположным полом» чаще переживаются асоциальными мальчиками, чем асоциальными девочками, в то же время, обратная тенденция отмечается в выборке просоциальных подростков: просоциальные девочки более остро переживают эти проблемы, чем мальчики.

Следующим шагом нашей работы было рассмотрение возрастной динамики проблемной озабоченности у подростков обеих выборок. В таблице нами приведены средние значения по основным областям проблем подростков.

Таблица 36.

**Возрастная динамика проблемной озабоченности у просоциальных и асоциальных подростков (средние значения)**

№ п/п	Область проблем	Просоциальные			Асоциальные		
		14 лет (n=109)	15 лет (n=79)	16 лет (n=72)	14 лет (n=43)	15 лет (n=48)	16 лет (n=60)
1.	Школа	2,53	2,33**	2,60**	2,41	2,37	2,35
2.	Будущее	3,09	3,13	3,19	2,83	2,87	2,88
3.	Взаимоотношение с родителями	2,92	2,90	2,90	2,95	3,02	2,86
4.	Взаимоотношение со сверстниками	2,73	2,64*	2,87*	2,57	2,61	2,45
5.	Свободное время	2,51	2,45	2,61	2,32	2,49	2,43
6.	Взаимоотношение с противоположным полом	2,39	2,31*	2,62*	2,39	2,41	2,12
7.	Собственное «Я»	2,35	2,27*	2,52*	2,67	2,47	2,38
Средний балл озабоченности проблемами		2,65	2,58	2,76	2,59	2,61	2,50

Условные обозначения: \*p<0,05 \*\*p<0,01

Если в выборке просоциальных подростков проблемы, связанные со школой, взаимоотношениями со сверстниками своего и противопо-



ложного пола, свободным временем и отношением к собственному «Я» условно носят возрастной параболический характер (то есть средние значения проблемной озабоченности убывают от 14 лет, принимая минимальные значения к 15 годам, и вновь повышаются к 16 годам), то в выборке асоциальных подростков проблемы свободного времени, взаимоотношений с родителями, со сверстниками своего и противоположного пола имеют убывающий параболический характер (минимальные значения средних приходятся на 14 и 16 лет, максимальные на 15 лет).

У подростков группы социального риска переживание проблем «школы» и «собственное «Я»» имеют линейно убывающий характер. У просоциальных подростков противоположная тенденция: максимальная озабоченность проблемами наблюдается в 16 лет. Полученные нами результаты подтверждают данные исследований В.Р.Кисловской, согласно которой по мере взросления к 15-16 годам отмечается рост интенсивности переживаний, в частности, связанных собственным «Я», на фоне возрастающей тревожности, склонности к уходу в себя, самонаблюдения, «самокопания».

В выборке просоциальных подростков установлено, что 16-летние острее переживают проблемы, связанные со школой, взаимоотношениями со сверстниками своего и противоположного пола, отношением к собственному «Я», чем 15-летние ( $p \leq 0,05$ ). Значимых различий средних значений проблемной озабоченности в выборке подростков группы социального риска не отмечалось[9].

Выводы:

1. Если в 2005 году общий средний балл проблемной озабоченности в выборке просоциальных подростков был выше, чем асоциальных, то в 2014 году данные говорят о том, что проблемная озабоченность подростков группы риска не только возросла, но и стала превышать средние показатели по выборке просоциальных подростков. Одной из причин этого может выступать активизация у подростков группы риска различных механизмов психологической защиты, при помощи которых последние стремятся поддерживать стабильность образа «Я», а также получать недостающую личностную защищенность.

2. Девочки просоциальной и асоциальной направленности поведения более сензитивны к восприятию проблем ряда жизненных

---

областей, в частности, «школа», «будущее», «взаимоотношение со сверстниками», «свободное время», «отношение к собственному «Я»». При этом в выборке просоциальных подростков девочки значимо чаще переживают проблемы «школы» ( $p \leq 0,001$ ), «свободного времени» ( $p \leq 0,05$ ), «взаимоотношения со сверстниками» ( $p \leq 0,01$ ), чем мальчики. Значимых различий в выборке подростков группы риска не обнаружено.

В целом общий средний балл проблемной озабоченности у девочек выше, чем у мальчиков.

3. «Пик» восприимчивости жизненных проблем у просоциальных подростков приходится на 16 лет, у асоциальных несколько раньше – в 14-15 лет. Это в первую очередь касается проблемных областей «отношение к собственному «Я»», «школа», «взаимоотношения со сверстниками своего и противоположного пола».

#### **5.4. Психологические проблемы детей, оставшихся без попечения родителей<sup>2</sup>)**

У подростков, лишенных родительского попечения, масса проблем, неведомых их сверстникам из семьи [103, с. 146.]. Уровень их адаптивного потенциала в социальной сфере недостаточно высок, ниже того, который предусматривает успешность адаптации. Они характеризуются слабым осмыслением своего жизненного опыта, отсутствием индивидуальных жизненных ориентиров и ценностей. Поэтому одной из основных проблем является несамостоятельность и потребность в группе как опоре для принятия решений [148, с. 249-251]. Воспитанники часто не готовы к лишению привычной опеки и образа жизни и испытывают трудности при установлении различных социальных контактов [104, с. 49]. Однообразная обратная связь от окружающего мира ведет к пассивности, как к черте личности, так как способствует формированию представлений о мире, как о неконтролируемом, а о самом

---

<sup>2</sup> В этом параграфе использованы теоретические материалы и эмпирические результаты диссертационного исследования, проведенного С.В. Дроковой в Комсомольске – на Амуре (рук. Л.А. Ругуш) [Дрокова С. В. Взаимоотношения со сверстниками у подростков, живущих в семье и в детском доме. СПб., 2004] и магистерской диссертации Е.Б. Шекиной (рук. Е.В. Алексеева) [Шекина Е.Б. Ценностные ориентации и копинг-стратегии подростков, воспитывающихся в условиях закрытых детских учреждений. – СПб., 2010].

себе – как неспособным влиять на собственную жизнь. Когда учебные и многие другие цели ставят в готовом виде, собственная активность теряет смысл, и ребенок становится неспособным планировать свою жизнь и деятельность, его способность справляться с жизненными трудностями крайне низка [ 144,с. 151].

При отсутствии условий для индивидуализации, позитивная реализация своих новых возможностей, самоутверждение подростка может принимать странные формы и приводить к отклоняющемуся поведению. Специфические условия жизни в детском доме накладывают определенные особенности на формирование личности подростка.

Зарецкий В.К. и Дубровская Н.О. отмечают следующие негативные черты воспитания в детских домах:

1. Неправильная организации общения взрослых с детьми, неадекватность тех его форм, которые доминируют в подобных учреждениях: сниженная интимность и доверительность, эмоциональная уплощенность общения взрослых с детьми; дефицит возможностей установления прочных и длительных взаимоотношений ребенка с определенным взрослым; высокая частота сменяемости взрослых, несовпадающие требования к поведению детей; групповая, а не индивидуальная направленность воспитательных воздействий; жесткая регламентация поведения детей, гиперопека в деятельности, пошаговое планирование их поведения;

2. Недостаток психолого-педагогической подготовленности воспитателей.

3. Недостаточно эффективные программы воспитания и обучения.

4. Бедность конкретно-чувственного опыта развития детей.

5. Постоянное нахождение детей в условиях коллектива, невозможность уединиться [46, с. 135-136].

В различных исследованиях (И.В.Дубровина, В.С.Мухина, Л.М.Шипицына, А.М.Прихожан, А.Н.Толстых, Захаров А.И. и др.) отмечается, что по своему развитию дети, воспитывающиеся без попечения родителей, отличаются от ровесников, растущих в семье. Темп развития воспитанников детских домов замедлен и чреват серьезными последствиями для формирования личности человека.

Важной характеристикой ценностно-смысловой сферы подростков, воспитывающихся в детском доме, является – феномен «Мы». Подростки

---

без родителей делят мир на «своих» и «чужих». От «чужих» они все вместе готовы извлекать свои выгоды. У подростков-воспитанников детских домов отмечаются пренебрежение к последствиям своего поведения; неумение смотреть вперед и связывать актуальные события своего будущего с актуальными событиями прошлого.

Эти особенности воспитанников детских домов обуславливают их неадекватное поведение: ориентацию на внешнее окружение, на приспособление, пассивность и зависимость; первоочередную реализацию собственных желаний и потребностей, равнодушие к внутреннему миру окружающих и усиливают их дезадаптацию (проявление грубых нарушений дисциплины, бродяжничество, воровство и разные формы делинквентного поведения – токсикомания, курение, распитие спиртных напитков) [ 107.].

Личностные особенности подростков из детского дома обуславливаются не только теми условиями, в каких они проживают в данный момент, но и отягощенной наследственностью, ненормальным семейным воспитанием до поступления в детский дом, ранней депривацией. Практически все дети, воспитывающиеся в детских домах, имеют опыт проживания в асоциальных семьях, где отношения между людьми складываются на основе агрессии, часто родители страдают алкоголизмом и наркоманией. Дети в таких семьях заброшены, предоставлены сами себе, отсутствуют элементарные человеческие отношения, что вызывает у ребенка чувство озлобленности, ненужности, ненависти к окружающему миру. Для таких детей характерна недоверчивость, склонность к воровству, чувство одиночества. Они не умеют дружить, проявлять любовь. Часто эмоционально холодны и потребительски относятся ко всем окружающим [144].

Результаты анкетирования [23, с.36.] показали, что для большинства воспитанников детских домов характерны:

1. ограниченность знаний, интеллектуальная пассивность,
2. равнодушие к происходящему, снижение интереса к различным видам деятельности,
3. отсутствие стремления проявить себя,
4. недостаток критичности, слишком завышенная или слишком заниженная самооценка,

5. повышенная внушаемость и готовность принимать асоциальные формы поведения (алкоголизм, курение, наркомания),

6. безынициативность, неумение организовать свой досуг.

Важнейшим этапом в развитии личности является этап формирования идентичности – системы представления о себе, о мире, «о себе в мире». Этот этап сопровождается оформлением системы ценностей – тех жизненных ориентиров, которые благодаря своей значимости и эмоциональной насыщенности создают основу для нравственных барьеров и ограничений, задают жизненные смыслы и цели. Формирование системы ценностей подростков из детских домов происходит в процессе насыщенного содержательного общения с принимающим и значимым для данного подростка взрослым [46].

Скученность во всех помещениях и отсутствие мест для внутреннего сосредоточения (в детских домах нет свободных помещений, в которых ребенок мог бы побыть один) приводит к стандартизации определенного социального типа личности, а также к необходимости постоянно контактировать с другими, это создает эмоциональное напряжение, тревожность и одновременно усиливает агрессию [148].

Таким образом, специфические условия жизни в детском доме накладывают определенный отпечаток на формирование личности подростка. Опираясь на исследования И.В. Дубровиной, Прихожан А.М., Толстых И.Н., можно сказать, что для детей, воспитывающихся в детских домах, свойственны некоторые искажения в общении. Для таких подростков характерна малая расположенность к доверительному общению со сверстниками, и еще меньшая – со взрослыми. Было замечено, что к 11-12 годам у подростков устанавливается отношение к взрослым, определяемое практической полезностью и значимостью последнего в жизни ребенка, желание получить от партнеров по общению помощь и услуги. Перечисленные особенности общения со взрослыми лишают детей важного для их благополучия переживаний своей нужности и ценности для других, уверенности в себе, лежащей в основе формирования полноценной личности, переживание ценности другого человека, глубокой привязанности к людям [105].

Также, у детей, живущих в сложившихся условиях воспитания, на полном государственном обеспечении, появляется иждивенческая

позиция, отсутствуют бережливость и ответственность. Такие условия воспитания задают ребенку пассивную тенденцию в поведении [ 104].

Можно отметить такие их качества: привязанность к ситуации, зависимость от нее, неумение опираться на собственное мнение, реактивность, импульсивность, агрессивность, низкая социальная активность, необщительность, феномен «Мы», непосредственность поведенческих реакций и многие другие личностные особенности, которые «не дают дорогу» гармоничному развитию личности ребенка и эффективной адаптации в обществе [ 103 ].

***Проблемные переживания подростков, воспитывающихся в семье и в детском доме***

В данном исследовании [42] использовалась анкета Seiffge-Krenke в адаптации Л.А. Регуш. Цель состояла в том, чтобы установить степень проблемной озабоченности подростков, воспитывающихся в детских домах и в семьях.. Полученные количественные данные представлены в таблице 37.

*Таблица 37.*

***Озабоченность проблемами подростков, воспитывающихся в разных условиях социализации, (в баллах)***

№	Сфера проблем	Подростки из семей		Подростки из детского дома		Значимость различий
		ср. значение	ранг	ср. значение	ранг	
1	Школа	2,28	7	3,14	3	p<0,05
2	Будущее	2,7	3	3,22	2	p<0,05
3	Родители, воспитатели	2,88	1	3,79	1	p<0,05
4	Сверстники	2,6	4	2,96	4	p<0,05
5	Свободное время	2,79	2	2,28	7	p<0,05
6	Другой пол	2,43	6	2,91	6	-
7	«Я»	2,5	5	2,94	5	-
	Ср. балл	2,6	-	3	-	-

Статистически достоверными являются различия между подростками из семей и подростками из детского дома в следующих областях жизни:

1. Школа ( $U=198,5$ ;  $p<0,05$ )
2. Будущее ( $U=161$ ;  $p<0,05$ )
3. Родители, Воспитатели ( $U=164,5$ ;  $p<0,05$ )
4. Сверстники ( $U=157,5$ ;  $p<0,05$ )
5. Свободное время ( $U=31$ ;  $p<0,05$ )

Свободное время не воспринимается подростками из детских домов как значимая проблема. Это понятно, если учитывать четкую организацию режима занятий, общественно полезного труда в образовательно-воспитательных учреждениях закрытого типа.

Наиболее высокий балл проблемной озабоченности связан с будущим в обеих выборках, хотя у воспитанников детских домов этот показатель выше, чем у «домашних» подростков. Этот факт согласуется с общей тенденцией, наметившейся в начале XXI века среди подростков. Если раньше эмоциональные переживания, связанные с будущим были присущи старшеклассникам, то теперь и младшие подростки склонны воспринимать будущее как проблему (Н.Н.Толстых). В частности, анализ анкетных данных показал, что подростки обеих выборок опасаются не получить желаемого образования, беспокоятся по поводу того, что когда-нибудь окажутся безработными, выражают желание выявить свои интересы.

На этом фоне особое положение занимают личные высказывания подростков (обнаруженные в обеих рассматриваемых группах), относительно своего «криминального» будущего: «Я хочу встать на криминальный путь», «Хочу стать гангстером» и т.п. Проявление подобного рода высказываний, вероятно, было веянием времени и обуславливалось ложными представлениями о «красивой» жизни криминальных структур общества. Не исключено, что некоторые подростки уже были включены в криминальные группировки города.

Помимо этого подростки испытывают страх из-за прогрессирующего разрушения окружающей среды. В данной области жизни подростки – комсомольчане не отличаются от своих питерских и немецких сверстников, которые высказывают аналогичные опасения и беспокойства [ 77 ].

---

Отвечая на вопросы проблемной анкеты, подростки имели возможность изложить личные проблемы, которые не входили в перечень заданных анкетой. Личные высказывания подростков оказались информативными для более полного видения проблем современных подростков, имеющих различную жизненную ситуацию.

В данном случае мы столкнулись с тем, что подростки из детских домов были немногословны в свободных высказываниях, которые касались в основном желания покинуть детский дом и жить в нормальной семье:

- «Сделал бы все, чтобы забыть, что меня бросила мать»;
- «Хочу уйти из детского дома»;
- «Наступит тот день, когда меня заберет тетя»;
- Самое худшее, что случилось со мной – это когда меня сдали в детский дом» и т.д.

Что касается личных высказываний подростков из семей о будущем, то они затрагивают следующие категории:

- **здоровье:** «Заботит мое здоровье»;
- **переживания о будущей семейной жизни:** «Сложится ли семейная жизнь?» «Беспокоит, смогу ли я родить ребенка»;
- **материальное благополучие:** «Боюсь, что мало будет денег»;
- **грозящая безработица:** «Главное не быть безработным», «Боюсь быть безработным»;
- **личное обустройство:** «Обеспечусь ли жильем?»; «Как пройдет вся моя жизнь?»;
- **дальнейшее образование:** «Боюсь не получить образования», «Не знаю куда поступать после школы», «Поступлю ли в техникум или «фазанку?»»;
- **мечты:** «Хочу попасть в Диснейленд», «Хочу стать слесарем и хорошим отцом», «Хочу стать летчиком».

Взаимоотношения со сверстниками для подростков обеих выборок, также является проблемной областью жизни. В данном случае отмечается наличие *отрицательных черт характера* у сверстников, затрудняющих нормальные взаимоотношения подростков. Подростки выражают беспокойство по поводу того, что они могут быть не



принятыми окружающими, а отношения между учениками в классе строятся не на дружбе, а на конкуренции. Данные, полученные по итогам экспериментального сочинения, свидетельствуют о том, что подростки имеют много друзей, однако в большей степени озабочены поиском одного, но очень надежного друга, с которым было бы возможно обсуждать личные заботы и проблемы.

Отличительной особенностью высказываний о взаимоотношениях со сверстниками в рамках проблемной анкеты, является их негативная окрашенность. Иными словами подростки отражают негативные моменты, присутствующие в их взаимоотношениях со сверстниками и не отмечают положительные моменты взаимоотношений.

Более низкие показатели проблемной озабоченности пришлось на области школы, взаимоотношений с другим полом и собственного «Я» у подростков из семей.

Тем не менее, особого внимания заслуживают личные высказывания подростков о школе. Подавляющее большинство высказываний приходится на долю учителей:

- «Меня беспокоит игнорирование некоторых учителей»;
- «Мне не нравится, когда учителя мне грубят»;
- «Мне не нравится, что у учителей есть свои любимчики»;
- «Некоторым учителям надо посетить психиатра»;
- «Учителя слишком много берут денег за школу»;
- «Учителя жалуется родителям».

Другая группа высказываний относительно школы концентрируется возле озабоченности подростков своей успеваемостью:

- «Боюсь остаться на второй год»;
- «Не могу догнать своих сверстников в учебе»;
- «У меня плохие оценки».

Если подростки и высказывают некоторую озабоченность относительно взаимоотношений с лицами другого пола, то она концентрируется вокруг неуверенности в обращении со сверстниками противоположного пола, а также в переживаниях того, что они являются нелюбимыми. Или же подростки опасаются невозможности «завести себе друга» или подругу. Эти же переживания свойственны и для подростков из детского дома.

Относительно своей персоны подростки обеих групп склонны отмечать свою «неудавшуюся» внешность или несправедливое к себе отношение со стороны окружающих: «Мне никто не верит».

В 2014 году было проведено исследование подростков, учащихся обычных школ и школ-интернатов. В нем использовался новый вариант Проблемной анкеты, включающий дополнительные сферы «здоровье» и «развитие общества». Анализ полученных данных показал, что рейтинговые места сфер возникновения проблем у подростков обычных школ и школ-интернатов, в целом, сохранены. Однако степень переживания проблем выше у воспитанников интерната (см. табл. 38), что может создавать основу личностного неблагополучия и социальной дезадаптации.

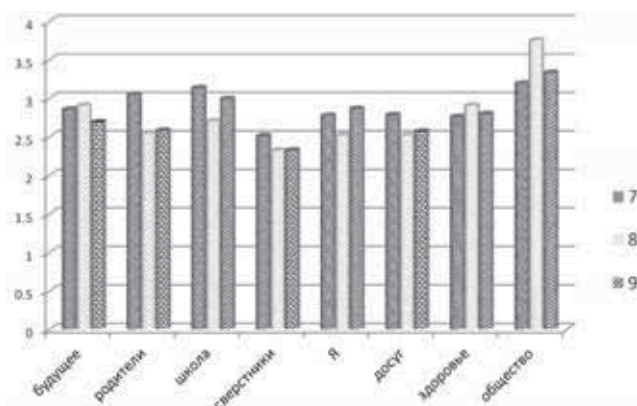
Таблица 38.

**Переживание проблем в разных сферах жизни (2014 г.)**

	проблемы с будущим	проблемы с родителями	проблемы со школой	проблемы со сверстниками	проблемы с собой	проблемы с досугом	проблемы со здоровьем	проблемы общества
учащиеся обычных школ	2,56	2,44	2,62	1,98	2,35	2,26	2,37	3,19
учащиеся школ-интернатов	2,82	2,74	2,96	2,39	2,73	2,63	2,82	3,41

При попытке проанализировать возрастную специфику проблем, удалось выявить следующие тенденции (см. рис.23).

Проблемная озабоченность в основных жизненных сферах (отношения с родителями и сверстниками, школа, организация своего личного пространства) больше выражена у учащихся 7 класса. Это можно объяснить пиком подросткового кризиса, приходящегося на возраст 13-14 лет, и связанными с ним потребностями в автономии, самостоятельности, самоутверждении.



**Рис. 23. Переживание проблем учащимися школ-интернатов разного возраста (по классам)**

Восьмиклассники более других озабочены проблемами будущего и здоровья. Скорее всего, это обусловлено необходимостью профессионального выбора в ближайшем будущем, изменением социальной среды и повышенным вниманием к своим возможностям и ограничениям.

Для девятиклассников становится характерным в большей степени задумываться об особенностях своей личности (познание и осознание себя) и общественной жизни в целом, что является признаком взросления. Так как исследование проводилось в конце учебного года, после беседы с подростками стало понятно, почему проблема будущего перестала быть для выпускников 9 класса актуальной. Они все уже приняли решение (сами или руководствуясь чьей-то помощью), где будут учиться дальше. Поэтому временно, пока не столкнулись с реалиями нового образовательного учреждения, не соотнесли мечты и иллюзии с реальностью профессионально-образовательного и социального пространства, будущее кажется им более-менее понятным и не «напрягает».

Интерес представляют различия в рейтинге сфер возникновения возможных проблем.

Таблица 39.

**Рейтинг значимости проблем у учащихся  
школ-интернатов по классам**

<b>СФЕРЫ ПРОБЛЕМ</b>	<b>7 класс</b>	<b>8 класс</b>	<b>9 класс</b>
общество	1	1	1
школа	2	5	2
родители	3	8	6
будущее	4	4	5
досуг	5	7	7
Я	6	3	3
здоровье	7	2	4
сверстники	8	6	8

Первое место во всех возрастных группах прочно занимают проблемы, связанные с развитием общества. Проблемы общества являются глобальными, внешними, одинаково затрагивающими всех людей, от них нелегко отмахнуться или не заметить (сходные данные получены и в исследовании других социальных групп учащихся) [ 114].

Если же говорить о значимости субъективных проблем, то результаты показывают, что младших подростков в первую очередь беспокоят проблемы во взаимоотношениях с родителями и школьные проблемы. Это вполне естественно и объяснимо. Одной из основных характеристик 13-14-летних является отстаивание «чувства взрослости». И основными оппонентами в этом процессе являются взрослые, прежде всего родители и учителя, продолжающие видеть во взрослеющем подростке ребенка. Но наряду с потребностью в самостоятельности воспитанники интерната младшего подросткового возраста остро нуждаются в любви и поддержке родителей («Я хотел бы, чтобы родители уделяли мне больше времени и внимания» – одна из наиболее сильных проблем). Это становится особенно болезненным переживанием, если учитывать ситуацию семейной депривации, в которой оказываются воспитанники интерната. С одной стороны, формально у них есть семья, с другой, в силу разных причин (большое количество детей в семье, либо отсутствие одного или обоих родителей, либо чрезвычайная трудовая или иная занятость родителей) они живут и учатся в школе-интернате и их потребность во внутрисемей-

ном, и прежде всего, детско-родительском взаимодействии оказывается депривированной, они испытывают недостаток внимания, заботы, любви тогда, когда в этом особенно нуждаются.

По мере взросления сфера «Взаимоотношения с родителями» отходит на одно из последних мест. Да, проблема «отцов и детей» остается, но несколько сглаживается тем, что «дети» действительно выросли (особенно, с точки зрения родителей, отгородившихся от большинства забот, связанных с воспитанием детей и переложивших их на образовательно-воспитательные учреждения). Кроме того, старшие подростки и эмоционально начинают отстраняться от родителей. Особенно этот процесс эмоциональной эмансипации заметен у учащихся 8-х классов, для которых отношения с родителями становятся наименее значимыми (8 рейтинговое место). Однако при этом во всех возрастных группах на первом месте среди ситуаций, отнесенных к данной сфере, находится проблема «Я переживаю, когда родители ссорятся». Можно утверждать, что даже дети, находящиеся в ситуации семейной депривации, беспокоятся о благополучии в родительской семье.

К выпускному (девятому) классу возрастает давление со стороны школы, что немедленно отражается на значимости школьных проблем. Они вновь выходят на одно из первых мест. Возрастает и количество конкретных ситуаций, которые подростки обозначают как важные и беспокоящие их. Помимо традиционных для всех возрастных групп проблем, связанных со школьными правилами («Мне не нравятся те требования к одежде, которые предъявляются в школе» – особенно остро проявляющемуся в интернате как переживание «одинаковости»), содержанием обучения («Многие учебные предметы кажутся мне скучными и неинтересными») и взаимоотношениями с учителями («Мне бы хотелось, чтобы учителя относились ко мне с большим пониманием и уважением», «Бывает, что учителя относятся к ко мне несправедливо») к выпускному классу актуальными становятся проблемы академической успешности («Меня расстраивает, что я не успеваю по некоторым предметам», «Перед контрольными работами или экзаменами я так сильно волнуюсь, что ошибаюсь больше, чем в обычной ситуации») и познавательной деятельности («Зачастую я не очень хорошо понимаю учебный материал»). И здесь очень важным оказывается качество образовательной среды школы-интерната – в

---

какой мере педагоги готовы взять на себя дополнительные заботы о психологическом благополучии воспитанников. Поддержки родителей они, к сожалению, лишены.

Начиная с 8 класса, резко возрастает актуальность сферы «Проблемы с самим собой (Я)», она выдвигается на одно из первых мест в связи с потребностью в самоутверждении и свойственной возрасту необходимостью адаптации к изменениям на физиологическом и психологическом уровнях. Благодаря развитию рефлексии в круг таких проблем постепенно входят не только недовольство своей внешностью или собой в целом, но и анализ своих переживаний («Мне трудно делиться с другими своими чувствами»).

Младшие подростки не слишком беспокоятся о своем здоровье – это предмет заботы взрослых. Но и эта сфера тоже становится одной из самых актуальных для восьмиклассников. А в 9 классе переживания, относящиеся к сфере «Здоровье», тесно переплетаются с переживаниями «Образа Я» и собственной ответственностью за свое здоровье («Меня беспокоит, что у меня лишний вес», «Я переживаю, что не могу избавиться от имеющихся у меня хронических заболеваний»).

В последнее время мы наблюдали снижение степени проблемных переживаний в сфере «Взаимодействие со сверстниками» [см. например, 114], [115]. Это объяснялось появлением альтернативных сфер коммуникации – социальные сети, виртуальное общение, онлайн-игры. Однако у подростков – воспитанников школ-интернатов можно обратить внимание на обострение проблем в данной сфере. Хотя это значение и не является критическим, но позволяет предположить влияние постоянного пребывания вместе (проживание в интернате). Возникает своеобразный эффект «подводной лодки», когда незначительные первоначальные напряжения в отношениях могут перерасти в серьезные конфликты в связи с невозможностью выйти из ситуации, «остыть» дома. Подростки постоянно находятся вместе – в классе, спальне, помещении для самоподготовки. В интернатах и детских домах отсутствует помещение, где подросток мог бы «отдохнуть» от других детей и реализовать потребность если не в любви и признании, то хотя бы в индивидуальном жизненном пространстве. А это в свою очередь повышает напряженность и конфликтность и в других сферах жизни подростков.

В целом, проблемные переживания и уровень тревожности учащихся школ-интернатов можно охарактеризовать как нормативные. Однако при сопоставлении с данными предыдущих лет по Санкт-Петербургу и с данными по подросткам, находящимся в трудных жизненных условиях, результаты исследования подростков из школ-интернатов характеризуются более высокими значениями.

***Результаты исследования копинг-стратегий подростков, воспитывающихся в детских домах.***

Особенности копинг-стратегии воспитанников детских домов, разных возрастных групп (первая группа 12-14 лет, вторая группа 15-17 лет), изучались с помощью методики «Копинг-тест» Р. Лазаруса [147]. В таблице 40 содержатся среднегрупповые показатели исследуемых стратегий поведения.

*Таблица 40.*

***Среднегрупповые показатели копинг-стратегий подростков, воспитывающихся в детских домах***

№ п/п	Копинг-стратегия	Подростки в возрасте 12-14 лет		Подростки в возрасте 15-17 лет		U <sub>50,50</sub>
		$\bar{x} \pm \delta$	min÷max	$\bar{x} \pm \delta$	min÷max	
1	Конфронтационный копинг	1,57	0,5÷3	2,01	0,83÷3,83	
2	Дистанцирование	2,02	0,5÷2,83	1,61	0,5÷2,67	
3	Самоконтроль	1,36	0,24÷2,29	1,79	0,43÷3	**0,007
4	Поиск социальной поддержки	1,8	0,5÷3	2,11	0,67÷3,83	
5	Принятие ответственности	1,5	0,5÷3	1,79	0,4÷3	
6	Бегство-избегание	2,57	1,25÷3,85	1,98	0,5÷3,88	
7	Планирование решения проблемы	1,66	0,83÷3	2,17	0,83÷3,5	
8	Положительная переоценка	1,48	0,27÷2,7	2	0,43÷2,71	

\*\*p=0,01

---

В младшей группе испытуемых наиболее выраженными показателями являются «бегство-избегание» (самый высокий среднегрупповой показатель – 2,57, и наименьший разброс в оценивании), «дистанцирование», а также «поиск социальной поддержки», наименее выраженными – «самоконтроль» и «положительная переоценка». Это говорит о пассивности в проблемных ситуациях, а также о недостаточности когнитивных ресурсов, что не способствует эффективному решению проблем, а лишь позволяет уменьшить их значимость, и отделиться от ситуации.

С возрастом усиливается выраженность конструктивных стратегий. В группе старших подростков, самыми популярными копинг-стратегиями являются – «планирование решения проблемы», «поиск социальной поддержки» и «конфронтационный копинг», и наименее выраженный копинг – «дистанцирование». Старшие ребята прилагают больше усилий для регулирования своих чувств, контроля своих действий, чем младшие подростки, как указывалось выше, скорее всего, это связано с возрастными особенностями развития эмоциональной сферы и накоплением социального опыта («Я знаю, к кому стоит обращаться за поддержкой, а к кому нет»).

Но чаще остальных старшие испытуемые используют стратегию «планирования решения проблемы», то есть прилагают усилия по изменению самой ситуации, а также пытаются проанализировать возникшие проблемы. Положительная переоценка также часто используется старшими воспитанниками (средний показатель – 2), это значит, что подростки стараются придать позитивный смысл ситуации, а также фокусируются на изменениях собственной личности.

При анализе взаимосвязей выбираемых стратегий и доминирующих ценностных ориентаций в целом по выборке были обнаружены следующие тенденции:

- Ценность любви, с одной стороны, является возможностью уйти от решения проблем, с другой стороны, чем выше значимость этой ценности, тем более подростки становятся ответственными за свою роль в разрешении трудностей.
- Успешное и эффективное разрешение проблем с помощью стратегии самоконтроля оказывает сильное влияние на уверенность в своих силах.



- Чем чаще ребята отдают предпочтение стратегии «поиск социальной поддержки», тем менее значимой для них становится ценность общения с близкими и создания своей семьи.

Это дает возможность расставить акценты и определить наиболее эффективные приемы для коррекционно-развивающей работы и психолого-педагогического сопровождения эмоционального и социального развития воспитанников детских домов и школ-интернатов.

### **5.5. Динамика психологических проблем подростков Санкт Петербурга (период с 1993 по 2012)**

Переживаемые человеком психологические проблемы отражают значимость для него как условий социализации, так и типичных длительных или кратковременных воздействий со стороны различных социальных групп. В переживаемой психологической проблеме фокусируется то противоречие, которое возникает между возможностями человека, актуальным уровнем его развития и требованиями социума. Оно вызывает эмоциональное переживание, осознается и воспринимается как трудность, с которой нужно справиться. Психологические проблемы возникают в различных областях жизни и в определенный возрастной период они связаны с решением задач развития. Поэтому по содержанию круг психологических проблем у представителей того или иного возрастного периода отличается. Теоретическое обоснование нашего подхода к пониманию сущности психологической проблемы дано в гл. 1

Психологические проблемы подростков исследовались с помощью описанных выше методик «Проблемная анкета» и «Психологические проблемы подростков», результаты которых сопоставимы. Оценка подростками уровня проблемной озабоченности проводилась в баллах от 1 до 5.

Ниже представлены данные диагностики психологических проблем подростков, которая началась в 1993 году, т.е. в период социально экономического кризиса в России. Как показывают многочисленные исследования психологии подростка, для них важными областями жизни являются: отношения в родительской семье, взаимоотношения со сверстниками, отношения к собственному Я, школьная жизнь и др. [19,с.

---

292-409],[ 117]. Содержание и степень переживания психологической проблемы, по данным наших исследований, теснейшим образом связаны с социально-экономическими условиями в стране, конкретном городе или в семье *Регуш Л.А.* [44, с.7-22.]. В этом отношении переживание психологических проблем можно рассматривать как характеристику эмоциональных состояний, которые возникают под влиянием изменяющихся социально-экономических условий у определенных групп людей. Данные такой диагностики говорят о том, в каких областях жизни подросткам в тот или иной исторический период необходима социальная или психологическая поддержка, и могут стать обоснованием для создания и реализации соответствующих социальных программ.

**Методика исследования.** Для диагностики психологических проблем подростков в период 1993-2008г.г. была использована методика: «Проблемная анкета», разработанная *Seiffge-Krenke I.* [160]. Методика была адаптирована для российской выборки Л.А. Регуш, процедура адаптации описана в работе [116. «Проблемная анкета» *Seiffge-Krenke.*,

Диагностика проведена методом сравнительно – онтогенетических и сравнительно – социологических срезов. В первом случае была возможность сравнивать результаты подростков разного возраста 12, 13, 15, 16, 18 лет. Во втором – сравнивать результаты подростков, проживавших в различных социально-экономических условиях. В данной статье приведены результаты сравнительно-социологических срезов.

Так первый, второй и четвертый срезы были проведены в 1993, 1996 и 2008 годах, которые по социально-экономическим показателям характеризовались как кризисные или имели спад по социально-экономическим показателям. Третий и пятый срезы проведены в 2002 и 2012 годах, т.е. в периоды относительной социально-экономической стабилизации и подъема. По социально – экономическим показателям, значимым для жизнедеятельности Санкт-петербургских семей, эти годы характеризуется как достаточно благоприятные (*Стратегия социально-экономического развития Санкт-Петербурга до 2030 года: Анализ социально-экономического развития Санкт-Петербурга. – СПб. 2013*). Конечно, целостная картина социально-экономического положения страны, включающая макро-экономические показатели, в психологической жизни подростка отражается косвенно. Но она представлена через состояние бюджета семьи, возможности

получения образования и медицинской помощи, проведения досуга, обеспеченность работой родителей, условия проживания и т.п.

**Результаты исследования.**

Диагностические срезы, направленные на определение уровня проблемных переживаний подростков общеобразовательных школ С. Петербурга, раскрыли динамику, которая имеет прогностическую ценность. На протяжении двух десятилетий средний уровень проблемной озабоченности подростков изменялся под влиянием социально-экономических условий. В периоды социально-экономического кризиса, нестабильности он становится значительно выше. В периоды социально-экономического подъема, стабилизации, он снижается. Это и естественно. Но только это общее житейское представление не было доказано экспериментально. Приведенные данные являются фактом, который может стать основанием для прогноза психических состояний людей в меняющихся условиях социума. Такой прогноз необходим для принятия управленческих решений, для предупреждения стрессовых состояний больших групп населения, для упреждения «эпидемий суицидов» и т.п.

*Таблица 41.*

*Средние значения проблемной озабоченности в различных областях жизни у подростков С. Петербурга, в баллах (от 0 до 5)*

Области жизненных проблем	1993г. N=402	Ранг	1996г. N=389	Ранг	2002г. N=474	Ранг	2008г. N=250	Ранг	2012г. N=331	Ранг
	Школа	2.60	7	2.59	5	2.41	5	2.93	1	2.62
Будущее	3.17	1	3.16	1	3,01	1	2.79	4	2.56	3
Родительский дом	2.95	2	2.93	2	2,84	2	2.86	3	2.44	5
Взаимоотношения со сверстниками	2.88	3	2.83	3	2,71	3	2.09	8	1.99	8
Свободное время	2.80	4	2.77	4	2,50	4	2.44	6	2.25	7
Взаимоотношения со сверстниками другого пола	2.66	5	2.50	6	2.28	6	---	---	---	---
Отношение к своему Я	2.61	6	2.49	7	2.24	7	2.88	2	2.47	4
Здоровье	---	---	---	---	---	---	2.30	6	2.36	6
Положение в обществе	---	---	---	---	---	---	2.70	5	3.18	1
<b>Средний балл</b>	<b>2.81</b>		<b>2.75</b>		<b>2.57</b>		<b>2.62</b>		<b>2.48</b>	

---

Анализируя динамику содержания и значимость (ранговые места) психологических проблем, можно констатировать следующее.

Во – первых, начиная с кризиса 1993года подростков в большей мере тревожат проблемы, связанные с будущим (устойчиво 1 ранговое место). Это переживание не является возрастной чертой, оно спровоцировано социально-экономическими условиями в отличие от проблемных переживаний в связи с родительским домом. На протяжении более десяти лет (1993-2008г.г.) отношение к будущему переживается как самая острая проблема. Озабоченность своим будущим характеризует не только старших, но и младших подростков. В публикациях, описывающих возрастные особенности подростков доперестроечного периода озабоченность своим будущим не фигурирует как возрастная черта [19с. 292-409], [117]. Исследователи фиксировали заботу о будущем как возрастную особенность юношеского возраста. Очевидно, изменившийся после 90-х годов социум таким образом повлиял на содержание переживаний подростков. В связи с будущим подростков тревожит возможность получить профессию и правильность ее выбора, возможность иметь достойный заработок, создать свою семью, успешность самореализации и т.д.

Во- вторых, на протяжении с 1993 по 2002 годы второе ранговое место по значимости для подростков имели проблемные переживания, связанные с родительским домом. И только в последние годы (2008, 2012) эта область проблемных переживаний стала менее тревожной. Оценивая значимость проблем в родительском доме, подростки указывают на отсутствие их понимания родителями, на ссоры в семье, жесткий контроль, отсутствие полноценного общения. В отношении этой области жизни мы можем утверждать, что ее проблемность провоцируется как социально- экономическими условиями в стране, в целом, так и традиционными подходами к семейному воспитанию. Это утверждение не является голословным и базируется на сравнительных данных, полученных по тем же методикам от немецких подростков. Они в те же годы демонстрировали низкий уровень проблемных переживаний, связанных с родительским домом. Типичный для доперестроечного и непосредственно постперестроечного периодов подход российских родителей к своим детям характеризуется как

«условная любовь»[50]. Основной установкой при этом является любовь при определенных условиях : если будешь хорошо учиться, если будешь слушаться, если... А также установка на то, что подросток нехорош, ему нужно меняться в соответствии с представлениями родителей. При этом родители не считают, что от них также требуются изменения во взглядах на подростка, на воспитание и т.п. Тенденция, которая наметилась к 2008 году и показала устойчивость к 2012, говорит о том, что родительские позиции меняются. Есть основания полагать, что развитие практической психологии, в том числе в системе образования, повышение психологической культуры населения, способствуют тому, что родители все в меньшей мере провоцируют проблемные переживания своих детей, изменяются сами вместе с меняющейся, развивающейся психической жизнью подростка.

Третий вывод характеризует изменения во взаимоотношениях со сверстниками. В первое десятилетие подростки были озабочены реальными взаимоотношениями со сверстниками. И это соответствовало известным в возрастной психологии закономерностям : значимость удовлетворения потребности в принятии группой сверстников. По мере развития виртуальной среды и общения в социальных сетях эта проблема перестала быть острой. Потребность в общении со сверстниками, потребность принятия сохранилась, но подросток получил больше возможности для ее удовлетворения, т.е. она им решается и перестает тревожить.

В-четвертых, в последние 5 лет (2008- 20012) зафиксирован высокий уровень проблемной озабоченности подростков в связи со школьной жизнью. Первое десятилетие, т.е. непосредственно в постперестроечное время школьные проблемы не вызывали у учащихся большой тревоги ( 7, 5 ранговое место из 8). В последние пять лет картина резко изменилась, и эта область жизни по уровню проблемной озабоченности вышла на одно их первых мест. Этот фактический материал является убедительным доказательством того, что преобразования, идущие в школе, приносят высокую проблемную озабоченность учащимся. К этим данным нужно относиться со всей серьезностью. Они получены на выборке – 581 чел (2008, 20012 г.г.). За высоким уровнем проблемной озабоченности стоит страх,

---

неуверенность в себе, низкая мотивация, нежелание посещать школу, конфликтные взаимоотношения с учителями.

Пятый вывод характеризует петербургских подростков, как людей активно включающихся в социум, готовых реагировать на происходящие события общественной жизни. Об этом свидетельствует появление в последние годы новой проблемной области, которой в первое десятилетие не было в поле переживаний подростков. Проблемы общественной жизни заняли 1 ранговое место по результатам опроса 2012г. Это говорит о том, что они стали личностным переживанием, поскольку, отвечая на вопросы методики подростки должны были сообщить о тех проблемах, которые им небезразличны, которые в той или иной степени их тревожат. Жизнь общества волнует, не оставляет подростков равнодушными, они озабочены: распространением алкоголизма и наркомании, безразличием людей друг к другу, незащищенностью перед различными угрозами, ухудшением экологической обстановки и т.д. Данные говорят не только о том, что жизнь общества переживается как личная проблема, но и о том, что они готовы изменить складывающиеся негативные тенденции в развитии общества. Задача соответствующих организаций использовать эту готовность, этот потенциал социального не безразличия.

Шестой вывод сделан на основе анализа данных о самоотношении подростков. До 2008 года вопросы, связанные с отношением к себе, не фиксировались как актуальные для подростков. Они занимали 6,7 ранговые места в перечне других проблемных областей. В 2008 и 2012 годах получены данные о том, что проблемы самоотношения актуализировались (2 и 4 ранговые места). Более того, выделилась как самостоятельная область переживаний – отношение к здоровью, которое тоже стало для современных подростков небезразличным. За этими данными просматривается изменение системы ценностей и приоритетов молодого поколения. Государство передало самой личности ряд функций, за которые оно отвечало в доперестроечные годы. Вместе с этим человеку передается и ответственность за себя. Эта ситуация приводит к тому, что о своих качествах, способностях и возможностях люди начинают задумываться уже в подростковом возрасте. Имеется в виду отсутствие гарантированной занятости, возможность получить

интересную и высокооплачиваемую работу в соответствии со своими знаниями, способностями, с учетом особенностей здоровья.

Если сравнить Санкт-Петербургского подростка 1993 года и 2012 года, то в этом портрете мы обнаружим существенные различия. Наш современник озабочен жизнью общества, его волнует то, что происходит в школе, и в частности, возможность получить хорошее образование, он не перестал заботиться о своем будущем, в котором важным является возможность самореализации в профессии и личной жизни, он осознает необходимость развития своих положительных качеств, как потенциальную возможность получить профессию. У современного подростка появилось осознание важности хорошего здоровья как условия реализации своих жизненных планов.

---

## Список литературы

1. *Абульханова-Славская К.А.* Субъект как символ российского самосознания // Сознание личности в кризисном обществе. – М., 1995
2. *Азбель А.А.* Как помочь современному выпускнику выбрать профессию. // Психология современного подростка. – СПб, 2005
3. *Алексеева Е.В.* Ответственность и особенности преодоления подростками трудных жизненных ситуаций // Наш проблемный подросток :. Уч. пособие. – СПб.: Союз, 1999, с. 122-131
4. *Алексеева Е.В.* Проявление ответственности подростков в совладании с жизненными проблемами. Дисс. канд. психол. наук. – СПб., 2002.
5. *Алексеева Е.В. Братченко С.Л.* Проблемное бытие подростка: жизненные проблемы и их исследование. // Работа переживания и психологическая помощь детям: Тезисы докладов II Международной конференции Телефонов доверия (Москва, 25—27 октября 2007 г.). — М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2007. — с. 3-10.
6. *Алмазов Б.Н.* Психологическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1986..
7. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1969
8. *Андреева Е.Н.* Осознание противоречий в самоотношении как путь разрешения проблем в подростковом возрасте//Наш проблемный подросток: помогаем разрешать проблемы/ Под ред. Л.А.Регуш. – СПб.,: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена.2003 – С.74-91.
9. *Андреева Е.Н.* Проблемные переживания асоциальных подростков (группа риска)//Психология современного подростка/Под ред. Л.А.Регуш. – СПб.: Речь, 2005. – С.194-208
10. *Андреева. Е.Н.* Противоречия в самоотношении и проблемы подростков. Дисс. канд. психол. наук. – СПб. 2003
11. *Андреева Е.Н.* Проблемные переживания асоциальных подростков (группа риска). В кн.: Психология современного подростка. СПб., 2005. С. 194–208
12. *Анисимов С.М.* Мораль и поведение. – М.: Мысль, 1985
13. *Антоний, митрополит Сурожский.* Человек перед Богом. — М.: Практика, 2006
14. *Анциферова Л.И.* Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия // Психол. журнал. – 1993, т.14, № 2, с. 3-16.
15. *Байтингер О. Е.* Психологические детерминанты переживания будущего как проблемы. Дисс. кандидата психол. наук. – СПб, 1999



16. Барсукова Т. Социально-педагогическое сопровождение детей «группы риска» и их семей//Социальная педагогика. — 2003. — № 1. — С.70–72
17. Бартош Т.П., Бартош О.П. Использование копинг-стратегий преодоления стрессовых ситуаций у школьников 8-11-х классов. Материалы Международной научно-практической конференции «Психология совладающего поведения» / под общ. ред. Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюковой. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007.С.132-134
18. Беличева С.А., Фокин В.М. Социальная профилактика отклоняющегося поведения несовершеннолетних как комплекс охранно-защитных мер. – М., 1992
19. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., Просвещение, 1968
20. Божович Л.И. Проблемы формирования личности/Под ред. Д.И.Фельдштейн. – М.-Воронеж, 1995. – С.228-244
21. Бородкин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт. – Новосибирск: Наука, 1984.
22. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. – М, 1998
23. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. Записки детского психиатра. – М., Просвещение,1988.,
24. Василюк Ф.Е. Психология переживания :анализ преодоления критических ситуаций. – М.: МГУ, 1984
25. Василюк Ф.Е.Типология переживания различных критических ситуаций // Психологический журнал. 1995, т.16, № 5, с. 104-114
26. Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицына Е.Е. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике. Учебное пособие. – СПб, 2004.
27. ВодопьяноваН.Е., Старченкова Е.С.. Психическое «выгорание» и качество жизни. Психологические проблемы самореализации личности. Выпуск 6. Под ред. Л.А. Коростылевой. – СПб, 2002 с. 140- 154.
28. Выготский Л.С. Собр. Соч. Т.4 ????
29. Всекитайское статистическое коммюнике по развитию дела просвещения в 2005 г.// Китайский статистический ежегодник, 2005. Государственное статистическое управление – КНР. 2006
30. Гарбузов В. Группы риска. // **Семья и школа, 1986, № 3, с. 22-24.**
31. Голованевская В.И. Характеристики Я-концепции и предпочтение стратегий совладающего поведения // Вестник МГУ, сер.14. Психология, 2003, №4, стр. 30-36
32. Гольдман М.В.Представления родителей подростков об их проблемных переживаниях // Наш проблемный подросток : помогаем разрешать проблемы. Под пред Л.А. Регуш. – СПб, 2003

- 
33. *Грановская Р.М., Никольска И. М.* Защита личности: психологические механизмы. – СПб, 1999;
  34. *Грецов А.Г.* Эмоциональные отношения со сверстниками и психологические проблемы подростков. Дисс. канд. психол. наук.. – СПб 2003
  - 34а. *Грецов А.Г., Ангервакс А.Е.* Почему наши проблемные подростки редко обращаются за помощью к психологам // Наш проблемный подросток: понять и договориться. – СПб., 2001, с. 74-82.
  35. *Данилова Е.Е.* Психологический анализ трудных ситуаций и способов овладения ими у детей 9 – 11 лет. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1990. – 20 с.
  36. *Дементий Л.И.* Типология ответственности личности // Гуманистические проблемы психологической теории. – М., 1995
  37. *Демидов Д.Н.* Соотношение образов Я – идеальное и Я- реальное и проблемы подростков. Дисс. канд. психол. наук. – СПб, 2000
  38. *Дерманова И.Б.* Типы социально-психологической адаптации и комплекс неполноценности // Психологический журнал. – 1995, т. 16, № 4, с. 145-146.
  39. *Диагностика математических способностей.* Методы психологической диагностики. Выпуск 1./Под ред. Дружинина В.Н., Галкиной Т.В. – М., 1993
  40. *Дмитриев К.Ф., Ериш М.И., Эткинд А.М.* Кризисы в развитии индивидуальности и стратегия психологической помощи // Психологические проблемы индивидуальности. Вып. III. Л.-М., 1985, с. 287-292
  41. *Донцова М. М.* Механизм реализации молодежной политики в политической системе современной России. Дисс...канд.пол.наук – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2013
  42. *Дрокова С.В.* Взаимоотношения со сверстниками у подростков, живущих в семье и в детском доме. Дисс. канд. психол. наук. – СПб, 2004
  43. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. – СПб, Питер, 1999
  44. *Жизненные проблемы* и способы их разрешения школьниками 12-18 лет. Кросскультурное сравнение: Потсдам – С. Петербург: Коллективная монография. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000
  45. *Журавлев А.Л., Крюкова Т.Л., Сергиенко Е.А.* Совладающее поведение. – М.: Изд. Институт психологии РАН, 2008.
  46. *Зарецкий В.К., Дубровская Н.О., Ослан В.Н., Холмогорова А.Б.* Пути решения проблем сиротства в России.// Вопросы психологии.2002, с. 135-136.

47. *Зеленков М.Ю.* Социологический взгляд на проблемы современной российской молодежи // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/05/33920> (дата обращения: 31.07.201)
48. *Иванова И.И.* О некоторых аспектах проблемы «личность и сознание»: Проблемы личности. Материалы симпозиума/Под ред. В.М.Банщикова, Л.Л.Рохлина, Е.В.Шороховой. – М., 1969. – С.414-424
49. *Ильин Е.П.* Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб, Питер, 2009,
50. *Каган В.Е.* Тоталитарное сознание и ребенок : семейное воспитание// Вопросы психологии 1992, № 2
51. *Кайл Роберт* Детская психология : тайны психики ребенка.. – СПб. 2002
52. *Кириш Б., Вагнер К.* Переживание проблем и стратегии совладания в подростковом возрасте // в кн. Жизненные проблемы и способы их разрешения школьниками 12-18 лет. СПб- Потсдам, 2000.
53. *Киришбаум Э.И.* Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе. Дисс..... канд. психол. наук. – Л., 1986
54. *Ключарев Г.А., Пахомова Е.И., Трофимова И.Н.* Молодежь группы риска: кто она и к чему стремится? / Вопросы ювенальной юстиции, 2007, №3 (12).
55. *Кон И.С.* Какими они себя видят. – М., Знание, 1975. – 93
56. *Кон И.С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 336с
57. *Кон И.С.* Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М., 1989
58. *Кондрашенко В.Т.* Девиантное поведение у подростков: Социально-психологические и психиатрические аспекты. – Минск: Беларусь, 1988. – 206 с..
59. *Коржова Е.Ю.* Психологическое познание судьбы человека СПб, 2002
60. *Кочарян А.С.* Преодоление эмоционально трудных ситуаций общения в зависимости от сложности социальной перцепции. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1986. – 21 с.
61. *Крайг Г.* Психология развития. – Питер., – СПб, 2000
62. Краткий психологический словарь Под ред. А.В. Петровского. – М. Политиздат, 1985
63. *Крутецкий В.А.* Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968
64. *Крушельницкая О.Б.* Подросток в системе референтных отношений. – М., 2007

- 
65. *Крюкова Е.А.* Математическая одаренность: индивидуальные гендерные и возрастные особенности. – Автореф. дисс. канд. психол. наук. – Пермь, 2001
  66. *Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения в разные периоды жизни, Автореф. дисс. доктора психол. наук. – М., 2005
  67. *Крюкова Т.Л.* Возрастные различия в стратегиях совладающего поведения / Т.Л.Крюкова // Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность: Материалы Сибирского психологического форума 16 – 18 сентября 2004 г. – Томск, 2004. – С. 165-171..
  68. *Крюкова Т.Л.* Человек как субъект совладания// Материалы Междунар. науч.-практ. конференции «Психология совладающего поведения» / под общ. ред. Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюковой.. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. С.41-44
  69. *Лазарус Р.* Теория стресса и психофизиологические исследования/ Эмоциональный стресс: Пер. с англ.. – М.: Наука, 1970
  70. *Латин И.П.* Зачем «копинг», когда есть «совладание»? // Социальная и клиническая психиатрия. – 1999, т. 9, № 2, с. 57-59.
  71. *Левитов Н.Д.* О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 344с.
  72. *Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.* Тест жизнестойкости.. – М.: Смысл, 2006
  73. *Либина Е.В.* Индивидуальные различия в стратегиях разрешения человеком сложных жизненных ситуаций : Дис.... канд. психол. наук.-Москва, 2003
  74. *Лихтарников А.Л., Чеснокова Е.Н.* Как разорвать замкнутый круг. Принципы и методы социально-психологической реабилитации подростков с асоциальным поведением. Программа подготовки к освобождению из воспитательной колонии. – СПб., 2004
  75. *Лихтарников А.Л., Чеснокова Е.Н.* Социально-психологическая реабилитация осужденных подростков. – СПб.: Мемориал; PRI, 2001.. – 175с.
  76. *Лихтарников А.Л., Чеснокова Е.Н., Пежемская Ю.С.* Методические рекомендации для преподавателей по дисциплине «Развивающий диалог как технология разрешения социально-психологических проблем детей групп социального риска» / Технологии разрешения социально-психологических проблем развития детей «группы риска»: Учебно-методический комплекс.. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008
  77. *Личко А.Е.* Подростковая психиатрия. Издание 2-е, доп. и перераб.. – Л.: Медицина, 1985. 416 с..
  78. *Лунева О.В., Манторова А.В.* Социальный и эмоциональный интеллект

- как копинг-ресурсы // Материалы Международной научно-практической конференции «Психология совладающего поведения» / под общ. ред. Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюковой. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. С.45-47.
79. *Лызь А., Прима А.К.К* проблеме изучения представлений о жизненном пути как характеристики субъекта жизни /Психология человека в современном мире. Том 1. Комплексный и системный подходы в исследованиях психологии человека. Личность как субъект жизненного пути (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15-16 октября 2009 г.) / Ответственные редакторы: А. Л. Журавлев, В. А. Барабанщиков, М. И. Воловикова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН»,2009. – 334 с.
80. *Мамайчук И.И.* Психологическая помощь детям с проблемами в развитии.. – СПб, 2001
81. *Менегетти А.* Словарь образов.. – Л., 1991
82. *Мешкова Н.В.* О системах отношений «одаренный учащийся – учитель» и «учитель – одаренный учащийся» в общеобразовательной школе // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» №2, 2013, стр. 255-265
83. *Михайлов В.И., Щелкова О.Ю.* Психологическая диагностика копинг-поведения подростков в соотношении со стилем родительского воспитания (в аспекте психопрофилактики). Обозрение психиатрии и мед. психологии им. В.М.Бехтерева.Т. 02, № 1, 2007
84. *Муздыбаев К.* Экономическая депривация, стратегия ее преодоления и поиск социальной поддержки.. – СПб.: СПбФ ИС РАН, 1997.
85. *Муздыбаев К.* Психология ответственности. – Л.: Наука, 1983
86. *Мясищев В.Н.* Психология отношений: Избранные психологические труды/Под ред. А.А.Бодалева. – М.-Воронеж, 1998. – 362с
87. *Началджян А.А.* Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы, стратегии).. – Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 1988
88. *Нартова – Бочавер С.К.* «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психол. журнал. – 1997, т.18, № 5, с. 20-30.
89. *Нгуен Тхи Ты* Взаимосвязь проблемных переживаний вьетнамских подростков и их «Я- концепции». Дисс. канд. психол.наук. – СПб, 2006
90. *Никольская И.М.* Совладающее поведение в защитной системе человека// Материалы Междунар. науч.-практ. конференции «Психология совладающего поведения» / под общ. ред. Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюковой. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. С. 52-54.

- 
91. *Никольская И.М.*, Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. — СПб.: Речь. 2006.
  92. *Одаренные дети* / Общ. ред. Г.В. Бурменская, В.М. Слущкий.. — М.: Прогресс, 1991
  93. *Осухова Н.Г.* Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях. 2012
  94. *Панова Л.* Уровень жизни населения Петербурга. В Кн.Петербург начала 90-х: безумный, холодный, жестокий.. — СПб. Целевой благотворительный фонд «Ночлежка», 1994
  95. *Пантилеев С.Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система. — М.: Изд-во Моск.ун-та, 1991. — 108с
  96. *Пантилеев С.Р.* Самоотношение//психология самосознания. Хрестоматия/ Под ред. Д.Я.Райгородского. — Самара: БАХРАМ-М, 2000. — С.208-242
  97. *Пежемская Ю.С.* Формирование мотивационно-волевой сферы подростков и юношей групп социального риска: Дисс. канд.психолог. наук. — СПб., 2001
  98. *Пежемская Ю.С.* Подростки групп социального риска и их социально-психологическая реабилитация. Материалы исследования и опыт практической работы. — СПб., 2007
  99. *Пежемская Ю.С.* Школа, в которой я хочу учиться. Потребность в безопасности. // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании (Санкт-Петербург, 27-28 ноября 2003 г.): Материалы Всероссийской конференции. — М., 2003, с. 174-179
  100. *Пежемская Ю.С.* Социально-психологические аспекты реабилитации подростков группы риска. Материалы исследования и опыт практической работы./LAP Lambert Academic Publishing, 2011]
  101. *Петросяну В. Р.* Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость. Дисс. канд. психол. наук.. — СПб, 2011
  102. *Платонов К.К., Казаков В.Г.* Развитие системы понятий теории психологического климата в советской психологии // Социально-психологический климат коллектива. — М.: Наука, 1979, с. 25- 41
  103. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Дети без семьи: (Детский дом: заботы и тревоги общества). — М., Педагогика, 1990,с. 146
  104. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Психология сиротства.. — СПб., Питер, 2005
  105. *Психическое развитие* воспитанников детского дома/ под ред. Дубровиной И.В. и Рузской А.Г. — М., Педагогика, 1990
  106. *Психологический словарь* / под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова.. — М.: Педагогика-Пресс, 1997.

107. *Психология детей-сирот: учебное пособие.* – СПб., изд. Санкт-Петербургского Университета, 2005..
108. *Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н.С. Лейтеса.* – М., 1996
109. *Психология одаренности: от теории к практике/ Под ред. Д.В. Ушакова.* – М.: ИП РАН, 2000
110. *Психологические проблемы социальной регуляции поведения / под ред. Е.В.Шороховой, М.И.Бобновой.* – М.: Наука, 1976.
111. *Регуш Л.А.* Проблемы подростков. Санкт-Петербург, 90-е годы //Наш проблемный подросток: Учебное пособие. – СПб.: Союз, 1999. – С.6-22
112. *Л.А.Регуш.* Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). — СПб.: Речь, 2006
113. *Регуш Л.А.* Проблемы выпускника педвуза в период профессиональной адаптации//, Вестник Герценовского университета, №4, 2008. с. 23-27
114. *Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Орлова А.В., Пежемская Ю.С.* Психологические проблемы подростков: стандартизированная методика. Научно-методические материалы. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012
115. *Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Орлова А.В., Пежемская Ю.С.* Психологические проблемы подростков, обучающихся в школах разных видов // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – Март 2013, ART 1977.. – СПб., 2013г. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1977.htm> . –ISSN 1997-8588
116. *Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Орлова А.В., Пежемская Ю.С.* «Психологические проблемы молодежи»: стандартизированная методика : Научно- методические материалы.. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013
117. *Ремимидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
118. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – М., Учпедгиз, 1940
119. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. М.: Педагогика, 1973
120. *Сирота Н.А., Ялтонский В.М.* Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков. – Обозр. психиат. и мед. психол., 1994/1, с.63-74.
121. *Смирнова Н.В.* Стратегии поведения и психологические ценности подростков: дипломная работа. – СПб., РГПУ им. А.И. Герцена, 2000
122. *Соколова Е.Т., Николаева В.В.* Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. – М.: SvR-Аргус, 1995. – 359с.



- 
123. *Спиридонова И.А.* Субъективная картина мира и проблемные переживания подростков с девиантным поведением. : Магистерская диссертация -С.Пб., 2014
124. *Столин В.В.* Самосознание личности. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1983. – 286с
125. *Социальное сиротство* в современной России. Аналитический доклад. // Под ред. А.А. Реана.. – М., 2002, стр. 81-82
126. *Сурикова М. Д.* Дети группы риска и их психологические особенности [Текст] / М. Д. Сурикова // Молодой ученый. — 2013. — №4. — С. 607-609
127. *Сьманюк Э.Э.* Психология профессионально-обусловленных кризисов.. – Москва- Воронеж, 2004
128. *Тарабаева В.Б.* Психологические причины конфликтов подростков с родителями. Автореферат дисс. канд.психол. наук.. – М.1996
129. *Тоффлер А.* Футурошок.. – СПб., 1997
130. *Трусов В.П.* Социально-психологические исследования когнитивных процессов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980.
131. *Тульчинский Г.Л.* Разум, воля, успех: О философии поступка.. – Л.: ЛГУ, 1990
132. *Узнадзе Д.Н.* Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси: Изд-во АН ГССР, 1961
133. *Умарова Л.Х.* Проблемы и переживания подростков, находящихся в экстремальных условиях..Дисс. анд.психол.наук. – СПб., 1997
134. *Урываев В.А.* «Иные»: грани понимания // Социокультурная герменевтика: Проблемы и перспективы. – Кемерово: Комплекс «ГРАФИКА», 2002, с. 111-113.
135. *Фельдштейн Д.И.* Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989 – 208с
136. *Фрейд А.* Психология «Я» и защитные механизмы.. – М., 1993
137. *Фримен Дж.* Обзор современных представлений о развитии способностей / Основные современные концепции творчества и одаренность. – М., 1997, стр. 376-379
138. *Фролова С.В.* Исследование стратегий преодоления кризисных ситуаций в подростковом возрасте // Психологическая помощь подростку в кризисных ситуациях.. – Саратов, 2005. С. 10 -18
139. *Хеллер К.А.* Лонгитюдное исследование одаренности /К.А. Хеллер, К. Перлет, В. Сьервальд // Вопросы психологии. – 1991. – №2 – С. 120-127
140. *Чеснокова Е.Н.* Диалог с трудными подростками или Педагогика Пауло Фрейра в России.// Наш проблемный подросток: понять и договориться / Под. ред. Л.А. Регуш.. – СПб., 2001, с.85-105.



141. *Чеснокова Е.Н.* Развивающий диалог с осужденными подростками (психологические основы развивающего диалога как основного инструмента социально-психологической реабилитации).// Наш проблемный подросток: помогаем разрешать проблемы / Под. ред. Л.А. Ругуш. – СПб., 2003, с. 170-191..
142. *Чеснокова Е.Н.* Метод построения развивающих диалогических отношений «учитель–ученик». Дисс. канд. психол. наук.. – СПб., 2005.
143. *Чеснокова И.И.* Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977
144. *Шабас С.Г.* Особенности формирования духовно-нравственных качеств у детей-сирот.// Материал год. Научной сессии БПА.. – СПб., 1999.,с. 151
145. *Шаров А.С.* Жизненные кризисы в развитии личности. Омск, Издательство ОмГТУ, 2005
146. *Щебланова Е.И.* Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. – М., 2004
147. *Шекина Е.Б.* Ценностные ориентации и копинг-стратегии подростков, воспитывающихся в условиях закрытых детских учреждений. – СПб., 2010
148. *Штиццына Л.М.* Психология детей-сирот: учебное пособие.. – СПб., Изд. Санкт -Петербур. Университета, 2005.
149. *Ширина Г.И.* Профессионально- психологические проблемы взрослых. Дисс. канд. психол. наук.. – СПб, 2007
150. *Шульга Т.И., Слот В., Спаниярд Х.* Методика работы с детьми «группы риска». – М., 1999
151. *Эриксон Э.* Детство и общество. – СПб, 1996
152. *Яньхуа Лю.* Проблемные переживания китайских подростков и родительская семья (на примере г. Харбин). Дисс. канд психол.наук.. – СПб, 2008
153. *Bosma H.A. & Jackson A.E.S. (Eds.)* Coping and Self-Concept in Adolescence. Berlin: Springer-Verlag, 1990. – 270 p.
154. *Kirsch Barbel.* Erste ausgewählte Ergebnisse zum Problemerleben jugendlicher Schuler im Alter von 12-18 Jharen.- “Problemerleben und- Belastung sowie Beweltigung bei Jugendlichen Schulern im Alter 12-18 Jahren” Potsdam, 1993
155. *Lazarus Richard S. and Folkman S.* The concept of coping // Monat A. and Richard S. Lazarus. Stress and Coping. N. Y. 1991. C. 189–206.
156. *Maddi S. R.* (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice // Conulting Psychology Journal. 2002. №54. pp. 173–185.
157. *Maddi S. R.* Hardiness training at Illinois Bell Telephone // Healthpromotion evaluation. Stevens Point, WI: National Wellness Institute.1987. pp. 101–105.

- 
158. *Problemerleben* und –belastung sowie –bewältigung bei jugendlichen Schülern im Alter von 12 – 18 Jahren. Beiträge zum Kolloquium der Forschungsgruppe Psychologie am 23. Juni 1993. – Potsdam: Universität, 1993. – 98 S.
159. *Seiffge-Krenke I.* Problembewältigung im Jugendalter. Habilschrift des Fachbereiches 06 Psychologie der Universität Giessen. 1984.
160. *Seiffge-Krenke I.* Bewältigung alltäglicher Problemsituationen : Ein Coping-Fragebogen für Jugendliche. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*. 10, 1989, 210 -220

**Психологические проблемы  
российских подростков  
(1993 – 2013 г.г. )**

**Под ред. Л.А. Реруш**

ООО «ЭЛВИ-ПРИНТ»,  
Санкт-Петербург, ул. Полтавская д.10, литер А  
Тираж: 500 экз. 15.01.2017. Заказ 452.  
ИНН 7842078843.



**Регуш  
Людмила  
Александровна,**  
доктор психологических  
наук, профессор



**Орлова  
Анна Валерьевна,**  
кандидат  
психологических наук,  
доцент



**Пежемская  
Юлия Сергеевна,**  
кандидат  
психологических наук,  
доцент



**Алексеева  
Елена Вячеславовна,**  
кандидат  
психологических наук,  
доцент



**Ундуск  
Елена Николаевна,**  
кандидат  
психологических наук,  
доцент