

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
Институт психологии

А. И. Лактионова

Жизнеспособность и социальная адаптация подростков



Издательство
«Институт психологии РАН»
Москва – 2017

УДК 159.9
ББК 88
Л 19

СОДЕРЖАНИЕ

*Все права защищены.
Любое использование материалов данной книги полностью
или частично без разрешения правообладателя запрещается*

Рецензент

доктор психологических наук, профессор Л. Г. Дикая

Лактионова А. И.

Л 19 Жизнеспособность и социальная адаптация подростков. – М.:
Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – 236 с. (Психология
социальных явлений)

ISBN 978-5-9270-0358-7

УДК 159.9
ББК 88

В монографии представлены результаты теоретико-эмпирического исследования важной научной проблемы – жизнеспособности и адаптации подростков. Обосновывается необходимость методологии системного-субъектного и экологического подходов к теме жизнеспособности подростков. Определена теоретически и обоснована эмпирически иерархическая структура жизнеспособности с точки зрения метасистемного анализа. Указывается необходимость изучения жизнеспособности в аспекте ее влияния на социализацию и профессиональное самоопределение подростков. Показано, что выделенные автором компоненты жизнеспособности являются универсальными и для детей, и для подростков, и для взрослых. Разница заключается в том, что в детском возрасте они только начинают формироваться, у подростков их развитие получает новое содержание, а жизнеспособность взрослого человека в большой мере зависит от степени их сформированности в предыдущие периоды.

*Монография подготовлена по государственному заданию ФАНО РФ
№ 0159-2017-0010*

© ФГБУН Институт психологии РАН, 2017

ISBN 978-5-9270-0358-7

ВВЕДЕНИЕ 7

ГЛАВА 1

**Теоретико-методологические основы изучения
жизнеспособности детей и подростков** 10

1. Изучение феномена жизнеспособности
в зарубежной и российской психологии 10
2. Теоретические подходы к изучению жизнеспособности
подростков 22
 - 2.1. Системно-субъектный подход к жизнеспособности
в российской психологии 25
 - 2.2. Социокультурный (экологический) подход
Ю. Бронфенбреннера 28
3. Основные компоненты жизнеспособности подростков 33
 - 3.1. Жизнеспособность и активность субъекта 35
 - 3.2. Саморегуляция как компонент жизнеспособности 41
 - 3.3. Контроль поведения как психологический
индивидуальный ресурс саморегуляции 48
 - 3.4. Психологические защиты и совладающее поведение
как комплекс механизмов саморегуляции 51
 - 3.5. Сознание как жизненная способность личности,
определяющая оптимальный/неоптимальный способ
индивидуальной интеграции всех компонентов 61
 - 3.6. Способность к рефлексии как процессуальному аспекту
сознания 66

3.7. <i>Метапроцессы (операционные механизмы рефлексии) как система метакогнитивной регуляции</i>	69
4. Жизнеспособность и биологические, физиологические и генетически детерминированные свойства человека.	80
5. Иерархическая структура жизнеспособности с точки зрения методологии метасистемного подхода.	86
6. Роль семьи, школы и общества как микро- и макросоциальных факторов жизнеспособности в детском и подростковом возрасте	90
6.1. <i>Семья как микросоциальный фактор, или микросредовое влияние</i>	92
6.2. <i>Макросоциальные факторы жизнеспособности подростка и семьи, или макросреда влияния</i>	98
ГЛАВА 2	
Жизнеспособность и адаптация	105
1. Адаптация	105
2. Взаимосвязь между жизнеспособностью и адаптацией.	108
ГЛАВА 3	
Взаимосвязь жизнеспособности и социальной адаптации подростков	117
1. Особенности подросткового возраста	117
2. Взаимосвязь личностных особенностей подростков с жизнеспособностью.	122
2.1. <i>Эмоциональная регуляция</i>	124
2.2. <i>Мотивация как направленность поведения</i>	128
2.3. <i>Механизмы психологической защиты и совладания у подростков</i>	131
2.4. <i>Смысловые образования</i>	133
ГЛАВА 4	
Сравнительное исследование особенностей жизнеспособности и социальной адаптации в группах адаптивных/дезадaptивных подростков и подростков-сирот, а также взаимосвязей между жизнеспособностью и социальной адаптацией	137

1. Исследование 1: Сравнительное исследование особенностей жизнеспособности и социальной адаптации в группах адаптивных/дезадaptивных подростков	143
2. Исследование 2: Особенности жизнеспособности и социальной адаптации подростков-сирот	167
3. Обобщение результатов экспериментального исследования	188
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	
Формирование жизнеспособности и социальной адаптации у детей и подростков	191
ЛИТЕРАТУРА	198

ВВЕДЕНИЕ

Современную среду развития подростков можно охарактеризовать как неблагоприятную и для их физического, и для психического существования. Вызовы среды – экологические, технологические и социальные – создают требования, превышающие возможности их ресурсов. Это приводит к увеличению общей заболеваемости, росту пограничных нервно-психических расстройств у подростков, развитию неблагоприятных черт характера и, как следствие, к нарушению их социальной адаптации.

Социальная нестабильность, бедность большей части населения – главная опасность, связанная, с одной стороны, с возникновением девиаций у подростков, а с другой – с проблемами их физического, эмоционального и умственного развития. Среди всех факторов неблагоприятия бедность считается одним из самых разрушительных факторов риска для детей. Одновременно с этим высокие стандарты жизни, задаваемые общественной системой ценностей, и иллюзии равных возможностей при отсутствии реальных социальных лифтов приводят к депрессиям и усилению нарциссического радикала, который вносит свой вклад в отклоняющееся поведение подростков.

Поколение современных детей и подростков называют «поколением национальной безопасности». Физическая небезопасность среды вынуждает их находиться вне дома только в обществе взрослых. Это нарушает их нормальное развитие, вследствие чего развивается социальная беспомощность, восприятие социума как враждебного и небезопасного, искажение базовых убеждений относительно себя и мира в целом, социальная пассивность, возникают проблемы одиночества.

Наибольшему стрессу подвергаются подростки, для которых новые информационные технологии создают неизвестные ранее

и практически неподдающиеся контролю проблемы безопасности. Как показали последние события, серия самоубийств среди подростков, прямое воздействие через социальные сети на психику может нести угрозу для их жизни. Менее трагичными, но столь же серьезными по своим отдаленным последствиям являются нарушения социальных связей, к которым приводит подмена реального общения общением в социальных сетях. Виртуальная реальность, в которой в большой степени живут современные подростки, формирует у них клиповое сознание. Это вызывает необходимость пересмотра существующих методов воспитания и обучения, а между тем к новым методам наша сегодняшняя школа, оказывается, не готова.

В результате разрушено основное условие позитивной социализации подростков – адекватное профессиональное самоопределение с выбором направления профессионального обучения, соответствующего его интересам и способностям, целенаправленным приобретением профессиональных знаний и опыта, определением спектра приложения профессиональных навыков (Иовчук и др., 2008).

В связи со всем вышесказанным в настоящее время актуализируются исследования в области жизнеспособности детей и подростков. Так как жизнеспособность – ключевой фактор способности человека справляться с трудностями и выживать в условиях невзгод (Grotberg, 1995), содействие развитию жизнеспособности подростков является необходимым элементом процесса их воспитания. Глобальная гуманитарная задача формирования жизнеспособной личности определена ЮНЕСКО в качестве приоритетной.

Актуальность проблемы, недостаточная разработанность в отечественной психологии, а также высокая социальная значимость изучения и описания феномена жизнеспособности определили выбор темы, цели и задачи настоящей монографии, а также ее научную и практическую значимость.

Основная цель работы заключается в том, чтобы изложить свой взгляд на понятие жизнеспособности подростков, описать методологические и теоретические подходы к изучению жизнеспособности и ее компонентов и показать взаимосвязи между жизнеспособностью и социальной адаптацией. Выделенные нами компоненты жизнеспособности, к которым мы относим: субъектную активность, уровень развития сознания, рефлексии и ее механизмов, способность к саморегуляции и ее психологическому уровню – контролю поведения, а также психологические защиты и совладающее поведение как комплекс единых механизмов – является универсальным

и для детей, и для подростков, и для взрослых. Разница заключается в том, что в детском возрасте они только начинают формироваться, у подростков их развитие получает новое содержание (например, в подростковом возрасте происходит активное формирование стабильного стиля совладания, развитие рефлексивных процессов и их механизмов – метакогнитивных процессов), а жизнеспособность взрослого человека уже в большой мере зависит от степени их сформированности в предыдущие периоды. Хотя важно отметить, что развитие этих компонентов, как и развитие жизнеспособности не прекращается в течение всей жизни человека.

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

1. Изучение феномена жизнеспособности в зарубежной и российской психологии

Жизнеспособность стала объектом научного исследования сравнительно недавно, в 1970-е годы впервые прозвучал термин «неуязвимый» ребенок (Kaplan, 1999). Этот термин являлся ключевым для описания детей и подростков, выживающих в неблагоприятных условиях жизни. С. Лютар отмечает, что, хотя в ранних исследованиях жизнеспособных детей называли «неуязвимыми» (Luthar, 2000), что предполагает невосприимчивость к факторам риска, то эта характеристика не является точной. В ее исследованиях показано, что такие дети страдают от негативных условий воспитания. Так, 85% из них имели значимые симптомы тревоги и депрессии. Позже появился термин «жизнеспособность» («resilience») впоследствии заменивший термин «неуязвимость». Сегодня эта проблематика является одной из приоритетных в западной гуманистической и позитивной психологии (Charney, 2004; Cicchetti, Sroufe, 2000; Kitano, Lewis, 2005; Kumpfer, 1999; Luthar, Cicchetti, 2000; Masten, Coatsworth, 1998; Polk, 1997; Rutter, 1987, 1990; Ungar, Clark, Kwong, Makhnach, Cameron, 2005; Werner, 1993; и др.). Анализ зарубежных исследований жизнеспособности (человека, семьи, общества, коллектива), проведенный А. В. Махначем, показал огромный пласт не только теоретических изысканий, но и больших кросс-культурных, когортных, лонгитюдных исследований во всех областях психологии (Махнач, 2016).

В целом понятие «жизнеспособность», рассмотренное в работах М. Мансьо (Manciaux, 2001), С. Ваништендаля (1998), Б. Цирюльника (Cyrgulnik, 2001) и в других исследованиях, отражает способность человека или группы людей хорошо развиваться вопреки дестабилизирующим событиям, трудным условиям жизни и серьезным трав-

мам (Théorêt, 2005). В психологии образования жизнеспособность учеников определяют как способность успешно и своевременно достигать поставленных школой задач, несмотря на воздействие неблагоприятных жизненных событий (Larose, 2001).

Таким образом, жизнеспособность рассматривается в контексте адаптации индивида, протекающей в трудных условиях (Masten, 1994). Дж. Шефер и Р. Моос (Shafer, Moos, 1992) уточняют, что адаптация включает в себя улучшение в одной из трех областей: социальных ресурсов, интеллектуальных ресурсов и адаптационных навыков. Несмотря на то, что определения жизнеспособности могут в какой-то мере отличаться в разных исследованиях, это не делает их противоречивыми, так как в них всегда присутствуют понятия «риски», «невзгоды» или «компетентность», «адаптация» в качестве основного ядра.

Перед исследователями жизнеспособности стоит задача определить, что именно позволяет человеку не просто оставаться несломленным в самых сложных обстоятельствах (при таком рассмотрении жизнеспособность можно было бы определить как процессы сопротивления), а выходить, несмотря на их воздействие, на более высокий уровень развития. Так, в ряде исследований (Richardson et al., 1990; Shafer, Moos, 1992) показано, что жизнеспособность выступает не только как простое сохранение или возврат к норме, но *предполагает позитивное развитие, которое превосходит состояние, в котором индивид мог бы находиться, если бы не подвергся влиянию стресса*. Жизнеспособность становится источником дополнительной способности к адаптации, прежде отсутствующей, что означает также, что стресс способствовал развитию жизнеспособности. В этом смысле, предполагается, что *жизнеспособность охватывает спектр развития до его оптимального состояния* (Linley, Joseph, 2004). Эта концепция является на данный момент доминирующей и доказывается в образовательном поле, в котором все действия ориентированы на обучение и развитие компетентности у ребенка.

В этом, на наш взгляд, основное отличие жизнеспособности как ресурса адаптации от известных ресурсов и механизмов адаптации в качестве уровня регулирования адапционного напряжения.

В последние годы понятие жизнеспособности получило более динамическую и системно-ориентированную трактовку (Masten, Cicchetti, 2016). В определении жизнеспособности с точки зрения теории систем подчеркивается идея о том, что реакция человека на неблагоприятные условия опосредована огромным количеством

процессов, связанных с взаимодействием множества систем, начиная с эпигенетических и биологических процессов и заканчивая межличностными отношениями и реализацией правительственных программ. В результате способность адаптироваться к неблагоприятным условиям и трудностям у конкретного ребенка зависит от многочисленных систем, меняется в ходе развития и распределяется по системам и уровням (Masten, 2015; Masten, Monn, 2015). Подобная теоретическая перспектива позволяет утверждать, что жизнеспособность не является чертой характера, хотя многие черты личности способствуют ее развитию, как, например, сознательность (Мастен, Дистефано, 2016). М. Унгар показывает, что жизнеспособность одинаково зависит как от самого индивида, так и от ситуации, в которой он находится, а также от более общих условий социальной среды (Унгар, 2016). Так, Н. Гармези выделил три фактора, определяющих позитивное развитие ребенка в неблагоприятных условиях: личные качества/черты характера; поддержка со стороны семьи; внешняя поддержка, помогающая справиться с трудностями, в том числе за счет прививания положительных ценностей (см.: Унгар, 2016).

Согласно литературным источникам, жизнеспособность как характеристику чаще относят к детям, чем ко взрослым, однако ее развитие происходит на протяжении всей жизни (Luthar et al., 2000; Masten, 1994; Makhnach, Laktionova, 2005).

Способность человека адаптироваться к неблагоприятным условиям возникает не потому, что риски (дестабилизирующие события, трудные условия жизни и деятельности, серьезные травмы) не опасны для этих детей, но потому, что защитные факторы, личностные и окружающей среды, аннулируют весь их негативный эффект (Théorêt, 2005). Факторы риска и защитные факторы рассматриваются в рамках четырех контекстов развития индивида как активный динамический процесс, находящийся в постоянном изменении и трансформации – внутриличностный, межличностный, надличностный и органический. Защитные факторы значительно варьируются по интенсивности и охвату, и одновременное наличие всех источников необязательно для достижения хорошего результата (Bandura, 1977). Защитные факторы и факторы риска рассматриваются как процессы, а не как абсолютные величины, поскольку одно и то же событие или условие может выступать и в качестве защитного, и в качестве фактора риска в зависимости от общего контекста, в котором оно возникает (Millstein et al., 1993).

В зарубежной психологии термин «жизнеспособность» впервые употребляется Дж. Боулби (Bowlby, 1969) для обозначения «людей, которые не остаются сломленными». Важнейшими для понимания концепта жизнеспособности являются работы американского психолога Э. Вернер (Werner, 1993). Э. Вернер и ее сотрудники впервые определили жизнеспособность как свойство индивида, позволяющее ему находить гомеостатический баланс между факторами риска и защитными факторами. В лонгитюдном исследовании жителей о. Кауи (Гавайские острова) (Werner, 1993) они на протяжении срока лет проводили наблюдение за 697 испытуемыми. К факторам риска они отнесли бедность, перинатальный стресс и родительскую психопатологию или дисгармонию. Большинство участников с низким риском становились компетентными, уверенными в себе, заботливыми взрослыми. При этом к 18 годам примерно 2/3 юношей и девушек из группы высокого риска не были адаптированы к жизни, они имели судимость, психические или серьезные супружеские проблемы, были разведены. Тем не менее, одна треть этой группы выросла в компетентных, уверенных в себе молодых людей со способностью «работать хорошо, играть хорошо, любить хорошо». В дальнейших исследованиях на этой выборке (до 40-летнего возраста) эта часть испытуемых оставалась успешной: они жили в устойчивых браках, имели хорошие отношения со своими детьми, работали и не алкоголизировались. В результате своего исследования авторы выделили три группы защитных факторов: 1) как минимум, средний интеллект и личностные качества, вызывающие положительные реакции со стороны членов семьи и других взрослых, например, здравомыслие, энергичность и общительный характер; 2) теплые отношения с теми, кто заменял родителей, например с дедушками и бабушками или со старшими сиблингами, которые пробуждали в ребенке доверие к людям, автономию и инициативу; 3) внешняя система поддержки в форме церкви, молодежных групп или школы (Werner, 1993). Авторы сумели определить относительный вклад факторов риска и защитных факторов в благоприятный исход в группе высокого риска, связи между периодом детства и взрослостью. Их исследование доказало, что условия воспитания являются более весомой детерминантой успешного развития, чем пренатальные и перинатальные трудности. Наиболее значительное влияние имели внутриличностные качества компетентности, самоуважения, самоофективности и темперамента, которые оказались важнее, чем межличностные переменные родительской

компетентности и источников поддержки внутри и вне семьи. Эти внутриличностные качества, которые Венар и Кериг назвали инициативой (Венар, Кериг, 2004), позволили участникам исследования использовать те жизненные возможности, которые были в их распоряжении (Werner, Smith, 1992).

Н. Каплан (Kaplan, 1999), анализируя различные исследования жизнеспособности, показал, что одним из источников разногласий, вносящих свой вклад в концептуальную путаницу вокруг конструкта «жизнеспособность», является ее рассмотрение в качестве результата или процесса. Это отражается, в частности, в определениях жизнеспособности. Так, М. Раттер утверждает, что жизнеспособность является *результатом* успешного сотрудничества с риском, а не уклонения от риска (Rutter, 1987). С. Лютар с соавт. определяют жизнеспособность как *динамический процесс*, включающий в себя позитивную адаптацию в контексте значимых неблагоприятных условий жизни (Luthar et al., 2000). В первом случае проявление жизнеспособности ограничено наличием хорошего результата или отсутствием плохого, индикаторы могут различаться, но показывают поддержание определенной личной компетентности. С точки зрения М. Раттера (Rutter, 2007), это может быть поддержанием адаптированного функционирования, несмотря на высокие риски, и отсутствием диагностированной психопатологии. Так, по мнению Э. Мастен, психопатология и жизнеспособность являются двумя полюсами одного конструкта: один негативный, другой – позитивный (Masten, 1990). С ее точки зрения, показатели жизнеспособности модулируются, согласно ритму развития, и изменяются в зависимости от возраста и культуры. Согласно такому пониманию жизнеспособности, каждый человек является уязвимым по отношению к риску, а жизнеспособность определяется только с точки зрения некоторых наблюдаемых и измеряемых результатов. Но без объяснений процессов (хода развития) жизнеспособность может походить на феномен спонтанного восстановления, чему, как правило, противоречат результаты исследований (Linley, 2004). В работах, рассматривающих жизнеспособность как причину результата (позитивного развития), делается попытка выявления личностных особенностей человека, которые позволяют ему противостоять стрессу; здесь жизнеспособность приравнивается к процессам сопротивления. Так, С. Кобэйса считает (Kobasa, 1979), что жизнеспособность отражает характеристики личности или окружающей среды, которые уменьшают влияние стресса. С этой точки зрения жизнеспособность рассматривают

как процесс, который развивается во времени и интеракции между человеком и его окружением (Garmezy, 1983). Тем не менее такое представление о жизнеспособности имеет свою отрицательную сторону, затеняя различия между защитными факторами и глубинными механизмами (Bonnano, 2004). При этом человек может извлечь выгоду из защитных факторов, не развивая жизнеспособности.

Концептуализация жизнеспособности как результата или процесса приводят к сильно различающимся подходам. Например, при рассмотрении жизнеспособности в качестве результата, успешность учеников специальной школы для детей и подростков с девиантным поведением, является доказательством их жизнеспособности (так как изучение факторов риска, присутствующих в их жизни, предсказывает дальнейшее дезадаптивное поведение большинства из них) (Лактионова, 2010). При этом их жизнеспособность может являться результатом вмешательства хорошо организованной социальной поддержки школьной команды и/или интеллектуальной компетентностью учеников, в качестве факторов жизнеспособности, противодействующим неблагоприятным семейным и жизненным обстоятельствам. Если рассматривать жизнеспособность как процесс, тогда каждый фактор, его роль и вклад, учитывающий взаимодействие факторов риска и защитных факторов, формирующих жизнеспособность учеников, должны быть точно определены и описаны (Wan et al., 1994).

Еще одна сложность, возникающая при изучении концепта жизнеспособности, состоит в том, что жизнеспособность не является постоянным качеством, а скорее специфической адаптацией к некоторым школьным, социальным или эмоциональным условиям, другими словами, там, где жизнеспособные индивиды показывают наибольшую неуязвимость (Luthar, 1999). Жизнеспособность изменяется в зависимости от вида стресса, его контекста и других условий, которые определяются как факторы риска и защитные факторы. Индивид может быть жизнеспособен по отношению к одним специфическим стрессорам, но при этом неустойчив по отношению к другим, кроме того, жизнеспособность может меняться со временем и в разных условиях (Manciaux, 2001). С. Ваништендаль считает, что жизнеспособность может находиться в латентном состоянии, но в силу различных событий, происходящих в жизни индивида, его способность сопротивляться разрушению и строить свою жизнь вопреки трудностям может «перейти в активную фазу» и даже усилиться. Результатом такого процесса является пози-

тивное развитие в трудной жизненной ситуации (Ваништендаль, 1998).

Таким образом, жизнеспособность не является только врожденным качеством или только продуктом окружающей среды. Наличие врожденных качеств и влияние среды можно разделить лишь условно. Примером могут служить дети, воспитывающиеся в хаотичных условиях эмоционально нестабильными родителями, в том числе имеющими психиатрический диагноз и тем не менее нормально и в срок развивающиеся. В этом случае их можно назвать жизнеспособными. Это может происходить как за счет их личных качеств, так и того, что они включены в позитивные отношения со сверстниками и со взрослыми в расширенной семье и в школе, нормально или успешно обучаются (Rutter, 2007).

Обобщая все вышесказанное, отметим, что жизнеспособность является широко распространенным явлением, которое затрагивает различные области развития и отражает положительную адаптацию, которая существует только в оппозиции к риску окружающей среды. Содержание понятия требует понимания динамики взаимодействия между риском и позитивной адаптацией во времени. Позитивная адаптация при этом превышает восстановление и предполагает, что действие стресса может оказывать положительный эффект на развитие.

Значимость этого понятия определяется возможностью детерминировать адаптивные ресурсы человека и те качества, которые делают его уязвимым. Чрезвычайно важным является также использование знаний о жизнеспособности человека в превентивной области, это относится, прежде всего, к редукции рисков, которые определяются по отношению к популяции группы риска. В течение длительного времени интересы профессионалов были направлены, в первую очередь, на выборку населения, которая вследствие полученных психологических травм, сложных жизненных ситуаций и серьезных кризисов дезадаптируется в своем окружении или в социуме. Таким образом, они оставляли без внимания тех, кто не только преодолевает препятствия без серьезного ущерба, но становится при этом сильнее перед лицом будущих жизненных трудностей. Понятие жизнеспособности отражает идеал возможности достижений независимо от социального происхождения и условий взросления. С этой точки зрения ценность и смысл термина «жизнеспособность» относится к контрпрогнозу, лежащему в основе развития детей и подростков, которые, находясь во враждебных условиях,

должны были бы испытывать трудности в личном или социальном развитии.

В отечественной науке феномен жизнеспособности исследуется в широком междисциплинарном контексте. Понятие «жизнеспособность» используется в биологии, в философии, в исторической науке, в педагогике, в социологии, в экономических науках (А. С. Ахиезер, А. А. Брудный, С. Д-Н. Дагбаева, И. М. Ильинский, С. Г. Кара-Мурза, Ю. Г. Лысенко, К. Муздыбаев, А. П. Назаретян, О. С. Разумовский, И. Е. Сироткина, М. Ю. Хазов, В. Н. Шевченко и др.). Как отмечает А. В. Махнач, проблема жизнеспособности в психологии начинает занимать во многом уникальное положение, имеет широкий спектр исследований, разных по своей направленности и ориентации (Махнач, 2016).

Однако в российской психологии и педагогике изучением жизнеспособности человека занялись сравнительно недавно (Гурьянова, 2004, 2005; Нестерова, 2011а, б; Куфтяк, 2106; Рыльская, 2009а; Шубникова, 2013, 2104; и др.). Сотрудники Института психологии РАН проводят исследования по жизнеспособности человека и семьи с 2002 г., включившись в международный проект по изучению жизнеспособности детей и подростков (Лактионова, Махнач, 2007, 2010, 2015; Лактионова, 2013, 2014; Махнач, 2005, 2012, 2013а, б, 2014).

Рассмотрим кратко основные подходы к изучению феномена жизнеспособности человека, с точки зрения которых проводятся исследования российскими психологами.

Обосновывая системное качество жизнеспособности человека, А. В. Махнач указывает на принятое в настоящее время определение жизнеспособности, включающее три группы обобщающих категорий: индивидуальные характеристики, поддержку семьи и внешнюю поддержку (Махнач, 2013). Применяя компонентный и экологический подходы, автор разработал свою концепцию жизнеспособности человека, основанную на выделении наиболее важных свойств и характеристик человека, социального окружения, широкого культурного контекста, экологической ситуации, формирующих его жизнеспособность (Махнач, 2012, 2013а, 2014, 2016). В соответствии с этим А. В. Махначом была предложена многокомпонентная интегративная модель жизнеспособности, в структуру которой включены шесть взаимосвязанных компонентов (пять внутренних и один внешний) – самооффективность, настойчивость, совладание и адаптация, внутренний локус контроля, семейные/социальные взаимосвязи, духовность/культура. Каждый из выделенных компонентов включен

в один из контекстов: индивидуально-личностный, к которому отнесены следующие компоненты – самоэффективность, настойчивость, совладание, внутренний локус контроля; контекст отношений (семейные/социальные взаимоотношения), контекст общества (адаптация), контекст культуры (духовность). Все вышеперечисленные контексты: личностные характеристики, социально-психологические переменные внешнего контекста (культура, социальная поддержка, вера, образование и пр.) – формируют и поддерживают жизнеспособность человека. Семейные ресурсы складываются из индивидуальных психологических ресурсов каждого члена семьи и ресурсов, которые присущи семье как системе, составляя жизнеспособность человека и семьи в целом (Махнач, 2017). Как показывает автор, «концептуализация и операционализация сравнительно нового для отечественной науки понятия, определение концептуального поля этого термина является важнейшей частью дальнейших исследований...» (Махнач, 2013, с. 292).

Е. А. Рыльская предлагает коммуникативный подход к исследованию жизнеспособности (Рыльская, 2009а, 2016). Исходными базовыми положениями, используемыми в ее работе, являются теория психологических систем В. Е. Ключко и транскомуникативная теория В. И. Кабрина. С ее точки зрения, «жизнеспособность человека – это интегральная возможность его качественно своеобразного становления в сфере бытия, реализуемая в форме смыслотворческой коммуникабельности... Смыслотворческая коммуникабельность проявляется как актуализированная способность человека к творческому, имеющему жизненный смысл информационному обмену с окружающей средой (Рыльская, 2009б, с. 226). Опираясь на антропологическую теорию Б. Г. Ананьева, Е. А. Рыльская считает, что жизнеспособность представляет иерархическую структуру, «образованную общими и компонентными связями с индивидуальными, личностными, субъектными и индивидуальными характеристиками человека, имеющими коммуникативную природу» (там же, с. 235).

А. А. Нестерова рассматривает феномен жизнеспособности с точки зрения социально-психологического подхода, который, по ее мнению, имеет серьезные перспективы в исследовании сущности и структуры, условий и детерминант, закономерностей и механизмов жизнеспособности личности (Нестерова, 2011а; 2011б). Анализируя факторы, детерминирующие жизнеспособность личности в трудной жизненной ситуации на макро-, микро- и личностном

уровнях, А. А. Нестерова показывает, что именно эти уровни детерминации способна охватить социальная психология:

- социетальный уровень включает влияние общества, коллективного разума, социальных представлений и установок на формирование жизнеспособности в конкретной трудной жизненной ситуации;
- микросоциальный уровень обозначает роль ближайшего социального окружения на жизнеспособность личности в условиях преодоления влияния факторов стресса;
- личностный уровень имеет следующие компоненты: динамический, эмоциональный, когнитивный, продуктивный, регулятивный, мотивационный, рефлексивно-оценочный, установочно-целевой (Нестерова, 2016).

Исследования в области психологии жизнеспособности человека имеют большое теоретическое и практическое значение, но, несмотря на то, что изучению феномена «жизнеспособности» в России, как и в других странах, уделяется внимание исследователей, оно на сегодняшний день не является достаточно разработанным. Вместе с тем в отечественной психологии глубоко изучены такие близкие к «жизнеспособности» понятия, как: адаптация и психическая регуляция индивида (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Б. Ф. Ломов А. В. Брушлинский, В. И. Медведев, К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анциферова, В. А. Бодров, Д. Н. Завалишина, В. А. Барабанщиков, О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, Л. Г. Дикая, Ф. Б. Березин, Л. А. Китаев-Смык, Л. Г. Дикая, А. В. Махнач и др.); саморегуляция психического состояния (Л. Г. Дикая, Е. П. Ильин, В. И. Моросанова, А. Н. Осницкий, В. И. Рождественский и др.); стили и стратегии совладающего поведения (Л. И. Анциферова, С. К. Нартова-Бочавер, В. А. Бодров, Р. М. Грановская, И. М. Никольская, Т. Л. Крюкова, Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский и др.). В последние годы плодотворно разрабатывается концепция контроля поведения (Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская, Ю. В. Ковалева и др.) и жизнестойкости (Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова, С. А. Богомаз, Т. Е. Левицкая).

Понятие «жизнеспособность» было введено в российскую психологию Б. Г. Ананьевым в 1968 г. (Ананьев, 1968). Он рассматривал жизнеспособность в числе основных потенциалов развития. На наш взгляд, понимание жизнеспособности Б. Г. Ананьевым можно соотносить с термином «resilience» в зарубежных исследованиях, обозначающим способность человека или группы людей хорошо разви-

ваться вопреки дестабилизирующим событиям, трудным условиям жизни и серьезным травмам (Théogêt, 2005). Б. Г. Ананьев говорил о целостности человека и необходимости единой науки о нем. Этой целостностью, с его точки зрения, обладают также резервы и ресурсы человека как индивида, субъекта и личности, «между линиями развития, которых не только допустимы, но и необходимы аналогии» (Ананьев, 1968, с. 325). Б. Г. Ананьев считал, что на основе выявления этих аналогий и взаимосвязей возможно построить в будущем «некоторую общую модель резервов и ресурсов личности, которые проявляют себя в самых различных направлениях в зависимости от реального процесса взаимодействия человека с жизненными условиями внешнего мира и от структуры личности самого человека» (там же).

С нашей точки зрения (Лактионова, 2013а, б, 2016а, б), жизнеспособность человека, во-первых, представляет собой всю систему его ресурсов, рассматриваемых в рамках биолого-генетического, психологического и средового контекста развития и функционирования, а во-вторых жизнеспособность предполагает способность человека к управлению этими ресурсами. Поскольку без этой способности ресурсы человека могут оставаться не задействованными. Таким образом, оптимальный способ их индивидуальной интеграции определяет высокий предел личностной адаптации и жизнеспособности.

Создание такой «общей модели резервов и ресурсов» на сегодняшний день является с нашей точки зрения задачей мало достижимой. Так, до последнего десятилетия, эмпирические исследования жизнеспособности преимущественно были сосредоточены на изучении поведенческих и психологических переменных, а нейробиологические или генетические корреляты жизнеспособности практически не изучались. Исследователям не хватало знаний о развитии мозга и его функций, формулирующих свою роль в генезисе и эпигенезе нормальных и отклоняющихся психических процессов, не говоря уже их вкладе в развитие жизнеспособности человека (Feder et al., 2009). Достижения в области молекулярной генетики и нейровизуализации, а также в измерении различных биологических аспектов поведения, сделали целесообразными исследования путей жизнеспособного функционирования человека на разных уровнях, в том числе на биологическом (Cicchetti, 2010).

Следует сказать, что на сегодняшний день не существует единой концепции жизнеспособности человека, так как, по сути, изучение жизнеспособности предполагает изучение положительного полю-

са развития, между тем как вопрос о детерминантах развития, так и варианты долгосрочного прогноза развития остаются неопределенными и слабо объяснимыми (см.: Принцип развития..., 2016). А. В. Махнач отмечает, что к формирующейся концепции жизнеспособности в психологии вполне применимы слова Л. М. Веккера, о том, что «из логической необходимости аналитической стадии (на которой находятся исследования жизнеспособности. – А. М.) вытекает неизбежность первоначальной множественности психологических концепций, каждая из которых соответствует отпрепарированному ею аспекту психической реальности. <...> В существующих в психологии концепциях «эмпирический и теоретический языки еще не разведены, и, соответственно, не сформулированы проблемы, с необходимостью требующие перехода к конкретно-научной метатеории» (Веккер, 2000, с. 52; см.: Махнач, 2017).

Все существующие на сегодняшний день концепции жизнеспособности опираются на экспериментальные данные ранних осуществленных исследований, но в последние годы понятие жизнеспособности получило более динамическую и системно-ориентированную трактовку. Проявления жизнеспособности отражают многочисленные глубинные процессы, идущие на разных уровнях, особенно если речь идет о такой сложной, живой системе, как человек. Жизнеспособность ребенка связана с жизнеспособностью семьи, школы, города, страны и общества в целом, как и с жизнеспособностью биологических систем, регулирующих стресс или защищающих от болезней. Кроме того, системный подход очень важен для разработки способов вмешательства и поддержки, поскольку в нем участвует много взаимодействующих систем (Мастен, Дистефано, 2016).

Конечно, такие исследования предполагают междисциплинарный и межпарадигмальный подход, сочетающей данные кибернетики, генетики, психофизиологии, и нейробиологии, психологии, педагогики, культурологии, социологии, истории, экономики и медицины – каждая из этих наук может сказать свое слово в углублении нашего понимания проблем развития индивидуальности человека в целом и его жизнеспособности в частности. Но важны не только отдельные исследования, необходим интегративный подход, который позволит понять, каким образом взаимосвязаны между собой все эти линии развития. Так, говоря, например, о влиянии семьи на жизнеспособность ребенка, мы должны понимать, какие процессы происходят в обществе, в каком направлении изменяется сам институт семьи, как влияют на развитие семьи, ее ценностей эко-

номика и культура, и т. д. В противном случае наши исследования оказываются оторванными от жизни (Лактионова, 2016в). Открытия, совершенные в области нейробиологической жизнеспособности, позволяют глубже понять и объяснить многие явления, ранее излучавшиеся психологами. Так, например, положения З. Фрейда, показавшего роль бессознательного в формировании поведения человека, на сегодняшний день дополнены данными, полученными при изучении анатомии живого мозга и динамики нейронных коммуникаций (Уайброу, 2016). Именно в нейронауках были обоснованы два типа эмпатии, имеющие различные механизмы мозгового обеспечения – когнитивная и эмоциональная. Они характеризуются различными нейрональными связями между миндалевидным телом и префронтальными областями мозга (отсутствие связей между префронтальной корой и амигдалой сопряжено с дефицитом эмоциональной эмпатии). Социопаты, психопаты и аутисты с достаточно развитым интеллектом демонстрируют способность к когнитивной эмпатии, но не к эмоциональному сопереживанию. Понимание этого дает возможность более детального анализа эмпатии, способность к которой необходима в социальных взаимодействиях и достижении социальной компетенции. Однако при этом очень важно учитывать культурные и социальные факторы и их влияние на сознательные и бессознательные установки человека (Журавлев, Сергиенко, 2016).

Организация междисциплинарных исследований или хотя бы совместного обсуждения проблемных областей для дальнейшей координации усилий могла бы, с нашей точки зрения, серьезно повлиять на развитие нашего научного понимания. Это согласуется с точкой зрения М. С. Гусельцевой (Гусельцева, 2007), о том, что постнекласическая психология, представляет собой такое состояние знания, в котором различные научные теории (понимаемые как модели, описывающие отдельные аспекты психической реальности) составляют взаимосогласованную сеть.

2. Теоретические подходы к изучению жизнеспособности подростков

Теоретико-методологическую основу наших исследований составили: психология субъекта (работы А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой, Л. И. Анцыферовой, А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, Е. А. Сергиенко и др.); социокультурный (экологический) подход

Ю. Бронфенбреннера и метасистемный анализ (А. В. Карпов). Проведение теоретического анализа и экспериментальных исследований в русле этих подходов представляется обоснованным, так как каждый из них добавляет некий аспект в рассмотрение феномена жизнеспособности человека.

Формат исследования, заданный экологическим подходом к изучению жизнеспособности, позволяет рассмотреть факторы риска и факторы жизнеспособности (ресурсы) в рамках четырех контекстов развития индивида, а также проследить их взаимовлияние. Эта задача представляется чрезвычайно важной как с теоретической, так и с практической точки зрения, поскольку «и субъект, и объект жизнедеятельности органически взаимосвязаны и выступают как компоненты одного и того же фрагмента бытия или события жизни, включающего психические явления в единстве с условиями их существования и развития» (Барабанщиков, 2004, с. 11). Однако, по нашему мнению, экологический подход не позволяет в достаточной мере раскрыть содержание понятия «жизнеспособность». В свою очередь, системно-субъектный подход, благодаря введению категории субъекта, дает нам возможность обратиться к целостному изучению жизнеспособности человека. Предполагается, что жизнеспособность имеет уровневую структуру, совпадающую с уровневой организацией человека. Каждый из уровней характеризуется собственной системой ресурсов, которые тесно взаимосвязаны между собой и входят во взаимодействие со средовыми ресурсами. При этом речь должна идти об оптимальном способе их индивидуальной интеграции, что и определяет высокий предел личностной адаптации. Именно системно-субъектный подход способствует объединению разрозненных уровневых характеристик в единую систему жизнеспособности как интегративной способности к адаптации человека.

Как показывает М. А. Холодная, природу любого явления нельзя понять на уровне описания его свойств. Это можно сделать, только вскрыв ее структуру, так как структура является основой функционирования. С точки зрения М. А. Холодной, структурно-интегративная методология позволяет анализировать природу целостности психического явления в рамках принципа субаддитивности («целое меньше своих частей»), который органически дополняет принцип супераддитивности (Юдин 1970), «Этот принцип учитывает ситуации, когда совокупность частей оказывается предшествующей целому и сами части обладают определенной спецификой, природа которой накладывает существенные ограничения на свойства

целого. Таким образом, целое меньше своих частей в том смысле, что целое оказывается в определенной мере зависимым как от природы частей (элементов), так и от характера их взаимосвязи» (Холодная, 2009, с. 197).

С этой точки зрения уровень развития жизнеспособности будет соотноситься со сформированностью ее компонентов, в качестве которых мы, согласно нашей концепции жизнеспособности, рассмотрим индивидуальные способности человека к сознанию и рефлексии, выступающие в качестве метапроцессуального регулятора активности – деятельностной, поведенческой, коммуникативной – и определяющие оптимальный/неоптимальный способ индивидуальной интеграции всех компонентов регуляции и регулирующих факторов социальной среды, а также мерой их дифференциации и интеграции (Лактионова, 2013а, б).

Мы подошли к попытке создания иерархической структуры жизнеспособности с точки зрения методологии метасистемного подхода, опираясь на структурно-уровневую организацию психических процессов и способностей, выполненную А. В. Карповым (Карпов, 2004).

На необходимость описания системогенеза указывал еще Б. Ф. Ломов (Ломов, 1984). С точки зрения В. А. Барабанщикова, особенностью текущего этапа развития психологического знания является то, что наряду с организацией (структурой, уровнями) и функционированием систем «на передний план выдвигается изучение их становления и развития» (Барабанщиков, 2004, с. 8). В настоящей книге мы попытались рассмотреть особенности формирования выделенных нами компонентов жизнеспособности в детском и подростковом возрасте. Мы говорим именно о попытке, так как «учитывая вероятностный и неопределенный характер развития индивида, понятно, что в настоящее время никакие общие модели не могут предсказать развитие индивидуальности человека. А это означает, что <...> требуется еще больших усилий и консолидации различных психологических школ, подходов в попытках „сетью и неводом“ охватить все многообразие исследований и парадигм, приблизиться к пониманию детерминант психического развития» (Журавлев, Сергиенко, 2016, с. 24).

В данной главе представлена краткая характеристика системно-субъектного и экологического подходов, иерархическая структура жизнеспособности с точки зрения метасистемного анализа (Лактионова, 2013б, 2016а).

2.1. Системно-субъектный подход к жизнеспособности в российской психологии

Понятие субъекта «обозначает способность человека быть иницирующим началом, первопричиной своих взаимодействий с миром, с обществом; быть творцом своей жизни; создавать условия своего развития; преодолевать деформации собственной личности и т. д.» (Анцыферова, 2004, с. 352). Разработка системно-субъектного подхода (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский, В. В. Знаков, Е. А. Сергиенко, Н. Е. Харламенкова, З. И. Рябикина, Л. В. Алексеева, В. А. Татенко и др.) отражает поиск общих оснований в изучении человека и его развития. Изначально субъектный подход был обоснован С. Л. Рубинштейном. Исходя из теории, сформулированной им в монографии «Человек и мир» в 1922 г., именно субъект в процессе жизнедеятельности с учетом конкретных обстоятельств вырабатывает способ соединения своих желаний, мотивов со способностями в соответствии со своим характером (Рубинштейн, 2003, 2005). Ученики С. Л. Рубинштейна – К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский продолжили разработку категории субъекта и субъектного подхода в психологии. Согласно идеям А. В. Брушлинского, субъект – качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции личности, способ согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности во времени, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, а также способностей, возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам жизнедеятельности. Целостность, единство, интегративность субъекта являются основой системности его психических качеств (Брушлинский, 2003, 2006). Именно в субъекте могут быть объединены такие различные характеристики индивидуальности, как темперамент и характер, мотивация и направленность и т. д. Человек как субъект, согласно А. В. Брушлинскому, социален по своей природе, так как его жизнедеятельность осуществляется в обществе, во взаимодействии с другими людьми. При этом, будучи неразрывно связан с социальным окружением, человек как деятельный и свободный субъект «вместе с тем автономен, независим, относительно обособлен. Не только социум влияет на человека. Но и человек как член общества – на это последнее. Здесь не односторонняя, а именно двусторонняя зависимость» (Брушлинский, 2006, с. 507). Наряду с социальной стороной А. В. Брушлинский включает в структуру субъекта также

природные основания: «Субъект, осуществляющий психическое как процесс, – это всегда и во всем неразрывное живое единство природного и социального... Природное и социальное – это не два компонента психики человека, а единый субъект с его живым психическим процессом саморегуляции всех форм активности людей» (Брушлинский, 2006, с. 511). Таким образом, А. В. Брушлинский понимает субъект предельно широко, по сути, отождествляя его с понятием «человек», традиционно определяемым как биосоциальное целое (Сергиенко, 2009).

Во всем многообразии типов понимания субъекта в российской психологии можно выделить два противоположных подхода, связанных с представлениями о критериях субъектности. Первый – акмеологический. С его точки зрения субъект – вершина развития личности. Большинство российских психологов придерживаются данного подхода (К. А. Абульханова, А. Г. Асмолов, А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, В. А. Петровский, З. И. Рябикина, Г. В. Залевский и мн. др.). К важнейшим достижениям этого подхода можно отнести идеи о критериях субъекта, в качестве которых, прежде всего, рассматриваются свобода воли, ответственность, развитость навыков самодетерминации, саморазвития, рефлексии и т. д., позволяющие оценить меру развития субъектности (Хазова, 2014). Е. А. Сергиенко, критикуя акмеологический подход, указывает на проблему «возникновения» субъектности, которая не решена авторами, так как понимание субъекта как высшего, вершинного уровня развития не позволяет понять, где, когда и «откуда» субъект появляется (Сергиенко, 2011). Второй подход – эволюционный, согласно ему, происходит постепенное развитие человека как субъекта (Л. И. Божович, В. Н. Слободчиков, В. А. Татенко, А. Ш. Тхостов, В. В. Селиванов, Е. А. Сергиенко и т. д.). Противоречия в понимании субъекта, возникшие между двумя подходами, разрешаются в объединении субъектно-деятельностного и системного подходов в единый системно-субъектный подход. «Сравнение системного (системно-эволюционного) и субъектно-деятельностного подходов позволило показать существование в них общих положений, что послужило основой их объединения в системно-субъектный подход. Это положение об имманентной динамике психического и динамике систем, о единой, но качественно различной уровневой (стадиальной) организации человеческой психики, ее развитии, идее неразрывности биосоциальной природы человека: „внешнее через внутреннее“, саморазвитие, самоорганизация в процессе деятельности (принцип

самодетельности), целостный, интегративный характер субъекта, системной организации его психики» (Сергиенко, 2016а, с. 105).

С точки зрения этого подхода центром концептуальной схемы психологии является человек как субъект деятельности, общения, переживания. Именно субъект на каждом этапе своего развития выступает как носитель системности, раскрывающейся во взаимодействии с миром. Субъект становится системообразующим фактором создания сложной многоуровневой системы психической организации. Принцип системного подхода предполагает самоорганизацию психики человека, осуществляемой на разных уровнях развития. При этом развитие субъекта представляется как непрерывный процесс становления разных его уровней, на каждом из которых сохраняется целостность, уникальная индивидуальность, избирательность субъекта и его активность в отношении с миром. Уровневый критерий субъекта позволяет связать разные представления о субъекте в едином континууме развития (Сергиенко, 2009, с. 52).

В работах по возрастной психологии выделяются разные по содержанию и числу стадии развития субъектности, а ее возникновение преимущественно относят к постнатальному онтогенезу. Так, в качестве критериев становления субъекта А. В. Брушлинский постулировал, во-первых, выделение ребенком в возрасте 1–2 лет значимых для него людей, предметов, событий и т. д., что является результатом сенсорного и практического опыта; во-вторых, выделение в возрасте 6–9 лет объектов в результате обобщения их свойств в виде простейших понятий (Брушлинский, 1993). Основываясь на континуально-генетическом принципе, разработанном А. В. Брушлинским при изучении психологии мышления, Е. А. Сергиенко выдвигает идею об уровневом критерии субъектности, выделяя уровни непрерывного становления субъекта (протоуровни, уровень агента, наивного субъекта, субъекта деятельности, субъекта жизни) (Сергиенко, 2016а). Л. И. Божович вычленяет 3 стадии (Божович, 2008), В. И. Слободчиков – 5 стадий как фаз вхождения ребенка в человеческие общности (Слободчиков, Исаев, 2002). В. Э. Чудновский (1993) указывает на исходную собственную активность ребенка как субъекта, Ю. В. Слюсарев – на саморазвитие, обусловленное этой активностью. Ю. А. Варенова анализирует 7 этапов субъектогенеза (от 0 до 17 лет и старше) и соотносит их со сменой ведущих форм деятельности ребенка, развивая идеи Б. Г. Ананьева. В. В. Селиванов вычленяет 9 ступеней субъектогенеза: от предсубъектности (0–1 год) до угасающей субъектности (после 60 лет) (Се-

ливанов, 2008). В ряде работ, кроме подобной периодизации, признается появление первичной субъектности уже в пренатальном периоде: на 7–8-й неделе жизни плода, когда биологический способ регуляции, связанный с материнским организмом, становится недостаточным и вследствие этого появляется психическая саморегуляция – собственная субъектная активность плода. Ее начальными формами В. А. Татенко (1995) признает ощущения, Г. Г. Филиппова (1999, 2004) – переживания в виде ощущения (и его первичного эмоционального тона: отрицательного или положительного), Е. А. Сергиенко (2002, 2006) – избирательное взаимодействие со средой, сопровождающееся двигательной активностью. В работах этих авторов развивается классическая философская идея возникновения субъектности как самоуправляемой активности (Скотникова, 2009, с. 101–102).

Таким образом, системно-субъектный подход, который предполагает самоорганизацию психики человека, осуществляемую на разных уровнях своего развития, и рассматривает развитие системной организации субъекта, детерминант его развития, позволяет нам подойти к изучению жизнеспособности детей и подростков.

2.2. Социокультурный (экологический) подход Ю. Бронфенбреннера

В настоящее время одним из ведущих подходов к изучению жизнеспособности является социокультурный (экологический) подход Ю. Бронфенбреннера (Bronfenbrenner, 1979). Его последователи (М. Фрезер, М. Галински, Г. Каплан, Э. Мастен, М. Унгар) и др. рассматривают жизнеспособность с точки зрения теории систем, взаимосвязей и детерминации, взаимозависимых процессов (Нестерова, 2016).

Ю. Бронфенбреннер, использовавший системно-структурный подход для выявления закономерностей развития в каждом возрасте, характеризует процесс развития как открытую динамическую систему, компоненты которой реципрокны. С его точки зрения, человек – это биопсихологическая система, а его окружение – социально-экономико-политическая система. Для хорошего развития требуется, чтобы обе системы были комплементарны (Bronfenbrenner, 1994). Это положение согласуется с положением Реймерса о жизнеспособности системы (Реймерс, 1994), согласно которому, в ходе развития жизнеспособности степень качества, устойчивости и надежности системы возрастает, если сами системы стабильны, а среда устой-

чива и гармонизирована с этими системами (Разумовский, Хазов, 1998).

При обсуждении процесса развития Бронфенбреннер опирается на понятия Выготского, относящиеся к психологической теории развития. Общим в их исследованиях является признание важности роли социального взаимодействия ребенка с окружающими его взрослыми, которое осуществляется через особенности личности ребенка и взрослого. Личность ребенка при этом в социокультурном (экологическом) подходе Ю. Бронфенбреннера имеет решающее значение, так как именно она определяет действия внешней среды. Оба автора признают, что процесс психического развития не может изучаться вне связей с биологическим развитием. Выготский изучал социальное влияние общения ребенка со значимым взрослым на развитие психических функций ребенка с помощью процесса интериоризации ценностей культуры. Бронфенбреннер рассматривает особенности влияния общества в его социальных, экономических, политических и индивидуально-личностных аспектах на развитие личности ребенка (Bronfenbrenner, 1986). Выготский исследовал механизмы развития: как взаимодействие развития определяет ход, форму и структуру развития в данном возрасте и при переходе к следующему возрасту. Бронфенбреннер изучает, как влияет на развитие личности ребенка широкая социальная действительность, система экологических уровней: отношения внутри микросистемы, экосистемы, мезосистемы, макросистемы (см.: Исенина, 2009).

Рассматривая проблемы развития ребенка, Бронфенбреннер поставил следующие вопросы: какова структура внешних систем и каким образом эти системы оказывают влияние на его развитие? Каковы внутренние психологические процессы, на которые влияет внешнее социальное окружение, способствующее развитию? Согласно его модели экологических систем (Bronfenbrenner, 1979), развитие человека – это динамический, идущий в двух направлениях реципрокный процесс. Растущий индивид активно реконструирует свою многоуровневую жизненную среду и сам испытывает воздействие со стороны компонентов этой среды и взаимосвязей между ними. По Бронфенбреннеру, экологическая среда развития состоит из 4 вложенных одна в другую систем: микросистема (занятия, роли и взаимодействия индивида и его ближайшего окружения); мезосистема (взаимосвязи 2 или более микросистем); экосистема (уровни социальной среды или общественные структуры, находя-

щиеся вне сферы непосредственного опыта индивида, но оказывающие влияние на него, включает формальную социальную среду, например работу или неформальную среду, например, друзей и знакомых взрослых членов семьи); макросистема – включает в себя жизненные ценности, законы и традиции той культуры, в которой живет индивид. Помощь на уровне макросистемы, стимулирующая и поддерживающая развитие ребенка, наиболее значительна, так как она способна воздействовать на все другие уровни экологических систем через родительские установки, государственные программы, СМИ, эксперименты (см.: Крайг, 2001).

Бронфенбреннер и Сеси выделяют следующие характеристики биоэкологической модели:

- выдвигается предположение о наличии проксимальных процессов – механизмов для актуализации генетического потенциала;
- предлагается концептуальное обоснование того, что систематические вариации потенциала наследственности зависят от совместного влияния проксимальных процессов и характеристик окружения, в меньшей мере они зависят от природы психического образования;
- для каждой наблюдаемой величины наследственности можно выделить абсолютный уровень возрастного функционирования.

Для углубления понимания действия ближайших процессов развития Бронфенбреннер использует понятие Выготского «зона ближайшего развития». Выготский ввел это понятие для оценки тенденций и возможностей развития: «Важно определение не только уже созревших процессов, но и созревающих». В зоне ближайшего развития «обнаруживаются едва уловимые отношения, аккумулируются и очищаются высказанные знания и метазнания» (Выготский, 1984, с. 262). Психологические механизмы, действующие в зоне ближайшего развития и доступные эмпирической проверке, называются «ближайшими (проксимальными) процессами», с помощью которых реализуется генетический потенциал для осуществления эффективных психологических процессов восприятия, действия, контроля, научения и др.

Проксимальные процессы – это «все более сложные реципрокные, длительно развивающиеся формы регулярного взаимодействия между <...> активным становящимся биопсихологическим человеческим организмом и людьми, объектами и символами в ближайшем окружении ребенка...» (Bronfenbrenner, Ceci, 1994, с. 572).

Проксимальные процессы являются «главными моторами» эффективного развития. «Они приобретают психологическое содержание с помощью динамического слияния генетически обусловленных структур селективного внимания, действия и рефлексов различения, с одной стороны, а с другой – природы окружения организма в течение своего жизненного странствования...» (там же, с. 580). Выдвигается гипотеза о том, что, если проксимальные процессы слабы, генетический потенциал остается относительно нереализованным. Предполагается, что «их форма, сила, содержание и направление систематически меняются как совместная функция характеристик развивающейся личности, ближнего и дальнего окружения этих процессов...» (там же, с. 580).

Генетика и окружение обуславливают друг друга. Это значит, что и в проксимальных процессах есть генетический компонент (Scarr, 1993; и др.). При этом контексты окружения влияют на проксимальные процессы и результаты развития не только в том отношении, «что они делают доступным генетические ресурсы организма, но также и потому, что контексты окружения обладают стабильностью и последовательностью, необходимыми для эффективного функционирования проксимальных процессов. Проксимальные процессы нуждаются не только в стабильности окружения для своего эффективного функционирования, но они также рождают стабильность в других, особенно в детях и родителях...» (Bronfenbrenner, Ceci, 1994, с. 576).

Ю. Бронфенбреннер расширяет объяснительные возможности генетики поведения, которая внесла большой вклад в объяснение не только влияния генетического фактора, но и окружения на развитие человека (Bronfenbrenner, 1979, 1986, 1994). С помощью проксимальных процессов «генотип трансформируется в фенотип». Бронфенбреннер предполагает, что путем усиления проксимальных процессов и различных видов окружений можно увеличить актуализацию генетического потенциала (Bronfenbrenner, Ceci, 1994, с. 568). Теория Бронфенбреннера вносит серьезный практический вклад в развитие общества. При равных возможностях можно максимизировать генетический потенциал человеческих качеств, дающих возможность высокого уровня достижений. Для этого необходимо выявление особых психологических процессов и условий, способствующих трансформации генотипа в фенотип, разработка видов социальной помощи и программ, улучшающих проксимальные процессы в окружении, а также обеспечение стабильности и ре-

сурсов. Все это делает проксимальные процессы более эффективными (см.: Исенина, 2009).

Для усиления потенциального воздействия проксимальных процессов следует учитывать наличие критических и сензитивных периодов развития. В общем виде под ними подразумеваются отрезки времени, в течение которых индивид, отдельные его функции или функциональные системы обладают повышенной чувствительностью к внешним воздействиям определенного вида. Сензитивные и критические периоды часто отождествляют. По мнению Т. М. Марютиной (1981), эти понятия следует разделять. Под критическими следует понимать периоды, когда организму необходимы воздействия некоторого типа, и это является условием нормального развития. Критические периоды наиболее характерны для анатомо-морфологических изменений. Изменения в ходе критического периода носят необратимый характер. Термин «сензитивный период» целесообразнее использовать для обозначения периода, во время которого некий набор стимулов оказывает большее влияние на развитие функций, чем до или после него. «Критический период означает „теперь или никогда“, а сензитивный период – „можно в другое время, но лучше теперь“» (Марютина, 1981, с. 146). Анализ исследований позволяет предположить, что критические периоды отражают этапы внутриорганизменного взаимодействия, а сензитивные – взаимодействия организма со средой.

Таким образом, социокультурный подход Ю. Бронфенбреннера может быть применен как при оценке жизнеспособности ребенка или подростка с позиций систем, в которые он включен непосредственно или опосредованно, так и при разработке необходимых целевых приоритетных воздействий, программ, мероприятий, способствующих развитию, формированию и поддержке жизнеспособности (Махнач, 2017). В рамках социокультурного подхода разрабатывается четырехаспектная экологическая модель жизнеспособности (Ungar, Liebenberg, 2005; Ungar et al., 2005) на отдельной возрастной группе (старшие подростки и молодые люди), включающая в себя следующие четыре области, каждая из которых, по мнению исследователей, в большой степени характеризует жизнеспособность: 1) черты личности и индивидуальные характеристики, 2) система отношений, 3) влияние общества и государства, 4) включенность в культуру, культурную традицию. В русле этой модели проводились и наши исследования (см. главу 3).

3. Основные компоненты жизнеспособности подростков

Выше было показано, что жизнеспособность рассматривается в контексте адаптации индивида, протекающей в трудных условиях и, несмотря на различия в определениях жизнеспособности, в них всегда присутствуют понятия «риски» или «адаптация» в качестве основного ядра. Исходя из этого, мы рассматриваем жизнеспособность в качестве *интегративной способности к адаптации*.

Мы отмечали также, что жизнеспособность охватывает спектр развития до его оптимального состояния. Что мы понимаем под оптимальным состоянием, говоря о подростках? С точки зрения Б. Г. Ананьева, эффектом воспитания является выработка юношами на входе в самостоятельную жизнь жизненного плана, нарастание их умственной и моральной активности, что становится следствием перехода от положения объекта воспитания к положению субъекта воспитания, от воспитания – к самовоспитанию (Ананьев, 2001). М. А. Шукина показывает, что в отечественной психологической науке устойчивой является традиция представления жизненного пути личности как возрастания самодетерминации в определении стратегии и обеспечении собственного развития. Формирование автономности, самодостаточности в ходе жизненного пути признается критерием личностной зрелости (Шукина, 2016). С этой точки зрения, говоря об оптимальном развитии подростков, мы подразумеваем формирование их субъектности как самоуправляемой активности.

Жизнеспособность не является чертой характера (Мастен, Дистефано, 2016). Она одинаково зависит как от самого индивида, так и от ситуации, в которой он находится, а также от более общих условий социальной среды. Исходя из этого, мы рассматриваем как индивидуально-личностный, так и средовой контексты развития подростков.

Мы считаем, что жизнеспособность имеет уровневую структуру, совпадающую с уровневой организацией человека. Каждый из уровней характеризуется собственной системой ресурсов, которые тесно взаимосвязаны между собой и входят во взаимодействие со средовыми ресурсами. Оптимальный способ их индивидуальной интеграции определяет высокий предел личностной адаптации и жизнеспособности.

Таким образом, с нашей точки зрения, *жизнеспособность – это метасистемное понятие (метаспособность)*. Компонентами, жизнеспособности выступают индивидуальные способности человека

к сознанию и рефлексии, выступающие в качестве метапроцессуального регулятора его активности – деятельностной, поведенческой, коммуникативной – и определяющие оптимальный/неоптимальный способ индивидуальной интеграции всех компонентов регуляции и регулирующих факторов социальной среды на разных уровнях организации психики (индивидуальный, личностный, субъектный).

Предполагается, что уровень развития жизнеспособности будет соотноситься со сформированностью ее компонентов в качестве которых мы выделяем следующие:

- 1) активность – индивидуально-типологическое, функциональное качество личности, представляющее индивидуальный ресурс жизнеспособности; оно включает активность личности, формально-динамические темпераментальные проявления активности и активность на индивидуальном уровне (нейродинамические проявления активности);
- 2) сознание – жизненная способность личности, определяющая оптимальный/неоптимальный способ индивидуальной интеграции всех компонентов;
- 3) способность к рефлексии – процессуальный аспект сознания.

В качестве компонентов регуляции мы рассматриваем:

- 1) способность к саморегуляции – одну из базовых способностей личности, которая осуществляется на трех уровнях: физиологическом, включающий механизмы энергетического обеспечения саморегуляции, психодинамическом и личностном;
- 2) контроль поведения – психологический индивидуальный ресурс субъектной саморегуляции;
- 3) психологические защиты и совладающее поведение – комплекс единых механизмов саморегуляции, включающих разные уровни регуляции (неосознаваемые и осознаваемые);
- 4) метапроцессы (операционные механизмы рефлексии) – система метакогнитивной регуляции; метакогнитивные способности рассматриваются в качестве особого типа интеллектуальных способностей, которые проявляются в виде характеристик стилевого поведения; когнитивные стили в качестве метакогнитивных способностей являются проявлениями сформированности базовых механизмов регуляции поведения.

В качестве регулирующих факторов социальной среды будут рассмотрены роль семьи, школы и общества как микро- и макросо-

циальные факторы жизнеспособности в детском и подростковом возрасте.

При этом мы попытаемся показать, каким образом эти качества формируются в онтогенезе и с какими внешними и внутренними факторами связано их развитие. Естественно, мы при этом не ставим перед собой задачу выявления четких причинно-следственных связей. Как указывала Л. И. Божович, ссылаясь на труды А. Н. Леонтьева, факторы и биологического, и социального порядка не определяют развитие прямо; они включаются в сам процесс развития, становясь внутренними компонентами возникающих при этом психологических новообразований. Никакое развитие не выводимо непосредственно из того, что составляет лишь его предпосылки. Развитие, надо исследовать как процесс «самодвижения», в котором «его предпосылки выступают как в нем же трансформирующиеся его собственные моменты» (Божович, 2008).

Рассмотрим подробнее выделенные нами компоненты жизнеспособности.

3.1. Жизнеспособность и активность субъекта

Если рассматривать континуум «успешная адаптация – дезадаптация», жизнеспособность определяет положительный аспект этого континуума, всегда связанный с развитием человека, поскольку жизнеспособность предполагает позитивное развитие, которое превосходит состояние, в котором индивид мог бы находиться, если бы не подвергся влиянию стресса. С этой точки зрения, пассивная адаптация, основывающаяся на пассивно-приспособительных связях личности с окружающей средой, не может, на наш взгляд, рассматриваться во взаимосвязи с жизнеспособностью. Говоря о жизнеспособности, мы предполагаем наличие активно преобразующих связей между человеком и средой. В связи с этим необходимо обратиться к такому индивидуально-типологическому, функциональному качеству личности, как активность, рассматриваемую нами в качестве индивидуального ресурса жизнеспособности, интегративной способности к адаптации. В исследовании жизнеспособности человека субъектная активность определяется как психологическое новообразование, способствующее самореализации субъекта во многих сферах его жизнедеятельности, как принципиально значимая характеристика жизнеспособности (Лактионова, 2013б, 2016а). Подход к адаптации, в основе которой лежит жизнеспособность, как к ак-

тивному процессу освоения, преодоления и разрешения субъектом разных форм противоречий предполагает, что главная роль в этом процессе принадлежит активности субъекта, ответственного за координацию регуляторных механизмов, обеспечивающих его взаимодействие с внешним миром, его состояние и осуществление деятельности. В процессе разрешения этих противоречий субъект вырабатывает определенные способы регуляции своей индивидуальной активности (Дикая, 2008).

Так, с точки зрения С. Т. Посоховой, своевременность и вектор реализации латентных адаптационных способностей, заложенных в потенциале, зависят от активности личности (Посохова, 2003).

Н. А. Бернштейн в исследованиях физиологии активности зафиксировал ориентацию активности субъекта на «преодоление» ситуации, а не на адаптацию к ней. При таком подходе значительно большее внимание отводится упреждающей активности, а роли компенсаторных и адаптационных механизмов придается лишь частное значение (Бернштейн, 1966, 1991). С точки зрения А. К. Осницкого, это приводит не к редукации психической реальности на уровень физиологии, а, напротив, физиологическая картина интегрируется на более высоком – поведенческом – уровне освоения ситуации. «Применительно к человеку наше знание о его „даре“ – умении осознать многое из того, что он встречает и видит, а также и способности это изменять, еще в большей мере вынуждает нас говорить <...> об «освоении» ситуации, об открытии все новых и новых возможностей взаимодействия с нею и преобразования ее в своих целях... Следовательно <...> такая характеристика, как освоение (не усвоение, а именно освоение), становится определяющей в активности человека как субъекта своей активности» (Осницкий, 2009, часть 2, электронный ресурс).

Б. А. Вяткин связал исследования активности с проблематикой интегральной индивидуальности (Вяткин, 2000). Согласно теории интегральной индивидуальности человека В. С. Мерлина, она образована рядом иерархических уровней индивидуальных свойств, отражающих различные этапы развития материи (Мерлин, 1986, с. 50).

1. Система индивидуальных свойств организма. Ее подсистемы:
 - а) биохимические,
 - б) общесоматические,
 - в) свойства нервной системы (нейродинамические).

2. Система индивидуальных психических свойств. Ее подсистемы:
 - а) психодинамические (свойства темперамента),
 - б) психические свойства личности.
3. Система социально-психологических свойств. Ее подсистемы:
 - а) социальные роли в социальной группе и в коллективе,
 - б) социальные роли в социально-исторических общностях.

С точки зрения В. С. Мерлина, индивидуальные свойства, представленные в рамках одной из подсистем, взаимосвязаны статистически жестко, однозначно. Внутриуровневые или однозначные связи (в рамках одной подсистемы) проявляются в различных вариантах (взаимооднозначные, одномнозначные, многооднозначные). Эти связи обеспечивают относительную автономию и стабильность подсистем, образующих интегральную индивидуальность (тенденция к автономии, дифференциации, стабилизации). Функцию интеграции и развития интегральной индивидуальности как единого целого обеспечивают многомнозначные, межуровневые взаимосвязи. При этом каждая переменная одной из подсистем индивидуальности связана с несколькими переменными другой подсистемы, и наоборот. Многозначность исключает возможность редуцирования закономерностей одного уровня к закономерностям другого уровня и служит критерием выделения новых иерархических уровней индивидуальности. В качестве звеньев, опосредующих межуровневые взаимосвязи, В. С. Мерлин выделял индивидуальный стиль предметной деятельности или общения, считая функцию индивидуального стиля системообразующей (Мерлин, 1986). Б. А. Вяткин в качестве звена, опосредующего разноуровневые индивидуальные связи интегральной индивидуальности, выделил индивидуальный стиль ведущей активности. Он определил его как системное, многоуровневое и многокомпонентное образование, обусловленное определенным симптомокомплексом разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, направленного на достижение успеха в деятельности (Вяткин, 2000).

Таким образом, согласно «пермскому подходу», активность индивидуальности можно рассматривать как систему проявлений активности на различных уровнях и подуровнях интегральной индивидуальности. В. С. Мерлин считал, что в качестве субъекта активности следует рассматривать всю интегральную индивидуальность, а не ее отдельные уровни (Мерлин, 1986). Так, исследование А. А. Волочкова

и Е. Н. Митрофановой, в котором рассматриваются нейродинамические, формально-динамические (темпераментальные) и личностные проявления активности в коммуникативной и познавательной сферах жизни, а также в созерцании и рефлексии, показывают, что активность интегральной индивидуальности, по В. С. Мерлину, представляет собой целостную активность субъекта:

- она не замыкается на отдельных автономных уровнях и подуровнях;
- активность уровней и подуровней и отдельных их видов не проявляется рядоположенно и одновременно;
- наибольший вклад в структуру активности индивидуальности вносят активность личности, затем формально-динамические (темпераментальные проявления активности). Наименьший вклад вносит активность на индивидуальном уровне (нейродинамические характеристики активности) (Волочков, Митрофанова, 2016).

Активность личности, которая вносит наибольший вклад в структуру активности индивидуальности и характеризует ее как субъекта, проявляется в способности осознавать свои мотивы, действовать произвольно и целенаправленно, искать и находить приемлемые способы разрешения противоречий, ощущать себя источником организации собственной жизни (Журавлев, Харламенкова, 2009, с. 34).

Говоря о темпераментальных проявлениях активности Я, Стрелю показывает, что активность, являясь фундаментальной чертой темперамента, развивается под влиянием общества и образования. Уровень активности индивида может не соответствовать биологически заложенному уровню реактивности. Это может привести, в крайних случаях, к нарушениям адаптации (Strelau, 1989).

Л. Г. Дикая выделяет стили саморегуляции на основе расхода ресурсов и резервов, связывая их с активностью: 1) гармоничный стиль (у экстравертов с высокой энергетикой), при котором у субъекта достаточно сил, чтобы взаимодействовать с окружающим миром, поскольку экстраверсия обеспечивает поведенческую и эмоциональную вариативность, а тип вегетативной регуляции – достаточное энергетическое обеспечение; 2) экономный стиль (у интровертов с низкой энергетикой), при котором испытуемые, имея слабые энергетические ресурсы, осторожны, тратят их экономно, у них быстро развиваются состояния утомления, депрессии в случае высоких

нагрузок; 3) накопительный стиль (у интровертов с эрготропным реагированием), характеризующий лиц с невысокой активностью в поведении, но большими резервами, которые «как бы накапливают» ресурсы и потому могут их интенсивно расходовать, не ухудшая своего состояния; 4) затратный стиль (экстраверты с трофотропным реагированием), которые обладают низкими энергетическими ресурсами, но интенсивно их расходуют. С точки зрения Л. Г. Дикой, этот стиль является наиболее неэффективным и неоптимальным (Дикая, 2003).

Т. М. Марютина показывает, что уровень активности субъекта может рассматриваться как фактор, изменяющий соотношение генотипа и среды в онтогенезе. Это доказывает явление генотип-средовых корреляций. Так, при пассивной генотип-средовой корреляции ребенок «наследует» вместе с генами средовые условия, соответствующие его способностям и склонностям. Если со стороны агентов среды возникает адекватная реакция на генетически обусловленные особенности ребенка проявляется реактивная генотип-средовая корреляция. Активная генотип-средовая корреляция возникает в том случае, если ребенок сам активно ищет условия, соответствующие его генетически обусловленным склонностям. Предполагается, что смена типов генотип-средовых корреляций от пассивной к активной происходит в процессе развития по мере того, как дети все более овладевают способами взаимодействия с окружающим миром и формируют индивидуальные стратегии деятельности (Марютина, 2009). Т. М. Марютина обращает внимание на то, что идея самоорганизующейся активности как принципа развития ЦНС, стимулируемой и направляемой средой, в первую очередь взаимодействием со значимыми другими, хорошо согласуется с субъектно-деятельностным подходом С. Л. Рубинштейна и А. В. Брушлинского, а также представлениями ряда современных отечественных психологов (Знаков, 2003; Осницкий, 2009; Сергиенко, 2011; Харламенкова, 2013; Харламенкова, Журавлев, 2014), в том числе пермской психологической школы (Волочков, 2003). Согласно этой идее, человек выступает как субъект развития по отношению не только к собственной психике, но и по отношению к собственному мозгу и, в конечном счете, по отношению к собственному генотипу» (Марютина, 2009). Так, А. А. Волочков говорит о переходе при решении фундаментальной проблемы развития от дихотомического сопоставления генетического и средового факторов влияния к «взаимодействию трех основных факторов психического развития» (биологического,

социального и фактора «активности самого субъекта жизни») (Волчков, 2012, с. 21).

Рассматривая проблему развития активности субъекта в качестве компонента жизнеспособности, мы придерживаемся системно-субъектного подхода, соглашаясь с тем, что ребенок становится субъектом постепенно в ходе общения, деятельности и других видов активности. А. К. Осницкий рассматривает досубъектные формы, при которых психические проявления ребенка носят характер зачаточных форм активности, не являются в полной мере общением, ни созерцанием, ни деятельностью. Он показывает, что становление произвольной активности ребенка начинается с младенческих лет. «Произвольность усилий, с одной стороны, порождается активностью самого ребенка, с другой стороны, обеспечивается опытом, приобретаемым им во взаимодействии со взрослым и с тем предметно-вещным миром, который его окружает. Эта форма активности, предполагает определенным образом направленное регулирование усилий, идущее от желаний и стремлений самого ребенка, и влияние природой данных энергетических сил, которые управляют им независимо от его воли» (Осницкий 2009). Э. Чудновский вводит понятие развивающегося «ядра субъективной активности», становление которого «выражается в постепенном изменении соотношения между „внешним„ и „внутренним„: от преимущественной направленности „внешнее через внутреннее„ к все большему доминированию тенденции „внутреннее через внешнее„» (Чудновский, 1993, с. 9). Важность способности к саморазвитию, обусловленному субъектной активностью, подчеркивали Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. В. Брушлинский С. Л. Рубинштейн и др.

В исследовании Е. Ю. Росляковой показано, что в ранней юности (16–17 лет) наибольший вклад в целостную активность субъекта жизнедеятельности вносит смыслообразующая активность (Рослякова, 2008).

Выводы

- Подход к адаптации, в основе которой лежит жизнеспособность, как к активному процессу освоения, преодоления и разрешения субъектом разных форм противоречий, предполагает, что главная роль в этом процессе принадлежит активности субъекта, ответственного за координацию регуляторных механизмов, обеспечивающих его взаимодействие с внешним миром, его состояние и осуществление деятельности.

- С точки зрения системно-субъектного подхода, ребенок постепенно становится субъектом в ходе общения, деятельности и других видов активности.
- Активность индивидуальности можно рассматривать как систему ее проявлений на различных уровнях и подуровнях интегральной индивидуальности. В качестве субъекта активности следует рассматривать всю интегральную индивидуальность, а не ее отдельные уровни.
- Наибольший вклад в структуру активности индивидуальности вносят активность личности, затем формально-динамические (темпераментальные проявления активности), наименьший вклад – активность на индивидуальном уровне (нейродинамические характеристики активности).
- Активность личности характеризует ее как субъекта, проявляется в способности осознавать свои мотивы, действовать произвольно и целенаправленно, искать и находить приемлемые способы разрешения противоречий, ощущать себя источником организации собственной жизни.
- Уровень активности субъекта может рассматриваться как фактор, изменяющий соотношение генотипа и среды в онтогенезе. Смена типов генотип-средовых корреляций от пассивной к активной происходит в процессе развития по мере того, как дети все более активно овладевают способами взаимодействия с окружающим миром и формируют индивидуальные стратегии деятельности.

3.2. Саморегуляция как компонент жизнеспособности

С точки зрения Б. Г. Ананьева, сформированная индивидуальность с ее целостной организацией свойств и саморегуляцией обеспечивает единое направление развития и стабилизирует общую структуру человека, являясь одним из факторов жизнеспособности (Ананьев, 1977, с. 274). По мнению Л. Сроуфа с соавт., измерение жизнеспособности является, в первую очередь, измерением регуляции (Sroufe et al., 2005).

Содержание психической саморегуляции отличается системным характером ее организации (К. А. Абульханова-Славская, О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, Л. Г. Дикая, Ю. Я. Голиков, А. Н. Костин, А. В. Карпов, А. О. Прохоров и др.). Изучение саморегуляции позволяет раскрыть взаимосвязи разнообразных психических процессов с ди-

намическими характеристиками поведения и индивидуально-личностными свойствами человека. За последние двадцать лет проблема саморегуляции стала приобретать центральное место в психологии. Постигание саморегуляции может стать ключевым конструктом, позволяющим перейти к интегративному изучению человека, его возможностей не только адаптироваться к миру, но и изменять мир вместе с собой (Костин, Голиков, 2013; Сергиенко, 2016б).

Следует отметить, что исследования саморегуляции поведения, основанной на ресурсах человека, широко представлены в отечественной психологии. Так, К. А. Абульханова исследовала проблемы саморегуляции (регуляции, направленной на свою собственную активность – деятельностную, поведенческую, коммуникативную и пр.) как оптимальный/неоптимальный способ индивидуальной интеграции личностью собственных возможностей разных уровней для решения жизненных задач (Абульханова-Славская, 1990). С точки зрения В. И. Моросановой, саморегуляция, являясь функциональным средством субъекта, позволяет ему мобилизовать свои личностные и когнитивные возможности (выступающие как психические ресурсы, по выражению К. А. Абульхановой-Славской) для реализации собственной активности. Эта внутренняя целенаправленная активность человека реализуется системным участием самых разных процессов, явлений и уровней психики (Моросанова, 2012). Функциональная структура осознанной, произвольной саморегуляции в качестве основных звеньев включает «цели деятельности, модели значимых условий, программы исполнительских действий, критериев успешности, оценки результатов и коррекции действий. Каждое из звеньев реализуется соответствующим регуляторным процессом: планированием целей, моделированием значимых условий, программированием действий, оцениванием результатов и коррекцией действий» (Моросанова, 2001, с. 37).

В работах О. А. Конопкина саморегуляция интерпретируется «как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, осуществлению, поддержанию и управлению всеми видами и формами активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей» (Конопкин, 2007, с. 12–13). С его точки зрения, саморегуляция интегрирует динамические и содержательные аспекты личности, осознанные и бессознательные ее структуры.

По мнению Л. Г. Дикой, «ядро адаптации как системы и процесса составляет психическая саморегуляция, эффективность ко-

торой обеспечивается взаимодействием регуляторных механизмов в триаде «личность–состояние–деятельность» (Дикая, 2003, с. 242). Л. Г. Дикая выделила индивидуальные стили саморегуляции, которые имеют три уровня: физиологический, включающий механизмы энергетического обеспечения саморегуляции (в структуре произвольной саморегуляции активационно-энергетический компонент является базовым), психодинамический и личностный, обеспечивающие поведенческую и эмоциональную вариабельность поведения. Индивидуальные стили саморегуляции определяются преобладанием, эффективностью и взаимодействием ее разных регуляторных систем: личностной, волевой, эмоциональной, психофизиологической (непроизвольной и произвольной), включая когнитивный, эмоциональный и активационный компоненты. Невершенство той или другой системы формирует неоптимальный стиль саморегуляции и предопределяет структуру психической вариабельности, которая как бы надстраивается над физиологическим и психодинамическим уровнем, компенсируя или усиливая недостатки стиля. Индивидуальные различия проявляются в разной степени сформированности и связи тех или иных регуляторных систем. Одно из положений концепции психической саморегуляции, выделяемых Л. Г. Дикой, состоит в том, что существует взаимосвязь между личностными качествами субъекта и саморегуляцией (Дикая, 2003). Таким образом, системная концепция психической регуляции Л. Г. Дикой охватывает всю иерархию уровней саморегуляции, включающую и психофизиологический уровень, и уровень ценностно-мотивационный, задаваемый личностью. Такое системное решение дает представление о континуальности и интегративности психической саморегуляции, где низшие и высшие уровни составляют единое целое и взаимозависимы (Сергиенко, 2007, с. 257).

С точки зрения В. С. Мерлина, О. А. Конопкина и др., оптимальный стиль саморегуляции также складывается, с одной стороны, из совокупности природных свойств, и, с другой стороны, из сложившейся в течение жизни системы приемов и способов саморегуляции. О. А. Конопкин показал, что гармоничный тип регуляции характеризуется развитостью и оперативностью психических подсистем, которые обеспечивают различные регуляторные функции (Конопкин, 1989).

Идея анализа проблем саморегуляции как некоторого ресурса человека представлена также в ряде исследований зарубежных психологов. Е. А. Сергеенко, проведя анализ литературы по этой

теме, показывает сопоставимость таких моделей, как модель силы ресурсов (Strength model) Р. Бауместейра, Б. Шмейчеля и К. Вогс (Baumeister, Schmeichel, Vohs, 2007) модель самоуправления Е. Хиггинса (Higgins, 1996) и модель обратной связи С. Карвера и М. Шейера (Carver, Scheier, 1981), а также идей З. Фрейда об энергетических способностях саморегуляции. Однако автор отмечает упрощенность представлений о саморегуляции как истощении: «Если ресурсы – это просто некоторая энергия или сила, то в данной модели она существует в виде почти физической энергии батарейки, которая ограничивает возможности саморегуляции субъекта. Если это ресурсы субъекта, то они в данной модели не операционализованы и сведены лишь к энергетической составляющей человеческого функционирования, т. е. никак не специфичны для регуляции субъекта» (Сергиенко, 2016б, с. 172).

С точки зрения С. А. Хазовой ресурсы субъекта имеют ментальную природу. Субъект может противостоять истощению ресурсов, обеспечивая их экономию, рациональный расход, накопление, сохранение и развитие благодаря концептуализации опыта. Формулируя определение ресурса, она акцентирует его представленность в ментальном опыте субъекта и исходит из того, что и внутренние (интрапсихологические) характеристики, и объекты физической и социальной среды начинают играть ресурсную роль только тогда, когда им придается личностная значимость и ценность (Хазова, 2014). В этом ее авторская позиция соотносится с позицией С. Е. Хобфолла, предлагающего понятие «оцениваемый ресурс» – исходный ресурс плюс его добавленная «ценность» для человека (Hobfoll, 1989, 1998).

М. А. Холодная отмечает, что понятие ресурсов изначально было введено в узком значении этого слова для описания ограниченности энергетических возможностей базовых познавательных процессов. Так, Д. Канеман в своей книге на основании эксперимента, проведенного Р. Баумейстером, показывает, что все виды произвольных усилий – когнитивных, эмоциональных или физических – хотя бы частично используют общий резерв мыслительной энергии. В результате наблюдается «истощение эго» (Канеман, 2015. С. 58). Однако при изучении совладающего поведения в понятие ресурса вкладывается более общий смысл (Совладающее поведение, 2008; Стресс, выгорание, совладание в современном контексте, 2011). Процесс распределения ресурсов, на котором делает акцент ресурсный подход, позволяет человеку адаптироваться даже в самых трудных

жизненных обстоятельствах. При этом предполагается, что существует «ключевой ресурс», который управляет общим фондом ресурсов (Hobfoll, 1988). С точки зрения М. А. Холодной, есть основания искать ключевые ресурсы в интеллектуальной сфере человека, не сводя их к показателям психометрического интеллекта и психометрической креативности. Центральное место в системе ресурсов она отводит произвольному и непроизвольному интеллектуальному контролю (Холодная, 2002, 2015).

Интеллектуальные или интеллектуально-личностные ресурсы человека, используемые в качестве ресурсов саморегуляции, выделяются также в работах Д. А. Леонтьева. Автор относит к ним квазальные ориентации, локус контроля, самоэффективность, толерантность к неопределенности, склонность к риску, полнезависимость, рефлексивность (Леонтьев, 2010). К ключевым ресурсам относят также такие личные качества, как оптимизм, жизнестойкость, самоэффективность и т. д. Самоэффективность в качестве компонента жизнеспособности выделяет, в частности, А. В. Махнач, показывая, что она «состоит из ожиданий и представлений субъекта, его веры в способность мобилизовать мотивацию, когнитивные ресурсы и действия для оказания влияния на то или иное событие благодаря адекватной оценке, а также уверенности в своей эффективности по достижению желаемых целей» (Махнач, 2016а, с. 145). Соглашаясь с тем, что и самоэффективность, и жизнестойкость можно рассматривать в качестве «ключевых ресурсов», следует отметить, что все эти личные качества можно отнести к смысловым образованиям. И именно смысловые образования рассматриваются в монографии в качестве «ключевого ресурса» жизнеспособности (см. раздел 1.3.5). Важно только отметить, что они могут быть как осознанными, так и преимущественно или полностью не осознаваться (Шапиро, 2009).

Соглашаясь со всеми вышеперечисленными авторами о роли интеллектуальных или интеллектуально-личностных ресурсов, мы подчеркиваем, что саморегуляция реализуется системным участием различных процессов, явлений и уровней психики. И именно на субъектном уровне интегрируются все индивидуальные ресурсы человека, таким образом, субъект выступает системообразующим фактором всей системы регуляции. Ресурсы субъекта имеют ментальную природу. Однако, с нашей точки зрения, нельзя сво-

* Жизнестойкость (hardiness) – особый паттерн установок и навыков (Maddi, Khoshaba, 1994).

доть все ресурсы саморегуляции только к ментальным, хотя они, несомненно, играют важную роль, определяя оптимальный/неоптимальный способ индивидуальной интеграции ресурсов разных уровней. Таким образом, к ресурсам саморегуляции мы относим: психофизиологические (активационно-энергетический компонент), «интеллектуальный потенциал (способности извлекать и упорядочивать ментальный опыт, на его основе прогнозировать результат и его последствия), эмоциональность (интенсивность эмоций, эмоциональную лабильность, активность, способность к сопереживанию, понимание эмоций других и т. д.), способность к произвольной организации действий (волевые усилия, предполагающие организацию исполнительного компонента, гибкость реализации действий в зависимости от изменяющихся условий задачи, анализ результата исполнения)» (Сергиенко, 2007, с. 260).

Э. А. Голубева определила способность к саморегуляции как одну из базовых способностей личности (Голубева, 1986). Она показала, что процессы, обеспечивающие саморегулятивные функции, имеют, индивидуальную меру выраженности. С этой точки зрения они являются онтологической базой для специфических – регулятивных способностей. Дж. Форд, Х. Теннен и Д. Альберт, выделяя три основные системы саморегуляции – соматическую, когнитивную и аффективную, указывают на то, что «развитие способности саморегуляции происходит в течение жизни как результат и внутренних процессов созревания, и научения в центральной нервной системе, основанного на опыте, и принимает форму проверки гипотез, результатом которой становится предпочтение некоторых „привилегированных“ гипотез, которые становятся руководящими убеждениями... Психологическая травма может радикально нарушить развитие и использование способностей к саморегуляции и в критические периоды (например, раннего детства, подросткового возраста) может существенно заблокировать развитие способностей к саморегуляции» (Ford et al., 2008, р. 299).

Психологическая травма, по мнению авторов, перестраивает приоритеты в направлении защиты и сопротивления угрозе, оттягивая на эти цели основные ресурсы саморегуляции организма и запуская автоматические психобиологические процессы, направленные на выживание и адаптацию в ущерб процессам нормального развития и функционирования (Леонтьев, 2016). Это перекликается с идеями О. С. Никольской, которая считает, что в этом случае вместо форм активного взаимодействия с миром развиваются средства за-

щиты от него. Устанавливается неадекватная дистанция в контактах, не создается система положительной избирательности, опредмечивания своих потребностей и, наоборот, фиксируются многочисленные страхи, запреты, защитные действия, ритуалы, предотвращающие опасность (Никольская, 2000, с. 11). Однако Дж. Форд, Х. Теннен и Д. Альберт, рассматривая посттравматические биопсихосоциальные нарушения как поломку саморегуляции, указывают, что «защитные факторы (например, социальная поддержка, социально-экономические ресурсы, психосоциальные и биологические методы воздействия) способствуют позитивным исходам после травмы благодаря тому, что они восстанавливают или усиливают саморегуляторные способности, имевшиеся до травмы» (Ford et al., 2008, р. 316). Резкие изменения, которые производят травматические стрессоры в окружении человека и в его опыте, приводят к сбою рутинных автоматических паттернов функционирования. Негативный аспект этого заключается в поломке адаптивных механизмов, поддерживавших ранее относительно здоровое функционирование, а позитивный аспект – в толчке к осознанному переосмыслению и перестройке механизмов саморегуляции во всех сферах – когнитивной, эмоциональной, психосоматической и отношений. Именно с этим связан потенциал роста, заключенный в психологической травме (Леонтьев, 2016). Такой взгляд на потенциально позитивное влияние травматических стрессоров близок к модели вызовов (Larose, 2001), одной из моделей жизнеспособности (см. раздел 2.2).

Проблема генезиса саморегуляции и в отечественной, и в зарубежной психологии рассматривается как в связи с внешними регуляторами, так и с темпераментальными характеристиками, модулирующими проявление когнитивных возможностей и особенностей социального взаимодействия диспозиционными (личностными), динамическими (ситуационными), социокультурными (экологическими) и регулятивными (Виленская, Сергиенко, 2001; Крюкова, 2008; Мастен, Дистефано, 2016; Сергиенко и др., 2009; Masten, Coatsworth, 1998; Rutter, 1990; и др.).

Выводы

- Саморегуляция рассматривается в качестве регуляции, направленной на свою собственную активность, как оптимальный/неоптимальный способ индивидуальной интеграции личностью собственных возможностей разных уровней для решения жизненных задач.

- Содержание психической саморегуляции отличается системным характером ее организации. Индивидуальные стили саморегуляции имеют три уровня: физиологический, включающий механизмы энергетического обеспечения саморегуляции (в структуре произвольной саморегуляции активационно-энергетический компонент является базовым), психодинамический и личностный, обеспечивающие поведенческую и эмоциональную вариабельность поведения. Таким образом, низшие и высшие уровни составляют единое целое и взаимозависимы.
- Личностный уровень саморегуляции вносит наибольший вклад в ее структуру и характеризуется как регуляция на субъектном уровне, направленная на интеграцию индивидуальных ресурсов человека. Это подтверждает тот факт, что субъект выступает системообразующим фактором всей системы регуляции. А способность к саморегуляции является одной из базовых способностей личности.
- На развитие способности к саморегуляции у ребенка оказывают воздействие как внешние регуляторы, так и его темпераментальные характеристики. Это свидетельствует о возможности формирования саморегуляции у детей и подростков.
- Способность к саморегуляции как одна из базовых способностей личности является компонентом жизнеспособности индивида.

3.3. Контроль поведения как психологический индивидуальный ресурс саморегуляции

В рамках исследования глубинных механизмов адаптации разрабатывается концепция контроля поведения (Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская и др.) – индивидуального ресурса жизнеспособности как интегративной способности к адаптации (Лактионова, 2013а, б; 2016а, б; Сергиенко, 2016б, 2017). Категории жизнеспособности и контроля поведения, являющиеся интегративными характеристиками человека, тесно переплетены. Обе категории включают внутренние индивидуальные характеристики человека и направлены на целостное изучение возможности регуляции поведения для достижения его адаптивных форм. Но они имеют и различия. Если жизнеспособность представляет собой структурно-уровневую совокупность индивидуальных характеристик и внешних регулирующих условий (семейных и социальных) (Лактионова, 2010в; Махнач, 2013б), то контроль поведения становится ее индивидуальным

ресурсом, включенным в иерархическую психическую организацию индивидуальной (субъектно-личностной) регуляции (Сергиенко, 2016б).

По данным Е. А. Сергиенко, именно контроль поведения выступает основой становления саморегуляции, используя индивидуально выраженные способности (ресурсы) человека. Он рассматривается как единая система, включающая три подсистемы регуляции (когнитивный контроль, эмоциональная регуляция, волевой контроль) основанные на индивидуальных ресурсах. В качестве ресурсов когнитивного контроля автор рассматривает особенности интеллектуальных, когнитивных способностей анализировать и упорядочивать внешнюю и внутреннюю среду, создавать ментальные модели ситуации и событий, ментально оперировать внутренними моделями и представлениями, подготавливать решения, способность гибкого когнитивного контроля, особенности меры интеллекта и стилевые когнитивные способности, обозначаемые традиционно как когнитивные контроли. К ресурсам эмоционального контроля Е. А. Сергиенко относит индивидуальные особенности эмоциональности, описываемые в психологии в рамках темпераментальных и характерологических черт: интенсивность эмоций, эмоциональную лабильность, эмоциональную импульсивность, способность понимать свои эмоции и эмоции других людей, доминирующую окрашенность настроения. Произвольный/волевой контроль также опирается на индивидуальные ресурсы. Становление произвольности исполнительных действий, поведения, подчинение определенным целям, смыслам, стандартам проходит длительный путь развития в онтогенезе человека. Эта произвольность связана с развитием префронтальной кортикальной системы, обеспечивающей тормозной контроль, гибкость когнитивных и эмоциональных процессов, программирование действий, интеграцию информации. Эмоциональная регуляция тесно связана с когнитивным контролем и волевой регуляцией (Сергиенко, 2016б).

Так как субъект интегрирует все индивидуальные ресурсы человека, он выступает системообразующим фактором всей системы регуляции. Интеграция этих подсистем создает индивидуальный паттерн саморегуляции. Выраженность ресурсов имеет индивидуальный паттерн, т. е. соотношение когнитивных, эмоциональных и волевых способностей представлено у каждого человека в разных соотношениях. В качестве регулятивной функции субъекта контроль поведения становится основанием для развития предпочитаемых

субъектом способов совладания и психологических защит (Сергиенко, 2016б, 2017). Таким образом, контроль поведения становится внутренним ресурсом жизнеспособности, показателями которой выступают совладание и саморегуляция поведения.

Вопрос о детерминантах формирования контроля поведения, имеющий большое теоретическое и практическое значение, остается открытым. Обращаясь к генезису контроля поведения, Е. А. Сергиенко высказывает предположение о том, что контроль поведения берет свое начало в фундаментальном свойстве психической организации – антиципации, которая воедино связывает предвосхищение того или иного события в окружающем мире с возможностью направлять, планировать и контролировать взаимодействие человека со средой. Антиципация проявляется в различных формах в зависимости от уровня психического развития (Сергиенко, 2016б).

Лонгитюдное исследование (Виленская, 2007), проведенное с целью изучения проблемы взаимодействия генетического и средового компонентов в развитии контроля поведения на выборке детей-близнецов раннего возраста, показало, что:

- контроль поведения является сложной многоуровневой гетерохронно развивающейся характеристикой психической организации человека и имеет сложную генетически-средовую детерминацию;
- трудный и пассивный темперамент (или характер) могут быть основой для будущей дезадаптации (низкие показатели психического развития, трудности в поведении, взаимодействии с родителями) именно в силу наличия у детей определенных проблем в регуляции поведения;
- неадекватный тип семейного воспитания (недостаточно стимулирующий или, напротив, излишне строгий) может быть дополнительным фактором дезадаптации (Виленская, Сергиенко, 2001);
- контроль поведения выступает предиктором жизнеспособности в раннем возрасте, возможно его модулирующее воздействие, в частности, на биологические факторы риска (Виленская, 2016а).

Развитие контроля поведения происходит на протяжении всей жизни человека. Первоначально он развивается от недифференцированной слитности когнитивного, эмоционального и произвольного к выделению эмоциональной регуляции на 2-м году жизни и к взаимодополнительности всех трех составляющих в возрасте 3 лет (Виленская, 2007).

В лонгитюдном исследовании подростков (11–18 лет) была выявлена взаимосвязь степени адаптивного поведения подростков с показателями контроля поведения и совладания. Исследование показало, что волевой компонент формируется раньше, чем когнитивный или эмоциональный, и к подростковому возрасту является наиболее стабильным, что, с точки зрения автора, объясняет его большую задействованность в регуляции поведения в раннем юношеском возрасте (Ветрова, 2010). Эти данные можно рассматривать как показатели жизнеспособности подростков.

Проведенные нами исследования (Лактионова, 2010б, в, 2013а; 2014; Лактионова, Махнач, 2015; Махнач, Лактионова, 2013) выявили взаимосвязи между жизнеспособностью и контролем поведения у подростков (см. подробнее главу 4):

Выводы

- Контроль поведения является психологическим индивидуальным ресурсом субъектной регуляции.
- Контроль поведения является сложной многоуровневой гетерохронно развивающейся характеристикой психической организации человека и имеет сложную генетически-средовую детерминацию.
- Развитие контроля поведения происходит на протяжении всей жизни человека. В раннем возрасте он выступает предиктором жизнеспособности, оказывая модулирующее воздействие, в частности, на биологические факторы риска.
- Профиль контроля поведения как своеобразное соотношение когнитивного, эмоционального и волевого компонентов определяет не только типы стратегий совладания, но и виды предпочитаемых психологических защит.
- Контроль поведения можно рассматривать в качестве индивидуального ресурса жизнеспособности как интегративной способности к адаптации.

3.4. Психологические защиты и совладающее поведение как комплекс механизмов саморегуляции

Защитные механизмы

По данным исследований Л. И. Анцыферовой, Л. Г. Дикой, Н. Л. Коноваловой, защитная бессознательная активность входит в подсистему саморегуляции, обеспечивая «ресурсосберегающее» поведе-

ние в изменяющихся условиях и возрастающих требованиях среды (а в некоторых случаях – самой личности) (см.: Яницкий и др., 2007).

Согласно современным представлениям, защитные механизмы рассматриваются в качестве интрапсихической адаптации личности и являются нормальными, повседневно работающими регуляторными механизмами. Основная цель психологической защиты состоит не в решении непосредственно проблемы, а в редукции негативных, травмирующих переживаний за счет подсознательной переработки поступающей информации. Феномен психологической защиты связан с такими функциями психики, как приспособление, уравновешивание и регуляция. В этих процессах задействованы восприятие, память, внимание, воображение, мышление, эмоции. В силу того, что защитные механизмы независимы от сознательных желаний и намерений человека, наблюдать их можно только во внешних проявлениях. Если защита действует слишком мощно, происходит искажение реальности, и наоборот, ее недостаточность приводит к неспособности адаптироваться к сложным жизненным условиям. Возникает социальная дезадаптация, нарушающая стабильность позитивного образа Я. Таким образом, ригидная и патологически стереотипная защита мешает здоровому функционированию (Ветрова, 2008; Грановская, Никольская, 1998; Крюкова, 2008; Куфтяк, 2012; Сергиенко, 2008; Соловьева, 2005; и др.).

А. Фрейд, описывая динамику образования защитных механизмов, показала, что образование специфических механизмов защиты в определенные сензитивные периоды психического развития стимулирует фрустрация базовых потребностей в присоединении, аффилиации, безопасности, принятии и, как следствие, в самопринятии. Ребенок к концу первого года жизни имея минимальные средства защиты от эмоциональных переживаний, связанных с неприятными и опасными стимулами окружающего мира, дает сигналы дистресса, которые в результате диадического общения (мать – ребенок) воспринимаются и обеспечивают ему безопасность. Игнорирование сигналов или только частичное их удовлетворение ведет к возникновению перманентной депрессии, являющейся предпосылкой для образования защитных механизмов. Существует определенная последовательность возникновения защитных механизмов по мере развития ребенка (Фрейд, 1993).

Однако с точки зрения Н. Мак-Вильямс доказательств того, что защиты появляются одна за другой в определенной строгой последовательности по мере развития ребенка, не существует. Опира-

ясь на данные психоаналитических исследований, она показывает, что некоторые защиты представляют собой более «примитивный» процесс, чем другие. К защитам, рассматриваемым как первичные, незрелые, примитивные, относятся те, что имеют дело с границей между собственным Я и внешним миром. Защиты, причисляемые ко вторичным, более зрелым, более развитым, «работают» с внутренними границами – между Эго, Супер-Эго и Ид или между наблюдающей и переживающей частями Эго.

В психоаналитических описаниях в качестве «примитивных» определяются следующие защиты: изоляция, отрицание, всемогущественный контроль, примитивные идеализация и обесценивание, проективная и интроективная идентификация, расщепление Эго. Н. Мак-Вильямс добавляет к списку примитивных процессов диссоциацию, указывая на то, что примитивные защиты – это просто способы, с помощью которых ребенок естественным образом постигает мир и которые присутствуют у каждого человека вне зависимости от наличия сколько-нибудь заметной патологии. Проблемы возникают лишь в тех случаях, когда существует недостаток в более зрелых психологических навыках или когда данные защиты упорно используются для исключения возможных других. Пограничная или психотическая личностная структура может быть обусловлена и отсутствием зрелых защит, и слишком стереотипными защитами, которые препятствуют психологическому развитию или адаптации. Проблемы психотической «декомпенсации» также можно рассматривать как свидетельство недостаточности защит (Мак-Вильямс, 1998). В качестве примера можно привести исследование М. В. Богданова, который показал, что фиксация на инфантильных защитах провоцирует соматические нарушения: перенапряжение иммунной системы повышает уровень психосоматизации (Богданов, 2005). По данным Ф. Крамер, более интенсивное использование защитных механизмов в период стресса оберегает человека от психических расстройств. Так, исследуя взаимосвязи между защитными механизмами и возможным развитием эмоциональных расстройств у мальчиков младшего подросткового возраста (9–12 лет), попавших в природное бедствие (Cramer, 2015), она обнаружила, что мальчики с более высокими показателями защитных механизмов оказались менее подвержены эмоциональным расстройствам. Было также установлено, что при использовании более зрелых защитных механизмов – проекции и идентификации – выявляется более сильная связь между применением защит и снижением психических расстройств (Куфтяк, 2016).

Н. Мак-Вильямс показывает, что предпочтительное автоматическое использование определенной защиты или набора защит является результатом сложного взаимодействия, по меньшей мере, четырех факторов: (1) врожденного темперамента; (2) природы стрессов, пережитых в раннем детстве; (3) защит, моделями для которых (а иногда и сознательными учителями) были родители или другие значимые фигуры; (4) усвоенных опытным путем последствий использования отдельных защит (на языке теории обучения – эффект подкрепления). На языке психодинамики бессознательный выбор индивидом излюбленных способов преодоления затруднений «сверхдетерминирован», что отражает кардинальный аналитический принцип «множественной функции» (Мак-Вильямс, 1998).

Это согласуется с точкой зрения других исследователей, в соответствии с которой развитие стилевых защитных механизмов детерминируется такими факторами, как динамические особенности психики; личный опыт успешности удовлетворения базисных психологических потребностей (в безопасности, доверии, принятии, автономии, самоопределении); опыт отношений и разрешения жизненных ситуаций в родительской семье (усвоения демонстрируемых родителями образцов защитного поведения); хроническая психотравматизация личности (Никольская, Грановская, 2006; Гребенников, 1994).

Выводы

- Защитные механизмы рассматриваются в качестве интрапсихической адаптации личности и являются регуляторными механизмами, направленными на редукцию эмоционального напряжения.
- Жизнеспособность как интегративная способность к адаптации предполагает достаточную выраженность и широкий репертуар защитных механизмов (отсутствие ригидности и патологически стереотипных защит, возможность интенсивного использования защитных механизмов в период стресса), а также наличие зрелых защит.

Совладание

Совладание в отличие от психологической защиты представляет целенаправленное поведение субъекта как источник возможного преобразования ситуации. Оно является пластичным, зависящим

от ситуации процессом и имеет «отложенный эффект», т. е. рассчитано на перспективу (Никольская, Грановская, 2006).

Первое упоминание термина «совладание» зафиксировано в работе Х. Хартмана (1937). В дальнейшем Л. Пёрлин с соавт. описали основные элементы формирования социально детерминированного стресса: «Процесс социального стресса можно рассматривать как объединение трех основных концептуальных областей: источники стресса, медиаторы стресса и проявления стресса...» (Pearlin et al., 1981, p. 337). Парадигма совладания со стрессом, которая появилась как доминирующая идея в социологии стресса, изучении совладания с ним и психического здоровья человека в целом на протяжении нескольких десятилетий исследовалась с помощью этих трех основных концептуальных областей. С точки зрения А. В. Махнач, все те же три концептуальные сферы, выделенные Л. Пёрлиным, исследуются сейчас в жизнеспособности человека: ее источники, медиаторы и проявления. Позже исследования совладания с внешними воздействиями во многом легли в основу понимания баланса между факторами риска и факторами жизнеспособности (Махнач, 2016). Совладание в качестве одного из компонентов жизнеспособности рассматривается многими исследователями (Лактионова, 2010б, в; Махнач, 2013; 2016; Hamill, 2003; Rutter, 2007; Charney, 2004; Pinkerton, Dolan, 2007; и др.).

Следует отметить, что термин «жизнеспособность» отличается от понятия «совладание с трудными жизненными ситуациями», так как подразумевает не только преодоление человеком трудностей и возврат к прежнему состоянию, но и прогресс, движение через трудности к новому этапу жизни. Таким образом, оно включает в себя два понятия: сопротивление разрушению, т. е. способность индивида защищать свою целостность, когда он испытывает сильное давление и способность строить полноценную жизнь в трудных условиях, что предполагает умение планировать свою жизнь, двигаясь в определенном направлении в течение какого-то времени (Ваништендал, 1998, с. 13–14).

По мнению многих отечественных и зарубежных ученых, основная функция совладания состоит в адаптации человека к требованиям ситуации. При этом оно опосредуется как ситуацией, так и внутренней активностью субъекта, обусловленной системой его личностных смыслов и диспозиционной структурой. Концепция совладания включает поведенческую, эмоциональную и когнитивную активность, результатом которой может быть устранение труднос-

ти (стрессора), преобразование ситуации либо адаптация к ее требованиям (Анцыферова, 1993, 1994; Бодров, 2006, 2007; Дементий, 2004; Дикая, Махнач, 1996; Дикая, 2007; Крюкова, 2010; 2005, 2008; Крюкова и др., 2006; Куфтяк, 2011, 2012; Нартова-Бочавер, 1997; Постылякова, 2004; Carver et al., 1989; Singer, Davidson, 1991; и др.). К функциям совладающего поведения субъекта относят: когнитивную оценку; динамику эмоций, возможность осуществления саморегуляции; оптимальную координацию эмоциональных состояний и переживаний с целенаправленным поведением; возникновение действий, преобразующих ситуацию (возможность овладения ситуацией), а также собственное состояние (владение собой); использование своего жизненного опыта и помощи окружающих людей; коррекцию собственных ожиданий с помощью контроля над ситуацией или приспособления к ней; антиципацию (избегание, предотвращение) неразрешимых ситуаций и опасных стрессоров; саморазрушение (Крюкова, 2010). В качестве критериев субъектного совладания рассматривают адекватность ситуации, значимость последствий выбора данного поведения, социально-психологическую обусловленность и принципиальную возможность обучения этому виду поведения (Крюкова, 2008; Сергиенко, 2008).

Р. Лазарус (Lazarus, 1991) считал психологическую защиту пассивным копинг-поведением, относя к ней избегание, подавление, отрицание-искажение реальной ситуации, в то время как для совладания характерен поиск информации, действие, рефлексия. С. Фолкман и Р. Лазарус показали, что совладание выполняет две основные функции: регуляцию эмоций (когнитивные, эмоциональные и поведенческие усилия, с помощью которых человек пытается редуцировать эмоциональное напряжение, эмоциональный компонент дистресса) и управление проблемами, вызывающими дистресс (устранение угрозы, влияние стрессора). Обе функции используются в большинстве стрессовых ситуаций, при этом их процентное соотношение зависит от того, как стрессовые ситуации оценены человеком (Folkman, Lazarus, 1980). По мнению ученых, отношения между эмоциями и копингом не носят статичного характера. Как эмоции могут облегчать процесс преодоления, так и копинг может детерминировать определенные эмоциональные состояния, при этом копинг и эмоции необходимо рассматривать с точки зрения процесса. Эмоции и копинг в норме характеризуются высокой степенью изменчивости. Таким образом, копинг – это многомерный процесс когнитивных и бихевиоральных стратегий, которые используют

люди для управления требованиями в специфических стрессовых ситуациях (Lazarus, Folkman, 1991).

В настоящее время большинство исследователей связывают психологическую защиту и совладающее поведение в единую систему адаптационных механизмов личности, направленных на преодоление стрессовых ситуаций. Прогностическое значение при этом имеет соотношение механизмов психологической защиты и стратегий совладающего поведения в структуре адаптационных реакций личности, а мера их интеграции служит характеристикой зрелости адаптационных реакций (Журавлев, Сергиенко, 2011; Куфтяк, 2011, 2012, 2016а; Сергиенко и др., 2010; Яницкий и др., 2013).

Е. В. Куфтяк, проанализировав исследования, показала различия в современных моделях защитных механизмов и стратегий совладания как двух взаимосвязанных механизмов адаптационного процесса (Куфтяк, 2016а). Так, по мнению С. Каллахана и А. Шаброля (Callahan, Chabrol, 2004), защита и копинг проявляются вскоре друг за другом, но не одновременно. Стратегии копинг-поведения могут быть адаптивными, несмотря на неадаптивность предшествующих им защитных процессов, и наоборот, адаптивные защитные механизмы могут предшествовать дисфункциональным стратегиям копинг-поведения. При этом, с точки зрения авторов, модели копинг-поведения, возникающие вслед за защитными механизмами, будут основаны на измененном восприятии реальности. В свою очередь, В. Стефенс и Х. Кехель (Steffens, Kachele, 1988) считают, что в силу того, что защитные механизмы и копинг-поведение служат для выполнения одной и той же функции – индивидуальной адаптации к реальности, между ними отсутствует связь и они могут протекать одновременно. С точки зрения этой модели возможны динамические сдвиги от защиты в сторону копинга и наоборот. Механизмы защиты, обусловленные ситуацией, могут привести к адаптации и послужить толчком к появлению копинг-поведения. И. Р. Абитов (Абитов, 2007) объединяет механизмы психологической защиты, копинг-стратегии и механизмы антиципации в единую структуру «совладающее поведение», считая, что они обладают единой функцией. С его точки зрения невозможность преодолеть стрессовую ситуацию с использованием механизмов антиципации и копинга запускает в действие психологические защиты. В исследованиях, проведенных Е. В. Куфтяк, показано, что недостаток в репертуаре совладания проблемно-ориентированных стратегий соотносится с высоким уровнем напряженности психологических защит (Куфтяк, 2011).

Л. И. Анцыферова вводит термин «когнитивное оценивание», определяет его как некую активность личности: «Процесс распознавания особенностей ситуации, выявление негативных и позитивных ее сторон, определение смысла и значения происходящего», – указывая на значимую роль способности к оценке ситуации, от которой зависит адекватный выбор стратегий преодоления. От того, как у человека работает механизм когнитивного оценивания, по мнению Л. И. Анцыферовой, зависят стратегии, которые будет использовать человек при разрешении трудной ситуации. Если субъект расценивает ситуацию как подконтрольную, то он склонен применять для ее разрешения конструктивные копинг-стратегии (Анцыферова, 1994, с. 7). Так, по данным Н. В. Тарабриной и Н. Е. Харламенковой, наибольший вклад в связь копинга и адаптации делают воспринимаемая способность справиться со средовыми изменениями и соответствие копинга ситуации, тогда как вклад остальных минимален (Тарабрина, Харламенкова, 2016).

Стратегии совладания можно разделить на активные и пассивные. К активным стратегиям относят все варианты поведения человека, направленные на разрешение проблемной и/или стрессовой ситуации и поиск социальной поддержки. Пассивное совладающее поведение включает базисную стратегию избегания, при этом очень важным является тот факт, что некоторые формы избегания могут носить активный характер. И. А. Джидарьян показывает, что активный копинг может быть связан как с оптимизмом, так и с пессимизмом личности, доказывая тем самым необязательность связи оптимизма и активных форм совладания (Джидарьян, 2013). В свою очередь, М. А. Падун приводит данные об эффективности дефензивности, т. е. склонности человека занимать избегающую или пассивно-оборонительную позицию при встрече с жизненными трудностями. Согласно этим данным, дефензивность может отражать устойчивость человека к жизненным стрессам, «психологическую живучесть». Ряд исследований (Coifman, Bonanno, Ray, Gross, 2007; и др.) доказывает также эффективность репрессивного копинга (расхождение между самооценкой аффективного переживания и реакциями симпатической нервной системы). Так, было обнаружено, что «репрессоры» в отличие от испытуемых, не использующих репрессивный копинг, имели меньший уровень выраженности психопатологической симптоматики, меньше проблем со здоровьем и оценивались близкими друзьями как более адаптивные. В этих исследованиях было установлено, что репрессивный копинг либо

не был связан с избегающим стилем совладания, либо имел с ним отрицательные взаимосвязи (Падун, 2010).

Становление и дифференциация устойчивого стиля совладающего поведения происходит в период младшего школьного возраста, что в дальнейшем определяет вектор развития личности – адаптивной/неадаптивной (Куфтяк, 2012; Грановская, Никольская, 1998; Смирнова, 2010). Так, в исследовании динамики процесса становления совладающего поведения у детей в возрасте 7–11 лет, проведенного А. В. Смирновой (Смирнова, 2010), показано:

- этот период, характеризуется неравномерностью, гетерохронностью и наличием критического течения, связанного с возрастными изменениями;
- у детей происходит постепенное становление копинг-стиля, ориентированного на решение проблемы, выбор защитного поведения приобретает большую осознанность и конструктивность;
- возраст 8 и 11 лет является критическим с точки зрения становления копинг-стиля;
- в 8 лет происходит снижение частоты использования большинства копинг-стратегий в силу процесса адаптации к школе и связанной с ней психологической нагрузкой;
- в 11 лет происходит дезорганизация или срыв уже «наработанных» механизмов защитного поведения в связи с началом нового возрастного кризиса;
- сложившийся в предыдущем возрастном периоде конструктивный стиль совладания (решение проблемы, поиск социальной поддержки, принятие ответственности и интернализация) младшими подростками используется нечасто, наиболее свойствен им экстернальный копинг, ориентированный на себя и предметы, и внутренние способы переработки (интернализация и дистанцирование) (Смирнова, 2010).

В качестве факторов, детерминирующих формирование и становление механизмов совладающего поведения, Е. В. Куфтяк (2011) выделяет:

- качество привязанности (защищающая безопасная привязанность позволяет развивающемуся организму конструировать адаптивные «внутренние модели» себя и других);
- систему личностных отношений ребенка (родителями, сиблингами, прародителями, друзьями, учителями);

- особенности самого ребенка, проявляющиеся в отношениях с другими (любопытность, стремление к общению и доминированию, отгороженность и др.);
- семейный контекст (система условий жизнедеятельности семьи, обуславливающая влияние на функциональные, ролевые, коммуникативные и поведенческие характеристики членов семьи и семьи как целого);
- детско-родительские отношения (детский опыт отношений);
- модель совладающего поведения родителей.

В ее исследовании показано:

- Высокий уровень эмоционально-коммуникативных дисфункций в прародительской семье, фиксация тревожности, отсутствие поддержки и неприятие в детстве блокируют выбор продуктивного совладания у взрослых.
- Залогом построения у детей адаптивной функциональной модели совладания выступает гармоничное взаимодействие в диаде «родитель–ребенок» (взаимное принятие, согласованность тактик родителя и ребенка, сотрудничество).
- Модель совладающего поведения перенимается ребенком у родителей. Однако стратегии преодоления трудных ситуаций у детей не являются результатом непосредственного копирования особенностей поведения взрослых. Становление и развитие совладающего поведения находится под влиянием комплекса взаимосвязанных индивидуальных и семейных факторов (Куфтяк, 2012).

Выводы

- Психологические защиты и совладающее поведение являются комплексом механизмов, включающим разные уровни регуляции (неосознаваемые, осознаваемые) и направленным на преодоление стрессовых ситуаций.
- Прогностическое значение имеет соотношение механизмов психологической защиты и стратегий совладающего поведения в структуре адаптационных реакций личности, а мера их интеграции служит характеристикой зрелости адаптационных реакций.
- Наибольший вклад в связь копинга и адаптации делают воспринимаемая способность справиться со средовыми изменениями и соответствие копинга ситуации.

- Становление и дифференциация устойчивого стиля совладающего поведения происходит в период младшего школьного возраста, что в дальнейшем определяет вектор развития личности – адаптивной/неадаптивной.
- Модель совладающего поведения перенимается ребенком у родителей. Однако стратегии преодоления трудных ситуаций у детей не являются результатом непосредственного копирования особенностей поведения взрослых. Становление и развитие совладающего поведения находится под влиянием комплекса взаимосвязанных индивидуальных и семейных факторов.
- Очень важным моментом с точки зрения развития жизнеспособности индивида является принципиальная возможность обучения совладающему поведению.

Мы рассмотрели взаимосвязи жизнеспособности с активностью, саморегуляцией, контролем поведения, связанными с ним защитными механизмами и механизмами совладания. Были отмечены роли субъектной активности и субъектной саморегуляции. Показано, что именно на субъектном уровне интегрируются все индивидуальные ресурсы человека и субъект выступает в роли системообразующего фактора всей системы регуляции. В результате мы приходим к выводу о том, что между ситуацией и тем способом поведения, который выберет для себя человек (будет ли это поведение адаптивным, активным, жизнеспособным, приводящим к развитию или, наоборот, к деградации), лежит осознание ситуации, своих возможностей и способностей изменить ее или приспособиться к ней, и именно это осознание будет детерминировать направление активности.

3.5. Сознание как жизненная способность личности, определяющая оптимальный/неоптимальный способ индивидуальной интеграции всех компонентов

Сознание как система знаний о мире и о «себе в мире» проявляется в виде смысловых образований, ведущая роль которых как личностных детерминант процессов регуляции и саморегуляции человека рассматривается многими исследователями (Д. А. Леонтьев, А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, В. В. Знаков и др.). С точки зрения Б. В. Зейгарник, «именно благодаря наличию смысловых образований оказывается возможной саморегуляция при постановке целей, при осознании

своих поступков» (Зейгарник, 1986). Смысловые образования возникают в результате соотнесения «целостных ситуаций, актов поведения с более широким для них контекстом жизни» (Братусь, 1981). Наиболее общие смысловые образования касаются вопросов мировоззрения, представлений человека о смысле жизни, его жизненных целей и ценностей, поддерживают представления человека о себе и о мире (Леонтьев, 2003).

С нашей точки зрения, именно смысловые образования можно рассматривать в качестве «ключевого ресурса» жизнеспособности. Так, Э. Р. Эммонс, проведя обзор научных исследований, пришел к выводу о том, что людей, обнаруживающих стресс-индуцированный рост в критических ситуациях, отличает осмысление ситуации от тех, которые обнаруживают исключительно негативную симптоматику. Это единственная переменная, позволяющая устойчиво различать эти два случая. Те, кто справляется с трудной ситуацией, находят в ней смысл, а те, кто не справляется, – не находят (Эммонс, 2004).

По мнению К. А. Абульхановой, сознание имеет различные уровни развития, которые дифференцируются с разной степенью тонкости. Она выдвигает предположение о том, что «сознание может быть развито в большей или меньшей степени как способность данной личности» (Абульханова, 2009, с. 38). Сознание обнаруживает свою способность/неспособность обеспечивать тот или иной уровень развития личности и ее жизни в противоборствующих или содействующих этому социальных условиях. Сознание как жизненная способность личности связывает смысловым, ценностным, проблемным и т. д. образом разные ее позиции, обнаруживая тем самым определяющую жизнь личности, интегрирующую способность. Исходя из этого, К. А. Абульханова определяет личность «не только как интегральную, но и как интегрирующую систему, которая благодаря своему сознанию интегрирует, соотносит, приводит в соответствие свои различные позиции вне социума и внутри него относительно позиции собственной жизни» (Абульханова, 2009, с. 42).

Д. Шапиро, анализируя роль сознания в динамике психопатологии, предлагает концепцию структуры сознания как саморегулирующейся системы. С его точки зрения, сознание – это не только связующая структура, но и организующее начало этой структуры, представляющее систему установок и подходов, которые не только гарантируют сравнительное ощущение стабильности и комфорта в самых разных обстоятельствах, но и позволяют человеку дейст-

вовать последовательно и определяют основные формы этих действий. Характерной сознательной установкой принадлежит основная роль в психодинамических процессах, включая установки, которые могут преимущественно или полностью не осознаваться (Шапиро, 2009). Д. А. Леонтьев показывает, что немалая часть регулирующих воздействий передается непосредственно на исполнительные механизмы деятельности, минуя сознание, осуществляется непроизвольно и, как правило, неосознанно. Под смысловыми структурами, встроенными в эти исполнительные механизмы и служащими проводниками и реализаторами соответствующих воздействий, автор подразумевает смысловые установки. «Смысловая установка – это составляющая исполнительных механизмов деятельности, отражающая в себе жизненный смысл объектов и явлений действительности, на которые эта деятельность направлена, и феноменологически проявляющаяся в различных формах воздействия на протекание актуальной деятельности. Это воздействие может сводиться к одной из четырех форм: стабилизирующее влияние, преградное влияние, отклоняющее влияние и дезорганизирующее влияние» (Леонтьев, 2003, с.184).

М. А. Падун и А. В. Котельникова показывают, что понятие «установка» сходно с понятиями аттитюдов и схем, содержательно они не различаются. Схемы развиваются и изменяются в онтогенезе, участвуя в протекании когнитивных и эмоциональных процессов и в формировании поведенческих актов. Убеждения, которые сформированы у личности относительно себя и мира в целом, называются базисными. Базисные убеждения являются имплицитными, глобальными, устойчивыми представлениями индивида о мире и о себе, оказывающими влияние на мышление, эмоциональные состояния и поведение человека (Падун, Котельникова, 2012). Установки могут оказывать ограничивающее воздействие, сужать и искажать самосознание, вызывая предвосхищающую тревогу и тем самым эффективно формировать процесс защиты. С этой точки зрения психоаналитические механизмы защиты являются особыми, подтвержденными клиническим опытом, примерами функционирования этой регуляционной системы. По мнению Д. Шапиро, данные механизмы можно считать не психическими структурами, которые «использует» человек, а примерами деятельности человеческого сознания (Шапиро, 2009).

Некоторые разновидности структуры сознания вызывают развитие психопатологии. Один из крупнейших современных психо-

аналитиков Д. Вайсс (1998) в основу своей положил теории постулат о том, что психопатология имеет в своей основе патогенные убеждения, формирующиеся в раннем детстве при взаимодействии с родителями, братьями и сестрами, которых ребенок наделяет абсолютным авторитетом (см.: Падун, Котельникова, 2012). В свою очередь, Э. Мастен с соавт. считают, что жизнеспособность и психопатология, являются двумя полюсами одного конструкта – один негативный, другой позитивный (Masten et al., 1990). Из этого следует, что структура сознания, вызывающая развитие психопатологии, нежизнеспособна. Психическое развитие в условиях нарушения возможности адекватного реагирования на окружающую среду нарушает нормальную иерархию адаптивных задач: защита и саморегуляция становятся более важными, чем активная адаптация к миру, что, в свою очередь, обуславливает искажение в развитии психических функций (Никольская, 2000, с. 13). В качестве примера мы можем привести полученные в нашем исследовании данные о защитной экстернальности и обесценивании других у подростков-девиантов (см. главу 4). С помощью этих защит такие подростки пытаются сохранить состояние эмоционального комфорта, при этом обесценивание других не дает желаемого эффекта, а экстернальность позволяет им снижать психоэмоциональное напряжение. Это в свою очередь приводит к нарушению социальной адаптации и нежизнеспособности подростков-девиантов (Лактионова, 2010б, в; 2013а, 2014; Лактионова, Махнач, 2015; Махнач, Лактионова, 2013). В разделе 1.3.4 речь шла о «когнитивном оценивании» как процессе распознавания особенностей ситуации, оказывающем влияние на стратегии, используемые субъектом при разрешении трудной ситуации (Анцыферова, 1994). Содержание когнитивного оценивания в очень большой степени будет зависеть от сложившихся у него базисных убеждений (Лактионова, 2017). Так, по данным Н. В. Тарабриной и Н. Е. Харламенковой, наибольший вклад в связь копинга и адаптации делают воспринимаемая способность справиться со средовыми изменениями и соответствие копинга ситуации, тогда как вклад остальных минимален (Тарабрина, Харламенкова, 2016).

Л. И. Божович выделяет роль сознания и его функций во всех критических периодах, характеризующих этапы формирования личности в онтогенезе (кризисы первого года, 3, 7 лет и кризис подросткового возраста). Она показывает, что сознание является центром, в котором интегрируются все психологические новообразования, определяя тем самым личность субъекта как «высшую психологи-

ческую систему» (Л. С. Выготский) – ее структуру, возрастные и индивидуальные особенности. При этом очень важным является то, что интегрирующая и регулирующая функция сознания осуществляется на основе не только интеллектуальных, но и аффективных обобщений. В результате в структуру системных новообразований, характеризующих личность (например, в структуру нравственных чувств, убеждений, мировоззрения), входят не только интеллектуальные, но и аффективные компоненты, которые и придают этим новообразованиям побудительную силу. Все воздействия, которые воспринимаются субъектом, опосредствуясь сознанием, определяют его внутреннюю позицию и его целостную реакцию. Развитие сознания в онтогенезе характеризуется тем, что в нем все большую роль начинают играть процессы познания и осознания субъектом самого себя как некоторого единого целого, способного и стремящегося к активному самовыражению. При этом развитие сознания изменяет характер взаимоотношений между субъектом и средой (Божович, 2008, с. 354–355).

Выводы

- Смысловые образования рассматриваются как система установок, включающая, в частности, и установки, которые могут преимущественно или полностью не осознаваться.
- Понятие «установка» сходно с понятиями «аттитюд» и «схема», содержательно они не различаются. Схемы развиваются и изменяются в онтогенезе, участвуя в протекании когнитивных и эмоциональных процессов и в формировании поведенческих актов.
- Установки могут оказывать ограничивающее воздействие, сужать и искажать самосознание, вызывая предвосхищающую тревогу и тем самым эффективно формировать процесс защиты.
- Психопатология имеет в своей основе патогенные убеждения, формирующиеся в раннем детстве при взаимодействии с родителями, братьями и сестрами, которых ребенок наделяет абсолютным авторитетом. Жизнеспособность и психопатология, являются двумя полюсами одного конструкта – негативным и позитивным.
- Развитие сознания в онтогенезе характеризуется тем, что в нем все большую роль начинают играть процессы познания и осознания субъектом самого себя как некоторого единого целого, способного и стремящегося к активному самовыражению.

При этом развитие сознания изменяет характер взаимоотношений между субъектом и средой.

- Смысловые образования можно рассматривать в качестве «ключевого ресурса» жизнеспособности.

3.6. Способность к рефлексии как процессуальному аспекту сознания

Рефлексия как процессуальный аспект сознания является одним из базовых компонентов в структуре субъектности. С точки зрения синергетического подхода (Пригожин, 1985) активность нелинейных систем (в качестве, которой можно рассматривать психику человека) как во взаимодействиях со средой, так и в межсистемных взаимодействиях проявляется в способности к самоорганизации. Это подразумевает способность системы к саморазвитию с помощью как внешних ресурсов и факторов, так и за счет внутренних возможностей. Эта способность осуществляется при помощи рефлексии. О трансцендентальной природе рефлексии как процессе самопонимания и понимания другого писали в своих работах представители герменевтического направления (Фихте, 1916). Рефлексивность представляет собой способность к мышлению о мышлении, к мониторингу и контролю умственных действий (Карпов, Скитяева, 2005). В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев определяют рефлексивность как «специфическую человеческую способность, которая позволяет сделать свои мысли, эмоциональные состояния, действия и отношения, вообще всего себя предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (Слободчиков, Исаев, 1995, с. 78). Н. Мак-Вильямс выделяет в качестве одной их диагностических категорий в психоаналитической терапии, наличие у пациента «здорового наблюдающего Эго». Оно определяет способность индивида к «терапевтическому расщеплению» между наблюдающей и ощущающей частями собственного Я (Мак-Вильямс, 2001, с. 80). В процессе рефлексии, в рефлексивной регуляции деятельности, поведения и общения все известные психические процессы (и неизвестные тоже) даны целостно как организованная структура. Это придает рефлексивной регуляции осознаваемый характер (Карпов, 2004).

Рефлексивность, являясь сложным генетически обусловленным образованием, выступает одновременно как психическое свойство, психический процесс и психическое состояние, задающее уровень

сложности и тип психологической адаптации личности. Личность формируется в процессе индивидуального развития как высокорексивная или низкорексивная. Так, С. В. Михайлова выделяет в структуре способностей особый класс рефлексивных способностей, обладающих следующими характеристиками: 1) в их основе лежат генетические рефлексивные «задатки»; 2) они имеют индивидуальную меру выраженности; 3) по всем их параметрам наблюдаются индивидуальные различия; 4) они полифункциональны (Михайлова, 1997). С точки зрения А. В. Карпова, степень выраженности у личности способности к рефлексии во многом определяет уровень, стратегии и эффективность произвольной психической регуляции деятельности и поведения.

Как показали результаты проведенных А. В. Карповым исследований, базис каждого типа личности составляет характерный для него симптомокомплекс личностных и когнитивных свойств. Так, базовыми когнитивными характеристиками высокорексивной личности является выраженная способность к быстрому и точному отслеживанию логических отношений и закономерностей различной степени сложности, многоуровневой оценке информации, выработке нескольких альтернатив при принятии решения и другим сложным сукцессивным операциям. А низкорексивную личность характеризуют: эмоциональная сензитивность, развитый самоконтроль, планирование и опора на обобщенный прошлый опыт и имеющиеся знания, общее преобладание симультанных интеллектуальных операций, в частности, способности к пониманию и оперированию пространственными отношениями. Следует добавить, что, если мера дифференцированности (определяемая рефлексивностью и коррелирующая с ней) превосходит «порог когнитивного ресурса», коррелирующего с интеллектом, возникают негативный дисбаланс и контрпродуктивные эффекты. При этом интегративные процессы и механизмы «не справляются» с мерой дифференцированности и с объемом информации, поступающей по «рефлексивному каналу» (Карпов, 2004).

С точки зрения В. Д. Шадрикова, способность к рефлексии выступает основой для формирования способности к самоконтролю над своим поведением, эмоциями, потребностями, самоанализу собственной мыслительной деятельности, текущих состояний и, соответственно, саморазвитию детей и подростков, а также является, несомненно, очень важной воспитательной задачей школы и общества в целом. Формирование общей способности к рефлексии

сии происходит в младшем школьном возрасте (от 6–7 до 10 лет). В подростковом возрасте и далее в течение всей жизни происходит развитие рефлексивных процессов за счет установления надситуативных связей и причинно-следственных отношений. Однако, как показывает В. Д. Шадриков, рефлексивность или способность к рефлексии развивается у учащихся спонтанно и чаще всего без целенаправленных усилий со стороны учителей и родителей. При этом его исследования, проведенные на учащихся 4–10-х классов показали, что во всех возрастных группах наблюдается низкий уровень развития рефлексии, что, в свою очередь, должно тормозить общий процесс развития субъектности и способностей учащихся. В этом результаты его исследований согласуются с исследованиями Н. Н. Толстых (Толстых, 2015). Более того, по данным В. Д. Шадрикова, уровень рефлексивности в учебном процессе не просто не повышается, но и имеет тенденцию к снижению. По мнению В. Д. Шадрикова, это можно объяснить тем, что в младшем подростковом возрасте сфера интересов ребенка в значительной мере смещается с «взрослого» или педагога, который ранее выступал одним из главных авторитетов, на сверстников, которые становятся для ребенка ведущей референтной группой. В связи с этим и направленность развития рефлексии смещается с учебной деятельности на личностную сферу (оценку самого себя и другого человека, рефлексивный анализ процессов и результатов межличностного взаимодействия). Развитие рефлексии в отношении учебной деятельности остается при этом в стороне, так как педагоги, как правило, не ставят себе этой цели. Вместе с тем в экспериментальных группах, в которых на протяжении нескольких лет велась целенаправленная работа по овладению интеллектуальными операциями, был выявлен более высокий уровень рефлексии, чем в контрольных. Это подтверждает необходимость специальной работы по формированию рефлексивности учащихся общеобразовательной школы (Шадриков, 2012).

Таким образом, развитие субъектности тесно связано с развитием рефлексивности у детей и подростков. Как показывают вышеприведенные исследования рефлексивные способности можно формировать целенаправленно. Эта задача является очень важной не только с точки зрения жизнеспособности индивида в детском и подростковом возрасте, но и с точки зрения его будущего. Так наши исследования показали значение вклада уровня развития рефлексии в жизнеспособность взрослых (Лактионова, 2017).

Значит ли все вышесказанное, что жизнеспособность является свойством субъекта? Да, с нашей точки зрения, это так, если, во-первых, вслед за А. В. Брушлинским трактовать понятие «субъект» предельно широко, по сути, отождествляя его с понятием «человек», традиционно определяемым как биосоциальное целое. Согласно его идеям, целостность, единство, интегративность субъекта являются основой системности его психических качеств. Наряду с социальной стороной А. В. Брушлинский включает в структуру субъекта также природные основания. Именно в субъекте могут быть объединены такие различные характеристики индивидуальности, как темперамент и характер, мотивация и направленность и т. д.: «Субъект, осуществляющий психическое как процесс, – это всегда и во всем неразрывное живое единство природного и социального... Природное и социальное – это не два компонента психики человека, а единый субъект с его живым психическим процессом саморегуляции всех форм активности людей» (Брушлинский, 2006, с. 511). А во-вторых, придерживаться эволюционного подхода к развитию субъектности, согласно которому происходит постепенное развитие человека как субъекта (Л. И. Божович, Е. А. Сергиенко, В. Н. Слободчиков, А. Ш. Тхостов, В. В. Селиванов и др.).

3.7. Метапроцессы (операционные механизмы рефлексии) как система метакогнитивной регуляции

Обращаясь к теории метапознания, мы покажем роль метакогнитивных процессов, исполнительных функций, а также степень сформированности «модели психического» в развитии жизнеспособности ребенка и подростка.

Метакогнитивные процессы

Метакогнитивное осознание – это размышление по поводу своего процесса думания, рефлексия познавательных процессов. Метапроцессы выступают в качестве операционных механизмов рефлексии как системы метакогнитивной регуляции. Рефлексия оказывается интегратором психики как системного образования, а предметом интеграции являются основные психические процессы (Карпов, 2012). Обобщая результаты теоретических, экспериментальных и прикладных исследований метакогнитивных процессов личности, А. В. Карпов и И. М. Скитяева указывают на то, что исходно они направлены не на объективную, а на субъективную реальность, имея

своим предметом и «материалом» не внешнюю, а внутреннюю информацию, а также процессы ее преобразования. Метакогнитивные процессы двуединны по своей психологической природе: являясь когнитивными по механизмам, они регулятивны по направленности, т. е. по функциональному предназначению. Таким образом, проблема изучения метакогнитивных процессов органично включается в другую более общую и фундаментальную психологическую проблему изучения регулятивной подсистемы психики (Карпов, Скитяева, 2005). В свою очередь, с точки зрения Л. Сроуф с соавт. измерение жизнеспособности является, в первую очередь, измерением регуляции (Stoufe et al., 2005).

А. В. Карпов и И. М. Скитяева показывают, что метакогнитивные процессы дифференцируются в структуре психики по их направленности, по их предмету («материалу»), вследствие этого они могут быть более простыми, нежели «первичные» процессы, но и могут реализовываться теми же самыми операционными средствами, которыми реализуются «первичные» процессы (Карпов, Скитяева, 2005). Согласно исследованиям, метапроцессы являются своеобразным «клеем», удерживающим психику в целостном организованном состоянии (Jarman et al., 1995). Так, Д. Хакер и Л. Бол отмечают способность метакогнитивных процессов отслеживать и регулировать не только познавательные процессы, но и широкий спектр эмоциональных состояний и через метакогнитивные механизмы объясняют причины многих расстройств аффективной сферы личности (Nacker, Bol, 2004).

Проводя параллели между метапознанием и категорией субъекта, А. В. Карпов и И. М. Скитяева выделяют метакогнитивные черты, присущие человеку как «субъекту». Это, в частности, способность инициировать активность на основе осознанной внутренней мотивации, создавать свой жизненный замысел и реализовывать его в форме жизненных стратегий, проявлять гибкость и адаптироваться в различных жизненных ситуациях. Важнейшей характеристикой субъекта, немыслимой без метакогнитивных процессов, с их точки зрения, выступает способность формировать и регулировать в процессе жизнедеятельности собственные границы. Осознание и поддержание границ Я, границ ментального пространства, регуляция ритма контакта со средой сохраняют целостность и единство субъекта, усиливая его адаптационный потенциал.

Метакогнитивно одаренные люди воспринимают себя способными эффективно разрешать большое количество жизненных задач

на основе прошлого опыта и многообразия, имеющихся в их арсенале стратегий, в целом они лучше социально адаптированы (Карпов, Скитяева, 2005).

С точки зрения М. А. Холодной, метакогнитивные способности, являясь особым типом интеллектуальных способностей, проявляются в виде характеристик стилевого поведения и обуславливаются особенностями организации ментального опыта субъекта. Стилиевые свойства оказывают влияние на продуктивные возможности индивидуального интеллекта и на своеобразие личностной организации человека и характеристики его социального поведения (Холодная, 2002). «Когнитивные стили в качестве метакогнитивных способностей являются одним из проявлений сформированности базовых механизмов регуляции поведения, которые лежат в основе самостоятельной объективной деятельности, являющейся относительно независимой от ситуативных обстоятельств и эгоцентрических психических состояний» (Холодная, 2002, с. 228).

В. М. Русалов и Е. В. Волкова (2015), проведя анализ имеющихся подходов к определению содержания понятия «когнитивные стили», показывают, что под этим термином чаще всего понимается способ восприятия человеком стимулов окружающей среды и использования полученной информации для организации и управления собственным поведением. Личностные ресурсы (смыслы, планы, задачи) детерминируют поведение человека, а когнитивные стили, играя подчиненную роль, усиливают или ослабляют продуктивность этих ресурсов, являясь прямым выражением устойчивых личностных свойств. При этом когнитивные стили выполняют личностно-ориентированные функции, такие как адаптационную компенсаторную, системообразующую и функцию самовыражения (Русалов, Волкова, 2015).

В. М. Русалов и Е. В. Волкова считают, что исследования когнитивных стилей представляют собой перспективный подход к изучению индивидуальных особенностей личности, так как именно посредством стилей (восприятие, анализ, структурирование, категоризация, оценивание происходящего на личностном уровне) в условиях реального взаимодействия с окружающим миром проявляются индивидуальные формально-динамические свойства человека (Русалов, Волкова, 2015). Это согласуется с точкой зрения М. А. Холодной, согласно которой стилевые свойства являются результатом сложного взаимодействия биологических и социокультурных (средовых) факторов (Холодная, 2002). В эмпирическом ис-

следовании, проведенном В. М. Русаловым и Е. В. Волковой (2015) на выборке учащихся 11-го класса с целью изучения соотношений между разными когнитивными стилями и базовыми свойствами личности (темпераментом и характером), было выделено три когнитивно-стилевых комплекса, названных в соответствии с показателями активности темперамента, вошедшими в данный комплекс:

- Социально-вербальный комплекс, связанный с успешностью и своеобразием коммуникативной деятельности. Он объединяет в сфере темперамента общую коммуникативную активность, в сфере характера – гипертимность и дистимность, в когнитивно-стилевой сфере – узкий диапазон эквивалентности, рефлексивность и толерантность.
- Эмоционально-моторный комплекс, который авторы отнесли к категории «негативного» ресурса или «антиресурса», связан с тревожностью, колебаниями настроения без видимых причин, эмоциональной неустойчивостью. В сфере темперамента он охватывает общую моторную активность (отрицательно) и общую эмоциональность. В сфере характера – три эмоциональных черты: тревожность, циклотимность и экзальтированность, а из когнитивных стилей – только один К-стиль «Ригидность», поэтому важнейшая роль для позитивного развития личности в случае ярко выраженного эмоционально-моторного стилового комплекса в структуре индивидуальности отводится внесубъектным ресурсам.
- Интеллектуальный когнитивно-стилевой комплекс оказывает влияние на успешность и качественное своеобразие познавательной деятельности, усиливая или ослабляя продуктивность ментальных ресурсов человека. В сфере темперамента он объединяет общую интеллектуальную активность и фактически все основные когнитивные стили. В сфере характера не выявлено ни одной черты, значимо связанной с показателем интеллектуальной активности.

В результате исследования авторы приходят к выводу, что индивидуальное своеобразие когнитивно-стилевых комплексов в период ранней юности в большей степени обусловлено влиянием формально-динамических (темпераментальных, биологически обусловленных) свойств индивида, чем социально-культурными факторами (Русалов, Волкова, 2015).

Таким образом, метапознавательные способности представляют собой симптомокомплекс личностных и когнитивных свойств. С начала 1990-х годов в рамках метакогнитивного направления появился термин «self-system» (системное самооценочное представление субъекта), которое включает в себя самооценку, локус контроля, мотивацию и самоатрибуцию. По сути, это комплексная интегрированная подсистема личности, поддерживающая ее метакогнитивные функции. Исследования показывают (Deci, 2001), что к личностным характеристикам симптомокомплекса «метакогнитивной одаренности» относят высокую самооценку, внутренний локус контроля, высокую мотивацию достижений, гибкость и эффективность копинг-механизмов (Скитяева, 2003). Важнейшей метакогнитивной способностью субъекта в структуре этой системы, обеспечивающей относительную устойчивость Я-образу, выступает способность к метарепрезентационному моделированию собственных восприятий, аттитюдов и т. д. Эта способность предполагает рефлексирование и экспликацию процессов регуляции и контроля высокого уровня сложности (McCombs, 1997).

А. В. Карпов (Карпов, 2015), анализируя данные различных исследований, показывает, что существует два основных подхода к исследованию происхождения и развития метакогнитивных способностей, с помощью которых дети осуществляют текущий контроль за своими мышлением, памятью, знаниями, целями и действиями.

С точки зрения генетического подхода они рассматриваются как фактор общей одаренности личности. Метакогнитивные способности спонтанно проявляются в четырех-шестилетнем возрасте, определяя динамику и регуляцию мыслительных процессов. Одаренные дети без специального обучения могут использовать метакогнитивные стратегии, осуществляя мыслительные операции одновременно в двух планах – их реализации и оценки и регуляции. При этом они являются более социально адаптивными, чем их обычные сверстники. Интересно, что при целенаправленном обучении использованию метапознавательных стратегий показатели одаренных детей остаются относительно стабильными, в то время как у обычных детей наблюдается значительное повышение продуктивности мыслительной деятельности (Donaldson, 1986). Таким образом, последователи генетического подхода рассматривают метакогнитивную одаренность как устойчивый комплекс когнитивных и личностных характеристик, к определенному возрасту (4–6 лет)

формирующихся в устойчивую, резистентную к формирующим воздействиям структуру.

С точки зрения средового направления развитие метакогнитивных навыков обуславливается в первую очередь своевременными воздействиями на ребенка. Сензитивным периодом для целенаправленного развития метакогнитивных процессов является возраст 4–6 лет – период, «подготавливающий» формирование личностной рефлексии. В этом возрасте дети начинают феноменологически проявлять метакогнитивные функции: они могут «проговаривать» способы и стратегии решения проблемных ситуаций, анализировать свое общение с различными взрослыми и сверстниками. На завершающем этапе, который в среднем заканчивается к шести-семилетнему возрасту, формируется собственно рефлексивное знание как устойчивое и необратимое мыслительное образование, предполагающее тотальную трансформацию основных характеристик мышления. В период среднего детства происходит дальнейшее развитие метакогнитивной способности, которой дети пользуются при планировании своих действий, принятии решений и выборе эффективных стратегий памяти. Таким образом, с точки зрения средового направления эти функции развиваются в процессе совместной деятельности взрослого и ребенка. Основной целью взрослого при этом является научение ребенка вариативно использовать различные стратегии получения знаний и самоконтроля интеллектуальной деятельности (там же).

Обсуждая детерминацию метапознания, А. В. Карпов дифференцирует три основных направления исследования метапознания в детском и подростковом возрасте. К первому из них он относит работы последователей Ж. Пиаже. Ко второму, «собственно метакогнитивному», основателями которого считаются Дж. Флейвел, А. Браун, Д. Миллер и др. (Brown, Campion, 1990; Brown, Bransford, Ferrara, Campion, 1983; Flavell, 1982), относятся исследования таких метакогнитивных процессов, как метапамять, метамышление, самосознание у детей старшего возраста и подростков. К третьему – исследования имплицитной теории сознания (Г. Уэллмен, Д. Пернер).

В качестве примера использования метакогнитивных навыков Г. Крайг Г. и Д. Бокум Д. приводят эксперимент Дж. Флейвела (Flavell, 1985). Детей дошкольного и младшего школьного возраста просили запомнить названия группы предметов и сообщить экспериментатору о готовности отвечать только тогда, когда они будут уверены, что все хорошо запомнили. Когда школьники младших классов

считали, что они все запомнили, это, как правило, соответствовало действительности, они безошибочно называли все предметы. Дошкольники не могли так же успешно оценить свою готовность, так как в силу того, что не обладали достаточными когнитивными способностями, они не могли контролировать свои интеллектуальные процессы (см.: Крайг, Бокум, 2005).

Сензитивным периодом для целенаправленного развития метакогнитивных процессов является возраст 4–6 лет; способность контролировать процессы своего мышления и памяти появляется примерно в 6 лет и более полно проявляет себя между 8 и 10 годами. Метакогнитивные навыки продолжают развиваться в течение всего среднего детства, а также подросткового и юношеского периодов.

Модель психического как когнитивный механизм социализации

В настоящее время интенсивно развиваются исследования имплицитной теории сознания (Г. Уэллмен, Д. Пернер). Изучение генезиса сознания у детей является ключом к пониманию механизмов формирования комплексных, метакогнитивных по своей природе феноменов. Основной целью экспериментальных исследований выступает познание того, как дети понимают «ментальный мир» (свой собственный и других людей), и то, каким образом это связано с возрастными изменениями (Карпов, 2015).

В этом русле ведутся исследования развития модели психического как ментального механизма понимания (Сергиенко и др., 2009). Е. А. Сергиенко показывает, что развитие теории метапознания является одним из источников модели психического. На частичное перекрытие и конвергенцию этих двух областей указывает Дж. Флейвел, отмечая их тесную интеграцию (Flavell, 2000). Однако при изучении модели психического исследователей в первую очередь интересует концептуальное оснащение метапознавательных способностей, тогда как метапознавательное направление концентрируется на содержании метакогнитивных знаний и достижений (например, управление запоминанием) (Сергиенко, 2015). С точки зрения исследователей, модель психического становится когнитивным внутренним механизмом понимания.

С нашей точки зрения, предпосылок развития жизнеспособности в онтогенезе как ресурса адаптации очень важным является тот факт, что модель психического как когнитивный механизм социализации предоставляет возможность анализировать ее внутренние

механизмы. В качестве основных результатов, полученных российскими психологами в рамках парадигмы «модель психического», Е. А. Сергиенко выделяет, в частности, следующие:

1. Выделены и описаны два уровня развития модели психического у детей 3–6 лет с типичным развитием. На уровне агента в 3–4 года начинает дифференцироваться представление о том, что собственное психическое отличается от психического Другого. При этом дети еще плохо дифференцируют эмоции (положительные и отрицательные), ограничены в понимании намерений других людей. На уровне наивного субъекта в 5–6 лет модель становится ситуативно независимой, дети распознают на одном уровне положительные и отрицательные эмоции, могут анализировать человеческие контакты и их смысл, у них появляется возможность ментально воздействовать на понимание психического Другого. Этому способствует возникновение способности сопоставления разных аспектов ситуаций и их значения для себя и других людей. Дальнейшее развитие и усложнение модели психического позволяет детям распознавать все основные эмоции и понимать их причины, прогнозировать, объяснять и влиять на поведение других людей. Возникает понимание обмана и возможность обманывать, т. е. воздействовать на модель психического Другого. Таким образом, были выделены типы моделей: единичные, разрозненные репрезентации ментальных состояний у детей 3 лет; ситуативные модели у детей 4 лет; внеситуативные модели у детей 5–6 лет (Сергиенко и др., 2009).
2. Показана дефицитарность модели психического, которая выражается в понимании причин поведения других людей на основе их внутренних состояний, у детей, имеющих трудности социальной адаптации (детей с расстройством аутистического спектра, детей-сирот). Сравнение понимания физического и психического мира детьми-сиротами и детьми-аутистами объясняет «квазиаутизм» или «парааутизм» институализированных детей. Отличия состоят в том, что у детей-сирот модель психического в большей степени дефицитарна на уровне понимания каузальности, разделения живого и неживого, а модели понимания физического мира сравнимы с моделями типично развивающихся семейных детей (Сергиенко и др., 2009). В дальнейшем такая дефицитарность модели психического у детей-сирот служит серьезным препятствием их социализа-

ции. Так, по данным П. Уайброу, способность понимать чувства окружающих и сопереживать им в более широком культурном контексте предшествует формированию самоконтроля и понимание принципа отсроченного вознаграждения, что в дальнейшем серьезно сказывается на социальной успешности (Уайброу, 2016).

Исполнительные функции

Еще одним направлением в области метапознания, близком к вышперечисленным, являются исследования исполнительных функций (ИФ) – это общий термин для когнитивных процессов, которые регулируют, контролируют и управляют другими когнитивными процессами. Большинство исследователей (см.: Виленская, 2016; Carlson, Moses, Claxton, 2004; Chan, Shum, Touloupoulou, Chen, 2008; Diamond, 2000; Garon, Bryson, Smith, 2008) включают в него рабочую память, внимание (в том числе способность к переключению и распределению), когнитивную гибкость, тормозной контроль (торможение доминирующего ответа), планирование, поиск и коррекцию ошибок). Таким образом, ИФ являются совокупностью ментальных средств для осуществления саморегуляции, что объясняет их широкий и разнообразный состав.

Мы включаем в монографию обзор исследований, связанных с исполнительными функциями и их развитием, так как в настоящее время этот конструкт становится одним из ведущих в объяснении поведения и его регуляции у человека. В ряде исследований показана значимость исполнительных функций и связанных с ними навыков жизнеспособности (Blair, Razza, 2007; Moffitt et al., 2011; см.: Мастен, Дистефано, 2016).

Проведя анализ проведенных исследований, Г. А. Виленская показала, что базовыми ИФ выступают тормозной контроль и рабочая память, которые являются основой для становления и функционирования более сложных функций. Первые признаки использования этих функций наблюдаются уже в 7–12 месяцев. Их бурное развитие происходит в дошкольном возрасте, особенно в 3–5 лет. В это же время начинают развиваться целенаправленность, планирование и когнитивная гибкость. Во второй половине дошкольного возраста изменения ИФ связаны с развитием внимания и интеграцией его компонентов (Виленская, 2016).

В широко известном Стэнфордском лонгитюдном исследовании способности откладывать вознаграждение У. Мишела (маршмеллоу-

тест) (Мишел, 2015), участниками, которого стали более 550 детей, посещавших детский сад при Стэнфордском университете в 1968–1974 гг., детям дошкольного возраста предложили на выбор получить одну сладость сразу или две через четверть часа. В дальнейшем авторы продолжили наблюдения за участниками эксперимента и оценивали их по разным параметрам примерно раз в 10 лет после первого тестирования. К 2010 г. им было уже больше 40 лет, и в 2014 г. они продолжали собирать информацию об их роде занятий, семейном и финансовом положении, физическом и психическом здоровье.

Было показано, что способность откладывать вознаграждение в возрасте 4–5 лет положительно связана с более высокими баллами в тестах на интеллект и более успешным социальным и когнитивным поведением в юности. Дети, сумевшие выдержать испытание демонстрировали в юности большую степень контроля за исполнением в когнитивных заданиях и лучшие способности эффективно переключать внимание, чем их сверстники, которые не выдержали испытание. В возрасте 27–32 лет они отличались большим самоуважением, эффективнее добивались своих целей, успешнее справлялись с межличностными проблемами и могли поддерживать тесные отношения с людьми. У них был оптимальный индекс массы тела, они не имели склонности к пагубным привычкам и ожирению и были более образованными.

В дальнейшем авторы обнаружили, что эти зависимости проявлялись сходным образом у детей, живущих в совершенно разных условиях. Поведение во время маршмеллоу-теста в дошкольном возрасте предсказывало (статистически значимо), насколько благополучной окажется дальнейшая жизнь ребенка (Мишел, 2015).

В результате проведенных экспериментов была выявлена высокая значимость самоконтроля для успешного достижения долгосрочных целей. Авторы показали, что самоконтроль в равной степени важен для развития самообладания и способности к сопереживанию, необходимых для установления теплых и обеспечивающих взаимную поддержку отношений. С их точки зрения, самоконтроль является фундаментом эмоционального интеллекта, оказывая влияние на жизненный путь человека от детского сада до пенсии. В дальнейшем было показано, что навыки самоконтроля очень хорошо формируются в раннем детстве, а соответствующие нейронные сети продолжают развиваться в течение всех дошкольных лет (Мастен, Дистефано, 2016). Авторы приводят пример особой

дошкольной программы, основанной на работах Выготского «Инструменты разума» и демонстрирующей эффективное воздействие на исполнительные функции маленьких детей, подверженных одному из факторов риска (Blair, Raver, 2014; Мастен, Дистефано, 2016). Исследование жизнеспособности, проведенное ими на группе бездомных детей (Masten et al., 2014), показало, что уровень навыков, связанных с исполнительными функциями, позволяет предсказать будущий успех в школе (Мастен, Дистефано, 2016). Д. Канеман описывает эксперимент, проведенной группой исследователей Орегонского университета, в котором изучалась связь между когнитивным контролем и интеллектом, одновременно делались попытки повысить уровень интеллекта, улучшая контроль за вниманием. Для этого с детьми четырех–шести лет было проведено пять 40-минутных сессий различных компьютерных игр, специально разработанных для тренировки внимания и контроля. В дальнейшем было обнаружено, что тренировка внимания улучшает не только контроль за исполнением; но и результаты невербальных тестов интеллекта, и это улучшение сохранялось в течение нескольких месяцев. Исследователям удалось также выделить конкретные гены, участвующие в контроле внимания. Таким образом, была показана значимость средовых влияний, а также продемонстрирована тесная связь между способностью детей контролировать внимание и способностью контролировать эмоции (Канеман, 2015).

Выводы

- Современные исследования показывают значимость метапроцессов и связанных с ними навыков для жизнеспособности детей и подростков.
- Все метапроцессы независимо от их конкретного класса в той или иной степени базируются на синтезе и комплексировании как когнитивных, так и иных «первичных» психических процессов.
- Метакогнитивные процессы являются комплексными и составными, т. е. синтетическими. Их предметом выступает *субъектная реальность*, а точнее, процессы и структуры ее репрезентации. Они опосредуют связь между когнитивными и регулятивными процессами.
- Выдвигается предположение, что эти процессы согласуются с другими, тоже базовыми «первичными» процессами (эмоциональными, мотивационными, волевыми, регулятивными) – как

метамотивационные (мотивация достижений), метаэмоциональные (эмоциональный интеллект).

- Метакогнитивные способности, являясь особым типом интеллектуальных способностей, проявляются в виде характеристик стилевого поведения и обуславливаются особенностями организации ментального опыта субъекта.
- К личностным характеристикам симптомокомплекса «метакогнитивной одаренности» относят высокую самооценку, внутренний локус контроля, высокую мотивацию достижений, гибкость и эффективность копинг-механизмов.
- Метакогнитивные способности у детей и подростков можно целенаправленно развивать.
- Рассматривая особенности развития выделенных нами компонентов жизнеспособности в детском и подростковом возрасте, мы пришли к следующим заключениям:
- Как вопрос о детерминантах развития вышеперечисленных компонентов, так и варианты долгосрочного прогноза развития остаются неопределенными и слабо объяснимыми.
- В целом можно говорить о том, что их развитие связано с формированием субъектности как самоуправляемой активности. С точки зрения системно-субъектного подхода ее возникновение преимущественно относят к постнатальному онтогенезу.
- Принципиально важным моментом с точки зрения развития жизнеспособности детей и подростков является возможность формирования у них выделенных нами компонентов жизнеспособности.

4. Жизнеспособность и биологические, физиологические и генетически детерминированные свойства человека

Для того чтобы определить, как соотносится жизнеспособность с биологическими, физиологическими и генетически детерминированными качествами, рассмотрим взаимосвязи между способностями и задатками. «Способности несут в себе природные предпосылки развития в виде задатков. Задатки – это врожденные анатомо-физиологические особенности мозга, нервной системы, органов чувств и движения, функциональные особенности организма человека, составляющие природную основу развития его способностей» (Слободчиков, Исаев, 1995, с. 317). Таким образом, биологический аспект выражается в созревании врожденных задатков в полноценно функ-

ционирующие анатомофизиологические структуры, служащие субстратом для сложных форм человеческой деятельности, как психической, так и предметно-практической. Неблагоприятные условия среды, которые задают или изменяют направление процессов, непрерывно происходящих в головном мозге, могут замедлять и редуцировать созревание соответствующих телесных, в том числе и мозговых структур (Леонтьев, 2004).

А. Н. Леонтьев указывал на то, что развитие психических функций и специфических для человека способностей является совершенно особым процессом, который протекает в специфической форме усвоения и овладения. Их материальный субстрат составляют прижизненно формирующиеся устойчивые системы рефлексов, которые становятся настоящими функциональными органами мозга, складывающимися онтогенетически. К их общим особенностям он относил следующие:

1. Сформировавшись, они функционируют как единый орган, как следствие, процессы, которые они реализуют, с субъективно-феноменологической точки зрения кажутся проявлением элементарных врожденных способностей.
2. Их устойчивость. Они формируются в результате замыкания мозговых связей, но эти связи не угасают, как обычные условные рефлексы.
3. Они формируются иначе, чем простые цепи рефлексов или так называемые динамические стереотипы. В результате сложных и последовательных трансформаций возникает устойчивая констелляция, функционирующая как целостный орган, как якобы врожденная способность.
4. Отвечая одной и той же задаче, они могут иметь разное строение.

Этим и объясняется почти безграничная возможность компенсаций, наблюдаемых в сфере развития специфически человеческих функций.

В результате А. Н. Леонтьев делает вывод о том, что биологически наследуемые свойства человека не определяют его психических способностей. Мозг заключает в себе виртуально не те или иные человеческие способности, а только способность к формированию этих способностей (Леонтьев, 1981, с. 193–218).

По нашему мнению, выдвинутые А. Н. Леонтьевым положения и общий вывод, к которому он приходит, имеют непосредственное

отношение к жизнеспособности как общей способности человека и определяют ее свойства. Так, очень важной с точки зрения жизнеспособности представляется одна из важнейших особенностей психики человека – возможность компенсации одних свойств другими. Например, низкая работоспособность слабой нервной системы, которая проявляется при значительных функциональных нагрузках (в зоне сверхсильной стимуляции, в стрессовых ситуациях и т. д.) может в некоторой степени компенсироваться ее высокой чувствительностью в зоне слабых и средних сенсорных раздражений (Базылевич, 2014, с. 127). Примером также может служить ригидность. Е. А. Рыльская в своем исследовании показала, что ригидность, отрицательно связанная с жизнеспособностью человека, выражается в невозможности изменить себя в соответствии с изменениями, происходящими в окружающей человека среде. В результате блокируются конструктивные стратегии, направленные на преобразование действительности, формируется негативное отношение к жизни (Рыльская, 2009а, б, 2016). Ригидность обнаруживается в малой вариативности показателей электрофизиологической активности центральной нервной системы, затруднении переключаемости, неадекватности переноса старых способов действия на новые условия, стереотипности мышления и т. д. В последнее время появилось представление, что пластичность, которая противопоставляется ригидности, может заключаться в самих свойствах мозговой ткани. Пластичность некоторым образом, но не напрямую, может определяться генотипом (Николаева, 2008). Однако многолетний опыт психотерапевтической работы приводит нас к мысли, что ригидность одновременно может служить компенсацией тревожности и постоянных сомнений: с одной стороны, узкий коридор приспособительных возможностей и, как следствие, низкая возможность к адаптации. С другой стороны, набор стереотипов «жесткий» и «ригидный» (наработанные способы осмысления и поведения) позволяет человеку не сомневаться в своих действиях.

В. М. Русалов отмечает, что индивидуально-психическое в отношении к индивидуально-биологическому выступает как строгая закономерная последовательность ряда процессов, каждый из которых протекает по биологическим (физиологическим) законам, но последовательность, организация и структура внутри комплекса этих процессов подчинена психическим закономерностям. Только формально-динамические характеристики могут быть предметом прямого сопоставления с биологическими свойствами и характеристиками

человека. С точки зрения В. М. Русалова, устойчивые обобщенные динамико-энергетические характеристики, существующие в психике человека и формирующиеся в деятельности на основе биологических факторов, т. е. темперамента, позволяют человеку с наибольшей оптимальностью расходовать свои энергодинамические возможности. Определенный индивидуальный уровень энергодинамических возможностей, заданный от природы, приводит к обобщению определенных психических (темпераментальных характеристик), выступающих в роли регуляторов расходования человеком своих энергодинамических возможностей. В результате характеристики темперамента оберегают организм от слишком большого или, наоборот, слишком малого расходования энергии. В первом случае выживаемость человеческого организма будет под угрозой за счет чрезмерной истощаемости, а во втором – за счет слабого, пассивного усвоения предметного мира. Именно в этом, по мнению В. М. Русалова, и состоит приспособительная, адаптивная роль темперамента (Русалов, 1979, 1986, 2012).

Темперамент фактически является индивидуальным «фильтром» средовых воздействий (Thomas, Chess, 1989). Он обуславливает скорость и формы развития регуляции поведения в раннем онтогенезе, оказывает влияние на индивидуальные различия, проявляющиеся в эмоциональной регуляции, организации действий и когнитивных процессах (Виленская, Сергиенко, 2001, с. 70–71). При этом темперамент может служить как фактором уязвимости («трудный» темперамент), так и фактором жизнеспособности («легкий» темперамент, проявляющийся в гибкости и в адаптивности) человека (Masten, Coatsworth, 1998; Rutter, 1990; и др.). Области, в которых младенцы демонстрируют врожденную вариативность, включают уровень активности, агрессивность, реактивность, общую лабильность и другие подобные факторы, которые могут оказывать влияние на дальнейшую жизнеспособность ребенка. Дети с «легким» темпераментом реже становятся объектом гнева взрослых в связи с этим у них реже возникают поведенческие проблемы, что ослабляет стресс и гнев взрослых.

Однако у человека наследственные органические предпосылки имеют свои отличительные особенности. Мозг человека отличается чрезвычайной пластичностью, особой способностью к прижизненному формированию функциональных систем. Природа обеспечивает базовые процессы, в то время как воспитание создает опыт, необходимый для отбора наиболее адаптивной сети связей, основан-

ной на их функциональности (Cicchetti, Curtis, 2006). М. С. Егорова с соавт. указывают на то, что средовые условия могут определять, проявятся ли генотипические различия между людьми в их фенотипах. Так, например, дети, генетически различающиеся по своему эмоциональному статусу, могут не различаться по особенностям своего поведения, живя в стабильных условиях. При резких изменениях в условиях их жизни, уровень адаптации детей с высокой эмоциональностью может резко снизиться. По данным исследований, средовые условия развития оказываются решающими для уровня интеллектуального развития детей, а генетические причины – для распределения детей по интеллекту: чем выше интеллект биологической матери, тем выше интеллект ребенка, несмотря на то, что воспитывали его приемные родители. По данным тех же авторов, генетические факторы определяют не больше 50% общей вариативности психологических признаков, а иногда и значительно меньше. Это означает, что больше половины вариативности связано с различными воздействиями внешних по отношению к индивиду условий (Егорова и др., 2004).

Э. Мастен и Р. Дистефано (2016) показывают, что в настоящее время растет число исследований, связывающих генетику с отзывчивостью относительно внешней помощи и поддержки (Belsky, van Ijzendoorn, 2015). Эти исследования показывают, что генотип обуславливает восприимчивость человека к одним видам средовых воздействий и ее отсутствие к другим (Caspi et al., 2010). Связанные с этим понятия дифференциальной восприимчивости (Belsky, Pluess, 2009) и биологической чувствительности к контексту (Boyce, Ellis, 2005) выявляют особую роль генотипа в селекции средовых условий и в определении степени их влияния на развивающегося индивида. Особая значимость этой концепции состоит в том, что она позволяет вырабатывать точные стратегии помощи и развития жизнеспособности. Дети, которые в наибольшей мере страдают от негативного опыта, одновременно могут быть более чувствительными к вмешательствам, улучшающим средовой контекст. Так, например, по данным Дж. Бейтса, дети с трудным темпераментом проявляют большую чувствительность к негативным влияниям среды, а с легким – к позитивным, но для последних более важным является социальное стимулирование. Активные дети лучше развиваются в условиях низкой стимуляции, так как у них выше исследовательская активность (Виленская, Сергиенко, 2001; Мастен, Дистефано, 2016).

Фактически генотип является движущей силой приобретения индивидуального средового опыта. При таком подходе средовые условия необходимо разделить на две категории: значимые и незначимые для индивида. Только те условия среды, которые воспринимаются и интериоризируются индивидом, имеют значение для его дальнейшего развития (Егорова, 1995). Из этого следует, что индивид как субъект собственного развития сам создает свою среду, при этом осуществляемый им выбор средовых условий в значительной степени зависит от его генетических особенностей (Марютина, 2009).

Одновременно с этим ограничение достижений в определенных видах деятельности может быть связано с неиспользованием или неадекватным использованием индивидом своих природных ресурсов (Толочек, 2011). При этом обучение и тренировка необходимых навыков в значительной мере может снижать эти ограничения. Примером этому может служить развитие метакогнитивных способностей у детей и подростков, о котором речь шла выше.

Выводы

- Для определения соотношения между жизнеспособностью и биологическими, физиологическими, и генетически детерминированными качествами были рассмотрены взаимосвязи между способностями и задатками. В результате было показано:
- Биологически наследуемые свойства человека не определяют его психических способностей. Мозг включает в себе не те или иные человеческие способности, а только способность к формированию этих способностей.
- Значимой с точки зрения жизнеспособности представляется одна из важнейших особенностей психики человека – возможность компенсации одних свойств другими.
- Только формально-динамические характеристики могут быть предметом прямого сопоставления с биологическими свойствами и характеристиками человека.
- Темперамент является интегративной характеристикой индивидуального поведения.
- Характеристики темперамента оберегают организм от слишком большого или, наоборот, слишком малого расходования энергии, в этом и состоит приспособительная, адаптивная роль темперамента.
- Темперамент фактически является индивидуальным «фильтром» средовых воздействий. При этом он может служить как

фактором уязвимости («трудный» темперамент), так и фактором жизнеспособности («легкий» темперамент, проявляющийся в гибкости и в адаптивности) человека.

- Больше половины вариативности психологических признаков связано с различными воздействиями внешних по отношению к индивиду условий. Средовые условия могут определять, проявятся ли генотипические различия между людьми в их фенотипах.
- Генотип обуславливает восприимчивость человека к одним видам средовых воздействий и ее отсутствие к другим. Фактически генотип является движущей силой приобретения индивидуального средового опыта.
- Только те условия среды, которые воспринимаются и интериоризируются индивидом, имеют значение для его дальнейшего развития.
- Ограничение достижений в определенных видах деятельности может быть связано с неиспользованием или неадекватным использованием индивидом своих природных ресурсов. При этом обучение и тренировка необходимых навыков в значительной мере может снижать эти ограничения.

5. Иерархическая структура жизнеспособности с точки зрения методологии метасистемного подхода

Как уже было сказано выше, мы определяем жизнеспособность как метаспособность. Компонентами жизнеспособности являются индивидуальные способности человека к сознанию и рефлексии, выступающие в качестве метапроцессуального регулятора активности человека – деятельностной, поведенческой, коммуникативной – и определяющие оптимальный/неоптимальный способ индивидуальной интеграции всех компонентов регуляции и регулирующих факторов социальной среды на разных уровнях организации психики (индивидуальный, личностный, субъектный).

Выше были рассмотрены:

- 1) активность как индивидуально-типологическое, функциональное качество личности, представляющее индивидуальный ресурс жизнеспособности; оно включает активность личности, формально-динамические темпераментальные проявления активности и активность на индивидуальном уровне (нейродинамические проявления активности);

- 2) сознание как жизненную способность личности, определяющую оптимальный/неоптимальный способ индивидуальной интеграции всех компонентов.
- 3) Способность к рефлексии как процессуальный аспект сознания.

В качестве компонентов регуляции были рассмотрены:

- 1) способность к саморегуляции как одна из базовых способностей личности, которая осуществляется на трех уровнях – физиологическом, включающем механизмы энергетического обеспечения саморегуляции, психодинамическом и личностном;
- 2) контроль поведения как психологический индивидуальный ресурс субъектной саморегуляции;
- 3) психологические защиты и совладающее поведение как комплекс единых механизмов саморегуляции, включающих разные уровни регуляции (неосознаваемые и осознаваемые);
- 4) метапроцессы (операционные механизмы рефлексии) как системе метакогнитивной регуляции. Метакогнитивные способности рассматриваются в качестве особого типа интеллектуальных способностей, которые проявляются в виде характеристик стилевого поведения; когнитивные стили в качестве метакогнитивных способностей являются одним из проявлений сформированности базовых механизмов регуляции поведения.

В результате теоретического анализа был сделан вывод о том, что *смысловые образования возможно рассматривать в качестве «ключевого ресурса» жизнеспособности.*

Исходя из этого, мы подошли к попытке создания иерархической структуры жизнеспособности с точки зрения методологии метасистемного подхода.

С точки зрения методологии метасистемного подхода, наиболее полно представленного в работах А. В. Карпова, к специфическим нелинейным психологическим системам, обладающим развитыми механизмами рефлексии, т. е. способностью сначала строить планы поведения, а потом выполнять его, относятся системы со «встроенным» метасистемным уровнем. Он одновременно включен в содержание системы и «вынесен» за ее пределы. А. В. Карпов утверждает, что метасистемный уровень является открытым, через него система взаимодействует с другими системами, проявляя себя не только как автономная целостность, но и как компонент более общих метасистем. Оставаясь частью системы, метасистемный уровень направлен на организацию и координацию всей этой системы как це-

лостности. Наличие метасистемного уровня и его «встроенности» в саму систему (психику) обеспечивает возможность существования фундаментального механизма *метасистемной обратимости*. Благодаря ему, система со «встроенным» метасистемным уровнем оказывается в состоянии объективировать себя для своей же собственной активности (регуляции, организации, координации и пр.). Механизм метасистемной обратимости является главным средством, обеспечивающим возможность рефлексивных процессов как таковых и рефлексии как психического феномена в целом. С точки зрения А. В. Карпова, рефлексия как процессуальный аспект сознания, его процессуальное содержание обеспечивает доступ к содержанию любого психического процесса, к системе знаний, а тем самым через их агрегацию порождает сознание как таковое, представляя все содержание метасистемного уровня, «встроенного» в общую структуру психического. Сознание как система знаний о мире и о «себе в мире» – это и есть порожденный в ходе взаимодействий личности с миром «дубликат» – модель мира как той метасистемы, в которую исходно включен, с которой взаимодействует и к которой должен адаптироваться субъект. При этом чем более полным, адекватным является такое представительство метасистемы в собственном содержании психики, тем выше ее адаптационные и многие иные возможности (Карпов, 2004).

Мы предположили, что жизнеспособность представляет собой систему со «встроенным» метасистемным уровнем, в которой рефлексия как процесс одновременно принадлежит и к метасистемному, и к общесистемному уровню организации психики. В качестве процесса рефлексивной регуляции она локализуется на общесистемном уровне, а в качестве своих результативных характеристик – на метасистемном, так как она лежит в основе всей феноменологии сознания. Как уже говорилось выше, метасистемный уровень является открытым, через него система взаимодействует с другими системами. Так, система «жизнеспособность» является компонентом более общих метасистем «психика» и «человек». При этом происходит взаимодействие двух классов процессов: внутрисистемные интегрируют систему в целостность, внешнесистемные обеспечивают ее взаимодействие со средой. С другой стороны, включая в себя метасистемный уровень, жизнеспособность с точки зрения метасистемного подхода должна в целом иметь форму иерархии, включающей пять основных уровней организации – элементный, компонентный, субсистемный, системный и метасистемный.

Субсистемный уровень конкретизирует и обеспечивает ту базу инеграции, тот «материал организации», которые и составляют содержание общесистемного уровня. Он, по мнению А. В. Карпова, несет наибольшую функциональную нагрузку в организации систем, будучи представлен в форме определенных функциональных синтезов тех или иных компонентов системы. Относящиеся к этому уровню метакогнитивные процессы являются комплексными и составными, т. е. синтетическими. Эти процессы сравнительно недавно стали предметом психологических исследований. Общим их признаком является то, что все они направлены на организацию, регуляцию и координацию других – «первичных» когнитивных процессов. Их предметом выступает субъектная реальность, а точнее, процессы и структуры ее репрезентации. Они опосредуют связь между когнитивными и регулятивными процессами. А. В. Карпов предполагает, что если существуют метакогнитивные процессы, то должны существовать и такие «вторичные» процессы, которые согласуются уже с другими – тоже базовыми «первичными» процессами (эмоциональными, мотивационными, волевыми, регулятивными). Все метапроцессы, независимо от их конкретного класса в той или иной степени базируются на синтезе и комплексировании как когнитивных, так и иных «первичных» психических процессов) (Карпов, 2015).

Структурно-уровневая организация жизнеспособности как иерархическая структура способностей должна быть, на наш взгляд, представлена следующим образом (см. таблицу 1).

Выполненные нами эмпирические исследования жизнеспособности и социальной адаптации подростков (см. главу 4) (Лактионова, 2010б, в, 2013а, 2014; Лактионова, Махнач, 2010; Махнач, Лактионова, 2013), подтвердили предположение о том, что смысловые образования, отнесенные нами к метасистемному уровню, можно рассматривать в качестве «ключевого ресурса» жизнеспособности – интегральной способности к адаптации. Низкая самооценка и негативное отношение к другим людям являются основными характеристиками, отрицательно связанными с жизнеспособностью в группах дезадаптивных подростков и подростков-сирот. Была подтверждена также взаимосвязь жизнеспособности с саморегуляцией, контролем поведения, совладающим поведением и психологическими защитами, мотивацией достижения и коммуникативными особенностями, отнесенными нами к субсистемному уровню.

Таблица 1

Соотношение уровневой организации жизнеспособности с уровнем организации способностей

Значения критерия-дискриминатора	Уровень организации способностей
Мета-системное	Сознание как способность (смысловые образования)
Системное	Рефлексивность как способность
Субсистемное	Метакогнитивные и метарегулятивные способности Способность к саморегуляции, способности метамотивационной регуляции (мотивация достижений) и метаэмоционального контроля (эмоциональная регуляция) Метакоммуникативные способности и др. Симптомокомплекс «метакогнитивной одаренности» включает высокую самооценку, внутренний локус контроля, высокую мотивацию достижений, гибкость и эффективность копинг-механизмов (Deci, 2001)
Компонентное	Частные, специальные способности 1) компоненты коммуникативных способностей: экстравертированность, открытость (в том числе и когнитивная), эмоциональность, проницательность, экспрессивность, адекватная социальная перцепция – базируются на рефлексии как процессе и рефлексивности как свойстве личности – способности (Карпов, 2004) 2) эмоциональность (интенсивность эмоций, эмоциональная лабильность, эмоциональная устойчивость, эмоциональная активность, способность к сопереживанию, пониманию эмоций других и т. д.) 3) способности к произвольной организации действий, волевых усилий, предполагающих организацию исполнительного компонента, гибкости реализации действий в зависимости от изменяющихся условий задачи, анализа результата исполнения 4) психологическая устойчивость
Элементное	Задатки выступают носителями биологических, физиологических, генетически детерминированных качеств

6. Роль семьи, школы и общества как микро- и макросоциальных факторов жизнеспособности в детском и подростковом возрасте

В качестве регулирующих факторов социальной среды будут рассмотрены роли семьи, школы и общества как микро- и макро-

циальные факторы жизнеспособности в детском и подростковом возрасте.

В предыдущем разделе мы говорили о значимости средовых условий для развития человека. Так, исследования показали, что индивиды разных социально-экономических групп демонстрировали разные характеристики и даже типы развития (Журавлев, Журавлева, 2001; и др.). Анализ соотношения между средовыми компонентами и возрастной динамикой изменения этого соотношения показал, что различные психологические свойства – когнитивные характеристики и особенности личности, нормальные свойства и патология – в значительной степени определяются случайными средовыми влияниями или теми условиями жизни, которые не совпадают у близких родственников. Средовые влияния понимаются как многомерные и иерархически организованные. Они имеют динамический характер (во-первых, содержание средовых влияний изменяется с течением времени; во-вторых, даже оставаясь стабильными, они изменяют свое влияние на ребенка по мере взросления). Между средовыми условиями и процессом развития существует взаимовлияние – как среда влияет на развитие, так и развитие определяет среду (Егорова и др., 2004).

Так как среда ребенка постоянно меняется в ходе изменения ее многочисленных компонентов, точнее было бы говорить о множественности сред, а в аспекте возрастного развития – об их постоянной дифференциации. В подростковом возрасте происходит активное опробование разных сред и делается попытка построения «своей», наиболее удовлетворяющей, что часто служит причиной конфликта с семьей и школой. Среда выступает, во-первых, в качестве источника условий и ресурсов для развития тех или иных структур и способностей, включающих как биологические, так и информационные ресурсы, а также эмоциональную и социальную поддержку. Во-вторых, среда является источником обратной связи от действий подростка (положительных и отрицательных подкреплений) и образцов поведения, которые он получает преимущественно от других людей, а также социальных норм, передаваемых через прямые указания. Такое влияние среды обеспечивает как на биогенетическом, так и на социо- и персоногенетическом уровнях возможность прогнозирования последствий тех или иных действий в определенных ситуациях. В-третьих, среда выступает как источник мотивационных давлений, требующих от подростка выполнения либо отказа от действий с точки зрения его физического выживания

и психологического благополучия. В качестве таких давлений могут выступать соблазны и опасности, а также требования и оценки, исходящие от других людей. Избыток мотивационных давлений со стороны среды может блокировать развитие внутренней мотивации, самодетерминации, ответственности личности и приводить к полному замещению ее внешней, отчужденной мотивацией и развитию переживаний психологического отчуждения. В-четвертых, среда выступает в качестве поля возможностей, выбор и реализация которых выступают проявлением автономной активности субъекта (Леонтьев, 2007, с. 25–26).

Проявлению расстройства адаптации способствуют как личные параметры ребенка и подростка, так и среда, его окружающая, при этом одно влияние очень нелегко отделить от другого.

Рассмотрим взаимосвязь между средовыми условиями (семья и школа) и жизнеспособностью детей и подростков.

*6.1. Семья как микросоциальный фактор, или микросредовое влияние**

В предыдущих главах была показана важность развития саморегуляции и самоконтроля у детей и подростков. По сути, это является одной из важнейших целей воспитания как со стороны кровных, так и замещающих родителей. Задачами подросткового возраста являются обретение юношами и девушками определенного уровня независимости от взрослых и автономии внутри семьи, а также формирования идентичности и творческого Я (Крайг, Бокум, 2005). Джон Хилл предложил интересный подход к проблеме поиска независимости подростками, который подразумевает принятие собственных оценок и регулирование своего поведения. Он пришел к выводу, что независимость или автономию можно определить через саморегуляцию (Hill, 1987). Жизнеспособность подростка, а затем и взрослого человека обеспечивается также его способностью к пониманию социальных отношений, включающей умение понимать эмоции, мысли, намерения и поведение других людей (Райс, Долджин, 2012). Исследования показывают, что у ребенка почти одновременно развиваются способности понимать чувства окружающих и сопереживать им. Эти способности в более широком культурном контексте предшествуют формированию самоконтроля и понима-

нию принципа отсроченного вознаграждения, что в дальнейшем серьезно сказывается на социальной успешности человека (Уайброу, 2016; Мишел, 2015).

Каким образом семья может повлиять на развитие и становление этих качеств? Очень важна стабильная привязанность к родителям, которая дает ребенку возможность развивать базовое доверие к миру и положительную самооценку, что является основой развития независимости в дальнейшем как в отношении родителей, так других людей. Безопасная (надежная) привязанность является предиктором формирования индивидуальности и автономности ребенка (Харламенкова и др., 2015). М. А. Падун на основании анализа исследований показывает, что для людей с надежным типом привязанности характерны вынесенные из детства представления о собственном Я как о сильном и эффективном, а также о том, что окружающие люди принимают и поддерживают их (Calkins, Hill, 2007; Thompson, Meyer, 2007). Благодаря этому они не склонны подавлять негативные эмоции, так как не боятся отвержения со стороны значимых близких, а к своим негативным эмоциям относятся как к поддающимся контролю. Такие люди также обладают способностью к рефлексивному функционированию (ментализации) (Калмыкова, 2007; Fonagy, 1997), т. е. могут анализировать свои эмоции, понимать их причины и предвидеть их последствия (Падун, 2010). Нарушение эмоциональных связей в семье и, как следствие, отсутствие надежной привязанности оказывает разрушительное воздействие на всю дальнейшую жизнь человека. На основании первых важнейших связей у ребенка формируется внутренняя рабочая модель отношений – образ того, что он ожидает от окружающих и как он к ним относится (Мэш, Вольф, 2007). Ряд исследований указывает на потенциально опасное сочетание двух факторов: 1) плохое выполнение материнских функций; 2) биологическая уязвимость младенца. Это сочетание приводит к ненадежной амбивалентной привязанности ребенка, который будет испытывать сильные страдания, вспышки гнева, а впоследствии и трудности при социальной адаптации (см.: Крайг, 2001). Качество привязанности в младенчестве является не только одним из предикторов последующей успешной эмоциональной регуляции, но и когнитивной эффективности ребенка (см.: Виленская, 2012). Это характерно не только для младенческого возраста; исследования показывают, что эмоциональные отношения и способы взаимодействия членов семьи оказывают существенное влияние на развитие интеллекта и креативности у детей в более позднем

* Использован материал статьи: Лактионова, 2016в.

возрасте (Дружинин, 1995; Ушаков, 2003; Тихомирова, 2009, 2012). Родители могут добиться успеха в развитии у ребенка и подростка саморегуляции, постепенно увеличивая степень их участия в принятии семейных решений. Э. Маккоби пришла к выводу, что лучше всего дети адаптированы в тех случаях, когда родители поощряют саморегулирование. Они привлекают детей к сотрудничеству и разделяют с ними ответственность (см.: Крайг, 2001).

Анализ исследований, проведенный Ю. В. Ковалевой, показал, что, как правило, дети сверхконтролирующих матерей используют неадаптивные стратегии саморегуляции и совладания. Они зависят от внешней поддержки и не развивают при этом внутренний контроль. Отсутствие опыта страха и его преодоления приводит в дальнейшем к развитию тревожных расстройств. В свою очередь, тревожные родители могут сами избегать ситуаций, вызывающих у ребенка страх, уменьшая его возможности усвоить конструктивные механизмы разрешения этих ситуаций (Венар, Кериг, 2004). Позитивное и/или сензитивное родительство способствует развитию саморегуляции у детей. Тем не менее родители, которые слишком активно руководят детьми, затрудняют формирование у них этого навыка. Отсутствие руководства со стороны родителей также может привести к трудностям регуляции (агрессии, непослушанию, асоциальному поведению). С агрессивным и негативным поведением у детей связано и отвергающее, вмешивающееся или враждебно-контролирующее родительское поведение (Ковалева, 2009; 2012). Л. Эрон и Л. Хьюсман предполагают, что враждебность усваивается ребенком посредством моделирования. С их точки зрения, речь идет о межпоколенной передаче агрессии, так как она имеет устойчивый характер не только в пределах одного поколения, но и на протяжении нескольких поколений. Враждебность одного или обоих родителей, включающая такие качества, как агрессия, раздражительность, гнев, влияет на возникновение поведенческих проблем у ребенка и приводит к нарушению его саморегуляции и социальной адаптации (Eron, Huesmann, 1990). Доброжелательное отношение к ребенку и подростку оказывает значительное влияние на развитие у него чувства собственного достоинства и самоуважения, являясь источником постоянной поддержки, спокойной, взвешенной оценки их качеств, что в совокупности обеспечивает базовое чувство безопасности, снижает чувство тревоги, возникающее в новых и стрессовых ситуациях. Такие отношения создают поддержку, способствующую развитию саморегуляции. Хорошие отношения с родителями,

а в подростковом возрасте и со сверстниками служат амортизаторами стресса, вызванного жизненными переменами. К защитным факторам, помогающим подросткам совладать с многочисленными стрессами, относятся знание о том, на что можно рассчитывать, понимание и поддержка семьи и сверстников, а также принятие традиций своей семьи и своего окружения. Однако роль семьи является далеко неоднозначной: для девушек именно семья дает важное чувство поддержки и единения, тогда как слишком сильное ощущение сплочения семьи понижает у юношей чувство собственной социальной компетентности. Общность ценностей также по-разному влияет на них в зависимости от того, чьи ценности – отца или матери – они разделяют. Например, разногласия с матерью подрывают их социальную компетентность. С другой стороны, разногласия с отцом, предоставляющие молодым людям возможность подвергнуть сомнению родственные связи, фактически усиливают их социальную компетентность. Потеря материнской поддержки может оказаться слишком большой угрозой, тогда как отцовское поведение в большей мере провоцирует независимость (Крайг, 2001, с. 610).

Д. Баумринд (Baumrind, 1980) выделила три различных стиля контроля в семье: авторитарный, авторитетный и либеральный. Авторитетные родители соединяют высокую степень контроля с теплотой, принятием и поддержкой растущей автономии своих детей. Ряд исследований показал, что дети, выросшие в семье с авторитетным стилем воспитания, являются жизнеспособными и лучше всего адаптированы в социуме. По сравнению с другими они более уверены в себе, сами себя контролируют и социально компетентны, со временем у них развивается высокая самооценка. В свою очередь, дети авторитарных родителей отличаются замкнутостью и робостью, мало стремятся к независимости, обычно угрюмы, неприятельны и раздражительны. В юношеском возрасте это порождает конфликты и враждебность, такие ребята, особенно мальчики, могут чрезвычайно бурно реагировать на запрещающее и карающее поведение, в котором их растили, становятся агрессивными. Девочки чаще остаются пассивными и зависимыми (Baumrind, 1980). Таким образом, результатом такого управления является рост сопротивления или зависимости. Обе эти крайности ослабляют процесс социализации. Наше исследование также выявило, что авторитарная и гиперопекающая семья не способствует проявлениям жизнеспособности и социальной адаптации юношей и девушек (Лактионова, Махнач, 2010). Э. Вернер показала, что на развитие жизнеспособнос-

ти мальчиков положительное влияние оказывает наличие ясной ролевой структуры и четких правил в семье, открытый обмен чувствами и позитивная модель мужского поведения для идентификации. А для девочек, очень важно поощрение независимости в семье и позитивная женская модель для идентификации (Werner, 1992).

Важное значение имеет наличие неблагоприятных жизненных событий, вызывающих стресс и психопатологию родителей. Так, дети и подростки, имеющие поведенческие проблемы, часто происходят из семей, которым пришлось испытать большое количество жизненных трудностей. При этом семейный стресс может не являться причиной непосредственного нарушения расстройства поведения, но скорее действует в качестве усилителя других проблемных процессов динамики взаимоотношений, т. е. является фактором уязвимости для ребенка (Dishion и др., 1995). Что касается психопатологии родителей, серьезное негативное влияние оказывают злоупотребление родителями алкоголем и наркотиками, материнская депрессия, антисоциальное расстройство личности у кого-либо из родителей.

В процессах саморегуляции ребенка, подростка и взрослого человека значительную роль играют убеждения, которые сформировались у них относительно себя и мира в целом. Мы уже говорили о том, что только те условия среды, которые воспринимаются и интериоризируются индивидом, имеют значение для его дальнейшего развития. Важным при этом является и то, каким образом они им воспринимаются и как именно осмысляются. От этой оценки будет зависеть позитивный или негативный эффект воспитательных воздействий, более того, сама возможность получения помощи и поддержки от своей семьи и ближайшего окружения. На разное понимание и использование такой поддержки влияют личностные координаты (смысловые ориентиры, установки, предпочтения) и индивидуальные возможности субъекта (степень его понимания ситуации, состояние внутренних ресурсов). Согласимся с Е. А. Сергиенко в том, что этот вопрос требует пристальной разработки, поскольку именно ответ на него может привести к действительно системному представлению о жизнеспособности. Важными факторами формирования жизнеспособности являются также установки и мнения членов семьи и референтной группы (Лактионова, 2017; Нестерова, 2016; Сергиенко, 2016).

Для того чтобы реализовать все вышеперечисленные задачи, семья также должна характеризоваться определенным уровнем жизнеспособности. Концепция жизнеспособности семьи рассматривает

каждого ее члена как потенциальный ресурс для семьи в целом, который увеличивает жизнеспособность семьи как функциональной единицы (Walsh, 2003). А. В. Махнач и Ю. В. Постылякова в определении жизнеспособности семьи опираются на функционально-динамический принцип, при котором жизнеспособность семьи рассматривается как ее способность к управлению собственными функциями, процессами (совладания, восстановления и пр.), базирующимися на ресурсах семьи, внешних и внутренних защитных факторах (Махнач, Постылякова, 2012, 2013; Махнач, 2012; Постылякова, 2015). Неблагополучная семья снижает жизнеспособность как отдельных членов, так и всей семьи в целом и предрасполагает человека к хроническому стрессу и невозможности совладания с ним (Зуев, 2015; Ковалева, 2013; Rodgers, 1998). Роль семьи как фактора жизнеспособности человека прослеживается на протяжении всей его жизни. Так, исследования показывают, что эмоциональная близость между членами семьи и умение поддерживать отношения с поколением прауродителей на протяжении всей жизни является мощным предиктором жизнеспособности человека. Взаимоотношения в кругу близких людей позволяют человеку вновь обрести веру в себя при стрессовых и травматичных обстоятельствах. Люди, находящиеся в браке, более жизнеспособны, более здоровы физически и живут дольше; разведенные люди меньше удовлетворены жизнью, уязвимы к факторам риска, у них выше смертность (см.: Махнач, 2013, 2014, 2016). Важную роль играет также межпоколенный ресурс, включающий в себя два аспекта: межпоколенные отношения и социальные представления о старшем поколении и истории семьи. Межпоколенный ресурс выступает а) как социальная поддержка со стороны старшего поколения (родителей, прауродителей, фигур значимых предков); б) как объект идентификации, способствуя формированию личностной идентичности; в) как знание о предках, которое передается из поколения в поколение, хранится в виде фотографий, вещей и т. д. и формирует определенные отношения к событиям и ценностям (см.: Хазова, 2014). Подход к изучению жизнеспособности семьи в русле теории экологических систем Ю. Бронфенбреннера (Bronfenbrenner, 1979) предполагает рассмотрение факторов риска и защитных факторов, влияющих на функционирование семьи в рамках четырех контекстов: социум, культура, индивидуальные характеристики каждого члена семьи и семейные ресурсы (Лактионова, 2015, 2016г). При рассмотрении социального контекста следует, в первую очередь, учитывать уровень социаль-

ной адаптации семьи и ее членов. Так как для того, чтобы родители могли развивать в ребенке и подростке необходимые ему качества, воспитывать в нем жизнеспособность и социально адаптировать его, они должны сами обладать этими личностными характеристиками и быть социально адаптированными. Более того, способность родителей к психической адаптации является решающей для психологического развития и социальной адаптации ребенка (Егорова и др., 2004). Э. Мэш и Д. Вольф, анализируя различные исследования, отмечают, что в управлении поведением и адаптацией детей важную роль играют способы, которыми семья как единое целое справляется с типичными и нетипичными стрессами. При этом стресс способствует изменению, развитию и реорганизации семьи, а его исход зависит от качества функционирования семьи до стресса, семейных ресурсов и навыков преодоления трудностей (Мэш, Вольф, 2007, с. 64). В наших исследованиях была показана значимость таких семейных ресурсов, как наличие семейной поддержки, физическое здоровье членов семьи, сформированные навыки решения проблем, ясные семейные роли и правила, теплые эмоциональные связи в семье, финансовая свобода (как умение распоряжаться денежными ресурсами), семейная коммуникация. Было выявлено, в частности, что открытость членов семьи к общению и их способность обсуждать любые вопросы, а также реальные навыки решения различных проблем, возникающих перед семьей, являются ключевыми ресурсами семьи (Махнач и др., 2014, 2015; Постылякова, 2015, 2016а, б).

6.2. Макросоциальные факторы жизнеспособности подростка и семьи, или макросреда влияния

П. Уайброу, анализируя социальные влияния, пишет о том, что поведение человека – это постоянно совершаемый выбор им тех или иных действий. Он предлагает анализировать эти выборы с позиций эволюционной биологии, учитывая при этом личностные качества человека и экономические условия, в которых он живет, в частности, рыночные отношения. Автор показывает, что мерой жизнеспособности нации в целом стал уровень потребления (Уайброу, 2016), хотя существуют и другие мнения по этому вопросу (Ушаков, Журавлев, 2009; и др.). Уайброу пишет об американском обществе, но представляется, что речь идет об универсальных социальных процессах. Анализ влияния семьи и общества на жизнеспособность ребенка

и подростка подразумевает обсуждение процессов, происходящих в конкретном обществе, направлений, в которых изменяется институт семьи, ее экономические и культурные ценности. Т. В. Дробышева, анализируя ряд исследований, говорит о нарастающем кризисе института семьи. Она показывает, что современные условия развития российского общества, отличающиеся экономической нестабильностью, проблемами, связанными с реформированием социальной сферы, снижением качества жизни населения, высокой напряженностью внешнеполитических отношений и т. п., приводят к изменениям в жизнедеятельности современной российской семьи. Это отражается на высокой мотивации достижений молодых родителей, в первую очередь, в экономической и социальной сфере, их занятости, особенностях структурирования свободного времени, отсутствии семейных традиций и праздников (они замещены государственными и религиозными) и т. п. Изменения влияют на статусно-ролевые отношения супругов, детско-родительские и межпоколенческие отношения (Дробышева, 2015). Тот факт, что уровень потребления становится основным показателем успешности, приводит к тому, что социальное сравнение в результате способствует возрастанию количества депрессий, психосоматических и других личностных расстройств, т. е. нарушению процессов, так или иначе связанных с саморегуляцией родителей. В результате снижается их возможность развивать саморегуляцию детей. Особую роль при этом играет материнская депрессия. Она может быть связана с появлением таких расстройств у ребенка, как синдром дефицита внимания с гиперактивностью, тревога, злоупотребление наркотическими веществами, булимия и т. д. (Венар, Кериг, 2004). Депрессия матери может вызывать у ребенка чувства родительской некомпетентности и провоцировать его на антисоциальные поступки, что, в свою очередь, усиливает материнскую депрессию (Мэш, Вольф, 2007). Таким образом, социальные условия снижают жизнеспособность семьи и отдельных ее членов. Во многих исследованиях была показана важность положительной самооценки в отношении жизнеспособности и социальной успешности человека. Но формирование высокой самооценки и представлений о равенстве возможностей (что не соответствует ни биологическим, ни социальным условиям развития) приводит к серьезным последствиям. Так, Дж. Твенге в книге «Поколение Я: почему сегодняшние молодые американцы более, чем когда-либо в прошлом, уверены в себе, напористы и убеждены в том, что у них много прав, и в то же время так несчастны»

(см.: Егорова, Ситникова, 2014) пишет, что результатом ориентации целого поколения психологов и педагогов на поддержание высокой самооценки у детей и подростков является сочетание у нового поколения, с одной стороны, больших ожиданий, высокой требовательности, уверенности в себе, пренебрежения к окружающим, а с другой – всего того, что бывает при столкновении неадекватной самооценки с реальностью: низкой продуктивности, оценки себя как неудачника, неспособности преодолевать трудности и общего чувства собственной незначимости. Было показано, что росту самооценки у старших школьников сопутствует снижение уровня компетентности (Г. Шаброл с соавт. показывают, что на фоне рассогласования самооценки и реальности, при пренебрежительном отношении к окружающим, формируются личностные свойства, направленные на защиту благоприятной Я-концепции. Это приводит к усилению нарциссического радикала, который вносит свой вклад в отклоняющееся поведение подростков. К таким свойствам, в частности, относятся эмоциональная холодность и использование других людей, что приводит к психологическому насилию во взаимоотношениях. И. А. Курапова указывает на то, что юношеский возраст составляет группу риска по развитию и закреплению макиавеллизма как черты личности (В. В. Знаков, Л. И. Рюмина). Причиной этого является нарастание тенденций манипулятивного поведения и жесткой конкуренции в социальной среде. Это сказывается на процессе и результате формирования личности в юношеском возрасте, когда мировоззрение должно приобрести устойчивость, вырабатываются ценностные ориентации и идеалы (Курапова, 2015). Ситуацию осложняют ориентиры в системе образования, которые фактически формируют у молодых специалистов конкурентные качества, нередко даже в ущерб их профессиональной компетентности. Так, существует такой тип задач, например, при обучении программистов: если задание выполнено неверно, программа не указывает ошибку, найти ее надо самостоятельно. Каждая последующая попытка приводит к снижению баллов за выполненное задание. В результате для студентов становится выгоднее списать это задание и не допустить ошибки, а не приобрести необходимые профессиональные качества. П. Уайброу приводит данные международной консалтинговой компании McKinsey, которая в 2007 г. провела исследование 25 наиболее эффективных систем школьного образования в мире. Результаты позволили заключить, что наибольшее значение имеют три фактора: во-первых, привлечение лучших людей к препода-

тельской работе; во-вторых, поддержка их постоянного профессионального роста; в-третьих, обеспечение доступности качественного образования для всех детей вне зависимости от обстоятельств. Именно на этих принципах построена образовательная система в Финляндии, которую журнал «The Atlantic» назвал «правлящей образовательной супердержавой Запада». Учащиеся в Финляндии имеют самые высокие средние баллы в сравнении со школьниками других западных стран, кроме того, разброс их индивидуальных результатов очень невелик, что доказывает возможность стабильно высоких показателей во всех социально-экономических группах. Это достигается за счет того, что финская образовательная система соответствует всем трем компонентам триединой формулы Маккинси. В финской школе практически отсутствует конкурентная модель с постоянным тестированием и стремлением к максимальным достижениям. Занятия построены на креативном, игровом взаимодействии. В результате у учащихся наблюдается низкий уровень стресса, а акцент на прочные личные контакты учеников и учителей приводит к тому, что и те, и другие получают удовлетворение от обучения. Именно личная связь между школьниками, доверяющими учителям, и увлеченными преподавателями обеспечивает хорошую успеваемость и ответственность, развивая характер и способности учащихся к личному росту. В результате у учащихся формируются способности к мышлению и коммуникации, которые являются необходимыми социальными навыками (Уайброу, 2016).

В России проблема школьного обучения сопряжена с такой острой проблемой, как детский суицид. «По данным государственной статистики, количество детей и подростков, покончивших с собой, составляет 12,7% от общего числа умерших от неестественных причин. <...> От самоубийств ежегодно погибает около 2800 детей и подростков в возрасте от 5 до 19 лет, и эти страшные цифры не учитывают случаев попыток к самоубийству» (О мерах по профилактике..., 2000). Анализируя причины этого явления, Л. А. Регуш отмечает в первую очередь боязнь насилия со стороны взрослых в семье и школе, а также проблему профилактики суицида, которая не ориентирована на потребности конкретного ребенка. Опасность представляет также уровень требований того или иного учебного предмета или учителя без учета возможностей ученика. Автор показывает, что за последние 30 лет в содержании обучения происходит в основном повышение сложности теоретического материала, уско-

рение темпов его преподавания, увеличение объема информации, что делает недоступным усвоение материала для многих школьников. В результате у ребенка возникает внутренний конфликт, базирующийся на противоречии между потребностью в самоуважении, самопринятии и одобрении и низкими учебными достижениями, формируются школьные страхи и тревоги. Угрозу представляет также нарушение межличностных отношений между учителем и учеником, углубляемое тем, что ученики не видят связи между тем, чему нужно учиться, и возможностью использования этого в своей жизни. В результате процесс обучения кажется им бессмысленным, порождая пассивность, скуку и бессилие что-либо изменить (Регуш, 2015). На важность отношений в школе с учителями, одноклассниками, старшими и младшими школьниками, влияющими на социальные результаты образования, указывают также А.Л. Журавлев с соавт. (Журавлев и др., 2013; Ушаков, Журавлев, 2009). Исследования показывают, что психологически небезопасная образовательная среда, в которой возможны насилие и унижение как среди детей и подростков, так и между педагогами и школьниками сама по себе может порождать различные негативные явления. Жизнеспособность является важным ресурсом развития ребенка и подростка, однако взаимосвязь жизнеспособности подростков и их социальной адаптации не является однозначной. Адаптация к различным условиям среды предполагает различное поведение, и не всегда оно будет социально приемлемым. Так, адаптация к асоциальной среде, в которой жестокость является нормой существования, будет препятствовать возникновению просоциального поведения (Лактионова, 2013а, 2014). Ряд исследований показывает, что социализация детей в агрессивной среде обуславливает высокую вероятность такого же поведения, «структурные характеристики общества предоставляют фон для возникновения проблем поведения, когда создают условия в обществе, мешающие усвоению социальных норм и развитию продуктивных социальных взаимоотношений» (Мэш, Вольф, 2007, с. 199). Наше исследование выявило, что ни субъективное чувство принадлежности к большой группе, ни участие в организованной религиозной деятельности не помогает старшеклассникам лучше понимать свои сильные стороны и не является фактором жизнеспособности (Лактионова, Махнач, 2010). Для молодых людей важно в большей степени понимание и любовь близких, справедливое отношение со стороны общества и семьи. Общество является ресурсом жизнеспособности для подростков только при условии уважи-

тельного отношения. С точки зрения С. Ваништендаля, «социально поддерживающая среда, безоговорочно принимающая ребенка как личность», относится к одному из важнейших аспектов развития жизнеспособности ребенка (Ваништендаль, 1998, с. 9). Именно такие условия развития предполагает психологически безопасная образовательная среда. Особенно это важно для детей и подростков из неблагополучных семей и подростков-сирот, негативное отношение которых к другим людям, согласно полученным нами данным, снижает их жизнеспособность и мешает им социализироваться (Лактионова, 2013, 2014; Махнач, Лактионова, 2013; Лактионова, Махнач, 2015). Школа могла бы играть значительную роль в социализации детей и подростков, особенно в условиях неблагоприятной семейной ситуации. Влияние школы, педагогического коллектива, непосредственного школьного окружения таково, что способно перекрыть влияние семьи и существенно изменить заложенные в ней основы формирования личности (Слободчиков, 2007). Именно в школе дети и подростки проводят большую часть своего времени, где они находятся под влиянием учителей и сверстников. Уровень полученного в школе образования во многом определяет дальнейшее направление профессионального обучения, соответствующее их интересам и способностям. Но, к сожалению, основной проблемой современной российской школы является отказ от воспитания учащихся. За редким исключением школа практически не ставит перед собой таких целей (Лактионова, 2015). Журавлев с соавт. показывают, что «по замыслу школа должна формировать менталитет, на практике же она формирует предметные знания и умения... не только образование в нынешнем виде, но и его идеальные цели, зафиксированные во ФГОСах, не выполняют этой функции по той простой причине, что вектор должного развития менталитета в нем не определен» (Журавлев и др., 2013, с. 20). Таким образом, социальное влияние, которое должно иметь своей целью развитие личностных ресурсов, а также знаний, умений и навыков, которые позволят молодым людям в дальнейшем самостоятельно развивать собственную активность, на деле формируют у них зависимость и беспомощность или, что хуже, иждивенческую позицию «мне должны». Все это в дальнейшем приводит к осознанию себя как неудачника, неуверенного в собственных силах и способностях справляться с будущими проблемами и, как следствие, серьезным профессиональным и личностным проблемам (Дикая, 2015; Дикая, Ермолаева, 2010).

Заключение

Так как жизнеспособность является ключевым фактором способности детей и подростков справляться с трудностями и выживать в условиях неблагоприятных жизненных обстоятельств (Grotberg, 1995), содействие развитию их жизнеспособности является необходимым элементом процесса воспитания. Для реализации социальных воздействий необходимо четко ставить перед собой цели воспитания и перевоспитания и отчетливо понимать, каким образом этих целей можно достичь. При этом очень важно, чтобы средовые воздействия были целенаправленными и согласованными и оказывали влияние на все «содержание личности». А. С. Макаренко утверждал: «Диалектичность педагогического действия настолько велика, что никакое средство не может проектироваться как положительное, если его действие не контролируется всеми другими средствами, применяемыми одновременно с ним. Человек не воспитывается по частям, он создается синтетически всей суммой влияний, которым он подвергается. Поэтому отдельное средство всегда может быть и положительным, и отрицательным, решающим моментом является не его прямая логика, а логика и действие всей системы средств, гармонически организованных» (Макаренко, 1946, с. 38).

ГЛАВА 2

ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ И АДАПТАЦИЯ

1. Адаптация

Жизнеспособность объединяет два измерения, которые относятся к динамическим процессам позитивной адаптации в контексте неблагоприятных обстоятельств (при экстремальных воздействиях средовых факторов) (Mancíaux, 2001). При этом «понятие экстремальности следует оценивать не только в физических параметрах внешнего стимула, но и в психологических категориях предела личностной психической адаптации к этому воздействию» (Бодров, 2007). С этой точки зрения жизнеспособной будет являться личность, имеющая «высокий предел личностной психической адаптации».

Исходя из этого, мы рассматриваем жизнеспособность как интегральную способность к адаптации. Говоря о жизнеспособности как метаспособности, мы считаем, что ее можно целенаправленно развивать, формируя у детей и подростков ее вышеперечисленные компоненты и способствуя при этом их психической адаптации.

Под психической адаптацией подразумевается «процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовать связанные с ними значимые цели (при сохранении физического и психического здоровья), обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека, его поведения требованиям среды» (Березин, 1988, с. 5). Автор этого определения выделил три аспекта психической адаптации: собственно, психический, социально-психологический и психофизиологический. Социально-психологический аспект адаптации обеспечивает адекватное построение микросоциального взаимодействия, в том числе профессионального, достижение социально значимых целей.

Он является связующим звеном между адаптацией индивидуума и популяции, способен выступать в качестве уровня регулирования адаптационного напряжения. «Целевая функция адаптации: обеспечение жизни, причем в понятие жизни мы включаем и понятие деятельности <...> данное определение адаптации распространяется и на различные формы социальной адаптации» (Медведев, 2003, с. 80). В. Н. Дружинин дает следующее определение социальной адаптации: «Социальная адаптация – это процесс эффективно-го взаимодействия с социальной средой» (Психология, 2009, с. 122). При этом социальную адаптацию рассматривают как: а) постоянный процесс активного приспособления индивидуума к условиям социальной среды и б) результат этого процесса (Реан и др., 2008). Таким образом, адаптация понимается и как процесс, и как состояние. Рассматривая адаптацию как процесс, мы изучаем динамику развертывания во времени и пространстве тех реакций организма или его функциональных систем, которые трактуются как ответ на действие какого-либо возмущающего фактора, способного нарушить постоянство внутренней среды. Рассматривая адаптацию как состояние, мы исследуем структуру интеграции функциональных систем или поведенческих реакций, которые были сформированы в целях сохранения этого постоянства и возможности действовать в этих условиях (Медведев, 2003).

При изучении адаптации с позиции субъектно-деятельностного подхода А. В. Брушлинского на первый план выдвигаются активность субъекта: «Содержательно процесс адаптации представляет собой активное формирование (осознанное или неосознанное) субъектом стратегий и способов овладения ситуацией на разных уровнях регуляции поведения, деятельности, состояния» (Дикая, 2007, с. 39).

Важно понимать, что адаптация к различным условиям среды предполагает различное поведение, не всегда оно будет социально приемлемым. Так, адаптация к асоциальной среде препятствует возникновению просоциального поведения. Это подтвердили результаты наших исследований (Лактионова, 2013а, 2014), показавшие, что взаимосвязь жизнеспособности и социальной адаптации не является однозначной (см. главу 3). А. Л. Журавлев и А. Б. Купрейченко отмечают, что поведение, неадаптивное с позиции общества, с позиции самого субъекта может являться показателем вполне успешной адаптации. Осознанный отказ от адаптации к социальным, экономическим и политическим условиям может свидетельствовать о гражданской, социальной и нравственной позиции и высокой от-

ветственности за судьбы общества и страны (Журавлев, Купрейченко, 2007), что, несомненно, связано с эффективным функционированием и жизнеспособностью. С этой точки зрения важно понимать, что жизнеспособность не сводится к просоциальному поведению.

Исследования адаптации индивида тесно взаимосвязаны с изучением факторов, в ответ на действие которых развивается процесс адаптации и формируется состояние адаптации. Эти факторы получили название адаптогенных факторов (Медведев, 2003, с. 55), которые можно разделить на внешние и внутренние. Понятие внешнего и внутреннего фактора, по мнению В. И. Медведева, в общей теории адаптации следует применять так, как они используются в теории систем: внешний фактор находится вне системы, а внутренний – в ней самой, при этом один и тот же фактор в зависимости от уровня рассмотрения системы может рассматриваться и как внешний, и как внутренний. Обосновывая ряд важнейших положений общей теории адаптации, и выделяя роль сознания в формировании адаптационного ответа, В. И. Медведев отмечал, что «выбираемая стратегия адаптации строится на основе закона „концептуальной модели“, обосновывающего положение, „что адаптация формируется не по принципу адекватности реальному адаптогенному фактору, а исходя из концептуальной модели этого фактора в сознании человека“ (Медведев, 2003, с. 536). А. А. Алдашева показывает, что под концептуальной моделью при этом понимается представление личности об окружающем ее мире, отношении ее к этому миру и элементам, процессам и связям, в том числе и к самому себе как элементу этого мира. При построении концептуальной модели человек учитывает «цену», которую готов заплатить за желаемый результат, отражающий его мотивацию, смыслы и притязания, разнообразие личного и общественного опыта, знания, поведения, психофизиологические и физиологические ресурсы. Смысловое содержание модели предопределяет выбор человека из возможных стратегий: либо ориентирует его на привычные способы действий, либо он проявляет активность и творчество в достижении поставленной цели (Алдашева, 2014, с. 6–7).

Все вышесказанное подтверждает правомерность нашего предположения о том, что смысловые образования можно рассматривать в качестве «ключевого ресурса» жизнеспособности как интегральной способности к адаптации.

В процессе онтогенеза у каждого ребенка формируется индивидуальный уникальный стиль адаптивного поведения, завися-

ций от взаимодействия множества систем. Эта взаимозависимость систем требует многоуровневого подхода к выработке стратегий вмешательства в случае нарушения функционирования адаптационных процессов у детей и подростков, которые могут приводить к развитию тревожных состояний, провоцируют нервно-психические и психосоматические расстройства, увеличивают вероятность дезадаптивного поведения (Куфтяк, 2016). Внешнее вмешательство будет более эффективным, если оно своевременно и если учитывает этап развития конкретного ребенка, а также все задействованные в данной ситуации системы (Мастен, Дистефано, 2016). Подход к социальной адаптации детей и подростков с точки зрения развития их жизнеспособности является наиболее эффективным, об этом свидетельствуют многочисленные теоретические и эмпирические исследования.

В следующем разделе мы рассмотрим взаимосвязи между адаптацией и жизнеспособностью детей и подростков.

2. Взаимосвязь между жизнеспособностью и адаптацией

Рассмотрим взаимосвязи между адаптацией и жизнеспособностью. Известно, что в основе любого жизненного курса – независимо от того, здоровый он или неадаптивный, – лежат одни и те же фундаментальные принципы, т. е. для адекватного понимания неадаптивного поведения необходимо рассматривать его по отношению к тому, что является нормой для соответствующего возрастного периода (Cicchetti, Sroufe, 2000). Развитие ребенка является системой, это означает, что первичные адаптационные паттерны со временем развиваются и трансформируются в высокоорганизованные функции, и этот процесс является структурированным и предсказуемым (Мэш, Вольф, 2007, с. 45). Нарушение адаптации – неспособность к выработке или овладению навыками, знаменующими начало новой стадии развития, – указывает на сбой в процессе адаптации, имевшие место на одной или нескольких предыдущих стадиях (Rutter, Scoufe, 2000). Развитие имеет отношение к последовательности и временной привязке конкретных моделей поведения, а также к возможным связям между моделями поведения на протяжении определенного отрезка времени. Это позволяет представить развитие как активный, динамический процесс, который может объяснить самые разные отправные точки и результаты (Cicchetti, Rogosch, 1997). Изучение этиологии или причин возникновения рас-

стройства адаптации предполагает внимание к тому, как взаимодействуют биологические, психологические и средовые процессы, что приводит к результатам, наблюдаемым спустя какое-то время. Поскольку мы лишь в редких случаях можем определить единственную или первоначальную причину тех или иных нарушений адаптации, мы можем рассматривать влияние различных биологических, психологических или средовых факторов в чистом виде, хотя важно помнить, что они приводят к появлению специфических форм поведения в результате взаимодействия (Мэш, Вольф, 2007, с. 46). Если помнить об этом основополагающем аспекте множественности, взаимодействующие причины помогут понять комплексный характер расстройства адаптации у каждого конкретного индивида. Поведение является функцией многочисленных и взаимосвязанных событий и процессов, оказывающих влияние на развитие. До недавнего времени большинство моделей основывалось на достаточно узких объяснениях, которые не учитывали обширный круг различных влияний и их взаимодействие. Подобные одномерные модели не описывали комплексный характер нарушения адаптации, который на сегодняшний день становится все более очевидным (Kazdin, Kagan, 1994). Так, например, ведущая роль в развитии регуляции поведения у ребенка в российской психологии отводится внешнему регулятору (взрослому) при недооценке внутренних предпосылок ребенка к возможности становления саморегуляции и при недооценке индивидуальных особенностей, модулирующих формы и скорость регуляции поведения (Виленская, Сергиенко, 2001, с. 6). В свою очередь, исследования биологических детерминантов сосредоточиваются преимущественно на генетических и нейробиологических влияниях, игнорируя воздействия других факторов. Альтернативой одномерным объяснениям является комплексный подход, определяющий, что сбой или отклонения в процессе адаптации, как правило, являются следствием не одной причины, а результатом сложного и длительного взаимодействия внутренних процессов индивидуального развития и внешних условий (Мэш, Вольф, 2007).

Согласно гипотезе индивидуальной специфичности Уочз и Грач (Waches, Gratch, 1978), реактивность индивидов к одним и тем же средовым воздействиям значительно варьируется. Разные аспекты среды влияют на различные аспекты развития (гипотеза средовой специфичности), а средовые эффекты, в свою очередь, опосредуются индивидуальными характеристиками ребенка (гипотеза организменной специфичности). По мнению Г.А. Виленской и Е.А. Серги-

енко (Виленская, Сергиенко, 2001), к этой гипотезе близка теория Я. Стреляу о различных вариантах взаимодействия темпераментальных факторов и среды, защищающей индивида от возникновения поведенческих расстройств или, наоборот, предрасполагающей к ним (Strelau et al., 1992). Таким образом, характер развития ребенка, явившийся результатом влияния многочисленных факторов, в свою очередь, оказывает обратное влияние на его окружение. Хотя эти факторы часто описывают как возможные «причины», в действительности они являются главным образом факторами риска и защитными факторами (факторами жизнеспособности), которые связаны с определенными расстройствами адаптации, их причинная роль не всегда ясна (Мэш, Вольф, 2007).

По мнению Д. А. Леонтьева, «индивидуальное развитие в онтогенезе (включая био-, социо- и персоногенез) представляет собой сложную развивающуюся функциональную систему, в которую и генетические, и средовые предпосылки, вносящие вклад в процессы и результаты развития, включены в качестве системных элементов, связанных между собой системными связями; изменение одного из этих элементов приводит к переструктурированию системы в целом, но не к вычленимому отдельному эффекту. Этот эффект будет иным в зависимости от преобладания других элементов и общей структуры процесса развития (Леонтьев, 2007, с. 26).

Факторы риска и защитные факторы (факторы жизнеспособности) рассматриваются в рамках четырех контекстов развития индивида, представляющего собой активный динамический процесс и предполагающего постоянные изменения и трансформации: внутриличностный, межличностный, надличностный и органический (Венар, Кериг, 2004, с. 81). При этом надличностный контекст включает переменные, относящиеся к совокупностям индивидуумов, рассматриваемых как единое целое, например, как группа, социальный класс и культура. Данный подход, основанный на использовании принципа дополнительности как взаимодействия ситуативных и транситуативных (личностных) факторов, объединяющих биологические, психологические и социальные причины нарушения адаптации, считается наиболее продуктивным (Леонтьев, 2007; Венар, Кериг, 2004). Детерминируют отклоняющееся поведение в первую очередь личностные факторы, а ситуативные играют роль модулятора, определяя вариативность проявления личностных особенностей (С. А. Белокобыльская, В. П. Емельянов, Я. Л. Коломинский, А. А. Реан, С. А. Тарарухин и др.). Л. С. Выготский

отмечал: «Личность возникает на основе организма как сложная надстройка, создаваемая внешними условиями индивидуальной жизни... Все в личности построено на родовой, врожденной основе и вместе с тем все в ней надорганично, условно, т. е. социально... Врожденная реакция – только материал, судьба которого зависит от формирующих условий, в которых ему суждено проявиться... Так биологическое через социальные факторы переплавляется в социальное; биологическое, органическое – в личное; «естественное», «абсолютное», безусловное – в условное. Это и есть собственный материал психологии» (Выготский, 1984, с. 155).

Вспомним определение жизнеспособности, данное Е. Вернер, – свойство индивида, позволяющее ему находить гомеостатический баланс между факторами риска и защитными факторами. Таким образом, для того, чтобы исследовать жизнеспособность ребенка или подростка, нам следует выделить факторы риска и защитные факторы в каждом из вышеперечисленных контекстов. Нарушения адаптации возникают не у всех детей, подвергшихся риску; поэтому должны быть выявлены как факторы, делающие их более уязвимыми, так и факторы, которые защищают их. В тех случаях, когда факторы риска и уязвимости перевешивают защитные факторы, встает вопрос: каким образом первые два фактора наносят вред, вызывая данное нарушение. Таким образом, речь идет о компенсации, о которой Л. С. Выготский писал: «Компенсация есть борьба, и, как всякая борьба, она может иметь два полярных исхода – победу и поражение. Как всякая борьба, она ставит исход в зависимость от относительной силы борющихся сторон... Если компенсация не удалась – перед нами пониженное, неполноценное, задержанное, искривленное развитие» (Выготский, 1984, с. 160). Жизнеспособность связана с непрерывными интеракциями между защитными факторами и факторами риска, связанными с самим индивидом, возникающими между индивидом и его окружением (включая влияния взаимоотношений социума и культуры).

Важно осознавать, что, ни семья, ни социальная среда, ни культура, не обозначают какую-то единую, устойчивую систему. Окружающая человека социальная среда, представляющая собой сложный организм уже на момент его рождения, постоянно меняется (Крайг, 2001, с. 137). Понимание этого контекста требует учета и проксимальных (ближних), и дистантных (отдаленных) событий, а также событий, непосредственно влияющих на индивида в конкретной ситуации и в конкретное время (Мэш, Вольф, 2007, с. 48).

Защитные факторы и факторы риска рассматриваются как процессы, а не как абсолютные величины, поскольку одно и то же событие или условие может выступать как в качестве защитного, так и в качестве фактора риска в зависимости от общего контекста, в котором оно возникает (Millstein, Petersen, 1993).

Факторы риска

В интеракционистской модели развития под фактором риска понимаются индивидуальные или средовые условия, или обстоятельства, повышающие вероятность возникновения стресса, напряжения и нарушения адаптации (Garmezy, 1983; Kazdin, Holland, 1997). Не существует исчерпывающего перечня факторов риска, и они охватывают все контексты. Биологические факторы включают генетические и нейробиологические влияния, родовые травмы, неврологические нарушения, неправильное питание и т. д. К психологическим влияниям можно отнести поведенческие и когнитивные, а также влияния, связанные со сферой эмоций и взаимоотношений. Помимо биологических и психологических влияний, нормальное и асоциальное развитие ребенка во многом зависит от социального контекста. А. Самерофф и К. Розенблум в 2006 г. провели исследование, определяющее, в частности, роль переменных социального контекста в формировании жизнеспособности. Авторами было выявлено, что, несмотря на наличие «положительно влияющих» показателей жизнеспособности у некоторых детей, они не смогли справиться с такими серьезными факторами риска, как плохое воспитание, принадлежность к деструктивным группам сверстников, серьезные экономические трудности и т. п. (Sameroff, Rosenblum, 2006). В некоторых случаях влияние факторов риска оказывается настолько сильными и повреждающими, что нарушают процессы социализации потомства в следующем поколении (Wang et al., 2006). Это свидетельствует о том, что, несмотря на то, что одиночные факторы риска имеют ограниченное обуславливающее влияние, множественные риски вызывают кумулятивный эффект.

Факторы уязвимости

Хотя риск может определять нарушение непосредственно, для факторов, которые усиливают реакцию на риск, используют термин «уязвимость». Для разграничения этих терминов можно рассмотреть статистические понятия главного эффекта и эффекта взаимодействия (Zimmerman, Arunkumar, 1994). Фактор риска связан с по-

вышенной возможностью нарушения адаптации для всех детей и подростков, подвергающихся его воздействию; в статистическом анализе он фигурирует как главный эффект. Наоборот, уязвимость повышает вероятность нарушений прежде всего для тех, кто к ней восприимчив; она проявляется в виде эффекта взаимодействия. Понятие «уязвимость» описывает склонность или «легкоуязвимость» человека по отношению к противостоящим рискам и указывает на наносящую вред нагрузку в развитии.

Исследователи выделяют такие связанные с детством факторы уязвимости, как, например, преждевременные и осложненные роды, маленький вес при рождении, критические этапы в развитии ЦНС младенцев или фазы высокой уязвимости, связанные с поступлением в школу или переходом на следующую ступень обучения, негативный образ Я, сильное стремление к острым ощущениям (Хазова, 2014). М. Раттер (Rutter, 1990) в числе факторов уязвимости называет такие, как пол (принадлежность к мужскому полу), темперамент, отсутствие хороших отношений с родителями или заменяющими их взрослыми, слабую способность планирования, отсутствие позитивного школьного опыта, недостаток заботы и плохие социальные навыки. Кроме того, дети и подростки, чьи личностные характеристики не соответствуют ожиданиям общества (например, застенчивость в культуре, которая ценит смелость), могут быть более уязвимы для рисков.

Однако будут ли действовать факторы риска в процессе развития, зависит от факторов защиты.

Защитные факторы (факторы жизнеспособности)

Личностные или ситуативные переменные, уменьшающие опасность развития у ребенка или подростка расстройства адаптации, относят к защитным факторам (факторам жизнеспособности). Важно отметить, что просто отсутствие фактора риска не представляет собой защиту, но отсутствующий фактор защиты может являться фактором риска, увеличивая вероятность нарушения адаптации (Masten, 2002).

Внутриличностные защитные факторы могут включать высокий интеллект, покладистый характер и наличие способностей, ценимых самим подростком и социумом. Защитные факторы в семье включают наличие любящего, надежного родителя или замещающего его взрослого; стиль воспитания, характеризуемый сочетанием теплоты и структурированности; социоэкономические

преимущества и социальную поддержку со стороны расширенной семейной сети. К защитным факторам в социальном контексте может относиться участие в деятельности просоциальных институтов, таких как школа, церковь и т.д. (Masten, Coatsworth, 1998). Защитные факторы значительно варьируются по интенсивности и охвату, и наличие всех трех источников необязательно для достижения хорошего результата (Bandura, 1977).

Предохраняющие механизмы

М. Раттер (Rutter, 1990) рассмотрел механизмы, обуславливающие защитное воздействие факторов жизнеспособности.

- Первый механизм – снижение влияния риска – предполагает, что защитные факторы выступают в качестве буфера, ослабляющего воздействие факторов риска. Так, например, негативное влияние сверстников может являться фактором риска для подростков, но взрослые, ориентирующие их в выборе занятий и друзей, могут снизить вероятность правонарушений.
- Второй механизм – ослабление негативных цепных реакций, его применение разрывает порочный круг негативной реакции, передающейся от взрослого к ребенку.
- Механизмы, повышающие самооценку и самоэффективность, т.е. приобретенную способность преодолевать специфические ситуации (Bandura, 1977), помогают подросткам справляться с жизненными проблемами, они усиливаются поддерживающими личными отношениями и выполнением задач, которые способствуют повышению уверенности в себе.
- Четвертый предохраняющий механизм – использование возможностей. Развитие ребенка включает множество поворотных моментов, которые дают шанс снизить воздействие факторов риска, и жизнеспособный подросток пользуется этими возможностями. Так, те из них, которые продолжают учиться в школе, имеют больше возможностей для роста и достижений, чем те, которые бросают учебу.

В таблице 2 представлены наиболее важные факторы защиты и риска, которые распределены в соответствии с наиболее значимыми (контекстами), влияющими на формирование жизнеспособности ребенка (см.: Махнач, 2016а).

Ф. Лароз, Д. Бурк, Б. Террис и Д. Куртнес (Larose et al., 2001) определили три основные модели жизнеспособности:

Таблица 2
Распределенные по контекстам факторы риска
и защитные факторы,
влияющие на жизнеспособность ребенка

Факторы риска	Защитные факторы
<i>Контекст детства</i>	
Низкий вес при рождении Небезопасная привязанность Слабые социальные навыки	Привязанность к семье Социальные навыки Хорошая успеваемость в школе
<i>Контекст семьи</i>	
Плохой надзор в семье и низкие навыки дисциплинирования Злоупотребление наркотиками, алкоголем Конфликты в семье и домашнее насилие Социальная изолированность/слабые социальные связи Травмы различного генеза	Поддерживающие и заботящиеся родители и члены расширенной семьи Профессиональная занятость родителей Доступ к сети поддержки
<i>Контекст школы</i>	
Школьная неуспеваемость Негативное влияние сверстников Слабая привязанность к школе	Позитивный климат в школе Чувство принадлежности к школе Возможность достичь успеха и получение признания в школе
<i>Контекст близкого окружения</i>	
Насилие и преступность в сообществе Недостаточность услуг по социальной поддержке Социальная или культурная дискриминация	Взаимоотношения и сеть поддержки в сообществе Доступ к различным социальным услугам Участие в жизни сообществ и групп по интересам

- 1) компенсаторную модель, в которой риски так или иначе противопоставляются факторам защиты, давая положительный или отрицательный результат в зависимости от стрессов и нагрузок, которые испытывает ребенок;
- 2) защитную модель, в ней факторы риска и защитные факторы взаимодействуют между собой, оказывая влияние на адаптацию; при этом предполагается, что защитные факторы в любом случае снижают негативное воздействие, а их наличие и сила определяют, насколько ребенок беззащитен (уязвим) или, наоборот, защищен от стрессоров;

- 3) модель вызовов; между негативными влияниями и итогами развития нет линейной зависимости, более того, отмечается потенциально позитивное влияние вызовов, которые ведут к росту компетентности и повышают способность к адаптации.

Выводы

- Жизнеспособность связана с непрерывными интеракциями между защитными факторами и факторами риска, связанными с самим ребенком, возникающими между ребенком и его окружением (включая средовые условия взаимоотношений, социума и культуры).
- Защитные факторы и факторы риска рассматриваются как процессы, а не как абсолютные величины, поскольку одно и то же событие или условие может выступать как в качестве защитного, так и в качестве фактора риска в зависимости от общего контекста.
- Нарушения адаптации возникают не у всех детей и подростков, подвергшихся риску; поэтому должны быть выявлены факторы, которые делают их более уязвимыми, и факторы, которые их защищают.

ГЛАВА 3

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ

1. Особенности подросткового возраста

Подростки были выбраны нами в качестве исследуемой группы, так как подростковый возраст – это возраст вхождения в социальную среду при отсутствии опыта адаптации. Подростки характеризуются повышенной активностью, недостаточно сформированными ресурсами совладания и защиты, отсутствием достаточного контроля и способности управления собственными психическими проявлениями, особенно в нестандартных ситуациях, отсутствием внутренней психологической определенности, разноплановостью и разнородностью психики (Селиванов, 2003).

В связи с этим перед ними встает множество проблем, связанных с социализацией и адаптацией. Именно в этом возрасте идет активный процесс формирования внутренних ресурсов личности, сказывающихся на развитии жизнеспособности, являющейся системной характеристикой подростка, которая определяет проявления его активности и адаптивности. Дж. Вейлэнт точное образное определение жизнеспособных людей, напоминающих «свежие веточки на живом основном корне. Когда их сгибают, такие ветки изгибаются, но не ломаются, – вместо этого они выпрямляются обратно и продолжают расти» (Vaillant, 2002, p. 285).

Французский этнограф и историк Ф. Ариес предположил, что подростковый возраст впервые был определен в XIX веке, а XX век стал уже веком тинэйджеров. П. П. Блонский писал, что подростковый возраст – это позднее, «почти на глазах истории происшедшее приобретение человечества» (Блонский, 1934). Выготский также подходил к подростковому периоду как к историческому образованию, считая, что особенности протекания и продолжительность подросткового возраста заметно варьируются в зависимости от уров-

ня развития общества (Выготский, 1984). В настоящее время, когда в развитых странах мира контроль родителей за развитием ребенка продолжается вплоть до брака, этот период жизни имеет тенденцию к постепенному увеличению (Обухова, 2007; Толстых, Прихожан, 2016). С одной стороны, продолжительный подростковый период дает молодым людям многочисленные возможности экспериментирования с различными стилями взрослого поведения, не принимая на себя строгих обязательств. С другой стороны, его длительность создает определенное напряжение и конфликты, вызванные желанием быть самостоятельным, получить личный опыт в сочетании с финансовой зависимостью от родителей. Подростки сталкиваются с серьезным давлением со стороны взрослых, мечтающих, чтобы их дети добились успехов и высокого социального статуса, которых не удалось добиться им самим (Крайг, Бокум, 2005).

Э. Эриксон вводит термин «психологический мораторий», которым обозначает кризисный период подросткового возраста, в течение которого в личности происходят сложные процессы обретения взрослой идентичности (Эриксон, 1996). По мнению К. Левина, подросток находится в положении маргинальной личности и одновременно принадлежит двум культурам. Он уже вышел из сообщества детей, но еще не является взрослым, и поэтому подростка можно отнести к маргинальным личностям (Левин, 2000). Типичными чертами поведения такой личности являются эмоциональная неустойчивость и чувствительность, застенчивость и агрессивность, эмоциональная напряженность и конфликтные отношения с окружающими, склонность к крайним суждениям и оценкам (Фельдштейн, 2004). Подростки сознательно или неосознанно пытаются найти свою социальную «стартовую площадку» для вхождения во «взрослый мир», т. е. на каждый конкретный момент каждый из них до получения статуса взрослого или зрелого человека как бы «подвисает» в ситуации «вынужденной маргинальности» переходного периода (Шабанов, 2005, с. 258).

Поведение подростка в значительной степени определяется характерными для этого периода жизни реакциями эмансипации, группирования со сверстниками, увлечения (хобби), имитации, а также формирующимся сексуальным влечением. Именно эти реакции могут оказаться факторами, способствующими злоупотреблению психоактивными веществами (Личко, Бартенский, 1991).

К ведущим новообразованиям личности подросткового периода относят притязания на взрослость, рефлексивные процессы (Л. С. Вы-

готский, И. В. Дубровина, И. С. Кон, М. Неймарк, Н. И. Шевандрин, Э. Эриксон и др.); специфические особенности когнитивной, эмоционально-волевой и поведенческой сферы личности подростка; взаимосвязи между нарушениями поведения и особенностями самосознания (Э. Бернс, О. Б. Чеснокова, В. Н. Шашок, Е. В. Швецова и др.); проблемы в общении со взрослыми и сверстниками (А. М. Прихожан, И. А. Новикова и др.), проблемы подростков в отношениях с родителями (Дж. Добсон, О. Н. Усанова, С. Н. Шаховская и др.).

С точки зрения Р. Хэвигхерста, задачи развития состоят в формировании качеств, необходимых индивиду и соответствующих запросам общества. К задачам развития подросткового возраста Р. Хэвигхерст относит принятие своего изменяющегося тела, развитие значимых взаимоотношений с окружающими, достижение эмоциональной независимости от родителей, появление желания нести социальную ответственность и формирование соответствующего поведения, появление полоролевой идентичности и образа телесного Я, формирование абстрактного мышления (Райс, Долджин, 2012). Большинство ученых считают, что подростки должны решить две основные задачи: достижение автономии и независимости от родителей (в разных культурах это происходит в разной форме); формирование идентичности, означающее творческое и независимое Я, гармонично соединяющее различные элементы своей личности (Крайг, Бокум, 2005; Харламенкова, 2007; и др.).

Биологические изменения пубертата, как и социальные перемены, относящиеся к переходу из начальной в среднюю и старшую школу, требуют значительной психологической адаптации. Сложности подросткового периода порождаются значительными различиями между требованиями, предъявляемыми социумом к детям и к взрослым, а также различиями в их обязанностях и правах. Второй объективной основой сложности подросткового возраста является исключительно быстрый темп происходящих в этот период изменений: в физическом и психическом состоянии подростка, в характере реакций на внешнюю среду. Третьей объективной основой сложности подросткового возраста является накопление к этому возрасту дефектов воспитания, которые ранее отчетливо не проявлялись вследствие недостаточной самостоятельности ребенка относительно неширокой сферы его деятельности и общения. Четвертая причина сложностей подросткового возраста связана с психологическими сдвигами, происходящими в ходе полового созревания (Аверин, 1998).

К факторам, подвергающим подростков риску стрессовых реакций, депрессии и как следствие возникновению школьной дезадаптации и употреблению психоактивных веществ относят: негативный образ тела; повышенную рефлексию о себе и будущем; семейную дисфункцию или проблемы с психическим здоровьем у родителей; нарушения поведения; супружеский разлад или развод и материальные трудности в семье; низкую популярность среди сверстников, которая связана с депрессивным состоянием подростков и относится к наиболее верным прогностическим признакам взрослой депрессии; слабые успехи в школе, ведущие к депрессии и разрушительному поведению у мальчиков, но не оказывающие такого сильного влияния на девочек. На возможность подростков справляться со всеми этими сложностями большое влияние оказывает развитие их личности в детском возрасте, наличие внутренних и внешних ресурсов. Буфером для стрессов служат, во-первых, защищающие и поддерживающие взаимоотношения с родителями и сверстниками. Уверенность в себе придает подросткам особая область умений или опыта – спорт, музыка, ремесло или учебный предмет. И наконец, роль ответственного за других людей (членов команды или младших братьев и сестер) может помочь подростку установить приоритеты и более гибко реагировать на проблемы или кризисы (Крайг, Бокум, 2005).

Трудности социализации, которые испытывают подростки, обусловлены, в частности, их характерологическими особенностями. Процесс формирования характера в подростковом возрасте не завершен, и поэтому, по мнению А. Е. Личко, лучше говорить лишь об отдельных акцентуированных чертах. Чрезмерное усиление отдельных черт характера приводит к избирательной уязвимости индивида в отношении определенных психогенных воздействий (Личко, 1983, с.11). Закрепление некоторых патологических черт характера мешает подростку адаптироваться к окружающей среде и является предпосылкой отклоняющегося (девиантного) поведения.

В подростковом возрасте совершается новый этап в развитии личности как субъекта. Так, В. В. Селиванов (Селиванов, 2003, с. 26–32) возрастной период от 12 до 17 лет относит к стадии противоречивой субъектности. Половое созревание приводит к бурному росту самосознания идентичности, собственной принадлежности к определенному полу. Подросток становится субъектом большинства форм телесной активности. В нравственности наблюдается начало релятивизма, но сохраняется ориентация и на нравственный

реализм. Возникает большая согласованность личности и познавательных функций, эмоций. Но отсутствует достаточный контроль и способность управления собственными психическими проявлениями, особенно в нестандартных ситуациях. Относительная самодостаточность и самостоятельность сочетаются с зависимостью от окружения и ориентацией на других. Этот период характеризуется отсутствием внутренней психологической (в целом духовной) определенности, разноплановостью и разнородностью психики. Хорошо освоенные детские формы поведения и психического реагирования сочетаются с только появляющимися (несовершенными, неглубокими) взрослыми способами деятельности и переживания (Селиванов, 2009, с. 274). В. И. Слободчикова, Е. И. Исаева (1995) относят подростковый возраст к третьей ступени становления субъектности – персонализации, на этом этапе человек впервые осознает себя автором собственной биографии, принимая персональную ответственность за свое будущее, уточняя границы идентичности. Важнейшей детерминантой развития субъектности на данной ступени становится общественный взрослый, персонифицированный в социальных ролях учителя, наставника, значимого Другого, с которым осваиваются разные сферы социально-культурного бытия. Н. Н. Толстых отмечает, что личность связана «с возникновением жизненного плана, временной перспективы будущего, становится субъектом во времени своей жизни, способным к самопроектированию в ней» (Толстых, 2008, с. 140).

С. А. Хазова (2014), проведя анализ исследований, показала, что при всем разнообразии изменений в психологическом облике подростка можно выделить несколько ключевых моментов, создающих базу для дальнейшего развития субъекта: формирование понятийного мышления и способности к концептуализации как условия понимания действительности, самого себя и других людей (Толстых, 2010, 2012; Фельдштейн, 2004); развития рефлексивных процессов как основы для формирования Я-концепции, самосознания и осознания своей индивидуальности, осознание себя как источника перемен (Карпов, 2002; Толстых, Прихожан, 2016; Фельдштейн, 2004; Чеснокова, 1978; Шадриков, 2012); углубление отношений со сверстниками, прежде всего, дружеских и романтических отношений (Райс, Долджин, 2012; Толстых, Прихожан, 2016; Фельдштейн, 2004; Харламенкова, 2007; и др.), наличие достижений и компетентностей, позволяющих поддерживать позитивную самооценку и компенсировать неудачи в других сферах, т. е. выступаю-

щих важным фактором адаптации и саморегуляции (Крайг, 2001; Шеффер, 2003 и др.); формирование новых мотивов, связанных с мировоззрением и жизненным планом и действующих на основе сознательно сформулированных целей и намерений (Божович, 2008; Выготский, 1984; Толстых, 2010, 2016; Фельдштейн, 2004); становление эффективных стратегий совладающего поведения (Бильгильдеева, 2000; Ветрова, 2011; и др.).

Таким образом, возрастной период от 15 до 18 лет является сложным кризисным периодом развития и считается сам по себе фактором, способствующим злокачественному развитию девиантного поведения (Иовчук и др., 2008). Подростковый возраст относят к самым неустойчивым и изменчивым периодам. При этом любое взаимодействие, где результатом является изменение хотя бы одного элемента системы, предполагает их некую активность, находящую свое выражение в изменении ее общей устойчивости. Неустойчивость этой системы в моменты возрастных кризисов является очевидной как в силу остроты кризисных симптомов, так и в силу их пролонгированности (Выготский, 1984, с. 249). Как известно, жизнеспособность систем возрастает, если сами системы стабильны, а среда устойчива и гармонизирована с этими системами (Реймерс, 1994). Возвращаясь к выдвинутому К. Левиным положению о маргинальности подростков (Левин, 2001, с. 240) (как нестабильной системы) и о состоянии подростковой среды (как неустойчивой и негармонизированной системы), мы приходим к выводу о необходимости рассмотрения элементов системы жизнеспособности подростков в качестве факторов обеспечения роста их жизнеспособности и социальной адаптации.

2. Взаимосвязь личностных особенностей подростков с жизнеспособностью

Исследователи, пытаясь ответить на вопрос, что значимо отличает людей, которые почти невредимыми вышли из тяжелых испытаний и которым трудности не помешали добиться успеха, выделяют факторы, способствующие их жизнеспособности. В частности, рассматриваются особенности личности, оказывающие влияние на жизнеспособность индивида и течение адаптационного процесса (Медведев, 2003; Antony, Cohler, 1987; Masten, Coatsworth, 1998; Rosenbith, Sims-Knight, 1992; Lefcourt, 1982; Rutter, 1990; и др.). М. Паттер считает, что относительно стабильный набор личностных черт,

связанных с жизнеспособностью, снижает возможность негативных реакций на стрессогенные события и увеличивает вероятность использования эффективных копинговых механизмов и адаптации (Rutter, 1987). Индивидуальные категории жизнеспособности включают темперамент (гибкость или пластичность), оптимизм, высокий уровень самоуважения, интернальный локус личностного контроля над ситуацией, автономность (Compass, 1989; Frydenberg, 1997), а также высокий интеллект, хорошие коммуникативные навыки, самоэффективность, положительную самооценку, навыки решения проблем, положительное видение перспективы будущего (см.: Махнач, 2013б). Проведя наблюдения за сотнями жизнеспособных детей и подростков, специалисты обнаружили у них пять общих качеств:

1. Они социально компетентны и непринужденно чувствуют себя как в обществе сверстников, так и среди взрослых. Их характеризуют как приветливых, умеющих расположить к себе и стремящихся учиться у старших.
2. Эти дети уверены в себе. Трудности и непредвиденные ситуации их не смущают.
3. Их отличает независимость, они живут своим умом и, хотя прислушиваются к советам взрослых, не попадают под их влияние.
4. Они обычно устанавливают несколько устойчивых, придающих им чувство безопасности и защищенности контактов с другими людьми (Pines, 1984; Rutter, 1984). Это могут быть отношения как со сверстниками, так и с учителем и с другими взрослыми.
5. Они стремятся к достижениям. Успех доставляет им радость; они видят, что могут добиться многого и изменить те условия, которые их окружают (Крайг, 2001, с. 142–143).

В отечественной и зарубежной психологии проведены многочисленные исследования проблемы личностной детерминации совладающего поведения и социальной адаптации. Эти исследования доказывают, что личностные черты и субъектные характеристики являются предикторами адаптивных возможностей субъекта (Анцыферова, 1994; Бодров, 2007; Китаев-Смык, 1983; Леонова, 2000; Rice, 1992; Wong, 1992; и др.). Согласно Б. Ф. Ломову, личностные характеристики, имеющие свои содержательные и динамические стороны, в соответствии с системным подходом в психологии могут быть отнесены к наиболее общим психологическим категориям регулятивных, когнитивных и коммуникативных функций (Ломов, 1984).

Нами были выделены личностные и поведенческие характеристики, связанные с развитием и поддержанием системы жизнеспособности подростков. В исследовании рассмотрены взаимосвязи между такими переменными, как способы эмоциональной регуляции, мотивация, уровень субъективного контроля (локус контроля), особенности самооценки, защитные механизмы и механизмы совладания, уровень эмоционального комфорта, доминирование и зависимость, а также связь средовых воздействий (взаимоотношения, социум и культура) с личностными и поведенческими характеристиками подростков. В этом контексте нас интересуют не только степень выраженности этих характеристик в изучаемых группах, но и особенности структуры взаимосвязей между ними, так как изучение личностных факторов жизнеспособности субъекта и его социальной адаптации привело к гипотезе, получившей многочисленные подтверждения, суть которой заключается в следующем: психическая адаптация и жизнеспособность человека определяются не абсолютными значениями (выраженностью) тех или иных стабильных характеристик личности, а изменением структуры взаимосвязей между этими характеристиками, что сказывается на общем поведении индивида и его устойчивости к комплексу экстремальных (природных и социальных) факторов среды (Алдашева, 1998).

Рассмотрим индивидуально-психологические и поведенческие характеристики личности, связанные, согласно нашей гипотезе, с жизнеспособностью индивида.

2.1. Эмоциональная регуляция

Подростковый возраст представляет собой период, когда эмоции играют важную роль. Они являются важными внутренними системами, предназначенными для положительной или отрицательной оценки событий, и при этом они непосредственно связаны с инстинктами, потребностями и мотивацией деятельности (Zahn-Waxler и др., 2000). Важными характеристиками как нормального, так и патологического функционирования являются возможности индивида к эмоциональной регуляции. Являясь значительным личностным ресурсом жизнеспособности, она способствует адаптивному поведению и совладанию (Wyman и др., 2000; Cicchetti, Curtis, 2006).

В.И. Медведев показал, что во всех теориях адаптации, даже в тех, которые связаны с ее эволюционным пониманием, эмоциям придается особое значение в развитии адаптации. Большое влия-

ние эмоция оказывает на выбор направления, по которому пойдет адаптация: будет ли ответ активным или пассивным, направлен ли на преобразование среды или на уход от нее, каким будет соотношение физиологического и психологического, поведенческого компонентов. Все это позволяет сделать вывод о том, что главным показателем эмоции является организация адаптивной реакции и адаптивного поведения (Медведев, 2003, с. 215).

Эмоциональная система является одной из основных регуляторных систем, обеспечивающих активные формы жизнедеятельности организма. Как любая система регуляции, система эмоциональной регуляции включает воспринимающее и исполнительное звенья. Из внутренней среды она получает информацию об общем состоянии организма (которое расценивает глобально как комфортное или дискомфортное). Что касается информации, поступающей из внешней среды, то афферентное звено эмоциональной системы чувствительно к тем ее параметрам, которые непосредственно сигнализируют о возможности удовлетворения актуальных потребностей в настоящем или будущем, а также реагируют на любые изменения внешней среды, несущие угрозу или ее вероятность (Бардышевская, Лебединский, 2003, с. 13).

Эмоциональные процессы можно разделить между собой в соответствии с двумя параметрами: эмоциональной реактивностью и эмоциональной регуляцией. Эмоциональная реактивность и регуляция являются важнейшими аспектами раннего и последующего развития ребенка, влияя на качество его социальных интеракций и отношения с социальной средой на протяжении всей жизни. Эмоциональная реактивность относится к индивидуальным различиям, проявляющимся в границах и интенсивности выражения эмоций, которые влияют на уровень переживания дистресса индивидом и его сензитивность к среде. Эмоциональная регуляция воздействует на увеличение, сохранение или торможение эмоционального возбуждения действиями, которые подчинены обычно конкретной цели (Rubin и др., 1995). Проблемы регуляции связаны со слабостью управляющих эмоциями структур или их отсутствием, а в случае эмоционального дисбаланса подобные структуры функционируют неадекватно (Cicchetti et al., 1995). Важными характеристиками как нормального, так и патологического функционирования этих структур являются возможности индивида к эмоциональной регуляции, проявляющиеся в эмоциональной реактивности и степени выражения эмоций.

Следует заметить, что некоторые формы эмоционального дисбаланса могут быть адаптивными в определенной среде или в определенное время, но неадаптивными в других условиях. Известное явление оцепенения, при котором люди, подвергшиеся эмоциональному и сексуальному насилию, могут почти не проявлять эмоций, является симптомом посттравматического расстройства и защитой от сильнейших переживаний и травмы. Но оно может помешать дальнейшему адаптивному функционированию и достижению долгосрочных целей, если впоследствии становится для него характерным способом борьбы со стрессорами. Развитие эмоциональной регуляции обусловлено как социализацией, так и темпераментом, определенным образом формируя отношение между индивидом и средой (Emde, Spicer, 2000). Считается, что эмоциональная дисрегуляция является следствием помех в соответствующих процессах развития (Мэш, Вольф, 2007).

М. К. Бардышевская и В. В. Лебединский показали, что индивид взаимодействует с окружающей средой на разных уровнях активности, это и определяет строение аффективной системы, в которой отдельные уровни избирательно реагируют на определенные классы средовых воздействий. В базальной системе эмоциональной регуляции могут быть выделены следующие уровни:

1. *Уровень оценки интенсивности средовых воздействий (под интенсивностью понимается субъективная оценка человеком средового воздействия)*

Первый уровень аффективной регуляции осуществляет наиболее примитивные функции адаптации, он опережает все другие системы, сигнализируя о сбоях, возникающих в организме.

2. *Уровень аффективных стереотипов*

На втором уровне аффективной регуляции аффективное взаимодействие со средой усложняется. К оценке интенсивности воздействия добавляется его оценка по качеству. На этом уровне аффективная система берет под контроль весь спектр внешних и внутренних ощущений, дифференцирует, упорядочивает и индивидуализирует их, вырабатывает аффективные предпочтения. Связь с соматикой делает этот уровень особенно чувствительным к ритмическим процессам, находящимся на стыке физиологического и психического.

3. *Уровень аффективной экспансии*

Активность организма на этом уровне направлена на овладение, захват различных объектов, обладающих определенной по-

будительной силой (валентностью). При этом субъект и привлекающий его объект, как правило, разделены препятствием. Барьер воздействует на эмоции неоднозначно. Во-первых, он несет не только отрицательный эмоциональный заряд, но и является также меркой, с помощью которой субъект может оценить свои возможности. Во-вторых, барьер обладает тонизирующим эффектом. Снятие напряжения, связанного с его преодолением, сопровождается состоянием облегчения, эмоционального подъема и даже эйфории. Достижение таких состояний представляет в определенных условиях самостоятельную ценность. Поэтому стремление к риску, ситуация азарта может стать отдельной целью поведения. Из всех уровней третий является наиболее энергетически сильным, он в определенных пределах может подавлять запросы последних. На третьем уровне особенно возрастает роль активности, ее регуляции со стороны аффективной системы

4. *Уровень аффективной коммуникации*

Среда на четвертом уровне качественно изменяет свои свойства. Другой с его целями, поступками и переживаниями становится наиболее значимым фактором в эмоциональной жизни индивида, поэтому конкретный приспособительный смысл этого уровня заключается в налаживании аффективного взаимодействия с другим человеком. Это, прежде всего, достигается способностью к «чтению» эмоциональных состояний. На четвертом уровне возрастает роль положительных эмоций, которые придают смысл действиям и тонизируют. Эффективность любого взаимодействия возрастает в условиях сочувствия, сопереживания. Основной функцией этого уровня является управление своим поведением и поведением Другого на основе эмоциональной информации. Четвертый уровень является ведущим в эмоциональном взаимодействии с другими людьми. Он вносит новые смыслы в работу нижележащих уровней. Второй уровень включается в построение сенсорного образа Другого. На третьем уровне ограничивается стремление к экспансии.

5. *Уровень символических регуляций*

Основная функция этого уровня эмоциональной регуляции – овладение собственными переживаниями. Это достигается включением в аффективный процесс интеллектуальных операций, благодаря которым происходит дифференциация, обобщение и трансформация аффективных явлений (Бардышевская, Лебединский, 2003).

Нами были проведены следующие исследования:

- 1) состояния эмоционального комфорта/дискомфорта как возможности индивида достичь эмоциональной регуляции.
- 2) способов эмоциональной регуляции: пассивного принятия (которое относится к уровню оценки интенсивности средовых воздействий); удовлетворения соматических потребностей (которое относится к уровню аффективных стереотипов); активная адаптация (которая соответствует уровню аффективной экспансии); взаимодействие с другими (которое соответствует уровню аффективной коммуникации).

В работе не исследуется 5-й уровень – уровень символических регуляций.

2.2. Мотивация как направленность поведения

Мотивация как направленность поведения связана с жизнеспособностью индивида. Наблюдения специалистов за жизнеспособными подростками показали, что они стремятся к достижениям в учебе, в спорте или в развитии других способностей. Успех доставляет им радость; они видят, что могут добиться многого и изменить те условия, которые их окружают (Antony, Cohler, 1987).

Подростковый период считается одним из наиболее критических моментов в психическом развитии личности, и это в первую очередь определяется происходящими преобразованиями в мотивационно-потребностной сфере подростков. В подростковом возрасте происходят интенсивные и глубокие изменения в движущих силах поведения (Выготский, 1984). По своему строению мотивационная сфера начинает характеризоваться не рядоположностью мотивов, а их иерархической структурой, наличием определенной системы соподчинения различных мотивационных тенденций (Толстых, 2010, 2012; Фельдштейн, 2004). С развитием процессов самосознания происходят качественные изменения мотивов, ряд их характеризуется большей устойчивостью. По механизму действия мотивы становятся не непосредственно действующими, а возникающими на основе сознательно поставленной цели и осознанно принятого намерения. Возникновение опосредованных потребностей позволяет подросткам сознательно управлять своими потребностями и стремлениями, овладеть своим внутренним миром, формировать долгосрочные жизненные планы и перспективы (Психология подростка, 2003, с. 74–75).

Мотивация девиантного поведения отражает не только асоциальную ситуацию, но главным образом все предшествующее негативное влияние социальной среды, сформировавшей личность с асоциальной направленностью. Именно через отражательную функцию мотивации реализуется детерминация девиантного поведения внешней средой. По данным исследований, делинквентному старшекласснику свойственно восприятие себя как человека пассивного, интеллектуально ленивого, зависящего от воли обстоятельств и других людей, мало влияющего на ход событий, склонного «жить сегодняшним днем». В результате склонности подростков к девиантным формам поведения в первую очередь деформируется внутренняя мотивация учебной деятельности – исчезает стремление к получению новых знаний. Учебная деятельность больше не выступает в качестве ведущей и, как следствие, происходит снижение академической успеваемости (Собкин и др., 2005).

Следует сказать, что проблема мотивации и содержания мотивов является одной из наиболее разработанных в психологии. К. Левин рассматривал мотивы как механизм уравнивания дисбаланса, возникшего в психологическом поле или через действие, или путем замещения другим действием (Левин, 1999). А. Маслоу разработал теорию иерархии потребностей, выделив пять групп мотивов поведения человека (Маслоу, 1982). Л. Фестингер в своей теории «когнитивного диссонанса» показал, что мотивы возникают из стремления человека к внутренней непротиворечивости (Фестингер, 1999). По мнению В. И. Медведева, к любой из этих теорий приложимо положение о значимости роли мотива в формировании адаптации (Медведев, 2003, с. 207). Главным признаком мотивированного поведения является наличие намерения – интенции к выполнению деятельности. Это связано с характеристикой личности – «воля», которую можно определить как степень сознательного противодействия личности телесным (физиологическим) или ситуационным стимулам, препятствующим достижению поставленной человеком цели. Это позволяет ему быть устойчивым к помехам, к временным неудачам и сохранять ранее поставленную цель при уверенности в правоте выбора или отказаться от нее, если становится ясной ошибочность первоначального решения. Деятельность человека – это реализация, достижение искомого, а потребности и побудительные причины к такой деятельности выступают в виде мотивов. Основной волевой акт – это преобразование мотивационной сферы, выделение главных мотивов и отбрасывание других, благодаря чему

происходит преобразование деятельности, преобразование функционального состояния в адекватную для достижения цели форму. Мотивированное поведение есть результат действия двух факторов: ситуационного и личностного. При рассмотрении ситуационного фактора, в первую очередь учитываются не только объективные параметры среды, но и оценки и интерпретации личностью контекстуальных аспектов своего поведения, т. е. субъективное отражение объективных условий и то значение, которое она этим условиям придает. Волевое действие предполагает: сознательный выбор цели и формулировку мотива; принятие решения; формирование плана действия; выбор средств для достижения цели. Следующий этап – исполнение принятого решения. Все это объединяется понятием волевой регуляции деятельности или поведения (Медведев, 2003, с. 208). Выше речь шла о рефлексивных процессах и о метапроцессах (операционные механизмы рефлексии) как системе метакогнитивной регуляции.

Особенности межличностных отношений между людьми, находящимися в отношениях субординации, оказывают существенное влияние на характер мотивации, уровень самоуважения, способность к саморегуляции личностей, находящихся в подчиненном или зависимом положении (Чирков, 1996). Так, учителя, ориентированные на автономию, создают своим поведением, оценками, репликами и комментариями такую атмосферу в классе, которая воспринимается учениками как поощряющая самостоятельность, развитие любознательности и мастерства. Учительская ориентация при этом наиболее тесно связана с такими параметрами мотивационного климата в классе, как личная ответственность за принятие решения и внутренний контроль. Ученики ориентированного на контроль учителя после полутора месяцев учебы переставали верить в свои силы, начинали бояться неудач и теряли интерес к ней (Deci и др., 1981). Изучение влияния родительского стиля на развитие механизмов саморегуляции ребенка подтвердили вывод о том, что ориентация родителей на поддержку автономности своих детей положительно связана с успехами ребенка в школе, с высоким уровнем его саморегуляции, наличием у него чувства компетентности и отсутствием симптомов дезадаптации в школе (Grolnick, Ryan, 1989).

Анализ литературных источников показал, что мотивация играет значимую роль в формировании адаптации и что жизнеспособные подростки стремятся к достижениям. Исходя из этого, мы в данной

работе будем исследовать вклад мотивации достижения в жизнеспособность и социальную адаптацию подростков.

2.3. Механизмы психологической защиты и совладания у подростков

Особенности защитных и копинговых механизмов оказывают серьезное влияние на жизнеспособность детей и подростков (Hamill, 2003; Rutter, 2007; Charney, 2004; Pinkerton, Dolan, 2007; Joiner; и др.). В ранней юности навыки эффективного совладания помогают выходить из крайне опасных социальных, межличностных ситуаций (Brunstein-Klomek et al., 2007; Johnson et al., 2002; Luk et al., 2010; Skapinakis et al., 2011). По данным метаанализа (Clarke, 2006), активные формы совладания, такие как поиск и решение проблем, поиск социальной поддержки, имеют позитивное влияние на психическое здоровье подростка и молодого человека, что во многом помогает решать проблему социальной адаптации (см. Махнач, 2016 а).

В подростковом возрасте происходит активное формирование стабильного стиля совладания, который представляет собой довольно устойчивую личностную характеристику (подобную когнитивному стилю). Совладание связано с системой целеполагающих действий, прогнозированием возможных исходов, творческим порождением новых решений (Крюкова, 2008; Ветрова, 2008).

По данным Т. Л. Крюковой, у современной российской молодежи наблюдается практически равное использование продуктивного (ориентированного на решение задач, проблем) и социального (ориентированного на помощь других) стилей совладающего поведения. Зафиксирован и непродуктивный стиль (несовладание), часто связанный с академическими трудностями (школа, вуз) и семейными конфликтами (Крюкова, 2008.). Однако, по мнению Е. А. Сергиенко, использование таких непродуктивных стратегий, как «активный отдых» и «отвлечение», в подростковом возрасте согласуется с задачами развития: становление идентичности с группой и самоидентичности, что предполагает повышение значимости активного взаимодействия вне школьной деятельности. Учитывая особенности переходного кризисного подросткового периода, можно рассматривать использование подобных копинг-стратегий как адаптивных, т. е. ведущих к увеличению продуктивности (Сергиенко, 2008, с. 79).

Также выявлена взаимосвязь особенностей структуры личности со способами совладания со стрессом. Так, эмоционально ла-

бильные, с низкой самооценкой и высокой степенью тревоги, сочетающейся с эмоциональным дистрессом, подростки наиболее склонны к употреблению наркотических веществ. Подростки, использующие активные способы совладания со стрессом, имеют высокую самооценку и хорошие отношения с родителями, а пассивно совладающие со стрессом проявляют признаки депрессии (Сирота, Ялтонский, 1998). Исследования, проведенные на школьников общеобразовательной школы лабораторией психологии детского и подросткового возраста ГНЦС и СП им. В. П. Сербского (Дозорцева, 2000), показали, что наиболее конструктивным поведением является наличие базисной стратегии совладания, направленной на решение конфликтной ситуации. Такое поведение наблюдается у подростков с высоким уровнем субъективного контроля, что свидетельствует о способности брать на себя ответственность и о наиболее сформированной системе ценностей, что позволяет делать осознанный выбор, опираясь на уже усвоенные морально-этические нормы.

Н. Крик и К. Додж представили социально-когнитивную теорию, объясняющую поведение социально-агрессивных подростков. Согласно их модели, серия мыслительных процессов возникает во время соответствующих социальных взаимодействий и отсутствует или искажается во время нецелесообразных социальных взаимодействий. Их мышление и поведение в социальных ситуациях оказывается недостаточным в одном или нескольких шагах. При этом учитывается обратная связь между навыками по обработке информации в определенных социальных ситуациях и их «базой данных» о социальных схемах, воспоминаниями, знанием и культурными ценностями или правилами (Crick, Dodge, 1994). Важный вклад в эту «базу данных» вносят контакты родителей и детей и качество первой привязанности ребенка. Учитывается также влияние похвал/реакций сверстников и эмоциональных процессов как определяющих факторов социальной приспособленности. Агрессивные подростки меньше используют вербальные коммуникации и нападают физически (Мэш, Вольф, 2007, с. 174).

Психологическое совладание представляет собой особый вид социального поведения личности, обеспечивающий ее жизнеспособность и адаптацию в социуме. В экспериментальной части нашей работы у испытуемых исследуются три базисные копинг-стратегии: разрешение проблем, поиск социальной поддержки, избегание (см. главу 4).

2.4. Смысловые образования

Уровень субъективного контроля

Концепт локуса контроля определяет эффективность контроля окружающей обстановки. А значение внутреннего локуса контроля как ресурса жизнеспособности личности подчеркивается в работах многих авторов (Лактионова, 2010б, 2013а, 2014; Махнач, 2016а, 2017а; Sroufe, 2005; Sroufe, Rutter, 1984; Sroufe et al., 2005; Resnick, 2000; Rew, Horner, 2003) и, по мнению Е. Вернер (Werner, 1993) играет особенно значительную роль.

В исследованиях субъективного контроля была установлена связь разнообразных форм поведения и параметров личности подростка с экстернальностью и интернальностью. Локус контроля играет важную роль в формировании межличностных отношений, в способе разрешения личностных кризисных ситуаций и, как следствие, в процессе социальной адаптации подростков, а также в трудовой и учебной деятельности. Интерналы больше, чем экстерналы, убеждены в том, что успешность их деятельности и величина вознаграждения в первую очередь зависят от них самих. Их общая удовлетворенность трудом значительно выше, чем у экстерналов, они более успешны в учебе как в средней, так и в высшей школе. Низкий УСК будет отражать тенденцию к пассивному решению проблем, что может привести к возникновению девиантного, делинквентного поведения в группе, например, под воздействием человека, являющегося лидером, примером для подростка. Интернальность коррелирует с социальной зрелостью и просоциальным поведением. Экстернальность корреляционно связана с недостаточной социальной зрелостью и асоциальным поведением (Реан, 1994). В исследовании, где объектом изучения были молодые люди с четкой просоциальной ориентацией, с позитивной шкалой ценностей, демонстрирующие в поведении высокий для их возраста уровень социальной зрелости, интерналами оказались 72%, а экстерналами лишь 4%. Интерналы характеризуются высоким уровнем саморегуляции, позволяющим контролировать негативные эмоции, импульсивные действия и блокировать дезинтегрирующее влияние на сознание психотравмирующих воздействий. Уверенность в своих возможностях контролировать негативные события позволяет им воспринимать мир как источник «вызовов», как возможность испытать свои силы (Бодров, 2007, с. 249–250).

Является ли экстернальность в какой-то мере причиной делинквентности? Или же сама экстернальность большинства делинк-

вентов есть следствие влияния некоторых более общих факторов, приводящих к формированию как внешнего локуса контроля, так и девиантного поведения? Стремление сохранить самоуважение (да и просто психоэмоциональную стабильность) в условиях перманентных негативных оценок деятельности и поведения личности со стороны окружающих может приводить к формированию внешнего локуса контроля. Таким образом, формирование внешнего локуса контроля играет в данном случае роль защитного механизма, который, снимая ответственность с личности за неудачи, позволяет ей адаптироваться к постоянным внешним негативным оценкам и сохранять самоуважение. Выводы о защитной экстернальности делинквентов находят дополнительное подтверждение в результатах, полученных по субшкалам «Интернальность в области достижений» и «Интернальность в области неудач». Если по субшкале интернальности в области неудач 72% делинквентов имеют внешний локus контроля, то по шкале интернальности в области достижений только 52% из них могут быть отнесены к экстерналам (Реан, 2001, с. 102). С возрастом уровень ответственности повышается, что, в свою очередь, ведет к снижению показателей экстернальности (Быков, 2004).

Я-концепция: самосознание и самооценка

Самооценка оказывает непосредственное влияние на жизнеспособность подростка и его социальную адаптацию. «Принятие себя», или самоуважение, является важным ресурсом жизнеспособности (Werner, 1993; Венар, Кериг, 2004; Luthar, 1993). Исследователи жизнеспособных индивидов отмечают, что «они уверены в себе. Трудности только подзадоривают их, непредвиденные ситуации их не смущают» (Antony, Cohler, 1987). По данным М. А. Падун и А. В. Котельниковой, представления о себе как сильном, успешном, достойном любви и уважения человеке являются ведущими когнитивно-смысловыми ресурсами, детерминирующими совладание (Падун, Котельникова, 2012).

Характер самооценки подростков влияет как на процесс формирования у них определенных качеств личности, так и на процесс социальной адаптации в целом. Самооценкой называют составляющую Я-концепции, связанную с отношением к себе или отдельным своим качествам, а образ Я представляет описательную ее часть. «Я-концепция – это обобщенное представление человека о самом себе, система его установок относительно собственной личности» (Реан, 1999). В формировании Я-концепции и чувства идентичнос-

ти ведущая роль, по мнению большинства исследователей, принадлежит системе межличностных отношений. Необходимость быть принятым другими людьми отражается в самосознании, которое есть перенесение вовнутрь отношения других – принятие другими или отвержение ими.

Становление самосознания происходит на протяжении всего онтогенеза, однако в подростковом возрасте поиск и определение собственного Я приобретает особую актуальность. Именно в этот период «сознание, пройдя через многие объекты отношений, само становится объектом самосознания и, завершая структуру характера, обеспечивает его целостность, способствует образованию и стабилизации личности» (Ананьев, 1948). Самосознание в это время отличается неустойчивостью, подверженностью внешним воздействиям, оно менее позитивно по сравнению с самосознанием в младшем школьном возрасте (Кон, 1989). По мнению Э. Эриксона, возникающий в этот период параметр связи с окружающим миром колеблется между положительным полюсом идентификации Я и отрицательным полюсом путаницы ролей (Эриксон, 1996). В сознании подростка происходит постепенная переориентация с внешних оценок (преимущественно родительских) на внутренние. В результате формируется система представлений о себе, которая в значительной степени определяет поведение подростка. Так, адекватный уровень самооценки формирует у подростка уверенность в себе, самокритичность и настойчивость. Подростки с адекватной самооценкой лучше и без скачков учатся и имеют более высокий общественный и личный статус. Завышенная самооценка приводит к некоторой ограниченности в видах деятельности и большей направленности на общение, причем на общение малосодержательное. Агрессивные подростки характеризуются крайней самооценкой (либо максимально положительной, либо максимально отрицательной), повышенной тревожностью, страхом перед широкими социальными контактами, эгоцентризмом, неумением находить выход из трудных ситуаций (Психология подростка..., 2003). Подростки с проблемами в поведении могут иметь низкую самооценку, тем не менее существует мало подтверждений в пользу того, что низкая самооценка – основная причина антисоциального поведения. Асоциальное поведение скорее связано с завышенным, неустойчивым или нереалистичным представлением о себе (Vaumeister и др., 2000). Любая кажущаяся угроза их самосознанию может привести к агрессивному поведению, помогающему избежать принижения Я-концепции

(Baumeister и др., 1996). Хотя низкая самооценка – не основная причина проблем в поведении, подростки с такими проблемами могут испытывать ряд нарушений в Я-концепции, усиливающих их асоциальное поведение.

А. А. Реан рассмотрел в качестве основного пускового механизма отклоняющегося поведения наличие конфликта самооценки и оценки социума («интеракционный конфликт самооценки») (Реан, 1999). А. А. Баранов в своем исследовании особенностей самооценки подростков с делинквентным поведением подтвердил, что для них в отличие от обычных школьников характерно наличие конфликта самооценки с внешней оценкой (в исследовании – педагогической). Полученные им результаты показали, что внешняя оценка всегда ниже их самооценки (даже если последняя достаточно адекватна). При этом конфликт самооценки усугубляется ожиданиями молодых людей, которые не подкрепляются в реальности. Тем самым «увеличиваются их стремления в асоциальные группы, где реализуется одна из важнейших потребностей личности – потребность в уважении и признании» (Баранов, 1997).

ГЛАВА 4

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ В ГРУППАХ АДАПТИВНЫХ/ДЕЗАДАПТИВНЫХ ПОДРОСТКОВ И ПОДРОСТКОВ-СИРОТ, А ТАКЖЕ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ МЕЖДУ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬЮ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИЕЙ

В теоретической части нашего исследования было показано, что жизнеспособность подростков оказывает влияние на процессы их адаптации, являясь важным ресурсом развития. Нарушения адаптации возникают не у всех детей, подвергшихся риску, известно, что жизнеспособные дети и подростки способны преодолевать большие трудности и лишения и успешно развиваться, несмотря на них. Для того чтобы исследовать жизнеспособность подростков, нам следует выделить как факторы, делающие их более уязвимыми (факторы риска), так и факторы, защищающие их (факторы жизнеспособности). В тех случаях, когда факторы риска и уязвимости перевешивают защитные факторы, встает вопрос: каким образом первые два фактора наносят вред, вызывая данное нарушение. Факторы риска и защитные факторы (факторы жизнеспособности) рассматриваются в рамках биолого-генетического, психологического и средового контекста развития индивида.

В данном исследовании мы не рассматривали биолого-генетический аспект. Нас интересовали психологические и средовые аспекты развития, причем не отдельное влияние каждого из них, а именно их взаимообуславливающее единство, но при различном вкладе каждой составляющей (Анцыферова, 1978).

Рассматривая проблемы развития жизнеспособности подростков, мы вслед за Ю. Бронфенбреннером поставили перед собой следующие вопросы: какова структура внешних систем и каким образом эти системы оказывают влияние на развитие их жизнеспособности и социальной адаптации? каковы внутренние психологические процессы, на которые влияет внешнее социальное окружение, способствующее развитию жизнеспособности? Отвечая на эти вопросы, мы опирались на системно-субъектный подход в психологии

и социокультурный (экологический) подход Ю. Бронфенбреннера (Bronfenbrenner, 1979). Ю. Бронфенбреннер показал, что человек – это биопсихологическая система, а его окружение – социо-экономико-политическая система. Для хорошего развития требуется, чтобы обе системы были комплементарны (Bronfenbrenner, 1994). Согласно его модели экологических систем, (Bronfenbrenner, 1979), развитие человека – это динамический, идущий в двух направлениях реципрокный процесс.

Исходя из этого, в качестве средовых условий мы рассматривали: взаимоотношения (включают характеристики отношений со сверстниками, членами семьи, отношение к родительской заботе, оценку конфликтных/теплых отношений с родителями, сверстниками); социум (включает оценку отношения к школе, досуг, ощущение безопасности, возможности получения образования); культуру (включает принятие/отторжение традиций, культуры, отношение к молодежным движениям).

Обращаясь к психологическим процессам, мы рассмотрели личностные и поведенческие характеристики, связанные, согласно нашей гипотезе, с жизнеспособностью подростков и принимающие участие в процессе адаптации: эмоциональная регуляция и мотивация достижений, уровень субъективного контроля, особенности самооценки, механизмы совладания и защитные механизмы, зависимость и доминантность во взаимоотношениях.

В разделе 1.3.7 мы говорили о симптомокомплексе «метакогнитивной одаренности», который включает высокую самооценку, внутренний локус контроля, высокую мотивацию достижений, гибкость и эффективность копинг-механизмов (Deci, 2001). По сути, это комплексная интегрированная подсистема личности, поддерживающая ее метакогнитивные функции. Таким образом, включая в эмпирическое исследование переменные, входящие в этот симптомокомплекс, мы сможем говорить о вкладе «метакогнитивной одаренности» в жизнеспособность и социальную адаптацию подростков.

Локус контроля, самоотношение и отношение к другим людям мы относим к смысловым образованиям, исследуя вклад смысловой регуляции в жизнеспособность и социальную адаптацию подростков* (см. раздел 3.5).

* Мы относим интернальность к смысловым образованиям, так как, по мнению К. Муздыбаева, локус контроля является одной из интегральных характеристик самосознания человека, которая связывает

В разделе 3.2 обсуждалась тема контроля поведения как психологического индивидуального ресурса саморегуляции. Контроль поведения является единой системой, которая включает три подсистемы регуляции (когнитивный контроль, эмоциональная регуляция, волевой контроль), основанные на ресурсах индивидуальности. Интеграция этих подсистем создает индивидуальный паттерн саморегуляции (Сергиенко, 2016). Сопоставляя переменные, изучаемые в исследовании, с концептом контроля поведения, к последнему мы относим:

- смысловые образования – когнитивный контроль
- способы эмоциональной регуляции – эмоциональный контроль
- мотивация достижений – волевой контроль.

В качестве способов эмоциональной регуляции мы рассматривали взаимодействие индивида с окружающей средой на разных уровнях активности, определяющее строение аффективной системы, уровни которой избирательно реагируют на определенные классы средовых воздействий. Рассматривались: 1) уровень оценки интенсивности средовых воздействий – пассивное принятие; 2) уровень аффективных стереотипов – удовлетворение соматических потребностей; 3) уровень аффективной экспансии – активная адаптация; 4) уровень аффективной коммуникации – взаимодействие с другими (Бардышевская, Лебединский, 2003).

Нас интересовали не только степень выраженности этих характеристик в изучаемых группах, но и особенности структуры взаимосвязей между ними. Изучение личностных факторов социальной адаптации субъекта привело к гипотезе, согласно которой психическая адаптация человека определяется не абсолютными значениями (выраженностью) тех или иных стабильных характеристик личности, а изменением структуры взаимосвязей между этими характеристиками, что сказывается на общем поведении индивида и его устойчивости к комплексу экстремальных (природных и социальных) факторов среды (Алдашева, 1998).

Для решения этой проблемы и в целях подтверждения теоретических положений, выявленных в теоретической части нашей работы, мы провели следующие исследования:

чувство ответственности, стремление к действию и активное переживание собственного Я (Муздыбаев, 2010). Дж. Роттер считал, что внутренний локус контроля показывает, насколько индивид верит в то, что он является инициатором всего и ответствен за все случившееся в его жизни (Rotter, 1982).

- 1) взаимосвязей между жизнеспособностью, социальной адаптацией и социальной дезадаптацией;
- 2) взаимосвязей между жизнеспособностью, социальной адаптацией и личностными и поведенческими характеристиками;
- 3) взаимосвязей между жизнеспособностью, социальной адаптацией и средовыми условиями;
- 4) выраженности личностных особенностей и средовых условий в трех группах: «адаптивные подростки», «дезадаптивные подростки» и «подростки-сироты»;
- 5) особенностей жизнеспособности и социальной адаптации в трех группах: «адаптивные подростки», «дезадаптивные подростки» и «подростки-сироты».

Методика и процедура исследования

С целью получения наиболее точной информации о системе жизнеспособности подростков эмпирическое исследование проводилось по пяти основным направлениям: 1) выборочное непосредственное и опосредованное наблюдение, 2) экспертный опрос, 3) полуструктурированная беседа, 4) изучение документации, 5) тестирование.

Выборочное непосредственное и опосредованное наблюдение. Проводилось с целью выявления особенностей поведения испытуемых, их взаимодействия и общения со сверстниками и педагогами. В ходе наблюдения посещались уроки, осуществлялось наблюдение за испытуемыми во время внеурочной деятельности: перемены, прогулки, работа на территории школы, внеклассные мероприятия. Изучалось их поведение во время заполнения тестов: вопросы, которые они задавали; проявляемое ими сопротивление, или, наоборот, интерес, затруднения в ответах, комментарии, которыми они сопровождали процесс тестирования.

Экспертный опрос. Изучались мнения педагогов, психологов, воспитателей об индивидуальных особенностях испытуемых, степени их адаптированности. Проводилось сопоставление результатов тестирования с мнением экспертов, позволяющее распределить испытуемых по группам.

Полуструктурированная беседа проводилось по результатам тестирования с испытуемыми, которые показали результаты, требующие дополнительной проверки (учащиеся школы для детей с девиантными формами поведения, имеющие высокую степень социальной адаптации и положительные результаты по тестам; учащиеся общеобразовательной школы, показавшие низкие результаты

социальной адаптации), проходили беседу в обязательном порядке, остальные – по желанию. Во время беседы уточнялись их ответы, при этом благодаря особенностям беседы как метода удавалось достичь доверия, при котором подростки рассказывали о себе, своих трудностях, о том, как они пытаются с этим справиться, о планах на будущее и т. д.

Изучение документации. В школе для детей с девиантными формами поведения были просмотрены: личные дела испытуемых (с целью получения информации об их семьях); заключения специалистов по поводу их здоровья (наличие психических отклонений, органических поражений мозга, хронических заболеваний); заключения комиссий по делам несовершеннолетних, характеристики с предыдущего места обучения; результаты тестирований и бесед, проведенных школьными психологами, их заключения. Это позволило сложить более точное представление о следующих особенностях испытуемых: здоровье, взаимоотношения в семье, с педагогами, со сверстниками, индивидуальных особенностях (отраженных в результатах тестов и заключений). Были проанализированы все варианты оказанной им помощи: в общеобразовательной школе (где они учились ранее), в школе для детей с девиантными формами поведения.

Тестирование. Для исследования жизнеспособности и социальной адаптации старшеклассников были использованы: Шкала социально-психологической приспособленности К. Роджерса, Р. Даймонд (адаптация Т. В. Снегиревой), Шкала оценки жизнеспособности детей и молодежи (Child and Youth Resilience Measure, CYRM), Тест мотивации достижений А. Мехрибиана (ТМД) (адаптация М. Ш. Магомед-Эминова), Методика диагностики стрессовладеющего поведения Дж. Амирхана, Анкета для определения способов преодоления эмоционального дискомфорта у детей и подростков А. Н. Фоминовой.

Первоначально каждый участник эксперимента заполнял батарею тестов. В результате для каждого из них были получены данные по показателям: социальной адаптации/дезадаптации, жизнеспособности, личностным и поведенческим характеристикам, средовым условиям. Затем все испытуемые были разделены на 2 группы: группа 1 – «адаптивные подростки» (n = 101) и группа 2 – «дезадаптивные подростки» (n = 85). Для распределения испытуемых по группам был использован показатель «Коэффициент социальной адаптации»: испытуемые со значением этого показателя выше 43 баллов были

Таблица 3

Цели, методы и методики эмпирического исследования,
условное обозначение методик

Цель	Метод	Условное обозначение методик
Оценка жизнеспособности субъекта	Тестирование	Шкала оценки жизнеспособности детей и молодежи. Тест 1
Оценка воздействия средовых факторов на субъекта	Тестирование Наблюдение Экспертная оценка Полуструктурированная беседа Изучение документов	Шкала оценки жизнеспособности детей и молодежи. Тест 1
Оценка личностных характеристик субъекта	Тестирование Наблюдение Экспертная оценка Полуструктурированная беседа Изучение документов	Шкала оценки жизнеспособности детей и молодежи. Тест 1 Тест мотивации достижений А. Мехрибиана (ТМД). Тест 2 Шкала социально-психологической приспособленности К. Роджерса, Р. Даймонда. Тест 3
Оценка социальной адаптации субъекта	Тестирование Наблюдение Экспертная оценка Полуструктурированная беседа Изучение документов	Шкала социально-психологической приспособленности К. Роджерса, Р. Даймонда. Тест 3
Оценка поведенческих характеристик субъекта	Тестирование Наблюдение Экспертная оценка Полуструктурированная беседа Изучение документов	Методика диагностики стрессовладеющего поведения. Тест 4 Анкета для определения способов преодоления эмоционального дискомфорта. Тест 5

отнесены к группе «адаптивные подростки», остальные составили группу «дезадаптивные подростки» (min = 15, max = 72 балла по этому показателю, стандартная ошибка среднего – 12,40). В целях выявления феноменов, характеризующих особенности жизнеспособности и социальной адаптации в каждой группе, была проведена статистическая обработка данных. Были использованы методы статистической обработки данных (корреляционный и факторный анализ), которые проводились с помощью пакета статистического анализа SPSS for Windows 13.0. Для установления достоверности различий был использован непараметрический критерий U Манна-Уитни.

В результате было проведено два исследования:

1. Сравнительное исследование особенностей жизнеспособности и социальной адаптации в группах адаптивных/дезадаптивных подростков.
2. Сравнительное исследование особенностей жизнеспособности и социальной адаптации в группах адаптивных/дезадаптивных подростков и подростков-сирот.

1. Исследование 1 Сравнительное исследование особенностей жизнеспособности и социальной адаптации в группах адаптивных/дезадаптивных подростков

Настоящее исследование было направлено на изучение взаимосвязей между жизнеспособностью, социальной адаптацией, личностными и поведенческими характеристиками и средовыми факторами у подростков с нормативным и девиантным поведением. Мы попытались ответить на вопрос, каким образом жизнеспособность подростков связана с их социальной адаптацией. Мы предположили, что получим различную картину взаимосвязи личностных и поведенческих характеристик с жизнеспособностью и социальной адаптацией у подростков, представляющих разные группы.

Участники исследования. В эмпирическом исследовании принимали участие учащиеся старших классов московских общеобразовательных школ и школы для детей с девиантными формами поведения (n = 186). Из них: учащиеся 9–11-х классов общеобразовательных школ (n = 101); учащиеся специальной школы для детей с девиантным поведением (n = 85). Девушки – 51,5%, юноши – 48,5% от размера выборки. Средний возраст участников – 16,1 лет. Разброс возраста: min – 15, max – 17 лет. Мы ограничили свое исследование возрастным периодом от 15 до 18 лет, относя эту возрастную группу к старшему подростковому возрасту, согласно периодизации Д.Б. Эльконина (1989).

Результаты и их обсуждение

1. Исследование взаимосвязей между жизнеспособностью, социальной адаптацией и социальной дезадаптацией

При сравнении средних значений показателей (Т-тест, 95% доверительный интервал для среднего значения) в двух группах было

выявлена взаимосвязь между степенью выраженности показателей социальной адаптации/дезадаптации и показателем жизнеспособности в обеих группах. Так, в группе «адаптивные подростки» степень выраженности коэффициента социальной адаптации (тест 3), и коэффициента жизнеспособности (тест 1) выше, чем в группе «дезадаптивные подростки», а степень выраженности коэффициента социальной дезадаптации (тест 3), наоборот, выше в группе «дезадаптивные подростки» (см. таблицу 4).

Таблица 4

Данные по показателям «Коэффициент социальной адаптации/дезадаптации» (тест 3), «Коэффициент жизнеспособности» (тест 1) в двух группах (значения среднего, стандартная ошибка среднего)

Показатель	Адаптивные подростки	Деадаптивные подростки
Коэффициент социальной адаптации	52,47±0,74	32,02±0,69
Коэффициент социальной дезадаптации	12,28±0,6	27,00±0,6
Коэффициент жизнеспособности	131,8±0,1	108,9±0,93

Для исследования взаимосвязей между жизнеспособностью, социальной адаптацией и социальной дезадаптацией нами был проведен корреляционный анализ. Полученные данные (по коэффициенту ранговой корреляции Спирмена) подтвердили наличие взаимосвязи между всеми показателями (см. таблицу 5).

Таблица 5

Корреляционные связи между показателями коэффициента жизнеспособности (тест 1) и показателями коэффициента адаптации/дезадаптации (тест 3) в двух группах ($p \leq 0,05$)

Показатель	Адаптивные подростки	Деадаптивные подростки
Коэффициент адаптации	0,6	0,4
Коэффициент дезадаптации	-0,4	-0,4

В исследовании было выявлено наличие взаимосвязи между жизнеспособностью, социальной адаптацией и социальной дезадаптацией. Чем выше уровень жизнеспособности, тем ниже уровень соци-

альной дезадаптации и тем выше уровень социальной адаптации, что подтверждает нашего исследования.

II. Сравнительная характеристика выраженности личностных особенностей в двух группах

При сравнении средних значений показателей (Т-тест, 95% доверительный интервал для среднего значения) в двух группах были выявлены:

1. Статистически значимые различия по показателям выраженности личностных и поведенческих характеристик: мотивация достижений, уровень субъективного контроля (локус контроля), уровень эмоционального комфорта/дискомфорта, особенности самооценки, механизмы совладания, защитные механизмы, коммуникативные особенности (доминирование/зависимость в отношениях, принятие/непринятие других) в двух группах (см. таблицу 6).

Таблица 6

Данные по показателям личностных и поведенческих характеристик, в двух группах (значения среднего, стандартная ошибка среднего)

Показатель	Адаптивные подростки	Деадаптивные подростки
Мотивация достижений*, тест 2	134,29±1,9	117,78±1,8
Принятие себя, тест 3	14,6±0,2	8±0,3
Непринятие себя, тест 3	1,6±0,1	5,5±0,1
Принятие других, тест 3	9,8±0,2	6,5±0,2
Непринятие других, тест 3	2±0,1	4±0,2
Внутренний локус контроля, тест 3	13,1±0,3	8,4±0,3
Внешний локус контроля, тест 3	4±0,2	7,6±0,2
Доминирование, тест 3	5±0,2	3,1±0,2
Зависимость, тест 3	2,8±0,2	4,1±0,2
Эмоциональный комфорт, тест 3	11,8±0,3	5,9±0,3
Эмоциональный дискомфорт, тест 3	3,2±0,3	8±0,2
Решение проблем, тест 4	26, 93±0,6	23, 73±0,5
Избегание, тест 4	18, 60±0,5	21, 00±0,6

Примечание: * – средний уровень мотивации достижения (121–142 баллов), низкий уровень мотивации достижения (86–120 баллов).

2. Не выявлено статистически значимых различий по показателям оценки способов преодоления эмоционального дискомфорта: показатели «Удовлетворение соматических потребностей», «Активная адаптация», «Взаимодействие с другими» и стрессовладеющего поведения: «Социальная поддержка». Этот факт можно объяснить тем, что потребность в оптимальной социальной адаптации в школе приводит подростка к выработке индивидуальных способов саморегуляции своего эмоционального состояния, которые зависят не только от его личностных особенностей, но и от возраста.

Были выявлены статистически значимые различия по показателям выраженности средовых воздействий. Показатели выраженности средовых воздействий (взаимоотношения, социум и культура), имеют значительно меньшую количественную выраженность в группе «дезадаптивные подростки» по сравнению с группой «адаптивные подростки» (см. таблицу 7).

Таблица 7

Сравнительная характеристика выраженности средовых воздействий (тест 1) в двух группах: «адаптивные подростки» и «дезадаптивные подростки» (значения среднего, стандартная ошибка среднего)

Показатель	Адаптивные подростки	Деадаптивные подростки
Взаимоотношения	46,0±0,6	40,02±0,7
Социум	38,1±0,6	32,7±0,5
Культура	16,7±0,4	15,1±0,4

Выводы

1. Личностные и поведенческие характеристики, положительно связанные с жизнеспособностью и социальной адаптацией, имеют значительно меньшую выраженность в группе «дезадаптивные подростки» по сравнению с группой «адаптивные подростки».
2. Личностные и поведенческие характеристики, отрицательно связанные с жизнеспособностью и социальной адаптацией, имеют большую выраженность в группе «дезадаптивные подростки» по сравнению с группой «адаптивные подростки».

3. К причинам социальной дезадаптации подростков мы относим: недостаточную степень выраженности личностных и поведенческих характеристик, положительно связанных с жизнеспособностью и социальной адаптацией, и избыточную выраженность характеристик, связанных с ними отрицательно, отсутствие эффективной социальной поддержки, низкий уровень эффективности использования ресурсов среды.

III. Сравнительная характеристика особенностей взаимосвязей между жизнеспособностью, социальной адаптацией и личностными, поведенческими характеристиками в группах адаптивных и дезадаптивных подростков

Для проведения сравнительного анализа этих переменных в группах был проведен факторный анализ полученных данных, позволивший представить жизнеспособность и социальную адаптацию групп испытуемых как многокомпонентную систему. Факторный анализ методом главных компонент позволил преобразовать первичные данные по группе в более простое, информативно сжатое пространство независимых, наиболее значимых характеристик, определить взаимосвязи между переменными, сократить число переменных, необходимых для описания данных, объясняющих значительную долю разброса исходных данных. В ходе анализа факторной матрицы, составленной из показателей оценки социальной адаптации/дезадаптации, жизнеспособности, личностных и поведенческих характеристик и показателей средовых условий, были обнаружены некоторые особенности и тенденции расположения факторов в матрице.

Характеристика группы «адаптивные подростки» по результатам факторного анализа

На основании критерия Кайзера характеристики группы «адаптивные подростки» рассматриваются в пространстве шести факторов: «Жизнеспособность, социальная адаптация и социальная дезадаптация» (14,95% объясняемой дисперсии), «Локус контроля» (12,09%), «Жизнеспособность» (9,95%), «Самооценка» (9,40%), «Отношение к другим людям» (8,95%), «Совладающее поведение» (8,00%). Решение с шестью компонентами (факторами) объясняет 63,34% общей дисперсии. Все переменные имеют нагрузки (0,3

Таблица 8

Нагрузки показателей по шести факторам после варимакс-вращения (приведены показатели, факторная нагрузка которых превышает значение 0,3) в группе «адаптивные подростки»

Показатели	1	2	3	4	5	6
Коэффициент адаптации	-0,4	0,5		0,5	0,3	
Коэффициент дезадаптации	0,8	-0,4			-0,3	
Принятие себя				0,8		
Непринятие себя				-0,7		
Принятие других					0,9	
Непринятие других					-0,8	
Внутренний локус контроля		0,9				
Внешний локус контроля	0,4	-0,7				
Эмоциональный комфорт	-0,6			0,3	0,3	
Эмоциональный дискомфорт	0,7					-0,3
Доминирование	-0,6			0,3	0,3	
Зависимость	0,7					
Социальная желательность						
Мотивация достижений	-0,3	0,7				
Пассивное принятие (способ эмоциональной регуляции)						
Удовлетворение соматических потребностей (способ эмоциональной регуляции)		-0,3				
Активная адаптация (способ эмоциональной регуляции)						0,7
Взаимодействие с другими (способ эмоциональной регуляции)			0,3	0,4		0,5
Решение проблем (механизм совладания)		0,4				0,8
Социальная поддержка (механизм совладания)			0,3			0,7
Избегание (механизм совладания)	0,7	-0,3				0,5
Взаимоотношения	-0,3		0,7	0,3		
Социум			0,7		-0,4	
Культура				0,4		
Индивидуальные характеристики	-0,4	0,5		0,5	0,4	
Коэффициент жизнеспособности	-0,4		0,9			

и выше) на компоненту, что подтверждает хорошее качество решения факторного анализа.

Фактор 1 «Жизнеспособность, социальная адаптация и социальная дезадаптация». Показано, что жизнеспособность адаптивных подростков и их социальная адаптация, в основе которых лежат такие личностные и поведенческие характеристики, как эмоциональная регуляция, доминирование в отношениях, мотивация достижений и средовые влияния взаимоотношений, положительно связаны между собой и отрицательно – с социальной дезадаптацией.

Фактор 2 «Локус контроля» выявляет взаимосвязи между внутренним и внешним локусом контроля, социальной адаптацией и другими личностными характеристиками подростков.

Фактор 3 «Жизнеспособность» показывает, что жизнеспособность у адаптивных подростков имеет отчетливо социальную природу и связана со средовыми факторами социума и взаимоотношений, а также с социальными способами совладания и эмоциональной регуляции.

Фактор 4 «Самооценка» показывает, что в этой группе взаимоотношения с другими людьми положительно связаны с их самооценкой.

Фактор 5 «Отношение к другим людям» раскрывает взаимосвязи между социальной адаптацией/дезадаптацией адаптивных подростков и принятием других людей.

Фактор 6 «Совладающее поведение» выявляют особенности взаимосвязей между этими переменными, социальной адаптацией/дезадаптацией и другими личностными характеристиками подростков.

Пригодность имеющихся данных для факторного анализа подтверждается достаточным результатом теста Кайзера–Мейера–Олкина (КМО) (0,577) и значимым уровнем теста сферичности Бартлетта ($p < 0,001$), что свидетельствует о применимости факторного анализа к базе данных. Оценка показателей относительной дисперсии простых факторов (communalities) свидетельствует о том, что доля дисперсии в исходных переменных, объясняемая факторным решением, превышает 0,6 практически для всех переменных, большинство переменных имеет долю дисперсии 0,7 и выше. Следовательно, ни одна из исходных переменных не подлежит исключению, и факторный анализ по методу главных компонент может быть проведен на полученных данных.

Таблица 9

Нагрузки показателей по шести факторам после варимакс-вращения (приведены показатели, факторная нагрузка которых превышает значение 0,3) в группе «Деадаптивные подростки»

Показатель	1	2	3	4	5	6
Коэффициент адаптации	0,9					
Коэффициент деадаптации	-0,3	0,7		0,4		
Принятие себя	0,8	-0,3				
Непринятие себя	-0,7	0,4		0,3		
Принятие других	0,5	-0,5				0,4
Непринятие других		0,8	-0,4			
Внутренний локус контроля	0,6	0,4		-0,5		
Внешний локус контроля				0,8		
Эмоциональный комфорт	0,5	-0,5		0,5		
Эмоциональный дискомфорт	-0,3	0,8				
Доминирование	0,3					-0,8
Зависимость		0,4				0,8
Социальная желательность	0,4				0,4	
Мотивация достижений	0,4	-0,3		-0,3	-0,3	0,3
Пассивное принятие (способ эмоциональной регуляции)						
Активная адаптация (способ эмоциональной регуляции)					0,3	
Взаимодействие с другими (способ эмоц. регуляции)	0,3				0,6	
Решение проблем (механизм совладания)				-0,4		
Социальная поддержка (механизм совладания)					0,8	
Избегание (механизм совладания)	-0,5	0,8				-0,5
Взаимоотношения			0,6	-0,4	0,3	
Социум	-0,3	-0,3	0,8			
Культура			0,8		-0,3	
Индивидуальные характеристики	0,5		-0,6			
Коэффициент жизнеспособности	0,4	-0,4	0,9			

Характеристика группы «деадаптивные подростки» по результатам факторного анализа

На основании критерия Кайзера характеристики группы «деадаптивные подростки» рассматриваются в пространстве шести факторов (см. таблицу 9). Решение с шестью компонентами (факторами) объясняет 63,81% общей дисперсии. Все переменные имеют нагрузки (0,3 и выше) на компоненту, что также подтверждает хорошее качество решения факторного анализа.

Фактор 1 «Жизнеспособность, социальная адаптация и социальная деадаптация» (15,8% объясняемой дисперсии) совпадает с одноименным фактором в группе адаптивных подростков.

Фактор 2 «Социальная деадаптация» (14,4%) выявляет, что социальная деадаптация подростков этой группы связана, в первую очередь, с негативным отношением к другим, низким уровнем эмоциональной регуляции и избеганием как механизмом совладания, при этом она отрицательно связана с жизнеспособностью.

Фактор 3 «Жизнеспособность» (11,1%) показывает, что негативное отношение к другим людям является основной личностной характеристикой, отрицательно сказывающейся на жизнеспособности деадаптивных подростков.

Фактор 4 «Внешний локус контроля» (7,6%).

Фактор 5 «Совладающее поведение» (7,5%).

Фактор 6 «Зависимость» (7,45%) описывают особенности взаимосвязей между переменными социальной деадаптации и личностными характеристиками подростков, определившими название факторов.

Пригодность имеющихся данных для факторного анализа подтверждается достаточным результатом теста Кайзера–Мейера–Олкина (КМО) (0,382) и значимым уровнем теста сферичности Бартлетта ($p < 0,001$), что свидетельствует о применимости факторного анализа к базе данных. Оценка показателей относительной дисперсии простых факторов (communalities) свидетельствует о том, что доля дисперсии в исходных переменных, объясняемая факторным решением, превышает 0,6 практически для всех переменных, большинство переменных имеет долю дисперсии 0,7 и выше. Следовательно, ни одна из исходных переменных не подлежит исключению, и факторный анализ по методу главных компонент может быть проведен на полученных данных.

Обсуждение результатов

1. Как ранее было сказано, одной из целей исследования являлось изучение взаимосвязей между внутренними (личностными, поведенческими) характеристиками подростков, их жизнеспособностью и социальной адаптацией. Мы предположили, что к личностным свойствам, связанным с жизнеспособностью и социальной адаптацией подростков, относятся: эмоциональная регуляция и мотивация достижения, уровень субъективного контроля, особенности самооценки, механизмы совладания и защитные механизмы, коммуникативные особенности (доминирование/зависимость в отношениях, принятие/непринятие других). Результаты факторного анализа подтвердили наше предположение. Выше речь шла о симптомокомплексе «метакогнитивной одаренности», который включает в себя высокую самооценку, внутренний локус контроля, высокую мотивацию достижений, гибкость и эффективность копинг-механизмов (Deci, 2001). По сути, это комплексная интегрированная подсистема личности, поддерживающая ее метакогнитивные функции. Таким образом, по результатам исследования можно говорить о вкладе «метакогнитивной одаренности» в жизнеспособность и социальную адаптацию подростков.

2. В ходе анализа факторной матрицы, составленной из показателей оценки социальной адаптации/дезадаптации, жизнеспособности, личностных и поведенческих характеристик и показателей средовых условий были обнаружены некоторые особенности и тенденции расположения факторов в матрице, выявившие более сложную картину этой взаимосвязи. Так, в обеих группах мы получили в 1-м факторе наличие положительной взаимосвязи между социальной адаптацией и жизнеспособностью и отрицательной взаимосвязи между жизнеспособностью и социальной дезадаптацией, а в 3-м факторе такие взаимосвязи не прослеживались.

Рассмотрим результаты, полученные при анализе факторной матрицы в двух группах (1-й фактор). Жизнеспособность подростков, определяющая их социальную адаптацию, положительно связана со следующими поведенческими, личностными и средовыми характеристиками:

а) у адаптивных подростков:

- мотивация достижений;
- доминирование в отношениях;

- уровень эмоциональной регуляции;
- взаимоотношения;

б) у дезадаптивных подростков:

- внутренний локус контроля;
- положительная самооценка;
- мотивация достижений;
- доминирование в отношениях;
- положительное отношение к другим людям;
- уровень эмоциональной регуляции;
- способ эмоциональной регуляции «взаимодействие с другими».

А личностными, поведенческими и средовыми характеристиками, отрицательно связанными с жизнеспособностью и с социальной адаптацией, являются следующие:

а) у адаптивных подростков:

- дезадаптация;
- внешний локус контроля;
- зависимость;
- избегание;
- низкий уровень эмоциональной регуляции;

б) у дезадаптивных подростков:

- дезадаптация;
- низкий уровень эмоциональной регуляции;
- избегание;
- низкая самооценка.

Мы видим, что жизнеспособность в этом случае действительно связана с индивидуальной интеграцией таких психических ресурсов адаптации, как саморегуляция, контроль поведения, совладающее поведение и психологические защиты.

Наше исследование показывает, что социальная адаптация, в основе которой лежит жизнеспособность, является активным процессом преодоления и разрешения субъектом разных форм противоречий и что жизнеспособность связана с индивидуальной интеграцией таких психических ресурсов адаптации, как саморегуляция, контроль поведения, совладающее поведение и психологические защиты.

3. Мы отмечали ранее, что жизнеспособность связана с оптимальным/неоптимальным способом индивидуальной интеграции

собственных психических ресурсов. Посмотрим, как изменяется структура взаимосвязей между изучаемыми переменными и как это сказывается на общем поведении подростков.

Во-первых, следует отметить, что интернальность в группе дезадаптивных подростков связана с жизнеспособностью только в том случае, если эти подростки отличаются позитивным отношением к себе и к другим. Тогда они чувствуют себя эмоционально комфортно, что создает условия для возможности взять на себя ответственность за происходящее (внутренний локус контроля). У них возникает стремление к достижениям (мотивация достижений) и к доминированию. Этому не способствуют средовые условия социума, которые связаны с формированием у подростков таких качеств, как негативное отношение к себе и к другим. Внутренний локус контроля, при котором подросток берет на себя ответственность за происходящее, приводит к появлению эмоционального дискомфорта («Я – плохой!»). В то же время подросток не может получить действенную помощь от других в силу отрицательного к ним отношения («Они – плохие!»). В этом случае внутренний локус контроля у дезадаптивных подростков положительно связан с социальной дезадаптацией и отрицательно – с их жизнеспособностью. Для того чтобы снизить уровень эмоционального дискомфорта, внутренний локус контроля у подростков заменяется на внешний («Виноваты другие!»), это редуцирует эмоциональный дискомфорт, но при по-прежнему отрицательном к себе отношении это связано с социальной дезадаптацией. Таким образом, экстернальность девиантных подростков носит защитный характер.

Во-вторых, способы эмоциональной регуляции не различаются в рассматриваемых группах подростков по степени выраженности, однако группа адаптивных подростков характеризуется наличием значимых связей между копинг-стратегиями, способами эмоциональной регуляции и уровнем эмоционального комфорта. В группе дезадаптивных подростков способы эмоциональной регуляции и совладания не связаны с состоянием эмоционального комфорта.

Это свидетельствует о том, что они не позволяют редуцировать психоэмоциональное напряжение, что негативно сказывается на уровне жизнеспособности и социальной адаптации подростков данной группы.

Итак, мы приходим к выводу о том, что дезадаптивные подростки отличаются неоптимальным способом индивидуальной интеграции собственных психических ресурсов. Недостаточность

психических ресурсов (см. таблицу 6) и неоптимальный способ их индивидуальной интеграции приводит к низкому уровню жизнеспособности дезадаптивных подростков (см. таблицу 4).

4. Как мы отмечалось выше, в 3-м факторе не прослеживались взаимосвязи между жизнеспособностью подростков и их социальной адаптацией/дезадаптацией в обеих группах. В группе адаптивных подростков в 3-м факторе мы получили положительную взаимосвязь жизнеспособности со следующими личностными и средовыми характеристиками: социум, взаимоотношения, взаимодействие с другими (способ эмоциональной регуляции), социальная поддержка (механизм совладания). Мы видим, что жизнеспособность у адаптивных подростков имеет отчетливо социальную природу и связана со средовыми факторами социума и взаимоотношений, а также с социальными способами совладания и эмоциональной регуляции. Но в то же время, если их жизнеспособность не опирается на внутренние ресурсы личности, это никаким образом не связывается с их социальной адаптацией. С нашей точки зрения, в таком случае можно говорить о жизнеспособности как процессе, который развивается во времени и в интеракциях между подростком и его окружением (Egeland et al., 1993). В этом случае затемняется различие между защитными факторами и глубинными механизмами жизнеспособности. При этом подросток может быть защищен внешними факторами жизнеспособности (социум, взаимоотношения), не развивая собственной жизнеспособности. В группе дезадаптивных подростков в 3-м факторе мы выявили положительную взаимосвязь жизнеспособности со средовыми влияниями социума, взаимоотношений и культуры и отрицательную взаимосвязь с индивидуальными характеристиками и непринятием других. В этой группе мы видим картину взаимосвязей, схожую с ситуацией в группе адаптивных подростков с той разницей, что здесь индивидуальные характеристики (в частности, негативное отношение к другим людям) отрицательно связаны с жизнеспособностью. В силу этого средовые влияния («социум», «культура», «взаимоотношения»), которые могли бы благоприятствовать развитию жизнеспособности девиантных подростков, редуцируются (см. таблицу 7).

Наше исследование показало, что в группе дезадаптивных подростков низкий уровень жизнеспособности определяется недостаточной степенью выраженности личностных и поведенческих характеристик, положительно связанных с жизнеспособностью, и избыточной выраженностью характеристик, связанных с ней от-

рицательно; отсутствием эффективной социальной поддержки; низким уровнем эффективности использования ресурсов среды.

В специальной школе, где обучаются дезадаптивные подростки, созданы условия для их позитивного развития, однако негативное отношение к помогающим им людям не позволяет подросткам получить социальную помощь в полном объеме. В результате мы видим, что помочь этим подросткам могут только те люди, к которым они сами относятся позитивно, в противном случае помощь не будет действенной. В тех классах, где между подростками и их воспитателями сформировались благоприятные отношения, мы получили хорошие результаты по коэффициенту социальной адаптации и коэффициенту жизнеспособности. Их реалистичность была подтверждена во время индивидуального собеседования с подростками, а также воспитателями и школьными психологами. Важно отметить, что социальная адаптация не обязательно выражается в поведении, согласованном с общественными нормами. Адаптация к различным условиям среды предполагает различное поведение, и не всегда оно будет социально приемлемым. Так, адаптация к асоциальной среде препятствует возникновению просоциального поведения. Речь здесь идет о надситуативной активности – о действии над порогом требований наличной ситуации. Одно из проявлений надситуативной активности – активная неадаптивность. Типичная ее отличительная характеристика – действие в опасной (с позиции внешних требований или безопасности) зоне, балансирование на грани допустимого, своеобразное отрицание исходно поставленных целей. Результаты такой активности порой значительно расходятся с ее исходными мотивами, т. е. являются неадаптивными (Петровский, 1998). Например, дети улиц в развивающихся странах или молодежь из неблагополучных семей в «богатых странах» проявляют свою жизнеспособность, совершая акты «мелкой преступности» (воровство, распространение гашиша, хранение краденого и т. п.), нарушая установленный социальный порядок. Тем не менее это примеры подлинных фактов адаптации, которые позволяют им выживать в неблагоприятном для них обществе. Данные расстройства, известные как «маркеры асоциализации», трактуются как таковые медико-социальными и юридическими службами. На самом деле они являются выражением жизнеспособности, помогающим этим подросткам выживать во враждебном мире (Maestre, 2010). Подобную ситуацию мы наблюдали в школе для детей с девиантными формами поведения. При тестировании мы получили у них средние результаты по ко-

эффициенту социальной адаптации и коэффициенту жизнеспособности, что вызвало недоверие со стороны их педагогов и психологов. Однако при индивидуальном собеседовании подтвердилось, что они действительно адаптированы, но к условиям своей социальной среды, в которой они вполне жизнеспособны. С этой точки зрения адаптация как пассивное приспособление или даже как активно-приспособительный процесс подростков к условиям своей социальной среды не даст им возможности дальнейшего развития. О развитии можно говорить только в случае рассмотрения социальной адаптации как активно развивающего процесса (Реан и др., 2008).

IV. Сравнительная характеристика особенностей социальной адаптации/дезадаптации в двух группах: «адаптивные подростки» и «дезадаптивные подростки»

По данным нашего исследования, социальная адаптация в группах «адаптивные подростки»/«дезадаптивные подростки» положительно связана со следующими личностными и поведенческими характеристиками (см. таблицу 10):

Таблица 10

Личностные и поведенческие характеристики, положительно связанные с социальной адаптацией в двух группах

Адаптивные подростки	Дезадаптивные подростки
Внутренний локус контроля	Внутренний локус контроля
Положительная самооценка	Положительная самооценка
Мотивация достижений	Мотивация достижений
Доминирование в отношениях	Доминирование в отношениях
Положительное отношение к другим людям	Положительное отношение к другим людям
Уровень эмоциональной регуляции	Уровень эмоциональной регуляции
Способ эмоциональной регуляции «взаимодействие с другими»	Способ эмоциональной регуляции «взаимодействие с другими»
«Решение проблем» как продуктивная копинг-стратегия	–

Социальная адаптация/дезадаптация группы «адаптивные подростки» характеризуется эффективным копинг-поведением, преобладанием интернальности, высоким или средним уровнем мотивации

достижения, уровнем эмоциональной регуляции, позволяющим редуцировать психоэмоциональное напряжение. В данной группе не обнаружено проявления стабильного стиля совладающего поведения, большая часть копинг-стратегий старшеклассников имеет эмоциональную основу (статистически значимые связи между копинг-стратегиями и способами эмоциональной регуляции).

Социальная адаптация/дезадаптация группы «дезадаптивные подростки» характеризуется следующими особенностями:

- 1) низким уровнем жизнеспособности и, как следствие, отсутствием ресурсов для социальной адаптации;
- 2) недостаточной выраженностью личностных и поведенческих характеристик, положительно связанных с социальной адаптацией;
- 3) избыточной выраженностью характеристик, отрицательно связанных с социальной адаптацией;
- 4) неэффективностью копинг-поведения; использование продуктивных копинг-стратегий «решение проблем» и «социальная поддержка» в этой группе не позволяет редуцировать психоэмоциональное напряжение и не связано с их социальной адаптацией;
- 5) интенсивным использованием интрапсихических форм преодоления стресса (защитных механизмов): обесцениванием других и экстернальностью; при этом обесценивание других людей как защитный механизм не снижает психоэмоционального напряжения и сопровождается негативной самооценкой.

Обратимся к внешним факторам.

По данным нашего исследования, социальная адаптация в группах «адаптивные подростки»/«дезадаптивные подростки» связана со следующими средовыми условиями (см. таблицу 11).

Таблица 11

Взаимосвязь средовых условий с социальной адаптацией в двух группах

Адаптивные подростки	Деадаптивные подростки
Взаимоотношения – положительная связь	Нет связи
Культура – положительная связь	Нет связи
Социум – отрицательная связь	Социум – отрицательная связь

Мы видим, что средовые условия социума отрицательно связаны с социальной адаптацией в обеих группах. При этом в группе адаптивных подростков социальные влияния сопряжены с возникновением доминантного поведения и отрицательным отношением к другим людям. В результате формируется личность, отличающаяся высокомерным, пренебрежительным отношением к людям «я хороший – ты плохой» (Берн, 1988). В группе дезадаптивных подростков социальные условия способствуют возникновению низкой самооценки и негативному отношению к другим людям, это вызывает к жизни необходимость развития защитных механизмов, чрезмерность которых (степень выраженности таких переменных, как внешний локус контроля и непринятие других) способствует возникновению социальной дезадаптации.

Наше исследование также выявило, что ни субъективное чувство принадлежности к большой группе, ни участие в организованной религиозной деятельности не помогает старшеклассникам лучше понимать свои сильные стороны и не является фактором жизнеспособности. Для формирования самоидентичности молодые люди должны чувствовать, что другие их понимают и любят, что семья и общество справедливо относятся к ним. Чувство, что к ним несправедливо, порождает ощущение одиночества и беспомощности, формирующие базальную тревогу, и являются главной причиной молодежной девиантности. Все это заставляет их обращаться к другим источникам идентичности, способствуя, в частности, возникновению экстремистских проявлений в среде молодежи. Общество является ресурсом жизнеспособности для молодых людей только при условии уважительного, справедливого отношения к ним (Лактионова, Махнач, 2010).

Таким образом, уровень социальной адаптации дезадаптивных подростков зависит только от их личностных качеств, возникновению которых не способствуют средовые условия социума. В результате мы наблюдаем в данной группе низкую эффективность функционирования блока личностно-средовых ресурсов (Сирота, Ялтонский, 1998), являющуюся причиной возникновения дезадаптивного поведения.

Взаимоотношения

Как мы говорили ранее, основными ресурсами жизнеспособности в группе адаптивных подростков являются средовые ресурсы, к которым относится система взаимоотношений (см. таблицу 11). Мы

также пришли к выводу, что к защитным факторам, помогающим подросткам совладать с многочисленными стрессами, относятся знание о том, на что можно рассчитывать, понимание и поддержка семьи и сверстников, а также принятие традиций своей семьи и своего окружения (Лактионова, Махнач, 2010).

Семья

Негативное отношение к другим людям, которое, согласно полученным нами данным, снижает жизнеспособность дезадаптивных подростков и мешает им социализироваться, первично возникает у них вследствие нарушенных эмоциональных связей в семье. Изучение личных дел и заключений комиссий по делам несовершеннолетних показывает, что они с раннего возраста подвергались жестокому обращению. В результате не развивается надежная привязанность, это оказывает разрушительное воздействие на всю их дальнейшую жизнь. На основании первых важнейших связей у ребенка формируется внутренняя рабочая модель отношений – образ того, что он ожидает от окружающих и как он к ним относится (Мэш, Вольф, 2007, с. 64). Ряд исследований указывает на потенциально опасное сочетание двух факторов: 1) плохое выполнение материнских функций и 2) биологическая уязвимость младенца. Это сочетание приводит к ненадежной амбивалентной привязанности ребенка, который будет испытывать сильные страдания, вспышки гнева, а впоследствии и трудности при социальной адаптации (Крайг, 2001). Что касается биологической уязвимости, 100% учащихся школы для детей с девиантными формами поведения (составляющие абсолютное большинство испытуемых, входящих в эту группу), имеют неврологические нарушения или психиатрический статус. Сочетание биологической уязвимости с жестоким обращением дает свой крайне негативный результат развития этих подростков. Но трудное неблагополучное детство фатально не определяет возникновения искажений развития, они возникают «лишь в том случае, если растущий человек будет вновь и вновь попадать в ситуации, аналогичные пережитым в детстве и навязывающие ему неадекватные... нерациональные формы поведения» (Анцыферова, 1994, с.15). С этой точки зрения нельзя забывать, что эти подростки живут в очень неблагоприятных условиях. И их негативное отношение к другим людям является следствием их пребывания во враждебном социальном мире, а агрессивный стиль реагирования оказывается адаптивной реакцией на этот мир (Мэш, Вольф, 2007, с. 179). С другой стороны,

«сложившиеся в детстве нереалистичные, однобокие интерпретации могут исказить истолкование и осмысливание даже самых благоприятных для развития... ситуаций взаимоотношений людей» (Анцыферова, 1994, с. 15). Это, в свою очередь, может спровоцировать других людей на ответную враждебность, что только усиливает негативные и агрессивные реакции.

Влияние школы и сверстников

Как мы говорили ранее, в качестве одного из социальных влияний рассматривалась школа (оценка отношения к школе). Именно в школе подростки проводят большую часть своего времени, там они подвергаются влиянию учителей и сверстников. Уровень полученного в школе образования во многом определяет дальнейшее направление профессионального обучения, соответствующее их интересам и способностям. Школа могла бы играть значительную роль в социализации детей и подростков, особенно в условиях неблагоприятной семейной ситуации. Но, к сожалению, основной проблемой современной российской школы является отказ от воспитания учащихся. За редким исключением школа практически не ставит перед собой таких целей. Но в педагогике не может быть нейтрального воздействия: либо оно будет положительным, либо отрицательным. Собственно, наше исследование это и подтвердило, выявив отрицательную связь между социальными влияниями и социальной адаптацией старшеклассников.

Часть наших испытуемых, как мы говорили ранее, являлась учениками школы для детей с девиантными формами поведения. Эти ребята были выведены из обычных общеобразовательных школ как трудновоспитуемые и не поддающиеся обучению, что, по сути, является навешиванием ярлыков или морально-правовой стигмацией личности, которая скорее закрепляет девиантное поведение этих подростков. В результате у окружающих формируется не только отрицательное отношение к ним, но и негативное ответное отношение к другим, низкая самооценка, неуверенность в собственных силах и способностях справиться с будущими проблемами. К тому же их общение ограничивается группой таких же девиантных сверстников. А как известно, влияние сверстников на расстройство адаптации может быть очень важным фактором, связь с асоциальными сверстниками оказывает прямое влияние на возникновение деликвентности. К сожалению, по данным исследований, для групп подростков-девиантов характерна контрнормативность ценностей

(Валицкас, Гиппенрейтер, 1989). Тем не менее группа сверстников может давать поддержку подростку даже в том случае, когда в ней преобладает контрнормативная шкала ценностей. В такой группе его могут ценить (это постоянно подтверждается вербально и невербально), что приводит к удовлетворению потребности в уважении, а следовательно, и к состоянию удовлетворенности и комфорта. В этом случае невозможно запретить подростку общаться с теми, кто придает ему ощущение собственной значимости, повышает самооценку и самоуважение. Если это и происходит, то, не получая ничего взамен, он фактически попадает в еще более стрессовую ситуацию. Соответственно, подростка можно «извлечь» из асоциальной компании только предоставив ему возможность реализовать свои потребности просоциальными способами. С этой точки зрения обучение таких детей в общеобразовательных школах дает гораздо больше возможностей интегрировать их в среду просоциальных сверстников. Конечно, это требует значительных усилий всего педагогического коллектива, но в тех школах, где такая работа проводится, удается адаптировать детей и подростков из очень неблагополучных семей. Фактически школа при этом хотя бы частично может взять на себя функцию семьи по социализации детей и подростков.

Личностные и поведенческие характеристики. Защитное и совладающее поведение и способы эмоциональной регуляции

Наше исследование показало, что с состоянием психоэмоционального напряжения адаптивные подростки справляются как с помощью продуктивных способов совладания (по показателям «решение проблем», «социальная поддержка»), так и с помощью непродуктивной стратегии «избегание». Это согласуется с выводами М. А. Холодной о том, что эффективное совладающее поведение предполагает способность использовать все стили совладания (Холодная, 2008). Полученные результаты подтверждают данные о том, что в подростковом возрасте отсутствует стабильный стиль совладающего поведения, большая часть копинг-стратегий имеет эмоциональную основу (Сергиенко, 2008). Это подтверждается значимыми связями между копинг-стратегиями и способами эмоциональной регуляции, которые мы наблюдаем в данной группе. В группе дезадаптивных подростков социальный способ эмоциональной регуляции «взаимодействие с другими» и копинговая стратегия «социальная поддержка» связаны с условиями взаимоотношений и являются социально желательными. Эти переменные также положительно связаны с ак-

тивной адаптацией к нестабильной ситуации, относящейся к третьему уровню базальной системы эмоциональной регуляции. На этом уровне неизвестность, нестабильность мобилизует субъекта на преодоление трудностей (Бардышевская, Лебединский, 2003). При отсутствии у подростка эмоционально насыщенных событий «жажда острых ощущений» может способствовать опасным или асоциальным формам поведения (Фоминова, 2002, с. 318), которые и наблюдаются у представителей этой группы. Причем для дезадаптивных подростков такое поведение хотя и считается социально желательным и поддерживается системой их взаимоотношений, но культурно не одобряется в отличие от группы «адаптивные подростки», для которых социальные способы совладания и эмоциональной регуляции являются как социально, так и культурно одобряемыми и поддерживаются системой взаимоотношений. При этом мы видим, что такой способ эмоциональной регуляции, как «взаимодействие с другими», способствует в этой группе достижению эмоционального комфорта (см. фактор 1, таблица 5). Но этот способ эмоциональной регуляции «работает» при условии, что подросток позитивно относится к тем, чью помощь он принимает: только в этом случае мы наблюдаем у них позитивное отношение к себе, наличие мотивации достижений и внутреннего локуса контроля. Все вышеперечисленное способствует социальной адаптации и препятствует возникновению социальной дезадаптации. Личность испытуемых при этом является жизнеспособной. В результате мы приходим к выводу о том, что помочь этим подросткам могут только те люди, к которым они сами относятся позитивно, в противном случае помощь не будет действенной. Важным является тот факт, что все способы совладания, используемые дезадаптивными подростками (по показателям «решение проблем», «социальная поддержка», «избегание») не связаны в отличие от группы «адаптивные подростки» с состоянием эмоционального комфорта, т. е. они не достигают своей основной цели – редукации психоэмоционального напряжения. Более того, использование копинг-стратегии «избегание» вызывает у них состояние эмоционального дискомфорта. У членов этой группы работают механизмы защиты (защитная экстернальность и обесценивание других), с помощью которых такие подростки пытаются сохранить состояние эмоционального комфорта, при этом обесценивание других не дает желаемого эффекта, а экстернальность позволяет им снижать психоэмоциональное напряжение. Таким образом, защитное обесценивание других делает этих подростков нежизнеспособными,

а вместе с защитным экстернальным локусом контроля они являются в этой группе серьезными препятствиями для социальной адаптации. Следовательно, мы можем говорить о низком функциональном уровне копинг-поведения в группе дезадаптивных подростков и псевдокомпенсаторном, защитном характере их поведенческой активности (Сирота, Ялтонский, 1994, 1995).

Локус контроля

Наше исследование показало, что внутренний локус контроля в группе «адаптивных подростков» связан с социальной адаптацией, а внешний – с социальной дезадаптацией. Внешний локус контроля в этой группе также взаимосвязан со снижением уровня жизнеспособности. Внутренний локус контроля адаптивных подростков не соотносится с жизнеспособностью, что можно объяснить тем фактом, что жизнеспособность этой группы в большой мере согласована со средовыми ресурсами и социальными способами совладания и эмоциональной регуляции. Более сложные взаимосвязи прослеживаются в группе дезадаптивных подростков. Внутренний локус контроля у них связан с социальной адаптацией и жизнеспособностью, но только при *позитивном отношении к себе и к другим*. В этом случае они чувствуют себя эмоционально комфортно, что создает условия для возможности брать на себя ответственность за происходящее (внутренний локус контроля), у них возникает стремление к достижениям (мотивация достижений) и к доминированию. Но этому не способствуют средовые условия социума, которые связаны с формированием у дезадаптивных подростков таких качеств, как негативное отношение к себе и к другим. Внутренний локус контроля, при котором подросток берет на себя ответственность за происходящее, в этом случае приводит к появлению эмоционального дискомфорта. А в силу отрицательного отношения к другим подросток не может получить от них действенную помощь. Вследствие этого возникает необходимость применения защитного механизма «избегание» и зависимость в поведении. При этом внутренний локус контроля у дезадаптивных подростков положительно связан с социальной дезадаптацией и отрицательно – с их жизнеспособностью. Для того чтобы снизить уровень эмоционального дискомфорта, внутренний локус контроля у подростков заменяется на внешний («виноваты другие!»), это редуцирует эмоциональный дискомфорт при по-прежнему отрицательном к себе отношении, что также соотносится с социальной дезадаптацией.

Таким образом, экстернальность девиантных подростков носит защитный характер. Следовательно, для того, чтобы сформировать у этих подростков интернальность, необходимо в первую очередь формировать у них позитивное отношение к себе и к другим. Только в этом случае они смогут безболезненно принимать на себя ответственность за происходящее.

Самооценка

В обеих группах позитивная самооценка соотносится с социальной адаптацией, а в группе дезадаптивных подростков она связана также с их жизнеспособностью. Ведущая роль в формировании самооценки, по мнению большинства исследователей, принадлежит системе межличностных отношений. Так, *позитивная самооценка в группе адаптивных подростков связана с системой их взаимоотношений, а в группе дезадаптивных такая связь не прослеживается*. В обеих группах позитивная самооценка положительно связана с социальным способом эмоциональной регуляции, который обеспечивает налаживание эмоционального воздействия с другими людьми: разработку способов ориентировки в их переживаниях, формирование правил, норм взаимодействия. Чувство защищенности и стабильности при этом достигается за счет эмоциональной уверенности в силе других, их знаниях, в существовании эмоциональных правил поведения. Активность этого уровня проявляется в том, что подросток обращается за помощью к другим людям (Лебединский, 1990). Получая эту помощь, подростки редуцируют эмоциональное напряжение, что позволяет им не только чувствовать себя эмоционально комфортно, но и повышать собственную самооценку. В группе дезадаптивных подростков это возможно только *при положительном отношении к другим людям*. Их позитивная самооценка связана с положительным отношением к другим, а отрицательная – с негативным отношением к другим людям, тогда как у адаптивных подростков такой связи нет. Это объясняется тем, что у адаптивных подростков взаимоотношения с близкими людьми являются достаточными для формирования положительного отношения к себе и не зависят от других социальных влияний. А в группе дезадаптивных, не получающих поддержки близких людей, положительное или отрицательное отношение к себе связано с социальными влияниями.

Самооценка, являясь системообразующим ядром индивидуальности, воздействует на формирование стиля поведения; так, в обеих

группах наблюдается связь позитивной самооценки с доминантностью во взаимоотношениях, а у дезадаптивных – с уровнем их мотивации достижений. Низкая самооценка, в свою очередь, связана в группе дезадаптивных с зависимостью в отношениях, копинговой стратегией «избегание» и низким уровнем эмоциональной регуляции. Как следствие, такой стиль поведения приводит к снижению уровня жизнеспособности и социальной дезадаптации подростков. В связи с этим формирование позитивной самооценки является важнейшей частью психологической и педагогической работы с дезадаптивными подростками.

Отношение к другим людям

В обеих группах принятие других людей связано с социальной адаптацией, и наоборот, отрицательное отношение к другим связано с социальной дезадаптацией. А в группе дезадаптивных подростков *основной личностной характеристикой, отрицательно сказывающейся на их жизнеспособности, является негативное отношение к другим людям*. Любые попытки, предпринятые в специальной школе для детей с девиантным поведением, будут редуцированы в случае их негативного отношения к педагогам и воспитателям, так как негативное отношение к помогающим людям не позволяет таким подросткам получить эту помощь в полном объеме. В группе дезадаптивных подростков положительная самооценка связана с принятием других людей, а отрицательная – с непринятием. А. А. Реан рассмотрел в качестве основного пускового механизма отклоняющегося поведения наличие конфликта самооценки и оценки социума («интеракционный конфликт самооценки») (Реан, 1999). Обесценивание других является одним из способов справиться с такой ситуацией. При этом как защитный механизм обесценивание других людей у дезадаптивных подростков не работает (положительная связь с низкой самооценкой и эмоциональным дискомфортом). В результате мы можем говорить о развитии индивида, по Э. Берну «я-плохой – вы-плохие» (Берн, 1988), не осознающего собственной ценности и одновременно пренебрегающего ценностью других, совершающего поступки, опасные для него самого и окружающих: ему безразличны их последствия, т. е. в этом случае мы имеем дело с девиантным поведением.

Таким образом, необходимо формирование у дезадаптивных подростков положительного отношения к себе и к другим и внутреннего локуса контроля. При этом помочь этим подросткам могут

только те люди, к которым они сами относятся позитивно, в противном случае помощь не будет действенной.

2. Исследование 2

Особенности жизнеспособности и социальной адаптации подростков-сирот*

Так как жизнеспособность является ключевым фактором способности детей справляться с трудностями и выживать в условиях невзгод (Grotberg, 1995), содействие развитию жизнеспособности ребенка-сироты является необходимым элементом процесса его воспитания. Более пяти десятилетий исследований феномена сиротства показывают, что дети-сироты, долгое время пребывающие в интернатном учреждении, имеют высокий риск нарушений когнитивного, поведенческого, эмоционального и социального развития (Н. М. Аксарина, Л. И. Божович, Й. Лангмейер, М. И. Лисина, Э. Матейчек, А. М. Прихожан, А. Г. Ружкая, Н. Н. Толстых, Н. Л. Фигурин, Н. П. Щелованов, Р. Барт, М. Берри, Дж. Боулби, Д. Бродзински, В. Деннис, У. Р. Фэйрбэйрн, А. Фрейд, У. Голдфарб, Ф. Юфер, А. Кадушин, М. Раттер, Р. Спитц, Б. Тизард, Д. Винникотт и др.). Эти нарушения могут привести к устойчивому неблагоприятному подростков-сирот (отвержению сверстниками, школьной неуспеваемости, преступности и безработице в будущем), которое является следствием их неспособности регулировать свои эмоции и социальное поведение. В результате выпускники сиротских учреждений не могут приспособиться к условиям социума, что приводит к их социальной дезадаптации.

В данной главе обсуждаются результаты исследования особенностей жизнеспособности и социальной адаптации подростков-сирот, а также приводится сравнение по ряду показателей между всеми тремя группами.

Участники исследования. В эмпирическом исследовании приняли участие подростки – сироты, воспитываемые в интернатных учреждениях г. Москвы (n = 42), из них 57% – девушки, 43% – юноши. Средний возраст участников – 16,1 лет (min – 15, max – 17 лет). Две группы: «адаптивных» подростков (учащихся старших классов московских общеобразовательных школ) и «дезадаптивных» подростков (учащихся школы для детей с девиантными формами

* Использован материал статьи: Лактионова, Махнач, 2015.

поведения ($n = 186$) участвовали в исследовании в качестве групп сравнения. Из этих двух групп: учащихся 9–11-х классов московских общеобразовательных школ – 101 человек; учащихся специальной школы для детей с девиантным поведением – 85 человек. 51,5% в обеих группах составляли девушки, 48,5% – юноши. Средний возраст подростков в обеих группах – 16,1 лет.

Результаты исследования

Взаимосвязь жизнеспособности и социальной адаптации подростков в трех группах

Социальная адаптация является «процессом включения личности во взаимодействие с социальной средой, предполагающим ориентировку в ней, осознание проблем, возникающих в ходе этого взаимодействия, и нахождение путей их разрешения, выбор наиболее адекватной для нее деятельности в данных условиях с целью достижения соответствия между собой и социальной средой» (Миллер, 2007, с. 159). Нами была выдвинута гипотеза о том, что существует взаимосвязь между жизнеспособностью подростка и его социальной адаптацией.

- I. Для исследования взаимосвязей между жизнеспособностью, социальной адаптацией и социальной дезадаптацией во всех трех группах нами был проведен корреляционный анализ данных (коэффициент ранговой корреляции Спирмена). Полученные результаты подтвердили наличие взаимосвязи между всеми показателями, измеряющими адаптацию и жизнеспособность подростков (см. таблицу 12).

Таблица 12

Корреляционные связи между показателями коэффициента жизнеспособности (тест 1) и показателями коэффициента адаптации/дезадаптации в трех группах (тест 3), $p \leq 0,05$

Показатель	Адаптивные подростки	Деадаптивные подростки	Подростки-сироты
Коэффициент адаптации	0,6	0,4	0,9
Коэффициент дезадаптации	-0,4	-0,4	-0,6

Таблица 13

Данные по показателям «Коэффициент жизнеспособности» (тест 1), «Коэффициент социальной адаптации/дезадаптации» (тест 3) в трех группах (значения среднего, стандартная ошибка среднего)

Показатель	Адаптивные подростки	Деадаптивные подростки	Подростки-сироты
Коэффициент жизнеспособности	131,8±0,1	108,9±0,9	114,1±2,8
Коэффициент социальной адаптации	52,5±0,7	32,0±0,9	38,7±1,8
Коэффициент социальной дезадаптации	12,3±0,6	27,0±0,6	18,3±1,3

- II. При сравнении средних значений показателей (Т-тест, 95% доверительный интервал для среднего значения) в трех группах была выявлена взаимосвязь между степенью выраженности показателей социальной адаптации/дезадаптации и показателем жизнеспособности в трех группах (см. таблицу 13).

Таким образом, в исследовании было выявлено наличие взаимосвязи между жизнеспособностью, социальной адаптацией и социальной дезадаптацией во всех трех группах. Чем выше уровень жизнеспособности, как, например, в группе адаптивных подростков – 131,8 баллов, тем ниже уровень социальной дезадаптации (12,3), и тем выше уровень социальной адаптации (52,5). В группе дезадаптивных подростков наблюдается наиболее низкий коэффициент жизнеспособности в сравнении с другими группами (108,9 балла) и самый высокий коэффициент социальной дезадаптации (27,0).

Нами было также показано, что, если жизнеспособность подростков не опирается на внутренние ресурсы личности, она не связывается с их социальной адаптацией (Лактионова, 2013а). В этом случае сложно увидеть различие между защитными факторами и глубинными механизмами жизнеспособности. При этом подросток может быть защищен внешними факторами жизнеспособности (социум, взаимоотношения), не развивая собственной жизнеспособности. Полученные нами данные подтверждают необходимость формирования жизнеспособности у детей и подростков, развивая у них необходимые личностные и поведенческие характеристики.

Сравнительная характеристика взаимосвязей между личностными и поведенческими характеристиками подростков и их жизнеспособностью в трех группах

С помощью корреляционного анализа были рассмотрены взаимосвязи между личностными и поведенческими характеристиками всех групп испытуемых и их социальной адаптацией/дезадаптацией и жизнеспособностью (Лактионова, 2010б, в). Результаты исследований показали, что индивидуально-личностные характеристики, положительно связанные с жизнеспособностью, различаются в группах испытуемых. Так, у адаптивных подростков на первый план выходят уровень эмоциональной регуляции, доминирование в отношениях и мотивация достижений. В группах дезадаптивных и сирот основными характеристиками, связанными с жизнеспособностью, являются позитивная самооценка, положительное отношение к другим людям, внутренний локус контроля (у дезадаптивных только при позитивной самооценке и положительном отношении к другим людям), а также уровень эмоциональной регуляции и мотивация достижений, что является общим для всех групп. Отрицательное влияние на жизнеспособность и социальную адаптацию подростков-сирот оказывает низкая самооценка, негативное отношение к другим людям, внешний локус контроля и низкий уровень эмоциональной регуляции. В группе дезадаптивных подростков очень важными характеристиками, отрицательно связанными с жизнеспособностью, являются низкая самооценка и негативное отношение к другим людям.

Сравнительная характеристика выраженности личностных особенностей в трех группах

При сравнении средних значений показателей (Т-тест, 95% доверительный интервал для среднего значения) в трех группах было выявлено следующее: статистически значимые различия ($p \leq 0,05$) между такими показателями личностных и поведенческих характеристик, как мотивация достижения, уровень субъективного контроля (локус контроля), уровень эмоционального комфорта/дискомфорта, особенности самооценки (см. таблицу 14).

Выводы

1. Личностные и поведенческие характеристики, положительно связанные с жизнеспособностью и социальной адаптацией, имеют меньшую выраженность в группе подростков-сирот, особен-

Таблица 14

Личностные и поведенческие характеристики подростков в трех группах (значения среднего, стандартная ошибка среднего)

Показатель	Адаптивные подростки	Дезадаптивные подростки	Подростки-сироты
Мотивация достижений*	134,3±1,9	117,8±1,8	121,1±2,1
Принятие себя	14,6±0,2	8±0,3	9,78±0,7
Непринятие себя	1,6±0,1	5,5±0,1	3,57±0,4
Принятие других	9,8±0,2	6,5±0,2	8±0,4
Непринятие других	2±0,1	4±0,2	2,4±0,3
Внутренний локус контроля	13,1±0,3	8,4±0,3	10,6 ±0,6
Внешний локус контроля	4±0,2	7,6±0,2	5,2±0,4
Эмоциональный комфорт	11,8±0,3	5,9±0,3	8,4±0,6
Эмоциональный дискомфорт	3,2±0,3	8±0,2	5,2±0,5

Примечание. * – средний уровень мотивации достижения (121–142 баллов), низкий уровень мотивации достижения (86–120 баллов).

но в группе дезадаптивных подростков по сравнению с группой адаптивных подростков. Личностные и поведенческие характеристики, отрицательно связанные с жизнеспособностью и социальной адаптацией, наоборот, имеют большую выраженность в группах дезадаптивных подростков и подростков-сирот.

2. Личностные и поведенческие характеристики адаптивных подростков относятся к защитным факторам (факторам жизнеспособности). Личностные и поведенческие характеристики дезадаптивных подростков и подростков-сирот относятся к факторам риска, понижающим их жизнеспособность.
3. Низкий уровень жизнеспособности и социальной адаптации дезадаптивных подростков и подростков-сирот определяется, в частности, дефицитом психологических ресурсов. Одной из причин социальной дезадаптации подростков является недостаточная степень выраженности личностных и поведенческих характеристик, положительно связанных с жизнеспособностью и социальной адаптацией, и избыточная выраженность характеристик, связанных с ними отрицательно.

Взаимосвязь средовых условий с жизнеспособностью в трех группах

Жизнеспособность в группе подростков-сирот так же, как и у дезадаптивных подростков при определенных условиях положительно связана со средовыми условиями взаимоотношений, социума и особенностями культуры. В группе социально адаптированных подростков, изученных нами ранее (см. эксперимент 1) (Лактионова, 2010б, 2013а, 2014; Махнач, Лактионова, 2013), жизнеспособность определяется только средовыми условиями взаимоотношений и социума (см. таблицу 15). Следует отметить, что защитное обесценивание других снижает жизнеспособность дезадаптивных подростков и не позволяет эффективно использовать средовые ресурсы взаимоотношений, социума и культуры. В свою очередь, отрицательное влияние на жизнеспособность и социальную адаптацию подростков-сирот оказывает низкая самооценка. Как следствие – сниженный уровень жизнеспособности, о чем свидетельствуют результаты сравнения средних значений всех показателей. Средний показатель жизнеспособности в этих группах меньше, чем в группе адаптивных подростков (см. таблицу 15).

Взаимосвязь средовых условий с социальной адаптацией в трех группах

По данным тестирования, социальная адаптация соотносится со следующими средовыми условиями: взаимоотношения, социум, куль-

Таблица 15
Взаимосвязь средовых условий с жизнеспособностью в трех группах

Средовые условия	Группы подростков		
	Адаптивные подростки	Дезадаптивные подростки	Подростки-сироты
Взаимоотношения	Положительная связь	Положительная связь	Положительная связь
Социум	Положительная связь	Положительная связь (при условии позитивной самооценки и положительного отношения к другим людям)	Положительная связь (при условии позитивной самооценки)
Культура	Нет связи	Положительная связь	Положительная связь

Таблица 16
Взаимосвязь показателей средовых условий с коэффициентом социальной адаптации

Средовые условия	Группы подростков		
	Адаптивные подростки	Дезадаптивные подростки	Подростки-сироты
Взаимоотношения	Положительная связь	Нет связи	Положительная связь (при условии позитивной самооценки)
Социум	Отрицательная связь	Отрицательная связь	Положительная связь (при условии позитивной самооценки)
Культура	Положительная связь	Нет связи	Положительная связь (при условии позитивной самооценки)

тура (см. таблицу 16). Мы видим, что средовые условия социума отрицательно связаны с социальной адаптацией в группах адаптивных и девиантных подростков. При этом в группе адаптивных подростков социальные влияния связаны с возникновением доминантного поведения и отрицательным отношением к другим людям. В группе дезадаптивных подростков социальные условия способствуют возникновению низкой самооценки и негативному отношению к другим людям, это вызывает к жизни необходимость развития защитных механизмов, чрезмерность которых (степень выраженности таких переменных, как внешний локус контроля и непринятие других) способствует возникновению социальной дезадаптации (Лактионова, 2014). Таким образом, уровень социальной адаптации дезадаптивных подростков зависит только от их личностных качеств, формированию которых не способствуют средовые условия социума.

Социальная адаптация у подростков-сирот в сравнении с двумя другими группами имеет больше положительных связей со средовыми условиями в том случае, если они способствуют их позитивной самооценке, что получило подтверждение и в результатах факторного анализа (см. таблицу 18).

Выраженность коэффициента жизнеспособности и социальной адаптации у адаптивных подростков выше, а коэффициент социальной дезадаптации у них ниже, чем в двух других группах (см. таблицу 13). Нами было показано, что основными ресурсами жизне-

способности в группе адаптивных подростков являются средовые, к которым относится ресурс взаимоотношений (см. таблицу 16). Мы также пришли к выводу, что к защитным факторам, помогающим подросткам совладать с многочисленными стрессами относятся их знание о том, на что можно рассчитывать, понимание и поддержка семей и сверстниками, а также принятие традиций своей семьи, своего окружения (Лактионова, Махнач, 2010).

Сравнительная характеристика выраженности показателей средовых условий

При сравнении средних значений показателей (Т-тест, 95% доверительный интервал для среднего значения) в трех группах было выявлено, что выраженность показателей средовых условий выше в группе адаптивных школьников (см. таблицу 17).

Таблица 17

Сравнительная характеристика показателей средовых условий (тест 1) в трех группах: «адаптивные подростки», «дезадаптивные подростки», «подростки-сироты» (значения среднего, стандартная ошибка среднего)

Показатель средовых условий	Группы подростков		
	Адаптивные подростки	Деадаптивные подростки	Подростки-сироты
Взаимоотношения	46,0±0,6	40,0±0,7	40,7±1,0
Социум	38,1±0,6	32,7± 0,5	31,8±1,1
Культура	16,7±0,4	15,1± 0,4	16,9±0,6

Особенности жизнеспособности и социальной адаптации в группе подростков-сирот

Для изучения особенностей жизнеспособности и социальной адаптации в группе подростков-сирот как многокомпонентной системы был применен факторный анализ. Он позволил преобразовать исходный материал в более простое, информативно сжатое пространство независимых, наиболее значимых характеристик, названных главными компонентами и объясняющих значительную долю разброса исходных данных. В ходе анализа факторной матрицы, составленной из коэффициентов социальной адаптации/дезадаптации, жизнеспособности, показателей личностных и поведенческих характеристик,

а также показателей средовых условий были обнаружены некоторые особенности, характеризующие подростков-сирот. По результатам факторного анализа мы получили факторную матрицу с тремя компонентами (факторами), объясняющими 73,95% общей дисперсии данных. Все переменные имеют нагрузки (0,3 и выше) на компоненту, что подтверждает хорошее качество решения факторного анализа (см. таблицу 18).

Таблица 18

Матрица трех факторов после варимакс-вращения, полученная по данным группы подростков-сирот

Показатели	Факторы			
	1	2	3	
1	Взаимоотношения	0,85		
	Социум	0,71		0,43
	Культура	0,58		
	Личность	0,61	0,61	
	Коэффициент жизнеспособности	0,88	0,32	
3	Коэффициент социальной адаптации	0,84	0,43	
	Коэффициент социальной дезадаптации		-0,85	-0,42
	Принятие себя	0,80	0,36	
	Непринятие себя	-0,34	-0,69	
	Принятие других	0,62		0,60
	Непринятие других		-0,37	-0,89
	Внутренний локус контроля	0,71	0,50	
	Внешний локус контроля		-0,66	
	Эмоциональный комфорт	0,64	0,52	
	Эмоциональный дискомфорт		-0,78	
2	Мотивация достижений	0,72		

Примечание. 1 – Шкала оценки жизнеспособности детей и молодежи; 3 – Шкала социально-психологической приспособленности К. Роджерса, Р. Даймонд; 2 – Тест мотивации достижений А. Мехрибиана.

Первый фактор – «Жизнеспособность» (процент объясняемой дисперсии – 38,29% данных). В этом факторе коэффициент жизнеспособности имеет нагрузку 0,88, что и определило название фактора.

Также наибольшую нагрузку имеют показатели «Взаимоотношения», «Социум» (тест 1), коэффициент социальной адаптации, «Принятие себя» (тест 3) и «Мотивация достижений» (тест 2). В ряде исследований было обнаружено, что жизнеспособные подростки-сироты имеют личностные характеристики, которые вместе с защитными функциями среды, предоставляемой детскими домами, являются буфером в их взаимодействии с негативными внешними влияниями (Fayombo, 2010; Masten, Coatsworth, 1998; и др.). Настоящее исследование показало, что такими личностными характеристиками являются позитивная самооценка, положительное отношение к другим людям, уровень эмоциональной регуляции (редуцирующий эмоциональное напряжение), внутренний локус контроля и мотивация достижений, положительно связанные с жизнеспособностью и социальной адаптацией. Отрицательное влияние на жизнеспособность и социальную адаптацию подростков-сирот оказывает низкая самооценка, что подтверждается данными других исследований (Быков, 2004; Реан, 2001; и др.).

Второй фактор – «Социальная дезадаптация» (24,26% объясняемой дисперсии), в который вошли показатели: коэффициент социальной дезадаптации, показатели «Эмоциональный дискомфорт», «Непринятие себя» (тест 3), «Личность» (тест 1), что указывает на взаимосвязь личностных качеств и социальной дезадаптации. Личностные качества, влияющие на социальную дезадаптацию подростков-сирот и отрицательно связанные с их жизнеспособностью, определяют негативное отношение к другим людям, низкие самооценку и уровень эмоциональной регуляции, внешний локус контроля. Это соответствует данным, полученным нами на выборах учащихся старших классов общеобразовательных школ и школы для детей с девиантными формами поведения.

Третий фактор – «Непринятие других» (11,40% объясняемой дисперсии), в который вошли показатели: «Непринятие других» (тест 3), «Социум» (тест 1). Включение этих показателей в фактор демонстрирует, что негативное отношение к другим людям у подростков-сирот так же, как и у дезадаптивных подростков, является основной личностной характеристикой, положительно связанной с их социальной дезадаптацией (Лактионова, 2010а, 2013а, 2014; Махнач, Лактионова, 2013).

Обсуждение результатов

Проведенные исследования выявили, что показатели уровня жизнеспособности и социальной адаптации у подростков-сирот, прожива-

ющих в интернатных учреждениях, выше, чем у дезадаптивных подростков, обучающихся в школе для детей с девиантными формами поведения. Это указывает на то, что в период проживания в интернатном учреждении подростки-сироты лучше, чем дезадаптивные подростки, адаптированы к средовым условиям. По-видимому, это связано с тем, что они живут в учреждениях, в которых окружающая среда достаточно зарегулирована, но при этом они вынуждены постоянно приспосабливаться к специфическим интернатным условиям, что, в свою очередь, формирует их особые личностные характеристики. Так, по данным Н. М. Иовчук с соавт., подростки и юноши-выпускники сиротских учреждений эгоцентричны, настороженны, лишены синтонности, сопереживания. Их эмоциональные реакции сложно прогнозировать, что крайне затрудняет общение с окружающими после выхода из интернатного учреждения. У большинства девочек-подростков выражены маскулинные черты, что объясняется одинаковым для детей разного пола стилем воспитания в домах ребенка и интернатах, а также необходимостью с раннего возраста без помощи взрослых «защищаться» от сверстников, а порой и от персонала. Эти особенности детей-сирот не относятся к проявлениям психической патологии, а лишь определяют общие их психологические черты (Иовчук и др., 2008), к которым относятся недоразвитие когнитивной и эмоциональной сферы, нарушения самоконтроля, межличностных отношений (Авдеева, Хаймовская, 2003; Лангмейер, Матейчек, 1984; Мухина, 1981; Прихожан, Толстых, 1991, 2007; и др.).

Психологическая адаптация к специфическим условиям среды создает некий общий тип личности, характерный для выпускников интернатных учреждений. Проблема развития таких детей отягощается еще и тем, что в преобладающем большинстве случаев у детей – социальных сирот и в 100% случаев у детей-сирот, воспитывающихся в интернате вспомогательного типа, выявляются остаточные явления ранней резидуально-органической церебральной недостаточности (Иовчук и др., 2008). Многочисленные исследования указывают на негативное влияние институционализации на развитие мозга у маленьких детей, которое обусловлено дефицитом необходимых средовых воздействий в течение сензитивного периода (Greenough et al., 1987; Nelson et al., 2011; Parker et al., 2005). По данным М. Раттера, пребывание в доме ребенка более 6 месяцев затрудняет его развитие даже в том случае, если в дальнейшем он воспитывается в полноценной замещающей семье (Rutter, 1998). Исследования мо-

дели психического у детей-сирот, описывающей способность понимать себя и других на основе внутренних моделей ментальных состояний (Сергиенко, 2005), показали, что она имеет дефицитарный характер у детей-сирот (Сергиенко и др., 2009).

К тому же большинство детей-сирот, воспитывающихся в интернатных учреждениях, обладают отягощенной наследственностью. Тем не менее исследования М. С. Егоровой с соавт. показывают, что генетические факторы определяют не более 50% общей вариативности психологических признаков, а иногда и значительно меньше. Это означает, что больше половины вариативности связано с различными воздействиями внешних по отношению к индивиду условий (Егорова и др., 2004). Также исследования Д. С. Корниенко выявили, что коммуникативные параметры по мере взросления утрачивают связь с генотипом и становятся более зависимыми от особенностей социального взаимодействия. Усиление средовых влияний при этом связано с реализацией приспособительной функции всего темперамента (Корниенко, 2010).

Таким образом, можно сделать вывод о сложности формирования позитивной психологической и социальной адаптации у воспитанников интернатных учреждений. И дело не только в том, что у них не сформированы социально-бытовые навыки, связанные с зарегулированностью их жизни в учреждении, а, скорее, в невозможности развивать автономию, принимать самостоятельные решения, что и тормозит их развитие. В результате выпускники сиротских учреждений не умеют предвидеть последствия своего поведения, планировать деятельность, прогнозировать будущее, ставить себе цель и последовательно добиваться ее осуществления, оказываются не готовыми к самостоятельной жизни (Иовчук и др., 2008). Следствием этого является неполная или недостаточная социально-психологическая адаптация, неприспособленность к жизни, школьная дезадаптация, девиантное поведение (Прихожан, Толстых, 2007).

Конечно, существует педагогический опыт А. С. Макаренко, который, по решению ЮНЕСКО (1988), признан одним из четырех педагогов наряду с Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнером, М. Монтессори, определивших педагогическое мышление в XX в. Как известно, его выпускники были отлично адаптированы и социализированы. Этому способствовала система ученического самоуправления в воспитательных учреждениях, разновозрастные группы, в которых позитивный опыт передавался от старших к младшим, профессиональное

воспитание (его воспитанники получали профессии, по которым они могли работать после выхода из колонии), коллективное распоряжение заработанными финансами и т. д. А самое главное – это требовательное и уважительное отношение к воспитанникам, культивируемое в его учреждениях. В своей статье «Проблемы школьного советского воспитания (лекции)» он писал, что сущностью его педагогического опыта является требовательное уважение к человеку. Требования, предъявляемые к личности, выражают уважение к ее силам и возможностям, и в этом уважении предъявляются в то же самое время и требования к личности (Макаренко, 1949). Вместе с тем следует помнить, что, во-первых, поколение сирот, с которыми он работал, было иным, нежели воспитанники современных интернатных учреждений, в своем большинстве являющиеся социальными сиротами. Во-вторых, педагогическая система А. С. Макаренко опиралась на морально-нравственные установки, которые были приняты не только в его колониях, но и в обществе в целом. Это давало возможность формировать у выпускников систему нравственных ценностей, которой они могли руководствоваться в своей самостоятельной жизни. В настоящее время при размытой системе ценностей в обществе в целом повторение такого опыта становится крайне затруднительным. У современных детей-сирот не могут формироваться нравственные качества и характеристики «мировоззренческой» эмоциональности, которые, по мнению В. М. Русалова, при отсутствии адекватных условий социальной среды не созревают никогда (Русалов, 2006). С точки зрения Э. Эриксона, успешный переход к взрослости связан с формированием идентичности, при этом «социальным институтом, отвечающим за идентичность, является идеология» (Эриксон, 1996, с. 144–145). Идентификация формируется в процессе социализации и может быть утрачена по двум основным причинам: в результате кардинальных психических изменений или в результате быстрых и значительных изменений окружающей социальной среды. Именно такие изменения и происходят в жизни этих воспитанников после выхода из сиротских учреждений. Они попадают в мир, которого не знают и, соответственно, в нем не ориентируются – отсюда социальная некомпетентность, отсутствие гибкости и пластичности при смене обстановки (Иовчук и др., 2008), обусловленные особенностями их развития, отягощающими процесс их социализации. При этом, по мнению Э. Эриксона, молодые люди ищут не только идеи, но и людей, которым они могли бы верить. Предыдущая стадия развития «завещала „кризису идентичности“

важную потребность в доверии себе и другим (Эриксон, 1996). Этим, а также общим недоразвитием их эмоциональной и когнитивной сферы может объясняться и чрезмерная доверчивость, недифференцированная склонность принимать любое внимание за дружбу (Иовчук и др., 2008). Для формирования самоидентичности молодой человек должен чувствовать, что другие его понимают и любят, что общество к нему справедливо. Но, к сожалению, выпускники сиротских учреждений чаще всего сталкиваются с равнодушием и несправедливостью в свой адрес, что порождает ощущение одиночества и беспомощности, формирующих базальную тревогу и является главной причиной молодежной девиантности (Хорни, 1997). Все это заставляет их обращаться к привычному источнику идентичности – детдомовскому «мы». Согласно А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых, они делят мир на «своих» и «чужих», на «мы» и «они». От чужих они обособляются, ведут себя с ними агрессивно, готовы использовать в своих целях. Психологическое отчуждение от людей создает внутренние условия, которые затем становятся благоприятной почвой для правонарушений (Прихожан, Толстых, 1991), поэтому общество может являться фактором жизнеспособности и социальной адаптации подростков и молодых людей и особенно – подростков-сирот, но только при условии уважительного, справедливого отношения к ним (Лактионова, Махнач, 2010). Доказательством такой взаимозависимости является выявленная в нашем исследовании положительная связь показателей «Принятие себя», «Принятие других людей», «Внутренний локус контроля», «Эмоциональный комфорт», «Мотивация достижения» с тремя показателями средовых влияний (культура, взаимоотношения и социум) (см. фактор 1).

Известно, что средовые воздействия оказывают положительное влияние на жизнеспособность и социальную адаптацию подростков-сирот до тех пор, пока они пребывают в сиротских учреждениях. Для их жизнеспособности и социальной адаптации в постинтернатный период необходимы личностные качества, которые позволят им не только справиться с трудностями, но и позитивно развиваться в будущем. Как показало наше исследование, к этим качествам относятся: позитивная самооценка, положительное отношение к другим людям, уровень эмоциональной регуляции, позволяющий редуцировать психоэмоциональное напряжение, внутренний локус контроля и мотивация достижений.

Рассмотрим подробнее такие личностные характеристики, как самооценка, отношение к другим людям и локус контроля.

Самооценка

Самооценка как системообразующее ядро индивидуальности является также важным ресурсом жизнеспособности и, как следствие, социальной адаптации человека (Ваништендаль, 1998; Венар, Кериг, 2004; Kobasa, 1979; Luthar, 1993; Werner, 1993; и др.). Полученные нами данные о позитивном влиянии положительной самооценки на уровень социальной адаптации согласуются с выводами других исследователей. Известно, что самооценка в значительной степени определяет социальную адаптацию индивида и воздействует на формирование его стиля поведения (Реан и др., 2008; Соколова, 1989; и др.). Исследователи жизнеспособных детей и подростков отмечают их уверенность в себе как характеристику самооценки. Трудности и непредвиденные ситуации их не смущают (Anthony, Cohler, 1987). Это подтвердили и результаты нашего исследования: у подростков-сирот так же, как и у дезадаптивных подростков позитивная самооценка связана с социальной адаптацией и жизнеспособностью, и наоборот. В группе адаптивных подростков она соотносится только с социальной адаптацией, так как их жизнеспособность в большей мере связана с ресурсами среды и социальными способами совладания и эмоциональной регуляции (Лактионова, 2010б, в; Махнач, Лактионова, 2013). Такие же результаты показало исследование Г. Ясин, Н. Икбаль, в котором была получена достоверная положительная корреляция между самооценкой и жизнеспособностью подростков-сирот и отрицательная корреляция между самооценкой и тенденцией к деликвентному поведению. Подростки из семей значительно отличаются с точки зрения их жизнеспособности и склонности к деликвентному поведению ($p < 0,05$) от подростков их детских домов ($p < 0,001$), и очевидно, что подростки, воспитываемые в семьях, имеют невыраженные тенденции к деликвентности и высокую жизнеспособность по сравнению с подростками-сиротами. Однако, сравнивая подростков-сирот и подростков из обычных семей с точки зрения их самооценки, исследователи не получили значимых различий: по этой характеристике они не различались (Yasin, Iqbal, 2013). Эти данные противоречат результатам нашего исследования, которые обнаружили статистически значимые различия ($p \leq 0,05$) по показателям самооценки в трех группах (см. таблицу 14).

В формировании самооценки ведущая роль, по мнению большинства исследователей, принадлежит межличностным отноше-

ниям. Так, в группе адаптивных подростков позитивная самооценка связана с их взаимоотношениями, а в группе подростков-сирот и в группе дезадаптивных такая связь не прослеживается (Лактионова, 2014). Этим фактом можно объяснить более низкие значения показателя «Принятия себя» в группах сирот и дезадаптивных подростков по сравнению с адаптивными (см. таблицу 14). Р. Бернс отмечал, что вследствие материнской депривации развивается негативная «Я-концепция» и замкнутая, бесчувственная, агрессивная личность. Агрессия и враждебность служат и для защиты «Я-концепции», являющейся крайне уязвимой (Бернс, 1986, с. 159). У. Фэйрбэйрн объясняет постоянную агрессивность в поведении детей-сирот тем, что память об отвержении их матерью должна по необходимости оставаться в Эго ребенка. Она может косвенно выражаться для того, чтобы избежать возможных возмездий и потери даже той небольшой любви, которая может присутствовать в его отношениях с матерью, если она вернется. Прямая агрессия в детстве может проявляться только тогда, когда ребенок отождествляет себя с отвергающим объектом и находит жертв, которые не могут ответить, таких, как младшие дети или животные. Защитный механизм второго уровня, который играет важную роль в формировании навязчивости в структуре личности, Фэйрбэйрн называл «моральной защитой от плохих объектов» (Sutherland, 1989).

Представляется парадоксальным, что подростки-сироты, многие из которых являются социальными сиротами, так как их родители лишены родительских прав, на вопрос «Ты чувствуешь тепло близких, и дом для тебя не только место, чтобы переночевать под крышей» (тест 1) часто дают положительный ответ. Этот факт можно трактовать скорее, как защитную реакцию отрицания, являющуюся своеобразным способом совладания с ситуацией, чем реальное положение вещей. Отвечая так, подросток идеализирует семью и отвергает себя. Иначе ему придется признать вину семьи в том, что с ним произошло, что, в свою очередь, приведет к дискриминации семьи и положительного прошлого опыта. Обе позиции: отвержение себя или семьи – психологически обоснованны, но не способствуют успешному приспособлению к новой ситуации, установлению новых связей и сохранению эмоциональной связи с родителями (Психология социальной работы, 2002). У. Фэйрбэйрн отмечал, что многие из пострадавших от насилия и безнадзорности дети, которых он обследовал, когда работал в детском доме в Эдинбурге, были готовы долго осуждать себя как плохих, но, наоборот, защищали добро-

ту и добродетельность своих родителей (Sutherland, 1989). «Становится очевидным, что ребенок скорее будет говорить плохо о себе, чем о плохих объектах (родителях). Соответственно, у нас есть основания предполагать, что одним из мотивов в осознании себя плохим является желание сделать окружающие его объекты „хорошими“» (Fairbairn, 1952, р. 65). Пряча от себя реальность, в которой его родители – плохие объекты, ребенок-сирота будет поддерживать иллюзию, надежду на будущее, что он сможет найти ключ к любви своих родителей, оставивших его в детском доме. И, наоборот, если ребенок сделает вывод о том, что его родители действительно отвергли его из-за их врожденной подлости, то вся его вселенная рухнет, так как это сказано у Фэйрбэйрна: «Помещение себя в такие условия является для него ответом, почему лучше быть грешником в мире, где правят Бог, чем жить в мире, где правит дьявол. Грешник в мире, где правят Бог, может быть плохим; но всегда есть определенное чувство безопасности, когда мир вокруг хорош... и в любом случае всегда есть надежда на искупление греха» (Fairbairn, 1952, р. 66–67).

Таким образом, низкая самооценка у подростков-сирот может формироваться как защита от невыносимой реальности, но при этом она мешает им адаптироваться и делает их нежизнеспособными. В связи с этим формирование позитивной самооценки является очень важной частью психологической и педагогической работы с подростками-сиротами.

Отношение к другим людям

В подростковом возрасте особенности социоэмоционального развития воспитанников интернатных учреждений проявляются, в первую очередь, в системе их взаимоотношений с окружающими людьми. Так, к 10–11 годам у подростков устанавливаются отношения со взрослыми и сверстниками, основанные на их практической полезности для ребенка, формируется «способность не углубляться в привязанности», поверхностность чувств, моральное иждивенчество (привычка жить «по указке») (Усынина, 2009, с. 124). А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых выявили два ведущих, общих для большинства детей, воспитывающихся в детских учреждениях, симптомокомплекса: «тревога по отношению к взрослым» и «враждебность по отношению к взрослым». Это свидетельствует о различных формах неприятия ими взрослых и может быть началом агрессивности и асоциального поведения. Во взаимоотношениях со взрослыми они проявляют ничем не обусловленную агрессивность и обидчивость.

Их характеризует примитивность и неразвитость форм общения, неумение справляться со сложными ситуациями, низкая толерантность к фрустрации, стремление обвинять окружающих, неумение и нежелание признать свою вину. У таких детей доминируют защитные формы поведения в конфликтных ситуациях и, как следствие, неспособность конструктивно их решать (Прихожан, Толстых, 2007). Негативное отношение к другим людям, согласно полученным нами данным по группе подростков-сирот, является основной личностной характеристикой, положительно связанной с социальной дезадаптацией (фактор 3). Такое отношение также снижает их жизнеспособность и социальную адаптацию (факторы 1 и 2). В этом подростки-сироты сходны с дезадаптивными подростками, обучающимися в школе для детей с девиантными формами поведения. У последних негативное отношение к другим людям является основной личностной характеристикой, отрицательно сказывающейся на их жизнеспособности (Лактионова, 2010б, 2013а; 2014; Махнач, Лактионова, 2013). Полученные нами данные подтверждают результаты других исследований влияния позитивных отношений с другими людьми как ресурса жизнеспособности (Masten, Coatsworth, 1998; Rosenbith, Sims-Knight, 1992; Rutter, 1990). Наблюдая за жизнеспособными детьми и подростками, психологи обнаружили у них ряд общих качеств, среди которых основное – социальная компетентность. Они часто получают характеристики приветливых, умеющих расположить к себе других. Обычно они устанавливают несколько устойчивых, придающих им чувство безопасности и защищенности контактов с другими людьми (Pines, 1984). Для подростков-сирот, в силу особенностей их развития и условий пребывания в интернатных учреждениях, наоборот характерна социальная некомпетентность, которая может приводить к страху перед социальными контактами.

Негативное отношение к другим первично возникает у детей-сирот как следствие нарушенных эмоциональных связей в родительской семье, если они какое-то время жили с родителями. Как известно, абсолютное большинство сирот, воспитывающихся в настоящее время в интернатных учреждениях, являются социальными сиротами, родители которых лишены родительских прав. В таких семьях дети с раннего возраста пребывали в стрессогенной обстановке. Многие из них пережили болезни и смерти одного из родителей, распад семьи, бедность, бездомность, переезды, травмы, последствия размещения в различных воспитательных учреждениях, стигматиза-

цию, социальную дискриминацию, эксплуатацию и надругательство (Nyamukara et al., 2008; Richter, 2004). Исследования доказывают, что в результате этих влияний не развивается надежная привязанность, что оказывает разрушительное воздействие на всю их дальнейшую жизнь. На основании первых важнейших связей у ребенка формируется внутренняя рабочая модель отношений – образ того, что он ожидает от окружающих и как он к ним относится (Мэш, Вольф, 2007, с. 64). Ряд исследований указывает на потенциально опасное сочетание для ребенка двух факторов: 1) плохое выполнение материнских функций и 2) биологическая уязвимость младенца. Это сочетание приводит к ненадежной амбивалентной привязанности ребенка, который будет испытывать сильные страдания, вспышки гнева, а впоследствии трудности при социальной адаптации (Крайг, 2001). Сочетание биологической уязвимости с жестоким обращением дает свой крайне негативный результат развития детей. Тем не менее, чем дольше ребенок прожил в семье, даже в патологической, асоциальной семье, но с родной матерью, тем сохраннее остается его эмоциональная сфера (Иовчук и др., 2008). Гораздо более уязвимыми оказываются дети, не имеющие опыта пребывания в родительской семье. Дефицит необходимых средовых воздействий с младенческого возраста, отсутствие любящего взрослого, с которым ребенок может общаться, однообразные и неэмоциональные контакты со взрослыми и детьми, большое количество сменяющихся вокруг них людей не позволяют сформировать у них устойчивые эмоциональные связи, нарушают их способность понимать других. В этой связи нельзя забывать, что негативное отношение к другим людям у подростков-сирот (как и у подростков, обучающихся в школе для детей с девиантными формами поведения) является следствием их пребывания во враждебном социальном мире, а агрессивный стиль реагирования оказывается адаптивной реакцией на этот мир (Мэш, Вольф, 2007). С другой стороны, «сложившиеся в детстве нереалистичные, однобокие интерпретации могут исказить истолкование и осмысливание даже самых благоприятных для развития... ситуаций взаимоотношений людей» (Анцыферова, 1994, с. 15). Это, в свою очередь, может спровоцировать других людей на ответную враждебность, что только усиливает негативные и агрессивные реакции ребенка-сироты. Если его потребность в выражении реакции на горе и/или плач не удовлетворяется, появляются экстремальные реакции, такие как затянущееся эмоциональное онемение, тяжелая депрессия, антисоциальное поведение, болезни, которые

в дальнейшем могут препятствовать развитию ребенка (Mallmann, 2003; Williams, 2002).

Следует обратить внимание на тот факт, что принятие других и самооценка в группе подростков-сирот выше, чем у ребят, обучающихся в специальной школе для детей с девиантным поведением (см. таблицу 14). По-видимому, пока они находятся в интернатном учреждении, позитивную роль может играть феномен детдомовского «мы». Так, Дж. Бойден и Дж. Манн отмечают, что позитивные отношения со сверстниками обеспечивают детей поддержкой вне семьи. В рамках этих отношений они могут экспериментировать, развивать их и постепенно формировать свои ценности, научиться делиться, помогать и заботиться друг о друге. Такие отношения становятся особенно важными в период подросткового возраста и юности, смягчая отрицательные эффекты влияния неблагополучия и способствуя появлению чувства собственного достоинства. Этот процесс может способствовать развитию других защитных факторов, таких как ощущение компетентности и умение образовывать другие значимые отношения, сопереживать и чувствовать свою принадлежность к другим.

Дружеские отношения между подростками обеспечивают их, как и взрослых, возможностью быть самими собою, получать поддержку и одобрение, что в результате укрепляет их жизнеспособность (Boyden, Mann, 2005). Р. Страйкер наблюдала за взаимоотношениями сверстников в детском доме в России, в которых дети старшего возраста, как это и ожидалось от персонала, «смотрели» за детьми младшего возраста. Эти взаимоотношения со сверстниками часто включали обряды инициации и обряды в виде тестов на выносливость. Дети также получали дисциплинарные взыскания со стороны сверстников и обучались, как играть в определенные игры, выполнять поставленные задачи, например заправку постели. Один из усыновленных мальчиков-подростков из России сказал: «Мне никогда в голову не приходило попросить взрослого, чтобы он помог мне с наведением порядка. Если мне нужна была помощь и я обращался к воспитателю, по мнению моих друзей, это означало, что я – тупой, идиот. Так как я не хотел, чтобы меня считали таким, я просил помощи у друзей. Мы помогали друг другу, чтобы получить то, что мы хотели». Дети и подростки вынуждены сохранять верность, доверять и помогать сверстникам, а не взрослым. Именно таким образом, они помогают друг другу выжить (Stryker, 2000, p. 82).

Внешний локус контроля

Д. Майерс, говоря о внешнем и внутреннем локусе контроля, определяет их как «беспомощность против самоэффективности», связывая последнюю с возможностью контролировать происходящее в своей жизни (Майерс, 2000, с. 133).

Наше исследование показало, что среднее значение показателя внутреннего локуса контроля у подростков-сирот выше, чем у дезадаптивных подростков. Это можно объяснить тем, что сироты живут в более стабильной и понятной им среде с четкими правилами, что дает им возможность понимать свое место и роль в причинности происходящих событий. На этом этапе их жизни социум играет положительную роль и не позволяет им дезадаптироваться (фактор 1 и 3). При выходе из сиротских учреждений они попадают в мир, живущий по непонятным им правилам, в котором они с трудом ориентируются, что приводит к их социальной дезадаптации. Интернальность в этой группе связана с положительной самооценкой, позитивным отношением к другим людям и состоянием эмоционального комфорта. И, наоборот, внешний локус контроля коррелирует с негативной самооценкой и отрицательным отношением к другим людям. Экстернальность снижает их жизнеспособность и уровень социальной адаптации.

Выводы

- Условия развития в интернатной среде, в которой воспитываются подростки-сироты, формирует у них общий тип личности, характеристиками которого являются недоразвитие когнитивной и эмоциональной сферы, нарушения самоконтроля и межличностных отношений. Все перечисленные особенности подростков-сирот не относятся к проявлениям психической патологии, а лишь определяют их общие психологические черты.
- Формирование такой личности затрудняет социализацию выпускников интернатных учреждений. Показатели более высокой социальной адаптации и жизнеспособности подростков-сирот по сравнению с подростками, обучающимися в школе для детей с девиантными формами поведения, не позволяют прогнозировать успешность их дальнейшей социализации.
- Для жизнеспособности и социальной адаптации подростков-сирот в постинтернатный период необходимо формировать их личностные качества, которые позволят им не только справиться с трудностями, но и позитивно развиваться в будущем.

К ним относятся: позитивная самооценка, принятие других людей, внутренний локус контроля. Формирование этих качеств возможно только при уважительном, доброжелательном и заинтересованном отношении педагогов и психологов, работающих с подростками-сиротами.

3. Обобщение результатов экспериментального исследования

1. Выявлено наличие взаимосвязи между жизнеспособностью, социальной адаптацией и социальной дезадаптацией во всех трех группах. Чем выше уровень жизнеспособности, как, например, в группе адаптивных подростков, тем ниже уровень социальной дезадаптации и тем выше уровень социальной адаптации. В группе дезадаптивных подростков наблюдается наиболее низкий коэффициент жизнеспособности в сравнении с другими группами и самый высокий коэффициент социальной дезадаптации.
2. Жизнеспособность является важным ресурсом развития подростка, однако взаимосвязь жизнеспособности подростков и их социальной адаптации не является однозначной. Адаптация к различным условиям среды предполагает различное поведение, и не всегда оно социально приемлемо. Так, адаптация к асоциальной среде препятствует возникновению просоциального поведения.
3. Основными ресурсами жизнеспособности подростков являются средовые ресурсы, к которым относятся система взаимоотношений и связанные с ними социальные способы совладания и эмоциональной регуляции.
4. Наши исследования показали, что, если жизнеспособность подростков не опирается на внутренние ресурсы личности, она не связана с их социальной адаптацией. Полученные данные подтверждают необходимость формирования жизнеспособности у детей и подростков, развитие у них соответствующих личностных и поведенческих характеристик.
5. Индивидуально-личностные характеристики, положительно связанные с жизнеспособностью, различаются в группах испытуемых. Так, у адаптивных подростков на первый план выходят уровень эмоциональной регуляции, доминирование в отношениях и мотивация достижений. В группах дезадаптивных и сирот основными характеристиками, связанными с жизнеспособностью, являются позитивная самооценка, положительное отношение к другим людям, внутренний локус контроля (у дезадаптивных только при позитивной самооценке и положительном отношении к другим людям), а также уровень эмоциональной регуляции и мотивация достижений, что является общим для всех групп.
6. Отрицательное влияние на жизнеспособность и социальную адаптацию подростков-сирот оказывает низкая самооценка, негативное отношение к другим людям, внешний локус контроля и низкий уровень эмоциональной регуляции. В группе дезадаптивных подростков очень важными характеристиками, отрицательно связанными с жизнеспособностью, являются низкая самооценка и негативное отношение к другим людям.
7. Средовые условия социума отрицательно связаны с социальной адаптацией в группах адаптивных и дезадаптивных подростков. При этом в группе адаптивных подростков социальные влияния соотносятся с возникновением доминантного поведения и отрицательным отношением к другим людям. В группе дезадаптивных подростков социальные условия способствуют возникновению низкой самооценки и негативному отношению к другим людям, это вызывает к жизни необходимость развития защитных механизмов, чрезмерность которых (степень выраженности таких переменных, как внешний локус контроля и непринятие других) способствует возникновению социальной дезадаптации.
8. В группе подростков-сирот средовые условия социума положительно связаны с социальной адаптацией в том случае, если последние способствуют их позитивной самооценке.
9. Проведенные эмпирические исследования выявили взаимосвязь жизнеспособности с индивидуальной интеграцией таких психических ресурсов, как саморегуляция, контроль поведения, совладающее поведение, психологические защиты, мотивация достижений и коммуникативные особенности. В свою очередь, недостаточность психических ресурсов и неоптимальный способ их индивидуальной интеграции приводит к низкому уровню жизнеспособности дезадаптивных подростков.
10. Исследования также показали, что при рассмотрении континуума «успешная адаптация–дезадаптация» жизнеспособность определяет положительный аспект этого континуума, всегда

связанный с развитием человека, поскольку жизнеспособность предполагает позитивное развитие, которое превосходит состояние, в котором индивид мог бы находиться, если бы не подвергся влиянию стресса.

11. Подтвердилось наше предположение о том, что смысловые образования возможно рассматривать в качестве «ключевого ресурса» жизнеспособности как интегральной способности к адаптации. Низкая самооценка и негативное отношение к другим людям являются основными характеристиками, отрицательно связанными с жизнеспособностью в группах дезадаптивных подростков и подростков-сирот.
12. Исследование также выявило вклад симптомокомплекса «метакогнитивной одаренности» в уровень развития жизнеспособности и социальной адаптации у подростков. Положительная самооценка, внутренний локус контроля, высокая мотивация достижений, гибкость и эффективность копинг-механизмов соотносятся с социальной адаптацией и жизнеспособностью у подростков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Подход к социальной адаптации подростка с точки зрения его жизнеспособности позволяет проанализировать динамическое взаимодействие факторов риска и факторов жизнеспособности во всех контекстах его развития. Таким образом, психологи, педагоги и социальные работники могут найти оптимальный набор интервенций и социальных услуг, которые позволят сократить уровень риска и развить защитные механизмы подростка и его семьи. Но какими должны быть эти интервенции? Для ответа на этот вопрос обратимся к истории социальных воздействий.

Л. Росс и Р. Нисбет приводят пример исследования, которое было первым социальным экспериментом. Речь идет о Кембриджско-Соммервильском исследовании преступности. В 1935 г. Ричард Кларк Кэбот разработал программу социального воздействия, для участия в которой отобрали около 250 мальчиков в возрасте от 5 до 13 лет, происходивших из рабочих семей, многие из которых были отнесены к «группе риска» на основании оценок преподавателей, полицейских или сотрудников службы социального обеспечения. В среднем программа длилась около 5 лет, на протяжении которых дети получали социальную, психологическую и образовательную поддержку. Таким образом, программа представляла собой многофакторное и продолжительное воздействие на поведение этих детей. Дальнейшую судьбу 250 участвовавших в программе мальчиков сравнивали с контрольной группой, отобранной по тем же параметрам. В течение 40 лет проводились дополнительные исследования с целью изучения долговременных эффектов программы, которые позволили собрать основные данные о жизни 95% испытуемых. Вот краткие результаты этого исследования:

1. Между экспериментальной и контрольной группами не было обнаружено никаких различий по уровню преступности несовершеннолетних (около трети каждой группы имели «официально зафиксированные» правонарушения и еще одна пятая часть – «официально не зафиксированные»).
2. От 15 до 20% представителей каждой группы совершили серьезные преступления против личности или собственности в зрелом возрасте. Небольшая разница между ними свидетельствовала в пользу контрольной группы, а по повторным правонарушениям эта разница достигала статистической значимости.
3. Показания состояния здоровья, смертности, профессионального успеха и удовлетворенности жизнью не различались в двух группах.
4. По количеству случаев алкоголизма, по процентной доле испытуемых, добившихся статуса служащих или специалистов, сравнение было в пользу контрольной группы.

Почему же столь многофакторное и продолжительное воздействие на поведение детей не дало положительных результатов? Анализируя причины провала эксперимента, Л. Росс и Р. Нисбет выделяют следующие факторы:

1. Влияние факторов социальной среды, способствующих серьезным проявлениям антисоциального поведения, было слишком значительным, и на них могло повлиять только заметное повышение социально-экономического статуса и качества социальной среды испытуемых.
2. Сам факт социального вмешательства предполагает наличие потребности в нем, что приводит к навешиванию ярлыков или к стигматизации получателей социальной помощи. Это, в свою очередь, изменяет отношение к ним окружающих.
3. Общение с принадлежащими к среднему классу сотрудниками могло обострить у испытуемых чувство депривации и фрустрации по поводу реалий и перспектив собственной жизни.
4. Окончание программы могло оставить их в состоянии неуверенности в собственных силах и способностях справляться с будущими проблемами.
5. Социальные воздействия могут служить ослаблению сил, которые могли бы оказывать конструктивное влияние, например помощь локального социального сообщества (Росс, Нисбет, 1999).

Что могут дать нам результаты этого эксперимента с точки зрения рассматриваемой нами задачи формирования жизнеспособности у подростков? На основании полученных нами результатов мы можем сделать вывод о том, что любое социальное влияние должно иметь своей целью формирование у тех, на кого оно направлено, личностных ресурсов, а также знаний, умений и навыков, которые позволят им функционировать самостоятельно и независимо, развивать собственную активность. Социальные влияния, ставящие «подпорки» с помощью которых ребенок, подросток или взрослый человек только и может существовать, наоборот, формируют у него зависимость и беспомощность или, что еще хуже, иждивенческую позицию «мне должны». В этом случае не формируется уверенность в собственных силах и способность справляться с будущими проблемами, так как человек, защищенный только внешними факторами жизнеспособности (социум, взаимоотношения), не развивает собственной жизнеспособности. Соответственно такое воздействие не будет оказывать влияния на социальную адаптацию тех, на кого оно направлено. Именно несформированностью необходимых личностных ресурсов и навыков самостоятельного проживания можно объяснить нежизнеспособность и социальную дезадаптацию бывших воспитанников сиротских учреждений (Лактионова, Махнач, 2009).

Хочется еще раз отметить, что жизнеспособность нельзя сводить к просоциальному поведению (Лактионова, 2013а, 2014). Например, дети, живущие в бедных и неблагополучных семьях, часто вынуждены прибегать к воровству как способу физического выживания в их жизненной ситуации. М. Унгар предлагает более широкий взгляд на понятие жизнеспособности, позволяющий увидеть ее проявления в различных моделях поведения. С его точки зрения, даже те из них, которые свидетельствуют о посттравматическом стрессе или когнитивных искажениях, нельзя напрямую связывать с уязвимостью ребенка. Во многих случаях поведенческие проблемы представляют собой ситуативно и культурно опосредованные формы выражения жизнеспособности, некую скрытую форму жизнеспособности (Ungar, 2004). Культура и любой другой контекст ограничивают ребенка в выборе средств выживания (Ungar, 2008). Понимание избранной ребенком стратегии как особого факта влияния культуры поможет избирать те виды помощи и поддержки, которые не будут им отвергнуты. При этом М. Унгар говорит о необходимости создания таких условий сопровождения семьи, при ко-

торых дети могли бы иметь право голоса в составлении программ и планов, а также получать уход и помощь в соответствии со своими индивидуальными и общекультурными потребностями. Не обращая внимания на скрытый потенциал для жизнеспособности, а лишь исправляя плохое поведение, психотерапевты и психологи порой вмешиваются в индивидуальный процесс развития ребенка. Роль психологов, социальных работников и представителей других служб, в первую очередь, заключается в том, чтобы обеспечить детей необходимыми ресурсами для борьбы с враждебной окружающей средой, найти альтернативные формы решения их трудностей. При этом важно, чтобы они были бы столь же эффективны, что и избранные самими подростками средства. Они точно так же должны давать личную силу, иначе дети не воспримут альтернативные варианты положительно. К тому же они должны быть доступны. Альтернативные стратегии предлагают детям другие формы самоидентификации. Причем такие новые «истории о себе» могут быть настолько же значимы, как и их прошлые антисоциальные «подвиги». Один из путей – замена неконвенциональной формы жизнеспособности конвенциональной. Неконвенциональные формы сопряжены с опасностью, преступлениями, отклонениями. Конвенциональные формы всегда социальны и разумны (Ungar, 2006). Социальным работникам нужно понять, что проблемные дети используют неконвенциональные формы, чтобы показать, что они жизнеспособны (Унгар, 2016). Ребенку и подростку, пережившему тяжелейшие испытания в неблагополучной семье или в различных воспитательных учреждениях, необходимо помочь осмыслить события своей жизни таким образом, чтобы укрепить его внутренние ресурсы, сформировать желание и способность понимать других людей и тем самым повысить его жизнеспособность. Такое осмысление возможно только при участии взрослого, которому он доверяет, а это предполагает уважительное и доброжелательное отношение взрослого к подростку. Очень важно при этом проанализировать сильные стороны подростка, способствовавшие выживанию в тяжелейших условиях, через которые ему пришлось пройти. Опыт работы с девиантными подростками показал, что они с большим удовольствием идут на контакт, если речь идет о сильных сторонах их личности, это вызывает у них большой интерес (Лактионова, 2010б). Разговаривая с подростком о событиях его жизни, анализируя поступки других людей, причины, по которым они поступают так или иначе, психологу необходимо стремиться сформировать у них желание по-

нимать других, ставить себя на их место, а в результате – относиться к другим с принятием. Такая работа с подростками должна быть направлена на повышение их самооценки, развитие спокойного и позитивного отношения к людям с постепенным формированием у них понимания причинности происходящих событий и своей роли в них. Помимо прочего, совместное обсуждение поможет развитию у подростков индивидуальной способности к осознанию и рефлексии, выступающими компонентами жизнеспособности (Лактионова, 2013а). Наши исследования доказали необходимость формирования у подростков таких качеств, как положительное отношение к себе и к другим, а также внутренний локус контроля, поскольку именно эти личностные характеристики связаны с их жизнеспособностью и социальной адаптацией (Махнач, Лактионова, 2013; Лактионова, Махнач, 2015). Неуверенный в себе подросток чувствует беспомощность, из-за этого он не может взять на себя ответственность за происходящее в его жизни. Не понимая мотивов, движущих поступками других людей и своей роли во взаимоотношениях, он во всех своих бедах винит других. Следовательно, если психолог ставит себе задачу формирования или усиления интернальности у подростка, ему следует начинать с повышения его уверенности в себе, с развития у него понимания других людей и той роли, которую он сам играет во взаимоотношениях. Для этого он должен хорошо знать индивидуальные ресурсы ребенка и подростка и то, как и в каких условиях они эффективно задействованы, анализируя это в совместных беседах. Для того чтобы привлечь подростка к такой работе, нужно попросить его (в индивидуальных беседах) рассказать о ситуациях, в которых он, с его точки зрения, смог преодолеть сложности. Совершенно неважно, насколько серьезны эти «победы» по мнению психолога или воспитателя, важна их собственная оценка подростком: «Я сумел с этим справиться!». При этом подросток с удовольствием обсуждает вместе с взрослым, какие именно качества помогли ему в том или ином случае. Такой анализ позволяет ему увидеть себя «другими глазами». Одним из основных положений подобной работы является уважительное, доброжелательное и заинтересованное отношение взрослого, которое уже само по себе помогает формировать у ребенка и подростка чувство собственного достоинства и самоуважение, без чего невозможны развитие социальной компетентности, позитивного, уважительного отношения к людям и, как следствие, внутреннего локуса контроля (Лактионова, Махнач, 2009, 2015). Психологу, работавшему с ребенком или подрост-

ком в школе или интернатном учреждении, необходимо передать семье данные о его ресурсности, о таких качествах его личности, которые могут свидетельствовать о наличии жизнеспособности. Психолог может вместе с родителями проанализировать условия, в которых могут проявиться или проявились (на конкретных примерах) те или иные успешные механизмы совладания, первые признаки хорошего понимания им своих сильных сторон.

Согласно данным исследований (Roth, Brooks-Gunn, Murray, Foster, 1998; Roth, 2002), наиболее успешные программы профилактики правонарушений (молодежные развивающие программы) имеют пять общих черт.

1. Они формируют учебную, социальную и профессиональную компетентность.
2. Повышают уверенность в себе и самооценку.
3. Способствуют налаживанию хороших отношений подростков со взрослыми воспитателями и со сверстниками.
4. Способствуют формированию характера и позитивных ценностей.
5. Пропагандируют заботу о других и сострадание (Райс, Долджин, 2012, с. 752).

Успешные программы предоставляют три типа поддержки: эмоциональную (в том числе тренировки, формирующие навыки эмоциональной регуляции и когнитивного контроля), мотивационную (путем предъявления высоких стандартов), стратегическую (в форме помощи в планировании и обеспечении средствами). Услуги должны быть длительными, а не кратковременными (Райс, Долджин, 2012, с. 752). При этом, безусловно, требуются долговременные исследования, позволяющие реально оценивать результативность таких программ.

Подходя к проблеме социализации подростков с точки зрения их жизнеспособности, мы исходим из социальной модели или модели здоровья в противовес медицинской модели. А. В. Махнач отмечает, что в рамках медицинской модели человек с особыми потребностями (физическими, социальными) выступает объектом воздействия, помощи, а взаимоотношения между специалистом и человеком с особыми потребностями являются субъект-объектными. И, наоборот, в рамках социальной модели отношения носят субъект-субъектный характер (Махнач, 2013). Примером такого подхода может служить педагогическая система А. С. Макаренко.

В своей статье «Проблемы школьного советского воспитания (лекции)» он писал: «Если бы кто-нибудь спросил, как бы я мог в краткой формуле определить сущность моего педагогического опыта, я бы ответил, что как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему. <...> Это соединение требований к личности и уважения к ней не две разные вещи, а одно и то же. И наши требования, предъявляемые к личности, выражают и уважение к ее силам и возможностям, и в нашем уважении предъявляются в то же самое время и требования наши к личности».

ЛИТЕРАТУРА

- Абитов И. Р. Антиципационная состоятельность в структуре совладающего поведения: в норме и при психосоматических и невротических расстройствах: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2007.
- Аверин В. Психология детей и подростков. СПб.: Изд-во Михайлова, 1998.
- Абульханова К. А. Сознание как жизненная способность личности // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 1. С. 32–43.
- Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1990.
- Авдеева Н. Н., Хаймовская Н. А. Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трех лет в семье и доме ребенка. М.: Смысл, 2003.
- Алдашева А. А. Психологическая адаптация специалистов ВМФ к условиям деятельности: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. Бишкек, 1998.
- Алдашева А. А. Индивидуальные стратегии адаптации // Физиология человека. 2014. Т. 40. № 6. С. 15–22.
- Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня. Вып. 2 / Отв. ред. Яницкий. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. С. 82–90.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. унта, 1968.
- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977.
- Аннотированный указатель трудов сотрудников Института психологии Российской академии наук (1971–2006). Вып. 1 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Т. И. Артемьева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Анцыферова Л. И. Методические проблемы психологии развития // Принцип развития в психологии. М., 1978. С. 3–21.
- Анцыферова Л. И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 2. С. 3–16.
- Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–19.
- Анцыферова Л. И. К проблеме личности // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А. В. Брушлинского. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. С. 164–186.
- Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена «субъект» и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиной, В. Н. Дружинина. М.: Академический проект, 2000. С. 27–42.
- Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена «субъект» и границы субъектно-деятельностного подхода // Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 350–366.
- Базылевич Т. Ф. Дифференциальная психофизиология и психология: ключевые идеи: Монография. М.: Инфра-М, 2014.
- Барабанщиков В. А. Принцип системности в психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 3. С. 3–18.
- Барабанщиков В. А., Журавлев А. Л., Кольцова В. А. Системное исследование психического в работах Б. Ф. Ломова // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 3. С. 5–13.
- Бардышевская М. К., Лебединский В. В. Диагностика эмоциональных состояний у детей. М.: УМК Психология, 2003.
- Березин Ф. Б. Психическая адаптация человека. Л.: Наука, 1998.
- Берн Э. Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы. М.: Прогресс, 1988.
- Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986.
- Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966.
- Бернштейн Н. А. Ловкость и ее развитие. М.: Физкультура и спорт, 1991.

- Бильгильдеева Т. Ю., Крюкова Т. Л. О возрастных аспектах копинг-поведения // *Личность и общество: актуальные проблемы современной психологии*. Кострома, 2000. С. 81–82.
- Блонский П. П. Педология. М., 1934.
- Богданова М. В. Особенности психологических защит при психосоматических расстройствах: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2005.
- Бодров В. А. Информационный стресс: развитие и преодоление. М.: Пер Сэ, 2006.
- Бодров В. А. Психологические механизмы адаптации человека // *Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 42–61
- Бодров В. А., Дикая Л. Г., Журавлев А. Л. Психологическая адаптация к профессиональной деятельности: Основные направления и результаты современных исследований // *Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики*. Выпуск 3 / Под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 9–32.
- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.
- Брушлинский А. В. Психология субъекта. СПб., 2003.
- Брушлинский А. В. Избранные психологические труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Быков С. В. Диагностика локуса контроля личности в асоциальных подростковых группах // *Психологический журнал*. 2004. Т. 25. № 3. С. 34–43.
- Валицкас Г. К., Гиппенрейтер Ю. Б. Самооценка несовершеннолетних правонарушителей // *Вопросы психологии*. 1989. № 1. С. 45–54.
- Ваништендаль С. «Резильентность» или оправданные надежды. Раненный, но непобежденный. Женева: Vice, 1998.
- Венар Ч., Кериг П. Психопатология развития детского и подросткового возраста. СПб.: Прайм-Еврознак, 2004.
- Ветрова И. И. Связь совладающего поведения с контролем поведения и психологической защитой в системе саморегуляции // *Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 179–196.
- Ветрова И. И. Развитие регуляции поведения в подростковом возрасте: соотношение стратегий совладания, контроля поведения

- и психологических защит // *Вестник Томского государственного университета*. 2010. № 339. С. 135–138.
- Взаимоотношения исследовательской и практической психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Виленская Г. А. Средовые и генетические влияния на контроль поведения в раннем онтогенезе человека // *Психологический журнал*. 2007. Т. 28. № 4. С. 52–63.
- Виленская Г. А. Семейные стратегии поведения и становление индивидуальности ребенка // *Психологические проблемы современного российского общества* / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 480–508.
- Виленская Г. А. Роль контроля поведения в развитии жизнеспособности детей раннего возраста // *Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты* / Отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016а. С. 181–191.
- Виленская Г. А. Исполнительные функции: природа и развитие // *Психологический журнал*. 2016б. Т. 37. № 4. С. 21–31.
- Виленская Г. А., Сергиенко Е. А. Роль темперамента в развитии регуляции поведения в раннем возрасте // *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. № 3. С. 68–85.
- Волкова Е. В. Психология специальных способностей: дифференциально-интеграционный подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
- Волочков А. А. Активность субъекта как фактор психического развития (гипотезы, модели, факты) // *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 3. С. 22–31.
- Волочков А. А. Проблема активности в отечественной психологии // *Психология. Экономика. Право*. 2012. № 1. С. 15–24.
- Волочков А. А., Митрофанова Е. Н. Активность индивидуальности: понятие и структура // *Вестник Пермского ун-та. Философия. Психология. Социология*. 2016. № 4 (28). С. 64–75.
- Выготский Л. С. К вопросу о динамике детского характера // *Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 5*. М.: Педагогика. 1984а. С. 153–165.
- Выготский Л. С. Педология подростка. Избранные главы // *Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 4*. М.: Педагогика. 1984б. С. 5–242.
- Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993.
- Вяткин Б. А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека. Пермь: Изд-во ПГПУ, 2000.

- Галкина Т. В., Журавлев А. Л. Развитие научного творчества Я. А. Пономарева // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 1. С. 16–25.
- Голубева Э. А. Комплексное исследование способностей (к 90-летию Бориса Михайловича Теплова) // Вопросы психологии. 1986. № 5. С. 18–30.
- Грановская Р. М., Никольская И. М. Защита личности: психологические механизмы. СПб.: Знание, 1998.
- Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.
- Гурьянова М. П. Воспитание жизнеспособной личности в условиях дисгармоничного социума // Педагогика. 2004. № 1. С. 12–18.
- Гурьянова М. П. Концепция формирования жизнеспособной личности в условиях сельского социума. М.: Педагогическое общество России, 2005.
- Гусельцева М. С. Понятие прогресса и модели развития психологической науки // Методология и история психология. 2007. Т. 2. Вып. 3. С. 107–109.
- Дементий Л. И. К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения // Журнал прикладной психологии. 2004. № 3. С. 20–25.
- Джидарьян И. А. Оптимизм: проблемы теории и методов изучения // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 1. С. 25–35.
- Нартова-Бочавер С. К. Дифференциальная психология: Учебное пособие. М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2003.
- Дикая Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход). М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.
- Дикая Л. Г. Адаптация: методологические основания и основные направления исследований // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 17–42.
- Дикая Л. Г. Субъектная саморегуляция в профессиональной деятельности: метасистемный подход // Личность и бытие. Субъектный подход. Научно-практическая конференция, 15–16 октября 2008 г. / Под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 419–423.
- Дикая Л. Г. Социальная психология труда на новом этапе развития: методолого-теоретические основания и эмпирические исследования // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 2. С. 5–23.

- Дикая Л. Г. Профессиональное выгорание и безопасность труда в социальноориентированных профессиях // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2015. № 3 (47). С. 43–52.
- Дикая Л. Г., Ермолаева Е. П. Нравственные проблемы профессиональной деятельности // Психология нравственности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 361–380.
- Дикая Л. Г., Журавлев А. Л. Предисловие. Личность профессионала как объект психологического исследования // Личность профессионала в современном мире. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 11–22.
- Дикая Л. Г., Журавлев А. Л., Занковский А. Н. Современное состояние и перспективы исследований адаптации и реализации профессионала в условиях непрерывных социально-экономических изменений // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2016. Т. 1. № 1. С. 7–48.
- Дикая Л. Г., Махнач А. В. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы их формирования // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 3. С. 137–148.
- Дозорцева Е. Г. Аномальное развитие личности у подростков с противоправным поведением: методология психологического исследования и практики // Российский психиатрический журнал. 2000. № 2. С. 19–31.
- Динамика социально-психологических явлений в изменяющемся обществе. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1996.
- Дробышева Т. В. Образ отца в представлениях детей с разными условиями ранней социализации в семье // Семья, брак и родительство в современной России. Вып. 2 / Под ред. А. В. Махнач, К. Б. Зуева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 58–67.
- Дробышева Т. В., Журавлев А. Л. Ценностные ориентации формирующейся личности в разные периоды развития российского общества // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 5. С. 5–16.
- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. М.: Лантерна-Вита, 1995.
- Дружинин В. Н. Психология способностей: Избранные труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Егорова М. С. Генетика поведения: психологический аспект. М.: Логос, 1995.
- Егорова М. С., Зырянова Н. М., Паршикова О. В., Пьянкова С. Д., Чертова Ю. Д. Генотип. Среда. Развитие. М.: ОГИ, 2004.

- Егорова М. С., Ситникова М. А. Темная триада // Психологические исследования. 2014. Т. 7 (38). С. 12. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.06.2016).
- Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Журавлев А. Л. Актуальные проблемы социально ориентированных отраслей психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
- Журавлев А. Л., Журавлева Н. А. Ценностные ориентации личности с различным субъективно-экономическим статусом // Ежегодник Российского психологического общества. 2001. Т. 7. С. 78–91.
- Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Самоопределение, адаптация и социализация: соотношение и место в системе социально-психологических понятий // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 62–96.
- Журавлев А. Л., Сергиенко Е. А. Генезис принципа развития в современной психологии (Вместо предисловия) // Принцип развития в современной психологии М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Журавлев А. Л., Ушаков Д. В., Юревич А. В. Перспективы психологии в решении задач российского общества. Часть III. На пути к технологиям согласования социальных институтов и менталитета // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 6. С. 5–25.
- Журавлев А. Л., Харламенкова Н. Е. Психология личности как открытой и развивающейся системы (к юбилею Л. И. Анцыферовой) // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 6. С. 30–39.
- Журавлев А. Л., Харламенкова Н. Е. Мудрость личности (к 90-летию со дня рождения Л. И. Анцыферовой) // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 5. С. 99–101.
- Зараковский Г. М. Целевая функция адаптации человека (в развитие идей Всеволода Ивановича Медведева) // Физиология человека. 2014. № 6. С. 6–14.
- Зейгарник Б. В. Патопсихология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.
- Зинченко Т. П. Когнитивная и прикладная психология. М.: НПО «Модэк», 2000.
- Знаков В. В. А. В. Брушлинский: верность традициям и эволюция научных взглядов // Творческое наследие А. В. Брушлинского и О. К. Тихомирова и современная психология мышления

- (к 70-летию со дня рождения): Тезисы докл. науч. конф. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. С. 17–24.
- Зуев К. Б. Стабильность семьи: определение понятия и перспективы исследований // Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2015. № 3. С. 34–39.
- Иващенко А. В., Карабущенко Н. Б., Пилишвили Т. С., Чхиквадзе Т. В. Проблема активности как становления субъектности в постнеклассической психологии // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 3. С. 15–24.
- Ильинский И. М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория. М.: Голос, 2001.
- Интеллект, творчество и формирование личности в современном обществе: сборник трудов Всероссийской школы молодых ученых «Педагогические, психологические и культурологические принципы и методы воспитания молодых исследователей в условиях высокотехнологичной экономики» (29 сентября–3 октября 2010 г., Москва) / Науч. ред. А. Л. Журавлев, Т. Н. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
- Иовчук Н. М., Северный А. А., Морозова Н. Б. Детская социальная психиатрия для непсихиатров. СПб.: Питер, 2008.
- Исаева Е. Р., Фещенко М. И. Психологические механизмы адаптации к стрессу у больных психосоматическими и невротическими связанными со стрессом расстройствами // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. Сер. Психология. 2010. Т. 27 (203). С. 91–96.
- Исенина Е. И. Выготский и Бронфенбреннер – диалог теорий // Семейная психология и семейная терапия. 2009. № 3. С. 31–32.
- К. К. Платонов – выдающийся отечественный психолог XX века: материалы юбилейной научной конференции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Калмыкова Е. С. Рефлексивный процесс и его отражение в дискурсе // Ситуативная и личностная детерминация дискурса / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 98–123.
- Канеман Д. Думай медленно... решай быстро. М.: АСТ, 2015.
- Карпов А. В. К проблеме психических процессов // Психологический журнал. 1986. Т. 7. № 6. С. 21–31.
- Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004а.
- Карпов А. В. Метасистемная организация уровней структур психики. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004б.

- Карпов А. В. Психология деятельности. В 5 т. М.: РАО, 2015.
- Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН»; Ярославль: Аверс Пресс, 2002.
- Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
- Киселева Т. С., Сергиенко Е. А. Эмоциональный интеллект как фактор эффективности жизнедеятельности человека // Бизнес-анализ и поведенческая экономика: Межвузовский сборник научных трудов и результатов совместных научно-исследовательских проектов. М.: Тезаурус, 2015. С. 151–161.
- Ковалева Ю. В. Изучение субъектной регуляции поведения с позиций психологии коллективного субъекта // Субъектный подход в психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 466–482.
- Ковалева Ю. В. Роль семейной среды в становлении регуляции поведения // Психологические проблемы современного российского общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 509–528.
- Ковалева Ю. В. Совместная регуляция поведения супругов в семье в различных актуальных жизненных ситуациях // Психологические исследования проблем современного российского общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 417–437.
- Кольцова В. А., Журавлев А. Л. К 40-летию Института психологии РАН и 85-летию со дня рождения Б. Ф. Ломова // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 1. С. 4–6.
- Кон И. С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.
- Конопкин О. А. Методологические проблемы психологии саморегуляции // Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под ред. В. И. Моросановой. М.–Ставрополь: Изд-во ПИ РАО–Сев-КавГТУ, 2007. С. 12–30.
- Конопкин О. А., Моросанова В. Н. Стилиевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 18–26.
- Корниенко Д. С. Генетические и средовые факторы в свойствах формально-динамического уровня интегральной индивидуальности // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 2. С. 58–65.
- Костин А. Н., Голиков Ю. Я. Теоретические основания исследования психической регуляции поведения и деятельности // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2013. № 2 (38). С. 27–35.

- Костин А. Н., Голиков Ю. Я. Организационно-процессуальный анализ психической регуляции сложной деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014.
- Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2001.
- Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб.: Питер, 2005.
- Крюкова Т. Л. Роль когнитивного оценивания в психологическом овладении личности // Творческое наследие А. В. Брушлинского и О. К. Тихомирова и современная психология мышления (к 70-летию со дня рождения): Тезисы докл. науч. конф. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. С. 86–89.
- Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2005.
- Крюкова Т. Л. Человек как субъект совладающего поведения // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 2. С. 88–95.
- Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. Кострома: Костромской гос. ун-т им. Н. А. Некрасова, 2010.
- Крюкова Т. Л., Журавлев А. Л., Сергиенко Е. А. Основные направления психологических исследований совладающего поведения (вместо предисловия) // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 7–19.
- Крюкова Т. Л., Петрова Е. А. Семейные ресурсы совладающего поведения: значение прародителей и предков // Психология и практика. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2006. С. 12–22.
- Курапова И. А. Макиавеллизм в юношеском возрасте: особенности личности с позиции психологической безопасности // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2015. № 3 (47). С. 98–103.
- Куфтяк Е. В. Психология семейного совладания: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2011.
- Куфтяк Е. В. Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте // Психологические исследования. 2012. Т. 2 (22). Ст. 4. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения 20. 05. 2017).
- Куфтяк Е. В. Лонгитюдное исследование психологических защит и совладающего поведения у сиблингов // Принцип развития в современной психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016а. С. 339–359.
- Куфтяк Е. В. Психологическое здоровье и защитные механизмы (психологические защиты и совладание) в детском возрасте // Пси-

- хологические исследования. 2016б. Т. 9 (49). Ст. 4. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения 15. 06. 2017).
- Куфтяк Е. В. Жизнеспособность человека в условиях травматичных и стрессовых событий: теоретический обзор // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: Сборник статей Международной научно-практической конференции. Ч. 3 / Под ред. В. С. Белгородского, О. В. Кашеева, В. В. Зотова, И. В. Антоненко. М.: ФГБОУ ВО «МГУДТ», 2016в. С. 205–210.
- Лактионова А. И. «Жизнеспособность» в структуре психологических понятий // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. Серия «Психологические науки». 2010а. №3. С. 11–15.
- Лактионова А. И. Взаимосвязь жизнеспособности и социальной адаптации подростков: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2010б.
- Лактионова А. И. Взаимосвязь жизнеспособности и социальной адаптации подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010 в.
- Лактионова А. И. Жизнеспособность как ресурс социальной адаптации у подростков // Психологические исследования проблем современного российского общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013а. С. 232–253.
- Лактионова А. И. Структурно-уровневая организация жизнеспособности человека: метасистемный подход // Личность профессионала в современном мире. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013б. С. 109–126.
- Лактионова А. И. Формирование жизнеспособности подростков // Психология профессиональной деятельности и работы с профессионалом. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2014. С. 224–247.
- Лактионова А. И. Особенности эффективной замещающей семьи, воспитывающей подростка-сироту // Семья, брак и родительство в современной России. Вып. 2 / Под ред. А. В. Махнач, К. Б. Зуева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015а. С. 225–242.
- Лактионова А. И. Влияние образовательной среды на развитие социальной адаптации и жизнеспособности старшеклассников // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2015б. №3 (47). С. 24–32.
- Лактионова А. И. Жизнеспособность человека: метакогнитивный подход // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016а. С. 88–110.

- Лактионова А. И. Развитие жизнеспособности человека в онтогенезе // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2016б. №3. С. 79–86.
- Лактионова А. И. Микро- и макросоциальные факторы жизнеспособности в детском и подростковом возрасте // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2016в. Т. 1. №2. С. 115–138.
- Лактионова А. И. Развитие жизнеспособности замещающей семьи в процессе ее сопровождения // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2016г. Т. 1. №1. С. 254–271.
- Лактионова А. И. Взаимосвязь смысловых образований и рефлексивности с жизнеспособностью человека // Психологический журнал. 2017. Т. 38. №5. С. 37–50.
- Лактионова А. И., Махнач А. В. Влияние факторов жизнеспособности на социальную адаптацию подростков // Ребенок в современном обществе. Сборник научных статей / Ред. Л. Ф. Обухова, Е. Г. Юдина. М.: МГППУ, 2007. С. 184–191.
- Лактионова А. И., Махнач А. В. Факторы жизнеспособности девиантных подростков // Психологический журнал. 2008. Т. 29. №6. С. 39–47.
- Лактионова А. И., Махнач А. В. Жизнеспособность подростков-сирот // Проектная деятельность детей как ресурс развития жизнестойкости. М.: Благотворительный фонд «Женщины и дети прежде всего», 2009. С. 6–33.
- Лактионова А. И., Махнач А. В. Жизнеспособность как фактор адекватного профессионального самоопределения и социализации // Социальная психология труда: теория и практика. Т. 1 / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 459–477.
- Лактионова А. И., Махнач А. В. Жизнеспособность и социальная адаптация подростков-сирот // Проблема сиротства в современной России: Психологический аспект. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 193–223.
- Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авиценум, 1984.
- Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб.: Ювента, 1999.
- Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. М.: Смысл, 2001.

- Леонова А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2000. № 3. С. 4–21.
- Леонтьев А. Н. Биологическое и социальное в психике человека // Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
- Леонтьев Д. А. Психология смысла. М.: Смысл, 2003.
- Леонтьев Д. А. Онтогенез и персоногенез // Развивающийся человек в пространстве культуры: психология гуманитарного знания: тезисы Всерос. науч.-практ. конф. / Отв. ред. Е. Е. Сапогова. Тула, 2004.
- Леонтьев Д. А. О влиянии среды на развитие ребенка: к уточнению ключевых понятий // Ребенок в современном обществе. Сб. науч. ст. / Ред. Л. Ф. Обухова, Е. Г. Юдина. М.: МГППУ. 2007. С. 23–27.
- Леонтьев Д. А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых понятий // Психология стресса и совладающего поведения: материалы II-й Междунар. науч.-практ. конф. / Отв. ред. Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. С. 40–42.
- Леонтьев Д. А. Удары судьбы как стимулы личностного развития: феномен посттравматического роста // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 99–108.
- Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. М.: Медицина, 1983.
- Личко А. Е., Бартенский В. С. Подростковая наркология: руководство. Л., 1991.
- Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011.
- Личность и бытие: субъектный подход: Материалы научной конференции. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Личность профессионала в современном мире. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности: Избранные труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Прайм-Еврознак, 2000.

- Макаренко А. С. Избранные педагогические произведения. М.: Учпедгиз, 1946.
- Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949.
- Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: М.: Класс, 1998.
- Марютина Т. М. Об использовании понятий «критический» и «сензитивный период индивидуального развития» // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 1. С. 145–153.
- Марютина Т. М. Интегральная индивидуальность в контексте генетической психофизиологии // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 2 (4). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.06.2017).
- Мастен Э. С., Дистефано Р. Наука о жизнеспособности и ее применение для позитивного развития детей // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 23–32.
- Махнач А. В. Методика построения факторной модели для анализа личностных детерминант психических состояний // Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа / Отв. ред. Л. Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. С. 161–177.
- Махнач А. В. Международная конференция по проблемам жизнеспособности детей и подростков // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 2. С. 129–131.
- Махнач А. В. Жизнеспособность как междисциплинарное понятие // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 6. С. 84–98.
- Махнач А. В. Жизнеспособность человека: измерение и операционализация термина // Психологические исследования проблем современного российского общества / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013а. С. 54–83.
- Махнач А. В. Мораль и нравственность человека как основа жизнеспособности общества // Личность профессионала в современном мире. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013б. С. 95–108.
- Махнач А. В. Социальная модель как парадигма исследований жизнеспособности человека // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2013в. № 2 (38). С. 46–53.

- Махнач А. В. Социокультурный экологический подход в исследовании жизнеспособности человека и семьи // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2014. №3 (43). С. 67–75.
- Махнач А. В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016а.
- Махнач А. В. Исследования жизнеспособности человека: основные подходы и модели // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016б. С. 46–70.
- Махнач А. В. Диагностика жизнеспособности и ресурсности замещающих семей как условие профилактики отказов от приемных детей // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2016в. Т. 1. № 1. С. 227–253.
- Махнач А. В. Жизнеспособность семьи: новый объект и концептуальные предпосылки исследования // Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Н. В. Тарабрина, Н. Е. Харламенкова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016г. С. 350–375.
- Махнач А. В. Жизнеспособность человека как предмет изучения в психологической науке // Психологический журнал. 2017а. Т. 38. № 4. С. 5–16.
- Махнач А. В. Теоретические основания методов оценки жизнеспособности профессионала // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2017б. Т. 2. № 1. С. 23–53.
- Махнач А. В., Дикая Л. Г. О будущем феномена жизнеспособности в отечественной психологии // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016а. С. 706–709.
- Махнач А. В., Дикая Л. Г. Междисциплинарные и межсистемные исследования жизнеспособности человека: состояние и перспективы (вместо введения) // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016б. С. 7–28.

- Махнач А. В., Лактионова А. И. Личностные и поведенческие характеристики подростков как фактор их жизнеспособности и социальной адаптации // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 5. С. 69–84.
- Махнач А. В., Лактионова А. И., Постылякова Ю. В. Программа психологической диагностики личностных и семейных ресурсов в практике отбора, обучения и сопровождения замещающих родителей // Методы психологического обеспечения профессиональной деятельности и технологии развития ментальных ресурсов человека / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев, М. А. Холодная. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. С. 166–193.
- Махнач А. В., Лактионова А. И., Постылякова Ю. В. Роль ресурсности семьи при отборе кандидатов в замещающие родители // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 1. С. 108–122.
- Махнач А. В., Постылякова Ю. В. Жизнеспособность семьи: психологические ресурсы как защитный фактор семьи // Психологические проблемы современного российского общества / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 529–550.
- Махнач А. В., Постылякова Ю. В. Модель жизнеспособности семьи // Психологические исследования проблем современного российского общества / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 438–460.
- Махнач А. В., Прихожан А. М., Толстых Н. Н., Лактионова А. И., Постылякова Ю. В. Опыт применения программы психодиагностики кандидатов в замещающие родители // Проблема сиротства в современной России: психологический аспект / Отв. ред. А. В. Махнач, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 430–458.
- Медведев В. И. Адаптация человека. СПб.: Институт мозга человека РАН, 2003.
- Менинжер В., Лиф М. Психические механизмы // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. Самара, 2000. С. 509–536.
- Мерлин В. С. Очерк индивидуального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986.
- Методология комплексного человекознания и современная психология. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Методы психологического обеспечения профессиональной деятельности и технологии развития ментальных ресурсов человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014.

- Миллер Л. В. Социально-психологическая адаптация мигрантов в новой социальной среде: проблемы исследования // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2007. С. 149–168.
- Михайлова С. В. Коммуникативные и рефлексивные компоненты и их соотношение в структуре способностей: Автореф. ... канд. психол. наук. М., 1997.
- Мишел У. Развитие силы воли: Уроки от автора знаменитого маршмеллоу теста. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015.
- Морозов В. П. Невербальная коммуникация. Экспериментально-психологические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
- Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 2001.
- Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2012.
- Муздыбаев К. Психология ответственности. СПб.: Изд-во Либроком, 2010.
- Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М.: Педагогика, 1981.
- Мэш Э., Вольф Д. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007.
- Нартова-Бочавер С. К. «Copingbehavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 5. С. 20–30.
- Нестерова А. А. Социально-психологическая концепция жизнеспособности молодежи в ситуации потери работы: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2011а.
- Нестерова А. А. Социально-психологический подход к изучению жизнеспособности личности, находящейся в трудной жизненной ситуации. М.: РГСУ, 2011б.
- Нестерова А. А. Социально-психологический подход к пониманию конструкта «жизнеспособность личности» // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 49–59.
- Нестик Т. А., Журавлев А. Л. Групповая рефлексивность: основные подходы и перспективы исследований // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 4. С. 27–37.

- Николаева Е. И. Психофизиология. Психологическая физиология с основами физиологической психологии. Учебник. М.: Пер Сэ, 2008.
- Никольская О. С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. М.: Центр лечебной педагогики, 2000.
- Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2006.
- Новое в науках о человеке: К 85-летию со дня рождения академика И. Т. Фролова / Отв. ред. Г. Л. Белкина; ред.-сост. М. И. Фролова. М.: ЛЕНАНД, 2015.
- О мерах по профилактике суицида среди детей и подростков: письмо Министерства образования РФ от 26.01.2000 г. № 22-06-86 (к пп. 81–83). URL: <http://www.websib.ru.eduction/psycho/letter7.htm> (дата обращения: 12.06.2016).
- Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебник для вузов. М.: Высшее образование, 2007.
- Осницкий А. К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Ч. 2 // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 6 (8). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.06.2016).
- Падун М. А. Регуляция эмоций: процесс, формы, механизмы // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 6. С. 57–69.
- Падун М. А., Котельникова А. В. Психическая травма и картина мира. Теория, эмпирия, практика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- Парадигмы в психологии: науковедческий анализ. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- Петрова Е. А. История семьи как межпоколенный ресурс совладающего поведения и средства его получения // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». 2008. Т. 14. № 2. С. 201–209.
- Петровский В. А., Ярошевский М. Г. Категория деятельности // Основы теоретической психологии. М.: Инфра-М, 1998.
- Пономарев Я. А. Психика и интуиция. Неопубликованные материалы, стихи, рисунки и фотографии / Ред.-сост. А. Л. Журавлев, Т. В. Галкина. М.: ООО «ТНД „Арис“», 2010.
- Посохова С. Т. Психология адаптирующейся личности: субъектный подход: дис. ... докт. психол. наук. М., 2003.
- Постылякова Ю. В. Психологическая оценка ресурсов совладания со стрессом в профессиональных группах: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.

- Постылякова Ю. В.* Индивидуальные и семейные ресурсы у кандидатов в замещающие родители // Проблема сиротства в современной России: Психологический аспект / Отв. ред. А. В. Махнач, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 459–477.
- Постылякова Ю. В.* Семейные ресурсы и индивидуальная жизнеспособность кандидатов в замещающие родители // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016а. С. 288–298.
- Постылякова Ю. В.* Повышение ресурсности и жизнеспособности кандидатов в замещающие родители в ходе обучения // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2016б. Т. 1. № 1. С. 272–283.
- Пригожин И.* Порядок из хаоса. М.: Наука, 1985.
- Принцип развития в современной психологии* / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Развитие личности в условиях психической депривации // Формирование личности в онтогенезе. М.: Просвещение, 1991.
- Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Психология сиротства. М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2007.
- Проблемы субъектов в постнеклассической науке* / Отв. ред. В. И. Аршинов, В. Е. Лепский. М.: Когито-центр, 2007.
- Проблемы психологической безопасности.* М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- Проблемы стресса и выгорания и совладание с ними в современном обществе* / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
- Прогресс психологии: критерии и признаки.* М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы.* М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
- Проблема сиротства в современной России: психологический аспект* / Отв. ред. А. В. Махнач, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы.* М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

- Психология подростка. Учебник* / Отв. ред. А. А. Реан. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.
- Психологические исследования проблем современного российского общества.* М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
- Психологические проблемы семьи и личности в мегаполисе.* М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- Психологические проблемы современного российского общества.* М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- Психология: учебник для гуманитарных вузов* / Под ред. В. Н. Дружинина. СПб.: Питер, 2001.
- Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества.* М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014.
- Психология XXI века: Учебник для вузов* / Под ред. В. Н. Дружинина. М.: Пер Сэ, 2003.
- Психология сегодня: Теория, образование и практика.* М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Психология социальной работы* / Отв. ред. Н. А. Гулина. СПб.: Питер, 2002.
- Психология: современные направления междисциплинарных исследований: Материалы научной конференции.* М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.
- Разумовский О. С., Хазов М. Ю.* Проблема жизнеспособности систем // Гуманитарные науки в Сибири. 1998. № 1. С. 1–72.
- Райс Ф., Долджин К.* Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2012.
- Развитие психологии в системе комплексного человекознания: Материалы Всероссийской научной конференции. Часть 1.* М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- Развитие психологии в системе комплексного человекознания: Материалы Всероссийской научной конференции. Часть 2.* М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- Реан А. А.* Психология изучения личности: Учебное пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999.
- Реан А. А.* Практическая психодиагностика личности. СПб.: Изд-во СПб ун-та, 2001.
- Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А.* Психология адаптации личности. СПб.: Прайм-Еврознак, 2008.
- Регуш Л. А.* Возможности предупреждения кризисных ситуаций в образовательной среде // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2015. № 3 (47). С. 11–14.

- Реймерс Н. Ф. Экология: Теории, законы, правила, принципы и гипотезы. М., 1994.
- Рослякова, Е. Ю. Целостная активность субъекта жизнедеятельности и ее особенности в ранней юности // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2008. № 23 (54). С. 407–413.
- Росс Л., Нисбет Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии. М.: Аспект-Пресс, 1999.
- Россия в глобализирующемся мире: мировоззренческие и социокультурные аспекты / Отв. ред. В. С. Степин. М.: Наука, 2007.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
- Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2005.
- Рубцов В. В., Журавлев А. Л., Марголис А. А., Ушаков Д. В. Образование одаренных – государственная проблема // Психологическая наука и образование. 2009. № 4. С. 5–14.
- Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. М.: Наука, 1979.
- Русалов В. М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности человека // Психологический журнал. 1986. Т. 7. № 4. С. 23–35.
- Русалов В. М. Психологическая зрелость: единая или множественная характеристика? // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 5. С. 66–91.
- Русалов В. М. Темперамент в структуре индивидуальности человека // Дифференциально-психофизиологические и психологические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
- Русалов В. М., Волкова Е. В. Личностно-когнитивные стили и их связь с темпераментом и характером человека в период ранней юности // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 5. С. 32–42.
- Рыльская Е. А. Психические детерминанты жизнеспособности человека: онтологический контекст // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. 2009а. № 8. С. 87–96.
- Рыльская Е. А. Психология жизнеспособности человека: монография. Челябинск: ЧГПУ, 2009б.
- Рыльская Е. А. Жизнеспособность как потенциал целостности человека и его бытия: интегративный подход // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 75–88.

- Селиванов В. В. Мышление в личностном развитии субъекта. Смоленск: Универсум, 2003.
- Селиванов В. В. Онтогенетическое развитие субъекта // Субъектный подход в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 267–282.
- Семья, брак и родительство в современной России. Вып. 2 / Под ред. А. В. Махнач, К. Б. Зуева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Сергиенко Е. А. Становление контроля поведения как проявление индивидуальности и его роль в процессе адаптации // Психология адаптации и социальная среда: Современные подходы, проблемы, перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 251–275.
- Сергиенко Е. А. Субъектная регуляция совладающего поведения // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Т. Л. Крюкова, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 67–83.
- Сергиенко Е. А. Континуально-гигиенический принцип становления субъекта // Субъектный подход в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 50–66.
- Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 120–132.
- Сергиенко Е. А. Модель психического как новая исследовательская парадигма когнитивной психологии // Ученые записки Казанского ун-та. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 157. № 4. С. 265–27.
- Сергиенко Е. А. Современные идеи развития в психологии // Принцип развития в современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016а. С. 84–115.
- Сергиенко Е. А. Контроль поведения как индивидуальный ресурс жизнеспособности человека // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016б. С. 247–264.
- Сергиенко Е. А. Реализация принципа развития в исследованиях психологии субъекта // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 2. С. 5–18.

- Сергиенко Е. А., Виленская Г. А., Ковалева Ю. В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
- Сергиенко Е. А., Журавлев А. Л. Предисловие // Феномен и категория зрелости в психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 5–12.
- Сергиенко Е. И., Лебедева Е. И., Прусакова О. А. Модель психического в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Копинг-поведение подростков с наркотической зависимостью, находящихся в воспитательно-трудовых колониях. СПб., 1998.
- Скитяева И. М. Личностные параметры метакогнитивной одаренности // Творческое наследие А. В. Брушлинского и О. К. Тихомирова и современная психология мышления (к 70-летию со дня рождения). Тезисы докладов на научной конференции. Москва, ИП РАН, 22–23 мая 2003 г. / Отв. ред. В. В. Знаков, Т. В. Конилова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. С. 112–115.
- Скотникова И. Г. Категория «субъект» и уровни субъектности // Субъектный подход в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 94–106.
- Слободчиков И. М. Современные исследования переживания одиночества // Психологическая наука и образование. 2007. № 3. С. 27–35.
- Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995.
- Смирнова А. В. Половозрастные и семейные факторы становления совладающего поведения у детей младшего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2010.
- Собкин В. С., Абросимова З. Б., Адамчук Д. В., Баранова Е. В. Подросток: нормы, риски, девиации. М., 2005.
- Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Современная психология: многообразие научного поиска / Под ред. Р. А. Ахмерова, С. П. Дырина, А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.

- Современная психология: справочное руководство / Отв. ред. В. Н. Дружинин. М.: Инфра-М, 1999.
- Современная социальная реальность России и государственное управление: социальная и социально-политическая ситуация в России в 2012 году. В 2 т. Том 1. М.: ИСПИ РАН, 2014.
- Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989.
- Соловьева А. В. Психологическая защита и различия в ее понимании // Психологические исследования личности / Ред. Е. А. Чудина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2005. С. 7–15.
- Социальная психология: Учебное пособие для вузов / Отв. ред. А. Л. Журавлев. М.: Пер Сэ, 2002.
- Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998.
- Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
- Сумарокова В. А., Журавлев А. Л. Изучение социально-психологических процессов адаптации к условиям длительного проживания на загрязненных территориях. Качественное психологическое исследование. Чернобыль в судьбе человека // Чернобыльский след: социально-психологические процессы в посткатастрофном обществе. М.: Институт психологии РАН, 1992. С. 53–73.
- Тарабрина Н. В., Журавлев А. Л. Психологическая безопасность: на пути к комплексным, междисциплинарным исследованиям (вместо предисловия) // Проблемы психологической безопасности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 5–21.
- Тарабрина Н. В., Харламенкова Н. Е. Совладающее поведение и посттравматический стресс в период средней и поздней зрелости // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 199–209.
- Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Тихомирова Т. Н. Средовая программа исследований детерминации способностей // Психологические исследования. Вып. 4 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 208–219.

- Тихомирова Т. Н. Психологические механизмы взаимосвязи социальных факторов с развитием интеллекта и креативности // Психологические проблемы современного российского общества / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 315–337.
- Толочек В. А. Интерсубъектные, интрасубъектные и внесубъектные ресурсы профессиональной деятельности // Социология и управление персоналом. 2011. № 2. С. 48–61.
- Толстых Н. Н. Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2010.
- Толстых Н. Н. Подростки и их родители: что ценят и чего хотят сегодня? // Психологическая наука и образование. 2012. № 4. С. 70–78.
- Толстых Н. Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4. С. 7–24.
- Толстых Н. Н., Прихожан А. М. Психология подросткового возраста. М.: Юрайт, 2016.
- Уайброу П. Мозг: Тонкая настройка. Наша жизнь с точки зрения нейронауки. М.: Альпина Паблишер, 2016.
- Унгар М. Ситуативные и культурные аспекты жизнеспособности подвергавшихся жестокому обращению и брошенных детей // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 257–267.
- Усынина Т. П. Проблема социо-эмоционального развития детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа // Образование и саморазвитие. 2009. № 6 (16). С. 123–126.
- Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.
- Ушаков Д. В., Журавлев А. Л. Образование и конкурентоспособность нации: психологические аспекты // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 1. С. 5–13.
- Ушаков Д. В., Журавлев А. Л. Теория и практика: взгляды с разных сторон (ответ на комментарии) // Психологический журнал. 2012. Т. 33 № 2. С. 127–132.
- Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М.: Флинта, 2004.
- Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса: СПб.: Ювента, 1999.

- Фихте И.-Г. Избранные произведения. М.: Путь, 1916.
- Фоминова А. Н. К вопросу о причинах эмоционального дискомфорта ребенка в процессе обучения и возможностях эмоциональной саморегуляции // Психология психических состояний. Казань, 2002. Вып. 4. С. 313–324.
- Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. М., 1993.
- Хазова С. А. Коммуникативные способности и социальный интеллект в социальном поведении в ранней юности. Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Сер. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18 (1). С. 192–197.
- Хазова С. А. Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды: Дис. ... докт. психол. наук. Кострома, 2014.
- Хазова С. А. Ментальные ресурсы и жизнеспособность субъекта // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 210–219.
- Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Харламенкова Н. Е. Активность субъекта: ее границы в ретроспективе и перспективе жизни // Психология субъекта и психология человеческого бытия / Под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010. С. 40–59.
- Харламенкова Н. Е. Принцип детерминизма в субъектно-деятельностном подходе // Личность и бытие: субъектный подход (к 80-летию со дня рождения А. В. Брушлинского) Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции (с иностранным участием). 2013. С. 45–47.
- Харламенкова Н. Е., Журавлев А. Л. Мудрость личности (к 90-летию со дня рождения Л. И. Анцыферовой) // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 5. С. 99–101.
- Харламенкова Н. Е., Кумыкова Е. В., Рубченко А. К. Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.
- Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002.
- Холодная М. А. Стили совладания в юношеском возрасте в контексте проблемы интеллектуального контроля совладающего поведения // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 84–96.

- Холодная М. А. Структурно-интегративная методология в исследовании интеллекта // Теория развития. Дифференционно-интеграционная парадигма доклады участников Круглого стола. 2009. С. 195–204.
- Холодная М. А. Интеллект, креативность, обучаемость: ресурсный подход (О развитии идей В. Н. Дружинина) // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 5. С. 5–14.
- Холодная М. А., Алексапольский А. А. Интеллектуальные способности и стратегии совладания // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 4. С. 59–68.
- Холодная М. А., Берестнева О. Г., Кострикина И. С. Когнитивные и метакогнитивные предпосылки интеллектуальной компетентности в научно-технической деятельности // Психологический журнал. 2005. № 1. С. 54–59.
- Холодная М. А., Берестнева О. Г., Муратова Е. А. Онтологические основания совладающего поведения // Известия Томского политехнического ун-та. Инжиниринг георесурсов. 2006. Т. 309. № 3. С. 210–214.
- Холодная М. А., Журавлев А. Л. Стиль научного творчества В. Н. Дружинина (К 60-летию со дня рождения) // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 4. С. 109–113.
- Хорни К. Невроз и развитие личности. Собр. соч. В 3 т. Т. 3. М.: Смысл, 1997. С. 36–37.
- Чесс С., Томас А. Значение темперамента для психиатрической практики // Детство идеальное и настоящее. Новосибирск, 1994. С. 131–144.
- Чеснокова И. И. Особенности развития самосознания в онтогенезе // Принцип развития в психологии. М.: Наука, 1978. С. 316–337.
- Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 116–131.
- Чудновский В. Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии // Психологический журнал. 1993. № 5. С. 3–12.
- Шабанов Л. Ф. Социально-психологические характеристики молодежных субкультур: социальный протест или вынужденная маргинальность? Томск: Изд-во Томского ун-та, 2005.
- Шадриков В. Д. Способности и деятельность. М., 1995.
- Шадриков В. Д. Роль рефлексии и рефлексивности в развитии способностей учащихся // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 4. С. 133–144.

- Шапиро Д. Динамика характера: Саморегуляция при психопатологии. М.: Класс, 2009.
- Шеффер Д. Дети и подростки: психология развития. СПб.: Питер, 2003.
- Шкурадова И. П. Когнитивный стиль и общение. Ростов-н/Д.: РГПУ, 1994.
- Шубникова Е. Г. Теоретические подходы к изучению структурных компонентов жизнеспособности личности как основы профилактики зависимого поведения // Российский гуманитарный журнал. 2013. Т. 2. № 1. С. 14–20.
- Шубникова Е. Г. Формирование жизнеспособности личности будущих педагогов на основе волонтерской деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13458> (дата обращения: 07.01.2016).
- Щукина М. А. Роль генетического принципа в психологическом изучении саморазвития личности // Принцип развития в современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 135–150.
- Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
- Эммонс Р. Психология высших устремлений. М.: Смысл, 2004.
- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996.
- Юдин Б. Г. Понятие целостности в структуре научного знания // Вопросы философии. 1970. № 12. С. 81–92.
- Юревич А. В., Журавлев А. Л. Макропсихологическое состояние современного российского общества // Экономическая наука современной России. 2012. № 2. С. 137–140.
- Юревич А. В., Журавлев А. Л. Психология нравственности как область психологического исследования // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 3. С. 4–14.
- Яницкий М. С., Портнова А. Г., Богомолов А. М. Адаптационная парадигма в постнеклассической методологии психологических исследований развития личности // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2013. № 2 (38). С. 19–26.
- Anthony E. J., Cohler B. J. (Eds). The invulnerable child. New York: Guilford Press, 1987.
- Bandura A. Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change // Psychological Review. 1977. V. 84. P. 91–215.

- Baumeister R. F., Smart L., Boden J. M. Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem // *Psychol. Rev.* 1996. V. 103. P. 5–33.
- Baumeister R. F., Bushman B. J., Campbell W. K. Self-esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism? // *Current Directions in Psychological Science*. 2000. V. 9. P. 26–29.
- Baumeister R. F., Schmeichel B. J., Vohs K. D. Self-regulation and executive function: The Self as controlling agent // *Social psychology: Handbook of basic principles*. 2nd ed. / A. W. Kruglanski, E. T. Higgins (Eds). 2007. P. 516–539.
- Baumrind D. New direction in socialization research // *American Psychologist*. 1980. V. 35. P. 639–650.
- Belsky J., van Ijzendoorn M. H. (Ed.) What works for whom? Genetic moderation of intervention efficacy [Special Section] // *Development and Psychopathology*. 2015. V. 27. P. 1–6.
- Belsky J., Pluess M. Beyond diathesis stress: Differential susceptibility to environmental influences // *Psychological Bulletin*. 2009. V. 135. P. 885–908.
- Boyce W. T., Ellis B. J. Biological sensitivity to context: I. An evolutionary-developmental theory of the origins and functions of stress reactivity // *Development and Psychopathology*. 2005. V. 17. P. 271–301.
- Boydell J., Mann G. Children's risk, resilience, and coping in extreme situations // *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts* / M. Ungar (Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications, 2005. P. 3–26.
- Bonanno G. A. Resilience in the face of potential trauma // *Current Directions in Psychological Science*. 2005. V. 14. P. 135–138.
- Bonanno G., Znou H., Siddique A., Horowitz M. Verbal autonomic dissociation and adaptation to midlife conjugal loss: A follow up at 25 months // *Cognitive Theory and Research*. 1999. V. 23. P. 605–624.
- Bowlby J. Attachment and Loss: Volum 1: Attachment. The International Psycho-Analytical Library, 79. London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, 1969. P. 7.
- Bronfenbrenner U. The ecology of human development. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- Bronfenbrenner U. Ecology of the family as a context for human development: research perspectives // *Developmental psychology*. 1986. V. 22. № 6. P. 723–742.

- Bronfenbrenner U., Ceci S. Nature-nurture reconceptualized: a bio-ecological model // *Psychological Review*. 1994. V. 101. № 94. P. 568–586.
- Brown A. L., Campion J. C. Communities of learning and thinking, or a context by any other name // *Human Development*. 1990. V. 21. P. 108–125.
- Brown A. L., Bransford J. D., Ferrara R. A., Campion J. C. Learning, remembering and understanding // *Handbook of Child Psychology, Cognitive Development* / J. H. Flavell, E. M. Markman (Eds). New York: Wiley, 1983. P. 77–166.
- Browne K. D., Hamilton-Giachritsis C. E., Johnson R., Ostergren M. Overuse of institutional care for children in Europe // *British Medical Journal*. 2006. V. 332. P. 485–487.
- Caspi A., Hariri A., Holmes A., Uher R., Moffitt T. E. Genetic sensitivity to the environment: The case of the serotonin transporter gene (5-HTT) and its implications for studying complex diseases and traits // *American Journal of Psychiatry*. 2010. V. 167. P. 509–527.
- Calkins S. D., Hill A. Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development // *Handbook of emotion regulation* / J. J. Gross (Ed.). New York: Guilford Press, 2007.
- Callahan S., Chabrol H. Relations entre defense et coping: étude du Défense Style Questionnaire et du Brief COPE dans un échantillon non Clinique d'adultes jeunes // *L'Encéphale*. 2004. V. 30. P. 92–93.
- Carlson S. M., Moses L. J., Claxton L. J. Individual differences in executive functioning and theory of mind: An investigation of inhibitory control and planning ability // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2004. V. 87 (4). P. 299–319.
- Chan R. C., Shum D., Touloupoulou T., Chen E. Y. Assessment of executive functions: Review of instruments and identification of critical issues // *Archives of Clinical Neuropsychology*. 2008. V. 2. № 23 (2). P. 201–216.
- Charney D. S. Psychobiological mechanisms of resilience and vulnerability: Implications for successful adaptation to external stress // *American Journal of Psychiatry*. 2004. V. 161. P. 195–216.
- Cicchetti D. Resilience under conditions of extreme stress: a multilevel perspective // *World Psychiatry*. 2010. V. 9. P. 145–154.
- Cicchetti D., Ackerman B., Izard C. Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology // *Development and Psychopathology*. 1995. V. 7. P. 1–10.

- Cicchetti D., Rogosch F.A.* The role of self-organization in the promotion of resilience in maltreated children // *Development and Psychopathology*. 1997. V. 9. P. 797–815.
- Cicchetti D., Sroufe L.A.* Editorial: The past as prologue to the future: The times, they've been achanging // *Development and Psychopathology*. 2000. V. 12. P. 255–264.
- Cicchetti D., Curtis W.J.* The developing brain and neural plasticity: Implications for normality, psychopathology, and resilience // *Developmental Psychopathology* (2nd ed.). *Developmental Neuroscience*. V. 2 / D. Cicchetti, D. Cohen (Eds). New York: Wiley. 2006. P. 1–64.
- Coifman K.G., Bonanno G.A., Ray R.D., Gross J.J.* Does repressive coping promote resilience? Affective-autonomic response discrepancy during bereavement // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2007. V. 92. P. 745–758.
- Cramer P.* Defense Mechanisms: 40 Years of Empirical Research // *Journal of Personality Assessment*. 2015. V. 97 (2). P. 114–122.
- Crick N.R., Dodge K.A.* A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment // *Psychol. Bull.* 1994. V. 115. P. 74–101.
- Cyrulnik B.* *Les vilainspetits canards*. Paris: Odile Jacob, 2001.
- De Tychev C.* L'adversité: les fondements dynamiques de la résilience // *Cahiers de Psychologies Clinique*. 2001. V. 1. N° 16. P. 49–68.
- Diamond A.* Toward an understanding of the human frontal lobes // Review of the book *The human frontal lobes: Functions and disorders. The science and practice of neuropsychology series* / B.L. Miller, J.L. Cummings (Eds) // *Contemporary Psychology: APA Review of Books*. 2000. N° 45.
- Deci E.L., Neziak J., Sheinman L.* Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee // *J. Pers. Soc. Psychol.* 1981. V. 7. P. 79–83.
- Donaldson M.* *Children's Minds*. N. Y.: Erlbaum, 1986.
- Egeland B., Carlson E., Sroufe L.A.* Resilience as process // *Development and Psychopathology*. 1993. V. 5. P. 517–528.
- Emde R.N., Spicer P.* Experience in the midst of variation: new horizons for development and psychopathology // *Development and Psychopathology*. 2000. V. 12. P. 313–331.
- Eron L.D., Huesmann L.R.* The stability of aggressive behavior – even unto the third generation // *Handbook of developmental psychopathology: Perspectives in developmental psychology* / M. Lewis, S. M. Miller (Eds). New York: Plenum Press, 1990. P. 147–156.

- Fairbairn W.R.D.* The repression and return of bad objects (with special references to the “war neuroses”) // *Psychoanalytic studies of the personality*. London: Routledge & Kegan Paul, 1952. P. 59–81.
- Fayombo G.* The relationship between personality traits and psychological resilience among the Caribbean adolescents // *International Journal of Psychological Studies*. 2010. V. 2 (2). P. 1013–114.
- Feder A., Nestler E.J., Charney D.S.* Psychobiology and molecular genetics of resilience // *Nature Reviews Neuroscience*. 2009. V. 10. P. 446–457.
- Flavell J.H.* Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // *American Psychologist*. 1979. V. 34 (10). P. 906–911.
- Flavell J.H.* On Cognitive Development // *Child Development*. 1982. V. 53 (1). P. 1–10.
- Flavell J.H.* Development of children's knowledge about the mental world // *Int. J. Behav. Dev.* 2000. V. 24 (1). P. 15–23.
- Folkman S., Lazarus R.S.* An analysis of coping in a middle-aged community sample // *J. Health and Social Behavior*. 1980. V. 21. P. 219–239.
- Fonagy P.* Attachment and theory of mind: Overlapping constructs? // *Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers*. 1997. V. 4. P. 31–40.
- Ford J.D., Tennen H., Albert D.* A contrarian view of growth following adversity // *Trauma, Recovery, and Growth: Positive psychological perspectives on posttraumatic stress* / S. Joseph, P.A. Linley (Eds). Hoboken: John Wiley & Sons, 2008. P. 297–324.
- Garon N., Bryson S.E., Smith I.M.* Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework // *Psychological Bulletin*. 2008. V. 134 (1). P. 31–60.
- Gilbertson M.* Coping through cognition // *Journal of Abnormal Psychology*. 2006. V. 115. N° 3. P. 484–495.
- Greenough W.T., Black J.E., Wallace C.S.* Experience and brain development // *Child Development*. 1987. V. 58. P. 539–559.
- Grolnick W.S., Ryan R.M.* Parent style associated with children's self-regulation and competence in school // *J. Educ. Psychol.* 1989. V. 81. P. 143–154.
- Grotberg E.H.* A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit. From the *Early Childhood Development: Practice and Reflections* series. The Hague: The Bernard van Leer Foundation, 1995.

- Hacker D. J., Bol L.* Metacognitive theory: Considering the social-cognitive influences // *Big theories revisited* / D. M. McInerney, S. Van Etten (Eds). Greenwich, CT: Information Age Press, 2004. P. 275–297.
- Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts / M. Ungar (Ed.). Thousand Oaks: Sage, 2005.
- Hobfoll S. E.* The Ecology of Stress. Washington, DC: Hemisphere, 1988.
- Hobfoll S. E.* Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress // *American Psychologist*. 1989. V. 44 (3). P. 513–524.
- Hobfoll S. E.* Stress, culture, and community: The psychology and philosophy of stress. New York: Plenum, 1998.
- Kaler S. R., Freeman B. J.* Analysis of environmental deprivation: Cognitive and social development in Romanian orphans // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1994. V. 35. P. 769–781.
- Kaplan H. B.* Toward an understanding of resilience // *Resilience and positive life adaptations* / M. D. Glantz, J. L. Johnson (Eds). New York: Academic/Plenum Publishers, 1999. P. 17–82.
- Kazdin A. E., Holland L., Crowley M.* Family experience of barriers to treatment and premature termination from child therapy // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1997. V. 65. P. 453–463.
- Kazdin A. E., Kagan J.* Models of dysfunction in developmental psychopathology // *Clinical Psychology: Science and Practice*. 1994. V. 1. P. 35–52.
- Kirton M. J.* Adaption-innovation in the context of diversity and change. New York: Routledge, 2003.
- Kobasa S. C.* Stressful life events personality and health: an enquiry into hardiness // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1979. V. 37. P. 1–11.
- Lazarus R. S., Folkman S.* The concept of coping // *Stress and Coping: An anthology* / A. Monat, R. S. Lazarus (Eds). New York: Columbia University Press, 1991. P. 189–206.
- Larose F., Bourque J., Terrisse B., Kurtness J.* La résiliencescolairecommeindiced'acculturation chez les autochtones: bilan de recherches en milieuxinnus // *Revue des sciences de l'Éducation*. 2001. V. 27. P. 151–180.
- Lefcourt H. M.* Locus of control: Current trends in theory and research. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1982.
- Linley P. A., Joseph S.* Positive change following trauma and adversity: a review // *Journal of Traumatic Stress*. 2004. V. 16. P. 601–610.

- Luthar S. S.* Poverty and children's adjustment. Newbury Park: Sage, 1999.
- Luthar S. S.* Annotation: Methodological and conceptual issues on research on childhood resilience // *Pediatric Annals*. 1993. V. 20. № 9. P. 501–506.
- Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B.* The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work // *Child Development*. 2000. V. 71. № 3. P. 543–562.
- Maddi S. R., Khoshaba D. M.* Hardiness and mental health // *Journal of Personality Assessment*. 1994. V. 63. P. 265–274.
- MacLean K.* The impact of institutionalization on child development // *Development and Psychopathology*. 2003. V. 15. P. 853–884.
- Makhnach A. V.* Resilience in Russian youth // *International Journal of Adolescence and Youth*. 2016. V. 21. № 2. C. 195–214. doi: 10.1080/02673843.2013.815116.
- Makhnach A. V.* Medical and social models of orphanhood: Resilience of adopted children and adoptive families // *The Routledge International Handbook of Psychosocial Resilience* / U. Kumar (Ed.). New York: Routledge, 2017. P. 202–213.
- Makhnach A. V., Laktionova A. I.* Social and cultural roots of Russian youth resilience: Interventions by the state, society and the family // *Handbook for working with children and youth. Pathways to resilience across cultures and contexts* / M. Ungar (Ed.). Thousand Oaks–London–New Delhi: Sage Publications, Inc., 2005. P. 371–386. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976312>.
- Mallmann S.* Building resilience in children affected by HIV/AIDS. Namibia: Longman Namibia Inc., 2003.
- Manciaux M.* La résilience: résister et se construire. Genève: Médecine et Hygiène, 2001.
- Masten A. S.* Resilience in development / A. S. Masten, M. G. Reed, C. R. Snyder, S. J. Lopez (Eds) // *Handbook of positive psychology*. Oxford: University Press, 2002. P. 74–88.
- Masten A., Coatsworth J. D.* The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children // *American Psychologist*. 1998. V. 53. P. 205–220.
- Masten A. S., Best K. M., Garmezy N.* Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity // *Development and Psychopathology*. 1990. V. 2. P. 425–444.
- Masten A. S., Cicchetti D.* Resilience in development: Progress and transformation // *Developmental psychopathology*. 3rd ed. V. IV / D. Cicchetti (Ed.). New York: Wiley, 2016. P. 271–333.

- Mauss I. B., Bunge S. A., Gross J. J.* Automatic emotion regulation // *Social and Personality Psychology Compass*. 2007. V. 1. P. 146–167.
- Miller P. C., Lefcourt H. M., Holmes J. G., Ware E. E., Saley W. E.* Marital locus of control and marital problem solving // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986. V. 51. P. 161–169.
- Millstein S. G., Petersen A. C., Nightingale E. O.* Adolescent health promotion: rationale, goals, and objectives // *Promoting the health of adolescents: New directions for the twenty-first century* / S. G. Millstein, A. C. Petersen, E. O. Nightingale (Eds). New York: Oxford University Press, 1993. P. 3–10.
- Munakata Y., Snyder H. R., Chatham C. H.* Developing Cognitive Control: Three Key Transitions // *Current Directions in Psychological Science*. 2012. V. 21. P. 71–77.
- Nelson C. A., Bos K., Gunnar M., Sanuga-Barke E. J. S.* The neurobiological toll of early human deprivation // *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 2011. V. 76 (4). P. 127–146.
- Nyamukapa C. A., Gregson S., Lopman B., Saito S., Mohasch R., Jukes M. C. H.* HIV-associated orphanhood and children's psychosocial distress: Theoretical framework tested with data from Zimbabwe // *American Journal of Public Health*. 2008. V. 98 (4). P. 133–141.
- Palombo J., Bendiczen H. K., Koch B. J.* Guide to psychoanalytic developmental theories. Ch. 2. New York: Heinz Hartmann–Springer Press, 2009. P. 49–60.
- Parker S. W., Nelson C. A.* The impact of deprivation on ability to discriminate facial expressions of emotion: an event-related potential study // *Child Development*. 2005. V. 76. P. 621–639.
- Pearlin L. I., Lieberman M. A., Menaghan E. G., Mullan J. T.* The stress process // *Journal of Health and Social Behavior*. 1981. V. 22. P. 337–356.
- Pines M.* PT conversations: Resilient children // *Psychology Today*. 1984. V. 12. № 8. P. 53–63.
- Pinkerton J., Dolan P.* Family support, social capital, resilience and adolescent coping // *Child and Family Social Work*. 2007. V. 12 (3). P. 219–228.
- Resnick M. D.* Protective factors, resiliency and healthy youth development // *Adolescent Medicine: State of the Art Review*. 2000. V. 11. P. 157–164.
- Rew L., Horner S. D.* Youth resilience framework for reducing health risk behaviors in adolescents // *Journal of Pediatric Nursing*. 2003. V. 18 (6). P. 379–388.

- Richter L.* The impact of HIV/AIDS on the development of children // *A generation at risk? HIV/AIDS, vulnerable children and security in South Africa* / R. Pharoah (Ed.) // *ISS Monograph Series*. № 109. Pretoria: Institute for Security Studies, 2004. P. 9–31.
- Riding R. J., Wigley S.* The relationship between cognitive style and personality in further education students // *Personality and Individual Differences*. 1997. № 23. P. 379–389.
- Rosenbith J. R., Sims-Knight J.* In the beginning: Development in the first two years of life. Monterey: Brooks Cole. 1992.
- Rotter J. B.* The development and applications of social learning theory. New York: Praeger, 1982.
- Rutter M.* Psychosocial resilience and protective mechanisms // *American Journal of Orthopsychiatry*. 1987. V. 57. № 3. P. 316–331.
- Rutter M.* Psychosocial resilience and protective mechanisms // *Risk and protective factors in the development of psychopathology* / J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, S. Weintraub (Eds). Cambridge: Cambridge University Press, 1990. P. 181–214.
- Rutter M.* and the English and Romanian Adoptees (ERA) study team. Developmental catch-up and deficit, following adoption after severe global early deprivation // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1998. V. 39. P. 465–476.
- Rutter M.* Resilience, competence, and coping // *Child Abuse and Neglect*. 2007. V. 31. № 3. P. 205–209.
- Rutter M., Scoufe L. A.* Developmental psychopathology: concepts and challenge // *Development and Psychopathology*. 2000. V. 12. P. 265–296.
- Sameroff A. J., Rosenblum K. L.* Psychosocial constraints on the development of resilience // *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2006. V. 1094. P. 116–124.
- Scarr S.* Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences // *Child Development*. 1992. V. 63. P. 1–19.
- Scarr S.* A whistleblower's perspective on the Needleman case // *Pediatrics*. 1993. V. 91. № 1. P. 173–174.
- Scarr S., McCartney K.* How people make their own environments: A theory of genotype environment effects // *Child Development*. 1983. V. 54. P. 424–435.
- Singer J. E., Davidson L. M.* Specificity and stress research // *Stress and coping: An anthology* (3rd ed.) / A. Monat, R. S. Lazarus (Eds). New York: Columbia University Press, 1991. P. 36–47.
- Sroufe L. A., Egeland B., Carlson E., Collins W. A.* The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood. New York: Guilford Press, 2005.

- Sroufe L. A., Rutter M.* The domain of developmental psychopathology // *Child Development*. 1984. V. 55. P. 17–29.
- Steffens W., Kachele H.* Abwehr und hewältigung-Mechanismen und Strategien. Wie ist eine Integration möglich? / H. Kachele, W. Steffens (Eds). *Bewältigung und Abwehr: Beiträge zur Psychologie und Psychotherapie schwerer körperlicher Krankheiten*. Berlin: Springer-Verlag, 1988. P. 1–50.
- Strelau J.* Temperament risk factors in children and adolescents as studied in Eastern Europe // *Clinical and Educational Applications of Temperament research* / W. B. Carey, S. C. McDevitt (Eds). Lisse: Swets&Zeitlinger, 1989. P. 65–77.
- Strelau J., Plomin R.* A tale of two theories of temperament // *Modern Personality Psychology. Critical Reviews and New Directions* / G.-V. Caprara, G. L. Van Heck (Eds). Harvester Wheatsheaf, 1992. P. 327–351.
- Stress, coping, and development in children* / N. Garmezy, M. Rutter (Eds). New York: McGraw Hill, 1983. P. 43–84.
- Stryker R.* Ethnographic solutions to the problems of Russian adoptees // *Anthropology of East Europe Review*. 2000. V. 18. № 2. P. 79–84.
- Sutherland J. D.* Fairbairn's journey into the interior. London: Free Association Books, 1989.
- Théorêt M.* La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation // *Revue des Sciences de l'Éducation*. 2005. V. 31. № 3. P. 633–658.
- Thomas A., Chess S.* Temperament and Personality // *Temperament in Childhood*. Chichester, 1989. P. 249–263.
- Thompson R. A., Meyer S.* The socialization of emotion regulation in the family // *Handbook of Emotion Regulation* / J. J. Gross (Ed.). New York: Guilford Press, 2007.
- Ungar M., Clark S. E., Kwong W.-M., Makhnach A., Cameron C. A.* Studying resilience across cultures // *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*. 2005. V. 14. № 3/4. P. 1–19.
- Ungar M., Liebenberg L.* The International Resilience Project: A mixed-methods approach to the study of resilience across cultures // *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts* / M. Ungar (Ed.). Thousand Oaks: Sage, 2005. P. 211–226.
- Ungar M., Liebenberg L., Boothroyd R., Kwong W. M., Lee T. Y., Leblank J., Duque L., Makhnach A.* The study of youth resilience across cultures: Lessons from a pilot study of measurement development // *Research*

- in *Human Development*. 2008. V. 5. № 3. P. 166–180. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15427600802274019>.
- Vaillant G. E.* Aging well: Surprising guideposts to a happier life from the landmark Harvard study of adult development. New York: Little, Brown & Co., 2002.
- Van Ijzendoorn M. H., Luijk M. P. C. M., Juffer F.* IQ of children growing up in children's homes: A meta-analysis on IQ delays in orphanages // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2008. V. 54 (3). P. 341–366.
- Walsh F.* A family resilience framework // *Family Process*. 2003. V. 42. P. 1–18.
- Wan M. C., Haertel G. D., Walberg H. J.* Educational resilience in inner cities // *Educational Resilience in inner-city America: challenges and prospects* / M. C. Wang, E. W. Gordon (Eds.). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. P. 45–72.
- Wang Y., Nomura Y., Pat-Horenczyk R., Doppelt O., Abramovitz R., Brom D., Chemtob M. C.* Direct terrorism exposure, TV exposure to terrorism and exposure to non-terrorism trauma and their differential associations with emotional and behavioral problems in young children // *Annals of New York Academy of Sciences*. 2006. V. 1094. P. 363–368.
- Werner E. E., Smith R. S.* Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood. New York: Cornell university Press, 1992.
- Werner E. E.* Risk, resilience, and recovery: perspectives from the Kauai longitudinal study // *Development and Psychopathology*. 1993. V. 5. P. 503–515.
- Williams N. R.* Surviving violence: Resilience in action at the micro level // *Resiliency: An integrated approach to practice, policy and research* / R. R. Greene (Ed.). Washington: NASW Press. 2002. P. 195–215.
- Woodward J., Kalyan-Masih V.* Loneliness, Coping Strategies and Cognitive Styles of the Gifted Rural Adolescent // *Adolescence*. 1990. V. 25. № 100. P. 977–988.
- Yasin M. G., Iqbal N.* Resilience, self-esteem and delinquent tendencies among orphan and non-orphan adolescents // *UOS Journal of Social Sciences and Humanities*. 2013. V. 2 (1). P. 1–18. URL: <http://uos.edu.pk/uploads/ssh/journal/p-1-18.pdf> (дата обращения: 15.04.2017).
- Zimmerman M. A., Arunkumar R.* Resiliency research: implications for schools and policy // *Social Policy Report*. 1994. V. 8. P. 1–17.

Научное издание

Серия «Психология социальных явлений»

Лактионова Анна Игоревна

**ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ
ПОДРОСТКОВ**

Редактор – *О. В. Шапошникова*

Оригинал-макет, верстка и обложка – *С. С. Фёдоров*

Лицензия ЛР №03726 от 12.01.01

Издательство «Институт психологии РАН»

129366, Москва, ул. Ярославская, д. 13

Тел.: (495) 682-61-02. E-mail: vbelop@ipras.ru; www.ipras.ru

Сдано в набор 20.07.17. Подписано в печать 31.07.17
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Печать офсетная
Гарнитура ГТС СНАРТЕР. Усл. печ. л. 15. Уч.-изд. л. 12,6
Тираж 300 экз. Заказ

Книги издательства «Институт психологии РАН»

2017 г.

- Ясюкова Л. А., Белавина О. В.* Социальный интеллект детей и подростков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. 181 с.
- Толочек В. А.* Профессиональная карьера как социально-психологический феномен. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. 262 с. (Фундаментальная психология – практике)
- Социально-психологические исследования коррупции / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Д. А. Китова, В. А. Соснин. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. 285 с. (Психология социальных явлений)
- Павлова Н. Д., Гребенщикова Т. А.* Интент-анализ: основания, процедура, опыт использования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. 151 с. (Методы психологии)
- Морозов В. П.* Язык эмоций и эмоциональный слух. Избранные труды 1964–2016. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. 398 с.
- Гостев А. А.* Глобальная психоманипуляция: психологические и духовно-нравственные аспекты. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. 467 с.

2016 г.

- История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций. Материалы всероссийской конференции по истории психологии «VI Московские встречи», 30 июня–2 июля 2016 г. / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 637 с.

- Историогенез и современное состояние российского менталитета. Выпуск 2 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Е. Н. Холондович. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 487 с. (Методология, теория и история психологии)
- Ожиганова Г. В. Духовные способности как ресурс жизнедеятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 282 с.
- Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Н. В. Тарабрина, Н. Е. Харламенкова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 496 с.
- Хащенко В. А. Личность и группа в системе экономических и управленческих отношений. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 535 с.
- Зверева Т. В., Носкова О. Г. Психологическое наследие К. К. Платонова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 214 с. (Методология, теория и история психологии)
- Воронин А. Н., Горюнова Н. Б. Когнитивный ресурс: структура, динамика, развитие. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 276 с.
- Технологии сохранения и воспроизведения когнитивного опыта / Отв. ред. В. Н. Носуленко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 457 с. (Фундаментальная психология – практике)
- Позняков В. П., Вавакина Т. С. Психология делового партнерства: теория и эмпирические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 320 с. (Психология социальных явлений)
- Седьмая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. Светлогорск, 2–24 июня 2016 г. / Отв. ред. Ю. И. Александров, К. В. Анохин. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 720 с.
- Журавлев А. Л., Ушаков Д. В., Нестик Т. А., Поддьяков А. Н., Юревич А. В. Социальная психология знания / Под общ. ред. А. Л. Журавлева, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 446 с. (Психология социальных явлений)
- Логинова Н. А. Антропологическая психология Бориса Ананьева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 366 с. (Методология, теория и история психологии)
- Волкова Е. В. Технологии развития ментальных ресурсов. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 256 с. (Методы психологии)
- Процедуры и методы экспериментально-психологических исследований / Отв. ред. В. А. Барабанщиков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 950 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Журавлев А. Л., Нестик Т. А., Соснин В. А. Социально-психологические аспекты геополитической стабильности и ядерного сдерживания в XXI веке. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 122 с.
- Прохоров А. О. Образ психического состояния. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 245 с. (Экспериментальные исследования)
- Воловикова М. И., Мустафина Л. Ш. Представления о совести в российском менталитете. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 144 с. (Психология социальных явлений)
- Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 755 с.
- Психологические исследования: Вып. 8 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 231 с.
- Сварник О. Е. Активность мозга: Специализация нейрона и дифференциация опыта. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 190 с. (Перспективы психологии)
- Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования: Материалы третьего международного симпозиума (Москва, 20–21 октября 2016 г.) / Отв. ред. М. А. Холодная, Г. В. Ожиганова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 383 с. (Труды Института психологии РАН)
- Fechner day 2016: Труды 32-й ежегодной конференции Международного психофизического общества. Москва, Россия / Под ред. И. Скотниковой, О. Корольковой, И. Блинниковой, В. Дубровского, В. Шендяпина, Н. Волковой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 100 с.
- Холодная М. А., Гельфман Э. Г. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 200 с.
- Знаков В. В. Психология понимания мира человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 488 с.
- Емельянова Т. П. Социальные представления: История, теория и эмпирические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 476 с. (Психология социальных явлений)

- Принцип развития в современной психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 479 с. (Методология, теория и история психологии)
- Психология дискурса: проблемы детерминации, воздействия, безопасности / Под ред. А. Л. Журавлева, Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 315 с. (Труды Института психологии РАН)
- Махнач А. В.* Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 459 с.
- Социально-психологические исследования города / Отв. ред. Т. В. Дробышева, А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 267 с. (Психология социальных явлений)
- Соснин В. А.* Психология терроризма и противодействие ему в современном мире. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 344 с. (Психология социальных явлений)
- Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы / Отв. ред. М. И. Воловикова, А. Л. Журавлев, Н. Е. Харламенкова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 448 с. (Труды Института психологии РАН)