Туманова Е.Н.

Помощь подростку в кризисной ситуации жизни

Саратов

2002

Туманова Е.Н.
Помощь подростку в кризисной ситуации жизни.
Учебное пособие. – 2002. – 69 с.

В данном учебном пособии представлены результаты исследования поведения подростков в кризисных ситуациях жизни. Описана разработанная автором технология организованного преодоления кризисных ситуаций, а также изложены результаты апробации Программы ранней психологической подготовки подростков к преодолению кризисных ситуаций жизни.

Материалы исследования могут быть использованы при проведении учебных курсов по возрастной психологии и психологии семьи для студентов-психологов и студентов педагогических специальностей. Пособие может представлять интерес для психологов-практиков, социальных педагогов и других специалистов помогающих профессий.

Рецензенты:

Орлова М.М., канд.психол.наук, профессор кафедры психологии Саратовского государственного университета им.Н.Г. Чернышевского;

Михайлина М.Ю., канд.социол.наук, профессор кафедры психологии Саратовского института повышения квалификации и переподготовки работников образования

©Туманова Е.Н., 2002

С О Д Е Р Ж А Н И Е

Введение……. 4

Глава 1. Проблема преодоления кризисных ситуаций подростками

1.1. Кризисная ситуация и особенности ее развития

1.1.1. Понятие кризисной ситуации…….. 5

1.1.2. Роль факторов риска и защитных факторов в процессе развития кризисных ситуаций……. 10

1.2. Преодоление кризисных ситуаций подростками

1.2.1. Подростковые стратегии преодоления кризисных ситуаций…….13

1.2.2. Влияние личностных особенностей на успешность преодоления кризисных ситуаций……..15

1.3. Семейное неблагополучие как психогенный фактор развития кризисных ситуаций в жизни подростков …….…….….17

Глава 2. Организация и методы исследования кризисных ситуаций жизни подростков

2.1. Организация исследования……19

2.2. Методы и приемы диагностики особенностей преодоления подростками кризисных ситуаций жизни……..……22

2.3. «Помогающие» методы работы психолога с подростком в кризисной ситуации……..26

Глава 3. Результаты исследования самостоятельного и организованного преодоления кризисных ситуаций подростками

3.1. Типичные кризисные ситуации в жизни подростков, их признаки.....…….30

3.2. Особенности организованного преодоления кризисных ситуаций жизни подростками……47

Литература……53

Приложения……..60

Введение

Рост психологического неблагополучия современных подростков и, как следствие, широкое распространение в подростковой среде наркотической и алкогольной зависимостей, увеличение числа подростковых суицидов могут служить доказательством того, что подростки, их родители, учебно - воспитательная система и различные социальные институты оказались не готовыми к жизнедеятельности в новых условиях.

Согласно данным НИИ Наркологии МЗ России, у большинства подростков отсутствуют знания, навыки и современные социальные адаптивные стратегии поведения, ведущие к здоровью и успешной самореализации. Многочисленные социально-психологические исследования [101, 126, 129, 146, 172, 217] в качестве основных проблемных переживаний современного подростка выделяют тревогу перед будущим, неуверенность в своих возможностях подготовиться к встрече с предстоящими трудностями, неудовлетворенность во взаимоотношениях с родителями.

Несмотря на то, что тема совладания человека с различными категориями трудных ситуаций была популярна и достаточно подробно разрабатывалась в начале 50-х годов XX века, проблема факторов неуязвимости подростка в кризисной ситуации остается актуальной. Что является условием успешного преодоления кризисной ситуации? Какие качества в структуре развивающейся личности будут определять ее стрессоустойчивость и способность к преодолению? И, главное, возможна ли в условиях школьного обучения ранняя психологическая подготовка ребенка к встрече с различными нелегкими испытаниями, формирование стратегии «антиципирующего совладания» (Л.И. Анцыферова). Ответы на эти вопросы позволили бы школе выполнять жизненнонеобходимую для детей функцию: обучать ребенка стратегиям выживания, осуществлять профилактику фиксации неуспешного опыта преодоления.

Справедливо полагать, что среди подростков, сталкивающихся с кризисными ситуациями жизни, более уязвимыми оказываются те, семья которых по разным причинам не является для них "прочным тылом" и не в состоянии обеспечить необходимую им своевременную поддержку.

Ситуация неблагополучия в семье рассматривается в работе в качестве особой модели отношений, представляющей собой «поле риска» для ребенка в силу фрустрации одной из важнейших его потребностей – потребности в безопасности. Отсутствие семейного благополучия порождает у ребенка переживания незащищенности, неуверенности, недоверия к себе и окружающим, провоцируя переживание любой затруднительной ситуации как *кризисной,* угрожающей самооценке личности ребенка, сохранности целостности его «Я». Для подростков из негармоничных семей в современной ситуации социально-экономической неопределенности проблема совладания с кризисной ситуацией является не просто проблемой управления своим поведением, но и проблемой выживания.

Пытаясь самостоятельно справиться с тревожащими его ситуациями, ребенок приобретает, так называемый, *стихийный опыт* их преодоления. Он ищет человека или группу людей, способных оказать поддержку и предоставить возможность для самовыражения, ищет деятельность, компенсирующую тревожные переживания и охраняющую его самооценку и т.д. Результаты этих поисков часто оказываются неконструктивными. Как правило, подростку легче включиться в дворовые компании, чем в различные клубы и секции, поскольку последнее требует определенных волевых усилий и работы для достижения желаемого статуса.

Недостаточность стихийного опыта может проявляться также в большем объеме нервных затрат, во множественности разочарований, перенасыщенности опыта душевными кризисами, то есть в том, чем чреват слепой метод проб и ошибок. Часто неудачи стихийного опыта еще больше усугубляют неудовлетворенность ребенка. Растет его неуверенность, появляется озлобленность, агрессивность, формируется негативизм как качество личности, неверие в свое успешное будущее. Любая из формирующихся при этом защитных техник: «уход в себя», избегание неприятностей или открытая агрессия оказываются

неблагоприятной для развития личности. Становится очевидной актуальность проблемы организации этого стихийного процесса.

Нам удалось провести исследование, позволяющее наблюдать варианты стихийного, самостоятельного совладания подростков с кризисными ситуациями жизни, описать не только деструктивные, «слабые», но и преобразующие, «сильные» стратегии поведения, которые стали опорным материалом для развивающего курса ранней психологической подготовки подростков к преодолению кризисных ситуаций жизни.

Результативность представленной в работе технологии организованного преодоления определяется тем, что применяемые в ней методы «работают» с зоной ближайшего развития подростка. То есть тем личностным потенциалом, интенсивное развитие которого возможно только при организации ведущей для данного возраста деятельности - общения подростка со сверстниками и значимым взрослым.

Нам удалось также подтвердить эффективность методов ранней психологической подготовки, использование которых стимулировало развитие сознательной регуляции поведения, эмпатических качеств (понимания других, сочувствия) у подростков. Технология ранней психологической подготовки обеспечила, также, рост когнитивного компонента при принятии подростками решения в кризисной ситуации, сделав доступными для них проблемно-ориентированные способы выбора стратегии поведения, помимо традиционно фиксируемых исследователями в качестве преобладающих в подростковом возрасте эмоционально-ориентированных форм преодоления.

Автору хочется выразить глубокую признательность коллегам и близким, без которых не могла бы состояться предлагаемая читателю работа. Автор благодарит педагогический коллектив и учащихся гимназии № 1 г.Саратова за бесценный десятилетний опыт дружеского и профессионального общения. Автор выражает признательность Владимиру Николаевичу Панферову, профессору, заведующему кафедрой психологии человека РГПУ им. А.И. Герцена и Елене Юрьевне Коржовой, доценту кафедры психологии человека РГПУ им. А.И. Герцена за ценные советы и поддержку.

Глава 1. Проблема преодоления кризисных ситуаций подростками

1.1. Кризисная ситуация и особенности ее развития

1.1.1. Понятие кризисной ситуации

Индивидуальный жизненный путь человека наполнен ситуациями, требующими от него активности, способности принятия решения, варьирования стратегий поведения и при этом сохранения эмоционального благополучия и устойчивости. Эти «моменты проживания» имеют в литературе множество названий, часто близких друг другу по содержанию. «Жизненные события» (С.Л. Рубинштейн, Т.Б. Карцева) и «жизненные ситуации» (Л.И. Анцыферова, Л.Ф.Бурлачук, Е.И. Коржова), ситуации психологической угрозы (R.S. Lazarus) и “биографические события”, “события внутренней жизни” (Н.А. Логинова) переполняют терминологический аппарат, внося в него несогласованность и нечеткость, затрудняя определение предмета исследования. В итоге мы имеем целый спектр исследований и попыток классификаций изучаемых ситуаций.

Изучение поведения и переживаний человека в экстремальных ситуациях в отечественной психологии традиционно ведется представителями психологии труда (О.Г. Газенко и др., А.А. Герасимович, В.И.Лебедев), экстремальной психологии (Ф.П. Космолинский, В.И. Румянцева), психологии спорта высших достижений (Ю.П. Власов, Б.А. Вяткин, А.Д. Ганюшкин, Г.Д. Горбунов, Р.М. Загайнов).

В рамках возрастной и педагогической психологии изучались «трудные» (Р.Б. Аугис, Е.Е. Данилова, Т. Томашевский, М. Тышкова) и «проблемные» (А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, А.В. Фурман) ситуации. Социальными и медицинскими психологами

рассматривались «особые» (С.А. Шапкин, Л.Г. Дикая), «чрезвычайные», «напряженные» (М.И. Дьяченко), «критические» (В.А. Ананьев, Ф.Е. Василюк, Т.М Титаренко) и «кризисные» (Д.Н.Исаев) ситуации.

В зарубежных исследованиях ситуации психологической угрозы и действия в них человека стали предметом научного интереса R.S. Lazarus, N. Haan, M. Perrez, M. Reicherts, G. Cotton.. Были названы формы стратегий преодоления трудностей («техники существования»), которые используются личностью для достижения желаемого состояния (H. Thomae).

Достаточно свободное оперирование в научной литературе различными вариантами названий ситуаций сопровождается размытостью, неопределенностью содержания используемых понятий. Под *кризисными* ситуациями (далее - КС) понимаются «ситуации повышенного риска, предрасполагающие к возникновению реакций дезадаптации (кризисных состояний)» (Д.Н. Исаев, 1996) и ситуации функционирования на грани адаптационных возможностей человека, приводящие к все более полной утрате субъектности (Т.М. Титаренко, 1999). Такие определения, по нашему мнению, не выделяют необходимых и достаточных признаков, на основании которых специалист может диагностировать характер переживаемой человеком ситуации.

Само понятие *кризис* в различных экспериментальных и теоретических исследованиях получает разную трактовку. Оно может касаться нарушения здоровья человека на уровне функционирования его организма или развития личности (П.И. Буль, Б.Д. Карвасарский, А. Кемпински, М.С. Лебединский, С.С. Либих, Х. Ремшмидт, В.Е. Рожнов) и, напротив, пониматься как движущая сила личностного роста (Ю.А. Александровский, В.А. Ананьев, Т.М. Титаренко). Различают *психиатрические кризисы*, *кризисы периода взросления* (кризисы идентификации, самооценки), *нормальные кризисы* [160, С.239].

В специальной литературе по-разному решается и вопрос о первичности кризиса или КС в жизни человека. По мнению одних авторов «кризис чаще всего есть последствие не-преодоления кризисной ситуации» [79], по мнению других именно кризисы (например, кризисы периода взросления) могут повлечь возникновение КС [160, С.290], высказываются также положения о том, что все КС субъективно переживаются как жизненный кризис [197, С.108].

Начинаясь как процесс поиска выхода из КС, кризис может проходить несколько стадий (G. Caplan): 1) первичный рост напряжения, стимулирование привычных способов решения проблемы; 2) дальнейший рост напряжения в условиях, когда эти способы оказываются безрезультатными; 3) еще большее увеличение напряжения, требующее мобилизации внешних и внутренних источников; 4) наконец, если все оказывается тщетным, наступает стадия, для которой характерно повышение уровня тревоги и депрессивности, появление переживания беспомощности и безнадежности, дезорганизация личности.

По мнению G. Caplan, этот процесс может быть прекращен на любой стадии. Однако, очевидно, что если на первых двух этапах это вполне по силам сделать самому человеку, то уже на третьем требуется его способность подключить к процессу решения «внешние источники», других людей. Третья стадия, на которой человек переживает максимальное напряжение, на наш взгляд, является пиком кризисной ситуации. Непродуктивное ее преодоление повлечет за собой значительные внутриличностные изменения, и их коррекция потребует глубинной психологической реконструкции личности [79].

Несмотря на то, что подобная глубина переживаний представляет собой «пик страданий (болезни)» [13, С.54] и ведет к исчерпанию адаптационных ресурсов, в данной работе мы придерживаемся концепции позитивной роли кризиза в развитии личности. По словам Л.С. Выготского «Кризисы – это не временное состояние, а путь внутренней жизни». Это точка отсчета нового времени личности. Мы предполагаем вслед за К. Роджерсом, что человек имеет побуждение к самоактуализации, тенденцию «выражать и задействовать все возможности организма до такой степени, что такая активность усиливает организм или «Я» [162, С.77]. При этом важным условием разворачивания этой активно-

сти являются “помогающие” отношения, в которых, как правило, нуждается человек, переживающий кризис жизни.

Такое понимание позволяет доверять самостоятельному, стихийному конструктивному опыту преодоления человеком КС и даже кризисов. И одновременно ставит перед специалистами проблему “индикатора” невозможности самостоятельного “одоления” этой ступени жизненного пути [197]. Когда целесообразно оказывать кризисную поддержку, не рискуя помешать человеку приобрести ценный опыт самостоятельного конструктивного преодоления?

Очевидно, что для этого необходимо знать признаки КС, а также факторы, затрудняющие процесс проживания этих ситуаций и разворачивающегося кризиса. Обратимся к рассмотрению данного вопроса.

Ситуации, которые вызывают у человека разного рода затруднения, в литературе анализируются с точки зрения:

1) характеристик объективных условий деятельности («аварийные», «чрезвычайные», «особые» ситуации);
2) отношения человека к возникшей ситуации («трудные», «критические», «проблемные» ситуации);
3) возникающего у человека состояния («гиперстрессовые», «кризисные», «фрустрационные» ситуации);
4) демонстрируемых поведенческих реакций («суицидальные попытки», «аффектогенные ситуации»);
5) предсказуемости возникновения (*нормативные* критические события жизни – вступление в брак, рождение ребенка, выход на пенсию и т.п. и *ненормативные* – события нетипичные, индивидуальные).

Продолжение исследований в вышеуказанных областях психологии, возможно, дополнят этот список.

Опираясь на выдвинутый К. Левином принцип психологического единства личности и окружающего ее мира, мы полагаем, что феномен КС не может рассматриваться с точки зрения одного из ее звеньев, но должен быть рассмотрен как результат взаимодействия и взаимовлияния всех указанных выше составляющих. По нашему мнению любая КС предполагает наличие некоего *объективного обстоятельства* и определенного *отношения* к нему человека в зависимости от степени его значимости, которое сопровождается *эмоционально – поведенческими* реакциями различного характера и степени интенсивности.

Поскольку не каждое объективное обстоятельство, равно как и отношение к нему вызывают реакции дезадаптации или кризисные состояния, поэтому обратимся к результатам научных исследований обозначенных элементов с целью обнаружения у них необходимых «кризисных» характеристик.

Возможные признаки «кризисного» события с точки зрения внешней характеристики находим при описании «экстремальных», «особых», «чрезвычайных» и т.п. ситуаций, которые понимаются как обстоятельства, «неблагоприятные для жизнедеятельности», «требующие мобилизации аварийных возможностей организма» [219, С.303]. Они могут характеризоваться «измененной афферентацией и информационной структурой, социально-психологическими ограничениями и наличием фактора риска» [154, С.460]. Общим знаменателем описанных признаков является психическая *напряженность*, затрудняющая управление поведением и эффективное решение стоящих перед человеком задач.

Желание измерить степень этой напряженности, узнать «объективную силу психотравмирующих обстоятельств» (Ф.Е.Василюк) отражено в процедуре ранжирования событий жизнедеятельности человека по силе вызываемого ими стресса на основе ответов респондентов. Полученные среднестатистические показатели стрессогенности уравнивают между собой такие события как «рождение ребенка» и «заем крупной суммы денег» [42], развод родителей и неуспеваемость по одному или нескольким предметам в школе

[158, С.40]. В списке из десяти наиболее неприятных событий жизни подростков Великобритании лидируют экзамены и собственная смерть. СПИД для девушек оказался страшнее, чем ядерная война; а для юношей учеба в школе оказалась источником больших тревог, чем опасность заразиться СПИДом или смерть в семье [158, С.36].

При аналогичном опросе российских школьников в полученном списке опасностей и страхов лидирует опасность стать инвалидом, прикованным к кровати, заболеть СПИДом или сойти с ума [173, С. 117]. На основании этих данных трудно судить о реальной стрессогенности событий для каждого из участников опроса. Не только потому, что многие из предлагаемых в опросе ситуаций не были пережиты, но и потому, что на одного и того же человека в разные периоды времени событие может оказывать различное по степени травматичности воздействие. Последнее подводит нас к выводу о том, что не столько объективное событие, сколько *отношение* к нему человека в контексте конкретного периода его *индивидуального жизненного пути* (Н.А. Логинова, 1978) будет определять «кризисность» ситуации.

Станут ли эти события кризисными, провоцируя развитие кризисных состояний, или затронут другой уровень переживаний, можно ответить, только учитывая степень их субъективной значимости и уровень «биографического стресса» у личности в этот момент. Учет ситуаций, предшествующих рассматриваемому событию и состояния, в котором находился человек незадолго до встречи с ним, характерен для психобиографического метода, применяемого Х. Томе и У. Лер (Л.И. Анцыферова, 1994).

На фактор субъективной значимости в интерпретации событий в рамках психотерапевтической работы с психической травмой обращает свое внимание Ф.В. Бассин (1971). Он предлагает классификацию переживаний человека и иерархический подход по отношению к ним по признаку значимости. В.Е. Рожнов (1985) отмечает, что «психическая травма тем более патогенна и разрушительна, (…) чем в большей степени значимыми являются нарушенные ею системы переживаний».

Таким образом, наряду с напряженностью, затрудняющей выполнение стоящих перед человеком задач, можно выделить еще один признак КС – значимые переживания.

Ф.Е. Василюк дает определение критической ситуации, понимая ее как «ситуацию *невозможности* жить, реализовывать внутренние необходимости своей жизни» [42, С.25]. Переживание в данном случае – это “особая внутренняя деятельность, внутренняя работа” по преодолению некоторого “разрыва жизни”, “борьба против этой невозможности реализации жизненных необходимостей” [42, С.12; С.25]. Важно, что Ф.Е. Василюк рассматривает переживание как процесс жизненного преодоления не только негативных обстоятельств, но и положительных, способных приводить к избыточной активности личности, а затем к спаду в ее жизнедеятельности.

Развивая предложенную Ф.Е. Василюком концепцию «конструктивного» переживания, Р.М. Загайнов [79] говорит об *уровне конструктивности* переживания, который может быть различным. Оптимальный уровень конструктивности переживания обеспечивает «особую внутреннюю работу, с помощью которой человеку удается перенести те или иные жизненные события и положения, восстановить утраченное душевное равновесие, словом, справиться с кризисной ситуацией» [42, С.12]. Однако, “данный уровень свойственен только личности, накопившей позитивный опыт преодоления кризисных ситуаций, но отнюдь не большинству” [79].

Это критическое замечание подтверждается огромным массивом данных о кризисных состояниях, нарушениях поведения, нервно-психических расстройствах, являющихся распространенными результатами неэффективного преодоления КС детьми и взрослыми (Д.Н. Исаев, 1996; Б.Д. Карвасарский, 1990; М.С. Лебединский, 1971; В.Н. Мясищев, 1960; Х. Ремшмидт, 1994; В.Е. Рожнов, 1979).

Рассмотрим представленные в литературе варианты типологизаций, включающие описание КС.

Т.М. Титаренко (1999) выделяет четыре типа ситуаций: критические, кризисные, экзистенциальные и терминальные. Основанием для такой типологизации, по нашему мнению, можно считать тот уровень реальности, полноценное осуществление которого по представлению человека становится невозможным. Во всех четырех типах ситуаций проявляется более или менее острая необходимость реконструкции человеком своего жизненного мира, его пространства и времени, а также снижение самооценки, уверенности в собственных силах. Причем можно предположить, что в процессе переживания возможна трансформация одного типа ситуаций в другой.

По мнению Т.М. Титаренко, развитие представления о невозможности преодоления любой из этих ситуаций может повлечь за собой субъективное переживание жизненного кризиса. В свою очередь, вероятность переживания ситуативной неудачи как глобального жизненного кризиса зависит, согласно теории Ф.Е. Василюка (1995) о жизненных мирах и критических ситуациях, от веса инфантильной установки (от степени зрелости, конституционально-характерологических особенностей, текущего психофизиологического состояния) человека.

Следуя логике вышеуказанной теории, КС могут возникать в любой сфере жизнедеятельности человека. Именно сферу жизнедеятельности избрал основанием для построения типологии КС Р.М. Загайнов [79]. Он выделяет следующие типы: КС *основной*[1] деятельности; КС семейно – бытовой сферы (развод родителей, жилищные проблемы и т.п.); КС не-основной деятельности (учебная деятельность, общение и т.д.); КС здоровья (травмы, тяжелые заболевания); КС внутреннего мира личности (переоценка ценностей внутреннего мира личности, связанная с переживанием разочарования, предательства и т.п.).

Подобный подход позволяет предположить наличие *типичных* кризисных ситуаций не только в спорте, но и в других видах деятельности, где есть переживания перед выполнением значимой задачи.

Так М. Тышковой (1987) была предпринята попытка выделения групп трудных жизненных ситуаций, связанных с деятельностью человека, понимаемых как ситуации «неуравновешенности либо несоответствия между стремлениями, ценностями, целями и возможностями их реализации, либо качествами личности». Автором выделяются группы ситуаций, касающиеся здоровья человека, выполнения какой-либо задачи, а также связанные с социальным взаимодействием. Подростки оказались наиболее чувствительными (по сравнению с младшими школьниками) к ситуациям «публичного выступления» и оценивания, которые провоцируют у них переживание личностной угрозы. Значимость этих ситуаций обусловлена, по мнению автора, личностными изменениями этого возраста: развитием рефлексии и мотивирующей функции самооценки, созреванием структур «я».

Приведенные выше теоретические положения и результаты практических исследований позволили нам предположить, что любая из трудных ситуаций жизни подростка, затрагивающая значимые сферы жизнедеятельности и создающая угрозу целостности «я», может перерасти в кризисную в результате развития представления о трудности или невозможности ее преодоления. В свою очередь, неэффективность или истощение ресурсов совладания с КС жизни могут вызывать у подростка переживания КС внутреннего мира личности (появление чувства неудовлетворенности собой, неуверенности в себе, разочарование в других, переоценка прошлого и настоящего опыта, утрата жизненных перспектив). Стадии КС внутреннего мира личности, на наш взгляд, идентичны завершающим стадиям внутреннего конфликта [81, С.200].

Невозможность разрешения переживаний КС внутреннего мира личности, равно как и неразрешимость переживаний внутреннего конфликта вызывают чувства безысходности, беспомощности и бессилия, которые сопровождаются снижением выносливости, упадком сил, потерей интереса, отсутствием веры в свои силы, сомнениями в принимае-

---

[1] Под основной деятельностью понимается ведущая деятельность, развитие которой обусловливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности на данной стадии ее развития (А.Н. Леонтьев, 1983) .

мых решениях и беспокойством в новых ситуациях, а также тревожно-депримированным фоном настроения. Эти признаки являются последствиями непреодоления КС и сообщают о развитии реакций дезадаптации (кризисных состояний), невротических изменений, самостоятельная коррекция которых для подростка практически невозможна.

Резюмируя сказанное, мы в качестве определения КС примем дополненное нами определение, сформулированное Р.М. Загайновым в психологии спорта [79] и наиболее полно отражающее, на наш взгляд, необходимые и достаточные признаки КС. *КС возникает на фоне биографического стресса как ситуация затруднения выполнения стоящей перед человеком задачи в условиях высокой значимости результата выполняемой им деятельности.* Ее ведущими характеристиками являются психическая напряженность, значимые переживания как особая внутренняя работа по преодолению жизненных событий или травм, изменение самооценки и мотивации, а также выраженная потребность в их коррекции и в психологической поддержке извне.

Вероятность кризисности того или иного «момента проживания» может быть определена с наибольшей достоверностью при условии комплексного исследования как специфики реальной ситуации и отношения к ней, так и особенностей психики и личности подростка (личностных ресурсов), отягощающих и защитных факторов, характерных для его индивидуального жизненного опыта.

1.1.2. Роль факторов риска и защитных факторов в процессе развития кризисных ситуаций

Проблема изучения факторов психологической устойчивости и успешного преодоления трудных жизненных событий наиболее продуктивно разрабатывается в контексте психотерапевтической и психиатрической практики [87, 88, 160, 166, 215]. Исследователями выделены факторы, провоцирующие или предотвращающие реакции дезадаптации. E.E. Werner представляет модель взаимодействия факторов риска и защитных факторов, влияющих на процесс адаптации ребенка и вероятность возникновения психических заболеваний [160, С.264].

К числу факторов, способных повлиять на вероятность развития кризисных состояний и психогенных заболеваний у подростков, относят: наследственность и конституцию; ход индивидуального развития (рост, созревание, индивидуализация, формирование, обучение); уровень развития познавательных структур личности; возраст и пол; систематические влияния (циклы терапевтического воздействия); «случайные» влияния (жизненные события, факторы окружающей среды); факторы риска; защитные факторы (самого ребенка и его окружения) [160, С.262; 87, 205].

Успешность преодоления подростком кризисных ситуаций жизни может быть представлена как *результирующее значение*, получаемое в процессе взаимодействия и взаимовлияния комплекса факторов. Среди них *факторы риска*, *отягощающие* факторы, и ряд *защитных* факторов. В таблице 1 приведены, упоминаемые в литературе, *факторы риска*, относящиеся к моменту рождения ребенка и повышающие его потенциальную уязвимость перед воздействием среды [160, 87]; *отягощающие* факторы, возникающие в процессе развития в результате влияния условий формирования личности и сознательных отношений с людьми (В.Н. Мясищев, S. Chess); *защитные* факторы, повышающие адаптационные возможности подростка и вероятность успешного противостояния трудностям [87, 158, 159, 160, 241].

Защитные факторы представляют собой как «свойства» ребенка, так и возможности его окружения. Под защитными факторами понимаются влияния, способные задержать, смягчить или предотвратить развитие кризисных состояний. С этой точки зрения, «впервые развивающиеся в подростковом возрасте *стратегии преодоления трудностей* можно рассматривать как защитные факторы» [160, С.263]. Защитной функцией может обладать

Место для таблицы 1 ()

также опыт тяжелых переживаний, усиливающий способность подростка противостоять трудностям в дальнейшем (M. Bleuler). Отдельные обстоятельства (например, положение первого ребенка в семье) могут служить как защитным фактором, так и отягощающим в сочетании с другими факторами, как то: тревожность и неуверенность молодой матери, присутствие ревности в отношениях с младшими и т.п. [159].

Вероятность успешного преодоления подростками трудных ситуаций может быть обусловлена, как видно из таблицы 1, целым рядом защитных факторов. Особый интерес вызывают те из них, влияние на которые оказывается возможным в рамках деятельности практического психолога в образовательном учреждении. К ним относятся такие факторы как “социальное содействие”, “возможность получить помощь и совет (от родителей, учителей и самого психолога)”, “наличие оптимистических моделей для идентификации”,

“стимулирование старшими самостоятельности в разрешении проблем” и др. Используя психологический и психотерапевтический инструментарий, специалист может оказать позитивное влияние на такие защитные факторы как “хорошие коммуникативные способности”, “наличие выраженных интересов”, “способность к самопомощи” и др.

Современная психологическая и психотерапевтическая практика располагает конкретными методами и приемами, созданными для оказания помощи подросткам, в том числе, переживающим КС или последствия их неконструктивного преодоления. Такая помощь осуществляется специалистами в различных формах, в частности, в форме психологического консультирования, психокоррекции, психотерапии, с использованием методических подходов, которые разрабатываются в рамках различных теоретических направлений (динамического, поведенческого, когнитивного, экзистенциального, системного и др.) [22, 38, 80, 94, 100, 129, 134, 143, 155, 159, 160, 164, 193, 194, 197, 227, 236, 246].

Вместе с тем, анализ “помогающих” методов и приемов, описанных в литературе, позволяет отметить, что большинство из них принадлежит к тем или иным направлениям психотерапевтической практики. Их разработка и апробация производилась, как правило, при работе с детьми и подростками, переживающими последствия непреодоления КС, демонстрирующими дезадаптивное поведение, страдающими различными нервно-психическими расстройствами [38, 80, 155, 159, 160, 164, 193]. В меньшей степени уделяется внимание составлению профилактических программ для здоровых детей и подростков, создающих условия для развития индивидуальных адаптивных стратегий преодоления трудностей (Т.А. Климова и др.).

Несмотря на рост числа различных «помогающих» тренинговых программ для детей и подростков за последнее десятилетие [101, 114, 124, 151, 173], психологическая и психотерапевтическая помощь остается дефицитной, в одном случае – из-за отсутствия кадров детской и подростковой психотерапевтических и психологических служб, в других – из-за недостаточности методических ресурсов у самого специалиста.

По нашему мнению, роль защитного фактора, обусловливающего устойчивость подростков в КС, может играть программа, обучающая их поиску адаптивных индивидуальных стратегий совладания, которая должна носить профилактический характер и быть доступной для всех подростков как любая образовательная программа средней школы.

Личность психолога, реализующего данную программу, сама по себе может выступать в роли защитного фактора, если она является «работающим – осуществляющимся или осуществлявшимся когда-то, - интегрированным «Я», живущим полной жизнью» [1], обладающим безусловным позитивным отношением к самому себе [26, 79].

Сложное взаимодействие и взаимовлияние рассмотренных нами факторов создает картину индивидуального жизненного пути, уникальность которой выражается в использовании типичных для данного человека техник выживания или существования [160]. От чего зависит предпочтение конкретным подростком в каждой следующей ситуации жизни той или иной техники (достижения, приспособления, уклонения, агрессии и т.д.), а также, каков механизм возникновения индивидуальных подростковых стратегий преодоления? Актуальность этих вопросов для психологической и педагогической практик не требует доказательств. Для представления современного состояния проблемы подростковых техник преодоления обратимся к результатам исследований по этой теме.

1.2. Преодоление кризисных ситуаций подростками

1.2.1. Подростковые стратегии преодоления кризисных ситуаций

Изучение поведения подростков, направленного на преодоление трудностей, в зарубежной психологии проводится в рамках исследований, посвященных анализу “coping”-механизмов или “coping behavior”. Coping есть индивидуальный способ взаимодействия с

ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями [126, 127].

Введение в психологию термина «coping» в 1962 г. при изучении L. Murphy активных усилий личности ребенка, направленных на овладение трудной ситуацией или проблемой, стало началом целого комплекса исследований в психологии стресса. Описание копинг-механизмов или механизмов совладания, а также приемов формирования способностей к преодолению содержится в работах E.Olbrich (1984,1985), A. Ellis (1987,1990), F.H. Kanfer et al. (1975,1977), D. Meichenbaum (1985,1991).

Используя биографически–описательный подход, H. Thomae [160] разработал систему категорий, с помощью которой описал формы реакций молодых людей (возраста 12-22 лет) на конфликты и трудности. Среди них ведущими формами реакций, наиболее часто проявляющимися оказались “достижение”, “противодействие, оппозиция”, приспособление к требованиям ситуации и потребностям окружающих, а также “поиск и поддержание социальных контактов”. В качестве редких реакций в период взросления определены “обвинения, направленные против себя или против окружающих” (интрапунитивные и экстрапунитивные реакции), “податливость”, “психосоматическая реакция” и “внутреннее дистанцирование”. Автор подчеркивает зависимость “иерархии реакций” от многих факторов, таких как смена поколений, здоровье, политико-экономическая и историческая ситуация.

Согласно исследованиям М. Тышковой у подростков 11-12 лет преобладающими реакциями на негативное эмоциональное напряжение, возникающее в трудных ситуациях, являются реакция протеста, символический уход из экспериментальной ситуации или попытки сделать конструктивные выводы из прошлых неудач. Обнаружено также, что подростки чаще младших школьников видят причину своих неудач в себе либо вообще не высказывают обвинений [31, 205].

Делая обзор исследований стратегий совладания, Л.И. Анцыферова в качестве основных называет следующие их виды: а) преобразующие стратегии совладания (предполагается осознание подконтрольности ситуации в результате когнитивного оценивания; работа с проблемой: определение конечной и промежуточной цели, составление плана решения, определение способов достижения цели; “когнитивная репетиция”; техники “коррекции своих ожиданий и надежд”, “идущего вниз сравнения”, “идущего вверх сравнения”, “антиципирующего совладания”);

б) приемы приспособления: изменение собственных характеристик или отношения к ситуации (прием “позитивного истолкования” КС; использование ролевого поведения (Ф. Зимбардо); прием идентификации личности с успешными человеком или группой);

в) вспомогательные приемы самосохранения (защитные техники: уход или бегство из трудной ситуации, “отрицание”и т.п.);

г) самопоражающие стратегии (наркомания, алкоголизм, суицид).

В отличие от мнения Л.И. Анцыферовой, признающей оправданность для определенных ситуаций применения защитных техник [20, С.11], Е.В. Алексеева относит различные способы психологической защиты к неконструктивным стратегиям поведения подростков. В ряд неконструктивных стратегий входят также, по ее мнению, импульсивное поведение и агрессивные реакции [129, С.123].

Общим, при оценке эффективности защитных техник этими авторами, является мнение о том, что защитные техники не устраняют проблему, а только снижают эмоциональное напряжение, выполняя адаптивную функцию.

Еще одной специфической формой поведения подростков в ситуациях психологической угрозы является *детский ритуализм*. Нами обнаружены различия в толковании авторами природы данного феномена.

Описания ритуального поведения подростков в психологической и психотерапевтической литературе встречаются, как правило, в качестве симптомов нарушения психи-

ческого благополучия (Ю.Г. Демьянов, М. Калинина, Б.Д. Карвасарский, Х. Ремшмидт). Х. Ремшмидт упоминает поведенческие ритуалы, которые создают подростки, переживая кризис идентичности. Подросток ощупывает своё тело, часто смотрится в зеркало, записывает свои мысли и навязчивые действия, что позволяет ему снова и снова «убеждаться в наличии себя самого» [110, С. 292]. Б.Д. Карвасарский называет ритуалы в ряду симптомов невроза навязчивых состояний, они «всегда сопровождаются навязчивыми сомнениями, опасениями и страхами», «производятся больными вопреки разуму для предупреждения мнимого несчастья и имеют защитный, охранительный характер» [68, С.228].

М. Калинина относит ритуалы к навязчивым компульсивным симптомам и называет их «особой формой защитных магических действий». Среди них упоминаются защитные словесные формулы, загадывания «на счастье», сложные ритуальные церемонии. Они возникают вопреки желанию и воле, осознаются как чуждые и отличаются выраженным упорством. Несмотря на критическое отношение к ним подросток не может от них освободиться. Навязчивые ритуалы со временем отрываются от первичных страхов, приобретая самостоятельный характер [193, С. 204].

Таким образом, можно отметить, что ведущими характеристиками ритуальных действий как симптомов нарушения психического благополучия являются их чуждость содержанию сознания и невозможность от них освободиться, порождающие, как правило, переживания бессилия и беспомощности.

Другой взгляд на детское ритуальное поведение представлен в работе М.В. Осориной. Ритуализм в детском и подростковом возрасте является проявлением языческих отношений ребенка с природным и предметным миром, помогающих совладанию с ситуацией пугающей неопределенности [99, С. 197].

Как показывают исследования Р.М. Загайнова, ритуализм встречается среди ведущих профессиональных качеств спортсмена-чемпиона. «Это система сознательно продуманных ритуалов, в основе которых лежит определенный порядок поведения и мыслей, направленных на решение практических задач деятельности: формирование оптимального психофизиологического состояния и его регуляция, концентрация внимания и мыслей на предстоящей деятельности, оптимизация мотивации» [79].

Таким образом, ритуальное поведение может быть результатом действия различных психологических механизмов, выступая в одном случае в качестве симптома нарушения психологического благополучия, в другом - в форме сознательной конструктивной поведенческой стратегии.

Изучение поведения подростков в КС делает возможным анализ «стихийных» средств саморегуляции, в том числе, эффективных ритуальных техник, необходимых подростку для успешной адаптации.

Вместе с тем, необходимо отметить интерес авторов не только к разнообразию форм и способов преодоления трудных жизненных ситуаций, но и к факторам, определяющим появление характерных для подростков стратегий. Так, например, F.Blanchard-Fields et al. обнаружена обусловленность способа психологического преодоления полоролевыми стереотипами. В подростково-юношеском возрасте наблюдается возрастание феминности у лиц обоего пола, что проявляется в предпочтении ими эмоционально-ориентированных форм психологического преодоления, в противовес проблемно-ориентированным [127].

Изучение возрастных закономерностей развития форм психологического преодоления (M. Petrovsky, J. Birkimer) позволило сделать вывод о том, что способность реального решения проблем, внутренний локус контроля и снижение общего уровня невротической симптоматики являются возрастным новообразованием [127]. Одной из главных причин дезорганизации подростков в трудных ситуациях М. Тышкова считает отсутствие эффективных способов преодоления трудностей и переживание личностной угрозы.

Т.М. Титаренко при работе с подростками-делинквентами и суицидентами выделяет несколько типов отношения к разворачивающемуся жизненному кризису: игнорирую-

щее, утрирующее, волюнтаристское и демонстративное. Несмотря на различия в формах поведения, эти типы объединяет неспособность «самостоятельно уловить ключевой, бифуркационный момент, когда оставлять все так, как есть, больше уже невозможно» [197, С.109]. В виду специфики изучаемой категории подростков, в исследовании не описано конструктивное отношение к кризису, которое, по мнению автора, выражается в адекватной оценке собственных сил и в способности вовремя обратиться за помощью к специалисту.

Как можно заметить, при изучении подростковых стратегий преодоления авторы чаще фиксируют преобладание эмоционально-ориентированных форм преодоления. Дефицит конструктивных стратегий объясняется психологическими особенностями возраста. Отсюда следует, что подростки отличаются высокой уязвимостью в ситуациях психологической угрозы, в том числе, в силу незрелости необходимых психических новообразований.

Это означает, что развитие способностей подростков к поиску и реализации оптимальных решений в КС возможно только при создании условий для роста личностных ресурсов, определяющих психологическую устойчивость. Каковы эти личностные ресурсы, какие особенности развития психики и личности подростка будут обеспечивать способность к поиску успешных адаптивных стратегий преодоления? Рассмотрим результаты исследований, посвященных изучению зависимости форм преодоления от личностного фактора.

1.2.2. Влияние личностных особенностей на успешность преодоления кризисных ситуаций

Поиск личностных качеств, влияющих на выбор стратегии и успешность совладания в значимых для человека ситуациях, в психологии отражен в многочисленных исследованиях [20, 21, 123, 197, 241, 257]. Особенно интенсивно проблема личностного фактора преодоления начала разрабатываться с введением в психологию понятия локуса контроля (Дж. Роттер) - интегральной характеристики самосознания, включающей чувство ответственности, готовность к активности и переживание образа «Я». Изучение связи интернальности-экстернальности с другими личностными параметрами позволило создать типологические портреты интерналов и экстерналов, различающихся формами поведения в сложных жизненных ситуациях [21].

При описании характеристик «победителей»-интерналов S. Kobasa и его коллеги[20] вводят интегративную личностную характеристику «hardiness» (смелый, дерзающий, стойкий). Было установлено, что наличие интегрального качества «харди» защищает индивидов от эмоциональных нарушений.

Делая обзор отечественных и зарубежных исследований проблемы влияния личностных особенностей на тип реагирования, осмысления и интерпретации кризисных ситуаций, Л.И.Анцыферова в своей работе также акцентирует внимание на интернальных характеристиках. Она называет «убеждения человека в своей способности контролировать и изменять окружающий мир, влиять на происходящие события и справляться с трудными ситуациями жизни» центральными личностными образованиями, определяющими выбор стратегий и успешность совладания [20, С.12].

К условиям успешного преодоления кризисных ситуаций жизни Л.И.Анцыферова относит уровень развития механизма *когнитивного оценивания,* который зависит от: а) уверенности человека в своей способности контролировать окружающий мир; б) умения регулировать негативные чувства и аффекты; в) способности актуализировать весь свой жизненный опыт; г) уверенности в помощи других людей. Необходимо отметить, что в подростковом возрасте способности к эмоциональной саморегуляции, а также рефлексии жизненных событий и собственных переживаний находятся в стадии развития. Следова-

тельно, и механизм когнитивного оценивания является, отчасти, возрастной характеристикой, нуждающейся в условиях для своего развития.

Результаты, подтверждающие позитивную роль интернальности в успешной адаптации, представляет Е.В. Алексеева в кросс-культурном исследовании - сравнении стратегий преодоления трудностей у российских (С.-Петербург) и немецких подростков (Потсдам). Главным условием конструктивной деятельности, активности субъекта и его постоянного развития она называет *внутреннюю* ответственность. Внутренняя ответственность, по мнению исследователя, «служит средством внутреннего контроля (самоконтроля) и внутренней регуляции (саморегуляции) деятельности личности, которая выполняет должное по своему усмотрению, сознательно и добровольно» [129, С.128]. М. Тышкова считает, что решающее значение в формировании психологической устойчивости к фрустрирующему и стрессогенному воздействию трудных ситуаций принадлежит способности личности к адекватному отражению ситуации и познавательному отношению к ней [205].

Какие еще качества в структуре личности подростка будут определять его стрессоустойчивость или способность к совладанию, преодолению?

В литературе, посвященной вопросам психического развития детей и подростков, мы находим описание категории так называемых «неуязвимых» детей. Несмотря на самые неблагоприятные жизненные условия, они достигают значительных успехов и «становятся нормальными здоровыми взрослыми» [83]. Это дети, типичной чертой которых является способность справляться со стрессом «благодаря исключительно интенсивной мыслительной деятельности и компетентности» [172]. Они имеют хорошо развитые социальные навыки и высокий уровень самоконтроля [83, 172]. Для них характерны позитивная Я-концепция, уравновешенность, способность формировать собственную среду, а также достигать социально значимые цели [160].

Очевидно, что подобная «неуязвимость» является результатом взаимодействия наследственных и средовых факторов. Необходимо отметить и то, что обнаруженные в результате исследований качества (внутренний локус контроля, способность к адекватному отражению ситуации и познавательному отношению к ней; позитивная Я-концепция, способность формировать собственную среду, достигать социально значимые цели и т.д.) представляют собой «продукты» процесса индивидуального развития подростка. Они вторичны по отношению к «первоисточнику», ставшему базой для их формирования.

Таким источником, основой для проявления «бойцовских» качеств личности, по мнению Т.М. Титаренко, может быть актуализированная потребность в саморазвитии, «изначально присущая личности, как аналогичные программы созревания на уровне организма». Именно потребность в саморазвитии может обеспечить «высокий уровень поисковой активности, творческого отношения к себе и окружающей действительности», которые Е.Е. Данилова считает причиной «неуязвимости». Изучение степени активности названной потребности может происходить с помощью анализа отношения подростка к препятствиям.

Являясь «программой созревания», потребность в саморазвитии может не получить должного удовлетворения или оказаться «заблокированной пережитыми травмами, страхом беспомощности, несостоятельности», в том числе негативным опытом разрешения предыдущих КС [197]. Для того, чтобы выявить степень представленности в мотивационной иерархии подростка потребности в саморазвитии, очевидно, необходимо обратиться к начальному опыту преодоления, накопление которого происходит, как правило, в семье.

Семья как первичная социальная группа, источник и модель общения, поведения и межличностных отношений для ребенка является также источником ожидаемой им социальной поддержки и его жизненного опыта. Естественно предположить, что любой сбой в функционировании семьи, будет оказывать специфическое влияние на процесс формирования индивидуальных стратегий преодоления у ребенка.

Обратимся к рассмотрению вопроса о роли семейной ситуации в развитии стратегий преодоления и возникновении у детей кризисных ситуаций жизни.

1.3. Семейное неблагополучие как психогенный фактор развития кризисных ситуаций в жизни подростков

Несмотря на «прозрачность» термина *семейное неблагополучие*, во всем многообразии работ, посвященных этой проблеме трудно встретить четкую формулировку данного понятия [40, 65, 68, 81, 84 и др.]. Как правило, изучение неблагополучия семейной ситуации осуществляется в процессе поиска причин дезадаптивных проявлений в поведении или отношениях ребенка или подростка. Очевидно, поэтому понятие благополучия семьи традиционно связано с педагогической типологией семей [194]. Однако нарушение воспитательной функции, по нашему мнению, можно лишь условно выделить как независимый параметр, поскольку оно тесно переплетено с нарушением семейных отношений, личностными особенностями членов семьи и удовлетворением их потребностей.

Анализ работ, посвященных семейному неблагополучию, позволяет отметить, что выделение типов и видов неблагополучия производится авторами на основе изучения отдельных характеристик семьи: нарушения одной или нескольких функций семьи, структуры семьи и т.п., что не обеспечивает интегрированное знание об изучаемом феномене. Необходимо отметить также определенную изолированность теоретических исследований детско-родительских отношений и супружеских отношений в семье [135].

Возможность интеграции знаний о семье как динамической системе возникает благодаря синтезу «психологии отношений» В.Н. Мясищева и основных принципов системного подхода к изучению семейного благополучия, осуществляемого в рамках отечественной семейной психотерапии[223]. Согласно данному подходу, угроза семейному благополучию может заключаться в затруднении выполнения семьей её основных функций, в отсутствии условий для гармонического развития личности членов семьи.

Одновременно, в семейной психотерапии формулируется концепция семейной нормы, как ситуации относительно независимого развития члена семьи и семьи в целом (Ackerman, 1970). “Насколько естественны противоречия между семьей и личностью, настолько же естественна и каждодневная необходимость разрешать эти противоречия”[222, С.190]. Это позволяет Э.Г. Эйдемиллеру и В. Юстицкису в качестве наиболее важной характеристики благополучия семьи, выделять эффективность семейных механизмов интеграции семьи и личности. То, как семья ведет себя столкнувшись с трудностью, с необходимостью перестроить свою жизнь и свои отношения будет определять ее устойчивость и развитие.

Ситуация семейного неблагополучия в нашей работе понимается как ситуация затруднения или невозможности выполнения семьей ее основных функций и удовлетворения ведущих потребностей членов семьи в условиях неэффективной деятельности семейных механизмов адаптации и интеграции. Семьи, переживающие ситуацию неблагополучия, в работе называются негармоничными.

Влияние ситуации семейного неблагополучия, роль дисфункциональных нарушений в жизнедеятельности семьи обнаруживается как в отношении нарушения психосоматического здоровья ребенка, так и в отношении его социальной адаптации в целом (его поведения, успехов в школе, уровня профессиональных устремлений, проявлений делинквентности и криминальности), формирования алкогольной и наркотической зависимостей[158].

Следствием влияния неблагополучной семьи на подростка Б.Д. Карвасарский считает образование неразрешенных внутренних конфликтов [87]. Подросток испытывает затруднение в приобретении адекватных навыков общения, в регуляции собственных эмоциональных реакций, в реализации эмоциональных и познавательных потенциалов. У не-

го формируются неадекватные модели социального восприятия и эмоционального реагирования. Все это закономерно ведет к нарушению значимых межличностных связей.

Необходимо отметить наличие дискуссии среди исследователей по проблеме «удельного веса» (важности и степени травматичности) факторов семейного неблагополучия.

По мнению некоторых авторов, большую степень травматичности имеет изменение состава семьи (воспитание подростка в неполной, распавшейся по разным причинам семье) [228, 231]. Однако, не меньше данных существует в защиту другой точки зрения: патогенным является не состав семьи, а ее психологический климат [208, 254]. Неблагополучная семья может выступать не только как источник психической травматизации подростка, но и как фактор, повышающий его чувствительность к травмирующей ситуации, влияющий на его устойчивость и выбор стратегии преодоления патогенной ситуации.

Семья может стимулировать травму, утяжелять ее, затруднять ее преодоление. Она является транслятором и моделью реагирования на травму: через представления членов семьи о «правильных» приемах преодоления и формы поведения членов семьи в трудной ситуации. По мнению Г.Н. Морозовой, формирование высокого уровня личностной тревожности у ребенка связано не с характером неблагоприятных семейных условий, а с принятым в семье способом их разрешения, эмоционального участия, а также с причастностью и ответственностью родителей и детей при преодолении жизненных коллизий[122].

Описаны типы личностных нарушений у детей, возникающих в зависимости от типа поведения семьи при решении новых задач [227]. При «центробежной» реакции членов семьи на нерешенную проблему, т.е. стремлении стать более независимыми, у детей возможны нарушения поведения. В случае «центростремительной» реакции членов семьи (подавление личности ради стабильности брака), для детей характерно развитие внутриличностных конфликтов, появление невротических и психотических симптомов. Сенсибилизация членов семьи к фрустрирующей ситуации может происходить также вследствие: неправильного воспитания подростка (гипер-, гипоопеки); воздействия длительного нервно-психического напряжения в семье; формирования травматизирующего представления подростка о патогенной ситуации и ее оценки (Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В., 1999).

Таким образом, отношение к объективно неблагоприятным условиям и способы совладания с ними являются одними из ведущих факторов устойчивости и благополучия семьи, и, как следствие, личности подростка.

Семейное неблагополучие, являясь, по сути своей, кризисной ситуацией кратковременного или длительного воздействия, одновременно выступает в роли фактора развития кризисных ситуаций в жизни подростка. Оно обусловливает уровень биографического стресса, который грозит нервно-психическим перенапряжением при столкновении подростка с любыми фрустрирующими моментами. Это позволяет предположить существование типичных кризисных ситуаций, закономерно возникающих в жизни подростков, переживающих влияние семейного неблагополучия.

Глава 2. Организация и методы исследования кризисных ситуаций жизни подростков

2.1. Организация исследования

Обобщение результатов современных исследований ситуаций, угрожающих развитием кризисных состояний в подростковом возрасте позволяет нам констатировать суще-

ствование явного перевеса накопленных знаний о последствиях преодоления КС, носящего деструктивный или защитный характер, и недостаточную изученность приемов успешного совладания, которые самостоятельно находят подростки, в том числе, переживающие ситуацию семейного неблагополучия. Необходимо признать, также, наличие дефицита профилактических программ, развивающих устойчивость подростков в КС и доступных для них как любая образовательная программа средней школы.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей самостоятельного преодоления кризисных ситуаций подростками из негармоничных семей, разработка и апробация методики «организованного» преодоления КС в подростковом возрасте.

В ходе исследования решались следующие задачи:

1.Выявление типичных КС и их признаков, переживаемых подростками из негармоничных семей. 2. Исследование самостоятельных («стихийных») стратегий совладания подростков с КС. 3. Разработка целевой программы ранней психологической подготовки и технологии «организованного преодоления» КС для подростков из негармоничных семей. 4. Практическая апробация разработанной программы в условиях школьной практики и оценка ее эффективности.

Нами было спланировано и проведено экспериментальное исследование. Оно проходило в течение 5 лет (с 1994 г. по 1999 г.) и имело поэтапный характер. В нем принимали участие 112 подростков в возрасте 11,5 - 15 лет, учащихся гимназии № 1, лицея № 3 им. А.С.Пушкина г. Саратова, Саратовского авиационного колледжа СГТУ. Всего в различных опросах, а также в обучении по Программе ранней психологической подготовки к преодолению КС жизни (РПП) в период с 1994 г. по 1999 г. участвовало более 450 подростков. В экспериментах, направленных на оптимизацию условий преодоления КС подростками были задействованы 115 родителей учащихся и 18 учителей-предметников и классных воспитателей.

В группу диагностических методов нами были включены следующие методики:

- Клинико-биографический метод
- Метод интервью; индивидуальные беседы
- Метод включенного наблюдения
- Метод анкетного опроса (анкетирование)
- Метод контроля восприятия испытуемым ситуации (постэкспериментальное интервью).

Организация **ранней психологической подготовки** подростков к преодолению КС жизни базировалась на следующих принципах:

а) обеспечение необходимых условий для роста личностных ресурсов подростка, определяющих психологическую устойчивость, путем:

- построения в группе доверительного общения подростков друг с другом и психолога с подростками;
- подбора индивидуальных приемов самостоятельной работы подростка с учетом его личного опыта преодоления;

б) безусловное позитивное отношение психолога к самому себе, владение широким репертуаром уверенных форм поведения, демонстрируемых как на занятиях, так и в повседневной жизни;

г) привлечение к совместной работе членов семьи подростка, а также значимых взрослых (тренера, учителя, старшего друга и т.п.), выступающих в роли экспертов или возможных членов группы психологической поддержки (ГПП);

д) помощь подростку в поиске и формировании ГПП, состоящей из значимых для него людей, демонстрирующих оптимистические модели совладания с трудностями и способных к доверительному общению с подростком;

д) интеграция приемов различных направлений психологии и психотерапии, оказывающих терапевтическое и развивающее воздействие на потребностно-

мотивационную, когнитивную, коммуникативную и эмоционально-волевую сферы подростков;

е) сочетание группового характера занятий с индивидуальными консультациями подростка и членов его семьи.

Основными задачами организации ранней психологической подготовки подростков к преодолению КС жизни являются:

1) формирование представлений о КС жизни как возможности для саморазвития;
2) анализ неконструктивного разрешения предыдущих КС;
3) коррекционная работа со страхами и психогенными травмами, препятствующими разворачиванию потребности в самореализации;
4) формирование представлений подростка о своих способностях к совладанию на основе анализа успешного опыта преодоления;
5) создание условий для формирования у подростка внутренней готовности принять помощь, поддержку извне и способности к критической оценке собственных возможностей.

Осуществление этих задач предусматривало комплексное использование в технологическом процессе конкретных процедур, приемов и методов, описанных далее в нашей работе.

Необходимо отметить, что темп работы по Программе РПП, а также содержание каждого конкретного занятия могут значительно отличаться в зависимости от подготовленности группы (класса), особенностей психологического климата, наличия или отсутствия проблем во взаимоотношениях с учителями, количества «новеньких» в классе, количества детей из негармоничных семей и т.д. Поэтому, в представленной нами Программе РПП мы указываем лишь общие требования к организации занятий и особенности реализации основных этапов курса.

Организация занятий по Программе РПП

Занятия по Программе РПП проводились в 8-9-х классах (147 человек) гимназии № 1 г. Саратова с сентября 1997 г. по май 1998 г.г.

Целью Программы РПП являлось повышение устойчивости подростков в КС, развитие способности к поиску индивидуальных адаптивных стратегий преодоления КС жизни.

На занятиях курса РПП использовался методический аппарат различных теоретических направлений. Выбор психологом приемов и процедур, а также время необходимого подключения каждого из основных технологических методов определяются темой занятия, индивидуальными особенностями членов группы и характером групповой динамики. В ходе курса используются как известные приемы и упражнения, заимствованные из тренинговых программ личностного роста и самореализации личности, коммуникативной компетенции [151, 173, 148], так и модифицированные или созданные автором разработки.

Важными особенностями Программы РПП являются:

а) профилактический характер и доступность для всех подростков как любая образовательная программа средней школы;

б) возможность применения в многочисленной группе (до 35 чел.);

в) легкость включения в учебный план в рамках курсов психологии, валеологии, ОБЖ и т.д.

Организация занятий, необходимые материалы. Разработанный курс рассчитан на 36 академических часов. Занятия проводятся психологом 1 раз в неделю по 45 мин. (возможен интенсивный вариант – 2 раза в неделю по 90 мин.).

Для работы на занятиях каждому подростку необходимы:

папка для черчения или рисования, в которой хранятся все выполненные по программе задания («личный архив»); тетрадь или листы для рабочих записей; общая тетрадь («Дневник значимых переживаний»); цветные карандаши, акварель, кисти.

Помещение (классная комната) оборудовано шторами для затемнения, аудио- и видеоаппаратурой. Пространство класса позволяет проводить работу за партами, «в кругу», выполнять двигательные упражнения.

Схема построения занятия.

I. Ритуал приветствия (психогимнастические упражнения, требующие эмоциональной выразительности).

II. Рефлексия эмоционального состояния (вербальные или невербальные техники – графика, цветопись). Ознакомление с записями ведущего в Дневниках значимых переживаний (на основном этапе курса)

III. Основной блок (групповая дискуссия, игровые приемы, методы технологии РПП, элементы психодраматизации, арттерапии, музыкотерапии).

IV. Блок приемов саморегуляции (психомышечная тренировка, дыхательная гимнастика и т.д.).

V. Рефлексия эмоционального состояния. Ритуал прощания.

Полный курс РПП включает в себя следующие темы (тематическое планирование курса РПП - см. Приложение 5).

Тема 1. «Знакомство» (1-3 занятие).

Тема 2. «Кто Я? Какой Я?» (4-7 занятие).

Тема 3. «Мой эмоциональный мир» (8-20 занятие).

Тема 4. «Мой стиль общения с другими» (21-31 занятие).

Тема 5. «Я и мое будущее» (32-36 занятие).

На первых занятиях курса психолог проводит знакомство с классом («Визитки»), представляет правила «безопасного» общения в группе [151, С.14]; после их обсуждения и дополнения следует ритуал принятия правил группы.

Далее, демонстрируются видеосюжеты из фильмов, где герои переживают кризисные ситуации жизни («Общество мертвых поэтов», «Форрест Гамп»). Используются музыкальные материалы (С. Никитин «Каждый выбирает по себе…»). В результате групповой дискуссии подростками формулируется актуальность проблемы самостоятельного выбора, стрессоустойчивости, самоконтроля и самопомощи в КС жизни.

Психолог приводит примеры технологий подготовки человека к встрече с критическими ситуациями (подготовка спортсмена-чемпиона, космонавта, моряка – подводника и т.д.). Группа предлагает свои варианты подготовки, а также условий эффективности человека в любой значимой деятельности. Вводный этап заканчивается серией диагностических процедур, позволяющих подростку познакомиться с собственным уникальным опытом преодоления различных жизненных ситуаций, а также актуализировать конструктивные переживания успешного опыта преодоления (методика «Биографическая карта» – см. Гл.3; опросник «Мой опыт» – см. Приложение 4).

Целью занятий по теме 2 «Кто Я? Какой Я?» является создание благоприятных условий для самопознания, осознания подростком сильных сторон своей личности. На этом этапе подростки осваивают приемы самоанализа, учатся позитивному самопринятию (упражнения «Мои сильные стороны», «Свет мой, зеркальце, скажи…?» [151] и т.п.). При условии создания атмосферы доверия в группе подростки выполняют один из основных технологических приемов - строят программу личностного роста (методика «Личный коэффициент преодоления»). Завершение темы сопровождается заполнением листа «Самооценка черт характера», который наряду с функцией входной диагностики выполняет развивающую задачу, наполняя словарь подростка психологическими понятиями, облегчающими письменный самоанализ переживаний и поступков (см. Приложение 7). Одновременно с построением программы личностного роста подростки приступают к заполнению Дневника значимых переживаний (см. 2.3.).

Задачами следующего этапа курса (тема 3 «Мой эмоциональный мир») является создание условий для дальнейшего повышения уровня доверия в группе, знакомство с «эмоциональным Я» своей личности, способностями узнавать и адекватно передавать эмоциональное состояние (упражнения «Скульптуры», «Крокодил», «Пойми меня» и т.д.). Подростки знакомятся с такими понятиями как «стресс», «фрустрация», «факторы стрессоустойчивости» и т.д. С помощью приема ролевой игры подростки ищут эффективные приемы совладания в типичных стрессовых ситуациях. Осваивают техники расслабления, приемы саморегуляции [149, 173, 109].

Ключевым моментом этого этапа является освоение метода активизации стихийного опыта преодоления КС (см.3.1.). На каждом занятии подросткам предлагается для анализа один вид типичной КС. Ребята учатся в процессе самоанализа определять характер используемых ими стратегий (преобразующие, адаптивные, защитные или самопоражающие стратегии). В ходе групповой дискуссии или ролевой игры группа выбирает приемлемые стратегии совладания. На занятиях подростки создают личные «помогающие» ритуальные техники, придумывают девизы, «тайные» талисманы.

Тема 4 «Мой стиль общения» позволяет ребятам освоить техники эффективного слушания и высказывания. В ролевых играх типа «Контакты» [151] усваиваются навыки продуктивного общения, способы самоанализа и самокоррекции в сфере общения. Подростки знакомятся с феноменами давления групповых норм, внушаемости. После освоения этих понятий продолжается работа с типичными КС, связанными с отношениями с другими.

Завершает курс РПП тема 5 “Я и мое будущее”. Задача заключительного этапа - закрепление установки на саморазвитие, представления о способности к самоизменению. Подростки осваивают технику направленного воображения (М. Мольц), готовят самопрезентацию, проект “Я-будущее” с последующей публичной защитой. Ключевым моментом завершающего этапа является подведение итогов Программы личностного роста. Ребята снова заполняют лист “Самооценка черт характера” (выходная диагностика). Группа выполняет упражнение “Чемодан в дорогу”. Каждому подростку все члены группы кладут в “архив” те качества, которое должны помочь ему преодолевать препятствия, и те, которые могут помешать ему. На последнее занятие подростки приносят “телеграммы” (пожелания, напутствия) и обмениваются ими. В Дневнике выполняется Письмо к себе - 2.

Для оценки эффективности программы в начале и в конце курса (сентябрь 1997-май 1998г.) была осуществлена диагностика самооценки личностных особенностей подростков обеих групп, а также группы подростков 8-9 кл. (28 человек), не участвующих в экспериментальной Программе.

Процедура заполнения карты черт характера подростка была также предложена учителям, работающим в этих классах. С участниками программы было проведено постэкспериментальное интервью, в котором подростки дали субъективную оценку эффективности курса ПРПП.

2.2. Методы и приемы диагностики особенностей преодоления подростками кризисных ситуаций жизни

Анализ методов и приемов диагностики, применяемых в исследованиях особенностей преодоления подростками КС жизни позволяет нам утверждать, что встречи исследователя с испытуемым, специалиста с клиентом носят, как правило, эпизодический характер, позволяющий проводить либо ретроспективный анализ преодоления, либо моделировать субъективно значимые ситуации в ходе эксперимента. Во всех случаях неизбежной становится потеря части объективной информации о ресурсах и особенностях самостоятельного преодоления. Требованием, корректирующим, на наш взгляд, эти недостатки, является проведение лонгитюдного исследования с осуществлением включенного наблюдения.

Клинико-биографический метод

Положения биографического метода используются для составления психологического анамнеза, истории индивидуального психического развития подростка [72]. “Биографический метод – собирание и анализ данных о жизненном пути человека как личности и субъекта деятельности”[12]. При этом оценка всех объективных условий и обстоятельств жизни подростка зависит от характера и степени их влияния на него, от вызываемых ими переживаний [31, 46]. Данный метод позволяет анализировать не только первичную ориентирующую информацию о подростке, полученную при помощи интервью психолога с ним и родителями (методика «Семейно-обусловленное состояние» Э.Г. Эйдемиллера), бесед с классным руководителем, учителями, изучения документов (личных дел учащихся, медицинских карт, индивидуальных психологических карт), но и решает задачу определения уровня «биографического стресса» [20] у личности (методика «Биографическая карта»). Это представляется особенно важным при прогнозировании степени психологической устойчивости подростка в КС.

Метод интервью

Целенаправленный опрос – интервью, является распространенным методом при изучении особенностей преодоления ситуаций психологической угрозы [22, 73, 79]. В социально-психологических исследованиях, в практике клинической психологии и психотерапии применяются различные по степени стандартизованности виды интервью. Специалисты признают, что “решающее значение при проведении интервью имеет доверительный контакт между интервьюером и опрашиваемым”[73].

Для проведения интервью (методика «Семейно-обусловленное состояние» Э.Г. Эйдемиллера) приглашались родители не только подростков, включенных в эксперимент, но и все, желающие получить индивидуальную психологическую консультацию. Такое приглашение осуществлялось во время тематических выступлений психолога на родительских собраниях, посвященных вопросам эффективного взаимодействия в семье. Традиционно высокая частота разного рода затруднений в воспитании ребенка подросткового возраста [129] способствовала проявлению интереса родителей к диагностическим процедурам.

Интервью с подростками по данной методике осуществлялось в рамках плановой диагностической деятельности психолога и предлагалось подросткам в качестве психологического практикума, с целью самодиагностики и самопознания. Позитивное отношение к обследованию обусловливалось значительным интересом подростков к изучению собственной личности [163]. Использовалось интервью как для участников эксперимента, так и для их одноклассников.

Методика «Семейно-обусловленное состояние» (Э.Г. Эйдемиллер) подробно описана в литературе [221]. Она используется нами на первом этапе исследования при формировании экспериментальной группы. Методика включает 12 оценочных шкал, по которым член семьи оценивает свое самочувствие в семье. Высокие оценки по субшкалам позволяют констатировать наличие семейно-обусловленных психотравмирующих состояний (общую неудовлетворенность, нервно-психическое напряжение. семейную тревожность), что может свидетельствовать о негармоничности семейных отношений и семьи в целом.

Метод интервью применяется также при изучении уровня “биографического стресса” и определении взаимовлияния и взаимосвязи КС в рамках исследования жизненного пути подростка. При проведении методики «Биографическая карта» (модифицированная методика Р.М. Загайнова) [79] подростку предлагаются ряд вопросов (см. приложение 8), с помощью которых восстанавливаются и анализируются значимые для подростка и пережитые им события его жизни. Совместно с психологом подросток графически изображает на возрастной шкале значимые моменты жизни (свои «победы» или «поражения», радостные события и неприятные), которые до сих пор вызывают у него определенные

переживания. Степень их тяжести, сила переживаний оценивается подростком в %. Предельной величиной (100%) оценивается та ситуация, которая была пережита подростком особенно тяжело и вызывает эмоционально окрашенные воспоминания, т.е. фактически является непреодоленной.

Параметры, учитывающиеся при анализе Биографических карт, были выбраны следующие: количество КС с максимальной оценкой тяжести и общее количество событий каждой категории («победы» и «неудачи»). Выбор параметров определяется задачами исследования. Роль семейного неблагополучия, как фактора развития КС, в большей степени, по нашему мнению, может быть отражена в данных показателях.

Выполнение процедуры интервью и заполнения Биографических карт производится на заключительном этапе включенного наблюдения, когда психолог прочно занимает статус члена группы и пользуется доверием у подростка. Эффективность проводимого интервью повышается, если наряду с диагностической оно выполняет психотерапевтическую функцию, помогая осознанию подростком своих затруднений, конфликтов, скрытых мотивов поведения, а также определению путей преодоления трудностей (клиническое интервью) [79, 193].

Метод беседы

Клиническая беседа проводится как с подростком, так и с его родителями, близкими, с целью получения максимально полной информации об индивидуально-личностных особенностях подростка, его жизненном пути, опыте преодоления трудностей. Наряду с диагностической, она может выполнять коммуникативную, информативную и лечебную функции. Различные школы и направления психологии используют свои стратегии проведения клинической беседы [73, 155, 193, 197].

При проведении клинической беседы с подростками исследователями выделены некоторые трудности. Среди них сложность вербализации оттенков душевных переживаний, проявления отчужденности, настороженности или стеснительности у подростков, обусловленные возрастными и ситуативными особенностями, возможность специалиста опираться только на те данные, которые сохранились в памяти родителей и самого подростка [193, 38].

Р.М. Загайнов рассматривает доверительную беседу в качестве одного из основных и наиболее практически значимых методов, так как при умелом владении методом возможен не только сбор информации, но и завоевание и укрепление доверия человека, проведение конструктивного анализа КС, срочной регуляции психологического самочувствия [79].

В нашем исследовании метод беседы использовался как на начальном этапе (беседы с родителями, классными руководителями, учителями) с целью анализа социальной ситуации развития подростка, так и в ходе заполнения подростком Биографической карты, выполняя диагностическую и терапевтическую функцию.

Метод включенного наблюдения

Используется в работе на первом этапе исследования с целью выявления у подростков признаков школьной и социально-психологической дезадаптации при формировании контрольной и экспериментальной групп. Регистрация данных осуществляется с помощью Карты наблюдения Д.Стотта, в которой классный руководитель фиксирует фрагменты поведения, наиболее характерные для данного подростка по результатам длительного наблюдения за ним. Данная методика хорошо освещена в литературе [157], поэтому мы считаем возможным не останавливаться более подробно на ее описании.

Достоинством методики является «возможность избежать субъективизма, оценочности педагогической характеристики подростка и получить детальную, объективную картину особенностей развития личности и поведения» [157].

Анализ результатов заключался в определении “нагруженности” каждого из 16 синдромов, объединяющих 198 фрагментов фиксированных форм поведения и вычислении “коэффициента дезадаптации”, получаемого в результате суммирования баллов, соответствующих каждому синдрому.

На втором этапе исследования метод включенного наблюдения используется с целью изучения признаков типичных КС жизни подростков из негармоничных семей и самостоятельных стратегий совладания. Применение включенного наблюдения позволяет исследовать естественное поведение подростков в КС, фиксировать ранние признаки КС, а также последствия непреодоления.

Для анализа наблюдаемого поведения подростков в КС была использована дополненная нами схема анализа кризисных ситуаций (В.Н. Панферов), которая приведена в приложении 6.

Метод анкетного опроса (анкетирование)

Данный метод предназначен для самостоятельной работы испытуемого с опросником, без участия исследователя [73]. Он является распространенным при изучении особенностей преодоления серьезных затруднений [113, 129, 158, 172, 173]. Метод анкетного опроса нуждается во включении его в комплексное исследование для повышения надежности получаемой с его помощью информации.

Самоотчеты представляются адекватным приемом изучения процесса преодоления КС, поскольку, согласно исследованиям (см. 1.1.), именно субъективные представления человека о возможности или невозможности совладания во многом определяют вероятность переживания ситуации как кризисной.

Нами метод используется на первом этапе исследования с целью составления репертуара наиболее трудных ситуаций жизни современных подростков, вызывающих у них тяжелые переживания, и носит анонимный характер. Анонимность в данном случае обеспечивает «безопасность» самооценки подростка, ослабляя тревогу испытуемого по поводу успешной самопрезентации (см. приложение 1). Два опроса, проведенных в ходе длительного включенного наблюдения на втором этапе исследования, были адресованы подросткам экспериментальной и контрольной групп и содержали просьбу описать ситуации, с которыми они столкнулись в недавнем прошлом, характер и тяжесть переживаний, способы, предпринятые для их разрешения. Подростки, ставшие участниками эксперимента, при проведении процедуры опросов не выделялись нами из общего числа их одноклассников, они отвечали на вопросы вместе с остальными.

Анализ полученных материалов был сопоставлен с результатами включенного наблюдения, результатами изучения социальной ситуации развития и уровня «биографического стресса» каждого подростка, что позволило описать основные признаки каждой КС и варианты стратегий преодоления типичных КС жизни подростков.

Метод контроля восприятия испытуемым ситуации (постэкспериментальное интервью)

Постэкспериментальное интервью было проведено с участниками программы РПП, в котором подростки дали субъективную оценку эффективности курса. Подростки ответили на следующие вопросы:

1) Помогли ли Вам занятия по Программе РПП в лучшем понимании своих проблем, анализе трудных ситуаций?
2) Удается ли лучше регулировать собственные переживания в неожиданных, конфликтных ситуациях?
3) Как справляетесь сейчас с трудными ситуациями?
4) Необходимо ли, по Вашему мнению, продолжить курс занятий в следующем году?

Данный метод является стандартным для решения задач оценки эффективности коррекционной, развивающей деятельности [73].

Анализ эффективности программы РПП производился также при помощи методики “Самооценка черт характера” (модифицированная методика В.Н. Панферова). Процедура заполнения карты черт характера (см. приложение 7) выполнялась дважды подростками экспериментальной и контрольной групп (54 человека) и группой подростков 8-9 кл. (28 человек), не участвовавших в экспериментальной программе (в начале курса РПП и по окончании курса). Перед заполнением карты подростками психолог пояснял каждое качество, указанное в бланке. Подростки отмечали частоту проявления каждой черты (всего 117 качеств) при помощи четырех позиций (“всегда”, “часто”, “редко”, “никогда”), две из которых указывают на явную выраженность качества в представлении о себе подростка, а две другие - на слабую выраженность качества или его отсутствие у личности.

При обработке результатов самооценок нами проведен сравнительный анализ с целью фиксации возможных изменений. Позитивной динамикой в самооценке качества считается смена “слабой” позиции на “сильную” (“редко” или “никогда” - на “часто” или “всегда”), отрицательной динамикой - обратный факт. Отдельные качества были объединены в психологические явления (“Классификационная модель характера” В.Н. Панферов) (см.приложение 3) и произведен расчет средних значений частоты изменений оценок по группам качеств (мотивационные, аффективные, темпераментные, сенсомоторные, мнемические, интеллектуальные, креативные, речевые, коммуникативные, регуляционные, характеризующие самосознание и взаимоотношения с людьми).

Наряду с функцией диагностики эффективности ПРПП, методика «Самооценка черт характера» выполняет развивающую задачу, наполняя словарь подростка психологическими понятиями, облегчающими письменный самоанализ переживаний и поступков.

Аналогичные процедуры оценок качеств характера ребят произведены классными руководителями, длительное время наблюдающими подростков. Они оценивали выраженность качеств своих подопечных до курса РПП и после него.

2.3. «Помогающие» методы работы психолога с подростком в кризисной ситуации

Осуществление задач ранней психологической подготовки подростков к преодолению КС жизни предусматривает использование в технологическом процессе следующих процедур, приемов и методов.

Основой инструментарий технологии РПП
Метод «Личного архива»

С первого занятия у подростка есть папка-«архив», в которой хранятся все записи, выполненные им по программе дома или в школе. Доступ к «архиву» для посторонних закрыт [216]. По выбору подростка папка может храниться как дома, так и в кабинете психолога. Подросток знакомит ведущего с материалами «архива» только по собственному желанию. Данный метод способствует установлению доверительного контакта между психологом и подростком.

Дневник значимых переживаний

Дневник хранится в «личном архиве» подростка и служит для ежедневной рефлексии своего состояния в определенных сферах жизнедеятельности. Дневник обеспечивает одновременно как срочную диагностику значимых переживаний подростка и степени их конструктивности, так и возможность самокоррекции подростком своего эмоционального состояния.

Инструкция к заполнению дневника значимых переживаний: «Пожалуйста, оцените сегодняшний день по 5-ти бальной шкале по следующим критериям.

1. Доволен отношениями со сверстниками - … балл.

2. Доволен отношениями с членами семьи - … балл.
3. Доволен отношениями с учителями - … балл.
4. Доволен отношениями с самим собой - … балл.
В случае снижения балла объясните причину».

Важным отличием метода Дневника значимых переживаний от «стихийного» дневника подростка является возможность целенаправленной актуализации значимых переживаний и их коррекции при поддержке психолога.

Если подросток доверил свой дневник значимых переживаний психологу для ознакомления, значит, он включил взрослого в состав своей ГПП. С этого момента психолог имеет право на применение следующего метода.

Метод корректировки записей

Психолог комментирует при необходимости записи подростка в дневнике, отвечает на его вопросы, поддерживает его, хвалит и т.д. Письменный диалог объединяет в себе возможности анализа ситуации с разных сторон и точек зрения. Метод имеет потенциал заочного психологического воздействия [79]. Подросток может перечитывать записи психолога, даже если не имеет возможности срочно его увидеть.

Методика «Личный коэффициент преодоления»

Методика апробирована в психологии спорта высших достижений (Р.М. Загайнов). Проводится на одном из первых занятий и формирует установку на возможность самоизменения, и саморазвития. Это и способ диагностики предпочитаемых подростком путей преодоления «внешних» объективных и «внутренних» препятствий. Методика может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме. Расположив на двух полюсах качества, помогающие в жизни и деятельности и препятствующие их осуществлению, оценив их «вес» в %, подросток получает возможность составления программы личностного роста. Ему необходимо наметить желаемые изменения в отношении обеих групп качеств и отобразить их в %. Средства достижения этой программы подросток планирует сам или совместно с психологом.

В конце курса подростки подводят итог, определяют степень выполнения Программы. Важным при этом становятся выводы о необходимости реальных целей и выбора адекватных средств их достижения.

Метод переписки

Обеспечивает возможность поддерживать связь со значимым взрослым, психологом при помощи письменного диалога [10, 79, 98]. Помогает предупредить возникновение или усугубление у подростка переживаний одиночества, ненужности. Данный метод является естественным продолжением письменного диалога психолога с подростком на страницах Дневника значимых переживаний.

Возможность переписки существует как во время учебного года, так и летнего периода. Подросток может оставить свое сообщение в своем «архиве», может отправить по почте на домашний адрес психолога.

Этот метод особенно привлекателен для подростков из негармоничных семей, которые переживают дефицит поддержки со стороны своего ближайшего окружения.

Метод «Личный телефон доверия»

Телефон психолога (служебный или домашний) может выступать как постоянная, иногда единственная поддержка для подростка, оказавшегося в трудной ситуации. В работе с подростками переживающими КС используются формы заочного консультирования. Службы «Телефон доверия для подростков», «Телефоны экстренной психологической по-

мощи» (ТЭПП) (специализированные для оказания помощи детям, подросткам и молодежи) оказывают помощь подросткам, переживающим кризис, пережившим насилие и катастрофы, испытывающим посттравматические стрессовые расстройства, нуждающимся в разрешении психологических проблем, страдающим зависимостью от наркотиков и алкоголя. Работа (ТЭПП) основывается на Этической хартии IFOTES (Международной федерации ТЭП). В практику консультирования наряду с психологами включаются другие специалисты (психиатры, соматологи, социальные педагоги и т.п.) [100].

Необходимо отметить, что особенностью клиентов названных служб является способность и возможность обратиться за помощью (в более комфортной для себя анонимной форме). Это, в свою очередь, является одним из признаков конструктивного поведения в кризисных ситуациях [129, С.123].

Однако, согласно исследованиям коммуникативных умений современных подростков (С.В. Кривцова, М.Н. Достанова), одной из наиболее трудных ситуаций общения для них является принятие поддержки и сочувствия от других. Авторы видят в этом последствия распространенного в обществе запрета на выражение отрицательных эмоций («нехорошо чувствовать что-то плохое», «недостойно ныть, жаловаться, признаваться в бессилии, беспомощности»). Поэтому справедливо предполагать, что значительное число нуждающихся в помощи подростков не имеют возможности воспользоваться услугами телефонных служб не только из-за отсутствия «под рукой» телефонного аппарата, но и в силу особенностей социально-психического развития.

Преимущество Личного телефона доверия не в анонимности партнера по диалогу, а, напротив (и это важно), в возможности срочного контакта со знакомым значимым взрослым, пользующимся авторитетом и доверием у подростка.

Метод организации группы психологической поддержки

Благодаря данным диагностичесих процедур, дневниковых записей, бесед с учителями, родителями психолог получает информацию о составе ГПП подростка. Если подросток испытывает дефицит в общении с людьми, демонстрирующими «сильные» стратегии поведения, психолог в состоянии изменить ситуацию [79]. Организация ГПП возможна путем:

1) поиска «ниши», отвечающей интересам и склонностям подростка (студии, секции, кружка);
2) оптимизации статуса подростка в группе, путем введения в Программу дополнительных тренинговых процедур;
3) разработки целевой программы (совместно с классным руководителем) для коррекции социально-психологического климата в группе.

Метод активизации стихийного опыта преодоления кризисных ситуаций

Этот метод основывается на результатах изучения «наивных представлений» (Clauss D.), «ситуационных сценариев» (Б.М. Величковский), «семейных сценариев» (Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.), а также на результатах наших исследований, которые отмечают важность уже существующих у подростка представлений о типичных, в том числе и, сложных ситуациях (семейные конфликты, разлука с близкими, угроза развода родителей и т.д.) и их разрешении. «Уже имеющийся у индивида к моменту встречи с ситуацией сценарий ее развития во многом предопределяет, что именно он увидит в ней, как он ее воспримет» [145, С.39].

Подростки имеют собственные сценарии разрешения типичных сложных ситуаций. Они могут передать типичную последовательность событий, реакции близких, свою реакцию на то или иное событие. Сформированные представления о ситуации, а также характер реагирования на нее являются стереотипными, достаточно устойчивыми образованиями, имеющими черты установки. Они индивидуальны и прогностичны (Прихожан А.М.,

Толстых Н.Н.). Однако, как и у взрослых, представления о ситуации могут быть у подростка необъективными или настолько «свернутыми» в силу привычности, что перед началом анализа их необходимо вернуть в сознание, то есть активизировать опыт поведения в подобной ситуации.

Активизация опыта поведения в типичной кризисной ситуации осуществлялась на занятиях с помощью заданного алгоритма ее описания:

1) Подробно опиши ситуацию, вызвавшую переживания.
2) Опиши чувства каждого участника ситуации, в том числе, и свои.
3) Какую роль ты играл в решении ситуации. Что делал, как справлялся с ней?
4) Какие варианты решения были тобой проанализированы?
5) Какие варианты ты использовал бы сейчас?

Данный метод созвучен методу терапии реальности В. Глассера. Когда подросток в группе анализирует свои конкретные шаги в конкретных ситуациях, составляет отчеты об успешном или неуспешном поведении и планирует эффективное поведение. Он также эффективен при организации РПП.

Метод «антиципирующего совладания»

Предполагает теоретическое знакомство с ситуацией и имитацию вариантов ее преодоления, с практическим освоением конкретных приемов и техник поведения [20]. Способность к подобной деятельности обеспечивает отмеченный нами рост когнитивного компонента при принятии решения старшими подростками обеих групп, по сравнению с младшим и средним подростковым возрастом. Если для последних характерен эмоционально-ориентированный способ решения, то для старших подростков предпочитаемыми становятся проблемно-ориентированные способы решения. Применяется этот метод как в индивидуальной форме (например, отработка шагов подготовки и сдачи устного экзамена), так и в групповой.

Метод вакцинации против стресса

Включает разъяснение когнитивной природы стресса, обучение процедурам совладания и коррекции ошибочных когниций, технику расслабления, а также освоение когнитивных стратегиий (реструктурирование проблемы). (Don Meichenbaum). Используется на занятиях по теме «Мой эмоциональный мир».

Вспомогательный инструментарий РПП

Метод имитационного моделирования поведения (ролевые игры) (А.И. Захаров, D. Kipper, С.В. Кривцова, Т.А. Климова и др., Г.И. Марасанов, J. Mandell, L. Damon, R. Smead), позволяет воссоздать ситуацию взаимодействия подростка с окружающей его средой. Метод обеспечивает проигрывание совершенных или планируемых действий, конкретных примеров разногласий, затруднений и формирует способность оценки их адекватности.

Чтобы защитить подростка от ожидания того, что события не зависят от его поведения (экстернальные реакции) необходимо обеспечить его теми переживаниями, которые он испытывает, контролируя эти события. На занятиях используются базовые техники (представление самого себя, исполнение роли, диалог, монолог, обмен ролями, реплики в сторону, пустой стул, зеркало, дублирование). Ролевая игра применяется по усмотрению психолога во время занятий по различным темам на протяжении всего курса. Материал (сюжет) предоставляется психологом или предлагается подростками.

Арттерапия

Использование средств арттерапии (R.H. Alschuler, E. Kramer, А.И. Захаров) на занятиях по Программе РПП выполняет одновременно диагностическую и терапевтическую функцию. Создание подростками групповых рисунков «Продолжи мой замысел», «Мы строим дом» (тема 4 «Мой стиль общения с другими») позволяют наблюдать особенности

их самооценки, уровня притязаний, стиля общения с другими. Выполняемые под музыкальное сопровождение рисунки «Мои страхи», «Мой счастливый день» (тема 3 «Мой эмоциональный мир») позволяют корректировать эмоциональное состояние подростка, расширяют репертуар средств самопомощи.

Глава 3. Результаты исследования самостоятельного и организованного опыта преодоления кризисных ситуаций подростками

3.1. Типичные кризисные ситуации в жизни подростков, их признаки

В результате проведения заочного анонимного опроса подростков 11,5 – 15 лет, учащихся 6 –10-х общеобразовательных и гимназических классов гимназии № 1, лицея № 3 г. Саратова, Саратовского авиационного колледжа СГТУ (всего 356 человек) были выделены 18 ситуаций, воспринимаемых подростками как безвыходные, вызывающие сильное волнение, нервно-психическое напряжение, справиться с которыми самостоятельно крайне тяжело. Ситуации были классифицированы нами по сферам жизнедеятельности подростка.

*КС семейной жизни: с*соры в семье; развод родителей; появление в семье отчима или мачехи; смерть или болезнь членов семьи; разлука с родителями; ситуация возвращения домой после школы; ситуация пребывания дома.

*КС личной жизни: взаимоотношения со сверстниками: к*онфликты со сверстниками; влюбленность, любовь.

КС личной жизни: взаимоотношения со значимым взрослым: конфликт со значимым взрослым (учителем, тренером); дефицит внимания, поддержки со стороны значимого взрослого; ситуация взаимодействия со значимым взрослым.

КС личной жизни: резкие перемены в жизни подростка: ситуация смены школы, места жительства.

*КС учебной деятельности: з*атруднения в учебе, неудачи на контрольных, экзаменах; предэкзаменационная ситуация.

*КС внеучебной деятельности: н*еудачи на соревнованиях, во время публичных выступлений и т.п.

*КС внутреннего мира личности подростка: с*итуация обмана, предательства, краха идеалов, переоценки прежних ценностей, отношения к себе и другим.

*КС здоровья: б*олезни, травмы.

Применение биографического метода, метода структурированного наблюдения, методики «Типовое семейное состояние» Э.Г. Эйдемиллера позволило нам сформировать экспериментальную и контрольную группу подростков и описать их характеристики, которые представлены в Приложении 2.

Согласно полученным данным, среди семейно-обусловленных травматизирующих переживаний у подростков из негармоничных семей лидирует по частоте встречаемости в отчетах *состояние нервно-психического напряжения*. Чувствуют себя дома напряженными, усталыми, загруженными проблемами и заботами 16,1 % подростков этой группы. У остальных подростков состояние нервно-психического напряжения в семье не выражено, однако подростками отмечаются высокие показатели по отдельным субшкалам («Усталость» (14,3 %); «Озабоченность» (12,5 %); «Занятость» (10,7 %).

Состояние *общей неудовлетворенности* выражено у 3,6 % подростков этой группы. Остальные подростки сообщают об относительной, средней удовлетворенности («тлеющая неудовлетворенность»), вспоминая много мелких бытовых ситуаций, вызывающих у них недовольство, огорчение («Все нормально, только часто оказываюсь виноватым из-за младшего брата», «Всем довольна, если не достает отец, когда выпьет» и т.п.). Подобные

высказывания свидетельствуют о слабой осознанности присутствующего состояния неудовлетворенности.

Состояние семейной тревожности не выражено по группе. Хотя по отдельным субшкалам встречаются высокие показатели: «Встревоженность» (10,7 %); «Робость» (8,9 %). Часто девочки-подростки, живущие вдвоем с мамой, сообщают о своих страхах, опасениях по поводу здоровья мамы, о тревожном ожидании ее с работы, из поездки.

Родители подростков из негармоничных семей демонстрируют более высокий уровень осознанности семейно-обусловленных переживаний (см. приложение 2). В группе родителей так же, как и у их детей чаще встречаются субъективные оценки, сообщающие о *нервно-психическом и физическом напряжении* (32,1 %). Сильную усталость, занятость и озабоченность чаще подчеркивают родители из распадающейся семьи, где отношения уже разрушены, но супруги продолжают жить вместе по причине нерешаемости жилищно-бытовых проблем.

Анализ результатов включенного наблюдения и заполнения классным руководителем Карты наблюдения Д. Стотта позволил выявить достоверные различия (отличие процентных долей достоверно при $p \leq 0.01$ по критерию Фишера) по частоте встречаемости ряда характеристик школьной и социально-психологической адаптации у подростков экспериментальной и контрольной групп.

Общий «коэффициент дезадаптации» (КД) у 89,2 % подростков из гармоничных семей не превышает 9 баллов, представляя собой ситуативные реакции, а не устойчивые личностные характеристики. У остальных подростков (10,8 %) этой группы КД составляет не более 25 баллов. Тогда как у 35,5 % подростков из негармоничных семей КД превышает 25 баллов, что свидетельствует о серьезных нарушениях механизмов личностной адаптации. У 52 % подростков этой группы отмечаются серьезные нарушения поведения по отдельным синдромам. Не обнаружено явных дезадаптивных признаков у 12,5 % подростков экспериментальной группы.

Доминирующими синдромами у подростков из негармоничных семей чаще всего являлись: «Недостаток доверия к новым людям, вещам, ситуациям» - 51,6 %; «Депрессия» – 45,2 %; «Враждебность по отношению к взрослому» - 32,3 %; «Уход в себя» – 25,8 %; «Эмоциональное напряжение» – 22,5%; «Асоциальность» – 19,4 %; «Тревожность по отношению к взрослым» – 16,1%.

Результаты первичной диагностики позволяют обнаружить преобладание в поведенческих реакциях подростков из негармоничных семей защитных установок по отношению к контактам со взрослыми, недоверие, неприятие взрослых или избегание контактов с ними на фоне явно выраженных признаков депрессии, частых перепадов активности, смены настроения, склонности к раздражению.

Для составления репертуара типичных (стандартных) КС, переживаемых подростками из негармоничных семей, подросткам экспериментальной и контрольной групп был предъявлен список ситуаций, полученный в результате анонимного анкетного опроса. Подростки отмечали в нем те ситуации, которые они переживали как безвыходные и испытывали серьезные затруднения при самостоятельном их разрешении, а также описывали предпринятые способы их разрешения. Результаты опроса позволили подтвердить предполагаемую нами зависимость репертуара типичных кризисных ситуаций у подростков от фактора семейного благополучия.

Допуская, что признак типичности может присваиваться тем ситуациям, которые получили не менее 35% выборов, мы обнаружили, что подростки из негармоничных семей демонстрируют более чем в два раза больший по объему репертуар КС (9 типичных КС), чем их сверстники из благополучных семей (4 типичных КС). Эти результаты подтверждают сформулированное нами на основе теоретического анализа (см. 1.3.) положение о роли семейного неблагополучия как фактора развития КС в жизни подростков. Семейное неблагополучие повышает уровень биографического стресса, который грозит нервно-психическим перенапряжением при столкновении подростка с фрустрирующими момен-

тами жизни. При этом самостоятельный поиск конструктивных решений ситуации представляется подростку затрудненным или невозможным.

Наше исследование показывает, что для подростка, переживающего последствия семейного неблагополучия можно выделить *типичные кризисные ситуации,* при столкновении с которыми, вероятность развития кризисного состояния у подростка повышается. К таким ситуациям относятся:

1. КС семейной жизни: ссоры в семье; развод родителей; смерть или болезнь членов семьи.
2. КС учебной деятельности: затруднения в учебе; предэкзаменационная ситуация; неудачи на контрольных, экзаменах.
3. КС внутреннего мира личности подростка: ситуация обмана, предательства, краха идеалов, переоценки прежних ценностей, отношения к себе и другим.
4. КС личной жизни: взаимоотношения со сверстниками. Конфликты со сверстниками.
5. КС личной жизни: взаимоотношения со значимым взрослым. Конфликт со значимым взрослым (учителем, тренером).
6. КС здоровья: болезни, травмы.

Проведенный опрос позволил не только определить типичные КС, переживаемые подростками из негармоничных семей, но и собрать первичные данные о признаках типичных КС, сигнализирующих об угрозе развития кризисного состояния в случае несовладания, а также об используемых подростками стратегиях совладания.

Анализ материалов двух письменных опросов (май 1996г. и январь 1997г.) был сопоставлен нами как с результатами включенного наблюдения, так и с результатами изучения социальной ситуации развития каждого подростка. Это позволило нам описать основные признаки каждой КС и варианты стратегий преодоления, используемых подростками в типичных КС жизни.

Характеристики типичных кризисных ситуаций жизни

Кризисные ситуации семьи: *ссоры в семье* лидируют по частоте встречаемости в опыте подростков из негармоничных семей. Эти подростки в два раза чаще, чем их сверстники из гармоничных семей переживают семейные конфликты как тяжелые, безвыходные ситуации, вызывающие комплекс травмирующих переживаний.

По результатам опроса и бесед с подростками описаны и проанализированы 31 ситуация (6-7 кл.), 35 ситуаций (8 кл.), 38 ситуаций (9-10 кл.) в экспериментальной группе подростков. Результаты сопоставлены с описанием аналогичной ситуации подростками из контрольной группы (всего описано 54 ситуации).

Кризисность ситуации определяется ослаблением чувства защищенности, безопасности.

Основные признаки КС семьи (ссоры в семье): состояние психической напряженности (выраженная тревожность, беспокойство); значимые переживания: переживание беспомощности, страха, одиночества, разочарования, обиды, тоски, подавленности, растерянности, злости; потребность в коррекции значимых переживаний; снижение самооценки; потребность в повышении самооценки; неконструктивный характер мотивации; потребность в коррекции характера мотивации; потребность в психологической поддержке;

Не-основные признаки КС семьи (ссоры в семье): выраженное интенсивное возбуждение (интенсивные негативные эмоции); снижение помехоустойчивости.

Стратегии преодоления КС семьи (ссоры в семье). Семейные конфликты, ссоры родителей вызывают у подростков следующие виды поведенческих реакций.

1. Преобразующие конструктивные стратегии (достижение прекращения ссоры с помощью убеждения, уговоров, разъяснения, отвлечения). («Рассуждала, кто из них прав, осталась до конца этого ужаса» (Маша К., 13 л.), «Уговоривала, успокаивала обоих,

помогала найти правильное решение» (Аня М., 14 л.), «Встала с кошкой между ними, пыталась отвлечь, увела маму гулять» (Катя М., 12 л.).

2. Противодействие, оппозиция, агрессия (критика, шантаж) (Кричала: «Если не прекратите - уйду из дома!» (Оля К., 13 л.), «Кричал на них, ругал!» (Денис Б., 12 л.), «Накричала на них и демонстративно ушла, хлопнув дверью» (Настя Б., 13 л.).
3. Приспособление к особенностям и потребностям близких; приспособление к ситуации; позитивное толкование («Встал на сторону мамы, пытался ее успокоить» (Дима О., 12 л.), «Когда конфликт затянулся, начал усерднее заниматься в школе и на тренировках» (Миша Н., 12 л.), «Во взрослые проблемы не лезу – сами разберутся, не маленькие» (Кристина Б., 13 л.).
4. Поиск помощи (обращение за поддержкой к близким, друзьям, соседям) ("Старалась успокоить, когда не получилось – пошла к соседям за помощью" (Катя К., 12 л.), "Пошел к другу – он меня понимает"(Илья К., 13 л.).
5. Защитные техники: "уход"; отрицание ("Ушла в другую комнату и включила TV, чтобы их не слышать» (Соня К., 12 л.), «Ушел в другую комнату, чтобы самому не досталось» (Сергей Н., 13 л.);
6. Депрессивные реакции («Закрылась в комнате и плакала» (Юля С., 11,5 л.), «Очень огорчалась, долго переживала» (Наташа Е., 12 л.);
7. Интропунитивные реакции («Чувствовала себя виноватой» (Лена К., 12 л.).
8. Сочетание нескольких типов стратегий поведения («Пыталась разнять, когда не получилось – ушла в свою комнату» (Света Ф., 12 л.).

Последствия непреодоления КС: ухудшение саморегуляции; нарастание напряжения, раздражительности и т.п.; трансформация переживаний КС семьи в переживание КС внутреннего мира личности: чувство неудовлетворенности собой, неуверенности в себе, пессимизм в оценке будущего; болезненное восприятие критики; снижение помехоустойчивости; усиление дезадаптивных реакций, дезорганизация деятельности.

Сравнительная характеристика процесса преодоления подростками из гармоничных и негармоничных семей КС семьи: ссоры в семье

При сравнении самостоятельно найденных подростками стратегий поведения в ходе конфликта между родителями или другими членами семьи были обнаружены достоверные различия в характере поведения подростков из экспериментальной и контрольной групп.

Подростки, переживающие семейное неблагополучие, реже своих сверстников ($\varphi^*= 1,978$; $p=0,02$) используют конструктивно преобразующие стратегии поведения (убеждение, уговоры, отвлечение). Гораздо чаще, чем ребята из благополучных семей ($\varphi^*= 2,39$; $p=0,007$) во время родительских ссор они демонстрируют агрессивные техники (критикуют родителей, шантажируют угрозами ухода из дома и т.п.). Если ребята из гармоничных семей для решения ситуации семейной ссоры из всего многообразия приемов чаще выбирают активные практические или вербальные формы поведения, то в экспериментальной группе подростки с равной частотой выбирают как конструктивные приемы, так и «уход», избегание решения ситуации или вовсе отрицание проблемы.

Для подростков обеих групп не характерно обращение за поддержкой. В экспериментальной группе можно отметить возрастные отличия в использовании стратегий поведения. Возрастная динамика наблюдается не в увеличении конструктивных стратегий, как в контрольной группе, а в росте числа стратегий приспособления. Переживая частые семейные ссоры, старшие подростки уже не верят в вероятность их прекращения, а также в возможность позитивных изменений благодаря своему активному участию. Поэтому у них можно наблюдать изменение отношения к ситуации, либо своего поведения в ней. Однако такие техники самосохранения самостоятельно находят только 15,8% подростков. Больше четверти подростков этой группы (26,5%) выбирают защитные техники избегания, отрицания ситуации, а также демонстрируют агрессивные техники или депрессивные

реакции (18,6%), не справившись с ситуацией предельного нервно-психического напряжения.

КС учебной деятельности: предэкзаменационная ситуация

В результате опроса и включенного структурированного наблюдения описаны и проанализированы 34 ситуации (6-7 кл.), 53 ситуации (8-10 кл.) в экспериментальной группе подростков. Результаты сопоставлены с описанием аналогичной ситуации подростками из контрольной группы (47 ситуаций), достоверно реже переживающих предэкзаменационную ситуацию как кризисную.

Кризисность ситуации определяется угрозой для самооценки подростка, значимостью публичной оценки, боязнью публичного неуспеха.

Основные признаки ситуации: состояние психической напряженности (выраженная тревожность, беспокойство); значимые переживания: переживание неуверенности в себе («Вдруг забуду все, что учил!»); переживание ответственности за результат перед близкими («Не сдам – мама расстроиться!»); переживание боязни публичного неуспеха, снижения статуса в коллективе сверстников («Все сдадут, а я опозорюсь!»); потребность в коррекции значимых переживаний; снижение самооценки; потребность в повышении самооценки; неконструктивный характер мотивации; потребность в коррекции характера мотивации; потребность в психологической поддержке.

Не-основные признаки ситуации: выраженное интенсивное возбуждение (интенсивные негативные эмоции); ритуализм.

Стратегии преодоления. В ситуации ожидания важной контрольной, экзамена встречаются два типа поведения подростков:

1) интернальный, когда подросток надеется только на свои силы и способности, использует адекватные приемы подготовки:

- планирование времени для заучивания материала, повторение;
- приемы саморегуляции, формулы-настрои («всё нормально», «я сдам» и т.п.), прослушивание «настраивающей» музыки;

2) смешанный тип, когда заучивание материала сочетается с экстернальными стратегиями и успех экзамена для подростка во многом зависит от примет, случая, поведения других людей:

- исполнение определенных ритуальных действий перед экзаменом и во время его («В день экзамена загадываю, если по дороге в школу встретятся семь машин со «счастливыми» номерами, то экзамен сдам» (Лена К., 14 л.), «Перед экзаменом подхожу к дереву и молюсь» (Полина М., 13 л.) «Кладу руку на тетрадь и крещусь» (Лена Б.,12 л.) и т.п.);
- вера в приметы, широко известные и придуманные самостоятельно («не стричься во время подготовки к экзаменам», «скрестить пальцы, проходя через чёрные ворота», «положить пять копеек в ботинок» и т.д.);
- использование талисманов (колечек, крестиков из определенного камня, кулонов, маленьких мягких игрушек);
- вовлечение в ритуальные действия близких («Просил, чтобы дома ругали» (Лёня Л., 12 л.), «Бабушка дома читает молитву» (Дима Д., 12 л.), «Просила маму пожелать «Ни пуха!» (Даша П., 13 л.);
- совершение религиозных обрядов («Поставила свечку в церкви» (Юля П., 12 л.), «Помолился в церкви» (Женя Б., 12 л.);
- подготовка вспомогательных материалов («шпор», «бомб») или использование чужих;
- защитные стратегии (оттягивание, откладывание подготовки, из-за боязни неуспеха); «Учил в последний день и не успел выучить все билеты» (Саша К., 14 л.), «Учила перед экзаменом, в последнюю ночь» (Маша К., 14 л.) и т.п.

Последствия непреодоления: ухудшение саморегуляции; нарастание напряжения, раздражительности и т.п.; болезненное восприятие критики; снижение помехоустойчивости; дезорганизация деятельности.

Сравнительная характеристика процесса преодоления предэкзаменационной ситуации подростками из гармоничных и негармоничных семей

Наше предположение о возможном отличии стратегий поведения подростков экспериментальной группы в КС учебной деятельности подтверждается результатами опроса и наблюдения. При сравнении полученных результатов в экспериментальной и контрольной группах обнаружено, что подростки из негармоничных семей достоверно реже своих сверстников ($\varphi^*=2,26$; $p = 0,011$) используют адекватные приемы подготовки в ситуации академических испытаний (экзаменов, контрольных). Эти подростки независимо от своей успеваемости тревожнее воспринимают экзаменационные испытания, демонстрируют неадекватную самооценку, неуверенность в своих силах, недоверие к себе. Перекладывание ответственности за результат на внешние условия оказывается самой распространенной стратегией среди подростков экспериментальной группы, в отличие от ребят из контрольной группы.

Нами были обнаружены и возрастные различия в использовании стратегий интернального и смешанного типов. Младшие подростки экспериментальной группы (12-13 лет) достоверно чаще ($\varphi^*=3,23$; $p \leq 0,01$), чем старшие подростки этой же группы, готовятся к контрольной или экзамену, используя «внешние гарантии» (талисманы, шпаргалки, тетрадь отличника и т.д.), не доверяя своим способностям. Подобную закономерность можно отметить и в контрольной группе ($\varphi^*=1,88$; $p = 0,03$). Возможно, это следствие неустойчивости образа «Я» в этом возрасте, возрастного снижения самооценки, выраженности феномена самоотвержения, самонеприятия [163]. В восьмом классе картина меняется. В контрольной группе соотношение типов поведения становится обратным, интернальные стратегии более чем в два раза чаще выбираются подростками. В экспериментальной группе частота адекватных способов подготовки также увеличивается и становится практически равной частоте экстернальных стратегий поведения.

У старших подростков обеих групп (15-16 лет) частота использования интернальных стратегий значимо выше, чем у младших подростков, что объясняется ростом самоуважения в этом возрасте (И.С Кон.), а также развитием умения, благодаря высокой степени рефлексии, «отделять успех или неуспех в конкретной деятельности от общего представления о себе, своих способностях, возможностях» [1, С.541]. Однако, в экспериментальной группе переживания личной ответственности за успех сопровождаются у этих ребят низкой эффективностью приемов подготовки. Появляются неконструктивные способы, ведущие к неуспеху или переутомлению: «Учу перед экзаменом, часто в последнюю ночь», «Учу всё в последний день и не успеваю».

Таким образом, можно сделать вывод, что компенсация тревоги в процессе стихийного преодоления кризисных ситуаций учебной деятельности часто носит у подростков неэффективный, неадаптивный характер, снижая результативность самой деятельности. Исследование опыта самостоятельного преодоления подростками КС учебной деятельности позволяет обнаружить проявления подросткового ритуализма в КС и значимые отличия в отношениях к приметам, а также в способах реагирования на них у подростков из разных групп. Больше половины подростков из негармоничных семей (54,7%) верят в приметы и замечают их. В контрольной группе таких ребят оказалось 37%.

Подростки из негармоничных семей чаще своих сверстников, живущих в гармоничных семьях, доверяют приметам, активнее создают или используют известные охранительные ритуалы.

Возможно, спровоцированные семейным неблагополучием такие черты как тревожность и недоверие к новым людям, вещам и обстоятельствам вынуждают подростка искать дополнительные формы защиты в ситуациях мнимой или реальной угрозы. При встрече с черной кошкой необходимо «скрестить пальцы и пройти задом», «сплюнуть через левое плечо и пройти, держась за пуговицу», если приснился плохой сон нужно «встать утром молча и умыться холодной водой» или «встать перед дверью на улицу и сказать определенные слова». Несмотря на то, что большинство ребят узнают о приметах и необходимых защитных приемах от своих сверстников из двора или класса, а также от бабушек и мам, редко можно встретить одинаковые ритуалы. Как правило, подросток «одомашнивает» ритуал, делает его более личным, а значит более действенным.

Благодаря анализу самоотчетов детей и результатов наблюдений нам удалось выделить следующие формы поведения подростков при столкновении с неблагоприятными приметами в КС учебной деятельности (накануне экзамена):

1) игнорирование примет («не замечаю», «не обращаю внимания»);
2) анализ причин и последствий примет;
3) совершение охранительных ритуалов, созданных самостоятельно или заимствованных из опыта ближайшего окружения;
4) использование приемов саморегуляции (формулы-настрои, внутренний монолог, самоприказ, убеждение, уговор, объяснение);
5) использование позитивной трактовки примет («черная кошка –это к счастью», «несчастливая примета меня только укрепляет»);
6) защита с помощью талисмана (игрушка на рюкзаке, кулон, колечко и т.п.);
7) мысленное обращение за защитой к внешним силам (Богу, Ангелу-хранителю, к знаку Зодиака);
8) отказ от планируемой деятельности;
9) переживание беспокойства, тревоги, ожидание неудачи.

Ритуалы, описание которых мы встретили в отчетах подростков, трудно отнести к навязчивым симптомам, поскольку они не отвечают их главным признакам. Совершаются эти охранительные ритуалы вполне осознанно, согласно воле и желанию ребенка (однажды заметив, что удачно сдала экзамен, оставив тетрадь по предмету у себя на столе, семиклассница превратила это в счастливую примету, ритуал, впредь торжественно оставляя на столе тетрадь перед экзаменом). Если изобретенный или подсказанный кем-то ритуал оказывается неэффективным, подросток способен от него отказаться. («По совету брата,- пишет десятиклассница, - я положила пятикопеечную монету под подушку, а потом утром положила ее под пятку. Мне это совершенно не помогло, и я больше не стала так делать»).

Подобные описания, по нашему мнению, позволяют рассматривать найденные подростком ритуальные приемы в качестве сознательных регулятивных техник, осуществляющих функцию настроя в значимой для него деятельности.

Таким образом, мы склонны полагать, что в данном случае мы имеем дело не с навязчивыми симптомами, а со «стихийной» сознательной стратегией совладания в кризисной ситуации, необходимой подростку для успешной адаптации. Представляется перспективным дальнейшее изучение «стихийного» подросткового опыта саморегуляции в кризисных ситуациях жизни, а также анализ эффективных ритуальных техник подростка при осуществлении психологом программ индивидуального психологического сопровождения.

КС учебной деятельности: затруднения в учебе, неудачи на контрольных, экзаменах

В результате опроса и включенного структурированного наблюдения описаны и проанализированы 93 ситуации (6-10 кл.) в экспериментальной группе подростков. Результаты сопоставлены с описанием аналогичной ситуации подростками из контрольной группы (53 ситуации), достоверно реже переживающими ситуации неуспеха в учебной деятельности как кризисные.

Кризисность ситуации определяется несоответствием результата значимой деятельности сформированным ожиданиям подростка.

Основные признаки ситуации: состояние психической напряженности (выраженная тревожность, беспокойство); значимые переживания: обида, разочарование, растерянность, переживание несправедливого отношения к себе со стороны значимых других; удивление, огорчение; ужас, ненависть; переживание стыда; потребность в коррекции значимых переживаний; снижение самооценки; потребность в повышении самооценки; неоптимальная мотивация: тенденция к снижению; потребность в коррекции характера мотивации; потребность в психологической поддержке.

Не-основные признаки ситуации: выраженное интенсивное возбуждение (интенсивные негативные эмоции); «закрытость» («Никому не говорил о неудаче, пока не исправил ситуацию»); болезненное восприятие критики.

Стратегии преодоления. В ситуациях неуспеха в учебной деятельности (провалах на экзаменах, зачетах, неудачах на контрольных) подростки обеих групп демонстрируют следующие виды стратегий поведения.

1. Преобразующие (конструктивные) стратегии: практические формы реагирования («Пошел узнавать о возможности пересдачи; готовился, планировал время; успешно пересдал» (Сергей И., 14 л.).
2. Приспособление к ситуации: изменение своего поведения («Стала готовиться к сдаче экзаменов в другую школу» (Катя Б., 14 л.), «Пошел в класс общего профиля» (Дима П., 14 л.) и т.п.).
3. Защитные техники:

- вытеснение («Старалась забыть» (Катя Т., 13 л.), «Подруги помогли успокоиться, вскоре все забылось» (Маша Л., 12 л.);
- «уход», бегство от решения ситуации (Думала: «Ну и пусть!» и ничего не делала (Оля М., 14 л.);

4. Агрессивные техники («Возненавидела историка, ругалась с ним» (Маша К., 14 л.), «Слезами переживала «двойку» и дракой с братом (чувствовала обиду и кипучую злость)» (Катя З., 12 л.).
5. Обращение за помощью («Подошел к завучу, спросил, что можно сделать, чтобы пересдать» (Герман П. 14 л.), «Пошла к подруге, от нее позвонила маме и рассказала, что не сдала экзамен» (Лена К., 13 л.).
6. Депрессивные реакции («Плакала, обиделась, потом смирилась» (Юля П.,14 л.).
7. Интропунитивные реакции («Ненавидела, ругала себя за то, что не выучила тему» (Оля П., 13 л.), «Чувствовала себя глупой» (Юля С., 13 л.).
8. Экстрапунитивные реакции (критика учителя, одноклассников, обвинение обстоятельств).

Последствия непреодоления: ухудшение саморегуляции; нарастание напряжения, раздражительности и т.п.; болезненное восприятие критики; снижение помехоустойчивости; снижение учебной мотивации.

Сравнительная характеристика процесса преодоления ситуации неуспеха в учебной деятельности подростками из гармоничных и негармоничных семей

При анализе стратегий поведения подростков в ситуации неудачно выполненной контрольной, «провала» на экзамене, затруднений в освоении учебного предмета нами были обнаружены групповые отличия.

Подростки из гармоничных семей достоверно чаще (φ*=3,73; $p \leq 0{,}001$) используют конструктивные преобразующие стратегии, самостоятельно предпринимая поиск других вариантов решения проблемы («подготовиться и договориться о пересдаче», «усилить самоподготовку по предмету» и т.п.). Также, значимо чаще (φ*=2,73; $p \leq 0{,}003$) подростки этой группы самостоятельно находят приемы, сохраняющие их самооценку и позволяющие эффективно справиться с ситуацией («Стала готовиться к экзаменам в другую школу, выбрала класс того же профиля» (Надя Н., 14 л.), «Изменила отношение к биологии, перестала ее бояться, дела стали налаживаться» (Ася П., 15 л.).

В отличие от своих сверстников, ребята, переживающие ситуацию семейного неблагополучия, чаще выбирают стратегии защитного характера, стараются вытеснить, забыть неприятные воспоминания (φ*=2,41; $p \leq 0{,}007$). Вместо изменения отношения к предмету или активизации своих занятий просят родителей, классного руководителя перевести их в другой класс, школу, к другому учителю. Более распространенными (φ*=2.35; $p \leq 0{,}008$) стратегиями у этих подростков являются и экстрапунитивные реакции с фиксацией на самозащите (упреки в адрес учителя: «Придирался», сверстников: «Не подсказали, не дали списать», родителей: «Не достали учебник, пособие», «Не сделали справку – освобождение от экзаменов» и т.п.), агрессивные защитные техники (φ*=3,57; $p \leq 0{,}001$).

При описании своих переживаний подростки из контрольной группы говорили об удивлении, растерянности, огорчении, которые почувствовали в момент неуспеха. Значимо чаще эти подростки ссылались на поддержку родителей, близких, которые помогли им пережить эту неудачу. Характерными переживаниями для подростков из негармоничных семей оказались обида, досада, разочарование в других, переживание несправедливости по отношению к ним. Наряду с этим, большинство ребят этой группы, рассказывая о неуспехе, отмечали его вероятность. Мария К. (9 кл.) так описывает свои переживания по поводу своего «провала» на экзамене: «Ужас, обида, последняя надежда была уничтожена, хотя в принципе этого ожидала. Возненавидела историка и завуча, решила умереть».

Необходимо отметить характерные отличия в «сильных» стратегиях поведения подростков из гармоничных и негармоничных семей. Примером преобразующей стратегии в контрольной группе может быть следующее поведение: «Накопил много двоек по одному предмету. Почти погиб. Я трудился и мне помог папа» (Саша З., 7 кл.). Характерным примером «сильной» стратегии в экспериментальной группе может быть описание совладания в ситуации неуспеха Андрея В. (8 кл.): «Я справлялся один, старался исправить ее (ситуацию – Е.Т.) и нервничал пока не исправлял, и только тогда переставал волноваться, но почти никогда никому не говорил о неудачах».

Таким образом, можно увидеть, что достижение результата для подростков из негармоничных семей требует больших нервно-психических затрат и реже сопровождается поддержкой со стороны близких, чем у их сверстников, живущих в гармоничных семьях.

КС личной жизни: конфликт со сверстником

Проведение опросов и включенного структурированного наблюдения позволили выделить и проанализировать в экспериментальной группе 66 ситуаций (6-10 кл.) нарушения взаимоотношений подростков со сверстниками, переживаемых ими как кризисные. Результаты сопоставлены с описанием аналогичных ситуаций, самостоятельное решение которых представили ребята из контрольной группы (31 ситуация).

Кризисность ситуации определяется фрустрацией потребности в доверительном общении со сверстником.

Основные признаки ситуации: состояние психической напряженности (выраженная тревожность, беспокойство); значимые переживания: обида, злость, переживание одиночества, несправедливого отношения к себе со стороны значимых других; разочарование, растерянность, удивление, огорчение; потребность в коррекции значимых переживаний; неустойчивость самооценки; потребность в коррекции самооценки; неконструктивный

характер мотивации; потребность в коррекции характера мотивации; потребность в психологической поддержке.

Не-основные признаки ситуации: выраженное интенсивное возбуждение (интенсивные негативные эмоции); «закрытость»; болезненное восприятие критики.

Стратегии преодоления. В ситуациях нарушения взаимоотношений со сверстником подростки обеих групп демонстрируют следующие виды стратегий поведения .

1. Конструктивные преобразующие стратегии («Убеждаю друга поговорить» (Стас Т., 12 л.), «Первой делаю шаг к примирению, не могу долго ходить обиженной» (Катя Е., 15 л.).
2. Приспособление к ситуации (изменение своего отношения к ней, своего поведения, переосмысление ситуации). («Когда это случилось, я сел в кресло. Я думал, что весь мир обозлился на меня, но вскоре я все обдумал и решил, что не стоит убиваться из-за плохих людей. Мне помог один мой хороший друг» (Володя С., 13 л.).
3. Защитные техники (избегание, отсрочка решения проблемы, вытеснение, отрицание). («Ничего не делаю, жду, пока друг сам подойдет» (Денис З., 14 л.), « Старалась забыть об этом человеке» (Соня К., 13 л.), «Не обращаю на нее внимание. Делаю вид, что ничего не происходит» (Наташа Е., 12 л.)
4. Депрессивные реакции («Все время думала об этом, переживала, плакала» (Света Ф., 12 л.), «Я долго плакала, мне было очень горько, было желание все забыть и простить. Мне помогли родители» (Галя А., 12 л.), «Стала апатичной, ничего не чувствовала» (Марина Ч., 13 л.).
5. Экстрапунитивные реакции (обвинение сверстников, критика их поведения). («Подруга оказалась вруньей и предательницей» (Рита К., 12 л.), «Не собираюсь налаживать отношения, пусть сначала решит свои проблемы» (Валентин Н., 13 л.).
6. Интрапунитивные реакции (критика своего поведения, «угрызения совести»). («Когда мы сильно поссорились, меня мучила совесть» (Сергей М., 12 л.), «Мне кажется, что я не так нужна ей (подруге – Е.Т.), как раньше. Она вообще очень изменилась, а я не меняюсь (…). Хотя понимаю, что, наверное, меняться нужно, и, может быть даже причина во мне…» (Аня Б., 14 л.).
7. Агрессивные техники (драка, месть). («В тот момент, когда мы его били (не сильно), я чувствовал злость и обиду за те слова, которые он про меня говорил. Но когда происходящее достигло предела, мне вдруг стало его очень жалко. Я сразу же сказал друзьям, чтобы они прекратили, и мы ушли. На следующий день мое моральное состояние стало совсем плохим. Я все время думал об этом мальчишке» (Володя С., 14 л.).
8. Обращение за помощью к друзьям, родителям («Повонила другим друзьям. Нашла «жилетку для слез» (Ирина Ф., 15 л.).

Последствия непреодоления: ухудшение саморегуляции; нарастание напряжения, раздражительности и т.п.; трансформация переживания КС конфликта со сверстником в переживания КС внутреннего мира личности: переживание вины, неполноценности, ущербности, неуверенности в себе; депримированность (подавленность, апатия, скука); болезненное восприятие критики; снижение помехоустойчивости.

Сравнительная характеристика процесса преодоления КС конфликта со сверстником подростками из гармоничных и негармоничных семей

При анализе особенностей совладания подростков с ситуацией конфликта со сверстником необходимо, прежде всего, отметить значительную долю преобразующих конструктивных стратегий, превышающую частоту стратегий этого типа в остальных типичных КС. Возможно, это является следствием значимости общения со сверстниками в этом возрасте, «когда формируются нормы и способы общения с другими и с самим собой» [1, С. 513].

Подростки из негармоничных семей достоверно чаще переживают нарушения отношений со сверстником как кризисную ситуацию, испытывая затруднения в самостоятельном ее преодолении.

Значимых различий в объеме и характере используемых техник совладания в группах нами не обнаружено. Однако, выявлена возрастная динамика в формировании защитных техник у подростков из негармоничных семей. Если в 6-7-х классах стратегии, направленные на самосохранение (избегание, вытеснение, отрицание и т.п.), встречаются в 16,6% случаев от общего числа зафиксированных ситуаций, то в 8-10-х классах склонность к защитным реакциям у подростков этой группы становится еще более выраженной (38,9%). В контрольной группе подобной тенденции не обнаружено. Можно утверждать, таким образом, что накопление опыта совладания с КС в сфере взаимоотношений со сверстниками у детей из негармоничных семей происходит не за счет созревания сознательных конструктивных стратегий, а путем увеличения числа техник, снижающих уровень нервно-психического напряжения, но не позволяющих устранить проблему.

Наряду с этим, можно отметить значимое уменьшение объема экстрапунитивных реакций у старших подростков экспериментальной группы (2,77%), по сравнению со средним подростковым возрастом (16,6%). Отметим также тот факт, что в описаниях подростками из гармоничных семей моментов проживания тяжелой ситуации конфликта часто присутствуют сообщения о поддержке со стороны близких. В описаниях подобных ситуаций подростками из экспериментальной группы наличие поддержки не указывается, а самостоятельные просьбы о ней крайне редки.

Качественный анализ стратегий совладания позволяет обнаружить рост когнитивного компонента при принятии решения старшими подростками обеих групп, по сравнению с младшим и средним подростковым возрастом. Если для последних характерен эмоционально-ориентированный способ решения (“Я с ним начал мириться, а он не захотел, тогда я с ним очень сильно поругался” (Иван Г., 12 л.), то для старших подростков типичными становятся проблемно-ориентированные способы решения (“Старалась разобраться в причинах конфликта. Изобрела вариант, как наладить отношения без урона для собственного достоинства” (Лера Г., 14 л.), “Сильно переживала. Искала компромиссное решение и удобный повод для примирения” (Даша С., 14 л.).

Это позволяет нам сделать вывод о возможности формирования у подростков механизма когнитивного оценивания (Л.И. Анцыферова), с учетом зоны ближайшего развития, в возрасте 13-14 лет.

КС семьи: развод родителей

Ситуация развода родителей описана 32 подростками из экспериментальной группы (6-10 кл.). Эти подростки были свидетелями развода, который состоялся, когда им было от 6-ти до 13 лет. Проживающих вместе с матерью из них – 87,5% подростков, переживших приход в семью отчима или мачехи – 9,4 % и проживающих отдельно от матери в семье прародителей – 3,1%.

Кризисность ситуации определяется фрустрацией потребности в эмоциональной поддержке, любви, ослаблением чувства защищенности, безопасности.

Основные признаки ситуации: состояние психической напряженности (выраженная тревожность, беспокойство); значимые переживания: переживание растерянности, беспомощности, страха (фобические реакции), тоски, подавленности, безысходности (субдепрессивные состояния); злости, обиды, одиночества, разочарования; потребность в коррекции значимых переживаний; снижение самооценки; потребность в повышении самооценки; неконструктивный характер мотивации; потребность в коррекции характера мотивации; потребность в психологической поддержке.

Не-основные признаки ситуации: выраженное интенсивное возбуждение (интенсивные негативные эмоции); разочарование в ближайших помощниках; «закрытость»; снижение помехоустойчивости.

Стратегии преодоления. Развод родителей вызывает у подростков следующие виды поведенческих реакций.

1. Преобразующие конструктивные стратегии (поиск способов примирения родителей, использование методов убеждения). («Пыталась их помирить, успокаивала, но …» (Света С.,12 л.), «Пыталась это остановить. Была расстроена, долго не могла с этим смириться» (Марина К., 15 л.).
2. Приспособление к ситуации; изменение своего поведения, отношения; «позитивное истолкование». («Им лучше раздельно, что ж. Но ни от папы, ни от мамы я не ушла. Сейчас живем дружно и я со всеми общаюсь» (Лена М., 12 л.), «Пыталась понять их, ведь это жизнь и ничего не поделаешь» (Татьяна Ш., 15 л.).
3. Защитные техники: "уход", отрицание, вытеснение. ("Я не вмешивался, это их дела" (Илья Ж., 13 л.), "Не помню, что делал, меня не было, я был на каникулах" (Сергей К., 12 л.).
4. Депрессивные реакции. («Очень переживала и скучала по папе» (Юля С., 12 л.), «Горевала, плакала, со мной никого не было» (Алия А., 11,5 л.).
5. Экстрапунитивные реакции. ("Кипела обида и злость на родителей за то, что они исковеркали мне жизнь" (Леня Л., 12 л.).
6. Поиск помощи (обращение за поддержкой к близким, друзьям, соседям). ("Ушел из дома. Жил у бабушки"(Алексей Д., 14 л.), "Уходила из дома к подруге" (Лена Н.,14 л.).

Последствия непреодоления КС: ухудшение саморегуляции; нарастание напряжения, раздражительности и т.п.; трансформация переживаний КС семьи в переживания КС внутреннего мира личности: переживание вины, неполноценности, неудовлетворенности собой; снижение помехоустойчивости; болезненное восприятие критики; усиление дезадаптивных реакций: страхи (опасения за здоровье близких), страх смерти близких; дистимия (тревожность, беспокойство); нарушение отношений, снижение социальной адаптивности;

Характеристика процесса преодоления подростками КС семьи: развод родителей

Сопоставление результатов наблюдения и описания реакций подростков на ситуацию распада семьи позволяет обнаружить отсутствие у подавляющего большинства подростков (81,2 %) способности и веры в возможность влиять на решение остальных членов семьи. Только 18,8% ребят предпринимают активные попытки вмешаться в ситуацию, попытаться примирить родителей. Типичными для подростков являются защитные техники, позволяющие ослабить эмоциональную напряженность (избегание, вытеснение, отрицание), их описали 31,2% подростков, а также депрессивные реакции (21,9%), сообщающие о непосильности самостоятельного совладания ребенка с травмой. Лишь 9,3% подростков искали поддержки со стороны ближайшего окружения, 25% указали на ее наличие в семье.

Представление подростками в самоотчетах ситуации развода родителей как наиболее тяжелой, не имеющей выхода КС подтверждают, что для большинства подростков, ставших свидетелями развода родителей, эта ситуация осталась непреодоленной. Невозможность разрешения ситуации приводит к трансформации КС семьи в КС внутреннего мира личности.

Хронический конфликт родителей Юли С. закончился разводом, когда она училась в начальной школе. По словам бабушки, девочка тяжело переживала развод. В школе была робкой, молчаливой, тревожно обязательной, старалась учиться «на отлично» по всем предметам. В самоотчете в 6- м классе Юля написала: «Я никогда не показывала, что мне плохо. Я держала это в душе». О непреодоленности КС развода и актуальности переживаний сообщают воспоминания девочки о времени, когда она была маленькой, и когда все были вместе. Фиксация болезненных переживаний, их неразрешенность вызвали появление чувства неудовлетворенности собой, разочарования в своем прошлом, «неполноценно и неудачно проведенном детстве». Самооценка девочки снижена, критично

настроена к себе, тревожно воспринимает будущее. Остро переживает критику в свой адрес, избегает контактов со сверстниками.

КС внутреннего мира личности подростку, как правило, самостоятельно преодолеть не удается. Решающее значение здесь имеет участие взрослого, его способность оказать своевременную конструктивную поддержку. (В случае с Юлей С. такая поддержка была оказана по запросу бабушки специалистом-психологом. Юля стала участником занятий по Программе ранней психологической подготовки к преодолению КС жизни).

КС личной жизни: конфликт со значимым взрослым (учителем, тренером)

Опрос и включенное наблюдение позволили выделить и проанализировать в экспериментальной группе 34 ситуации (6-10 кл.) нарушения взаимоотношений подростков со значимым взрослым, которые переживались ими как кризисные. Результаты сопоставлены с описанием аналогичных ситуаций, самостоятельное решение которых представили ребята из контрольной группы (19 ситуаций).

Кризисность ситуации определяется фрустрацией потребности в доверительном общении со значимым взрослым.

Основные признаки ситуации:

- состояние психической напряженности (выраженная тревожность, беспокойство);
- значимые переживания: обида, злость, переживание одиночества, отверженности, несправедливого отношения к себе со стороны значимых других, унижения; разочарование, растерянность, удивление, огорчение;
- потребность в коррекции значимых переживаний;
- неустойчивость самооценки; потребность в коррекции самооценки;
- неконструктивный характер мотивации; потребность в коррекции характера мотивации;
- потребность в психологической поддержке.

Не-основные признаки ситуации: выраженное интенсивное возбуждение (интенсивные негативные эмоции); «закрытость»; болезненное восприятие критики.

Стратегии преодоления. Нарушения взаимоотношений со значимым взрослым подростки обеих групп переживают следующим образом:

1. Конструктивные преобразующие стратегии («Учитель по английскому был не прав. Было обидно, злился, собирался уйти из группы. Посоветовался с мамой. Сам объяснил ситуацию учителю. Все уладилось». (Дима Д., 13л.).
2. Приспособление к ситуации (изменение своего отношения к ней, своего поведения, переосмысление ситуации). («Математичка сама делает ошибки, когда объясняет, придирается по пустякам, математику я у нее не буду знать. Сначала злился, ругался с ней, даже плакал от бессилия, потом решил не обращать внимания. Стал готовиться в математическую школу, так посоветовала мама» (Леня Л., 13л.).
3. Защитные техники (избегание, отсрочка решения проблемы, вытеснение, отрицание). («За день до соревнований тренер записал меня, но перед началом соревнований он подходит и говорит, что он не берет меня, боится, что я проиграю. Разозлился на тренера, но пережил. Бросил тренироваться» (Илья Ж., 14 л.).
4. Депрессивные реакции («После той ситуации, когда я ничего не смогла доказать учителю по химии (хотя она повела себя неправильно) я долго плакала. Чувствовала, как приходит на ум все то, что так долго давило. Все было бесполезно. После стало тоскливо, непонятно, чувствовала неудовлетворенность» (Настя Р., 13л.).
9. Смешанные реакции (обвинение взрослого, критика в его адрес в сочетании с обращением за помощью к родителям, классному руководителю и т.д.)

Последствия непреодоления: ухудшение саморегуляции; нарастание напряжения, раздражительности и т.п.; депримированность (подавленность, апатия, скука); потеря интереса; переживание неуверенности в себе, неудовлетворенности, болезненное восприятие критики; снижение помехоустойчивости.

Сравнительная характеристика процесса преодоления КС конфликта со значимым взрослым подростками из гармоничных и негармоничных семей

В большинстве случаев участниками ситуаций, вызывающих сильные переживания и затруднения в их разрешении, являлись учителя или руководители спортивных секций, различных клубов и т.п. Потребность старших подростков в доверительном общении со взрослым В.Э. Пахальян называет одним из важнейших новообразований данного возрастного периода.. Однако уровень удовлетворенности в нерегламентированном общении со взрослыми является в этом возрасте невысоким [75, С.98]. На основании полученных нами данных можно полагать, что проблема удовлетворенности взаимопониманием подростков и родителей, подростков и учителей является актуальной не только для старшего, но и для среднего подросткового возраста.

Конструктивные преобразующие ситуацию стратегии были обнаружены нами лишь в 31,6% случаев в контрольной группе и в 5,9% ситуаций в экспериментальной группе подростков. Если подростки из гармоничных семей, обращаясь за советом к родителям, могут изменить отношение к ситуации, использовать другие варианты поведения (26,3%), то в экспериментальной группе такое поведение зафиксировано нами в 14,7 % случаев. Самой распространенной (58,8%) реакцией подростков из негармоничных семей на конфликт со взрослым оказались защитные формы (избегание решения, отрицание проблемы, вытеснение, “забывание”травмирующей ситуации). В контрольной группе к защитным формам поведения подростки обращались достоверно реже (15,8%). Наличие помощи и поддержки со стороны близких упоминается в 63,2% ситуаций в контрольной группе, и в 29,4% ситуаций в экспериментальной группе.

Наряду с достоверными отличиями в предпочтении разных форм поведения в КС у подростков двух групп, нам удалось наблюдать проявления эмоциональной зависимости подростков от значимого взрослого в экспериментальной группе. Подростки, переживающие ситуацию семейного неблагополучия, оказываются в ситуации дефицита доверительного общения в семье, это обусловливает активный поиск детьми понимающего их старшего вне семьи.

Значимость этих отношений для такого подростка так же высока, как и тревога по поводу принятия, признания ценности его «я» со стороны этого взрослого. Самостоятельно выбирая для себя из ближайшего окружения такого человека, подросток часто наделяет его качествами «идеала» и соответственно предъявляет завышенные требования к нему. Каждую встречу со своим (иногда ничего не подозревающим) «кумиром» подросток глубоко переживает, остро реагирует на любые несоответствия своим ожиданиям; критика, непонимание или равнодушие со стороны этого человека воспринимается очень болезненно. Ситуации конфликта с таким человеком вызывают бурные аффективные реакции, сопровождающиеся переживаниями собственной ненужности, отверженности, неполноценности. Конструктивные способы совладания ребенка с такой ситуацией в нашем исследовании не зафиксированы.

Полученные результаты позволяют нам выделить фактор доверительного общения взрослого с подростком в качестве необходимого условия для оптимизации процесса преодоления КС, а также реализации программы ранней психологической подготовки подростков к преодолению КС жизни.

КС здоровья: болезни, травмы

Восприятие подростками ситуаций нарушения здоровья нам удалось проанализировать на примере 27 ситуаций, пережитых подростками экспериментальной группы (6-10 кл.). Полученные данные были сопоставлены с описанием 14 ситуаций КС здоровья в контрольной группе. Отличий по возрасту или полу в группах подростков, переживающих КС, не выявлено.

Кризисность ситуации определяется столкновением значимых отношений личности подростка с «требованиями» болезни.

Основные признаки ситуации:

- состояние психической напряженности (выраженная тревожность, беспокойство);
- значимые переживания: страх; обида, злость, переживание одиночества, неполноценности, стыда; растерянность, удивление, огорчение;
- потребность в коррекции значимых переживаний;
- неустойчивость самооценки; потребность в коррекции самооценки;
- неконструктивный характер мотивации; потребность в коррекции характера мотивации;
- потребность в психологической поддержке.

Не-основные признаки ситуации: выраженное интенсивное возбуждение (интенсивные негативные эмоции); «закрытость»; болезненное восприятие критики.

Последствия непреодоления: ухудшение саморегуляции; нарастание напряжения, раздражительности и т.п.; депримированность (подавленность, апатия, скука); потеря интереса, утрата перспектив; переживание неуверенности в себе, неудовлетворенности, неполноценности, ущербности; снижение помехоустойчивости.

Сравнительная характеристика процесса преодоления КС здоровья подростками из гармоничных и негармоничных семей

Анализ данного вида КС, переживаемых подростками, позволяет обнаружить, прежде всего, отличие по частоте встречаемости КС в разных группах. Изучение медицинских карт подростков позволило нам обнаружить отклонения в состоянии здоровья у 17,9% подростков экспериментальной группы и у 10,7% подростков контрольной группы. Тем не менее, подростки из негармоничных семей, как показали опрос и наблюдение, достоверно чаще ($\varphi^*=1,83$; $p\leq0,03$) воспринимают нарушения состояния своего здоровья в качестве КС. Есть отличия и в характере переживаемых заболеваний. В экспериментальной группе 55,6% ситуаций связано с различными последствиями несчастных случаев (переломы конечностей в результате падения с велосипеда, ДТП); 11,1% ситуаций связаны с нарушением зрения; 32,3% ситуаций связаны с различного рода органическими и психосоматическими заболеваниями (нарушение функций щитовидной железы, вегетососудистая дистония, врожденный порок сердца, заболевания суставов и т.д.). В контрольной группе переживания последствий несчастных случаев описаны достоверно чаще ($\varphi^*=2,01$; $p=0,022$) в 85,7% ситуаций (неосторожное обращение с режущими инструментами, укус собаки, падение с велосипеда и т.д.); 14,3% ситуаций касаются простудных заболеваний различной степени тяжести.

Анализ стратегий поведения нами проведен с опорой на концепцию психологии отношений [87, 89, 97, 125], с использованием классификации личностных значений болезни З. Дж. Липовски [97]. В контрольной группе все описанные ситуации переживались как препятствие, которое должно быть преодолено (ради занятий в музыкальной школе, полноценной подготовки к экзаменам, поездки вместе с классом в другой город). В экспериментальной группе болезнь как препятствие выступает в 44,4% ситуаций (мешает занятиям спортом, учебным успехам) и активно преодолевается (“Занимаюсь дома, контролирую нагрузки. Верю, что могу восстановиться” (Алексей Д., 12 л.). В 33,3% ситуаций болезнь воспринимается как наказание “за прошлые грехи “, несоблюдение предписаний

врача, родителей (“Стыдно, что не уберег зрение. Мать предупреждала”(Леня Л., 12 л.). Подростки в 11,1% случаев переживают болезнь как врага, угрожающего целостности личности, чувствуют страх, беспомощность. И, наконец, 11,2% ситуаций переживается как невозвратимая потеря, ущерб, вызывая чувство обреченности, неполноценности.

Таким образом, мы можем отметить существенные отличия как в характере заболеваний, вызывающих тяжелые переживания у подростков контрольной и экспериментальной групп, так и в способах совладания с КС здоровья.

КС семейной жизни: смерть или болезнь членов семьи

Изучение данного вида КС оказалось крайне затруднено. В самоотчетах подростков обеих групп присутствует, как правило, только *указание* самого факта болезни или смерти близкого и тяжести переживаний. Мы можем предположить, что для большинства подростков подобная травма является непреодолимой без поддержки близких. Эта ситуация является кризисной как для подростков из негармоничных семей, так и для подростков, живущих в гармоничных семьях (она представлена в самоотчетах практически с равной частотой - 27 ситуаций в экспериментальной группе и 25 ситуаций – в контрольной).

В экспериментальной группе в 14,8% ситуаций речь идет о потере или тяжелой болезни одного из родителей. В остальных случаях – о смерти или болезни бабушки или дедушки. В контрольной группе отмечены ситуации болезни или смерти прародителей. Влияние подобной травмы на поведение и самочувствие подростка нам удалось проследить только в пяти негармоничных семьях, наблюдая проживание подростком недавно перенесенной (не больше 2-х лет) травмы. Основные признаки КС:

- состояние психической напряженности (выраженная тревожность, беспокойство);
- значимые переживания: переживание горя, тоски, страха смерти близких; переживание одиночества; потребность в коррекции значимых переживаний;
- неустойчивость самооценки; потребность в коррекции самооценки;
- неконструктивный характер мотивации; потребность в коррекции характера мотивации;
- потребность в психологической поддержке.

Последствия непреодоления КС: ухудшение саморегуляции; усиление дезадаптивных реакций: страхи (опасения за здоровье близких), страх смерти близких; дистимия (тревожность, беспокойство); нарушение отношений, снижение социальной адаптивности; снижение помехоустойчивости.

В негармоничных семьях, где поддержка близких является дефицитом, подобные травмы вызывают достоверно больше дезадаптивных реакций, чем у подростков из гармоничных семей. Убедиться в этом нам позволили Биографические карты, которые составлялись в ходе интервью с каждым подростком (см. далее).

Для определения закономерностей динамики и взаимосвязи КС в жизни подростка в ходе второго этапа исследования нами проведены интервью с подростками обеих групп (модифицированная методика Р.М. Загайнова) [79]. В ходе интервью (приложение 8) были восстановлены и проанализированы значимые для подростка и пережитые им события его жизни. Пример заполненной Биографической карты приведен на рис. 1

При изучении Биографических карт подростков обеих групп были обнаружены следующие особенности.

Количество КС с максимальной оценкой тяжести, описанных подростками экспериментальной группы, значимо отличается от числа таких КС, переживаемых подростками контрольной группы (63 и 14 ситуаций). Каждый подросток из негармоничной семьи имеет в своем опыте, по крайней мере, одну ситуацию, которая была пережита им осо-

бенно тяжело и до настоящего времени вызывает эмоционально окрашенные воспоминания, т.е. фактически является не преодоленной.

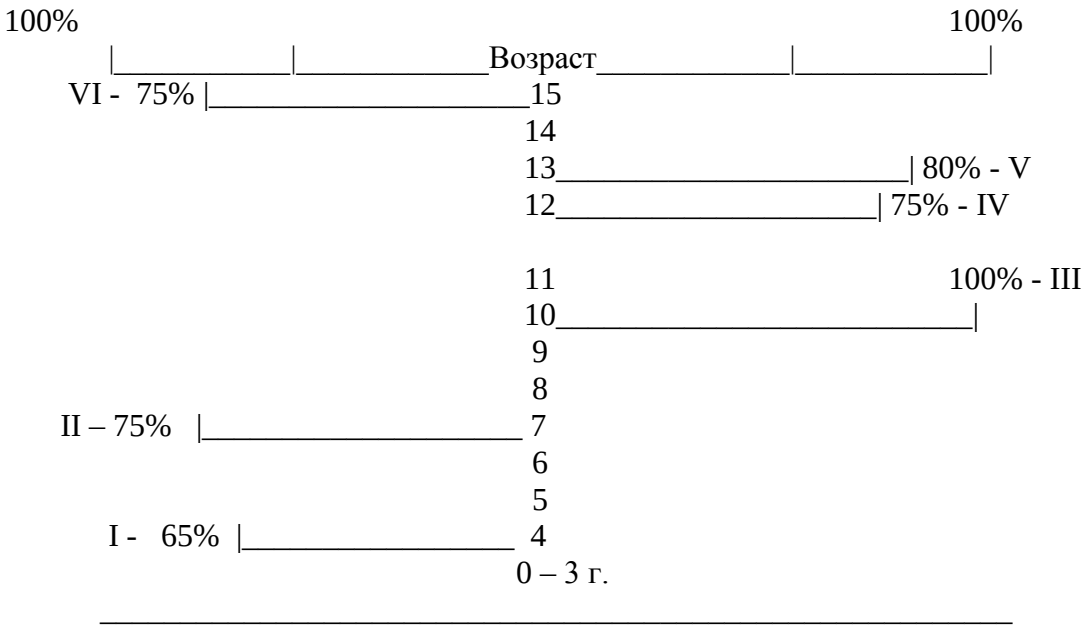

Рис. 1. Биографическая карта Алексея Д. (9 кл.):

I- я ситуация – успешное выступление в д/саду (“Родители хвалили”);
II – отличное окончание 1-го класса;
III – развод родителей;
IV - затяжной конфликт с учителем, затруднения в учебе;
V – драка с лучшим другом;
VI – поступление в профильный класс.

В ответах на вопросы интервью были обнаружены следующие особенности. При оценке своего детства, количество позитивных оценок значимо больше в контрольной группе, чем в экспериментальной (83,3% и 69%) , ($\varphi^*=1,7$; $p\leq0,04$). В разнообразии используемых характеристик различий не обнаружено.

При ответе на вопрос интервью, касающийся значимого человека, память о котором может побудить к преодолению КС, подростки обеих групп чаще всего указывали своих прародителей. Мотив «Доказать!» вероятнее всего может быть сформирован по отношению к сверстнику или старшему (учителю, родителям,.отчиму).

На вопрос: «Каким остался в памяти Ваш первый учитель?», позволяющий диагностировать опыт первых контактов со значимым взрослым, подростки обеих групп чаще всего давали позитивные оценки (85,7% и 83,9%). Первый учитель в воспоминаниях подростков остался «справедливым», «добрым», «понимающим»

Значимые отличия были обнаружены при ответах на вопрос «Как Вы переживали свои первые неудачи, поражения, срывы? Кто помогал Вам их пережить?». Только 12,5% подростков из экспериментальной группы самостоятельно нашли конструктивный выход из первых своих КС (в контрольной группе - 43%). Избрали путь избегания, отказа от деятельности, принесшей неуспех, соответственно, 38% и 14% ребят. Проявили агрессивные формы замещения - 20% и 7% подростков. «Компенсацию» в активной деятельности обнаружили 14% и 37, 5% соответственно. Указали на отсутствие в КС поддержки со сторо-

ны взрослых 36% подростков из экспериментальной и 12,5% подростков из контрольной группы. Указали на поиск в КС членов ГПП, значимых для подростка людей, способных, по его мнению, оказать ему помощь, всего 21,4% подростков из экспериментальной и 19,6% подростков из контрольной групп.

Воспоминания о первых победах отличались бедностью характеристик переживаний у подростков обеих групп.

Таким образом, результаты интервью демонстрируют большую «нагруженность» личного опыта подростков экспериментальной группы непреодоленными КС, переживаниями последствий неконструктивного совладания. Подростки обеих групп испытывают дефицит поддержки и обучающей помощи со стороны взрослых.

Большинство подростков, несмотря на существование позитивного опыта совладания с трудными ситуациями, столкнувшись с ситуацией семейного неблагополучия, в дальнейшем достоверно чаще используют неэффективные стратегии преодоления КС, обнаруживая снижение самооценки, переживания незащищенности, одиночества, обиды.

Демонстрируют способность к поисковым, преобразующим стратегиям подростки из негармоничных семей, как правило, в том случае, если нашли поддержку со стороны близких или значимых взрослых.

Благодаря применению схемы анализа КС к ситуациям, описанным в результате опросов и включенного наблюдения, нам удалось обнаружить отличия в мотивации подростков из разных групп при столкновении с КС жизни, а также в характере противоречий, разрешаемых подростком в процессе преодоления.

Мотивы аффилиации: стремление к принятию – страх отвержения, а также мотивы избегания неприятностей, личного благополучия и престижа оказываются наиболее часто «работающими» в группе подростков из негармоничных семей ($p \leq 0{,}01$). Тревога за целостность и ценность своего «я» приводит к тому, что в деятельности (учебной или неучебной) и в отношениях ведущим оказывается стремление получить одобрение со стороны значимых взрослых, избежать неуспеха или быть не хуже других. Результат деятельности по преодолению важен для таких подростков с точки зрения его роли в повышении самоценности или статуса подростка в глазах значимых других.

Мотивы внутренние познавательные, мотивы самообразования и самоактуализации, желание добиться успеха в учебной деятельности ради построения желаемой профессиональной перспективы оказываются более характерными для подростков из гармоничных семей. Однако и в этой группе восприятие КС как ситуации, способствующей саморазвитию, личностному росту, дающей новые знания о себе и окружающем мире для подростков не является распространенным.

Еще одной особенностью проживания КС подростками является следующая. Испытывая затруднения в самостоятельном поиске преобразующих стратегий, часто не справляясь с самостоятельной регуляцией значимых переживаний и соответственно с совладанием с КС в целом, подросток переживает трансформацию КС одного типа в другой. Непреодоленные КС различных сфер жизнедеятельности подростка трансформируются в КС внутреннего мира, содержанием которой является психологическое противоречие, внутренний конфликт. КС внутреннего мира сопровождается, как правило, переоценкой ценностей личности, ее прошлого опыта и отношений со значимыми людьми, переживанием неудовлетворенности собой, неуверенности в своих силах.

По результатам наших наблюдений преодолевают КС внутреннего мира те подростки, которые сумели принять помощь близких или сами обратились за ней.

Обратимся к опыту реализации разработанного нами экспериментального варианта технологии «организованного» преодоления и результатам апробации методов и приемов Программы ранней психологической подготовки подростков к преодолению КС жизни.

3.2. Особенности организованного преодоления подростками

кризисных ситуаций жизни

Выявление особенностей «стихийного» опыта преодоления подростками КС жизни позволило нам обосновать актуальность профилактической работы, развивающей устойчивость подростков в КС и обучающей их поиску индивидуальных адаптивных стратегий совладания. Для решения данной проблемы нами были разработаны и апробированы на базе 8-9-х общеобразовательных и гимназических классов (147 человек) гимназии № 1 г. Саратова экспериментальный вариант технологии «организованного» преодоления и целевой программы ранней психологической подготовки подростков к преодолению КС жизни.

Принципы организации ранней психологической подготовки подростков к преодолению КС жизни, цель, задачи и методы Программы РПП описаны в 2.1. и 2.3. данной работы. Рассмотрим особенности применения основных методик программы и их результативность.

На занятиях курса присутствовал, как правило, весь класс (26-28 человек), многие подростки впервые знакомились с психологическими приемами работы. Задача установления контакта и построения в группе доверительного общения подростков друг с другом и психолога с подростками являлась основной на первых занятиях. Положительная мотивация и интерес подростков формировались благодаря организации ведущей для данного возраста деятельности общения подростка со сверстниками и значимым взрослым.

Обеспечивает подростку право на добровольность участия и выполнения заданий, помимо принятых правил в группе, еще и личный архив - папка, в которой хранятся все записи, выполненные им по программе дома или в школе. Доступ к «архиву» для посторонних закрыт. Подросток знакомит ведущего с материалами «архива» только по собственному желанию. В «личном архиве» хранится *дневник значимых переживаний,* который служит для ежедневной рефлексии подростком своего состояния.

Необходимо отметить, что изучение автором «стихийных» дневниковых записей (изучено 9 дневников), которые самостоятельно велись подростками до освоения техники Дневника значимых переживаний, позволило отметить следующую особенность. В «стихийных» дневниках подростки часто избегают тем, вызывающих значимые переживания. Так, Леня Л. (12 л.), живущий в распавшейся семье, никогда не описывал свои переживания по поводу разрушенных отношений между родителями. Хотя, по словам мамы, часто вспоминал об отце, ругал родителей. Нет описания переживаний по поводу пьяных скандалов отца и в «стихийном» дневнике Аси П. (14 л.). Тяжелые переживания вытесняются, внимание подростка обращено к другим проблемам - отношениям со сверстниками, учебным и внешкольным событиям.

На первом этапе работы с Дневником многие подростки продолжают избегать «больных» тем, прячась за описанием мелких проблем, или ограничиваются выставлением баллов. Однако, по мере «погружения» в Программу, количество подростков «прорабатывающих» свои переживания возрастает. Вот пример записей из Дневника Насти Р. (13 л.). *«23. 10. 97. Сверстники - 4; семья - 3 (мне было грустно и одиноко по поводу того, что я одна); учителя - 4-5; собой - 5 (но это только с натяжкой)».*

«20.12.97. Сверстники - 3 (ты всегда останешься тупицей); семья - 4 (можно и получше, и зачем они напомнили мне об этой мамулечке?); учителя - 4; собой - 4».

«12.02. 98. Сверстники - 4; семья - 4; «другие» - ... В конце концов я ей настроение не портила. Это она первая начала. Она хлопнула дверью перед моим носом... Ладно, я была занудой, да, ей не хотелось меня слушать. Да, я мешаю всем! Я прихожу не вовремя, говорю не то, что надо бы сказать, да! Но что ж мне теперь делать? Я, конечно, могу провалиться, убраться к черту. Им может быть станет от этого легче, всем. Но что же делать мне?! Да, я виновата во всем, ну а кто еще?! P.S. Да пусть виновата я. Не надо было подходить. Но мириться к ней не пойду. Вот не пойду и все. Когда уж будет

совсем плохо, тогда видно будет…» (конфликт со значимым взрослым благополучно был разрешен - Е.Т.)

Отметим, что активнее начинает работать со своим Дневником тот подросток, который решился первый раз (сначала, ради любопытства) оставить его психологу для ознакомления. Появление конкретного адресата, пользующегося доверием, качественно изменяет характер записей в Дневнике.

Можно сделать вывод о том, что важным отличием метода Дневника значимых переживаний от «стихийного» дневника подростка является возможность целенаправленной актуализации значимых переживаний и их коррекции при поддержке психолога.

Доверив свой дневник значимых переживаний психологу для ознакомления, подросток включает взрослого в состав своей ГПП. Это дает психологу право на применение метода *корректировки записей.*

Вот пример применения метода. Запись в дневнике переживаний Юли С. (8 кл.): *«Самая актуальная проблема для меня в последнее время,…наверное, я не могу найти что-то, точнее я стараюсь найти ту личность, которой я должна стать. Вы – единственная кто об этом узнает. Если я не найду того, что ищу, я не знаю как я буду вообще существовать. Много времени я об этом думаю, но я и делаю тоже. Я стараюсь найти свои недостатки и их исправить, потому что я не прощу себе, если этого не достигну. Ни души об этом не знает».* Запись психолога рядом: «Спасибо за доверие! Тебе обязательно удастся найти себя. Я в тебя верю». После этой записи Юля предложила дополнить алгоритм заполнения Дневника параметрами «мое состояние утром - мое состояние вечером», «плотно» прорабатывая свой день и свою продуктивность.

В ходе занятий традиционно выделяются несколько групп подростков в каждом классе. «Активисты» с удовольствием берутся за любое упражнение, с самого начала подробно ведут Дневники, интересуются дополнительной литературой по психологии. Среди «активистов» процент подростков из негармоничных семей невелик. Можно выделить, также группу «сочувствующих». Они с любопытством слушают, сдержанно участвуют в играх, осторожно присматриваются к психологу. «Сочувствующие» становятся активнее после первого знакомства с «обратной связью» психолога в своих Дневниках. В этой группе подростков переживающих семейное неблагополучие гораздо больше, чем в первой.

Есть «скептики», с недоверием относящиеся к любому упражнению и ожидающие подвоха от психолога. Они не сразу заводят Дневники, долго не показывают их психологу. Здесь подростков из негармоничных семей большинство. Можно выделить еще одну группу - «мерцающие». Они могут отказываться от выполнения упражнений на первых занятиях, бунтовать, иногда пропускают занятия. Однако, при толерантном отношении к ним ведущего группы, такие подростки в конце курса делают одни из самых интересных самопрезентаций, дают для ознакомления Дневники, заполненные оригинальными психологическими эссе или стихами.

На первых занятиях применяется методика «Личный коэффициент преодоления» [79], позволяющая формировать установку у подростка на возможность самоизменения, и саморазвития. Одновременно, психолог получает возможность анализа особенностей самооценок подростков, уровня самопрезентации.

Вот пример программы личностного роста ученика 8-го класса Саши Ж.

«Сентябрь 1997г.

Качества «помогающие»	*Качества «мешающие»*
Смелость 70%	*Упрямство 10%*
Упорство 90%	*Пессимизм 50%*
Оптимизм 50%	*Страх 20%*
Воображение 50%	*Жадность 10%*
	Корысть 5%

Планируемые показатели
Май 1998г.

Качества «помогающие»	*Качества «мешающие»*
Смелость 70% + 30%	*Упрямство 10% - 5%*
Упорство 90% +10%	*Пессимизм 50% - 40%*
Оптимизм 50% + 40%	*Страх 20% - 15%*
Воображение 50% + 25%	*Жадность 10% - 10%*
	Корысть 5% - 3%

Средства достижения: научиться владеть собой; тренировать силу воли, характер; записаться в секцию борьбы».

По окончании курса подростки подвели итог, определили степень выполнения Программы. Так, Саша признается в итоговой работе с Программой, что *«не рассчитал цели, завысил претензии. Хотя, в основном, доволен результатами»*

Достижения на май 1998г.

Качества «помогающие»	*Качества «мешающие»*
Смелость 70% + 17%	*Упрямство 10% - 5%*
Упорство 90% +5%	*Пессимизм 50% - 20%*
Оптимизм 50% +20%	*Страх 20% - 15%*
Воображение 50% + 15%	*Жадность 10% - 7%*
	Корысть 5% - 3%

Все подростки, участвующие в Программе указывают на наличие результативности собственных усилий (в той или иной степени), и фиксируют изменения по различным параметрам. Таким образом, можно говорить об эффективности методики при решении задачи формирования у подростка представлений о способности к самоконтролю, самоорганизации и саморазвитию.

Следующий метод, используемый в программе, дает возможность поддерживать связь со значимым взрослым, даже если нет возможности для очной консультации. Помогая предупредить возникновение или усугубление у подростка переживаний одиночества, ненужности, этот метод особенно ценится детьми из негармоничных семей, которые переживают дефицит поддержки со стороны своего ближайшего окружения.

Вот отрывки из писем Василины Ф. (Девочка пережила кризисную ситуацию потери родных людей. В один год в семье не стало отца, бабушки и дедушки. Мать, вынужденная обеспечивать троих детей, не в состоянии уделять девочке достаточно внимания. Отношения со старшим братом конфликтные; часто пропускает школу по болезни. Нигде не занимается, не потому, что не хочет, а потому, что не знает где, у кого и как спросить. В классе отношения с ребятами сложные. Импульсивна; бывают вспышки агрессии). *«…Спасибо, что написали мне тогда свое письмо. Я действительно была счастлива; я ведь не подозревала, что мне напишут. Я обязательно дождусь Вашего уже 3-го послания и приложу все усилия, чтобы написать ответ вовремя...».* Переписка продолжается и по окончании курса РПП. Летом Василина сообщает в письме: «Кстати, теперь я веду «книгу», где записываю все идеи, мысли, которые меня одолевают. Я открыла в себе настоящие способности лидера, организатора, оратора, психолога. Я хотела бы, чтобы Вы тоже в этом уверились, а то мои мама и сестра меня слушают, но ничего об этом не говорят»

Технология «организованного» преодоления предполагает привлечение к совместной работе не только членов семьи подростка, но и других значимых взрослых (тренера, учителя и др.) или людей, способных таковыми стать.

Как показало исследование самостоятельных форм преодоления подростками КС жизни (3.1.), у всех детей существует высокая потребность в поддержке со стороны взрос-

лого и возникают затруднения (особенно у подростков из негармоничных семей) в случае необходимости обращения за помощью. Формированию у подростка внутренней готовности принять помощь и поддержку извне способствует метод организации группы психологической поддержки (ГПП).

Вот пример организации ГПП в случае Василины Ф. Психолог, работая над обучением девочки формировать ГПП, обратил внимание на своеобразие восприятия девочкой окружающего ее мира, наличие большого количества идей, фантазий, проектов, а также наличие художественных и музыкальных способностей. Василина охотно приняла предложение попробовать свои силы на экзаменах в художественную школу. Сама записалась в студию игры на гитаре. Запись из Дневника *«29.05.98. Довольна собой почти на 5 баллов. Сдала последний экзамен в художественной школе. Говорят, попала в 3-й класс. Но мне не верится. Почему-то мрачное настроение, хотя должна радоваться. Не уверена, совсем не уверена. Отношения со сверстниками на 5 баллов: наобщалась с Викой, с ребятами из художки. Как классно! Если я поступлю туда действительно, то буду почти полностью счастлива.*

Отношения с учителями на 5 баллов. В художке некоторым понравились мои рисунки. В школе говорили с Е.Н. В художке ко мне относятся как к человеку. Там много неформалов. Там, я надеюсь, найду родных душ». (Конфликты с учителями и одноклассниками у девочки стали редки. Василина с отличием закончила художественную школу).

Эффективным методом технологии «организованного» преодоления стал метод активизации стихийного опыта преодоления кризисных ситуаций. Приведем пример использования метода на занятии РПП по теме «Мы с Тамарой ходим парой» (общение в диаде). После ролевой игры «Против кого дружите, девочки?!» (проблемы взаимоотношений внутри группы) подросткам предлагается вспомнить самый серьезный конфликт со сверстником и описать его по заданному алгоритму. Вот, что получилось у Наташи В. *«1. Начала раздражать одна девочка из нашего класса. Я думала, что я ее не выношу и если она сейчас не отойдет я ей выскажу все, что я о ней думаю. 2.Чувствовала отвращение как к ее внешности, так и к поведению. Переживала о том, как я вообще могла с ней общаться. Что она чувствовала мне было не интересно.3. С ней практически не общалась, даже не говорили ни «сдрасти», ни до свидания. Налаживать отношения я не собиралась. Стала дружить с другими. Она потом поссорилась с моей лучшей подругой, а значит и со мной. Потом они помирились, но я с этим не смирилась. 4. Не думала о вариантах, только злилась. 5. Может сейчас попыталась бы разобраться в причинах, попробовала бы представить о чем думает она, чего хочет. Тогда об этом не думала».*

Анализ полученного текста помогает подростку определять тип стратегии, примененной им в данной ситуации. Опыт рефлексии своих типичных реакций позволяет подростку разрабатывать новые, более приемлемые на его взгляд варианты поведения. Возможность проигрывать варианты совершенных или планируемых действий обеспечивалась применением метода имитационного моделирования поведения. Ролевые игры использовались на протяжении всего курса, сюжеты игр часто подсказывали сами подростки.

По окончании курса подростками выполнялось задание «Письмо к себе», которое ребята писали в своих Дневниках. Знакомство с итоговыми записями может дать представление об отношении участников к занятиям.

Представляем пример такого письма в конце прохождения курса (Леня Л.) *“Не верится, что год прошел… Все слилось. Этот год дал мне два открытия: предметы труд и психология высветились новым светом. Я прошел курс психологии. Я теперь не ругаю себя за то, что иногда плачу. “Клапаны” надо открывать. Скандалов было много. Но теперь я не рвусь до одури на каникулы. Я втянулся. Класс удивляется. Он в восторге. Живу своим умом. Вот есть “новые русские”, а я “новый Л.”.*

Для оценки эффективности программы вначале и в конце курса (сентябрь 1997-май 1998г.) была осуществлена диагностика самооценки личностных особенностей под-

ростков обеих групп, а также группы подростков 8-9 кл. (28 человек), не участвующих в экспериментальной Программе. Процедура заполнения карты черт характера подростка была также предложена классным воспитателям, работающим в этих классах.

Итоговый анализ самооценок 28 подростков из экспериментальной группы и 26 подростков из контрольной группы показал наличие выраженной позитивной динамики оценок коммуникативных качеств (контактность, вербальная активность, обратная связь), мотивационных (решительность, любознательность), регуляционных (сдержанность, сосредоточенность, организованность, усидчивость). Отмечают подростки у себя рост работоспособности, активности, выносливости. Чаще проявляют находчивость, уверенность в себе, сочувствие и понимание других.

Необходимо отметить, что в экспериментальной группе динамика указанных качеств обнаружена у большего количества подростков, чем в контрольной. В группе, где занятия по Программе РПП не проводились, значимых изменений в самооценках не обнаружено. Наблюдалась даже обратная динамика (снижение уверенности, повышение раздражительности, утомляемости).

Классные воспитатели отмечают качественные изменения в характере меньшего числа подростков, чем представляют о себе сами подростки. Интересно, что категории качеств, в степени выраженности которых учителя заметили положительную динамику, также отличаются от набора категорий выделенных самими подростками. Педагоги в своих оценках больше внимания уделяют познавательной сфере подростков (развитию любознательности, рассудительности, увеличению словарного запаса). В сфере отношений они обращают внимание на предметно-практические качества (сотрудничество, взаимопомощь), отмечают рост эмпатии у ребят.

С участниками программы было проведено постэкспериментальное интервью, в котором подростки ответили на следующие вопросы.

1. Помогли ли Вам занятия по Программе РПП в лучшем понимании своих проблем, анализе трудных ситуаций?

Ответили: «Да» – 76,8% «Нет» - 5,4% «Не знаю» - 17,8%

2. Удается ли лучше регулировать собственные переживания в неожиданных, конфликтных ситуациях?

«Да» - 80,4% «Нет» - 3,6% «Не знаю» - 16%

3. *Как справляетесь сейчас с трудными ситуациями?*

«Сам (а) нахожу выход» - 64,3%

«Обращаюсь за помощью к близким» – 33,9%

«Не знаю, что делать» - 1,8%

4. *Необходимо ли, по Вашему мнению, продолжить курс занятий в следующем году?*

«Да» - 92,9% «Нет» --- «Не знаю» - 7,1%

Таким образом, на основании полученных результатов выходной диагностики, экспертных оценок и данных постэкспериментального интервью, по нашему мнению, можно говорить об адекватности используемых нами методов для решения поставленных задач и эффективности использованной нами технологии РПП.

За рамками исследования остался анализ большого количества материалов (психологические эссе подростков, результаты семейного консультирования, работы с учителями и членами ГПП подростков и т.д.), которые требуют дальнейшего осмысления. Предварительные результаты выполненного нами анализа говорят о перспективности выбранного методического направления и, одновременно, о необходимости корректировки отдельных деталей разработанной технологии.

Предметом дальнейшего исследования, на наш взгляд, должны стать личностные характеристики подростков из негармоничных семей, демонстрирующих «неуязвимость» в КС жизни и условия их формирования в рамках индивидуального жизненного пути. А также, продуктивным представляется дальнейшая разработка циклов занятий по Программе РПП, учитывающая особенности младшего и среднего подросткового возраста.

Литература

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. - М.: Издательский центр «Академия», 1997. - 704 с.
2. Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию. - М.: Издательский центр «Академия», 1995. - 128 с.
3. Азаров Ю.П. Педагогика любви и свободы. - М.: Топикал, 1994. - 608 с.
4. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. - М., 1993.
5. Алексеенко С.Е., Соковин В.М. Проблемная ситуация общения в процессе воспитания учащихся//Вопросы педагогики и психологии общения. - Фрунзе, 1975. - С. 31-40.
6. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. -Свердловск, 1986.
7. Альбуханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М.: Наука, 1980. - 334 с.
8. Активные методы обучения педагогическому общению и его операции. /Под ред. А.А. Бодалёва и Г.А. Ковалева. - М.: НИИ ОПП, 1983. - 98 с.
9. Амонашвили Ш.А. Содержание и организация общего развития младших школьников в условиях внеклассной работы: Автореф. канд. дис. - Тбилиси, 1977.
10. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! Пособие для учителя. - М., 1989. - 208 с.
11. Ананьев Б.Г. Человек как предмет воспитания. - М., 1965. – 334 с.
12. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л., 1969. - 339 с.
13. Ананьев В.А. Введение в потрясающую психотерапию //Журнал практического психолога. - 1999. - № 7-8. - С.41-71.
14. Андреева Г.М. Методические проблемы социально-психологического исследования. //Вопросы психологии. - 1975. - № 2. - С. 46-57.
15. Антонов А.И. Депопуляция в России и проблемы семьи // Россия накануне XXI века. - М.: ИСПИ РАН, 1994. - С.110-118.
16. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. - М.: Изд-во МГУ, 1996. -303 с.
17. Аракелов Г.Г., Лысенко Н.Е., Шотт Е.К. Психофизиологический метод оценки тревожности//Психологический журнал. - 1997. - Т. 18. - № 2. - С.102-105.
18. Асатиани Н.М. Особенности клиники и течения невроза навязчивых состояний. /Автореф. докт. дис. - М., 1965.
19. Асатиани Н.М., Жуков В.Р., Матвеева Е.С., Соколова Т.Н. О психотерапии навязчивых состояний. - М., 1975. - С. 453-456.
20. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита. //Психологический журнал. - 1994. - Том 15. - № 1. - С. 3-17.
21. Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Опросник уровня субъективного контроля (УСК). - М.,1993.
22. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. Пер. с англ. Ю. Брянцевой и Б. Красовского. – М.: Апрель Пресс, 1999. – 512 с.
23. Бассин Р.В. О развитии взглядов на предмет психологии. //Вопросы психологии. - 1971. - № 4. - С. 101-118.
24. Бассин Р.В., Рожнов В.Е., Рожнова М.А. К современному пониманию психической травмы и общих принципов её психотерапии//Руководство по психиатрии. - М., 1974. - С. 39-54.
25. Байярд Р.Т., Байярд Д. Ваш беспокойный ребёнок: Практическое руководство для отчаявшихся родителей. - М., 1991. - 224 с.
26. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М., 1986. - 424 с.
27. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. - М.: Наука, 1978. - 311 с.
28. Бодалёв А.А. Общение и формирование личности. Социальная психология личности. - М.: Наука, 1970. - С. 25-34.
29. Бодалёв А.А. Личность и общение. Вопросы психологии общения и познания людьми друг друга. - Краснодар, 1979. - С. 16-91.
30. Бодалёв А.А. Личность и общение. Избранные труды. - М., 1984. - 271 с.
31. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. - М., 1968.
32. Бойко В.В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь. – СПб.: «Сударыня», 1998. – 128 с.
33. Бойко В.В., Ковалёв А.Г., Панфёров В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. - М., 1989. - С. 71-110, 116-191.
34. Борзов В.Р. Десять секунд – целая жизнь. - М., 1982. - 128 с.
35. Борисов В.А. Деградация института семьи и пути ее преодоления // Семья в России. - 1995. - № 1-2. - С. 69-74.
36. Бреева Е.Б. Программа социальной работы с неполными семьями. - М., 1992.

37. Буль П.И. Основы психотерапии. - Л., 1974. - 310 с.
38. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. - М.: МГУ, 1990. - 136 с.
39. Буянов М.И. Беседы о детской психиатрии: Кн. для учителей и родителей. - М., 1992. - 255 с.
40. Буянов М.И. Ребёнок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. - М., 1988. - 207 с.
41. Варга А.Я. Типы неправильного родительского отношения./ Автореферат дис. канд. психол. наук. – М., 1987. – 18 с.
42. Василюк Ф.Е. Психология переживания. - М.: МГУ, 1984. - 100 с.
43. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций//Психологический журнал – 1995. – Т. 16. - №.3. – С.90-101.
44. Власов Ю.П. Формула воли – верить. - М., 1986. - 141 с.
45. Волкова А.Н., Трапезникова Т.М. Методические приемы диагностики супружеских затруднений // Вопросы психологии – 1985. - № 5. – С. 110-111.
46. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства //Собр. соч. - Т. 5. - М., 1984.
47. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. - М., 1956.
48. Выготский Л.С. Детская психология. - М., 1962
49. Вяткин Б.А. Управление психологическим стрессом в спортивных соревнованиях. - М., 1981. - С. 47-77, 96-111.
50. Газенко О.Г., Мясников В.И., Березнина Г.А. Некоторые вопросы оптимизации среды обитания. Оптимизация профессиональной деятельности космонавта. - М.: Наука, 1977. - С. 9-38.
51. Ганюшкин А.Д. Алгоритмизация поведения гимнастов в соревнованиях как метод оптимизации психического состояния. - Пермь, 1974. - С. 10-42.
52. Гарбузов В.И. Нервные дети: Советы врача. - Л., 1990. - 176 с.
53. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребёнку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. - СПб., 1994. - 160 с.
54. Герасимович А.А. Возможности повышения надёжности групп, действующих в экстремальных условиях//Проблемы космической психологии. Оптимизация деятельности космонавтов. - М.: Наука, 1977. - С. 217-223.
55. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. - М., 1996. - 336 с.
56. Голод С.И. Стабильность семьи. – Л.: Наука, 1989.- С. 89.
57. Голод С.И. Современная семья: плюрализм моделей // Социологический журнал. - 1996. - № 3-4. - С.99-108.
58. Голод С.И., Клецин А.А. Состояние и перспективы развития семьи. Теоретико-типологический анализ. Эмпирическое обоснование. - СПб.: ИС РАН. - 1994.
59. Горбов Р.Д. Детерминация психических состояний. //Вопросы психологии. - 1971. - № 5. - С. 20-29.
60. Горбунов Г.Д. О заблаговременных и непосредственных мероприятиях по управлению предстартовым стрессом// Психический стресс в спорте. - М., 1977. - С. 25-27.
61. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. - СПб., 1994. - 192 с.
62. Грановская Р.М., Никольская И.М. Защита личности: психологические
63. механизмы. – СПБ.: Знание, 1999. – 352 с.
64. Грачев Л.К. Программа социальной работы с семьей, имеющей детей-инвалидов. - М., 1992.
65. Гребенников И.В. Основы семейной жизни. - М., 1991. - 158 с.
66. Гройсман А.Л. Коллективная психотерапия. /Ред. И.З. Вельвовский. - М., 1969. - 202 с.
67. Гурко Т.А. Трансформация института семьи: постановка проблемы // Социологические исследования - 1995. - № 10.
68. Гурко Т.А. Особенности развития личности подростков в различных типах семей // Социологические исследовнаия. - 1996. - № 3. - С. 81-89.
69. Гурьева В.А., Гиндикин В.Я. Юношеские психопатии и алкоголизм. – М.: Медицина, 1980. - 271с.
70. Дармодехин С.В. О цели, объекте и предмете семейной политики // Семья в России. - 1996. - № 3-4. - С. 146-148.
71. Демьянов Ю.Г. Психопатология детского возраста. - СПб., 1993. - 164 с.
72. «Дорога – это то, как ты идёшь по ней…» Социально-реабилитационная работа с семьёй нетипичного ребёнка. /Ред. В.Н. Ярская, Е.Р. Смирнова. - Саратов, 1996. - 153 с.
73. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: Учебное пособие – М.: ИНФРА-М, 1997. – 256 с.
74. Дикая Л.Г., Махнач А.В. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования// Психологический журнал – 1996. – №3. – Т.17.
75. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и
76. практики. – М.: Педагогика, 1991. – 232 с.
77. Если ваш ребёнок не такой, как другие…Книга для родителей детей с ограниченными возможностями здоровья. /Ред. О.И. Волжина. - М., 1997. - 180 с.
78. Загайнов Р.М. Доверие души. Записки спортивного психолога. - М., 1986. - 112 с.

79. Загайнов Р.М. Психолого-педагогические основы преодоления кризисных ситуаций: Автореф. докт. дис. - СПб., 1992.
80. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребёнка. - М.: Просвещение, 1986. - 128 с.
81. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 448 с.
82. Зачепицкий К.А. Симптоматические методы и патогенетическая система психотерапии и психокоррекции. //Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. /Ред. Кабанова М.М., Личко А.Е., Смирнова В.М. - Л., 1983. - С. 208-231.
83. Зимбардо Ф. Застенчивость. - М., 1991. - 208 с.
84. Иванова О.А., Щербаков Ю.Н. Как помочь семье? - М., 1990.
85. Иовлев Б.В. Неврозы и проблема механизмов эмоционального стресса. //Актуальные вопросы медицинской психологии. - Л.,1974. - С. 41-53.
86. Казанский О.А. Игры в самих себя. - М., 1994. - 128 с.
87. Карвасарский Б.Д. Неврозы. - М.: Медицина, 1990. - 576 с.
88. Карвасарский Б.Д. Медицинская психология. - Л., 1982 - 272 с.
89. Карвасарский Б.Д. Психотерапия. - М., 1985. - 304 с.
90. Карцева Т.Б. Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен. //Психологический журнал. – 1988. - Т. 9. - № 5. - С.120-128.
91. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1994. – 223 с.
92. Кащенко В.П., Мурашев Г.В. Исключительные дети: Их изучение и воспитание. – М., 1929. – 125 с.
93. Кемпински А. Психопатология неврозов. - Варшава, 1975. - 400 с.
94. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама. – М.: ТОО «Независимая фирма «Класс», 1993. – 224 с.
95. Кле М. Психология подростка: (Психосексуальное развитие) /Пер. с фр. – М.: Педагогика, 1991. – Пер. изд.: Бельгия, 1986. – 176 с.
96. Кон И.С. Психология ранней юности. - М., 1989. - 255 с.
97. Коржова Е.Ю. Человек болеющий: Личность и социальная адаптация (Психодиагностическое исследование больных с приобретенными пороками сердца). – СПб.: ААН, 1994. – 190 с.
98. Красная Е.В., Панферов В.Н. Психологический анализ проблемных ситуаций, возникающих в работе воспитателя детского сада// Вопросы психологии. – 1991.- №4.
99. Космолинский Ф.П. Эмоциональный стресс при работе в экстремальных условиях. - М., 1976. - 191 с.
100. Креславский Е.С. РАТЭПП: Семь лет поддержки отчаявшихся людей// Психологическая газета. – 1996. - № 11/38/. – С.8
101. Кривцова С.В. и др. Подросток на перекрестке эпох. - М., 1997. - 288 с.
102. Кузьмин Е.С. Культура общения и преодоления конфликтности. //Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми. - Л., 1970. - С. 93-94.
103. Куликов В.Н. Психологическое воздействие: методологические принципы исследования. // Теоретические и прикладные исследования психологического воздействия. - Иваново, 1982. - С. 6-23.
104. Куликов Л.В. Психологическое исследование: методические рекомендации по проведению. - СПб., 1995. - 136 с.
105. Кутсар Д.Я. Качество – интегральная характеристика брака // Стабильность и качество брака. - Тарту, 1982.
106. Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях. - М., 1989. - 304 с.
107. Лебединский М.С. Очерки психотерапии. - М., 1971. - 412с.
108. Либих С.С. Коллективная психотерапия неврозов. - Л., 1974. - 107 с.
109. Линдеман Х. Аутогенная тренировка. - М., 1980. - 135с.
110. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. - Л.: Медицина, 1983.
111. Личность, семья, школа (проблемы социализации учащихся) / Под ред. С.Г. Вершловского. - СПб., 1996.
112. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь //Принцип развития в психологии. - М., 1978. - С. 156-172.
113. Магнуссон Д. Ситуационный анализ: эмпирические исследования соотношения выходов и ситуаций// Психологический журнал. – 1983. – Т. 4. - № 2. – С.28-33
114. Марасанов Г.И. Социально-психологический тренинг. - М., 1998. – 208 с.
115. Марищук В.Л., Блудов Ю.М., Плахтиенко В.А., Серова Л.Н. Методика психодиагностики в спорте. - М., 1984. - 191 с.
116. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М., 1990. - 192 с.
117. Мастюкова Е.М., Грибанова Г.В., Московкина А.Г. Профилактика и коррекция нарушений психического развития детей при семейном алкоголизме. - М., 1989. - 80 с.
118. Матюшкин А.А. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М., 1972. - 153 с.
119. Мацковский М.С., Гурко Т.А. Молодая семья в большом городе. – М.: Знание, 1986. – С. 14 – 15.

120. Медведева И.Я., Шишова Т.Л. Книга для трудных родителей. - М., 1994. - 269 с.
121. Мейли Р. Структура личности. //Экспериментальная психология. /Ред. П. Фресс, М. Пиаже. - Вып. 5. - М., 1975. - С. 196-279.
122. Морозова Г.Н. Благополучен ли благополучный ребенок? // Психологическая газета. - 1998. - № 8(35). - С. 16-17.
123. Муздыбаев К. Психология ответственности. - М., 1963.
124. Мэнделл Дж. Г., Дамон Л. и др. Групповая психотерапевтическая работа с детьми, пережившими насилие/Пер. с англ. – М.: Генезис, 1998. – 160 с.
125. Мясищев В.Л. Личность и неврозы. - Л.: ЛГУ, 1960. - С. 60-424.
126. Нартова-Бочавер С.К., Бородина А.А. Значимые события в жизни современных подростков // Актуальные проблемы современного детства. - М., 1996. - С. 63-66.
127. Нартова-Бочавер С.К. “Coping behavior” в системе понятий психологии личности. // Психологический журнал – 1997. – Т. 18. - № 5. - С. 20-30.
128. Натанзон Э.Ш. Психологический анализ поступков ученика. - М., 1991. - 126 с.
129. Наш проблемный подросток: Учебное пособие. - СПб., 1999. - 144с.
130. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. - Л.: ЛГУ, 1979. - 151 с.
131. Обозов Н.Н. Психология межличностного взаимодействия. /Автореф. докт. дис. - Л., 1979. - 327 с.
132. Обозов Н.Н., Обозова А.Н. Диагностика супружеских затруднений // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. - № 2. - С. 147 – 151.
133. Осадчая Г.И. Семьи безработных и семейная политика // Социологические исследования. - 1997. - № 1. - С. 79-82.
134. Осипова А.А. Введение в практическую психокоррекцию: групповые методы работы. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. –240 с.
135. Основы социально-психологической теории./ Под общей ред. А.А.Бодалева и А.Н. Сухова. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 421 с.
136. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. -СПб., 1999. - 288 с.
137. Панферов В.Н. Общение как предмет социально-психологических исследований. /Автореф. докт. дис. - Л., 1983. - 42 с.
138. Панферов В.Н. Классификация социально-психологической интерпретации личности//Вестник ЛГУ. – 1970. - № 23
139. Панферов В.Н. К вопросу о психологии характера человека//Психологические исследования. – Саратов.- 1993.
140. Панферов В.Н. Психология человека: Человек и его психические свойства. – СПб.: Балтийская педагогическая академия, 1996. – 51 с.
141. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков и опыт его использования./ Под ред. Личко А.Е. и Иванова Н.Я. - Л., 1976.
142. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как терапевт/ Пер. с англ., нем. - М.: Смысл, 1993. - 332 с.
143. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования/ Пер. с англ. М.С. Жамкочьян под ред. В.С. Магуна – М.: Аспект Пресс, 2000. – 607 с.
144. Платонов К.И. Слово как физиологический и лечебный фактор. - М., 1962. - 532 с.
145. Платонов К.К. Значение иерархии системных качеств для психологии. Проблемы интегрального исследования индивидуальности. - Вып. 2. Пермь, 1976. - С. 3-14.
146. Положение детей в Российской Федерации: Государственный ежегодный доклад, 1993. - М., 1994.
147. Пономарёв Я.А. Роль непоследовательного общения в решении задач, требующих творческого подхода. //Проблемы общения в психологии. -М.: Наука, 1981. - С. 79-91.
148. Практикум по социально-психологическому тренингу./Ред. Б.Д. Парыгин. - СПб.: ИГУП, 1997. - 308 с.
149. Прихожан А.М. Психологический справочник, или Как обрести уверенность в себе. - М., 1994. - 191 с.
150. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи. - М., 1990. - 160 с.
151. Прутченков А.С. «Свет мой, зеркальце, скажи…»: Методические разработки социально-психологических тренингов. - М., 1996. - 144 с.
152. Прутченков А.С., Сиялов А.А. Эй ты, параноик!!! /О психотипах личности, о диагностике акцентуации характера детей и педагогической помощи им. - М.: Новая шк., 1994. - 64 с.
153. Психологический стресс в спорте. /Ред. Б.А. Вяткин. - Вып. 1,2,3. - 1973-1977.
154. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - М., 1990. - 494с.
155. Психотерапевтическая энциклопедия / Под общ. ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер Ком, 1999 – 752 с.
156. Пфейфер Е.К. Типология воспитательных отношений в семьях трудных подростков. //Новые исследования в педагогических науках. - Вып. 2 (58). – М.: Педагогика, 1991. - С.27-29.
157. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.

158. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. - СПб.: Издательство «Питер», 2000. - 624с.
159. Раттер М. Помощь трудным детям. Пер. с англ. Е. Алексеевой, С. Нуровой. – М.: Апрель Пресс, 1999. – 432с.
160. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. - М., 1994. - 320 с.
161. Римашевская Н.М. Исследования жизнедеятельности семьи как теоретическая основа семейной политики // Семья в России. - 1995. - № 1-2. - С. 8-29.
162. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ./Общ. ред. и предисл. Исениной Е.И. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1994. – 480 с.
163. Рождественская Н.А. Как понять подростка. - М., 1995. - 76 с.
164. Рожнов В.Е. К теории эмоционально-стрессовой психотерапии. //Исследование механизмов и эффективности психотерапии при нервно-психических заболеваниях. - Л.,1982. - С. 10-15.
165. Рожнов В.Е. Гипнотерапия.//Руководство по психотерапии. - Ташкент, 1985. - С. 156-188.
166. Рожнов В.Е., Драбкин Б.З. Особенности психотерапии детей и подростков. – Руководство по психотерапии / Под ред. В.Е. Рожнова. - Ташкент. 1979. - С. 497 –517.
167. Рожнов В.Е. Эмоционально-стрессовая психотерапия//Руководство по психотерапии /Под ред.В.Е. Рожнова. - Ташкент, 1985. - С.29-45.
168. Российский статистический ежегодник: Стат. сб. /Госкомстат России. – М., 1997. – 749с.
169. Россия в цифрах: (1999) Крат. стат. сб. /Госкомстат России. – М., 1999. – 416с.
170. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1989. - 488с.
171. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. /Ред. Л.П. Перовская. - М., 1993. - 368 с.
172. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. /Ред. И.В. Дубровиной. - М., 1995. - 170 с.
173. Руководство практического психолога: Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте./ Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 1995. -128 с.
174. Румянцева В.И. Общение в экстремальных условиях взаимосвязанной деятельности. //Автореф. канд. дис. - Л., 1975. - 116 с.
175. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. - М., 1991. - 128 с.
176. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. /Ред. В.А. Ядов. - М.: Наука, 1974. - С. 3-46, 109-119.
177. Сартан Г.Н. Психотренинги по общению для учителей и старшеклассников. - М., 1993. - 32 с.
178. Свядощ А.М. Неврозы. - М.: Наука, 1982. - 366 с.
179. Седельников С.С. Позиции супругов и типологические особенности реакции на развод//Социс. - 1992. - № 2. - С.42–43.
180. Селье Г. Стресс без дистресса. - Рига, 1992. - 109 с.
181. Семичев С.Б. Теория кризисов и психопрофилактика. // Труды Ленингр. науч. - иссл. психоневрол-го ин-та им. В.М. Бехтерева. Неврозы и пограничные состояния. - Т. 63. - Л., 1972. - С. 96-99.
182. Серова Л.К. Психологические вопросы управления человеком в сложных условиях деятельности (на примере спорта). /Автореф. канд. дис. - Л., 1979.
183. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. - СПб., 1996. - 350 с.
184. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. – М., 1981.
185. Скотт Дж. Г. Способы разрешения конфликтов. - Киев, 1991. - 208 с.
186. Слободяник А.П. Психотерапия. Внушение. Гипноз. - Киев, 1963. - 349с.
187. Смид Р. Групповая работа с детьми и подростками/ Пер. с англ. - М.: Генезис, 1999. – 272 с.
188. Смирнова Е.Р. Социально-реабилитационная работа с семьей нетипичного ребенка // Содержание и методика работы специализированных учреждений. - Саратов: Издательство Поволжского филиала Российского учебного центра, 1996.
189. Слоним А.Д. Среда и поведение. - Л.: Наука, 1976. - 214с.
190. Солодовников В.В. Условия и причины нестабильности молодых городских семей// Становление брачно-семейных отношений. - М.: ИСИ АН СССР, 1989. - С. 83 – 96.
191. Социальная сфера: преобразование условий труда и быта - М.: Наука, 1988. - С. 122-123.
192. Социокультурные проблемы нетипичности. /Ред. Е.Р. Смирнова. Саратов, 1997. - 176 с.
193. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста./Ред.С.Ю.Циркин. - СПб., 1999. - 752с.
194. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. - М.: Издательский центр «Академия», 1996. - 320 с.
195. Стресс и тревога в спорте. //Междунар. сб. науч. статей. /Сост. Ю.Л. Ханин. - М., 1983. - 282 с.
196. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. - М.: Медгиз, 1955. Т.1. 1959. Т. 2. 1965. Т. 3.
197. Титаренко Т.М. Нужна ли психологическая помощь личности в кризисных жизненных ситуациях. //Журнал практического психолога. -1999. - № 1. - С. 103-112.

198. Туманова Е.Н. Психологическое образование в гимназии// Педагогический вестник. - 1996. - Вып.34-35.
199. Туманова Е.Н. К проблеме кризисных ситуаций в жизни детей из неблагополучных семей// Вопросы практической психологии.-.Саратов, 1996.- Вып.7
200. Туманова Е.Н. К вопросу об «организованном» преодолении кризисных ситуаций в жизни подростка//Материалы юбилейной научно-практической конференции «Психология и жизнь». - Саратов, 1997. -Вып.2
201. Туманова Е.Н. Влияние личностных особенностей подростков на успешность преодоления кризисных ситуаций //Вопросы социальной психологии личности: межвузовский сборник научных трудов. – Вып. 1./Под ред. Р.М. Шамионова. – Саратов: Издательство СПИ, 2000. – 172с.
202. Туманова Е.Н. Личностные особенности подростков как фактор стрессоустойчивости //Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – СПб., 2001
203. Туманова Е.Н. Ритуализм в поведении подростков//Вопросы социальной психологии личности. – 2001. – Вып.2 – С.14-18
204. Туманова Е.Н. Семейное неблагополучие как психогенный фактор развития кризисных ситуаций в жизни подростков//Материалы юбилейной конференции. – Саратов: Издательство СГУ, 2001. – 130 с.
205. Тышкова М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях. //Вопросы психологии. - 1987. - № 1. - С. 27-34.
206. Фелинская Н.И. Клиническая дифференциация пограничных состояний. //Журнал невропатологии и психиатрии. - 1976. - № 6. - С. 875-879.
207. Фельдштейн Д.И. Психологические основы общественно-полезной деятельности подростков. - М., 1982. - 224 с.
208. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе /Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. Пед. Наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
209. Фролов Ю.И. Психология подростка. Хрестоматия. - М., 1997. - 526 с.
210. Фурман А.В. Влияние особенностей проблемной ситуации на развитие мышления учащихся//Вопросы психологии. - 1985. - № 2. - С.69-72.
211. Ханин Ю.Л. Межличностные конфликты в спортивно-соревновательной деятельности. //Теория и практика физической культуры. - 1976. - № 7. -С. 11-14.
212. Ханин Ю.Л. Исследование тревоги в спорте. //Вопросы психологии. - 1978. - № 6.
213. Ханин Ю.Л. Психология общения в совместной деятельности. //Автореф. докт. дис. - Л.,1986.
214. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. /Ред. Г.В. Бурменская. - М., 1993., - 480 с.
215. Хрестоматия. Обучение и воспитание детей «группы риска». - М., 1996. - 224 с.
216. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. - М., 1995. - 288 с.
217. Ценности в кризисном социуме, заседание круглого стола АПН СССР //Психологический журнал. - 1991. - Т. 12. - № 6.
218. Шапкин С.А., Дикая Л.Г. Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегии адаптации.//Психологический журнал. - 1996. - № 1. - С.19-34
219. Школа выживания. Обеспечение безопасности жизнедеятельности. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. – 640 с.
220. Шурыгина И.И. Жизненные стратегии подростков//СОЦИС. – 1999. - № 5. – С.52-62
221. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. - Л., 1989. - 192 с.
222. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. - СПб., 1999. - 656с.
223. Эйдемиллер Э.Г. Семейная психотерапия в России: попытка понимания пройденного пути. //Психологическая газета. - 2000. - № 7-8. - С. 23-24.
224. Эриксон Э. Детство и общество. - Обнинск., 1993. - 56 с.
225. Ярская–Смирнова Е. Социокультурный анализ нетипичности. – Саратов: Сарат. гос. техн. ун-т., 1997. – 272 с.
226. Ackerman N.W(Ed.). Famili therapy in transition. New York: Little, Brown, 1970.
227. Bell, J.E. A theoretical framework for family group therapy. In P. J. Guerin, Jr. (Ed.), Family therapy: Theory and practice. New York: Gardner Press, 1976.
228. Biller H.B. Father, child and sex role. Lexington, 1971.
229. F.Blanchard-Fields F. et al. Moderating Effects of Age and Context on the Relationship Between Gender, Sex Role Differences, and Coping // Sex Roles. 1991. V. 25. N. 11-12. P. 645-660.
230. Bleuler M. Die schizophrenen Geistesstorungen im Lichte langjariger Kranken- und Familiengeschichten. Thieme, Stuttgart, 1972.
231. Blum H.M., Bouie M.N., Offord D.R. Single – parent families: child psychiatric disorder and school performance //J. Amer. Acad. Child Adoless. Psychiatry. 1988. V. 27. № 2. P. 214-219.
232. Caplan G. /1963/. Emotional crises. The encyclopedia of mental health. /pp. 521-532/.
233. Depue R. A., Monroe S.M. Conceptualization and Measurement of Human Disorder in Life Stress Research: The Problem of Chronic Disturbance//Psychol. Bull. 1989.V. 99. №1.

234. Elder G.H. Children of the Great Depression: social change in life experience. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1974.
235. Ellis A. The Impossibility of Achieving Consistently Good Mental Health//Amer. Psychol. 1987. V. 42. № 4.
236. Ellis A. Rational-emotive couple therapy. – New York, 1990.
237. Haan N. Proposed model of ego functioning. Coping and defens mechanisms in relationship to IQ change. Psychological Monographs 77 (8, Whole No. 571) (1963) 1 –23.
238. Janoff-Bulman R., Timko Ch. Coping with traumatic events: the role of denial in light of people·s assumptive worlds / Ed. C.R. Snyder, C.E. Ford// Coping with negative life events: Clinical and social psychological perspectives. N. Y., L.: Plenum Press, 1987.
239. Kanfer F.N., Goldstein A.P. / Eds. Helping people change. A textbook of methods. – New York: Pergamon Press, 1975.
240. Kanfer F.N. Selbst- regullierung und Selbst- kontrole. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts: Pavlov und die Folgen. Band IV. – Munchen: Kindler, 1977, s. 793-827.
241. Kobasa S.C., Maddi S.R., Kahn S. Hardiness and Health: A Prospective Study// J. Pers. and Soc. Psychol. 1982. V. 42. № 1.
242. Kolb L.C. /1959/. Disturbances of the body image. In S. Arieti /Eds./. American handbook of pcychiatry. N. Y., № 4
243. Lazarus R.S. Psychological Stress and Coping Process. McGraw-Hill, New York 1966.
244. Lazarus R.S. The stress and coping paradigms. In: Bond A., Rosen J.E. Competence and Coping during Adulthood. Univ. Press New England, Boston 1980.
245. Meichenbaum D. Kognitive Verhaltensmodifikation. Urban & Schwarzenberg, Munchen, 1979. (Orig.: Cognitive Behavior Modification. An Integrative Approach. Plenum, New York 1977).
246. Meichenbaum D. Stress inoculation training. – New York: Pergamon, 1985.
247. Meichenbaum D. Intervention bei Stress-Anwendung und Wirkung des Stressimpfungstrainings. – Bern: Huber, 1991.
248. Mikulincer M., Solomon Z. Attributional style and combat-related posttraumatic stress disorder// J. Abnormal Psychol.1988.V. 97. № 3.
249. Moilagen J., Rantakallio P. The single parent family and the child mental health // Soc. Sci. Med. 1988. V. 27. № 2. P. 181-186.
250. McFall R. Behavioral Fraining: a Skill Acquisition Approach to Clinical Problems// Behavioral Approaches to Therapy/G. Davison (ed.). N. Y., 1976.
251. Olbrich E. Jugendalter – Zeit der Krise oder der productiven Anpassung? In: Olbrich E., Todt E. Probleme des Jugendalters. Springer, Berlin 1984
252. Olbrich E. Konstruktive Auseinandersetzung im Jugendalter:Entwicklung, Forderung und Verhaltenseffekte. In: Oerter R. Lebensbewaltigung im Jugendalter. Edition Physiologie/VCH, Weinheim 1985 (Ergebnisse der Padagogischen Psychologie, Bd. III).
253. Rice F. Philip The Adolescent: Development, Relationships, and Culture. – Allyn & Bacon (a division of Simon & Schuster). 1996.
254. Parental conflict and self-esteem: The rest of the story/ Pawlak Juli L., Klein Helen Altman // J. Genet. Psychol. – 1997. – 158, № 3. – с. 303-313.
255. Perrez M., Reicherts M. Belastungsverarbeitung: Computerunterstutzte selbstbeobachtung im Feld. – Zeitschrift fur Diff. Und Diagnostische Psychologie, 2, 1989, p. 129-139.
256. Perrez M., Law I., Berger R., Wilhelm P. A new approach to analysing social regulation of emotion in couples and families. – Fribourg/Schweiz: Psychologisches Institut der Universitat Fribourg,N. 127, 1997.
257. Rotter J/ Generalized expectancies for internal versus-external control of reinforcement// Psychological monographs. 1966. Vol. 80 (1).
258. Snyder C.R., Ford C.E., Harris R.N. The effects of theoretical perspective on the analysis of coping with negative life events/ Ed. C.R. Snyder, C.E. Ford// Coping with negative life events: Clinical and social psychological perspectives. N. Y., L.: Plenum Press, 1987.
259. Thomae H. Personlichkeit. Bouvier, Bonn 1951.
260. Thomae H. Das Individuum und seine Welt. Hogrefe, Gottingen 1968.

Приложение 1.

Анкета для подростков

Инструкция: «Уважаемый подросток!
Вы располагаете ценным личным опытом преодоления различных трудных ситуаций жизни. Просим Вас поделиться этим опытом, вспомнить и описать такие ситуации. Как Вы вели себя, что делали, если чувствовали невозможность что-либо изменить в возникшей ситуации, как-то повлиять на ее исход.

Просим Вас быть искренними. Вы участвуете в анонимном опросе и для нашего исследования важны результаты всей группы в целом».

1. Какие ситуации в жизни доставили Вам наибольшие волнения, поставили Вас в тупик, казались Вам безвыходными?

2. Как Вы переживали их, что предпринимали, о чем думали? Кто помогал Вам их пережить?

Спасибо за работу!

Приложение 2

Характеристики социально-психологической адаптации подростков экспериментальной и контрольной групп

Характеристики	Встречаемость признака (в %) у подростков экспериментальной группы	Встречаемость признака (в %) у подростков контрольной группы
1	2	3
I. Семейно-обусловленные травматизирующие переживания		
Общая неудовлетворенность	3,6	---
Нервно-психическое напряжение	16,1	---
Семейная тревожность	---	---
II. Показатели школьной и социально-психологической дезадаптации		
Недоверие к новым людям, вещам, ситуациям	58,9	10,7

Перепады активности, депрессия	51,8	21,4
Уход в себя, избегание контактов	44,6	3,6
Тревожность по отношению к взрослым	33,9	3,6
Враждебность по отношению к взрослым	48,2	10,7
Тревога по отношению к детям	17,9	7,1
Негативизм, недостаток социальной нормативности	30,3	3,6
1	2	3
Ревнивое соперничество, враждебность по отношению к детям	17,9	3,6
Неугомонность, избегание долговременных усилий	7,1	----
Эмоциональное напряжение	33,9	3,6
Невротические симптомы	14,3	3,6
Неблагоприятные условия среды	10,7	----
Отклонения в умственном развитии	----	----
Болезни, органические, психосоматические нарушения	17,9	10,7
III. Признаки дезорганизации семейной жизни		
Распавшаяся в результате развода семья; ребенок был свидетелем развода	48,2	----
Распавшаяся в результате развода семья; ребенок был свидетелем развода; в семье есть отчим или мачеха подростка	5,35	----
Распавшаяся в результате развода семья; ребенок был свидетелем развода, проживает в семье прародителей	1,8	----
Распадающаяся семья (фактически брак уже распался, но супруги продолжают жить вместе)	10,7	----
Неполная семья (мать воспитывает подростка одна; контактов с отцом нет)	21,45	----
Неполная семья, потеряв-		

шая одного из родителей вследствие его смерти	5,35	----
Семья, переживающая алкоголизм отца или матери	5,35	----
Семья, в которой один из родителей тяжело болен	1,8	----

Результаты субъективного оценивания родителей подростков своего самочувствия в семье

Характеристики	Встречаемость признака (в %) у родителей подростков экспериментальной группы	Встречаемость признака (в %) у родителей подростков контрольной группы
Семейно-обусловленные травматизирующие переживания		
Общая неудовлетворенность	5,4	---
Нервно-психическое напряжение	32,1	---
Семейная тревожность	5,4	---

Приложение 3

КЛАССИФИКАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ХАРАКТЕРА (В.Н. Панферов)

Психические образования	**Психологические явления**	**Психологические качества**
1	2	3
Мотивационные	Установка на риск	Решительность, рискованность, безрассудство
	Установка на избегание неудач	Предусмотрительность, осторожность, нерешительность
	Установка на познание	Любознательность, любопытство, безразличие
Аффективные	Эмоциональный тонус	Жизнерадостность, равнодушие, печаль, веселость, уравновешенность, грусть
Темпераментальные	Тревожность	Спокойствие, волнительность, беспокойство
	Реактивность	Возбудимость, инертность, заторможенность
	Энергетизм	Активность, вялость, пассивность, выносливость, работоспособность, утомляемость
Сенсомоторные	Движения	Стремительность, подвижность, медлительность, ловкость, пластичность, угловатость

	Восприятие и внимание	Наблюдательность, невнимательность, рассеянность
Мнемические	Сохранение-забывание	Памятливость, забывчивость, беспамятство
Интеллектуальные	Понятливость	Ум, понятливость, глупость
	Прогностичность	Дальновидность, рассудительность, ограниченность
1	2	3
Креативные	Эвристичность	Оригинальность, находчивость, посредственность
	Инновационность	Талантливость, фантазерство, заурядность
Речевые	Грамотность	Говорит правильно, говорит с ошибками, говорит неправильно
	Стилистика	Речь гладкая, речь шероховатая, речь сбивчивая
	Лексика	Словарный запас богатый, словарный запас средний, словарный запас бедный
Коммуникативные	Контактность	Общительный, застенчивый, замкнутый
	Вербальная активность	Разговорчивость, словоохотливость, молчаливость
	Обратная связь	Хороший собеседник, слушает собеседника, не слушает собеседника
Регуляционные	Эмоционально-волевая регуляция	Сдержанность, настойчивость, несдержанность
	Конативнвя регуляция	Целеустремленность, сосредоточенность, разбросанность
	Деловая регуляция	Организованность, усидчивость, неорганизованность
	Социальная регуляция	Дисциплинированность, послушность, недисциплинированность
Самосознание	Контроль себя	Совестливость, самоконтроль, бессовестность
	Вера в себя	Уверенность, робость, неуверенность
	Альтруизм-эгоизм	Самоотверженность, скромность, эгоизм
Взаимоотношения	Предметно-практические	Сотрудничество, взаимопомощь, соперничество
	Лидерские	Лидерство, ведомость, конформизм
	Дружбы	Дружественность, привязанность, враждебность
	Эмпатические	Понимание других, сочувствие, непонимание других

	Эмоциональные	Любовь, симпатия, ненависть
	Волевые	Независимость, самостоятельность, подчиненность
	Правовые (долженствования)	Ответственность, обязательность, безответственность
	Моральные	Доброта, заботливость, зло
	Нравственные	Справедливость, порядочность, несправедливость

Приложение 4.

Опросник «Мой опыт» (модификация методики Р.М. Загайнова)

Вопросы	Цель вопроса
1.Каким осталось в памяти Ваше детство (счастливым, не очень счастливым, неудачным, тяжелым)?	Получить интегральную оценку детства, а также выяснить наличие в памяти подростка преодоленных и непреодоленных кризисных ситуаций (КС). Знание преодоленных в прошлом КС позволит напомнить о них при подготовке к их преодолению в настоящем, поднять самооценку и уверенность подростка. Знание не преодоленных КС позволит планировать работу с подростком по изменению оценки своего прошлого.
2. Какие переживания детства остались в Вашей памяти навсегда? Они помогают или мешают Вам сейчас?	
3.Память о каких людях осталась для Вас святой?	Знание таких людей дает возможность воздействовать на мотивационную сферу подростка, помогая ему сформировать конкретный мотив к преодолению КС (посвятить памяти дорогого человека или мотив «Доказать!»)
4. Остались ли в Вашей памяти люди, которым Вы и сейчас хотели доказать свою правоту	
5. Каким остался в памяти Ваш первый учитель?	Эта информация позволяет диагностировать опыт первых контактов со значимым взрослым
6. Как Вы переживали свои первые неудачи, поражения, срывы? Кто помогал Вам их пережить?	Фиксация первичного опыта совладания с кризисной ситуацией и переживаниями; получение информации о существовании близких людей, способных оказать поддержку.
7. К чему Вы стремились в детстве, чего хотели добиться больше всего? Что было для Вас особенно важным?	Диагностика общей активности подростка, его потребностной сферы.
8. Что сегодня может вызвать у Вас очень сильные переживания?	Эта информация позволяет создать картину настоящего с помощью значимых переживаний;
9. Что Вы хотели бы, но не смогли	Дополнение картины настоящего, «привязка к

забыть из своего прошлого?	прошлому»;
10. Что Вас тревожит сейчас, чего Вы опасаетесь? Какая проблема для Вас сейчас самая главная?	Определение основных источников возникновения КС;
11. Как Вы думаете, что приводит Вас к неудаче, что Вы делаете неправильно?	Определение пути подростка к КС;
1	2
12. Как Вы думаете, какое поведение не приведет к неудаче?	Диагностика представлений человека о своем оптимальном поведении;
13. Ради чего Вы живете и хотите добиться успеха?	Диагностика ведущих мотивов основной деятельности;
14. Кто из людей будет особенно рад Вашей удаче? Кому бы Вы хотели посвятить свою самую ответственную работу и удачу в ней?	Определение состава ГПП;
15.Есть ли среди людей, которые Вас окружают те, кому бы Вы очень хотели доказать свою правоту, силу, свое право на успех?	Определение людей, которые могут сыграть негативную роль (роль помех) в процессе преодоления КС.
16. Каким Вы представляете себе свое будущее: желаемое и реальное?	Диагностика «зоны преодоления»;
17. Какие задачи Вам предстоит решать на пути к главной цели? Какие помехи и трудности могут возникнуть на пути?	Прогноз будущих КС; «репетиция»;
18. Какие качества Вам необходимы для успеха?	Рефлексия личностных ресурсов
19. Кто и что может реально помочь Вам в достижении цели?	Выявление дополнительных ресурсов совладания;
20. Кто и что может помешать Вам в преодолении КС?	Определение помех с целью предварительной к ним подготовки

Приложение 5

Тематическое планирование курса

ранней психологической подготовки подростков к преодолению кризисных ситуаций жизни

Тема 1. (1-3 занятие) Знакомство, принятие правил группы, первичная самодиагностика.

Тема 2. (4-7 занятие) «Кто Я? Какой Я?»

Я - индивид. Я - личность. Я - индивидуальность. Мое физическое Я. Мои потребности, интересы, склонности, способности.

Мой темперамент. Особенности моего характера. Направленность моей личности. Самодиагностика (методики «Личный коэффициент преодоления», «Самооценка черт характера», «Письмо к себе - 1»).

Тема 3. (8-20 занятие) «Мой эмоциональный мир».

Богатство моего эмоционального мира. Физиологическая основа эмоций. Внешнее выражение эмоций. Индивидуальные различия эмоциональной жизни.

Что такое аффекты и страсти? «Я переживаю стресс или фрустрацию?». Способы совладания со стрессом. Техники расслабления. Приемы саморегуляции.

«Я переживаю кризисную ситуацию». КС - возможность для саморазвития. Стратегии преодоления КС: преобразующие, адаптивные, защитные техники, самопоражающие стратегии (алкоголизм, наркомания, суицид). Ритуализм как стратегия преодоления КС.

«Как стать несчастным без посторонней помощи?» (правила неудачника). Личностные качества «бойца». Интернальность-экстернальность.

КС различных сфер жизни: КС семьи, здоровья, учебной и внеучебной деятельности, внутреннего мира личности.

Ситуации учебной и внеучебной деятельности. «Опять двойка!». Как успешно сдать экзамен? Если сегодня не стал победителем…

Ситуации личной жизни: смена места жительства, школы, класса. Перемены - это хорошо или…? Новенький в классе.

Тема 4. (21-31 занятие) «Мой стиль общения с другими».

Мой круг общения. Общение в группах: большой, малой (в классе, секции, студии, компании); референтной. Давление групповых норм. Конформность, устойчивость, внушаемость. «Хочу быть лидером!». «Мы с Тамарой ходим парой…» (общение в диаде).

«Кто входит в мою группу психологической поддержки?» Правила доверительного общения. Техники эффективного слушания и высказывания.

Способы самоанализа и самокоррекции в сфере общения.

Конфликты со сверстниками. Соперничество или компромисс? «А если это любовь?»

Ссоры в семье. Причины, «безопасные» стратегии поведения. Позитивная и негативная роль ссор.

«У меня родители разводятся». «Если мама (отец) влюбилась» (появление в семье отчима (мачехи).

«Так надо!» (ситуация вынужденной разлуки с родителями).

«Почему люди болеют?» (ситуация нарушения здоровья). «Не хочу никого терять!» (ситуация смерти близких).

Если трудно понять взрослого…(конфликт со значимым взрослым). «Они все время заняты или куда-то спешат!» (ситуация дефицита внимания, поддержки со стороны значимого взрослого).

Тема 5. (32-36 занятие) «Я и мое будущее»

Я - реальное. Я - идеальное. «Программа выполнена!» (Личный коэффициент преодоления). Проект «Я - будущее» (самопрезентация). «Чемодан в дорогу». «Телеграммы». Письмо к себе - 2.

Приложение 6

Схема анализа кризисных ситуаций

Категории психологического анализа	Эмпирические единицы анализа	Представленность в поведении
1. Поступки (ситуация)	А. Затрудненность выполнения стоящей перед подростком задачи Б. Высокая значимость результата выполняемой деятельности	
2. Мотивы	А. Социальные мотивы Б. Личностные мотивы В. Познавательные мотивы и др.	
3. Причины	А. Противоречие социальное- противодействие субъекта общепринятым нормам поведения и деятельности; Б. Социально-психологическое противоречие - противодействие субъекта другим людям (межличностные) В. Психологическое противоречие - противодействие субъекта самореализации, сдерживание и торможение своих желаний	
4. Характеры (психологическая аранжировка поведения в КС)	А. Состояние психической напряженности (выраженная тревожность, беспокойство, высокая возбудимость, утомляемость и т.п.) Б. Значимые переживания; потребность в коррекции значимых переживаний. В. Неустойчивость самооценки (проявления неуверенности в себе, неадекватность в оценке своих способностей); потребность в коррекции самооценки	
5. Стратегии поведения	А. Конструктивные преобразующие стратегии Б. Приспособление к ситуации (изменение своего отношения к ней, своего поведения, переосмысление ситуации) В. Защитные техники (избегание, отсрочка в решении проблемы. вытеснение) Г. Депрессивные реакции Д. Экстрапунитивные реакции (обвинение сверстников, критика их поведения) Е. Интрапунитивные реакции (критика своего поведения) Ж. Агрессивные техники З. Обращение за помощью к друзьям, ро-	

	дителям И. Другие формы поведения	

Приложение 7

Бланк обследования по методике «Характер человека в качествах личности»

Перед Вами список качеств, которые мы можем проявлять в своем индивидуальном поведении с разной степенью частоты. Отметьте, пожалуйста, крестиком (х) частоту проявления качеств характера у себя*, выбрав одну из предлагаемых категорий: В - всегда, Ч - часто, Р - редко, Н - никогда.

КАЧЕСТВА	В	Ч	Р	Н	КАЧЕСТВА	В	Ч	Р	Н
1. Решительность					60. Словарный запас бедный				
2. Рискованность					61. Общительность				
3. Безрассудство					62. Застенчивость				
4. Предусмотрительность					63. Замкнутость				
5. Осторожность					64. Разговорчивость				
6. Нерешительность					65. Словоохотливость				
7. Любознательность					66. Молчаливость				
8. Любопытство					67. Хороший собеседник				
9.Безразличие					68. Слушает собеседника				
10. Жизнерадостность					69. Не слушает собеседника				
11. Равнодушие					70. Сдержанность				
12. Печаль					71. Настойчивость				
13. Веселость					72. Несдержанность				
14. Уравновешенность					73. Целеустремленность				
15. Грусть					74. Сосредоточенность				
16.Спокойствие					75. Разбросанность				
17. Волнительность					76. Организованность				
18.Беспокойство					77. Усидчивость				
19.Возбудимость					78. Неорганизованность				
20. Инертность (безынициативность)					79. Дисциплинированность				
21. Заторможенность					80. Послушность				
22.Активность					81. Недисциплинированность				
23. Вялость					82. Совестливость				
24. Пассивность					83. Самоконтроль				
25. Выносливость					84. Бессовестность				
26. Работоспособность					85. Уверенность в себе				
27. Утомляемость					86. Робость				
28. Стремительность (в движениях)					87. Неуверенность в себе				
29. Подвижность					88. Самоотверженность				
30. Медлительность					89. Скромность				
31. Ловкость					90. Эгоизм				
32. Пластичность					91. Сотрудничество				
33. Угловатость					92. Взаимопомощь				
34. Наблюдательность					93. Соперничество				
35. Невнимательность					94. Лидерство				
36. Рассеянность					95. Зависимость				
37. Хорошая память					96. Конформизм (подчинение общим мнениям)				
38. Забывчивость					97. Дружественность				
39. "Хроническая забывчивость"					98. Привязанность				
40. Ум					99. Враждебность				
41. Понятливость					100. Понимание других				
42. Глупость					101. Сочувствие другим				
43. Дальновидность					102. Непонимание других				
44. Рассудительность					103. Любовь				

45. Ограниченность					104. Отзывчивость				
46. Оригинальность					105. Ненависть				
47. Находчивость					106. Независимость				
48. Посредственность					107. Самостоятельность				
49. Талантливость					108. Подчиненность				
50. Фантазерство					109. Ответственность				
КАЧЕСТВА	**В**	**Ч**	**Р**	**Н**	**КАЧЕСТВА**	**В**	**Ч**	**Р**	**Н**
51. Заурядность (ничем не выделяется)					110. Обязательность				
52. Говорит правильно					111. Безответственность				
53. Говорит с ошибками					112. Доброта				
54. Говорит неправильно					113. Заботливость				
55. Речь гладкая					114. Злоба				
56. Речь шероховатая					115. Справедливость				
57. Речь сбивчивая					116. Порядочность				
58. Словарный запас богатый					117. Несправедливость				
59. Словарный запас средний									

* - в бланке для классного воспитателя в инструкции содержится просьба отметить частоту проявления качеств, наблюдаемых у ученика

Приложение 8.

Интервью для подростков

(проводится с целью выявления уровня «биографического стресса» и особенностей самостоятельного преодоления КС подростками)

Вопросы	**Цель вопроса**
1.Каким осталось в памяти Ваше детство (счастливым, не очень счастливым, неудачным, тяжелым)?	Получить интегральную оценку детства, а также выяснить наличие в памяти подростка преодоленных и непреодоленных кризисных ситуаций (КС).
2.Память о каких людях осталась для Вас святой?	Знание таких людей дает возможность воздействовать на мотивационную сферу подростка, помогая ему сформировать конкретный мотив к преодолению КС (посвятить памяти дорогого человека или мотив «Доказать!»)
3. Остались ли в Вашей памяти люди, которым Вы и сейчас хотели доказать свою правоту	
4. Каким остался в памяти Ваш первый учитель?	Эта информация позволяет диагностировать опыт первых контактов со значимым взрослым
5. Как Вы переживали свои первые неудачи, поражения, срывы? Кто помогал Вам их пережить?	Фиксация первичного опыта совладания с кризисной ситуацией и переживаниями; получение информации о существовании близких людей, способных оказать поддержку.
6. Как вы переживали свои победы, большие удачи?	Фиксация успешного опыта, анализ конструктивных стратегий, самостоятельно найденных подростком.