

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»

(наименование)

37.04.01 Психология

(код и наименование направления подготовки)

Психология здоровья

(направленность (профиль))

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему Психотехнические средства предупреждения негативных симптомов
подросткового кризиса

Обучающийся

Д.И. Землянский

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Научный
руководитель

канд. психол. наук., доцент Э.Ф. Николаева

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2025

Оглавление

Введение	3
Глава 1 Теоретический анализ проблемы подросткового кризиса и возможностей предупреждения его негативной симптоматики психотехнологиями практической психологии.....	10
1.1 Подростковый кризис и его исследования в современной отечественной и зарубежной психологии.....	10
1.2 Негативные варианты проживания подросткового кризиса и влияние этого на становление личности.....	21
1.3 Психологическая помощь подросткам в период становления личности и проживания ими кризисного периода возраста.....	33
1.4 Психотехнологии практической психологии и их возможности для предупреждения и коррекции негативной симптоматики подросткового кризиса.....	43
Глава 2. Экспериментальное исследование возможностей психотехнических средств предупреждения негативных симптомов подросткового кризиса.....	54
2.1 Организация исследования и методы исследования.....	54
2.2 Выявление особенностей протекания кризиса у детей подросткового возраста.....	59
2.3 Изучение возможностей психотехнических средств для предупреждения негативной симптоматики у детей при проживании ими подросткового кризиса.....	76
2.4 Анализ результатов исследования	92
Заключение	102
Список используемой литературы	107

Введение

Актуальность проблемы. Подростковый возраст как один из этапов развития человека имеет особое значение на пути формирования личности. Именно в этот период происходит качественная трансформация личности – совершается переход от детства с незрелостью личностных сфер к взрослости, где в ходе самореализации требуется осознанность, ответственность, саморегуляция поведения и деятельности на основе ценностно-смысловых ориентиров, морально-нравственных конструктов. Такие качественные изменения сопровождаются большим внутренним напряжением, столкновением имеющихся у личности паттернов с новыми потребностями и необходимостями не только личности, но и жизни, которое определено в психологии как возрастной подростковый кризис. Кризис развития имеет исключительное положение среди всех других видов кризисов, установленных наукой, так как он нормативен и преодолеваем по мере становления личности, с одной стороны, с другой же, за счет глубоких переживаний и изменений, происходящих в ребенке, отражающихся на его психоэмоциональном состоянии, самооценке, ценностно-смысловых ориентирах и опытом жизни и деятельности, может оставлять негативный след в личности, который, встроившись в содержание личностных структур и Я-концепцию подростка, может негативно влиять на его самореализацию.

Проблемами возрастного развития и кризисов развития занимались Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, В.С. Мухина, М.И. Лисина, Д.И. Фельдштейн, И.Г. Малкина-Пых, Ж. Пиаже, Э. Эриксона, З. Фрейд, А. Фрейд, Г. Боулби, Г. Салливен В. Штерн, Р. Заззо и многие другие. По общему мнению, «слом прежнего», который происходит на каждом возрастном этапе, и «становление нового» как правило порождает дисбаланс эмоциональных состояний, неустойчивость настроения, сложности с волевой регуляцией и поведением и другие негативные особенности, переживаемые ребенком на кризисных

этапах развития. Однако, ими же указывается и польза кризиса, которая выражается в актуализации в сознании новых потребностей, а столкновение желаемого с имеющимся стимулирует личность к активному изменению и росту, что, собственно, и необходимо для достижения целей возрастного развития и успешной реализации в социуме.

Не смотря на установленное в психологии положительное значение кризиса, ученые поднимают вопрос о необходимости признания того факта, что кризисный период сопровождается комплексом негативных реакций и состояний, влияющих на общение, поведение и деятельность, что в свою очередь определяет самоотношение подростка и его Я-концепцию в целом. Негативная симптоматика за счет такого комплексного деструктивного влияния на личность требует внимания специалистов-психологов, которые способны реализовывать психологические программы, направленные на профилактику и коррекцию отрицательных эмоциональных состояний, неконструктивных вариантов реагирования и поведения, нарушения межличностного взаимодействия. Это и отражает актуальность нашего исследования.

Проблема исследования. Значимость протекания подросткового кризиса в аспекте его влияния на сознание, самосознание и Я-концепцию личности, определяющих характеристики индивидуальности человека, его деятельности и общения, ставит серьезный вопрос о необходимости психологического сопровождения взросления ребенка на этом этапе, а также поиска стратегий и методов, способных эффективно решать эти задачи.

Современное развитие практической психологии с разработанной системой подходов, методов и психотехник реализации задач психологической помощи позволяет обеспечить детям подросткового возраста конструктивное проживание кризисного периода развития.

Это определяет основную проблему исследования – необходимость изучения возможности современных психотехнологий, способных минимизировать разрушительные для личности переживания и состояния,

сопровождаящие кризис, а также предупредить развитие негативной симптоматики у подростков, деструктивно влияющие не только на развитие ребенка на этом этапе формирования, но и на его личность в целом.

Противоречия:

– изученность проблемы возраста и определение условий, механизмов и факторов развития все же требует исследований, позволивших бы выделять изменения и потребности в динамике актуальных культурных и социально-психологических условий формирования и жизнедеятельности ребенка;

– не смотря на имеющуюся ясность проблемы кризисов возрастного развития и механизмов его возникновения у детей подросткового возраста, необходимо исследовать индивидуальное протекание его с целью дифференцировки особенностей и своевременного предотвращения развития у детей невротизации личности в условиях его обычной жизнедеятельности;

– разработанность стратегий, методов и приемов психологической помощи все еще требует расширения практико-ориентированных исследований для поиска эффективных моделей сопровождения развития подростков и целесообразного внедрения психотехнологических подходов и психотехник в практику оказания психологической помощи.

Цель исследования – изучение возможностей психотехнических средств предупреждения негативных симптомов подросткового кризиса.

Объект – кризис подросткового возраста и особенности его протекания у подростков.

Предмет – психотехнические средства предупреждения негативных симптомов подросткового кризиса.

Гипотеза – мы предполагаем, что применение психотехник в период становления личности в подростковом возрасте, направленных на развитие адекватной самооценки, навыков саморегуляции, самоконтроля, самоорганизации и построения навыков прогнозирования, будут способствовать формированию личностных характеристик, ориентированных

на зону ближайшего развития подростков и минимизировать негативные последствия кризиса подростка.

Задачи исследования:

– провести теоретический анализ проблемы подросткового кризиса развития, представленную в работах отечественных и зарубежных психологов;

– выявить особенности психологического состояния детей подросткового возраста, переживающих кризис развития при помощи психодиагностического инструментария;

– разработать комплекс психотехник, направленных на формирование актуальных навыков для детей подросткового возраста, способствующих предупреждению негативной симптоматики кризиса и апробировать его;

– проанализировать полученные результаты и сделать выводы.

Новизна исследования представлена ориентацией в работе на изучение возможностей психотехнологического подхода, как ресурса психолога-практика, оказывающего психологическую помощь, который, с одной стороны, способен решать задачи развития и формирования актуальных свойств или навыков личности, с другой же – задачи предупреждения отклонений в развитии, поведении или деятельности и профилактики различных негативных состояний и компонентов психики и личности.

Методы исследования:

а) методы теоретического анализа научной и научно-прикладной литературы;

б) психодиагностические методы:

1) диагностика самооценки, уровня притязаний: «Методика измерения самооценки Дембо – Рубинштейн», модифицированная А.М. Прихожан;

2) диагностика агрессии и враждебности: «Опросник уровня агрессивности» А. Басса и М. Перри;

3) опросник «Стиль саморегуляции поведения», автор В.И. Моросанова;

в) методы количественного и качественного анализа.

Методологическую основу исследования составили взгляды научных школ Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, В.С. Мухиной, М.И. Лисиной на суть возрастного развития и его механизмы, на содержание становления личности в подростковый период взросления, а также на роль кризиса в развитии и его негативные и позитивные смыслы. Также основополагающими в нашей работе были исследования невротических изменений личности ребенка А.И. Захарова, а также ориентированные на практику психологической помощи исследования Д.И. Фельдштейна, И.Г. Малкиной-Пых, Р.В. Овчаровой и других.

Теоретическую базу исследования составили работы Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, В.С. Мухиной, М.И. Лисиной, содержащие отражение авторских взглядов и концепций на проблемы развития и взросления детей, а также Д.И. Фельдштейна, И.Г. Малкиной-Пых, В.Н. Панкратова, Т.С. Кабаченко, И.С. Крутько, посвященные проблеме психологической помощи, ее значении, методах и способах ее применения.

Практическая значимость исследования выражена в разработке и апробации комплекса психотехник, которые направлены как на развитие новообразований подросткового возраста, так и на профилактику последствий негативных состояний и дестабилизации поведения и деятельности, переживаемых подростками в период кризиса. Также практическая значимость исследования выражена в возможности легкой трансформации разработанной программы с применением психотехник и ее адаптации для решения других практических задач психолога, а также легкостью ее внедрения в практику психологической работы с подростками.

Научность и достоверность исследования определяется подходом, примененным при организации и реализации исследования. Это выразилось в

разработке аппарата исследования с выделением параметров, значимых для полноты исследования, а также в использовании научных и методологически обоснованных методов исследования. Так, для получения эмпирических данных нами были использованы валидные и надежные психодиагностические средства, а для разработки психологической программы мы опирались на методологию и методику разработки коррекционных и развивающих программ. Также в основу работы с подростками нами были положены этические принципы психологической деятельности, а также требования к созданию условий, необходимых для эффективности оказания психологической помощи личности или группе.

На защиту выносятся следующие положения:

– подростковый кризис, сопровождающий период перехода ребенка в новый социальный статус с присвоением новой роли со своими функциями, деятельностью и обязанностями, характеризуется наличием дисбаланса эмоциональных состояний, неустойчивостью настроения, сложностями с волевой регуляцией и поведением, тревожностью, конфликтностью и другими негативными особенностями, что требует внимания специалистов-психологов и социального окружения в целом;

– негативные состояния при возрастном кризисе могут тормозить формирование личностных новообразований подростка – рефлексии, эмпатии, адекватной самооценки, зрелой Я-концепции и осознанной направленности на собственное развитие и самореализацию, что в свою очередь определяет специфику целей и жизненных перспектив личности;

– значение особенностей проживания подростком кризисного периода для его личности определяет необходимость целенаправленного сопровождения взросления ребенка и организации психологических программ развития личностных конструктов, большей осознанности, зрелости и конструктивности как самоотношения, так и отношения к другим;

– психотехнологический подход, как совокупность методов, приемов и способов, позволяет эффективно решать практические задачи развития

личности и способствовать формированию у подростков необходимых социальных и личностно значимых навыков, и актуализирует необходимые для зоны ближайшего развития личностные ресурсы и навыки.

Апробация результатов проходила непрерывно в ходе всего исследования и на каждом его этапе, а сами результаты описывались в систематических отчетах о ходе и результатах научно-исследовательской работы. Также результаты представлялись в докладах на научно-практических конференциях, отражались в научных тезисах и статьях, опубликованных в журналах и материалах и сборниках конференций. Статья и тезисы доклада, в частности, были опубликованы в сборнике материалов Ежегодной научно-практической конференции Тольяттинского государственного университета (апрель 2024 года).

Личное участие автора выразилось в ходе всего исследования – начиная от выбора темы и разработки научного аппарата до планирования программы исследования и реализации его, как на этапе изучения теоретического аспекта проблемы, так и на экспериментальном этапе исследовательской работы. Автором последовательно решались задачи сбора психодиагностических данных, их количественной и качественной обработки, разработки комплекса психотехник для проверки гипотезы исследования и их апробации в ходе взаимодействия с испытуемыми.

Опытно-экспериментальная база исследования.

Базой экспериментального исследования выступил центр дополнительного образования АНО ДПО «Научно-практический центр «Общественная дипломатия»» г. Энгельса, Саратовской области. Испытуемыми выступили дети подросткового возраста, обучающиеся в 8-м классе общеобразовательной школы 14-ти лет в количестве 17 человек.

Структура и объем магистерской диссертации. Работа состоит из введения, двух глав и заключения, содержит 25 рисунков, 11 таблиц, список используемой литературы (89 источников). Основной текст работы изложен на 114 страницах.

Глава 1 Теоретический анализ проблемы подросткового кризиса и возможностей предупреждения его негативной симптоматики психотехнологиями практической психологии

1.1 Подростковый кризис и его исследования в современной отечественной и зарубежной психологии

Подростковый кризис занимает важное место как в жизни каждого человека, так и в научном мире, где многие научные исследования раскрыли его суть, специфику и значение, чем и подтвердили субъективную значимость этого аспекта подросткового периода в становлении личности.

По общему мнению ученых всех направлений, как в психологии, так и биологии, социологии, антропологии, культурологии и прочих, подросток – это некий рубежный период перехода ребенка в новый социальный статус с присвоением новой роли со своими функциями, деятельностью и, соответственно, обязанностями. Установленная сложность этого этапа выражается и в биологической, и в психической, и в психологической сторонах человека. Биологи, изучая возрастные особенности изменения человека, указывают на множественные изменения всех сторон организма. В этот период «происходит созревание морфологических и функциональных структур организма, становление репродуктивной системы, бурный ростовой скачок с нейроэндокринной перестройкой, интенсификация всех функциональных систем, что является функциональной нагрузочной пробой для организма» [82]. Вчерашний ребенок меняется внешне – изменяется его рост, голос, активизируется функционирование всех систем организма, бурная гормональная перестройка стимулирует развитие вторичных половых признаков, то есть, с 10-11 лет (в норме) резко проявляются половые различия детей, а также, в связи с индивидуальными темпами развития нарастают и индивидуальные различия. Не смотря на ожидаемое изменение организма, субъективно он переносится ярко и не легко. Рост опорной

системы может вызывать у ребенка физические недомогания, гормональная перестройка влиять на эмоции, может ощущаться слабость и быстрая истощаемость, обусловленная более медленным ростом кровеносных сосудов и недостаточностью кровоснабжения органов и систем [39].

Вместе с этим ребенок меняется и психологически. Его психическая деятельность усложняется – созревание лобных долей и других корковых структур, а также систематическое стимулирование их функционирования в ходе развития и обучения, обеспечивает более сложную когнитивную деятельность [76]. У подростков, которые на предыдущих этапах нарастили количественные характеристики умственной деятельности, увеличиваются уже качественные параметры познавательной деятельности – усложняются способы решения интеллектуальных задач, развивается абстрактно-логическое мышление, им уже доступен смысл гипотез, которые они уже начинают ставить самостоятельно. Также дети используют логику при анализе, находя противоречия и сходства [3].

Усложняются также память и восприятие подростка. При нормальном ходе развития и обучения они все больше используют для запоминания смысл и понимание исследуемого, а заучивание (механическая память) начинает занимать все меньшую долю. В целом, память становится более целостной и качественной, и включается в функционирование всех психических функций [70].

Качественное усложнение психической деятельности отражается на изменении его речи – по способности связно, логично, целенаправленно излагать мысли заметно изменение качества монологов, используемых ребенком. В первую очередь это проявляется в учебной деятельности, но так же и в межличностном общении можно заметить способность детей полноценно выстраивать коммуникации. Дети становятся более аргументированными, а развивающаяся рефлексия обеспечивает дальнейшее саморазвитие.

Следует отметить, что такие качественные характеристики интеллектуальной деятельности подростка можно считать нормативными для возраста, то есть, развитие психики подростков вполне предполагает именно такое функционирование, но это возможно в благоприятных условиях системного и последовательного развития психики и, конечно же, с учетом индивидуальных особенностей и возможностей.

Эмоциональная сфера подростков также претерпевает изменения. С одной стороны эмоции становятся неустойчивыми, порождая импульсивное поведение, смену настроений, мнений и даже привязанностей, что объясняется во многом бурными гормональными изменениями организма при взрослении. При этом появляется устойчивость и глубина переживаний и чувств, которые опосредуются расширением восприятия действительности и ее понимания, а эмоции уже относятся к событиям или явлениям, происходящими с ребенком как непосредственно, так и включающие его опосредованно в социокультурное пространство. Эти переживания соотносятся со смыслами и ценностями, оцениваются морально [1].

На фоне таких усложнений, физиологических и психологических, у детей может нарастать тревожность, агрессивность, замкнутость, скрытность или нарочитая открытость и демонстративность.

Также исследователями отмечается направленность подростков на физический образ своего Я, который ими оценивается, как правило, глазами сверстников, а также сравнивается с образами «Идеала», причем существующем в общественном мнении [19]. Такое переживание при бурном росте и физическом изменении тела, обусловленном возрастом, порождает бурю эмоций по отношению к себе, влияя на самооценку и уверенность в себе детей этого возраста.

Меняется поведение ребенка и в социальном пространстве. В групповом и межличностном контакте подростки могут проявлять конформное поведение, целью которого является получение одобрения и принятия сверстниками, или напротив быть авторитарными и подавляющими

(и даже агрессивными), борясь за лидерские позиции. В отношениях со взрослыми, в первую очередь родителями, но возможно и с педагогами, дети проявляют личностное сопротивление, у них отмечают негативизм и даже нигилизм – они могут быть несговорчивы, конфликтны, обидчивы [53].

Описанные нами возрастные изменения, происходящие в этот период с подростками, – изменения телесные, психические, а особенно психологические, содержательно отражают сделанные в психологии выводы о значении подросткового возраста, где решаются задачи и взросления, и большей личностной зрелости и идентичности, и социализации на новом уровне, и личностной автономии. То есть, как указывал Л.С. Выготский, говоря о возрасте, – это «неповторимая и уникальная социальная ситуация развития, где в специфических отношениях, складывающихся между ребенком и окружающей его действительностью, личность проходит свое становление» [16].

Такое же значение подростковому возрасту придавали Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Ж. Пиаже, Э. Эриксон, З. Фрейд и многие другие. Помимо характеристики возраста все они структурировали и задачи возраста, а также условия, в которых должно это происходить.

Представим понимание Д.Б. Эльконина, выделившего трехкомпонентную конструкцию, обеспечивающую развитие человека на каждом возрастном этапе – «ведущая деятельность, социальная ситуация развития и психические новообразования» [81], на содержательность изменений подростков (рисунок 1).



Рисунок 1 – Аспекты и условия взросления подростка (по Д.Б. Эльконину)

Как мы видим, представленная схема – это структурированное отражение того, что мы описывали, характеризуя особенности подросткового возраста, и отражает она изменение направленности ребенка, изменение его потребностей, ценностей и смыслов, которая дается большой ценой.

Действительно, это отражает общие мысли о сложности возраста и его психологической напряженности – решая все задачи и удовлетворяя усложнившиеся потребности и направленность, подросток проходит через сложные внутренние столкновения, противоречия и конфликты, что в науке и определяется как кризис развития.

В целом, под кризисом понимается в психологии «состояние, вызванное столкновением личности с препятствием на пути удовлетворения важных жизненных целей и фрустрацией основных ценностных установок, в случае, когда подобные препятствия не могут быть преодолены обычными способами разрешения проблем или с помощью сложившихся стереотипов поведения» [10].

Научные исследования проблемы кризисов, позволившие их систематизировать и выделить три их типа – «кризисы развития,

травматические кризисы и кризисы утраты» [64], указали не только на различия их источников и особенности, обусловленные этим, но и на разный смысл и возможности преодоления.

По мнению Л.С. Выготского, при столкновении с кризисом у человека возможно лишь два варианта – «либо человек может восстановить прерванную кризисом жизнь, возродить ее, либо жизнь и человек должны «переродиться», что подразумевает выход на иной, новый, уровень жизни с иными целями и способами их достижения. В данном случае кризис выводит человека на новый уровень личностного развития» [16].

К.С. Штык, говоря о преодолении кризисов указал конкретно на различия типов кризисов, где выделил, что «если для травматических кризисов и кризисов утраты возможно восстановление утраченного потока жизни и гармоничного функционирования в новых условиях существования, для личностных кризисов и кризисов развития – это перерождение и выход на новый, более конструктивный, уровень развития личности [79].

В психологической энциклопедии полно раскрывается понимание возрастных кризисов. Там указывается, что это «нормативные кризисы развития, то есть, переходные этапы возрастного развития, занимающие место между стабильными (литическими) возрастами, под которыми Л.С. Выготский понимал целостное изменение личности ребенка, регулярно возникающее при смене (на стыке) стабильных периодов, обусловленное возникновением основных психологических новообразований» [10].

Такое «целостное изменение личности» [15] в период кризисов в детских возрастах, которому в науке придается такое большое значение, на уровне быденной жизни каждого человека не менее значимо и актуально. Здесь, с одной стороны, ребенок самоощущает себя иначе, чем прежде, - в другом статусе, в другой значимости, в других возможностях, а с другой – он все еще ребенок, но к которому теперь предъявляют требования, которым необходимо соответствовать. Г.А. Урунтаева, говоря о возрастных кризисах, концентрирует внимание на «сломе прежнего и становлением нового,

необходимого для эффективного существования человека на следующем этапе развития и осуществления им нового типа ведущей деятельности» [79], что не может не порождать дисбаланс эмоциональных состояний, неустойчивость настроения, сложности с волевой регуляцией и поведением и другие особенности, переживаемые ребенком на кризисных этапах развития.

Современная научная психология и психологическая практика в исследовании или помогающей работе с детьми опирается на работы таких ученых, как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, В.С. Мухина, М.И. Лисина, Д.И. Фельдштейн, И.Г. Малкина-Пых [Абрамова Г. В. Психология], Ж. Пиаже, Э. Эриксона, З. Фрейд, А. Фрейд, Г. Боулби, Г. Салливан, В. Штерн, Р. Заззо [67], сделавших огромный вклад в разработку концепций возрастного развития, его механизмов, особенностей, закономерностей (нормативных показателей) и сложностей, сопровождающих возрастную кризис, характерных для каждого периода детства. Много внимания уделялось ими «зонам напряжения в переходные моменты возрастной эволюции человека» [13].

Еще в работах Л.С. Выготского были выделены основные признаки, наблюдаемые в периоды перехода, то есть кризиса, которые и позволяют распознавать его наличие у ребенка. Базовых характеристики Л.С. Выготский назвал всего четыре, но каждый из них и конкретен и содержателен [14].

Представим эти признаки на рисунке 2.



Рисунок 2 – «Характеристики кризисных периодов» по Л.С. Выготскому [14]

Углубляясь в понимание возрастного кризиса, следует выделить механизм стимуляции описанного напряжения, которое испытывает психика и личность ребенка. Здесь, имеющиеся у ребенка приобретения, накопленные им на завершающемся этапе возрастного развития и позволяющие себя чувствовать более зрелым и уверенным, определяют новые потребности, которые требуют, как известно, удовлетворения. Однако, новые запросы и мотивы личности не могут им быть удовлетворены в полном объеме по причине объективной неготовности и отсутствии должных возможностей у ребенка на моментах перехода, а достижение новых значимых мотивов будет опосредовано только освоением новыми «ведущей деятельности, социальной ситуации развития и комплексом новообразований» [80] в результате целенаправленной активности на всем актуально протекающем этапе развития. Именно это противоречие и порождает критическое напряжение, обусловленное закономерным внутриличностным столкновением между желаемым и невозможным (в данный момент). Л.С. Выготский сказал по этому поводу так – «возрастной кризис обусловлен возникновением основных новообразований предшествующего стабильного периода, которые приводят к разрушению одной социальной ситуации развития и

возникновению другой, адекватной новому психологическому облику ребенка» [14].

Многие авторы разных концепций сходятся здесь во мнении, говоря, что возрастной кризис – это такой же «период онтогенеза, но с резкими психологическими изменениями» [52].

Также, систематизация взглядов на кризис позволяет обобщить и выделить основные «характеристики, которые указывают на небольшую длительность кризисного этапа развития (примерно до одного года), возможность различных форм протекания кризисов и различную степень напряжения и остроты при проживании этих этапов, которые во многом определяются с одной стороны индивидуальными характеристиками ребенка, а с другой – социальными условиями и условиями семейного воспитания (микросоциальными факторами)» [38].

Подростковый кризис, один из восьми, проживаемых человеком в ходе своей жизнедеятельности, считается сложным и очень значимым (а по мнению некоторых исследователей самым сложным и самым значимым) для дальнейшей реализации человека в социуме в качестве индивидуальности [47].

Такое мнение определено задачами возраста, когда перед ребенком стоит задача определить свою индивидуальность, приобрести личностную автономность, завершить процесс оформления самосознания с такими сложными и обязательными новообразованиями, как саморегуляция, эмпатия, рефлексия, способность к самоанализу в совокупности с адекватной самооценкой и уверенностью, необходимой для самореализации на следующих, более зрелых, этапах жизни.

Указанные выше задачи развития, стоящие перед подростком, описывают основное содержание кризиса возраста и раскрывают смысл переживаний, присущих ребенку подросткового возраста, особенно в первые годы нового этапа личностной самоидентификации. Уже сформированное понимание себя – «кто я», «какой я», сталкиваясь с внутренними и внешними

изменениями, а также с новыми потребностями, актуализирует пересмотр самовосприятия, который проходит бурно и болезненно, вызывая, как назвал Д.Б. Эльконин «кризис Я с доминированием уже чувства взрослости» [80].

В зарубежной психологии этот возраст тоже считали сложным, исходя из процессов, которые происходили в организме и личности подростков. Так, автор теории рекапитуляции С. Холла, биогенетической по своей сути, где в основу понимания развития человека положена идея типичности онтогенеза индивида относительно закономерностей и последовательности развития всего вида, считал период «между детством и взрослостью этапом кризиса и столкновения антропоидных тенденций с требованиями социума» [86]. Он аналогично отечественным исследователям считал, что присущая детям полярность поведения с выраженными контрастными переживаниями и поведением: «активность – изнурение, веселость – уныние, общительность – замкнутость, чувствительность – апатия, уверенность (и даже заносчивая самоуверенность) – застенчивость» [86] должна завершиться самоопределением собственной индивидуальности со зрелым самосознанием.

Э. Шпрангер, не смотря на понимание развития человека в противовес С. Холлу опосредованным культурно-психологическими условиями и факторами среды, также для подростков выделял доминирующей целью «врастание индивидуальной психики в объективный и нормативный дух конкретной эпохи с высвобождением детской зависимости, то есть культурация человека» [88]. Также он говорил, что в этот возрастной период у подростка должна сформироваться рефлексия, которая позволит ему осознавать глубже самого себя, что и определит становление более зрелой и независимой индивидуальности со своей структурой ценностей и ценностными приоритетами.

Описывая возраст, Э. Шпрангер также считал, что личностное взросление не обязательно может осуществляться через внутренний конфликт и кризис. Здесь также возможно постепенное, без резких и бурных

изменений, развитие личности детей, а также, как говорит сам автор «активное самовоспитание» [88] с самостоятельной проработкой имеющихся переживаний, присущих возрасту на этапе становления самосознания и самоидентификации.

Также значимость этого возраста для развития личности подчеркивается у всех родоначальников возрастной психологии – Ш. Бюлер, В. Штерна, М. Мид, Р. Бенедикт, З. Фрейда, А. Фрейд, Э. Эриксона и других ученых, исследующих развитие личности, факторы, влияющие на это и этапы, которые проходит человек на пути к зрелой личности [40].

Например, Ш. Бюлер, считавшая процесс развития непрерывным для онтогенеза человека и введшей в терминологический словарь понятие «коэффициента развития» [84], отражающего уровень зрелости личности, пубертатный период видела, как этап поиска себя через другого, источником которого является столкновение двух потребностей и двух Я – Я удовлетворенного, но не актуального, уже субъективно не устраивающего личность ребенка, и Я желательного, которое еще не имеет четкого определения, но наблюдаемом в окружении, которое в большей степени в начале периода ощущается лишь в образах и представлениях.

В. Штерн обосновывал значимость подросткового периода развитием самосознания вчерашних детей, которое происходит под натиском множества внутренних (биогенетическая обусловленность, задатки и прочее) и внешних (социокультурный компонент реальности) факторов, где вызов среды запускает механизмы саморазвития, которое по мнению В. Штерна, должно стать направленным и управляемым, то есть формируемым обществом. Именно это упорядочивание стихийного и как правило ситуативного развития личности подростка в рамках его индивидуальных особенностей и потребностей и позволяет обеспечить нужную зрелость самосознания с одновременным развитием индивидуальных характеристик со своими способностями и генетической предрасположенностью (задатками) [89].

В психоанализе также однозначно определялась значимость подросткового периода. Основой этого явилась позиция, высказанная еще изначально родоначальником этого направления в психологии – З. Фрейдом. В своей теории психосексуального развития личности он указал на подростковый этап как на период становления окончательной сексуальной идентичности с генитальной ориентацией, обеспечивающее подростку и целостную самоидентичность и личностную направленность в самореализации. Также, ценность и значимость этого периода З. Фрейд видел в переходе ребенка от ориентации на семью и реализацию в ней же в совокупности имеющихся отношений и семейных ценностей к социальному существованию с постепенным полным вхождением в жизнь социума как личность и индивидуальность со своими особенностями, приобретенными в ходе развития [68].

Приведенный нами анализ особенностей становления человека в подростковый период развития с точки зрения ученых, являющихся основоположниками взглядов на закономерности психики и личности, а также на возрастную психологию человека, не смотря на разность концептуальных психологических направлений, видели одинаково закономерную сложность, конфликтность и кризисность, которую проживает ребенок при переходе на более зрелую ступень развития.

Более внимательно рассмотрим суть сложных и негативных переживаний ребенка, которые наблюдаются в этом возрасте.

1.2 Негативные варианты проживания подросткового кризиса и влияние этого на становление личности

Как мы уже показали в ходе анализа специфики такого возрастного этапа развития как подростковый и его критичности (кризисности) для личности, дети переживают здесь, как сказал Г. Крайг, «психологическую перестройку личности» [31]. Они проходят базовое становление

индивидуальности с самоосознанием себя, приобретая более четкую и осознанную Я-концепцию.

Как указывают в своих исследованиях В.К. Макаров и Е.А. Борисова, «представление о себе, являясь продуктом самосознания» [37] складывается у человека постепенно, являясь изначально результатом первичной обратной связи от значимых близких, в подростковом возрасте пересматривается личностью при помощи процессов рефлексии, самоанализа, критического осмысления себя и других. Происходят эти изменения посредством активного взаимодействия ребенка со средой, в ходе деятельности и общения со взрослыми и сверстниками, причем приоритетным и значимым для подростков является «интимно-личностное общение именно со сверстниками» [80], которое по мнению Д.Б. Эльконина является по своей сути ведущей деятельностью в подростковом возрасте.

Не смотря на неоднозначность понимания в возрастной психологии обязательности кризиса развития на этом этапе, все же столкновение противодействующих мотивов и неготовность ребенка адекватно удовлетворить потребность в значимости – вместо взрослости у подростков актуализируется пока только в виде чувства – «чувство взрослости» [80], требует обсуждения проблемы негативных компонентов кризиса и его неконструктивного проживания.

Для понимания такой категории, как «неблагополучное проживание», необходимо опираться на существующее определение условной нормативности, где индивидуально протекающий подростковый кризис соотносится с установленными позициями «глубины, длительности и типичных вариантов его разрешения» [52] в рамках конкретного возраста и присущего критического периода.

Так, негативной составляющей кризиса являются наличие тревожности, противоречивость и переменчивость эмоций и чувств, нестабильность настроения, общая неуравновешенность. В поведении это отражается на повышение общей конфликтности, обидчивости, излишне

агрессивном поведении во взаимодействии или в личных реакциях. Это усложняет взаимоотношения с ребенком, особенно в начальный период подросткового возраста. Также ребенок во многом ориентирован на себя. Происходящие с ним изменения отражаются на его самовосприятии, самооценке, страдает образ физического Я. То есть, то, что перечислено нами, по мнению большинства исследователей, является вполне характерным для подростков, а их переживания и сложное неустойчивое поведение как раз и может объяснять внутренние процессы рефлексии, самоанализа, реориентации ценностей в аспекте актуализованной потребности возраста быть взрослым.

В этом же ряду признаков учеными отмечаются снижение учебной мотивации (зачастую выражающуюся в отсутствии полного интереса к этому виду деятельности), настаивание ребенка на своих правах и отстаивание собственной правоты с реакциями обиды, гнева и нетерпимости.

Картина кризисных переживаний и поведения, описываемая выше, «во многом соответствует характеристике невротоподобных состояний и психоэмоциональных и поведенческих нарушений личности» [22]. Хотя в настоящее время в клинической практике такая категория, как невроз, уже не используется, однако в МКБ-10 существует в классификации раздел «невротические (и соматоформные) расстройства личности: код F 40-F 48» [55]. Однако, состояния такого рода, хотя и похожи на «картину болезни» при неврозе [44], все же у детей, переживающих возрастной кризис, не имеют симптомокомплекса с устойчивым синдромом. В большей степени для понимания состояния, на наш взгляд, можно опираться на мнение Ф.Е. Василюка о «кризисной ситуации с характеристиками стресса, фрустрации, конфликта и кризиса» [11] с такими, присущими этому состояниям, как «тревожность, агрессивность, обидчивость, конфликтность и другими симптомами, характеризующими наличие неблагоприятных состояний ребенка» [11]. Говоря о подростке, можно увидеть, что действительно ребенок испытывает на себе воздействия стресса, как на

уровне организма, вызванного перестройкой работы органов и функциональных систем, так и психологический стресс, обусловленный ломкой прежде сформированных представлений (как о себе, так и о мире) и ценностей, а также столкновением (конфликтом) потребностей и мотивов, которые не могут быть удовлетворены в обычном режиме жизнедеятельности. А это, как мы видим, порождает состояние фрустрации, имеющее характеристики «невозможности удовлетворения значимых мотивов личности при несоответствии желаний имеющимся возможностям» [64].

Такие состояния сопровождаются тревогой, разочарованием, у детей усиливается чувство, что их не понимают, появляется раздражительность. Это встречает соответствующие реакции извне, что лишь усиливает и общее неблагоприятное психоэмоциональное состояние, и тревожность. Так, А.М. Прихожан, изучавшая тревожность у подростков, указывает на то, что «такое истощающее эмоциональное состояние как тревожность обычно ведет за собой углубление отрицательного эмоционального опыта и должна рассматриваться в зависимости от ее направленности и ситуаций, в которых она возникает часто или существует постоянно, что позволяет у подростков выделить самооценочную, межличностную и учебную тревожность» [54].

А.М. Прихожан благодаря своим исследованиям предложила для понимания и распознавания детской тревожности систематизировать определенные критерии, позволяющие целенаправленно наблюдать проявления неблагополучия ребенка. Представим это в виде схемы (рисунок 3).

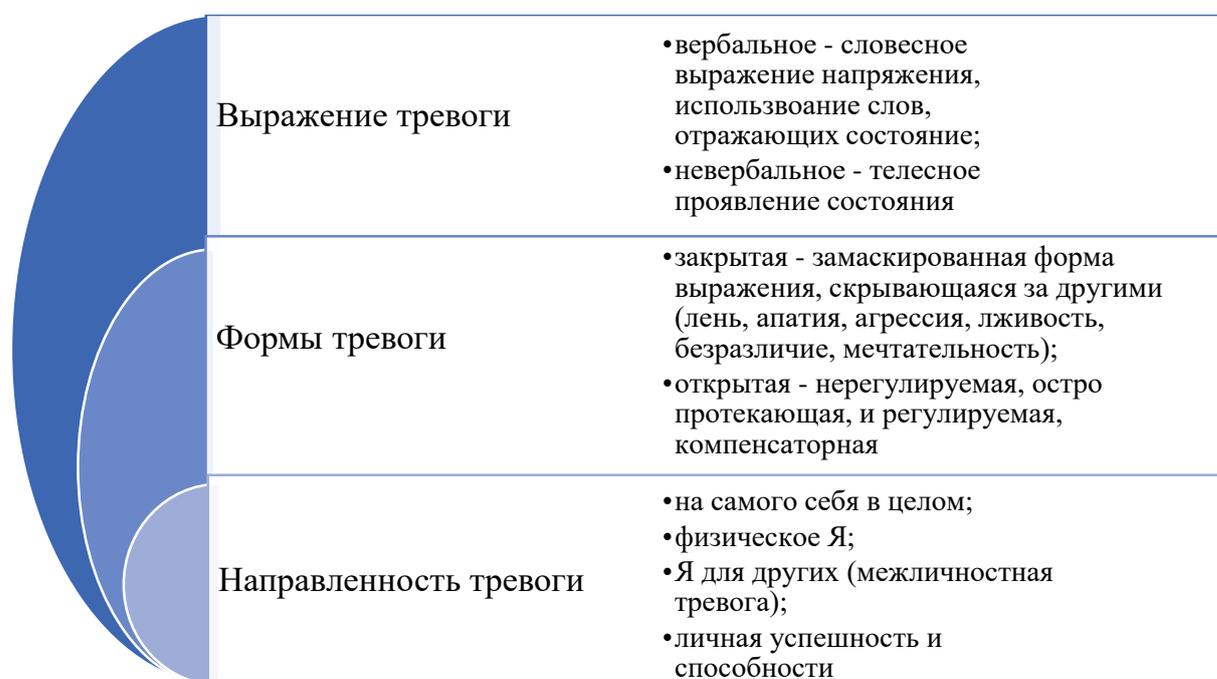


Рисунок 3 – Формы и проявления тревоги у подростков

Тревога, которую психология понимает, как «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, предчувствием грозящей опасности, как переживание неопределенной, диффузной, безобъективной угрозы» [10], у подростков является довольно-таки актуальным состоянием. Детей беспокоит субъективное представление о личном несоответствии образу значимой фигуры как в плане собственной внешности, так и в аспекте личностной привлекательности и значимости. Это истощающее беспокойство влияет на самооценку ребенка, на его Я-концепцию в совокупности физического (телесность, внешность), социального (статус, роли, успешность) и духовного Я, которая претерпевает в этом возрасте изменения, проходя путь развития и движения к более целостному и устойчивому самосознанию.

В этот период, с таким внутренним беспокойством и внешним выражением этого в общении, поведении и деятельности, вполне вероятным является накоплением отрицательного опыта, получаемого в ходе взаимодействия с родителями, педагогами, но, самое важное, со

сверстниками, общение с которыми является ведущей деятельностью для этого возраста. Этот отрицательный опыт, как указывает Малкина-Пых, «...накапливаемый в разных сферах жизни, провоцирует усиление напряжения, эмоционального неблагополучия и рост тревожности подростка, ... что лишает ребенка ресурса к изменениям, которых можно просто подождать (физическое Я и соматическое развитие) или развить путем собственных усилий» [38].

По мнению известного психиатра-психотерапевта В.В. Лебединского «повышенная тревожность в этом возрасте становится риском развития невротических расстройств личности, отклоняющему поведению и другим эмоциональным нарушениям» [33]. Также он указывал на порожденную тревожностью «запутанностью и противоречивостью самосознания и Я-концепции» [38]. Тревожность также во многом опосредованно определяет целенаправленность, жизненные перспективы и целеполагание личности, что отражается на выборах путей и способов самореализации подростков.

В описанных нами особенностях, связанных с тревожностью детей, значимым фактором все еще остается возраст и обусловленные им процессы изменения и становления личности. Так, потребность выразить себя как взрослый, отражается в общении и деятельности детей.

Общение, являясь доминирующим для этого возрастного периода видом деятельности, становится личностно значимым для подростка. Здесь он одновременно реализует себя в новом качестве, обретает связи, и вместе с тем, получая обратную связь в межличностном взаимодействии со сверстниками, анализирует себя и развивается как личность и индивидуальность. Сфера общения является ведущей, то есть развивающей личностью, деятельностью помимо личностного роста обеспечивает и социальное развитие подростков. Так, здесь развивается восприимчивость к индивидуальным различиям, к индивидуальности другого, эмпатия и понимание чувств и состояний окружающих ребенка людей. Сфера общения формирует у подростков «толерантность к инаковости» [29], обеспечивает

приобретение опыта социальных отношений разной полярности – отвержение, его переживание и преодоление, принятие и слияние с постепенным становлением зрелой близости, риск самовыражения и критика, обретение «мужества быть несовершенным, сохраняя свою индивидуальность» [4].

И.Г. Малкина-Пых в работе о возрастных кризисах детских периодов развития указывает, что «в общении со сверстниками ребенок удовлетворяет многие значимые потребности и мотивы личности. Через близкие, дружеские отношения дети получают принятие, чувство собственной значимости, опыт доверия и преданности, уважения и самоуважения» [38]. Она же указывает и на другие аспекты такой сложной сферы, как межличностное взаимодействие и общение – «...в силу возрастных особенностей (максимализм, изменчивость взглядов, критичность, оценочность, обидчивость и прочее), дети часто меняют свои привязанности а, следовательно, и друзей, а критерии отбора друзей у них еще не сформированы. Зачастую подростками движут критерии популярности или аутсайдерства, а в личностных и ценностных качествах товарища они разбираются уже позже, что порождает разочарование, чувство преданности или отвергнутости, что в свою очередь переводится в негативный жизненный опыт и утверждает тревоги, страхи и недоверие» [38].

Общение со сверстниками за счет своей значимости становится зачастую для подростка фактором переживаний, порождая тревожность ребенка и, говоря другими словами, является социальной причинностью порождения тревоги.

Так, в исследованиях В.Н. Астапова, экстравертированно ориентированные дети, которые активны в контактах со сверстниками менее тревожны в сравнении с детьми-интравертами, и за счет своей спонтанности и открытости показатели тревоги у них ниже как ситуативной, так и личностной. «Интравертированные же дети, которые не столь коммуникабельны и не склонны к социально-активной жизни, с присущей им

повышенной чувствительностью, восприимчивостью и рефлексией, обнаруживают более высокие показатели тревоги, которая стимулирует развитие личностной тревожности» [6].

Для подростков очень важным становится и интимно-личностное общение. Здесь происходит потребность в близком человеке среди сверстников и осуществляется его поиск. Потребность в близком понимающем и принимающем сверстнике, отношения с которым строятся на основе существующего идеала, удовлетворяется через установление множественных контактов, расширения количества «друзей», а в ходе подросткового развития эти отношения претерпевают качественные изменения, где имеющиеся близкие контакты проходят «фильтр» реальности, результатом которого являются более зрелые дружеские отношения.

Также в этом возрасте актуализируется интерес к противоположному полу. Как указывает О.В. Фролова, «большой опыт взросления и нахождения самоидентичности подростки находят в интимных отношениях. Новое самоощущение себя взрослым определяет интерес детей к противоположному полу и, постепенно преодолевая тревогу и напряжение, дети самоопределяются и их отношения становятся глубже, содержательней, сложнее по смыслу и качеству. Неудачи и разочарования в аспекте интимных отношений сильно ранят детей и могут влиять на их самооценку и породить тревогу из-за негативного опыта» [70].

Общение во всех других сферах жизни у детей также сохраняется, но по сравнению с предыдущим возрастным этапом оно также меняется. Общаясь со взрослыми, ребенок, исходя из потребности быть взрослым, занимает уже другую позицию. Рассмотренное выше противоречие между «хочу быть взрослым – не могу быть взрослым» (отсутствие реальных возможностей, прав и свобод, столкновения со многими ограничениями и требованиями со стороны) обуславливает «протестное поведение ребенка, отстаивание себя и своего «права», болезненные реакции в ответ на требования, критику или претензии» [23], которое зачастую порождает

конфликты, негативно отражаясь на личностном развитии подростков. Конфликты усугубляет тот факт, что взрослыми эти изменения в ребенке воспринимаются не как его требования уважения и принятия значимости, а как нарушение поведения, непослушание, безответственность, нарушающие детско-родительские отношения и угрожающие успешности ребенка в будущем. В случае непонимания родителями и педагогами сущностной мотивации «нового» поведения детей также возможно нарастание у подростков негативных эмоциональных состояний, тревожности, закрепление у них агрессивности и негативных форм поведения, или, напротив, тормозить у них становление индивидуальности и самоидентичности, закрепляя излишнюю конформность и подчиняемость. Все это в свою очередь может негативно отражаться на формировании у детей значимых новообразований личности, искажать их самосознание и закреплять неконструктивные формы межличностного взаимодействия и направленность личности на самореализацию.

В исследованиях А.М. Прихожан, С.В. Духновского, О.А. Царевой, Д.И. Фельдштейна, К. Хорни, Э. Фромма и других [67], изучавших нарушение межличностного взаимодействия, отмечались выделенные ими специфические черты личности, влияющие на дисгармоничность отношений. К таковым они отнесли «отчужденность, отсутствие отзывчивости, эмпатии, сочувствия и сострадания (или неумения их выражать)» [72]. Также ими было выявлено, что «почти две трети детей испытывают трудности в межличностных отношениях, которые характеризуются конфликтными, напряженными, наполненными негативными и противоречивыми эмоциями и чувствами, – злость и вина, зависть и стыд, неприязнь и раскаяние. Также подростки указывают на сопровождающее их чувство одиночества, не зависящее от количества контактов в межличностных отношениях» [54, 71].

Переживания, присущие детям, проживающим подростковый кризис, значимы для ребенка и негативно влияют и на психоэмоциональное состояние, и на личность в целом. Тревожность в этот период должна

учитываться при воспитании подростков, так как закрепление ее в личности является фактором, определяющим психологические особенности (в совокупности самовосприятия и самооценки), и отражается на построении жизненных перспектив, направленность и самореализацию ребенка.

Другой стороной негативных последствий сложностей проживания подростками этого периода является недостаточное или неконструктивное формирование личностных новообразований – рефлексии, эмпатии, адекватной самооценки, зрелой Я-концепции и осознанной направленности на развитие и реализацию.

В.И. Гарбузов систематизировал возможные негативные последствия при решении ребенком задач развития [17]. Отразим их в виде схемы (рисунок 4).

Новообразования	Негативные варианты
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Развитие самосознания, формирование самооценки	<input type="checkbox"/> незрелая личность
<input type="checkbox"/> Интенсивное формирование характера	<input type="checkbox"/> акцентуации характера
<input type="checkbox"/> Чувство взрослости, взрослость	<input type="checkbox"/> реакции эмансипации
<input type="checkbox"/> Интимно-личностное общение	<input type="checkbox"/> реакции группирования
<input type="checkbox"/> Потребность в самоутверждении	<input type="checkbox"/> патологические увлечения и хобби-реакции
<input type="checkbox"/> Потребность в активности и социально-значимой деятельности	<input type="checkbox"/> реакции компенсации
<input type="checkbox"/> Критическое мышление	<input type="checkbox"/> негативизм и реакции отказа
<input type="checkbox"/> Любознательность и жажда проверки себя	<input type="checkbox"/> побег, бродяжничество, асоциальное поведение
<input type="checkbox"/> Повышенная эмоциональность	<input type="checkbox"/> аффективное поведение, острая чувствительность к неудачам, агрессивность

Рисунок 4 – Вероятностный прогноз трудностей развития подростков (по В.И. Гарбузову) [17]

Не менее значимым в этом возрасте является и формирование качественных и осознанных процессов рефлексии и эмпатии, значение которых высоко из-за их положительного влияния на зрелость личности, адекватную самооценку, критическое мышление и продуктивный эмоциональный интеллект человека.

Так, рассматривая рефлексию, под которой в психологии понимается «процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний..., способность человека к самоотчету об испытываемых им фактах сознания, ...а в социальных отношениях осознание действующим субъектом того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностью...в аспекте личностных особенностей, эмоциональных реакций и когнитивных представлений» [10], мы видим, что этот процесс действительно позволяет человеку функционировать на более высоком качественном уровне и обеспечивает более полное и объективное понимание как себя, так и окружающую действительность в совокупности всех культурных и социо-психологических компонентов человеческой активности (общение, деятельность, развитие и прочее).

Д.А. Леонтьев и Е.Н. Осин, изучая рефлексию, подчеркнули необходимость различия видов рефлексий, выделив «позитивные (системная рефлексия) и негативные (квазирефлексия, интроспекция) разновидности рефлексивных процессов, где системная коррелирует с показателями счастья, удовлетворенности жизни, открытости новому опыту, дружелюбия, эмоциональной стабильности и позитивного одиночества. Интроспекция же уменьшает связь с этими параметрами, в том числе и с жизнестойкостью и ориентацией на действие, увеличивая показатели переживания одиночества и зависимости от общения» [35].

Позитивную рефлексию определяет наличие, как указывал один из основателей научного понимания феномена В.В. Розанов и его преемники Л.С. Выготский, М.К Мамардашвили, С.Я. Рубинштейн и другие, сознательной регуляции личностью своей активности в ориентации ее на

значимую цель, в отличие от негативной рефлексии, где сознание служит поиску решений в аспекте функционирования в виде реакции на случай и необходимость [26], а также фокусируется в большей степени на осознание состояний и переживаний.

Характеристика негативной рефлексии заключается не только в реактивном поведении и потери фокуса на лично значимом достижении и направленном поведении, но и на эффекте погруженности личности в рефлексивный анализ в ситуациях сложного выбора, дистресса и устойчивых переживаний личности. Так, «назойливые рефлексивные размышления (rumination) как способ реагирования на дистресс, заключающийся в повторяющемся и пассивном сосредоточении на симптомах дистресса, возможных причинах и последствиях этих симптомов» [87], отражают признаки негативного осмысления и осознания самого себя и процессов собственной внутренней и социальной жизни, возникающие в ходе жизнедеятельности и общения. Такая погруженность напрямую способствует развитию депрессивных состояний, не позволяет конструктивно справляться с трудными жизненными ситуациями, определяет комплексное негативное состояние, порожденное отношением к себе и к миру, что не позволяет ориентироваться на активность и действия, которые бы реально требовались личности для разрешения проблем и сложностей, и достижения целей жизни.

Такое краткое описание рефлексии и ее специфики позволяет утверждать, что в подростковый период становления личности ребенку необходима целенаправленная поддержка и помощь для становления у него позитивных форм рефлексивного анализа, которые обладают большим конструктивизмом и способствуют продуктивности и самореализации личности.

Подводя итоги осмыслению проблемы негативных последствий для личности подростка особенностей проживания им кризисного периода в ходе развития значимых новообразований и становлении самосознания и самоидентичности, можно сделать вывод о необходимости

целенаправленного сопровождения взросления ребенка в этом возрастном периоде и организации психологических программ развития личностных конструктов, своевременной профилактики негативных последствий подростковых переживаний, целью которых будет формирование большей осознанности, зрелости и конструктивности как самоотношения, так и отношения к другим, миру и самореализации в нем.

Далее рассмотрим возможности практико-ориентированных психологов в решении задач психологической помощи, как в целом, так и в рамках решения возрастных задач детей подросткового возраста.

1.3 Психологическая помощь подросткам в период становления личности и проживания ими кризисного периода возраста

Психологическая помощь личности и группе на современном этапе является довольно-таки развитым направлением деятельности психологов, ориентированных не на научные и прикладные исследования психических феноменов, а на решение практических задач развития человека, на предупреждение у него негативных психоэмоциональных состояний и деструктивных форм активности, на исправление уже приобретенных негативных компонентов и конструктов личности и поведения.

Несмотря на то, что отечественная практическая психология имеет на данный момент не очень длинную историю (возрождение она получила лишь в конце 80-х годов XX века), сегодня в ней уже накоплен огромный опыт оказания помощи, а также сформирован серьезный методологический и методический компонент, являющийся опорой для эффективной деятельности множества психологов-практиков, осуществляющих сегодня свою профессиональную деятельность в России. Так, начиная уже с середины 90-х годов XX века были систематизированы цели и задачи профессиональной деятельности практического психолога, выделены и описаны ее виды, структурированы методы, способы, приемы оказания

психологической помощи. Также следует сказать, что сразу же, с момента внедрения в практику жизни и в профессиональное поле практической психологии было создано Российское психологическое общество (1994 год), которое сегодня насчитывает уже более 5000 человек [2].

Рассмотрим существующие виды деятельности, имеющиеся в арсенале практикующего психолога, целью деятельности которого является оказание психологической помощи для разрешения имеющихся проблем личности и группы.

Представим эти виды деятельности в виде модели (рисунок 5).



Рисунок 5 – Виды деятельности практического психолога

Углубляясь в понимание специфики каждого вида, в целом необходимо подчеркнуть, что все они имеют свои цели, задачи, параметры эффективности и методы работы. Такое положение определяет возможности и ограничения каждого вида деятельности, тем самым обеспечивает психологу-практику при решении профессиональных задач выбор в аспекте полезности, применимости к возрасту, имеющейся проблеме или запросу клиента или общества в целом.

Так, анализируя специфику психологического просвещения, главным выделяют здесь направленность специалиста на «формирование у населения (учителей, воспитателей, школьников, родителей, широкой общественности) положительных установок к психологической помощи, деятельности психолога-практика и расширение кругозора в области психологического знания» [45]. Из этого определения видно, что спецификой просвещения является то, что оно направлено на широкий круг людей, имеющих либо частный запрос на понимание специфики психики и личности человека, либо запрос, обусловленный выполняемой людьми профессиональной деятельностью. Также, сегодня уже ясно, что просвещение в той или иной степени может и должно быть интегрировано во все другие виды деятельности психолога, так как направленная научная психологическая информация способствует лучшему пониманию, большей осознанности человека и помогает ему глубже и качественней решать как повседневные задачи жизни, так и задачи личностного развития и самореализации.

Другой вид деятельности – психологическая профилактика, представляет собой «деятельность по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии личности и созданию психологических условий, максимально благоприятных для этого развития человека в любых возрастах» [20]. Помимо упреждающего действия, психологическая профилактика может решать и развивающие задачи, особенно в ситуациях актуальных, заведомо значимых для личности или группы – возрастное развитие, адаптация, личностное развитие, развитие психических и личностных структур, развитие навыков преодоления трудностей, повышение личной продуктивности, овладение профессиональным навыками, деловыми качествами и прочее.

Очень важное место в деятельности практического психолога занимает такой вид активности как коррекция. Под психологической коррекцией понимают «деятельность, направленную на исправление особенностей психологического развития, не соответствующих оптимальной модели, с

помощью специальных средств психологического воздействия; а также деятельность, направленную на формирование у человека нужных психологических качеств для повышения его социализации и адаптации к изменяющимся жизненным условиям» [64]. Работа с этими целями может организовываться тоже в индивидуальном и групповом формате, а методы для коррекции применяют те, которые были разработаны и апробированы в классической психотерапии для лечения пациентов с различными проблемами личности, но они адаптированы для оказания психологической помощи людям различного возраста для устранения имеющихся особенностей с характеристикой отличия от нормы, но не достигающие уровня болезни. То есть, как указывают специалисты в области психокоррекции «психокоррекция определяется как направленное психологическое воздействие на те или иные структуры психики с целью обеспечения полноценного развития и функционирования личности» [60].

В психокоррекционной работе психолог может ставить различные цели и мишенью воздействия может являться личность (причинная, «каузальная» [60] психокоррекция) или состояния (симптоматическая коррекция), ограничивающие эффективную реализацию человека в тех или иных сферах жизни (поведение, общение, деятельность, учение и прочее). Для решения поставленных задач психолог составляет программу, в рамках которой он будет производить оказание психокоррекционной помощи. Обязательным требованием здесь является целенаправленность, последовательность, целесообразность всех совершаемых специалистом действий. Абсолютно значимым для корректной и эффективной работы программы является учет возрастных особенностей и норм развития, ориентация на ближайшую зону развития человека, учет его актуальных возможностей и состояний, а также ориентация на выявленные и установленные проблемы личности.

В психокоррекции используются многообразные методы и приемы, разработанные в игровой психотерапии, драматерапии, арттерапии, в когнитивно-поведенческой, гуманистической и экзистенциальной

психотерапии. В определенных случаях и в аспекте поставленных целей могут использоваться методы психоанализа и транзактного анализа, гештальттерапии, индивидуальной терапии А. Адлера и прочее [69].

Важным направлением деятельности психолога является психодиагностика. Ее значимость определяется тем, что она может существовать и как самостоятельный вид деятельности, и как метод, который решает непосредственные задачи, например, в исследовании конкретной личности или группы для определения необходимости того или иного воздействия или помощи (психопрофилактика или психокоррекция).

Анализируя психодиагностику, следует различать общую и практическую психодиагностику. В целом, «психодиагностика – это отрасль психологии, разрабатывающая теорию, принципы и инструменты оценки и измерения индивидуально-психологических особенностей личности и группы» [56]. Психодиагностика как вид практической деятельности психолога – это «постановка психологического диагноза или принятие квалифицированного решения о наличном психологическом состоянии личности в целом или же о некоем отдельном психологическом свойстве» [2].

Для решения практических задач выявления существующих у личности свойств, состояний или группы особенностей, психолог, имея специальную подготовку, принимает решение о конкретных методах и психодиагностических инструментах, способных обеспечить получение необходимых данных. Здесь могут выступать группы методов, или «батареи методик», имеющих параметры корректности в аспекте возраста и цели работы, а также должны быть «научны, валидны и надежны» [56], то есть, обеспечивать данные, на основании которых психологический диагноз будет отражать реальное состояние, будет достоверным и применимым для решения задач мониторинга или организации психологической помощи.

Отдельным видом деятельности практического психолога является психологическое консультирование. Под этим вариантом реализации

психологической помощи подразумевается «непосредственная работа с людьми, направленная на решение различного рода психологических проблем, связанных с трудностями в межличностных отношениях, где основным средством воздействия является определенным образом организованная беседа. Суть психологического консультирования состоит в том, что психолог, пользуясь специальными профессиональными научными знаниями, создает условия для другого человека, в которых он переживает свою ситуацию или особенности реакции или восприятия и находит новые возможности в решении его психологических задач. Психологическое консультирование как вид психологической помощи адресовано психически нормальным людям для достижения ими целей личностного развития» [5].

Историческим предшественником консультирования является психотерапия, а условием становления психологического консультирования и разграничения его от терапии стала изменившаяся социальная ситуация жизни людей, где требуемая от них для эффективного функционирования активность с полной личностной ответственностью за результаты своей реализации показала свою высокую стрессо- и психогенность с последствиями в виде нервно-психического перенапряжения, истощения, конфликтов, фрустрации, что определяло развитие дистресса, неврозов, поведенческих проблем и срывов самореализации. Эта ситуация сделала актуальной идею своевременной психологической помощи на любом из этапов функционирования, взросления и становления личности, а средством оказания такого рода помощи стало психологическое консультирование.

Важным условием эффективности консультирования является необходимость высокой вовлеченности клиента, «человека, обращающегося за помощью» [5], в процесс помощи, где предполагается его инициативность, активное участие в процесс и взятие на себя ответственности за вносимые в собственную жизнь или личность изменения.

Практическому психологу, оказывающему консультативную помощь, требуется специальная подготовка, в ходе которой он должен усвоить

научно-теоретические знания о природе психики и личности человека, а также понимание личности как феномена и знание современных концепций и теорий личности. Это необходимо для того, чтобы консультирование как вид психологической помощи и как процесс специально организованного взаимодействия с человеком стало именно профессиональным, то есть опиралось на научную методологию и использовало научно-прикладные и практические методы оказания помощи, отличающиеся от обыденных и бытовых «душевных и понимающих» диалогов, которые могут оказать поддержку человеку, но малоэффективны в решении личностью своих проблем и актуальных жизненных задач. Специалисту-консультанту также требуются сформированные профессиональные навыки построения эффективного межличностного взаимодействия, коммуникации и реализации беседы, в ходе которой и происходит воздействие на различные структуры личности с целью обеспечения психологической помощи. Также психолог владеет специальными техниками и приемами для решения задач осознания клиентом проблем, принятия и понимания им своих особенностей и роли в своем состоянии и принятии ответственности за изменение, трансформацию и изменение актуальной ситуации, субъективно определяемую проблемной.

Не смотря на свою схожесть с психотерапевтическими процедурами, консультирование имеет свои специфические черты. Так, оно как правило краткосрочно – может ограничиваться несколькими встречами (по мнению Р. Нельсона-Джоунса «не более пятнадцати встреч» [46]); предназначено для человека без клинических характеристик психической деятельности и ориентировано на здоровые стороны личности и ресурсы человека; показано лицам, готовым к самоанализу и рефлексии, а также возможно только с 14-ти лет, то есть, с этапа личностного развития, где предполагается становление рефлексии, осознанного Я и мировоззрения.

Проведенный анализ специфики деятельности практического психолога в рамках оказания психологической помощи показывает, что в подростковом возрасте, который актуален для нашего исследования,

возможно применение уже всех видов деятельности в разных комбинациях и различной, но целесообразной, интеграцией методов и приемов.

Рассмотрим теперь специфику работы психолога с детьми в подростковом возрасте.

По мнению Г.Б. Мониной, востребованность психологической помощи для подростков сегодня очень высока. Это обусловлено и спецификой возраста, и социальной ситуацией с многообразием кризисов, ситуаций насилия, природных и социальных катастроф, трудными жизненными ситуациями. Такая ситуация выделяет для психолога основные направления работы с подростками, которые она определяет как «профилактика девиантного поведения, поддержка в период адаптации к новым условиям, поиск ресурсов для самоидентификации и самореализации и другие» [41].

Для реализации задач психологической помощи также существуют специфические требования и особенности. Так, возрастные особенности подростков определяют необходимость адаптации применяемых для профилактики или коррекции методов к возрастным особенностям и возможностям ребенка. При этом следует учитывать, что всякая помощь и любые методы должны способствовать задачам развития личности ребенка, формированию у него структур, свойств и особенностей Я-концепции в аспекте его будущего и с ориентацией на зону ближайшего развития.

Большое значение в подростковом возрасте приобретает психологическая работа над новообразованиями личности ребенка, над формированием у него рефлексии, осознанности, адекватной самооценки, здоровой уверенности в себе. Не менее важным является профилактическая работа, позволяющая предупреждать развитие последствий переживаемых ребенком негативных эмоциональных состояний и внутренних конфликтов. Также важно применение методов и технологий, позволяющих развивать и формировать адекватные способы реагирования, поведения, эффективной межличностной коммуникации, конструктивных копинг-стратегий,

поведения в конфликте и других актуальных и востребованных в жизни личностных навыков.

Для достижения таких целей активно используется социально-психологический тренинг. Тренинг в своем методическом основании представляет собой «специальную тренировку, обучение чему-либо...Тренинг – это общий термин, при помощи которого обозначают различные методы, предназначенные для формирования и развития у человека полезных привычек, умений и навыков» [64]. Б.Д. Карвасарский дает более полную трактовку этого термина, говоря, что это «совокупность психотерапевтических, психокоррекционных и обучающих методов, направленных на развитие навыков самопознания и саморегуляции, общения и межперсонального взаимодействия, коммуникативных и профессиональных умений» [25, 58].

Эффективность тренинга обусловлена специфическими условиями, которые создаются в группе, где реализуются отношения открытости, доверия, творческой активности. Развитие, коррекция или обучение в тренинге происходит посредством общения и деятельности [12].

Относительно эффективности тренинга и его возможностей И.В. Вачков указывает на ряд достижимых в рамках этого интерактивного взаимодействия целей, выделяя «развитие специальных умений, навыки самодиагностики и понимание себя и другого, развитие перцептивных, коммуникативных и интерактивных аспектов коммуникативной компетентности и личностное развитие» [12], что абсолютно актуально для детей подросткового возраста. Также важно отметить, что социально-психологический тренинг может явиться конструктивным способом оказания помощи за счет своей методической «синхронизированности среды с возрастными потребностями личности, где может быть удовлетворена потребность ребенка в общении со сверстниками, но в безопасных условиях принятия, безоценочности и самораскрытия» [51], на что указывают в своем исследовании О.С. Погребная и О.С. Прилепских.

Сейчас при работе с детьми и подростками в рамках оказания психологической помощи используется идея комплексного и интегративного воздействия, называемая психологическим сопровождением. М.Р. Битянова определяет его как «систему профессиональной деятельности специалиста, направленную на создание социально-психологических условий для эмоционального благополучия, успешного развития, воспитания и обучения не только детей, но и всех участников образовательного процесса» [75].

Т.Г. Яничева конкретизирует эту деятельность, выделяя в сопровождении «комплекс организационных, диагностических, обучающих и развивающих действий для участников образовательного процесса, направленных на создание наилучших условий функционирования личности и учреждения, дающего возможность самореализации личности» [83].

Проблемой психологического сопровождения занимались такие современные психологи, как В.А. Ядов, А.Н. Леонтьев, Е.Н. Жильцов, И.А. Сасова, Г.Л. Смирнова и другие. Так, в работах М.С. Молокановой и Л.Н. Воеводкиной при анализе психологической помощи детям в ходе их нахождения в образовательных системах разного уровня указывается опора на «концепцию психологического сопровождения, которая основывается на всех актуальных запросах и проблемах современного общества...» [30].

В работах М.С. Молокановой, Л.Н. Воеводкиной отдельное внимание уделяется подростковому периоду развития ребенка, которому требуется сопровождение в становлении личности и отношений как с миром, так и с самим собой [75].

В психологической помощи подростку сейчас активно применяется психотехнологический подход, который мы рассмотрим ниже.

1.4 Психотехнологии практической психологии и их возможности для предупреждения и коррекции негативной симптоматики подросткового кризиса

Активное развитие практической психологии на современном этапе и методологическое и методическое становление всех видов помощи психолога-практика, о которых мы написали выше, демонстрирует высокие возможности психолога в оказании психологической помощи личности и группы разных возрастов с широким кругом проблем. Освоив и ассимилировав в практику психолога большинство психотерапевтических методов и приемов и убедившись в их эффективности для профилактики или коррекции имеющихся психологических деструкций или проблем, специалисты сегодня ищут способы и комбинации их применения в виде комплекса, системы или последовательности, позволяющих решать задачи развития или обучения необходимым жизненным навыкам, которые по своей сути одновременно могут становиться условием предупреждения нервно-психических сложностей и проблем самореализации в рамках жизнедеятельности на будущих этапах функционирования личности.

В данном контексте психологами сегодня активно и изучается, и применяется психотехнологический подход при решении профессиональных задач. Рассмотрим, что собой представляет психотехнология.

Базовая и универсальная суть этого варианта работы опирается на смысл понятия «технология», под которой принято понимать «совокупность методов и инструментов для достижения желаемого результата, а в широком смысле – это применение научного знания для решения практических задач» [65]. По существу «технология включает в себя способы работы, режимы работы, последовательность действий – то есть отвечает на вопрос «как, каким образом, с помощью чего» можно что-либо сделать» [65]. Этот принцип лег в основу организации работы по решению задач развития, обучения, формирования навыков, получения продукта, то есть всего, что

может существовать как актуальное достижение и необходимость в разного рода социальных практиках.

Аналогичным образом следует понимать и суть психологических технологий, которые применяются для решения практико-ориентированных задач развития личности или стимулирование ее эффективности в ходе жизнедеятельности.

Рассмотрим существующие определения психотехнологий.

М.Ю. Лихобабин указывает, что «психотехнологии в общем смысле и по аналогии с множеством других социальных технологий определяются как совокупность приемов, методов и средств, используемых для достижения конкретных целей, как способ осуществления деятельности на основе рационального ее расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией и синхронизацией и выбора оптимальных средств, методов их выполнения» [77].

Бурное развитие психологии как науки, которое позволило накопить, проанализировать и обобщить информацию о механизмах регуляции поведения человека, его деятельности, о закономерностях процессов взаимодействия и общения людей привело к становлению технологических подходов воздействия на все виды активности человека, под которыми подразумевалось, как указывает Н.Д. Узлов, средство «...«социального влияния» (social influence) в виде «манипулирования личностью, манипуляции сознанием» (manipulation), «скрытого управления человеком», «тайного принуждения личности», «контроля сознания» (mind control), «промывания мозгов» (brainwashing), «рефлексивного управления», «психоинжиниринга», «психологического кодирования», «программирования», «зомбирования», «шизофренизации массового сознания», «теневого психологии» и прочее» [66]. Развитие психотехнологий влияния, как мы видим, исторически было связано напрямую с влиянием на поведение человека с целью управления им. Это естественным образом вызывало огромное количество вопросов об этичности такого

технологического подхода во многих социальных практиках и, с одной стороны, вызывало в обществе множество споров и протестов, а с другой, активно внедрялось и использовалось в таких сферах, как продажи, маркетинг, реклама, политика, а также в сферах трудовой деятельности человека, где решались задачи производительности труда, создание благоприятных отношений в трудовых коллективах и прочее.

Проблема этичности применения психотехнологий влияния не остановила развитие этого направления, так как большие возможности в совокупности с их пользой для деятельности и для индивидуальной жизни личности, очевидные уже на этапе становления, потребовали продолжения исследований как самих технологий, так и условий, которые бы защищали человека от их недобросовестного использования. Хотя аспект этичности актуален и поныне, как, впрочем, он важен в целом в работе специалиста-психолога, оказывающего воздействие на личность с целью оказания психологической помощи при помощи психологических и психотерапевтических методов и приемов, разработка и применение психотехнологических стратегий не прекращается, и даже расширяется. Так, в 10-е годы XXI века в России насчитывалось не менее 22 научных институтов, лабораторий, агентств, центров и ассоциаций, занимающихся разработкой и внедрением психологических технологий в различные социальные сферы и сферы помощи личности или группе, где человек может получать как коррекцию негативных состояний, так и формирование необходимых ему навыков в аспекте повышения личной эффективности и удовлетворенности жизнью.

Исключая идею манипулятивности, психотехнологии активно рассматриваются как метод управления, например, собой или другими в ходе взаимодействия, который В.Н. Панкратовым определяется как искусство, в содержание которого он вкладывает «психотехнологии формирования позитивного мышления, успешного управления собой, эффективного воздействия на людей и прочее» [50]. Здесь, как мы видим,

психотехнологический подход применяется в целях личностного роста и для развития специальных навыков, которые могут положительно влиять на ситуацию при межличностном взаимодействии.

«Психотехнологии как совокупность приемов, методов и средств, используемых для достижения цели» [66], при их реализации представляют собой специально организованную целенаправленную деятельность, которая построена и алгоритмизирована на основании четкого понимания процедурных, оперативных и технических компонентов, необходимых для оптимального решения какой-либо практической задачи.

Так, на сегодня можно систематизировать различные вариации психотехнологий в двух направлениях, одно из которых имеет внутриличностную направленность, то есть, ориентирована на внутренние состояния, свойства, сферы личности (мотивационно-потребностную, эмоционально-волевою), а второе – ориентировано на прикладные аспекты жизнедеятельности и существует в сфере социальных аспектов жизни в виде приобретения специальных навыков в сфере разных видов общения, публичных выступлений, организации трудовой или учебной деятельности в различных сферах и так далее.

Общим для психотехнологического подхода любого направления является его опора на деятельностный подход, смысл которого заключается в поиске и обосновании продуктивности деятельности на основе закономерностей функционирования психики и личности. Продуктивность здесь определяется как «совпадение итогового результата с имеющейся целью, а характеристиками продуктивной деятельности является ее рациональность и целесообразность» [21].

Другим аспектом реализации этого подхода является научно-обоснованная А.Н. Леонтьевым «схема деятельности, где единицей анализа являются действия, осуществляемые в определенной структуре – цели, на достижение которых направлены действия, условий, в которых действия осуществляются, задачи, которые определяет полноту и

последовательность действий в рамках цели и конкретные операции, определяющие достижение запланированных результатов» [34].

Помимо деятельностного подхода к психотехнологиям существует и подход А.П. Ситникова, ориентированный на взгляд П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных навыков. Здесь А.П. Ситников указывает на два необходимых для любого развития компонента в виде «понимания действия и умения его выполнять» [63], где первый выполняет функции тестирования чего-либо, актуального в рамках цели, ориентировки, где рождается внутренний план будущих действий, а второй – является собственно действующей частью, смысл которой выполнить действия, необходимые и достаточные для достижения обозначенной цели. А.П. Ситников, анализируя суть психотехнологии, выделяет как базовый и абсолютно значимый компонент – «ориентировочную основу действий (ООД)» [63], выделяя «те конкретные образы, знания и представления, которыми руководствуется субъект при выполнении действий целеполагания, планирования, выполнении отдельных действий, осуществлении контроля и оценки результатов каждого действия и деятельности в целом» [63]. Именно ООД он считает основой всей технологии в целом, так как именно она содержит эталонный образ эффективного действия, тем самым позволяет осуществлять текущий контроль при выполнении запланированных для достижения цели действий.

Следует отметить, что можно встретить использование двух терминов – психотехнология и психотехника, которые в отдельных подходах существуют как взаимозаменяемые, а в других имеют свою преобладанность. Так, по мнению Е.В. Руденского, психотехнология это совокупность психотехник, которые представляют собой систему взаимосвязанных операций, направленных на изменение состояний, мотивов, установок и так далее у личности, на которую оказывает воздействие специалист» [59].

Также отдельно выделяют психотехнический прием. В работах О.Г. Бахтиярова под приемом понимается конкретное действие, применяемое

для решение какой-либо узкой задачи в контексте цели. Следовательно, психотехника, по его мнению, «представляет собой последовательную цепочку приемов, ведущих к формированию заданного психического состояния, а психотехнология – это организованная совокупность психотехник, направленных на решение определенной конструктивно сформулированной задачи» [8].

В современной практической психологии существует и несколько другая трактовка сути психотехнологии и психотехники. Так, в работах Т.С. Кабаченко, изучавшей методы психологического воздействия, указывается, что «технология воздействия представляет собой алгоритм решения психологических задач, приводящий к определенному социальному эффекту» [24], а представлена она средствами, приемами и методами воздействия.

В.В. Козлов, изучавший психотехнологические методы воздействия, применяя интеграцию различных подходов оказания помощи, систематизирует психотехнологии по локализации воздействия. Так, он выделил «интегративные психотехнологии (оказывающие комплексное интегральное воздействие), целевые психотехнологии (решающие определенные узкие задачи или формирующие определенные качества) и метапсихотехнологии (обучающие владению психотехнологиями – «психотехнологии применения психотехнологий» [28].

Обсуждение проблемы психотехнологического подхода и выделение возможности психотехник во влиянии на личность обостряет проблему качества использования этих групп методов и приемов. Здесь всеми четко обозначается проблема требований к их применению при оказании помощи личности, группе, коллективам и социуму в целом, где доминирующее значение приобретает «экологичность, этичность и психологическая безопасность применяемых психотехник и психотехнологий» [28].

Таким образом, «психотехнология – это организованная и продуктивная деятельность людей в различных сферах социальной практики,

ориентированная на эффективное решение психологических задач с заранее определенным социальным эффектом и представляющая собой совокупность приемов, средств и методов психологического воздействия и влияния, объединенных определенным алгоритмом их применения» [66].

Такое понимание психотехнологий открывает широкие возможности их использования для решения самых разнообразных задач и позволяет включать их в психологическую помощь людям разных возрастов.

В подростковом возрасте также активно применяется психотехнологический подход. Так, в работах В.В. Овчаровой систематизируются и сами технологии, и их направленность, актуальную при работе с детьми подросткового возраста. Так, она упорядочивает все этапы и способы работы с подростками в обобщенном варианте, что позволяет, использует предложенную технологию и алгоритм, организовать психологическую помощь в конкретной ситуации жизни личности или группы. Представим это в виде схемы (рисунок 6).

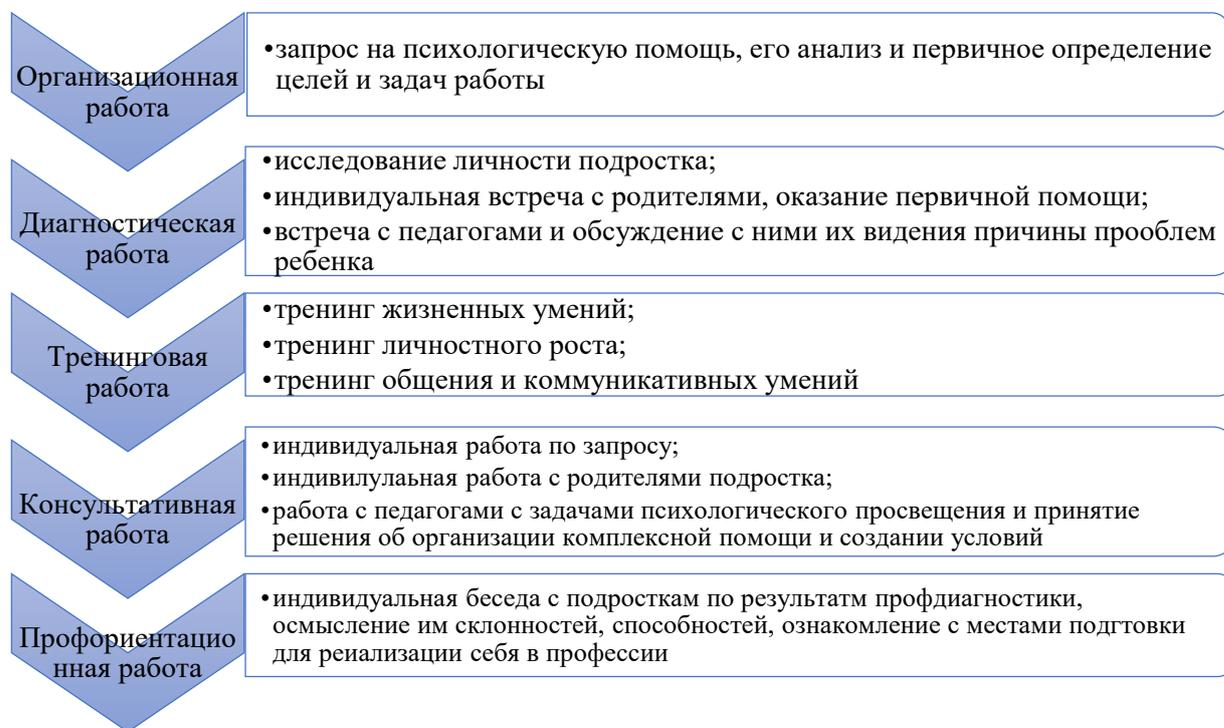


Рисунок 6 – Общие принципы технологической работы с подростками по В.В. Овчаровой [48]

Отдельно она указывает и актуальные для кризисного подросткового возраста направления работы. В.В. Овчарова выделяет работу:

- с акцентуациями характера и с профилактикой устойчивого искажения формирования характера по каждому типу;

- с личностью, ее состояниями и поведением – «восстановление доверия к миру; снятие тревожности и напряженности; развитие психологической устойчивости к трудным ситуациям; облегчение процесса школьной адаптации; предоставление возможности осознания собственных проблем» [48];

- по профилактике или коррекции девиаций, аддиктивного поведения, сложностей с самоидентификацией и прочее;

- по формированию жизненных навыков, стратегий жизни, жизненных перспектив.

Достижение этих целей возможно разными психотехнологиями в рамках индивидуальной и групповой работы. Большую роль здесь играют тренинговые формы взаимодействия с подростками, где в активной и деятельностной форме дети не только получают целенаправленное психотехнологическое воздействие на структуры и сферы личности, но и опыт принятия других, самопринятия, конструктивного общения и взаимодействия, опыт делового подхода к решению жизненных задач и так далее.

Таким образом, в работе с подростками, решая задачи предупреждения развития негативной симптоматики кризиса, можно активно использовать психотехнологии саморегуляции при работе над тревожностью, агрессивностью, реактивным поведением в конфликте. Также активно можно применять психотехнологии конструктивного общения и межличностной коммуникации. Актуальным в этом возрасте будет применение психотехнологий конструктивного поведения и принятия решений, самоорганизации и самоменеджмента и прочее. Все это в совокупности будет способствовать формированию у подростков нужных навыков, как

социальных, так и психологических личностно значимых, будет стимулировать и определять их возрастное развитие, а в целом актуализировать необходимые для зоны ближайшего развития личностные ресурсы и навыки.

Выводы по первой главе.

Теоретический анализ показал, что подростковый период принято считать этапом перехода ребенка в новый социальный статус с присвоением новой роли со своими функциями, деятельностью и обязанностями. Сложность этого этапа выражается в серьезной перестройке организма и личности. Это негативно влияет на самочувствие детей, а изменения Я-концепции, мировоззрения, сознания и самосознания психологически дестабилизируют ребенка. Такие изменения выражаются в сложностях и психологической напряженности возраста – удовлетворяя усложнившиеся потребности и направленность, подросток проходит через сложные внутренние столкновения, противоречия и конфликты, что и определяется как кризис развития. В этот период заметно меняется поведение ребенка – в социальных контактах дети могут проявлять конформное поведение с целью одобрения и принятия сверстниками, или быть авторитарными и подавляющими, борясь за лидерские позиции. В отношениях со взрослыми проявляют личностное сопротивление – у них отмечают негативизм и нигилизм (они могут быть несговорчивы, конфликтны, обидчивы).

Проблемами возрастного развития и кризисов развития занимались Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, В.С. Мухина, М.И. Лисина, Д.И. Фельдштейн, И.Г. Малкина-Пых, Ж. Пиаже, Э. Эриксона, З. Фрейд, А. Фрейд, Г. Боулби, Г. Салливан В. Штерн, Р. Заззо и многие другие. По общему мнению, «слом прежнего» и «становление нового» порождает дисбаланс эмоциональных состояний, неустойчивость настроения, сложности с волевой регуляцией и поведением и другие негативные особенности, переживаемые ребенком на кризисных этапах развития. Негативной составляющей кризиса является

наличие тревожности, противоречивость и переменчивость эмоций и чувств, нестабильность настроения, общая неуравновешенность. Так как ребенок во многом ориентирован на себя, происходящие с ним изменения отражаются на его самовосприятии, самооценке, страдает образ его физического Я.

Важное значение в подростковом возрасте имеет становление Я-концепции, на содержание которой также оказывают влияние макро- и микросоциальные условия развития ребенка. Следы, которые эти условия оставляют, становятся факторами, определяющими психологические особенности личности, влияющие на построение жизненных перспектив, направленность и самореализацию подростка на следующих этапах развития.

Другой стороной негативных последствий переживаемых подростками сложностей является недостаточное формирование личностных новообразований – рефлексии, эмпатии, адекватной самооценки, зрелой Я-концепции и осознанной направленности на собственное развитие и самореализацию. Это определяет необходимость целенаправленного сопровождения взросления ребенка и организации психологических программ для развития личностных конструктов, формирования большей осознанности, зрелости и конструктивности как самоотношения, так и отношения к другим, миру, а также своевременной профилактики негативных последствий подростковых переживаний. Актуальность психологической помощи для подростков очень высока. Это обусловлено и спецификой возраста, и существующей социальной ситуацией с многообразием кризисов, ситуаций насилия, природных и социальных катастроф, трудными жизненными ситуациями. Психологическая помощь осуществляется различными видами деятельности психолога, применяемых в разных комбинациях и с различной интеграцией методов и приемов. Все они направлены на решение практических задач развития личности, на предупреждение негативных психоэмоциональных состояний и деструктивных форм активности, на исправление уже приобретенных негативных компонентов личности и поведения.

В психологической помощи сегодня активно применяется психотехнологический подход, который представлен совокупностью методов, приемов и способов, интегрированных для достижения конкретных целей помощи. В работе с подростками активно используются психотехнологии саморегуляции при работе над тревожностью, агрессивностью, поведением в конфликте. Также активно применяют психотехнологии конструктивного общения и межличностной коммуникации. Актуальным в этом возрасте является применение психотехнологий формирования навыков принятия решений, самоорганизации и самоменеджмента.

Все это в совокупности способствует формированию у подростков нужных навыков, как социальных, так и лично значимых, стимулирует и определяет их качественное возрастное развитие, а в целом актуализирует необходимые для зоны ближайшего развития личностные ресурсы и навыки.

Глава 2 Экспериментальное исследование возможностей психотехнических средств предупреждения негативных симптомов подросткового кризиса

2.1 Организация исследования и методы исследования

Экспериментальное исследование, проведенное в рамках выпускной квалификационной работы магистра, направлено на изучение возможностей комплекса направленных психотехнологий для решения задач профилактики негативной симптоматики подросткового кризиса и формирования личностных компонентов для гармоничного развития личности детей в период становления самосознания личности.

Экспериментальное исследование организовано и спланировано с целью проверки гипотезы о том, что подростковый кризис, определяющий перестройку личности и становление у ребенка самосознания и сопровождающийся комплексом негативных симптомов в виде тревожности, конфликтности, агрессивности, деструктивно влияющих на самоотношение, поведение, общение и деятельность ребенка, требует разработки психологической помощи с применением психотехник, направленных на развитие навыков саморегуляции, самоконтроля, самоорганизации и построения навыков прогнозирования и маршрутов развития, которые будут способствовать формированию личностных характеристик, ориентированных на зону ближайшего развития детей подросткового возраста.

Для достижения этой цели нами был определен ряд задач:

– изучить при помощи психодиагностического инструментария особенности поведения и состояния детей подросткового возраста и выявить специфику их самоотношения, представления о собственной реализации, особенности саморегуляции, а также уровень психоэмоциональной напряженности, выражаемой в агрессии и враждебности;

– отобрать психотехнические средства и разработать программу профилактики с их применением, направленную на предупреждение негативной симптоматики у подростков, переживающих кризис;

– проанализировать психологические особенности подростков, участвующих в работе профилактической программы с целью определения ее эффективности;

– систематизировать полученные в ходе экспериментального исследования результаты и сделать выводы о возможностях психотехнических средств в целях оказания психологической помощи подросткам, проживающим кризисный период.

Эксперимент, позволяющий решить все задачи исследования, проводился в три этапа:

– эмпирическое исследование психологических особенностей детей подросткового возраста, их количественный и качественный анализ (констатирующий этап исследования);

– разработка и апробация комплекса психотехнических средств, направленных на формирование адекватной самооценки и притязаний личности, на развитие навыков саморегуляции и овладение конструктивной формой поведения в эмоционально сложных социальных ситуациях взаимодействия (этап формирующего эксперимента);

– сбор эмпирических данных о психологических особенностях испытуемых, участвующих в программе, с целью определения эффективности апробированных психотехнических средств (этап контрольного эксперимента).

Для сбора эмпирических данных (решения задач первого этапа) были отобраны психодиагностические методики:

– «экспресс-методика «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой ССПД1-М для учащихся 10-16 лет» [42];

– «диагностика самооценки, уровня притязаний: методика Дембо – Рубинштейн, модифицированная А.М. Прихожан» [57];

– «опросник уровня агрессивности А. Басса и М. Перри (ВРАQ)» [61].

Для обоснования выбора указанных методик опишем кратко содержание их и результативность.

«Экспресс-методика «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой ССПД1-М для учащихся 10-16 лет» [42].

Целью данной методики является определение степени произвольности поведения ребенка и сформированности регулятивных компонентов психики, обеспечивающих осознанную и целенаправленную активность. Эта характеристика личностной активности, как указывала В.И. Моросанова, обеспечивает, как известно «настойчивое стремление к поставленным целям и является значимой предпосылкой продуктивных аспектов деятельности человека, представленной постановкой целей, выделением действий и способов их выполнения, оценкой результатов деятельности, способствующие ее успешности» [42].

Методика представлена комплексом фраз-утверждений – антагонистов, описывающих определенное поведение. Испытуемым предлагается определить степень соответствия или несоответствия поведения самому себе и указать это в индивидуальном бланке. Фразы описывают поведение в четырех сферах активности ребенка – «в школе, на уроке, дома, с друзьями» [42].

Комплекс предлагаемых ребенку ситуаций и форм поведения отражает конкретные «регуляторные качества – планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость, самостоятельность и ответственность» [42], отраженные в методике в виде шкал.

Количественный подсчет баллов по каждому утверждению позволяет отразить степень развитости регуляторного компонента, а в совокупности увидеть своеобразный индивидуальный стиль саморегуляции.

«Методика Дембо-Рубинштейн, модифицированная А.М. Прихожан» [57].

Цель данной психодиагностической методики – определение самооценки и уровня притязаний личности. Ожидаемые данные получают посредством анализа баллов, отражающих уровень выраженности того или иного качества, особенности или характеристики личности, субъективно определяемых испытуемым на предложенной ему вертикальной шкале, максимальная величина которой 100 мм, а цена деления равна 1 мм.

На шкале ребенок отмечает как степень сформированности качества (самооценка), так и степень желаемой выраженности этого качества (уровень притязаний). Итогом подсчета становятся показатели уровня самооценки и притязаний (от низкого до очень высокого), а также их профиль, позволяющий выделить степень их дифференцированности и расхождения показателей самооценки и притязаний [62].

Испытуемым для работы предлагается бланк со шкалами, на каждой из которых они должны сделать отметку, отражающие уровень наличия изучаемого качества и вторую – отражающую желаемый уровень этого качества (рисунок 7).

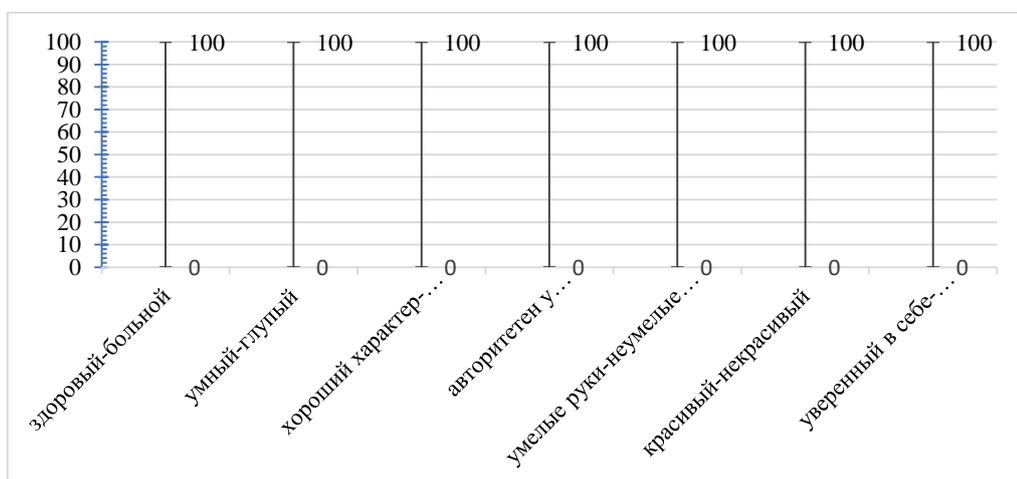


Рисунок 7 – Образец бланка методики изучения самооценки и уровня притязаний

На представленном образце бланка испытуемые отмечают требуемые значения, которые затем экспериментатором анализируются и сопоставляются.

«Опросник уровня агрессивности А. Басса и М. Перри (ВРАQ)» [61].

Данный опросник, позволяющий определить уровень агрессивности личности, представлен 24-мя фразами, которые отражают выраженность у испытуемого физической и вербальной агрессии, враждебности и гнева. Каждую фразу испытуемый оценивает в соответствии с представлением о наличии у самого себя выраженности каждого поведения или состояния [36]. В бланке он отражает это в виде степени согласия с утверждением по пяти категориям – «не согласен, скорее не согласен, не могу определиться, скорее согласен, согласен» [61].

Опросник отражает взгляды авторов на агрессию и ее компоненты, где существует «инструментальный компонент агрессии – физическая агрессия; аффективный компонент, включающий в себя физиологическое возбуждение и подготовку к агрессии, – гнев; когнитивный компонент, основанный на переживании чувства несправедливости и ущемленности, неудовлетворенности желаний – враждебность» [85].

Степень выраженности агрессии соотносится с выраженностью каждого ее компонента, где выраженным считается более 30 % баллов от возможного их количества по каждому параметру, а при показателях более 60 % – явно представленным. В случае количества баллов менее 30 % агрессивные тенденции считаются не выраженными.

Для проведения экспериментального исследования нами была сформирована группа испытуемых, которыми выступили дети подросткового возраста, обучающиеся в 8 классе общеобразовательной школы 14-ти лет в количестве 17 человек.

Дети-испытуемые, принявшие участие в исследовании, являются участниками работы программ центра дополнительного образования АНО ДПО «Научно-практический центр «Общественная дипломатия»» г. Энгельса, Саратовской области, на базе которого и проводилось данное исследование.

Все испытуемые на момент исследования не имеют выраженного девиантного поведения, успешно справляются с освоением общей образовательной программы и соответствуют нормам социализации для детей подросткового возраста.

Далее мы последовательно представим ход экспериментального исследования и отразим результаты диагностики изучаемых психологических особенностей испытуемых, разработанную для апробации программу, представленную комплексом психотехнических средств, а также анализ динамики характеристик личности испытуемых после участия их в программе.

2.2 Выявление особенностей протекания кризиса у детей подросткового возраста

Для определения степени сформированности саморегуляторных компонентов личности, становление которых в подростковом возрасте имеет большую значимость, мы провели диагностическое исследование испытуемых по методике «Стиль саморегуляции поведения» [42] и проанализировали полученные результаты.

Представим данные в таблице 1.

Таблица 1 – Показатели развитости общего уровня саморегуляции (n=17)

Показатели развитости общего уровня саморегуляции					
низкий		средний		высокий	
количество	%	количество	%	количество	%
6	35,3 %	8	47,1 %	3	17,6 %

Как мы видим, почти половина испытуемых имеет средний уровень развитости саморегуляции поведения (47,1 %). Однако, больше трети группы демонстрируют недостаточность регуляции своей активности. Лишь 17,6 % детей показали высокие результаты саморегуляции.

Для наглядности отразим полученные данные на диаграмме (рисунок 8).

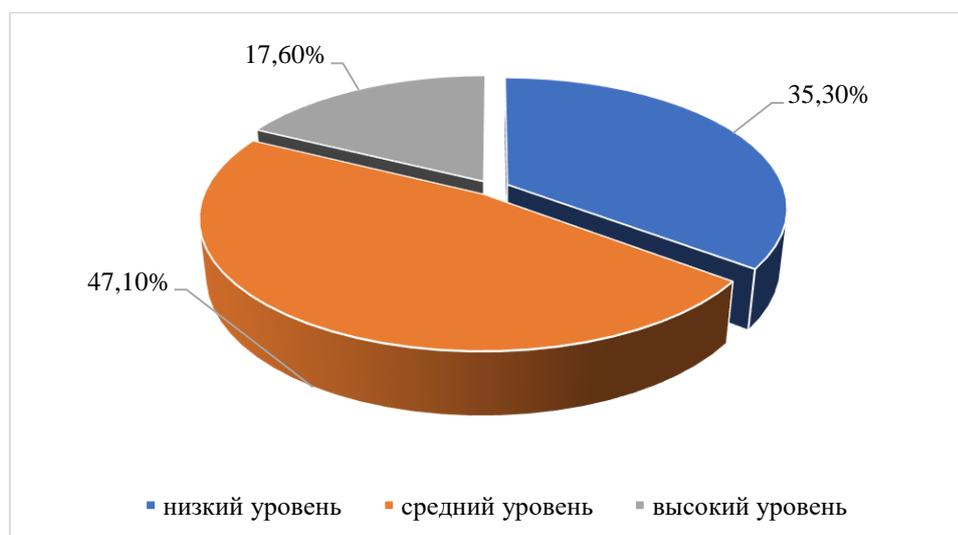


Рисунок 8 – Распределение испытуемых по степени развитости саморегуляции поведения

Как отражено на рисунке, почти половине испытуемых, имеющий средний уровень развития саморегуляции, уже присуща управление своим поведением. Они могут владеть собой, вполне осознанно действуют с учетом актуальных обстоятельств, знают свои цели и в средней степени могут согласовывать свою активность с ними. Однако, они все еще имеют реакции, обусловленные обстоятельствами, имеют некоторые сложности в организации своего поведения в незнакомых для себя социальных ситуациях. Испытуемым со средним уровнем развитости саморегуляции несмотря на то, что у них уже проявлены многие компоненты регулятивности, все еще трудно быть гибкими, самостоятельно и осознанно формулировать личные цели, быть независимыми и целеустремленными. Они все еще сильно ориентированы на престиж в группе сверстников. Также они некорректно оценивают свою эффективность и результаты активности, склонны ответственность за это переносить на ситуации или влияние других людей.

Испытуемых с высоким уровнем в данной группе всего 17,6 % (три человека). Хотя их показатели и соответствуют по нормам теста этому уровню, количественно они набрали пороговые значения баллов (35 при max = 44). Это означает, что они более осознанны и социализированы, чем другие дети, лучше умеют владеть собой, более гибки в своем поведении. Их ответы говорят о наличии у них планирования, целеполагания. Они умеют организовывать свою активность, соотносят результаты с особенностями своей деятельности. Но они все еще недостаточно самостоятельны, гибки, затрудняются моделировать поведение в аспекте личной эффективности. Но, данные особенности, на наш взгляд, обусловлены возрастом подростков.

Значительная часть испытуемых (35,3 %) демонстрирует низкий уровень саморегуляции. Они спонтанны, их поведение не обусловлено значимыми целями. Цели мало ориентированы на перспективу собственной жизни. Это отражается в различных сферах их деятельности. Им присуща высокая ориентация на мнение других, они зачастую ригидны, с трудом адаптируются в новых ситуациях, не владеют собой и проявляются в соответствии с испытываемыми ими чувствами, зачастую реагируя эмоционально.

Теперь представим данные по отдельным компонентам саморегуляции поведения в аспекте уровня развитости регулятивности (таблица 2).

Таблица 2 – Показатели развитости компонентов регуляции поведения (n=17)

Компоненты регуляции	Уровень развитости саморегуляции поведения					
	низкий уровень		средний уровень		высокий уровень	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
планирование	6	35,3 %	9	52,9 %	2	11,8 %
моделирование	10	58,8 %	7	41,2 %	0	0 %
программирование	7	41,2 %	8	47,1 %	2	11,8 %
оценка результатов	6	35,3 %	8	47,1 %	3	17,6 %
гибкость	11	64,7 %	6	35,3 %	0	0 %
самостоятельность	7	41,2 %	8	47,1 %	2	11,8 %

Представим полученные данные на гистограмме (рисунок 9).

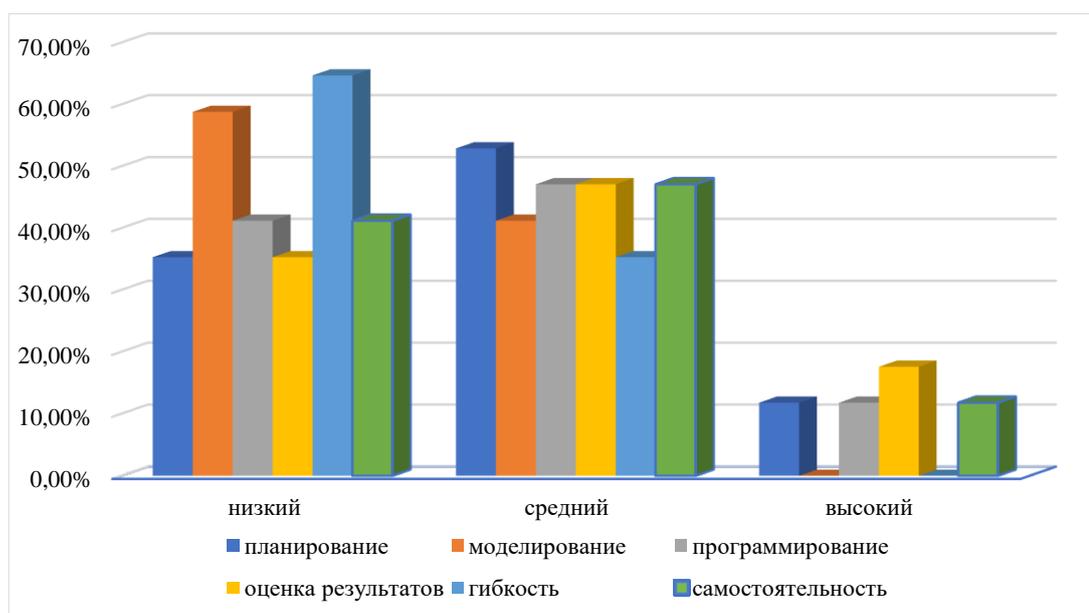


Рисунок 9 – Развитие компонентов регуляции в зависимости от уровня

На гистограмме видно, что самые развитые компоненты регуляции это планирование, программирование, оценка результатов и самостоятельность.

Данные категории означают, что испытуемым уже присуще осознание своих целей, пусть даже и относительная (с учетом возраста) и даже организация свой активности с ориентацией на них. Соотнося с уровнем развитости этого показателя активности, где в основном испытуемые имеют средний уровень, больше трети низкий и лишь 17,6 % высокий уровень развитости, следует сказать, что цели еще не устойчивы и во многом могут определяться внешними факторами (влияние сверстников, родителей, педагогов, популярности и прочее), целенаправленная активность не постоянна. Это вполне соотносится с возрастными особенностями и переживаемым детьми кризисом с наличием внутреннего конфликта и неопределенностью Я-концепции.

Чуть хуже испытуемым дается оценка результатов, программирование и проявление зрелой самостоятельности. Однако, они уже в достаточной степени способны анализировать свои достижения и сопоставлять их с качеством предпринятых для этого действий. Это свидетельствует о

формировании адекватных представлений о себе и своих особенностях, оценки своих возможностей и прилагаемых усилий, а также говорит о наличии анализа причинности результатов и способности делать по этому поводу адекватные выводы. Тем не менее, дети все еще склонны видеть источник причин неудовлетворяющих их результатов во внешних факторах. Это выражается в избегании критичности по отношению к себе, возможно снижение требовательности к результатам деятельности (что может быть отражено в уровне притязаний личности). Такая ситуация может ухудшать психоэмоциональное состояние детей подросткового возраста, усугубляя кризисные переживания личности.

Способность строить программу активности у детей развита также недостаточно. Детям все еще трудно иметь осознанную и обоснованную программу действий, у них нет вариативности путей достижений цели, а имеющиеся у них программы шаблонны и либо приняты от авторитетных (или авторитарных) источников, либо выбраны по подражанию. Также существенной особенностью подростков является то, что ими не анализируются программы на этапе достижения результатов с целью их корректировки для улучшения результата. Они же при неудаче склонны переживать собственную неуспешность и видеть причину ее либо в собственной недостаточности, либо во внешних злонамеренных помехах.

Самостоятельность у испытуемых также, хоть и проявлена, все еще недостаточна, что может объясняться социальной ситуацией развития подростков. Они в этот период проявляют закономерно чувство взрослости, а не взрослость. Также, учитывая, что ведущим видом деятельности является общение со сверстниками, трудно ожидать от детей качественной автономности личности с организацией всех вариантов своей активности, реализации себя и поведения. Они все еще ожидают одобрения референтной группы, направлены в большей степени на статус в группе сверстников, а к требованиям взрослых зачастую настроены конфронтационно. Это

порождает тревожность, неудовлетворенность, внешние и внутренние конфликты и другие признаки переживания кризиса.

Самым сложным для детей является моделирование, которое представляет собой способность распознавать, учитывать и осознавать «внешние и внутренние условия и адекватно их оценивать» [42], позволяющая планировать свою активность и менять ее в зависимости от обстоятельств.

Гибкость для испытуемых также сложна. Их способность менять или регулировать свое поведение, программу деятельности или планы в соответствии с новыми обстоятельствами или обнаруженными условиями все еще снижена. Это проявляется также в неспособности быстро перестроить свою активность в соответствии с неудовлетворительными результатами деятельности. Также им присуща потеря уверенности, тревожность, спад настроения, разочарование, которые могут приводить к обострению переживаний вплоть до отказа от цели или деятельности.

Обобщая результаты изучения особенностей саморегуляции поведения у испытуемых можно сказать, что детям требуется специализированная психологическая помощь, направленная на развитие осознанности, целенаправленности, ответственности за результат, мотивацию и саморегуляцию.

Далее рассмотрим данные о самооценке испытуемых и их уровне притязаний, полученные при помощи методики Дембо-Рубинштейн.

Представим полученные данные в таблице 3.

Таблица 3 – Показатели самооценки испытуемых (n=17)

Уровень самооценки							
низкая		средняя		нормально высокая		очень высокая	
количество	%	количество	%	количество	%	количество	%
4	23,5 %	6	35,3 %	4	23,5 %	3	17,6 %

Отразим эти данные на диаграмме (рисунок 10).

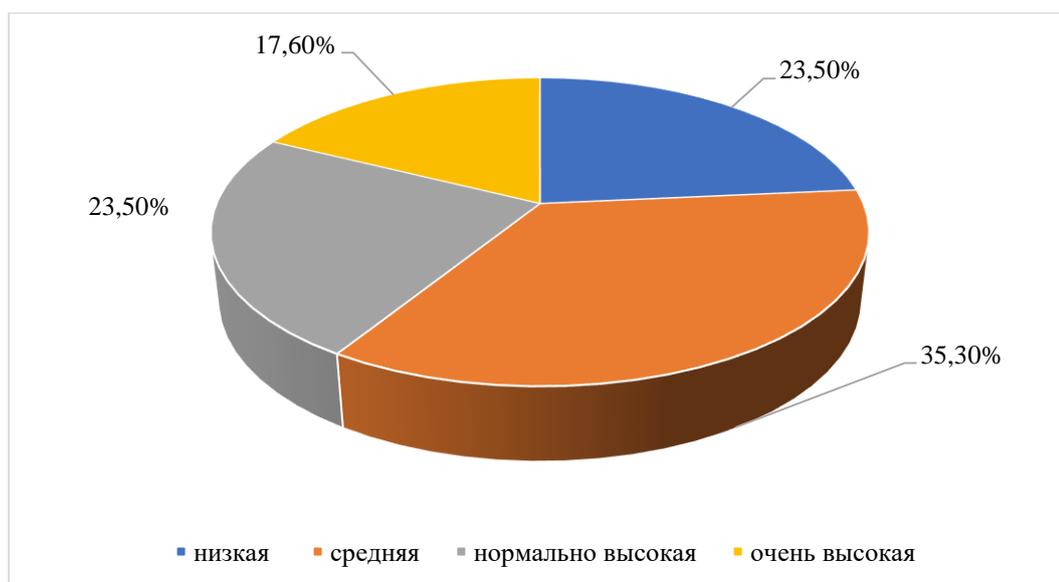


Рисунок 10 – Распределение испытуемых по уровню самооценки

Здесь наглядно видно, что больше трети детей имеют средние показатели самооценки. Такие результаты говорят о том, что этим детям свойственно вполне благоприятное самоотношение с пониманием своих особенностей, возможностей и принятием их. Однако, средний уровень может означать наличие невысокого мнения о своих способностях. Особенно это заметно в сравнении с детьми с нормально высокой самооценкой. Таких детей в группе 23,5 %, то есть почти четверть. Их самоотношение и оценивание собственных способностей более позитивно и дети удовлетворены своими возможностями и результатами в большей степени.

Крайние показатели низкой и очень высокой самооценки, которые также были выявлены у испытуемых, требует более внимательного изучения, так как и самоотвержение и абсолютное самопринятие могут свидетельствовать о наличии неадекватного оценивания себя в аспекте своей реализации во всех сферах активности – деятельности, общении и прочее.

Так, детей с низкой самооценкой в этой группе также почти четверть (23,5 %). Таким испытуемым свойственно отрицательное отношение к себе и своим способностям, они неуверенны в себе, тревожны и склонны избегать

проявлений в социуме. Однако, такие дети могут иметь разно направленные переживания относительно самого себя – дети одной категории склонны ожидать от себя хороших и даже высоких результатов при уверенности в невозможности их достичь, другие же могут принимать себя в таком «несовершенном» виде без внутреннего напряжения и конфликта, что выражается у них в отсутствии стремления к более качественной реализации и направленности на саморазвитие.

Дети с крайне высокой самооценкой могут проявляться также в разных вариантах – эмоциональной высокой оценкой себя и вполне рациональным оцениванием своих высоких способностей. Так, в первом случае, дети абсолютно довольны собой вне зависимости от своих достижений и успехов. Зачастую такие люди могут быть закрыты к критике и реагировать на нее агрессивно, демонстрируя защитные реакции. При втором варианте выраженного высокого оценивания себя испытуемые имеют основание для такого мнения, то есть оно основано на их реальных успехах. Также, явным отличием разницы вариантов является наличие высоких требований к себе и постановка перед собой высоких целей и ожидание от себя высоких результатов при реалистично высокой самооценке.

Теперь представим показатели уровня притязаний в группе испытуемых (таблица 4).

Таблица 4 – Показатели уровня притязаний испытуемых (n=17)

Уровень притязаний							
низкий		средний		нормально высокий		очень высокий	
количество	%	количество	%	количество	%	количество	%
7	41,2 %	6	35,2 %	2	11,8 %	2	11,8 %

Представим полученные данные о распределении испытуемых по уровню притязаний на диаграмме (рисунок 11).

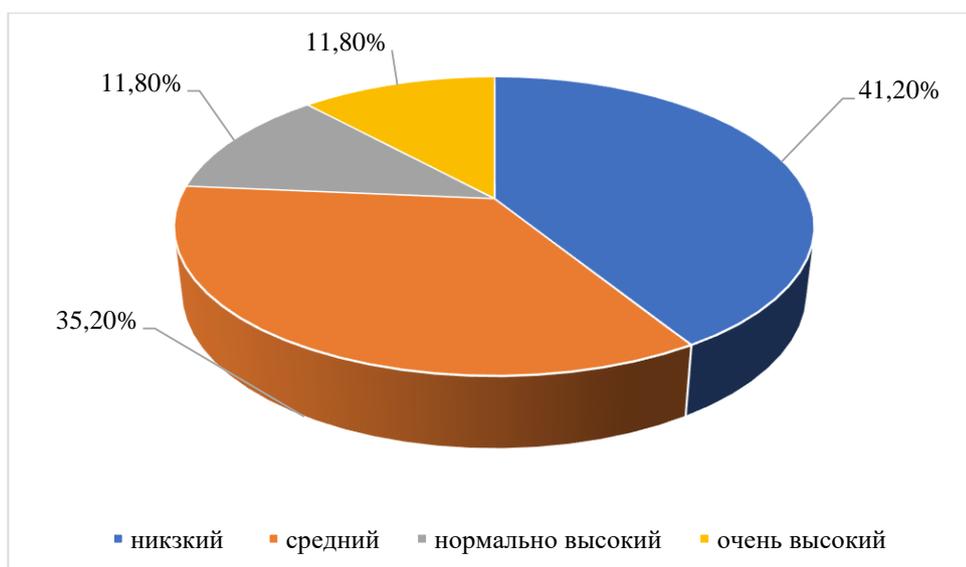


Рисунок 11 – Распределение испытуемых по уровню притязаний

Диаграмма наглядно отражает преимущественно низкие и средние показатели уровня притязаний подростков-испытуемых. Лишь несколько из них имеют высокие и очень высокие притязания по отношению к собственной реализации.

Наличие у личности низких притязаний являются признаком сниженной требовательности по отношению к себе, к своей результативности, достижениям. Это, как правило, в аспекте внутриличностной согласованности приводит к низкой мотивации достижений, отсутствию значимых целей, снижении уровня усилий в деятельности, и специфической направленности личности. Соответственно в данном варианте личность не имеет целей саморазвития и самосовершенствования для повышения качества самореализации и уровня удовлетворенности собой.

Средние показатели уровня притязаний хотя и отражают более благоприятную внутриличностную ситуацию, но, тем не менее, говорят о тенденции у личности отказа от значимых в аспекте жизненных перспектив целей, требующих большей активности и напряжения сил при обучении, развитии и саморазвитии. Здесь личность как будто довольствуется соответствием имеющимся в актуальном социуме (школе, семье)

требованиям и ожиданиям, что и снижает ее направленность на более значимые достижения.

Очень высокие притязания также требуют анализа. Благоприятность таких показателей обусловлена наличием адекватности и реалистичности в аспекте достижимости целей личностью в имеющихся обстоятельствах и способностей человека. В этом случае личность мотивирована на желаемые результаты и личную реализацию. При отсутствии такого баланса высокие притязания невротизируют человека, повышают тревожность и неуверенность в себе, усиливают психоэмоциональное напряжение и внутренние конфликты.

Такое понимание уровня притязаний и его значения и роли в специфике самореализации личности в примененной методике отражается показателях степени ее дифференцированности.

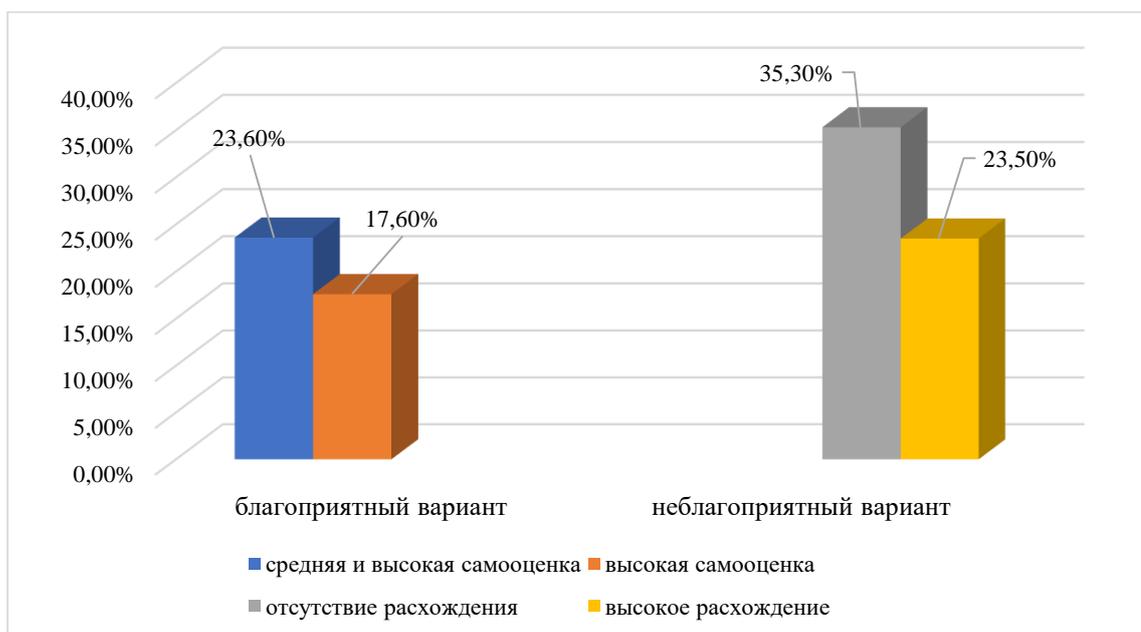
То есть, так как представленность уровня притязаний в группе испытуемых сама по себе недостаточно информативна, нами были составлены и проанализированы профили, благодаря которым были выявлены степень расхождения самооценки и притязаний и особенности дифференцированности притязаний испытуемых. В результате были выявлены степени соотношения этих показателей.

Такой анализ позволил выделить благоприятные и неблагоприятные варианты у испытуемых. Представим полученные данные в таблице 5.

Таблица 5 – Распределение благоприятных и неблагоприятных вариантов самооценки и уровня притязаний испытуемых

Благоприятный вариант					Неблагоприятный вариант						
С/В СО		В СО		всего	О/Н Рс		ВРс		всего		
4	23,6 %	3	17,6 %	7	41,2 %	6	35,3 %	4	23,5 %	10	58,8 %
Примечание: С/В СО – средняя и высокая самооценка с умеренно высоким притязанием; В СО – высокая самооценка с умеренно дифференцированным притязанием; О/Н Рс – отсутствие или незначительное расхождение самооценки и притязаний; ВРс – высокое расхождение самооценки и притязаний.											

Представим данные наглядно на гистограмме (рисунок 12).



Шкалы: средняя и высокая самооценка с умеренно высоким притязанием; высокая самооценка с умеренно дифференцированным притязанием; отсутствие или незначительное расхождение самооценки и притязаний; высокое расхождение самооценки и притязаний

Рисунок 12 – Варианты расхождения самооценки и притязаний испытуемых

Как видно на гистограмме, благоприятных вариантов соответствия уровня самооценки и притязаний у испытуемых заметно меньше, чем неблагоприятных. Как мы уже писали выше, благоприятные варианты отражают наличие у личности перспектив развития и достижений, а также уверенность в достижимости поставленных целей и готовность напрягать силы для их достижения.

Проиллюстрируем благоприятным вариант профиля самооценки и притязаний (рисунок 13).

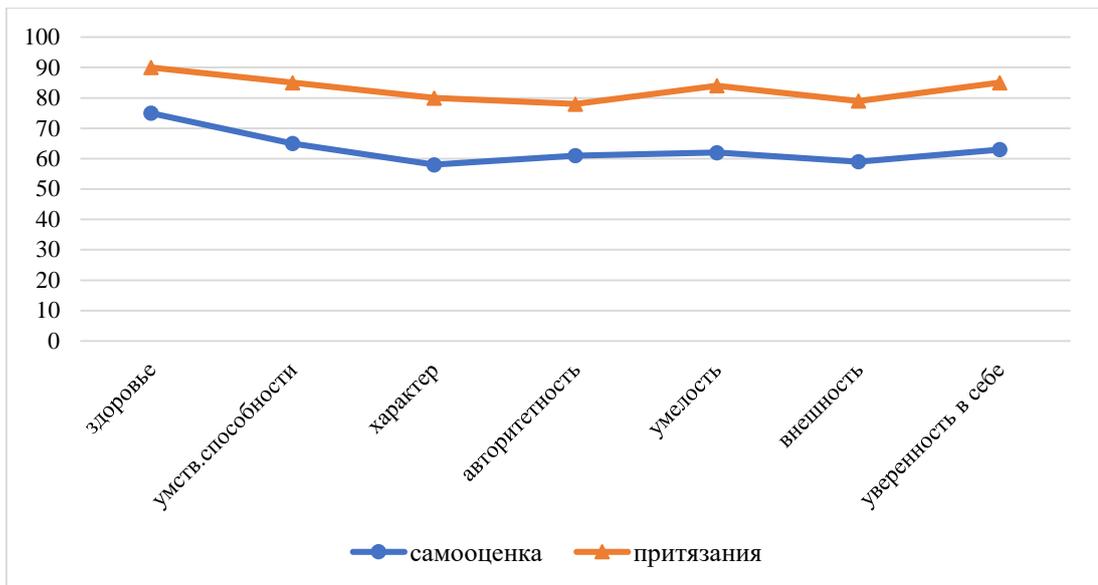


Рисунок 13 – Благоприятный вариант соотношения самооценки и притязаний личности, отраженный в личностном профиле

В неблагоприятных вариантах, выраженных в нашем случае в двух вариантах, картина личности меняется. Здесь, в случае слабого расхождения самооценки и притязаний личность при низкой самооценке человек не стремится компенсировать свою недостаточность и реализуется в неконструктивных вариантах без ориентации на достижения и успехи.

Отразим это на графике (рисунок 14).

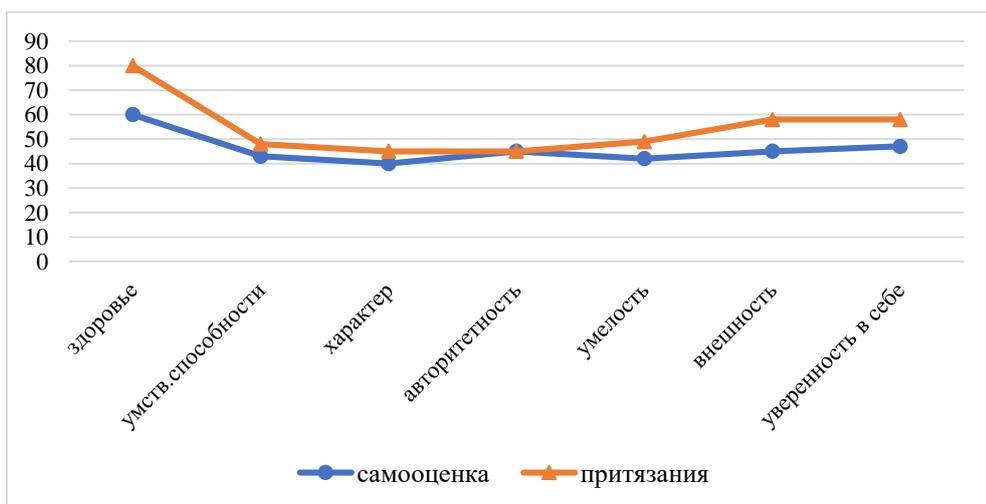


Рисунок 14 – Неблагоприятный вариант соотношения низкой самооценки и низкого уровня притязаний личности

При высокой самооценке и низком уровне притязаний личность не считает нужным развиваться, потому что «уже все прекрасно», а несоответствие своих достижений и мнения о себе компенсирует защитными реакциями переноса ответственности на «завистников, врагов» и прочее.

Отразим этот вариант на графике (рисунок 15).

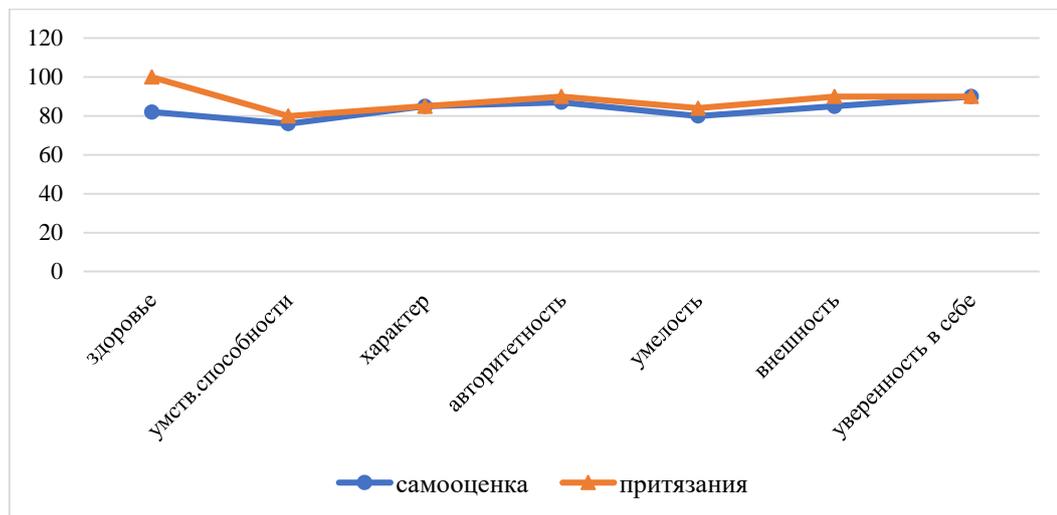


Рисунок 15 – Неблагоприятный вариант соотношения высокой самооценки и низкого уровня притязаний личности

Также в неблагоприятном варианте есть категория сильного расхождения самооценки и притязаний, где самооценка низкая, а притязания высокие. В данном случае личность невротизирована сильным внутренним конфликтом, сутью которого может являться сильная неудовлетворенность собой и неуверенность в своих силах и возможностях, вступающие в конфронтацию с высокой потребностью в достижениях и успехах, ожидаемых для себя. Она, эта конфронтация, и порождает напряжение из-за невозможности получить желаемое в своем актуальном состоянии.

Отразим это на графике (рисунок 16).

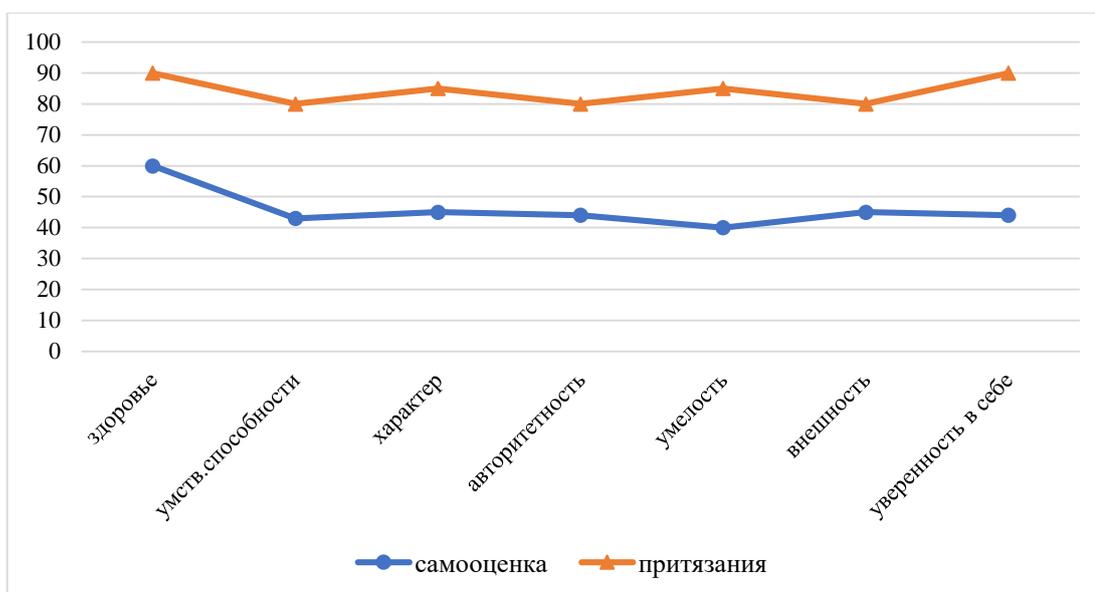


Рисунок 16 – Неблагоприятный вариант соотношения низкой самооценки и высокого уровня притязаний личности

Таким образом, представленные нами варианты личностных профилей свидетельствуют о необходимости направленной психологической работы с детьми над самопознанием, самопониманием и дифференцированностью своей самооценки и уровня притязаний. Это обеспечит гармоничную Я-концепцию с конструктивными вариантами самореализации, а также явится профилактикой невротизации личности и искаженных вариантов ее развития.

Далее представим результаты, полученные по методике Басса-Перри, об уровне агрессивности испытуемых (таблица 6).

Таблица 6 – Показатели выраженности компонентов агрессивности испытуемых

Шкалы	Уровни агрессивности по каждой шкале					
	низкий		средний		высокий	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
физическая агрессия	5	29,4 %	8	47,1 %	4	23,5 %
гнев	4	23,5 %	9	52,9 %	4	23,5 %
враждебность	3	17,6 %	8	47,1 %	6	35,3 %

Отразим полученные данные на гистограмме (рисунок 17).

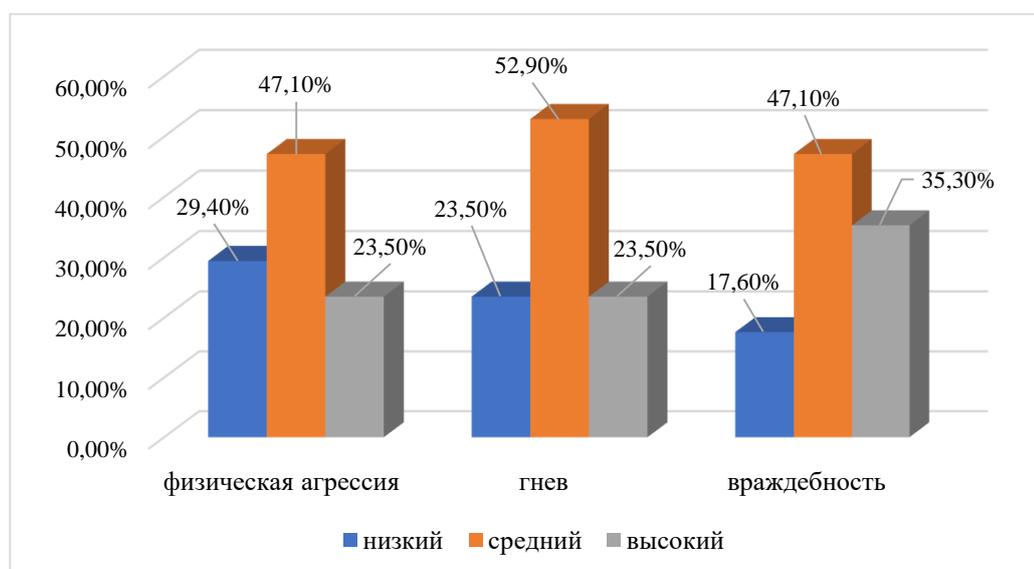


Рисунок 17 – Выраженность компонентов агрессивности у испытуемых

По представленным данным видно, что в основном у испытуемых, у примерно половины, выявлен средний уровень по каждой шкале.

Если анализировать детально, то можно отметить, что физические формы агрессии выражены сильно у почти четверти детей (23,5 %). Это выражается в имеющейся у испытуемых склонности вступать в драки при наличии конфликтных ситуаций и таким же образом решать проблемы межличностных отношений, борьбы за статус и другие спорные моменты жизни. Показатели среднего уровня физической агрессии, имеющиеся у почти половины испытуемых (47,1 %), свидетельствуют о наличии условной нормы, как о готовности личности сопротивляться, постоять за себя, которые необходимы как условия сохранения и социального выживания в пространстве жизни. Наличие у детей низкого уровня физической агрессии может свидетельствовать о влиянии культурной нормы на выборы детей и потребности в социальной желательности. Хотя низкий уровень агрессивности должен быть проанализирован более тщательно в индивидуальном порядке.

Следует также учитывать факт половых различий в склонности личности проявлять агрессию физически. Так, установлено, что девочки в меньшей степени склонны к этой форме поведенческого реагирования, а для мальчиков, напротив, характерен этот вариант поведения.

Анализируя выраженность гнева, мы также видим, что немногим больше половины испытуемых (52,9 %) показали средний уровень этого способа выражения агрессии. То есть, данные дети дают явные отрицательно окрашенные реакции, сопровождающиеся вербальными формами агрессии на ситуации угрозы, обиды, какой-либо враждебности.

Высоко выраженная гневливость обнаружена у почти четверти испытуемых (23,5 %). Такие показатели могут говорить о высоком психоэмоциональном напряжении детей, а также о неспособности регулировать свое поведение и управлять эмоциями.

Низкий уровень выражения гнева может говорить о склонности подавлять эти отрицательные эмоции, возникающие в ответ на какие-либо негативные ситуации, задевающие личность. Это может быть признаком низкой самооценки или негативного опыта отношений, связанного с наказанием или отвержением личности в моменты выражения чувств и несогласия, полученного в ходе социализации.

Враждебность у испытуемых преимущественно (47 %) также находится на среднем уровне. Однако, высокий уровень этого показателя обнаружен уже у 35 % испытуемых. Враждебность как скрытая форма агрессии выражается как правило в язвительности, скептичности и критичности по отношению к окружающим. Враждебные люди зачастую обидчивы, раздражены, зачастую циничны и недоверчивы. Это, как правило, затрудняет коммуникацию, порождает напряжение и провоцирует конфликты и агрессивные реакции.

Лишь малая доля испытуемых (17,6 %) имеет низкие показатели враждебности.

Рассмотрим показатели агрессивности у испытуемых по общему показателю (таблица 7).

Таблица 7 – Общий показатель агрессивности испытуемых

Общий показатель агрессивности					
низкий уровень		средний уровень		высокий уровень	
количество	%	количество	%	количество	%
4	23,5 %	8	47,1 %	5	29,4 %

Отобразим распределение испытуемых по уровню агрессивности на диаграмме (рисунок 18).

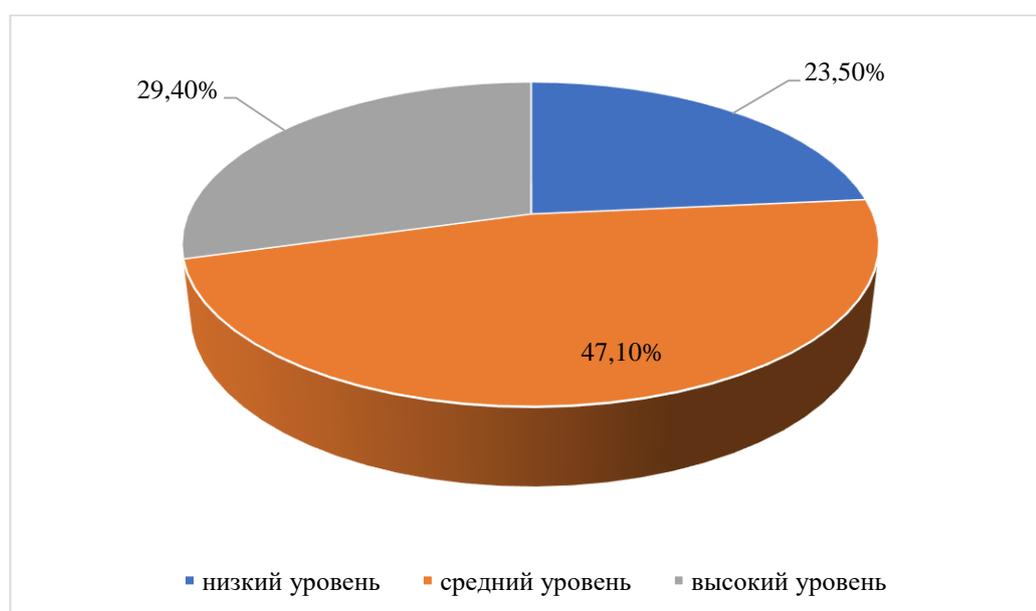


Рисунок 18 – Распределение испытуемых по уровню общей агрессивности

На диаграмме наглядно видно, что низкий уровень агрессивности имеют лишь четверть испытуемых. У остальных детей средний и выраженный уровень агрессивности. С одной стороны, это может быть обусловлено возрастными особенностями подростков и недостаточной развитостью регуляторных компонентов психики, и несформированностью навыков саморегуляции поведения. С другой, это может являться показателем переживаний, обусловленных возрастным кризисом,

сопровождаемого высокой тревожностью, общим психоэмоциональным напряжением, обидчивостью, неуверенностью в себе, конфликтностью и прочее.

В целом, полученные в ходе первичной диагностики данные показывают необходимость в целенаправленной психологической помощи подросткам, находящимся на этапе становления самосознания, я-концепции с необходимыми для дальнейшего развития самопонимания, адекватного самопринятия, позволяющих справляться с трудностями развития и реализации, а также преодолевать препятствия и сохранять мотивацию и направленность на достижения значимых целей своей жизни.

2.3 Изучение возможностей психотехнических средств для предупреждения негативной симптоматики у детей при проживании ими подросткового кризиса

На этом этапе работы, после сбора эмпирических данных, нами было спланировано и организовано экспериментальное исследование. Целью его явилось проверка гипотезы о том, что подростковый кризис, определяющий перестройку личности и становление у ребенка самосознания, а также сопровождающийся комплексом негативных симптомов в виде тревожности, конфликтности, агрессивности, деструктивно влияющих на самоотношение, поведение, общение и деятельность ребенка, требует психологической помощи, направленной на развитие навыков саморегуляции, самоконтроля, конструктивного поведения в конфликте, самоорганизации и построения навыков прогнозирования и маршрутов развития, которые будут способствовать формированию личностных характеристик, ориентированных на зону ближайшего развития детей подросткового возраста.

Изучаемая нами психологическая помощь на наш взгляд будет эффективна при условии применения психотехник, направленных на задачи развития самосознания, самопринятия и адекватной самооценки, на

формирование навыков саморегуляции и самоконтроля, навыков конструктивного общения, а также овладением основ перспективного планирования и самоорганизации. Своевременное применение психотехник, направленных на осознанное развитие новообразований возраста, на наш взгляд может решить и развивающие и профилактические задачи, актуальные для детей-подростков, проживающих кризисный период развития.

Цель программы – обеспечение подростков необходимыми знаниями и базовыми умениями саморазвития, самопомощи, самоорганизации и способов конструктивного поведения в ситуациях общения.

Задачи:

- информирование подростков о личности и ее структурных элементах, индивидуальных различиях, самоотношении и роли индивида в собственной эффективности;
- информирование о закономерностях и правилах эффективного общения;
- приобретение первичных навыков саморегуляции и самопомощи в аспекте индивидуальности;
- приобретение первичных навыков саморегуляции и самопомощи;
- приобретение первичных навыков самоорганизации и перспективного планирования жизненных маршрутов.

При разработке программы с использованием психотехник мы опирались на прикладные и практико-ориентированные исследования В.В. Овчаровой [48], И.С. Крутько [32], Т.С. Кабаченко [24], А.П. Ситникова [63], Е.В. Руденского [59], А. Дэвида [21], И.В. Вачкова [12], С.Дж. Хофман [73].

Следуя методологии организации психологической помощи и основам проведения социально-психологического тренинга, программа реализовывалась в соответствии с принципами:

- ориентированность на возрастные возможности, нормы и цели развития;

- доступность для понимания – работа от простого к сложному;
- преемственности и последовательности;
- активности и деятельности;
- ориентация на практику и жизненную актуальность для участников;
- опора на индивидуальность.

Психотехнологические средства для оказания помощи подростку в период кризиса с целью предупреждения негативных последствий этого этапа взросления нами были построены в виде целенаправленной и последовательной программы.

Комплекс психотехнологий представлен 4-мя блоками, каждый из которых решает задачи одновременно и формирования необходимых новообразований возраста и актуальных навыков, и профилактики возможных искажений Я-концепции подростка в совокупности с его самооценкой и отношением к миру.

Опишем содержание и цели каждого блока психотехнологического комплекса.

Блок 1 – формирование навыков общения и конструктивных коммуникативных приемов общения.

Блок 2 – развитие первичных навыков саморегуляции и самопомощи с целью гармонизации состояния и снижения психоэмоционального напряжения.

Блок 3 – формирование самопонимания, самопринятия и адекватной самооценки посредством рефлексии и самоанализа.

Блок 4 - приобретение первичных навыков самоорганизации и перспективного планирования жизненных маршрутов.

Для реализации задач каждого блока и всего психологического взаимодействия с подростками в совокупности всех задач использовались различные виды и варианты психотехнологий:

- методы – метод информирования, дискуссии, мозгового штурма, игровой метод и прочее;

– приемы – приемы и психотехники саморегуляции, психогимнастические приемы, приемы стимулирования осознанности и рефлексии, приемы стимуляции понимания других и самого себя;

– средства – коммуникативные психотехники, мозговой штурм для формирования навыков групповой работы и стимуляции креативных подходов к решению задач и прочее.

Все взаимодействие с подростками проходило в рамках групповой работы, а выполнение всех заданий, отражающих содержание психотехник, реализовывалось как в мини группах, так и индивидуально с последующим групповым обсуждением.

Для эффективной работы использовались наглядные методы в виде рабочих материалов – информационно-справочные листовки, медиапрезентации, а также магнитные доски, листы для записей и прочее.

Организация и введение в работу с подростками всех указанных блоков была построена с учетом универсальности и преемственности, где достижения первых этапов работы затем использовались во всех последующих. Это позволяло более полно осваивать приобретенные знания, умения и навыки, а также вводить их в свой поведенческий репертуар непосредственно в ходе запланированных встреч.

Программа рассчитана на 12 академических часов. 1-я встреча посвящена на знакомство и ориентацию на работу, а последняя, заключительная, необходима для подведения итогов, обратной связи по работе в программе и определение дальнейших перспектив развития и саморазвития личности.

Продолжительность каждой встречи – 2 академических часа.

Организованы занятия типичным образом – приветствие, вводная часть, основная часть, заключительная часть.

Представим кратко содержание всех блоков разработанной психологической работы.

Психологическая программа для подростков с использованием психотехник

Встреча 1.

Введение – знакомство; ориентация на работу.

Знакомство с правилами работы в группе и их обсуждение. Создание атмосферы доверия и безоценочности. Обсуждение проводится с использованием раздаточных материалов со списком правил.

Основная часть.

Информирование о проблеме зрелости личности и ее свойствах.

Обсуждение проблемы. Постановка проблемной задачи. Метод – дискуссия. Форма работы – групповая.

Основные вопросы:

- Кто такой эффективный человек?
- Какие личностные особенности и навыки нужны современному человеку?
- Как стать продуктивным и двигаться к достижению своих целей?

В ходе обсуждения принимаются высказывания участников, которые обсуждаются и делаются выводы.

В завершении подросткам предлагается портрет эффективного человека, в котором осмысливается каждая предложенная позиция. Характеристика эффективного человека предлагается участникам в информационном буклете.

Завершение работы.

Подведение итогов. Мотивация на работу в программе. Домашнее задание: «Наблюдение за особенностями общения – своих, друзей и близких».

Блок 1. Формирование навыков общения и конструктивных коммуникативных приемов общения.

Введение. Обозначение темы встречи.

Приветствие. Настрой на занятие. Игра на снятие напряжение, создание благоприятной атмосферы и установление отношений доверия. Можно применять игры, типа «Молекулы, Съедобное-несъедобное, Запрещенное движение, Меняемся местом по взгляду» [74].

Основной этап. Обсуждение процесса общения.

Вопросы для обсуждения:

- Какое общение можно считать успешным / правильным?
- Какие признаки такого общения вы можете назвать? Выделить чувства, от чего они возникают, каким способом это делается.
- Какие действия мы совершаем, когда общаемся? Осмысление вербальной (речевой), невербальной (мимика, жесты, поза) и паравербальной (интонационной) сторон общения.
- Какое общение можно назвать неэффективным?

Данные вопросы обсуждаются в мини группах. Результаты представляются всей группы, которые потом обсуждаются.

По результатам обсуждения делаются выводы, которые вносятся в список. Для помощи в систематизации полученных результатах участниками предлагаются информационные листовки с перечнем признаком и правил эффективного общения.

Далее для практического ознакомления с процессом общения и его понимания участникам предлагаются упражнения, где последовательно будут формироваться представления и первичные навыки по положительной обратной связи (комплиментам), по активному слушанию, по выражению своего недовольства или несогласия. Для этого можно использовать, например, игры «Мой комплимент тебе (мне нравится в тебе...); Выслушай критику или претензию и переформулируй фразу и прочее» [49].

Все упражнения выполняются под руководством и контролем ведущего. В случае необходимости в целях обучения и развития навыков участникам оказывается помощь и предлагается конструктивный вариант реагирования или реплики.

Ролевая игра «Диалог со взрослым».

Детям предлагаются реплики «взрослого», на которые они должны составить фразу-ответ – от спонтанной до сконструированной в соответствии с требованиями конструктивности.

Для повышения эффективности и наличия развивающего эффекта игры детям предлагаются заготовки фраз-реакций.

Материал для анализа:

«– Взрослый: Просьба о помощи, просьба что-либо сделать.

– Варианты ответа: Почему я?! (агрессия, недовольство, раздражение);
Согласие помочь или отказ с объяснением невозможности (конструктивный вариант).

– Взрослый: Где был? Почему опоздал? Куда идешь? и прочее...

– Варианты ответа: Тебе не все равно? Отстань! Сам знаю, когда приходиться! Заранее предупреждает, что может задержаться, объясняет почему.

– Взрослый: Как дела? (внимание, интерес);

– Варианты ответа: Тебе не все равно?! (обида, раздражение...);
Хорошо. Спасибо, что спрашиваешь... Не очень дела...и объяснение причины» [78].

Материал для анализа с вариантами претензий и реакций на них:

«– Взрослый: Садись делать уроки! (забота/контроль, власть);

– Варианты ответа: Надоели! Дайте отдохнуть! Не хочу! не буду! Мне это не нужно! Достали! (злость, раздражение, досада); Говорит о том, что, допустим, занят чем-то другим, а потом планирует сесть за уроки через определенное время.

– Взрослый: Кто это сделал? (интерес родителя/контроль);

– Варианты ответа: Это не я! (отрицание своей причастности в случае ухода от ответственности) (страх, стыд, чувство вины); Способен признать

свою вину (не путать с демонстративностью – когда цель проступка – привлечение внимания).

– Взрослый: Почему не сделал? (претензия, интерес/контроль, власть);

– Варианты ответа: Я не виноват! Это... (находит внешние причины обстоятельств); Способен признать свою ошибку. Ищет причину в себе. «Возможно, я не рассчитал свои возможности».

– Взрослый: Претензия родителя, что чего-то не сделал в рамках домашних обязанностей (власть, контроль);

– Варианты ответа: Я не собираюсь это делать! Что, я вам – слуга? Это моя комната, что хочу – то и делаю! (злость, недовольство, раздражение). Знает о круге своих домашних обязанностей, выполняет без напоминания. Извиняется, если не смог или не успел» [78].

Анализ предложенного материала и групповое обсуждение.

Заключительный этап.

Подведение итогов. Обсуждение вопросов:

– Что мешает человеку отвечать вежливо, не желая обидеть собеседника?

– Сложно ли научиться конструктивному общению? И нужно ли этому учиться?

Обсуждение вопросов участников.

Прощание. Домашнее задание – апробация изученных способов реагирования и способов общения. Анализ эффективности.

Блок 2 – Развитие первичных навыков саморегуляции и самопомощи с целью гармонизации состояния и снижения психоэмоционального напряжения.

Введение.

Приветствие. Снятие напряжение и установление отношений доверия.

Установка на работу. Информирование участников о влиянии эмоций и чувств и на все виды активности – поведение, деятельность, общение.

Выводы по результатам просвещения.

Основной этап. Работа надо первичными навыками управления эмоциями.

Групповое обсуждение проблемы управления эмоциями.

Вопросы:

- удавалось ли вам справиться с эмоциями? Расскажите, как это было?
- в каких ситуациях не удавалось справиться с эмоциями?

Подведение итогов беседы. Задание: «Выделите ситуации в каких легко, и те, в которых трудно».

Работа проводится в мини группах, затем полученный продукт деятельности обсуждается всеми и составляется общий список факторов, положительно или отрицательно влияющих на эмоции и возможность управления ими.

Далее участникам предлагаются практические упражнения – психотехники, позволяющие осознать эмоции и регулировать их.

«Взаимодействие без слов». Участниками дается инструкция, установить контакт, не используя вербальные средства (то есть, используя прикосновения, мимику, жесты, позу). Условием выполнения является задача продемонстрировать приязнь, понимание, поддержку и принятие.

Выполняется в свободном перемещении участников и установлении контакта с каждым. Отсутствие выбора партнера участниками обусловлено необходимостью приобрести опыт преодоления личных симпатий и антипатий. Для контроля выполнения группа делится на два круга – внешний и внутренний. Таким образом достигается возможностью выполнить условия упражнения.

После окончания дети дает обратную связь о чувствах, возникающих у них во время выполнения задания, дифференцируют их по легкости и сложности исполнения и выделяют причину разницы. Делается вывод о необходимости выражения дружелюбия по отношению к партнеру и преимущества такого поведения.

«Список эмоций». Задание предполагает составления перечня различных эмоций и их систематизации по полярности. По результатам списки обсуждаются подводится вывод о широком спектр эмоциональных реакций. Акцент делается на том, что отрицательные эмоции, испытываемые человеком не могут ничего говорить о характере или особенностях личности человека. также делается вывод о том, что о человеке говорят его поступки, на которых не влияет его настроение, эмоции и чувства – «Грублю, потому что мне нагрубили / плохое настроение / мешает»; «Добр к кому-то, потому что он мне нравится (или я ему нравлюсь)», и так далее».

Перед следующей группой упражнений, направленных на ознакомление и овладение первичными умениями саморегуляции, обсуждается проблема необходимости управлять своими эмоциями, а значит и поведением.

Для ознакомления с психотехниками саморегуляции можно применять упражнения и техники:

- «поменяй эмоцию»,
- «обнаружь эмоцию и дай ей имя»;
- «сконструируй фразу по формуле ««Я чувствую X (эмоция), когда я делаю Y / когда со мной делают Y (поведение) в положении Z (ситуация)»»;
- «война и мир» (выполняется индивидуально посредством рисования в соответствии с инструкцией) [18];
- и другие (все техники взаимозаменяемы, но в рамках целенаправленности и целесообразности).

Следующая группа психотехник предлагается детям для овладения приемами релаксации:

- релаксация при помощи дыхания: дыхание животом, напряжение – расслабление, визуализация под музыку, управляемая визуализация и другие [7].

После упражнений подводятся итоги, делаются выводы о преимуществах управления эмоциями и состоянием.

Заключительный этап.

Завершение работы. Обобщение основных тезисов занятия. Получение обратной связи от участников. Домашнее задание – применять знания и умения в повседневной практике и наблюдать за результатами.

Прощание.

Блок 3 – формирование самопонимания, самопринятия и адекватной самооценки посредством рефлексии и самоанализа.

Введение.

Приветствие. Участники свободно перемещаются по комнате, по указанию ведущего останавливаются и в парах говорят друг другу, что им нравится в нем, не затрагивая внешность. Меняясь, проделывают это с каждым.

Далее объявляется тема встречи и дается информация о самооценке с точки зрения науки. Подводятся итоги при помощи вопросов.

Основной этап.

Анализ самооценки при помощи результатов диагностики по методике Дембо-Рубинштейн. Индивидуальные показатели не затрагиваются. Для осмысления проблемы самооценки делается опора на шкалы методики (смотреть рисунок 7). Задаются проблемные вопросы:

– как с точки зрения понятия «адекватная самооценка» человек должен себя оценивать?

– как быть, если оценить себя критично? В обсуждении предусматривается анализ неконструктивности максималистских подходов как при положительном, так и отрицательном оценивании;

– как сформировать о себе положительное, но и адекватное мнение, если ты недостаточно хорош?

Обсуждение ведется в группе. Итоги подводятся структурировано. Можно участникам предложить слоган – «Адекватная самооценка – залог развития и саморазвития личности». Обсуждается смысл фразы.

Практические задания.

Задание 1. «Список моих качеств». Участникам предлагается выделить положительные личные качества и имеющиеся умения, которыми он обладает сейчас. Составляются списки, используя весь жизненный опыт (детство в семье, детский сад, школа, друзья) «Что я делаю / умею / делал когда-то» и так далее. То же самое проделывается и с отрицательными качествами (по субъективному мнению).

Далее детей просят высказать другим тоже самое. Если группа участников – знающие друг друга дети, то высказываются без ограничений. Условие – каждый должен получить обратную связь.

После этого услышанное сверяется с написанным лично. Все обсуждается в группе. Делаются выводы.

Задание 2. Выделите человека (известного всем, знаменитого, известного только вам), который нравится, но не затрагивайте его социальный успех. Выпишите его черты. Представьте его окружающим. Что бы вы хотели у него перенять? Продумайте, как это развить в себе с учетом ваших особенностей и вашей индивидуальности.

Найдите в группе себе соратников и в мини-группах придумайте план достижения.

Результаты представляются в группе, обсуждаются. Принимаются предложения вариантов достижения или упущенных положительных сторон человека.

Завершение. Подведение итогов занятия. Мотивация на самоанализ и рефлексию, и, как следствие, на планирование саморазвития. Домашнее задание – выделить приоритетную и актуальную задачу развития у себя качества или умения и спланировать шаги для его достижения.

Блок 4 - Приобретение первичных навыков самоорганизации и перспективного планирования жизненных маршрутов.

Введение. Приветствие. Пожелания друг другу.

Объявление темы – «Эффективный Я».

Обсуждение темы. Опорные вопросы:

– Что такое эффективность? Как понять, эффективный ли ты человек?
Можно ли стать эффективным?

Участники высказывают свое понимание, обсуждают услышанное.
Затем группа резюмирует сказанное.

Информирование участников о том, что такое эффективность.

Обсуждается проблема эффективности и ее признаки. Признаки эффективного человека:

– «занимают проактивную позицию – свойственно прогнозировать, думать, каким образом решать задачи и проблемы, занимают ответственную и деятельностную позицию по отношению к себе и своей жизни;

– действуют, представляя конечную цель (что именно надо получить, зачем и почему это надо делать, как это сделать);

– расставляют приоритеты;

– организованы, дисциплинированы и обязательны;

– развивает навыки общения, взаимодействия и сотрудничества;

– умеет ценить и уважать других;

– ценят и уважают себя, при этом знают свои ограничения и недостатки;

– открыты, гибки и ищут конструктивные решения» [27].

Далее обсуждается самоорганизация и ее роль в эффективности. Анализируется проблема условий и факторов эффективности. Для содержательного обсуждения используются раздаточные материалы. Каждый пункт предложенного списка осмысливается участниками. Участникам предлагают провести рефлексивный анализ и выписать чувства, которые у них возникают по каждому пункту, попытаться понять, что это значит и к чему это приводит в их жизни относительно деятельности.

Практико-ориентированные упражнения.

Задание 1. Выпишите все дела, которые у вас есть, включая бытовые и бытовые (наведение порядка, уход за одеждой, уход за животными, уход за собой и прочее). Определите их характеристики – постоянные,

долгосрочные, среднесрочные и так далее. Оцените свою эффективность по 10-бальной шкале. Сформулируйте по каждому пункту желаемую эффективность. Будьте честны с собой, принимайте решения исходя из чувства личного удовлетворения и чувства самоуважения (Когда вы были бы довольны собой?).

Сформируйте мини-группу и открыто попросите обратную связь, как вам можно улучшить свою эффективность. Составьте вместе список способов повышения эффективности.

Составленные списки представляются группе и обсуждаются.

Задание 2. Цели и их корректировка.

Выпишите желаемое (то, чего вам не хватает для уверенности в себе и удовлетворенности собой), переформулируйте каждый пункт в виде цели, и осмыслите пути ее достижения. Выпишите то, что именно вы можете сделать для достижения цели. Сравните чувства, которые у вас были, когда вы описывали то, чего у вас нет, с теми, которые есть сейчас, когда вы сформулировали направление своей активности. Осмыслите преимущества проактивной позиции.

Задание 3. Самоорганизация и самодисциплина.

Для работы используется матрица Эйзенхауэра «4 категории задач» (рисунок 19).



Рисунок 19 – Шаблон для выполнения задания – «Матрица Эйзенхауэра»

Все ранее выписанные дела распределяются по приоритету выполнения и анализируются в мини-группах.

Задание 3. Анализ баланса жизни.

Цель – проанализировать распределение своего внимания, желаний и целей в соответствии с важными сферами активности и жизни и их наполненности в актуальной ситуации.

Для работы предлагается колесо баланса (рисунок 20).



Рисунок 20 – Бланк для анализа «Колесо баланса».

Участниками отмечается наполненность каждого сектора, осмысливается и определяется перспектива балансировки сфер жизни.

На групповом обсуждении предложенные мнения о способах балансировки обсуждаются варианты нарушения баланса – например, если приоритеты в отдыхе, развлечениях, личной жизни, то какие сферы ущемлены и к чему это может привести и так далее.

Завершение.

Подведение итогов, выводы и резюмирование. Мотивация на внедрение нового в личную жизнь и осмысления значимости этих внедрений.

Прощание. Пожелания успехов.

Заключительная встреча. Итоги. Обратная связь. Определение перспектив.

Введение. Приветствие, «раздача комплиментов».

Заключительное слово ведущего о цикле встреч и обсуждаемых темах и проблемах. Обсуждение мнения участников о значимости вопросов, которые они обсуждали и осмыслили.

Работа в мини-группах. Задание: Обоснуйте и аргументируйте тезис «человеку стоит развиваться и работать над собой, чтобы эффективнее использовать свои ресурсы и повышать возможности». Можно использовать материал встреч.

Результаты предоставляются на обсуждение группе. Совместно вносятся корректировки, дополнения и подводятся итоги. Предлагаются варианты «слоганов самоподдержки».

Далее участники на индивидуальных листах (анонимно) записывают темы, надо которыми они продолжили бы работать в группе или индивидуально. Цель – определение возможных запросов-тем, актуальных для подростков.

Все записки собираются и затем вынимаются и зачитываются. Сортируются по темам. Вместе с участниками обсуждается возможность дальнейших встреч.

Завершение работы. Прощание, пожелания успехов. Выражения удовлетворенности от встреч и готовности поддерживать контакт.

Апробация программы позволила нам увидеть процессы, происходящие как в группе, так и индивидуально. В ходе взаимодействия дети становились более открытыми, аналитичными. Выражали большую поддержку и понимание другим. Более активные дети со склонностью привлекать к себе много внимания, уравнивались и, включаясь в работу, проявляли большее уважение к группе, проявляли эмпатию. Более сдержанные, замкнутые подростки, напротив, раскрепощались, больше открывались, выражали большее доверие.

Такие наблюдения могут свидетельствовать о необходимости включения детей подросткового возраста в программы психологического

сопровождения, поддержки или помощи, так как, будучи ориентированы на личную взрослость, в таких условиях они приобретают чувство личной значимости, возникающее в ходе осознания, самоанализа, рефлексии. Условия открытости и принятия позволяют получить навыки конструктивного взаимодействия и бесконфликтного и неконкурентного общения, что необходимо как для позитивной самооценки, так и формирования навыков сотрудничества с ориентацией на дело.

2.4 Анализ результатов исследования

Целью заключительного была необходимость выявить эффективность проведенной работы по предупреждению негативных последствий кризиса и стимуляции развития значимых новообразований подросткового возраста.

Для этого нами были повторно изучены параметры самооценки детей, их саморегуляцию и уровне их напряженности и агрессии. Представим результаты сравнения.

Отразим показатели общего стиля саморегуляции в таблице 8.

Таблица 8 – Сравнение показателей развитости общей регуляции испытуемых до и после их участия в программе (n=17)

Показатели развитости общего уровня саморегуляции до и после участия в программе					
Низкий		средний		высокий	
до	после	до	после	до	после
35,3 %	5,9 %	47,1 %	58,8 %	17,6 %	35,3 %

Данные, отраженные в таблице, показывают явное наличие положительной динамики показателей развитости регуляции поведения у испытуемых, которые прошли цикл встреч в рамках психологической программы с использованием психотехник. Для наглядности отразим эту динамику на гистограмме (рисунок 21).

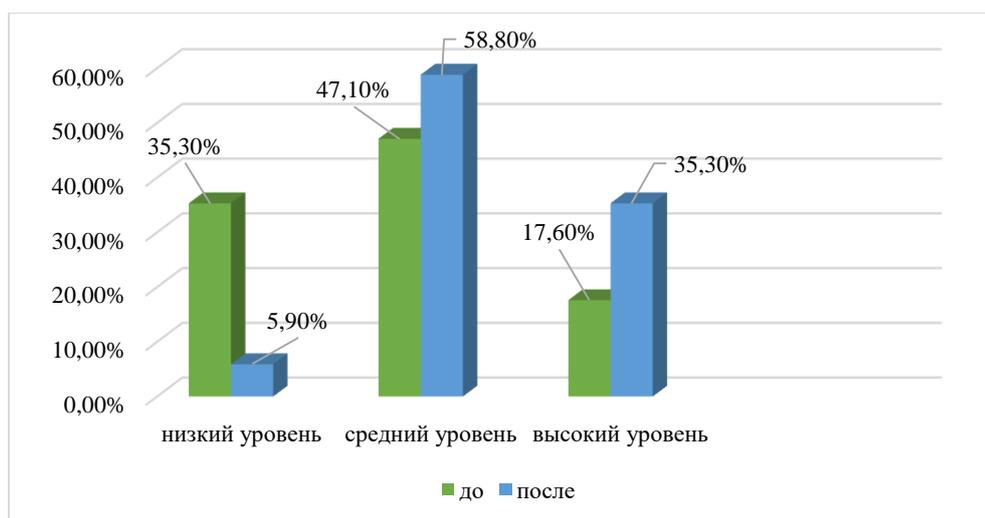


Рисунок 21 – Показатели развитости общей саморегуляции испытуемых до и после участия в программе

Явные изменения произошли с детьми с низким уровнем способности к управлению своей активностью – таких стало в 5 раз меньше. Детей с высоким уровнем стало в 2 раза больше, а почти 60 % детей (было меньше 50 %) теперь считают, что они вполне управляют своим поведением и организуют деятельность. Такое изменение показывает, что дети осознанней подходят к высказыванию мнения о наличии у них описываемых категорий. Им в меньшей степени свойственен в самооценивании максимализм, при котором оценка реализуется на основании рассуждения «если ставить «да», то значит это будет не правда, потому что я не всегда / не везде... А значит я не делаю этого... Тогда это «нет» или «пожалуй нет»...».

Также мы провели сравнительный анализ показателей по отдельным компонентам регуляции активности. Представим результаты в таблице 9.

Таблица 9 – Сравнительные показатели развитости компонентов саморегуляции до и после программы

Компоненты регуляции	Уровень развитости компонентов саморегуляции поведения					
	низкий уровень		средний уровень		высокий уровень	
	до	после	до	после	до	после
планирование	35,3 %	11,8 %	52,9 %	58,8 %	11,8 %	29,4 %

Продолжение таблицы 9

Компоненты регуляции	Уровень развитости компонентов саморегуляции поведения					
	низкий уровень		средний уровень		высокий уровень	
	до	после	до	после	до	после
моделирование	58,8 %	35,3 %	41,2 %	58,8 %	0 %	5,9 %
программирование	41,2 %	17,6 %	47,1 %	64,7 %	11,8 %	17,6 %
оценка результатов	35,3 %	11,8 %	47,1 %	58,8 %	17,6 %	29,4 %
гибкость	64,7 %	35,3 %	35,3 %	52,9 %	0 %	11,8 %
самостоятельность	41,2 %	23,5%	47,1 %	64,7 %	11,8 %	11,8 %

Представленные в таблице данные явно показывают положительную динамику по всем компонентам регуляции поведения. Особенно заметно это у детей, которые показывали низкий уровень их развития. Самые значительные изменения видны по таким компонентам, как «программирование», «планирование», «оценка результатов». Остальные компоненты тоже детьми оценены были лучше, но сложным все еще остается «моделирование» и «самостоятельность».

Для наглядности отразим динамику положительных изменений в развитии компонентов регуляции у детей с низким уровнем их развитости, так как здесь заметен ярче положительный сдвиг, который отразился на приросте показателей у детей среднего и высокого уровня развитости. Представим это на гистограмме (рисунок 22).

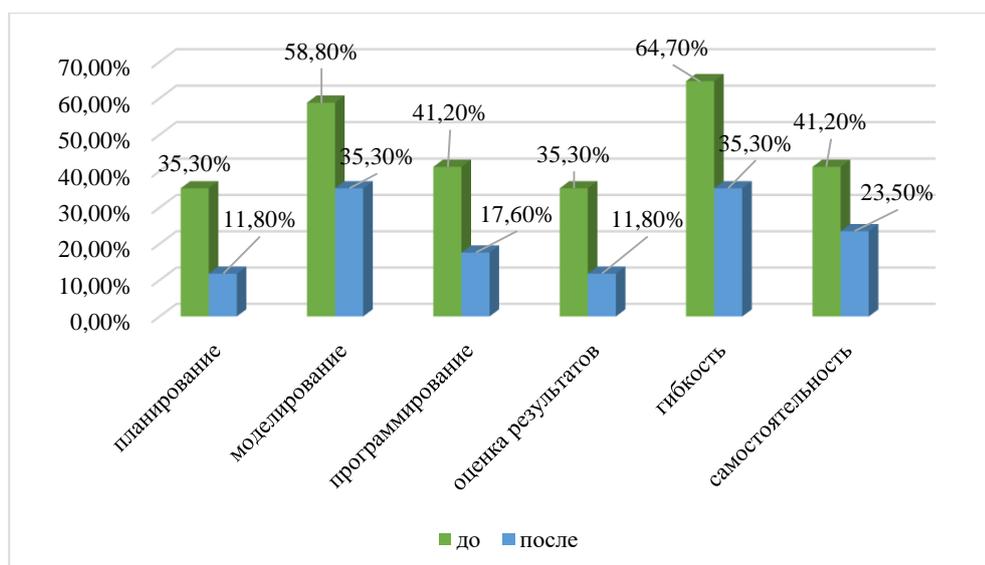


Рисунок 22 – Снижение количества испытуемых с низким уровнем развитости каждого компонента регуляции

Положительная динамика показателей регулятивности всех уровней имеет ярко выраженные значения. Так, детей с показателями низкого уровня было больше трети (34,3 %), после программы же таких осталась лишь пятая часть (немногим более 20 %). Показатели среднего уровня увеличились в 1,3 раза, а высокого – стало в 2 раза больше. То есть, детей в совокупности высоких и средних показателей развитости компонентов регулятивности стало 77,5 % (было их 53,9 %).

То есть, большинство подростков после работы в программе стали более осознанны, рефлексивны, научились более детализировано и аналитично подходить к проблемам постановки личных целей и планированию их достижения. Более внимательно они стали относиться к происходящему в реальности, что положительно повлияло на их гибкость и адекватность во взаимодействии, общении и деятельности. Эти дети уже могут владеть собой в достаточной степени, более смелы и открыты в ситуациях самовыражения. Хотя ориентация на принятие сверстниками и престиж все еще значимы для большинства детей, что вполне характерно для возраста испытуемых, они тем не менее уже достаточно готовы к риску для самовыражения при выполнении каких-либо задач реальности.

Это, как мы видим, отражает наличие положительное влияние на развитие у подростков новообразований и получения опыта взаимодействия, который позволяет преодолевать тревогу и проявлять свою индивидуальность, что положительно влияет на предупреждение развития негативной симптоматики возрастного кризиса.

Далее сравним показатели самооценки испытуемых.

Для изучения самооценки на контрольном этапе исследования мы применили опросник «Изучение общей самооценки» Г.Н. Казанцевой [61].

Представим данные в сравнении в таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительные показатели уровня самооценки испытуемых до и после участия в программе

Сравнительные данные уровня самооценки					
низкая		адекватная (средняя и нормально высокая)		высокая (очень высокая)	
до	после	до	после	до	после
29,5 %	17,6 %	52,9 %	76,5 %	17,6 %	5,9 %

Сравнивая показатели уровня самооценки подростков до и после участия в программе также заметны положительные изменения самоотношения детей. Заметно снизилось количество детей, имеющих низкий уровень оценивания себя, а также сбалансировалось самоотношение у испытуемых, показавших ранее крайне высокий уровень самооценки

Представим для наглядности эти данные на гистограмме (рисунок 23).

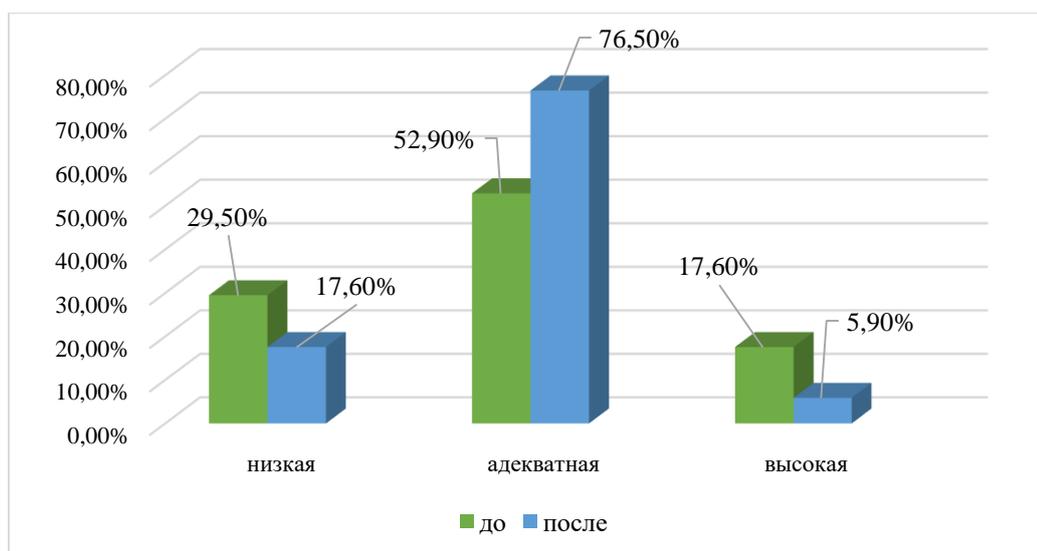


Рисунок 23 – Сравнение показателей уровня самооценки испытуемых до и после участия в программе

Отраженные данные показывают гармонизацию самоотношения подростков – после участия в программе большинство детей вполне адекватно себя оценивают. Им присуща реалистичность по отношению к себе – своим качествам, способностям, достоинствам и ограничениям. Такая самооценка позволяет человеку быть открытым для изменений, развития и научения необходимым навыкам. Вместе с тем они ориентированы на достижение значимых для себя целей. Они способны к конструктивной рефлексии, что обеспечивает адекватность как при самооценивании, так и при планировании жизненных перспектив в соотношении с собственной индивидуальностью и приоритетами.

Также заметно уменьшение детей с показателями низкой и очень высокой самооценки. Опыт продуктивной деятельности, приобретенный в ходе работы в программе, стимулировал самопонимание и самопринятие, позволившее детям более адекватно относиться к себе и оценивать себя в первом случае более высоко, а во втором – более конструктивно, без переоценивания своих возможностей и своей значимости.

Далее мы рассмотрим в сравнении показатели негативного напряжения личности испытуемых, выраженных в показателях гнева, агрессии и враждебности (по методике Басса-Перри). Представим данные в таблице 11.

Таблица 11 – Сравнительные показатели агрессивности испытуемых до и после участия в программе

Шкалы	Уровни агрессивности по каждой шкале					
	низкий		средний		высокий	
	до	после	до	после	до	после
физическая агрессия	29,4 %	52,9 %	47,1 %	41,2 %	23,5 %	5,9 %
гнев	23,5 %	47,1 %	52,9 %	47,1 %	23,5 %	5,9 %
враждебность	17,6 %	41,2 %	47,1 %	47,1 %	35,3 %	11,8 %

Заметно, что здесь тоже произошли изменения. Хотя количество детей со средним уровнем агрессивности и не изменилось, заметно снизилась доля детей с высоким уровнем негативного напряжения и увеличилось количество с низким уровнем агрессивности.

Отразим данные, отражающие динамику изменений на низком и высоком уровне агрессивности, на гистограмме (рисунок 24, 25).

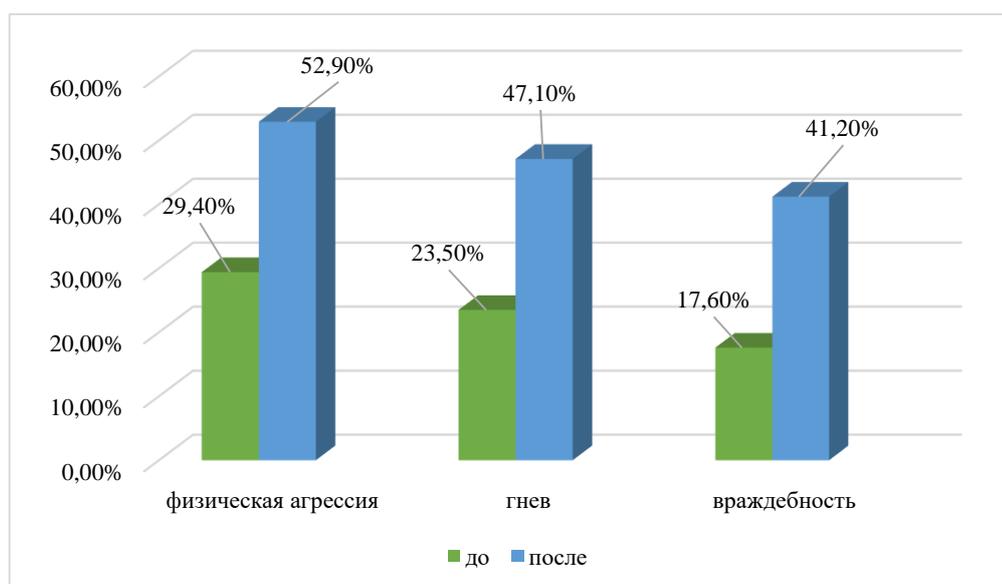


Рисунок 24 – Динамика низкого уровня компонентов агрессивности

Здесь наглядно видно, что детей с низкими показателями агрессивности стало практически в два раза больше. То есть, теперь большее детей уравновешенны, менее подозрительны, настроены миролюбиво и дружелюбно. Однако, набранные детьми баллы показывают не пассивное согласие и избегание любых ситуаций, связанных с агрессивностью (их баллы по количеству приближаются к среднему, то есть, нормальному, уровню агрессии), что позволяет предполагать у них именно осознанную регуляцию реакций и выбора поведения.

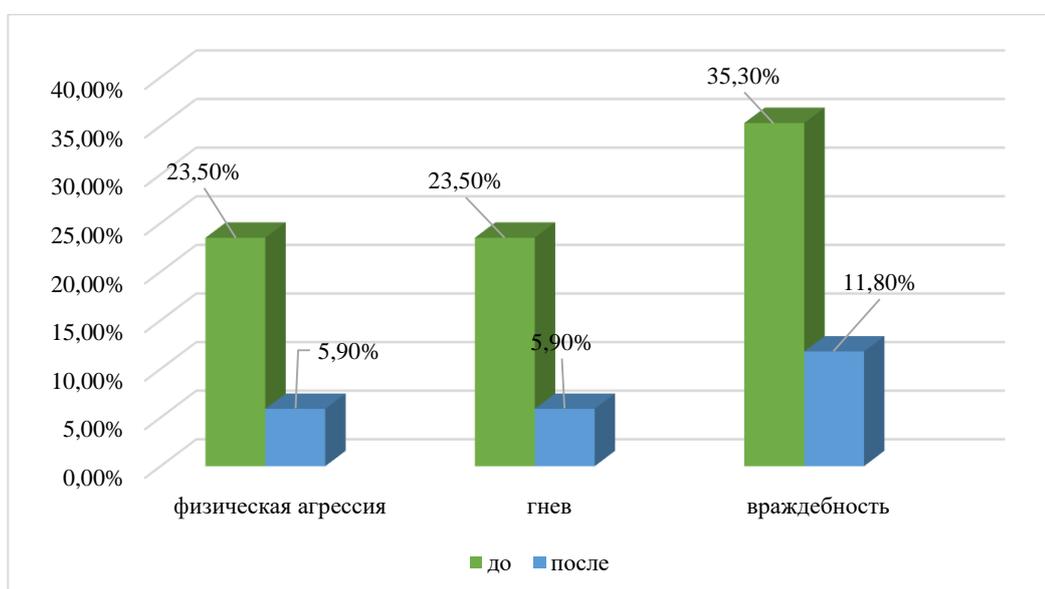


Рисунок 25 – Динамика высокого уровня компонентов агрессивности

Количество детей с выраженной агрессивностью явно снизилось. Эти дети теперь при напряжении лучше управляют собой, более избирательны к своим реакциям и формам поведения. Можно предположить, что причиной такого улучшения является более гармоничное психоэмоциональное состояние, появившееся в результате активной и открытой деятельности в группе, где были созданы условия принятия при совместной деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что участие детей в психологических программах, создающих условия для развития и

самореализации в условиях продуктивной деятельности и даже не ставящей коррекционные цели и задачи, положительно влияет на психоэмоциональное состояние подростков, организует их мышление, формируя осознанность, рефлексивность, что позволяет детям решать задачи возрастного развития с ориентацией на зону ближайшего развития и личные жизненные перспективы.

Выводы по второй главе.

Экспериментальное исследование направлено на изучение возможностей комплекса направленных психотехнологий для решения задач профилактики негативной симптоматики подросткового кризиса и формирования личностных компонентов для гармоничного развития личности подростка. Исследование проводилось при участии испытуемых в количестве 17 человек 14-ти лет. В ходе работы изучалась саморегуляция, самооценка и уровень притязаний, и агрессивность испытуемых. Также была апробирована психологическая программа с использованием психотехник.

Анализ показал следующие результаты. Саморегуляция у 47,1 % подростков имеет средний уровень развитости, у 17,6 % – высокий, а 35,3 % показали плохо сформированную саморегуляцию. Компоненты саморегуляции сформированы неравномерно, а программирование, моделирование и гибкость для них еще малоприменимы.

Самооценка у большинства имеет средний (35 %) и нормально высокий (23,5 %) уровень. Однако, примерно половина имеют низкую и крайне высокую самооценку. Изучение уровня притязаний показало, что большинство подростков имеют низкий и средний уровень притязаний, то есть, не требовательны к результативности своей деятельности и избегают излишнего напряжения для достижений. Лишь некоторая часть показывает высокие притязания, причем часть из них имеет рассогласование ее с наличием реальных возможностей или способностей к этому. Эта дивергенция во многом невротизирует личность и искажает Я-концепцию подростка.

Изучение агрессивности показало, что и здесь половина испытуемых имеют средний уровень. Примерно по четверти группы продемонстрировали низкий и высокий уровень агрессивности. Это может объясняться переживаниями подростков, обусловленных возрастным кризисом, который сопровождается тревожностью, психоэмоциональным напряжением, обидчивостью, неуверенностью в себе, конфликтностью.

Для достижения целей нами была апробирована программа с применением психотехник, направленных на развитие навыков общения, саморегуляции, самоконтроля, самоорганизации и построения маршрутов развития. Такие компоненты ориентированы на зону ближайшего развития подростка, развивают личностные характеристики и навыки, а также гармонизируют психоэмоциональное состояние.

Анализ эффективности работы показал, что участие в программе благоприятно повлияло на показатели саморегуляции и всех ее компонентов. Самооценка подростков также гармонизировалась – детей с адекватной и адекватно высокой самооценкой стало большинство, а испытуемые, сохранившие проблемы самооценки, требуют индивидуальных программ помощи и коррекции. Агрессивность испытуемых также изменилась – психоэмоциональное негативное напряжение большинства детей теперь более сбалансировано, у них наблюдается больше реакций внимания и понимания. При этом снижение уровня агрессии не повлияло негативно на способность личности противостоять давлению и принуждению, то есть дети сохраняют личную активность и готовность к открытому проявлению своей индивидуальности.

Таким образом, участие подростков в психологических программах, создающих условия для развития и самореализации в условиях продуктивной деятельности, положительно влияет на психоэмоциональное состояние, организует мышление, формирует осознанность, актуализирует рефлексивность, что приводит к эффективному достижению целей личностного развития в этом возрастном периоде.

Заключение

Исследование на тему «Психотехнические средства предупреждения негативных симптомов подросткового кризиса» выполнено нами в рамках выпускной квалификационной работы магистра. Оно посвящено изучению проблемы нормативного кризиса развития подростка, его значения для личности и возможностей поиска способов и путей максимально конструктивного его проживания для минимизации негативных последствий в виде закрепления у него особых характеристик и особенностей личности.

Исследование направлено на изучение возможностей психотехнических средств в предупреждении закрепления в личности ребенка негативных симптомов подросткового кризиса. Мы предполагали, что, учитывая факт того, что подростковый кризис, актуализированный перестройкой личности и становлением самосознания и сопровождающийся комплексом таких симптомов, как тревожность, конфликтность, агрессивность, деструктивно влияющих на самоотношение, поведение, общение и деятельность ребенка, требует разработки психологической помощи с применением психотехник, направленных на развитие навыков саморегуляции, самоконтроля, самоорганизации и построения маршрутов развития, будут способствовать формированию личностных характеристик, ориентированных на зону ближайшего развития детей подросткового возраста и минимизировать негативную симптоматику кризиса.

В ходе исследования решались задачи теоретического анализа, сбора эмпирических данных об изучаемых особенностях подростков и задачи разработки и апробации психологической программы с применением психотехнических средств в согласовании с гипотезой исследования.

В ходе теоретического анализа проблемы были систематизированы научные взгляды на проблему подросткового возраста и присущих ребенку кризисных переживаний.

Так, было установлено, что подростковый период принято считать этапом перехода ребенка в новый социальный статус с присвоением новой роли со своими функциями, деятельностью и обязанностями. Сложность этого этапа выражается в серьезной перестройке организма и личности, что негативно влияет на самочувствие детей, а изменения Я-концепции, мировоззрения, сознания и самосознания психологически дестабилизируют ребенка. Такие изменения выражаются в сложностях и психологической напряженности возраста – удовлетворяя усложнившиеся потребности и направленность, подросток проходит через сложные внутренние столкновения, противоречия и конфликты, что и определяется как кризис развития. В этот период заметно меняется поведение ребенка – в социальных контактах дети могут проявлять конформное поведение с целью одобрения и принятия сверстниками, или быть авторитарными и подавляющими, борясь за лидерские позиции. В отношениях со взрослыми проявляют личностное сопротивление – у них отмечают негативизм и нигилизм (они могут быть неговорчивы, конфликтны, обидчивы).

Проблемами возрастного развития и кризисов развития занимались Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, В.С. Мухина, М.И. Лисина, Д.И. Фельдштейн, И.Г. Малкина-Пых, Ж. Пиаже, Э. Эриксона, З. Фрейд, А. Фрейд, Г. Боулби, Г. Салливан В. Штерн, Р. Заззо и многие другие. По общему мнению, «слом прежнего» и «становление нового» порождает дисбаланс эмоциональных состояний, неустойчивость настроения, сложности с волевой регуляцией и поведением и другие негативные особенности, переживаемые ребенком на кризисных этапах развития. Также негативной составляющей кризиса является наличие тревожности, противоречивость и переменчивость эмоций и чувств, нестабильность настроения, общая неуравновешенность. Так как ребенок во многом ориентирован на себя, происходящие с ним изменения отражаются на его самовосприятии, самооценке, страдает образ его физического Я.

Другой стороной негативных последствий переживаемых подростками сложностей является недостаточное формирование новообразований – рефлексии, эмпатии, адекватной самооценки, зрелой Я-концепции и осознанной направленности на собственное развитие и самореализацию. Это определяет необходимость целенаправленного сопровождения взросления ребенка и организации психологических программ для развития личностных конструктов, формирования большей осознанности, зрелости и конструктивности как самоотношения, так и отношения к другим, миру, а также своевременной профилактики негативных последствий подростковых переживаний. Актуальность психологической помощи для подростков очень высока. Это обусловлено и спецификой возраста, и существующей социальной ситуацией с многообразием кризисов, ситуаций насилия, природных и социальных катастроф, трудными жизненными ситуациями. Психологическая помощь осуществляется различными видами деятельности психолога, применяемых в разных комбинациях и с различной интеграцией методов и приемов. Все они направлены на решение практических задач развития личности, на предупреждение негативных психоэмоциональных состояний и деструктивных форм активности, на исправление уже приобретенных негативных компонентов личности и поведения.

В психологической помощи сегодня активно применяется психотехнологический подход, который представлен совокупностью методов, приемов и способов, интегрированных для достижения конкретных целей помощи. В работе с подростками активно используются психотехнологии саморегуляции при работе над тревожностью, агрессивностью, поведением в конфликте. Также активно применяют психотехнологии конструктивного общения и межличностной коммуникации. Актуальным в этом возрасте является применение психотехнологий формирования навыков принятия решений, самоорганизации и самоменеджмента.

Все это в совокупности способствует формированию у подростков нужных навыков, как социальных, так и личностно значимых, стимулирует и определяет их качественное возрастное развитие, а в целом актуализирует необходимые для зоны ближайшего развития личностные ресурсы и навыки.

Экспериментальное исследование было направлено на изучение возможностей комплекса психотехнологий для решения задач профилактики негативной симптоматики подросткового кризиса и формирования личностных компонентов для гармоничного развития личности детей в период становления самосознания. Исследование проводилось при участии испытуемых в количестве 17 человек 14-ти лет, обучающихся в 8 классе общеобразовательной школы. В ходе работы изучалась саморегуляция, самооценка и уровень притязаний, и агрессивность испытуемых. Также была разработана и апробирована психологическая программа с использованием психотехник.

Так, саморегуляция у 47,1 % подростков имеет средний уровень развитости, 17,6 % – высокий, а 35,3 % показали плохо сформированную саморегуляцию. Компоненты саморегуляции сформированы неравномерно, а программирование, моделирование и гибкость для них еще малоприменимы.

Самооценка у большинства имеет средний (35 %) и нормально высокий (23,5 %) уровень. Однако, примерно половина имеют низкую и крайне высокую самооценку. Изучение уровня притязаний показало, что большинство подростков имеют низкий и средний уровень притязаний, то есть, не требовательны к результативности своей деятельности и избегают излишнего напряжения для достижений. Лишь некоторая часть показывает высокие притязания, причем часть из них имеет рассогласование ее с наличием реальных возможностей или способностей к этому. Эта дивергенция во многом невротизирует личность и искажает Я-концепцию подростка.

Изучение степени агрессивности показало, что и здесь половина испытуемых имеют средний уровень. Примерно по четверти группы

продемонстрировали низкий и высокий уровни агрессивности. Это может объясняться переживаниями подростков, обусловленных возрастным кризисом, который сопровождается тревожностью, психоэмоциональным напряжением, обидчивостью, неуверенностью в себе, конфликтностью и прочее.

Также в ходе экспериментального исследования нами была разработана программа с применением психотехник, направленных на развитие навыков общения, саморегуляции, самоорганизации и построения маршрутов развития. Такие компоненты будут способствовать формированию личностных характеристик и навыков, ориентированных на зону ближайшего развития и гармонизировать психоэмоциональное состояние детей.

Анализ эффективности показал, что участие в программе благоприятно повлияло на показатели саморегуляции и всех ее компонентов. Самооценка подростков также гармонизировалась – детей с адекватной и адекватно высокой самооценкой стало большинство, а испытуемые, сохранившие проблемы самооценки, актуализируют индивидуальный подход психолога.

Агрессивность испытуемых также изменилась – негативное напряжение большинства детей теперь более сбалансировано, у них наблюдается больше реакций внимания и понимания. При этом, произошедшее снижение уровня агрессии не повлияло негативно на способность личности противостоять давлению и принуждению, и сохранять личную активность и реализацию своей индивидуальности.

Таким образом, полученные в ходе исследования данные, говорят, что участие подростков в психологических программах, создающих условия для развития и самореализации в условиях продуктивной деятельности, положительно влияет на психоэмоциональное состояние, организует мышление, формирует осознанность, актуализирует рефлексивность, что приводит к эффективному достижению целей личностного развития в этом возрастном периоде.

Список используемой литературы

1. Абрамова Г. В. Психология развития и возрастная психология. Учебник для вузов и ссузов. М.: Прометей, 2022. 708 с.
2. Абрамова Г. С. Практическая психология. Учебник для вузов. М.: Прометей, 2018. 540 с.
3. Авдулова Т. П. Психология подросткового возраста. Учебник и практикум. М.: Юрайт, 2023. 395 с.
4. Адлер А. Наука жить. Жизнь и ее модели. М.: АСТ, 2023. 352 с.
5. Азарнова А. Н. Психологическое консультирование. Настольная книга для начинающих. СПб: Ленанд, 2023. 272 с.
6. Астапов В. М. Тревожность у детей. М.: ПЭР СЭ, 2008. 160 с.
7. Баженова О. В. Детская и подростковая релаксационная терапия. Практикум. М.: Генезис, 2022. 288 с.
8. Бахтияров О. Г. Активное сознание. М.: Концептуал, 2023. 304 с.
9. Большая психологическая энциклопедия. М.: Эксмо, 2007. 544 с.
10. Большой психологический словарь. Издание 4-е расширенное / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М: АСТ, 2009. 672 с.
11. Василюк Ф. Е. Понимающая психотерапия. СПб: Питер, 2023. 448 с.
12. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. М.: Ось-89, 2008. 176 с.
13. Вершинина В. В., Данилов С. В. Образ подростка в психологии: специфика возраста или исследований? [Электронный ресурс] // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-podrostka-v-psihologii-spetsifika-vozrasta-ili-issledovaniy>
14. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. М.: Перспектива, 2022. 224 с.
15. Выготский Л. С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка. СПб.: Питер, 2021. 224 с.

16. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
17. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. М.: АО «Сфера», 1994. 158 с.
18. Голубева Ю. А. Тренинги с подростками: программы, конспекты занятий. Методические рекомендации. М.: Учитель, 2024. 196 с.
19. Долгова В. И., Кошелева А. А. Феномен «Я-концепция» подростка [Электронный ресурс] // Вестник ЮУрГГПУ. 2016. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-ya-kontsepsiya-podrostka>
20. Дубровина И. В. Практическая психология образования. СПб.: Питер, 2009. 592 с.
21. Дэвид А. Как привести дела в порядок. Искусство продуктивности без стресса. М.: Миф, 2024. 544 с.
22. Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков. Анамнез, этиология и патогенез [Электронный ресурс]. М.: Каро, 2006. 672 с. URL: <https://psyinst.moscow/biblioteka/?part=article&id=1534>
23. Ильин Е. П. Возрастные особенности общения // Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2013. 576 с. С. 170-179.
24. Кабаченко Т. С. Методы психологического воздействия. М.: Педагогическое общество России, 2000. 544 с.
25. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. СПб.: Питер, 1998. 752 с.
26. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2004. 424 с. С. 12-118.
27. Кови Ш. 7 навыков высокоэффективных тинейджеров. М.: Добрая книга. 2022. 328 с.
28. Козлов В. В. Психотехнологии измененных состояний сознания. М.: Издательство института психотерапии, 2016. 400 с.

29. Кокоришвили Т. И. Воспитание толерантности у подростков [Электронный ресурс] // Вестник науки. 2019. №9 (18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-tolerantnosti-u-podrostkov>

30. Кормушина Н. Г., Якиманская И. С. Психологическое сопровождение подростков в условиях образовательной среды: условия, запросы, особенности [Электронный ресурс] // АНИ: педагогика и психология. 2016. №3 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-podrostkov-v-usloviyah-obrazovatelnoy-sredy-usloviya-zaprosy-osobennosti>

31. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е издание. СПб.: Питер, 2022. 944 с.

32. Крутько И. С. Психотехнологии в работе с молодежью: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017. 188 с.

33. Лебединский В. В., Лебединская К. С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте. Учебное пособие для вузов. М.: Академический проект, 2019. 303 с.

34. Леонтьев А. Н. Становление психологии деятельности. Избранные труды. М.: Смысл, 2013. 439 с.

35. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия «Хорошая» и «Дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике [Электронный ресурс] // Психология. Журнал ВШЭ. 2014. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-horoshaya-i-durnaya-ot-obyasnitelnoy-modeli-k-differentsialnoy-diagnostike>

36. Лобаскова М. М., Адамович Т. В., Исматуллина В. И., Маракшина Ю. А., Малых С. Б. Психометрический анализ опросника агрессивности Басса-Перри [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2021. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihometricheskiy-analiz-oprosnika-agressivnosti-bassa-perri>

37. Макаров В. К., Борисова Е. А. Особенности самосознания подростков [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского

университета. Социология. 2008. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobnosti-samosoznaniya-podrostkov>

38. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы детского и подросткового возраста. Учебник (бакалавриат, магистратура, специалитет). М.: КноРус, 2023. 278 с.

39. Мальцев В. П., Григорьева Е. В. Возрастная анатомия и физиология: учебное пособие для вузов, 2-е изд., перераб. и доп. М: Юрайт, 2024. 210 с.

40. Молчанова О. Н., Болотова А. К. Психология развития и возрастная психология. СПб.: Питер, 2018. 409 с.

41. Моница Г. Б. Психологическое консультирование детей и подростков: учебник. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2011. 210 с.

42. Моросанова В. И. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека. М.: Генезис, 2006. 320 с.

43. Моросанова В. И., Боргоедова В. С. Диагностика саморегуляции поведения учащихся [Электронный ресурс] // Школьные технологии. 2012. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-samoregulyatsii-povedeniya-uchaschihsya>

44. Мясищев В. Н. Личность и нервозы. М.: ЁЁ Медиа, 2024. 426 с.

45. Наумова Д. В. Психопрофилактика и психологическое просвещение в образовательной среде: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2024. 414 с.

46. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. СПб: Питер, 2002. 464 с.

47. Обухова Л. С. Возрастная психология. М.: Юрайт, 2023. 461 с.

48. Овчарова В. В. Практическая психология образования: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2024. 465 с.

49. Отношения. Визуальный гид по любви и дружбе. М.: Smart Reading, 2023. 128 с.

50. Панкратов В. Н. Психотехнологии управления людьми. М.: Издательство института психотерапии, 2001. 339 с.

51. Погребная О. С., Прилепских О. С. Психологический тренинг как условие развития коммуникативных способностей подростков [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №71-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskiy-trening-kak-uslovie-razvitiya-kommunikativnyh-sposobnostey-podrostkov>

52. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов [Электронный ресурс]. М.: Академия, 2000. 184 с. URL: <https://studylib.ru/doc/4182455/polivanova-k.n.-psihologiya-vozzrastnyh-krizisov>

53. Поскребышева Н. Н., Карабанова О. А. Возрастно-психологический подход в исследовании личностной автономии подростка [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2014. №1 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozzrastno-psihologicheskiy-podhod-v-issledovanii-lichnostnoy-avtonomii-podrostka>

54. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Минск:МОДЭК,2000.304 с.

55. Психические расстройства и расстройства поведения [Электронный ресурс] // Международная классификация болезней 10 пересмотра. 2-е изд-е. М.: Прометей. 2020. 584 с.

56. Психодиагностика: учебник и практикум для вузов / под редакцией А.Н. Кошелевой, В.В. Хороших. М: Юрайт, 2024. 362 с.

57. Райгородский Д. Я. Энциклопедия психодиагностики. Том 1. Диагностика детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста. Самара: Бахрах-М, 2008. 624 с.

58. Роджерс К. Новейшие подходы в психологической практике. Консультирование и психотерапия. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015. 200 с.

59. Руденский Е. В. Основы психотехнологии общения менеджера. М.: Инфра-М, 1998. 198 с.

60. Савинков С. Н., Барышева Е. О., Золотова В. А. Основы психологической коррекции детей и подростков. М.: ИНФРА-М, 2023. 217 с.
61. Сборник тестов программно-методического комплекса дифференциальной диагностики поведенческих нарушений несовершеннолетних «Диагност-Эксперт+». Методическое руководство. / авт.-сост. Н.В. Дворянчиков, В.В. Делибалт, Е.Г. Дозорцева и другие. Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 198 с., С. 54-59.
62. Сидоров К. Р. Методика Дембо-Рубинштейн и её модификация [Электронный ресурс] // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2013. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-dembo-rubinshteyn-i-eyo-modifikatsiya>
63. Ситников А. П. Акмеологический тренинг. Теория. Методика. Психотехнологии. М.: Технологическая школа бизнеса, 1996. 428 с.
64. Словарь психолога-практика / авт.-сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 2005. 976 с.
65. Смирнова О. В. Философия науки и техники. Учебное пособие. М.: Флинта, 2016. 296 с.
66. Узлов Н. Д. Психотехнология: к проблеме определения понятия [Электронный ресурс] // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihotehnologiya-k-probleme-opredeleniya-ponyatiya>
67. Фельдштейн Д. И. Хрестоматия по возрастной психологии. М.: Московский психолого-социальный институт МПСИ, 2006. 400 с.
68. Фрейд З. Три очерка по теории сексуальности. М: АСТ, 2023. 320 с.
69. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность: теории, упражнения, эксперименты. СПб: Нева, 2001. 864 с.
70. Фролова О. В. Особенности развития детей подросткового и юношеского возраста [Электронный ресурс] // Вестник КГЭУ. 2009. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-detey-podrostkovogo-i-yunosheskogo-vozrasta>

71. Холл С. Дети: любовь, страх, нравственные недостатки и заблуждения: Очерки по детской психологии и педагогике. М.: URSS, 2020. 450 с.
72. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М.: Канон+, 2023. 288 с.
73. Хофман С. Дж. Преодоление тревожности. Рабочая тетрадь: простые методы когнитивно-поведенческой терапии и осознанности для освобождения от тревоги, страха и беспокойства. СПб.:Весь СПб,2020. 256 с.
74. Хрящева Н. Ю. Психогимнастика в тренинге. СПб.:Речь,2022. 272 с.
75. Хухлаева О. В. Психологическая служба в образовании. Школьный психолог: учебное пособие для вузов. М: Юрайт, 2024. 353 с.
76. Хухлаева О. В., Зыков Е. В., Базаева Г. В. Психология развития и возрастная психология. М.: Юрайт, 2023. 368 с.
77. Шейнов В. П. Психотехнологии влияния. М.: АСТ, 2024. 368 с.
78. Шиманская В. А. Коммуникация: Найди общий язык с кем угодно. СПб.: Издательство ЛКИ, 2022. 120 с.
79. Штык К. С. Возрастные кризисы личности [Электронный ресурс] // Мировая наука. 2018. №3 (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozzrastnye-krizisy-lichnosti>
80. Эльконин Д. Б. Детская психология. Учебник. М.: Академия, 2011. 383 с.
81. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
82. Яйленко А. А. Проблемы подросткового возраста [Электронный ресурс] // Смоленский медицинский альманах. 2016. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-podrostkovogo-vozzrasta>
83. Яничева Т. Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. подход. Опыт. Находки // Журнал практического психолога, 1999. №3. С. 101-119.

84. Buhler C. Das Seelenleben des Jugendlichen: Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät. Berlin:Fischer-Taschenbuch-Verlag,1975.268 p.

85. Buss A. H., Perry M. Te Aggression Questionnaire // Journal of Personality and Social Psychology. 1992. Vol. 63. No. 3. P. 452-459.

86. Hall G. S. Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education [Электронный ресурс]. New York: D. Appleton and Company. М.: Нобель Пресс, 2012. 628. URL: <https://archive.org/details/adolescenceitsps00hall/page/n5/mode/2up?ref=ol&view=theater>

87. Nolen-Hoeksema S., Wisco B. E., Lyubomirsky S. Rethinking rumination [Электронный ресурс] / Perspectives on Psychological Science, 3 (5), 2008, С. 400-424. URL: <https://drsonja.net/wp-content/themes/drsonja/papers/NWL2008.pdf>

88. Spranger E. Psychologie des Jugendalters [Электронный ресурс]. Leipzig: Quelle & Meyer, 1951. 364 p. URL: <https://pep-web.org/browse/document/psyche.0051.0179a>

89. Stern W. Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes [Электронный ресурс]. California: University of California. URL: <https://archive.org/details/monographienber00stergoog/page/n4/mode/2up>