

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого–педагогического образования
Кафедра психологии

СЛАВКИНА АННА НИКОЛАЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

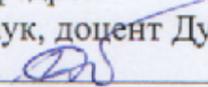
**ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ ПОДРОСТКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ
ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого–педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

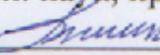
ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

30.05.2022 

Руководитель

доктор психол. наук, профессор Селезнёва Н.Т.

30.05.2022 

Обучающийся Славкина А.Н.

30.05.2022 

Дата защиты

30.06.2022

Оценка

Красноярск 2022

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого–педагогического образования
Кафедра психологии

СЛАВКИНА АННА НИКОЛАЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ ПОДРОСТКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ
ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

Руководитель
доктор психол. наук, профессор Селезнёва Н.Т.

Обучающийся Славкина А.Н.

Дата защиты

Оценка

Красноярск 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ПОДРОСТКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ.....	7
1.1. Жизнеспособность личности в исследованиях отечественных и зарубежных психологов	7
1.2. Жизнеспособность и индивидуально-психологические особенности личности подростков, оставшихся без попечения родителей.....	22
Выводы по 1 главе	44
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	48
2.1. Организация и методики исследования	48
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования	51
2.3. Методические рекомендации развития жизнеспособности подростков, оставшихся без попечения родителей.....	60
Выводы по 2 главе	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	67
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	73
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	78

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Психическое и личностное развитие подростков оставшихся без попечения родителей носит специфический характер. Ведь все особенности их развития определяются условиями, в которых они живут. Наиболее значимыми из них являются психические лишения, отсутствие близкого взрослого, который безоговорочно принимает и любит ребенка, а также негативное отношение общества к этим детям. Все это приводит к формированию агрессивного, но крайне уязвимого, неуверенного в себе человека, который защищается от внешнего мира и не взаимодействует с ним.

Понятие жизнеспособности демонстрирует степень приспособленности человека к жизни и к ее резким переменам: это его способность существовать, развиваться, адаптироваться в новых условиях, сохранять бодрость, хорошее настроение, психическое и физическое здоровье. Жизнеспособность проявляется в таких качествах, как оптимизм, стойкость, мобильность.

За последние пять лет число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, состоящих на учете в государственном банке в России, удалось сократить на 34%, в регионах страны занимаются перестройкой системы ведомственной подчиненности организаций для детей сирот, совершенствуются законодательства и формы семейного устройства детей. Но, несмотря на политику государства по сокращению количества детей, лишенных родительской опеки, путем поддержки семьи и организации семейных форм воспитания детей-сирот, их количество остается высоким. В то же время, исследования судов выпускников детских домов показывают, что только 10% из них живут относительно полноценной жизнью, а остальные 90% становятся алкоголиками, наркоманами, преступниками и самоубийцами [36]. Поэтому важно понять, какие психологические характеристики воспитанников государственных учреждений являются

препятствием для успешной самостоятельной жизни, что влияет на жизнеспособность таких детей в настоящем и будущем.

Формирование жизненных перспектив, как правило, рассматривают, начиная с юношеского возраста, когда актуальным становится вопрос профессионального самоопределения. С нашей точки зрения формирование жизненных перспектив является актуальной в подростковом возрасте, поскольку именно этот возрастной период является очень важным для формирования личности. Исследований, направленных на изучение представлений о собственных жизненных перспективах подростков, особенно тех, которые в силу разных жизненных обстоятельств, остались без попечения родителей явно недостаточно.

Все вышесказанное определяет актуальность выбранной темы. «Жизнеспособность подростков оставшихся без попечения родителей».

Проблема исследования: каковы структурные компоненты жизнеспособности подростков, оставшихся без попечения родителей

Объектом исследования: жизнеспособность подростков, оставшихся без попечения родителей.

Предмет исследования: структурные компоненты жизнеспособности подростков, оставшихся без попечения родителей.

Целью исследования: определить структурные компоненты жизнеспособности подростков, оставшихся без попечения родителей

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования

2. Провести эмпирическое исследование по определению структурных компонентов жизнеспособности подростков, оставшихся без попечения родителей

3. Разработать методические рекомендации по развитию жизнеспособности подростков, оставшихся без попечения родителей.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что жизнеспособность подростков, оставшихся без попечения родителей, характеризуется структурными компонентами: саморегуляцией, смысложизненными ориентациями и свободным ценностным выбором подростков.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

- положения психологии развития об особенностях становления личности в подростковом возрасте (Л.И. Божович, И.С. Кон);
- идеи событийного подхода в рамках жизненного самоопределения (Е.И. Головаха, А. А. Кроник);
- представления о закономерностях и особенностях развития личности детей и подростков в условиях закрытых учебно-воспитательных учреждений (И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, Т. И. Шульга).

Методы и методики исследования:

Теоретический метод: анализ, сравнение, обобщение психолого-педагогической литературы

Эмпирические методы: тестирование, опрос

Методики исследования:

- Опросник «Стиль саморегуляции поведения 98» (В.И. Моросановой).
- Тест «Смысложизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев).
- Методика Свободный выбор ценностей (Е.Б. Фанталова).

Методы количественной и качественной обработки данных.

Практическая значимость исследования: Выделенные структурные компоненты жизнеспособности и методические рекомендации по их развитию, могут найти применения в работе педагогов и психологов с подростками в учреждениях для детей сирот и детей оставшихся без попечения родителей.

База и выборка исследования: исследование проводилось на базе Краевого государственного казенного учреждения для детей-сирот и детей,

оставшихся без попечения родителей г. Красноярска. В исследовании приняли участие дети в возрасте 14-15 лет в количестве 20 человек.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов после каждой главы, заключения, списка использованных источников, состоящего из 60 источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ПОДРОСТКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

1.1. Жизнеспособность личности в исследованиях отечественных и зарубежных психологов

Общая психология обладает большими возможностями в плане исследования жизнеспособности, поскольку способна выявить системные и в определенной мере инвариантные оставляющие ее структуры, раскрыть фундаментальные закономерности и механизмы ее реализации. Однако этот потенциал пока недостаточно используется российскими психологами, вследствие чего возникает «зазор» между необходимостью решения конкретно-практической задачи и недостаточностью пригодных для этого научно-обоснованных средств.

Согласно определению толкового словаря русского языка, термин «жизнеспособность» трактуется двумя понятиями: социальная жизнеспособность и биологическая жизнеспособность.

Жизнеспособность биологическая – словосочетание, которое называют еще «живучестью», то есть подразумевается «способность быть живым, сохранять жизнь». А также применяется слово «жизненность», где первоначальный биологический смысл – продемонстрировать состояние популяции особей, их развитие в качественном и количественном состоянии. В настоящее время понятие «жизненность» увеличило границы своего распространения, и сейчас оно применимо к обозначению значимости идей и поступков в обществе: например, «жизненность открытий» или «жизненно важные решения».

Первым автором отечественной психологии, поднявшим вопрос о разных способах жизни, был С.Л. Рубинштейн. Он определял понятие «мир» как организованную иерархию разных способов существования [40], а

способы человеческого существования относил к мере соотношения самоопределения и определения другими.

Существовать, по С.Л. Рубинштейну, означает жить на том уровне, который соответствует уровню существующего и способу его существования [40].

Согласно трудам ученого, любой способ существования – это и есть отношение к жизни. Первым способом он называет такую жизнь, которая не выходит за пределы непосредственных связей [40]. Этот способ автор обозначил как жизнь объекта, то есть, когда человек живет исходя из обстоятельств, подчиняется им, не принимает активного участия в своей жизни. Вторым способом Рубинштейн соотносит с рефлексией и определяет следующим образом: рефлексия позволяет личности выйти мысленно за пределы процесса жизни, как будто приостановить этот процесс [40].

Данный способ существования он назвал созерцанием, то есть это осознание окружающего, основанного на чувственном отношении к миру, но это никак не рассматривается как пассивность или бездействие человека. Третий способ С.Л. Рубинштейн определяет, как высший, поскольку именно данный вид жизнедеятельности относится к способности человека преобразовывать окружающий мир. Только данный вид жизнедеятельности, по мнению автора, является таким уровнем жизни человека, возможна сознательная регуляция, направленная не только на осознание окружающей действительности и действия, но и на изменения.

В данном направлении первые эмпирические разработки проводились в 50-е годы XX века в психологической школе Б.Г. Ананьева, который и ввел в советскую психологию категории «жизнестойкость» и «жизнеспособность».

Жизнеспособность, согласно Б.Г. Ананьеву, представляет психологическую готовность человека к эффективному функционированию и общей трудоспособности. Соединяет жизнеспособность с субъектностью личности, которая определяет цели, организует жизнедеятельность и получает при этом удовлетворение. Ученый отмечает, что жизнеспособность есть

основание потенциала личности, энергетический ресурс, который определяет жизненную активность человека на его жизненном пути. На разных возрастных этапах жизненный путь имеет свой уровень, свое качество, свои функции при решении социальных задач. Б.Г. Ананьев определял жизнеспособность как интегральную характеристику социального субъекта [3].

В рамках субъектного подхода (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская), жизнеспособность означает соответствие человека определенным социальным изменениям, поскольку именно сознание определяет способы самовыражения личности, ее интегративную сущность [1, 3].

Кроме того, «Я – концепция», ценностно – смысловые образующие, личностные идеалы и мировоззрение также являются образованиями сознания на разных его уровнях. В свое время К.А. Абульханова-Славская ввела понятие «семантический интеграл» личности, структура которого состоит из притязания, способов саморегуляции и удовлетворенности [1].

А.А. Нестерова считает, что понятие «семантического интеграла», предложенное К.А. Абульхановой-Славской, очень близко к пониманию жизнеспособности личности и в отечественной и в зарубежной психологии. Семантический интеграл, отмечает автор, – особый способ взаимосвязи внутреннего и внешнего, который личность находит в ходе своей жизни. Это особый способ организации психики, включающий реализацию своих психических ресурсов при соотношении их с действительностью [29].

А.А. Нестерова дала определение жизнеспособности как устойчивой диспозиции личности, которая состоит из способности к инициативе и активности; позитивных и когнитивных установок, гибкости мышления; самоуважения; социальной компетентности; способности к свершениям, достижениям и самомотивации; саморегуляции и эмоционального контроля; защитно-совладающих адаптивных стратегий поведения; способности планировать свое время и управлять будущим [29].

Изучая с точки зрения личностно-деятельностного подхода жизнеспособность в рамках психологии способностей, группа ученых: А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, психологические особенности человека, имеющие отношение к достижению успехов в той или иной деятельности. Одни ученые определяют способности как некое свойство, другие – как совокупность свойств, которые влияют на эффективность деятельности [47].

По мнению В.Д. Шадрикова жизнеспособность представляет интегрирующую совокупность структурных компонентов, которые не только помогают выйти человеку из трудных ситуаций, но являются непременным преддикатором самоорганизации в кризисной ситуации [54].

П.А. Рудик и Н.С. Лейтес считают, что способности – это психические свойства личности – некие условия, которые необходимы и для освоения, и для успешного выполнения определенных видов деятельности [47].

Г.А. Ковалев способностям дает следующее определение: синтез свойств человеческой личности, отвечающих требованиям деятельности и обеспечивающих ее успешное выполнение [19].

Н.В. Рубленко, Н.Т. Селезнева, Т.Ю. Тодышева, и давая определение способностям, отвечают на четыре вопроса:

- Особенностью чего, то есть, какого процесса, являются способности?
- Отношения деятельности и личности определяют способности?
- Каким образом развиваются способности на основе задатков?
- Какая взаимосвязь отношений, психических функций, процессов и одаренности определяет способности личности?

В попытке найти ответы на перечисленные вопросы авторы обратились к труду С.Л. Рубинштейна, а именно к методологическому принципу психофизического единства, единства зависимостей, взаимосвязей.

Первичная связь психики и её субстрата обозначается отношением строения и функции и определяется положением о единстве строения и функции. Вторая связь – это связь сознания как отражения, как знания с

объектом, который в нем отражается. А определяется она положением о единстве субъективного и объективного. [40].

Следуя за трудами авторов Н.В. Рубленко, Н.Т. Селезневой и Т.Ю. Годышевой, попробуем раскрыть с позиции структуры деятельности структуру способностей. С данной точки зрения, способности – это качества субъекта деятельности, формирующиеся, а затем развивающиеся на основе свойств функциональных систем, эти свойства реализуют отдельные психомоторные и познавательные функции. В качестве природной основы способностей выступают природные качества человека, то есть свойства функциональных систем, поскольку именно они отвечают за работу отдельных психических функций. Способности как природные качества человека проявляются опосредованно – через ценностные ориентации индивида, процессы и способы планирования, контроль собственной деятельности, развитие способностей. Личностные способности обеспечивают социальное познание, эффективное поведение и отношения с другими людьми [41]. Способности личности определяются мотивацией, предметом познания и взаимодействия, а способности субъекта деятельности – тем, как они относятся к условиям деятельности.

Исходя из вышеперечисленного, мы можем рассматривать определение способности с трех позиций: это индивид, субъект деятельности и личности, они же показывают и направление развития способностей.

Способности человека, когда он выражает свою природную сущность, проявляются как свойства функциональных систем, реализующие психомоторные и познавательные функции психики. Основываясь на данных способностях, происходит формирование способностей субъекта деятельности за счет развития интеллектуальных операций. А вот природные способности включаются в психологические функциональные системы, которые реализуют деятельность предметную и идеальную. Отношение к деятельности определяет мотив субъекта. В деятельности происходят формирование программ и планов, отработка правил и критериев

предпочтительности, входящих в состав ментального опыта субъекта. Когда способности попадают под контроль личностных ценностей и смыслов, это переводит их в универсальное качество индивидуальности, они обеспечивают успешность социального познания и деятельности. А в личностных способностях проявляется весь внутренний мир человека.

Существует два подхода, которые представляют современные российские психологические исследования жизнеспособности: кросс-культурный и субъектно-деятельностный:

- кросс-культурный определенный методологический и эмпирический опыт работы лаборатории психологии труда ИП РАН (А.И. Лактионова, А.В. Махнач);

- жизнеспособность рассматривается учеными в контексте сознания, которое регулирует активность личности как ее жизненную способность, исследуя родственные жизнеспособные феномены: сопротивляемость, чувство связности, разрастание, неуязвимость [22].

Огромный теоретический и эмпирический материал, который был накоплен российской наукой в сфере учения адаптационных процессов, саморегуляции, развития и самореализации человека, является серьезной научной предпосылкой исследования жизнеспособности. Сегодня российские авторы рассматривают понятие «жизнеспособность» как:

- жизненный принцип;
- характеристику, которая выражает качество некоторых функций, отвечающих за успешное адаптивное поведение;
- интегральную характеристику личности;
- активность субъекта, действующая в условиях объективной социальной детерминации, в заданных обстоятельствах;
- общесистемное психическое свойство;
- успешную адаптацию.

О.С. Разумовский и М.Ю. Хазова рассматривают жизнеспособность как центральное понятие жизнеспособных систем, в каком соотношении оно

находится с категориями: «жизненность», «жизнестойкость», «жизнеобеспечение», «существование/несуществование» и другие.

Е.А. Рыльская оценивает жизнеспособность как общесистемное, интегративное свойство, которое характеризует потенциальную возможность человека сохранять свою целостность, удерживать жизнь в постоянном сопряжении с требованиями социального бытия и человеческого предназначения, реализующееся как интегральная возможность становления человека в социуме в форме универсальной смыслотворческой коммуникабельности [44].

А.А. Нестерова считает, что жизнеспособность – это способность человека реализовать свой ресурсный потенциал, основанный на единстве индивидуальных и социально – психологических способностях с активным преобразованием среды и собственной личности с целью выработки и использования конструктивных стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях [29].

О.А. Кондратенко, рассматривая жизнеспособность, считает, что это понятие – синоним психического здоровья, жизненной силы человека, обеспеченной полноценным развитием и функционированием психического аппарата.

Ученые Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский считают, что понятие жизнеспособности отражает модель адаптивного копинг-поведения и включает в себя: стратегии поведения; когнитивную оценку ситуации, которая и лежит в основе дальнейшего «движения к новому этапу жизни»; личностно-средовые ресурсы, необходимые для его осуществления [48].

Е.Г. Шубникова выделяет аспекты, развитие которых, по ее мнению, приводит к повышению уровня жизнеспособности человека: его ценностных ориентаций, личностной, социальной зрелости; социальной активности; развитости духовной сферы; владению ключевыми компетентностями в различных сферах деятельности; широкому кругозору знаний для жизни и о жизни в целом [57].

М.П. Гурьянова считает, что жизнеспособность – это личностное качество человека, оно характеризует его стремление достойно проявлять себя в различных социальных и экономических моментах. Она выделяет главные компоненты жизнеспособности человека – это:

- наличие личностных качеств, которые способствуют продуктивной самореализации человека;
- реалистичный взгляд на окружающую действительность;
- выбор берегающей модели поведения;
- высокая степень развития нравственно – волевых качеств;
- высокий уровень психологической устойчивости;
- самоактуализация в критических и экстремальных случаях;
- способности и потребность в систематическом труде [13].

Е.А. Рыльская считает, что в структуре жизнеспособности лежат коммуникабельность, осмысленность жизни, способность к адаптации, саморазвитию и саморегуляции. В понятии «жизнеспособный человек» она выделяет аспекты, как самоактуализация, коммуникабельность, осознанное жизнелюбие и самоуправление, образуя при этом многомерную смысловую конструкцию [43].

П.И. Бабочкин рассматривает жизнеспособность как взаимосвязь ее биологических, социальных и психических аспектов, он считает, что жизнеспособность прямо-пропорциональна ответственности, которая проявляется у человека его способностью в течении жизни замечать, определять и устанавливать проблемы, осознавать своевременно и уметь принимать решения. И именно высокий уровень жизнеспособности обеспечит достижение этих целей, что положительно повлияет на её поддержку [5].

Ученые современности все чаще обращаются к жизненной проблематике и оперируют такими понятиями, как жизненное пространство, жизненный путь и жизненные ситуации. Идея воспитания жизнеспособного поколения, которое умеет конструктивно выражать себя в новых выдвигаемых условиях всех сфер жизни: экономической, социальной, культурной и

духовной – должна стать главенствующей целью образования. (Декларация ЮНЕСКО «Образование XXI века»).

И.М. Ильинский в концепции «Вклад России в молодежь: воспитание жизнеспособных поколений» уверенно говорит о необходимости воспитания у современных молодых людей такого качества как жизнеспособность. По его мнению, жизнеспособная личность сможет формировать свои жизненные установки в соответствии с заданными целями, отстаивать свою активную гражданскую позицию и отвечать насущным запросам общества. Ильинский дает определение жизнеспособной личности как единству следующих качеств: это преданность Отечеству, национальной идее, ответственное отношение к своей деятельности и ее результатам, воля к достижению цели и стремление к успеху [16].

Т.Л. Крюкова характеризует жизнеспособность как сознательное поведение молодых людей, которое направлено либо на активное взаимодействие с ситуацией, когда она поддается контролю, или просто на приспособление к ней, когда ситуация не поддается контролю. Так как становление основных принципов жизнедеятельности личности приходится на юношеский возраст, необходимо, чтобы в этот период качественно развивалось мировоззрение, образование целостного представления о себе (Я – концепция), профессиональное самоопределение и способность к саморазвитию. Исходя из этого, обучение и воспитание подростков обуславливается следующими специфическими качествами:

- мотивационный компонент, который состоит из уровня потребностей в достижениях и приоритетных мотивов учебной и профессиональной деятельности;

- личностный компонент, включающий в себя интеллектуальные свойства, коммуникативную компетентность, особенности эмоционально – волевой сферы и высокую самооценку себя как субъекта деятельности;

– субъектно-деятельностный компонент, объединяющий характер учебной активности, учебных умений и уровень субъектной включенности в учебную деятельность;

– ценностно смысловой компонент, который объединяет предпочитаемые ценности и смысложизненные ориентации.

Подростковая жизнеспособность во время обучения выражается способностью в созидании, преобразовании самого себя определенной профессии. Этот период является наиболее подходящим для развития и актуализации содержательных компонентов жизнеспособности: социально – психологической устойчивости к действиям окружения, здоровья, позитивного мышления, наличия смысла жизни и её целей, ответственности и активности, которые выступают ресурсами самой жизнеспособности.

Некоторые российские исследователи в основе жизнедеятельности видят такой аспект, как своевременность – некую индивидуальную и качественную характеристику отношения человека к жизни во времени.

К.А. Абульханова-Славская отмечает, что социальное временное пространство предъявляет человеку определенные требования на каждом возрастном этапе, и здесь очень важно своевременно решить задачи, соответствующие логике событий. Важно стратегически планировать свои действия, события, чтобы иметь возможность активно использовать, или преобразовывать, или резервировать имеющиеся ресурсы, чтобы решить задачи данного этапа. Таким образом, современная отечественная наука категорию «жизнеспособность» рассматривает как междисциплинарное понятие. Методологические подходы, изучение которых представляет совокупность различных научных теорий (субъектно-деятельностной, системой, субъектно-развивающей, психологии способностей), в которых рассматриваются разные стороны процесса формирования, развития структурных компонентов жизнеспособности [1]. Обобщая вышесказанное, мы даем следующее определение: жизнеспособность – это интегративное, динамическое, качественное новообразование личности, определяющее меру

и способы проявления активности успешного функционирования и саморазвития в различных жизненных ситуациях.

Первые исследования понятия «жизнеспособность» в зарубежной науке были проведены учеными Э. Вернером и Р. Смитом, которые в 1955 году на острове Кауаи Гавайского архипелага провели лонгитюдное изучение устойчивости детей к стрессу. В ходе исследования они определили четыре фактора, влияющих на различия между детьми группы риска, которые успешно адаптировались, и теми, которые не сумели этого сделать:

- активное решение проблем;
- способность конструктивно воспринимать травмирующие обстоятельства;
- способность стимулировать позитивное взаимодействие с другими;
- способность принимать и увидеть значимость событий посредством веры.

Данное исследование продемонстрировало влияние ближайшего социального окружения на судьбу человека, говоря о том, что социальные и биологические составляющие устойчивости тесно связаны [15].

К. Шеннон, Н. Винер, Дж. фон Нейман и У. Эшби ещё в 60 годы двадцатого столетия рассматривали жизнеспособность с точки зрения системного подхода как развитие модели жизнеспособной системы. У. Эшби говорил о жизнеспособности следующим образом: жизнеспособность есть некая устойчивость, способность системы сохранять свои характеристики в определенных границах [15]. Есть несколько наиболее признанных концепций и описательных моделей жизнеспособности в зарубежной психологии. «Метатеория жизнеспособности» К. Ричардсона предлагала три направления исследования жизнеспособности: идентификацию личностных особенностей людей, которые эффективно справляются с трудностями; изучение механизмов и процессов, в которых люди приобретают эти особенности; признание врожденной способности человека к росту и развитию. В рамках этой теории жизнеспособность определяется как «сила в пределах

способностей человека, которая побуждает его к самореализации, самоактуализации, альтруизму, мудрости и поиску духовной гармонии».

Авторы конструктивистской теории саморазвития и жизнеспособности (Saakvitne K. W. с соавторами) считали, что симптомы травматического стресса – это адаптивные стратегии, так как они обеспечивают безопасность личности и сохраняют целостность психики. Травматические события, по их мнению, затрагивают пять структурных элементов личности: картину мира человека и его саморазвитие, включая духовный мир (самоэффективность – способность принимать, терпеть внешние события, управлять эмоциями, держать внутреннюю связь с собой и воздействовать на других); эго – ресурсы, необходимые для того, чтобы преодолевать трудности зрелыми способами реагирования (саморефлексией, развитыми социальными навыками для того, чтобы поддержать и защитить себя); центральные человеческие потребности (безопасность, доверие, контроль, уважение и близость); перцептивная система и память, включая биологическую (нейрохимическую) адаптацию и сенсорный опыт.

А.С. Мастен, Н. Гармези, А. Теллеген предложили три модели жизнеспособности, включающие набор специфических факторов для описания взаимосвязи между стрессом и адаптацией: компенсаторная модель (проблемно-ориентированные стратегии совладания, позитивная самооценка, умение получать социальную поддержку, позитивные базовые убеждения); модель «вызова», в которой, по мнению авторов, жизнеспособность развивается не через избегание трудностей и проблем, а через их успешное преодоление; модель защитных факторов (высокий показатель общего интеллекта, высокий уровень социального интеллекта, хорошее воспитание и стабильный социально-экономический статус) [2].

Экологический подход к изучению жизнеспособности, представители которого Д. Чикетти и М. Линч, опираясь на работу У. Бروفенбренера, анализируют экологические переменные, влияющие на жизнеспособность человека. Авторы выделяют уровни экологических переменных, влияющих на

становление жизнеспособности и на адаптационные возможности человека [21]. Данные уровни разделяют в зависимости от степени близости человеку:

- уровень онтогенетического развития, включающий самого человека, его адаптацию и собственное развитие;
- микросистема, включающая семью и ее окружение;
- экзосистема, включающая значимые для человека группы и сообщества, в которые он включен;
- макросистема, включающая социокультурные убеждения и ценности, которые влияют на функционирование социальных групп и семьи.

Современных зарубежных исследователей интересует также вопрос структуры жизнеспособности. Они считают, что способность индивида преодолевать трудности – это центральная часть жизнеспособности.

Л. Перлин и К. Шулер определили жизнеспособность как «то, что дается людям, чтобы избежать разрыва линии жизни». Учеными предложено большое количество структурных моделей жизнеспособности, большинство состоит из двух структурных элементов: защитные факторы и факторы риска. Защитные факторы обычно попадают в одну из четырех описательных категорий:

- 1) в пределах описания личности человека;
- 2) в пределах описания особенностей семьи;
- 3) в пределах описания социальных отношений;
- 4) в пределах описания сообщества.

Фактор риска – это измеримая характеристика человека или ситуации, в которой человек находится, препятствующая его благополучию и предсказывающая его негативную адаптацию. Риск иногда называют «трудной жизненной ситуацией», «угрозой», «стрессом».

Зарубежная наука в настоящее время рассматривает жизнеспособность в контексте совладающего поведения как индивидуальный

способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями.

Д. Хеллерштейн называет жизнеспособность эффективным копингом, который реализует функцию ослабления хронического стресса. Данная концепция использует копинг-стратегии для обеспечения и поддержки благополучия людей, их физического и психического здоровья, а также для удовлетворения в социальных связях. В своих исследованиях ученые трактуют понятие жизнеспособности как продукт социального взаимодействия, вовлеченности индивида в социальные сети, взаимодействия человека и средств массовой информации – так утверждает А.С. Майстер.

По М. Бохман, жизнеспособность – это производная различных комбинаций переменных, которые находятся под влиянием биологических, социальных, культурных, психологических условий [46].

А. Рейсман, рассуждая о жизнеспособности, упоминает, что, во – первых, это способность человека жить настоящим, то есть проживать настоящий момент во всей его полноте: чувствовать неразрывность прошлого, настоящего и будущего; а, во – вторых, это высокая степень независимости ценностей человека и поведения от внешних воздействий, способности жить «как изнутри направляемая личность».

Д. Кидд в своей теории рассмотрел жизнеспособность в контексте становления карьеры «как компонент профессионального роста и развития». Он ведёт речь об особой профессиональной резильентности и определяет ее как «способность к совладанию с подъемами и падениями в профессиональной деятельности, реализуемую за счет уверенности в себе, надежды, самоуважения и флексибельности» [46].

Довольно большое количество исследователей, основываясь на аргументах, заявляют о том, что жизнеспособность проявляется именно во взаимодействии человека и окружающей среды. В этом контексте изучается взаимодействие факторов риска, исходящих из окружающей среды, и защитных факторов ресурсного потенциала самого человека.

М. Ричман и М Фрайзер пишут о жизнеспособной, развивающейся личности: жизнеспособный ребенок – это ребенок, который использует защитные факторы в своей жизни для того, чтобы преодолеть все риски и быть успешным даже в неблагоприятной ситуации [46]. Жизнеспособность, как отмечают авторы, это способность «преодоления» детей, которые подвергались каким – либо социальным факторам риска, умение избегать отрицательных последствий, которые могут проявляться как трудности в обучении, запущенность как психологическая, так и педагогическая, какие – либо физические осложнения. Таким образом, учеными рассматривается еще одна проблема изучения жизнеспособности – факторы ее проявления, формирования и развития.

С.П. Бернارد выделяет девять психологических феноменов, коррелирующих с жизнеспособностью:

- с рождения ребенок был полностью принят своими родителями и окружен вниманием, лаской и заботой;
- высокий уровень интеллекта;
- интегральный локус контроля;
- отсутствие до двухлетнего возраста сиблингов;
- высокий уровень мотивации к успеху и достижениям;
- навыки и умения развития тёплой и близкой взаимосвязи;
- способность реально осознавать события, происходящие в жизни;
- способность на некоторый период избирательно освобождать себя от каких-то обстоятельств, связанных с бытом и семьей, реализовывать свой потенциал в иных областях жизни, а по возвращении конструктивно взаимодействовать внутри семьи и создавать прочную семейную связь [46].

Также пристально изучались и факторы среды, которые оказывают влияние на жизнеспособность. Эти исследования продемонстрировали важность таких переменных, как: социальная поддержка; наличие родителей, эмоциональная поддержка родителей, конструктивные стили воспитания и эмоциональная привязанность.

1.2. Жизнеспособность и индивидуально-психологические особенности личности подростков оставшихся без попечения родителей

Важной особенностью подросткового возраста считается чувство зрелости, вызванное физиологическими изменениями.

Хронологический подростковый возраст определяется от 10 – 11 до 14 – 15 лет. Подросток уже не ребенок, но еще и не взрослый. Сам же подросток относится к себе, как к взрослому. Это выражается в желании, чтобы все – и взрослые, и сверстники – относились к нему не как к маленькому взрослому, а как к взрослому человеку. Он претендует на равенство со старшими и переходит к конфликту, отстаивая свою взрослую позицию. Активация и сложное взаимодействие ростовых и половых гормонов вызывает интенсивное физическое и физиологическое развитие, что связано с проблемами подросткового кризиса.

В последние годы все большее значение приобретает проблема личностного развития и психологического здоровья подростка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации и воспитывающегося в детском доме.

Авторы исследовали особенности самоопределения, роль взаимодействия со значимым взрослым в формировании личного опыта воспитанников детского дома, особенности самопринятия ребенка, воспитывающегося в семье и вне семьи. Проанализировали формирующиеся условия среды и субъективные факторы развития, особенности самопринятия ребенка, воспитывающегося в семье и вне семьи. Проанализировали формирующиеся условия среды и субъективные факторы развития, особенности эмоциональной сферы воспитанников и коллектива детского дома. Изучили различные аспекты психического развития детей – сирот, которые нашли отражение в работах А.М. Прихожан, О.Е. Смирнова и др. [36]. Результаты этих исследований показывают уникальную, качественную картину личностного развития детей, лишенных родительской опеки, и детей

– сирот, их отличия от детей, воспитывающихся в семьях. Следует подчеркнуть, что именно совместная деятельность подростка и взрослого порождает общность переживаний, чувств и настроений, облегчает контакты с подростком, порождает эмоциональную и духовную близость. Подросток постигает сложный духовный мир взрослых, глубину их мыслей и переживаний, учится быть чутким и заботливым к людям.

Особенности жизни подростков вне семьи коренным образом отличаются в силу бедности эмоциональной окраски во взаимодействии, они пассивны и ограничены в принятии решений, для них все решает система управления жизнью государственных учреждений, в которых они живут, такие дети живут и воспитываются в эмоционально обедненной среде, имеют ограничения в двигательной активности. Исходя из этого, можно говорить о подростках, живущих в государственных учреждениях, что они испытывают серьезные искажения нормального общения и ущербность во взаимоотношениях. Когда мы говорим о жизненных потребностях, то говорим об источниках удовлетворения. И, прежде всего, это, конечно, взрослые, с которыми у ребенка могут развиваться эмоционально близкие отношения. У детей, которые воспитываются и живут в детских домах, потребность в таких отношениях не удовлетворяется.

Отсутствие индивидуального подхода, как бы не старались педагоги, ребенок не получает самого элементарного взаимодействия, которое можно получить в семье. Не всегда педагог может выслушать, обратить внимание и дать общение каждому ребенку, принять участие в обсуждении личных проблем подростка, его переживаний и страхов, именно в те моменты, когда необходима поддержка взрослого, чтобы ребенок мог раскрыть свою душу, поделиться своими внутренними переживаниями, в час боли, потери, утраты близких. Именно в такие моменты, искренние эмоции, сострадание и сочувствие в детском доме стираются. В нужный момент они не получают необходимой поддержки и сострадания.

Поведение взрослого, его реакция в отношении ребенка, в каких-то проблемных ситуациях, из-за того, что в группе в условиях детского дома, на одного педагога приходится большее количество детей, в отличие от ребенка, воспитывающихся в полноценной семье, не всегда соответствует запросу самого ребенка. Воспитанник не получает должного внимания, особенно в те моменты когда, ребенок радуется, делится своими успехами, или же наоборот произошли какие-либо трудности в учебе, конфликты с друзьями или со сверстниками, когда ребенок ударился или плачет, в какие то моменты, ребенок остается один на один с собой, не получает правильного проявления эмоций и сострадания со стороны взрослого, отсюда происходит дальнейшее неадекватное восприятие и проявление, у ребенка своих эмоций, самовосприятия себя и окружающего мира. Неудовлетворение в эмоционально-близких отношениях со взрослым приводит к тому, что дети достаточно вялые, мало подвижны, как правило их мимические выражения упрощены, отсутствуют познавательные интересы, двигательные проявления могут быть достаточно полярные, начиная от каких-то тупиковых движений таких как, малоподвижности, раскачивания на стуле, сосание пальца, нарушенной координации до наоборот, какой-то повышенной двигательной расторможенности, активности, ребенок может непрерывно двигаться, что-то хватать, переставлять, не останавливаться, не сосредотачивать своего внимания надолго.

Другой особенностью детей, воспитывающихся в детских домах, является речь, речь ребенка направлена на прослушивание любых инструкций или следование командам взрослого, а собственно активная речь ребенка не развивается и не формируется, потому что в группе воспитатель, не в состоянии слушать каждого ребенка, отсюда двуязычие и плохая речь, поэтому у нас есть определенные нарушения, которые развиваются во взаимоотношениях со взрослыми. Ребенок не привязан к взрослым, и отношения строятся по принципу практической пользы, которая может быть полезной как для ребенка, так и для взрослого. Существуют также нарушения

в отношениях со сверстниками, это в основном конфликтные отношения, обычно довольно поверхностные отношения и нет глубоких взаимоотношений между детьми.

Наиболее проблемные нарушения происходят в эмоционально – волевой сфере личности подростка и в сфере самосознания, т.е. когда можно говорить о неадекватном развитии самостоятельности, неадекватной самооценке ребенка, наличии чувства тревоги и заботы о себе. Такие негативные проявления довольно часто встречаются у детей, воспитывающихся и живущих в детских домах. Многие авторы подчеркивают негативную природу таких различий. В своих исследованиях Л.В. Корнева выявила отличительные черты в структурных компонентах селф-детерменизма такие как, самооценка, уровень притязаний, локус контроля, самооценочность детей – сирот, что в детских домах эти личностные характеристики формируются таким образом, что адекватная социализация развивающейся личности существенно затрудняется. По данным исследования А.Х. Пашиной и Е.П. Рязановой, для сирот характерна катастрофическая монотонность качественной эмоциональной окраски. Они выражают эмоции, которые менее легко узнаваемы, чем дети, воспитываемые в семье, и менее узнаваемы в выражении эмоций. Для детей, воспитывающихся в детских домах, также характерны высокая личностная тревожность и низкая эмпатия [34].

Особенно сложную ситуацию представляют так называемые «социальные сироты», дети, чьи родители или один из родителей живы, но по каким – либо причинам могут быть лишены или ограничены в родительских правах, что делает невозможным длительный контакт с ребенком. В отличие от детей, с рождения оказавшихся без, материнской заботы, попечения родителей, личностное развитие этих детей основывается на так называемом невротическом типе, когда на первый план выходят различные виды защитных механизмов. Подростки, разлученные со своей матерью, приспособившись к новым условиям жизни, часто, кажется, забывают о ней и даже начинают относиться к ней негативно, не хотят ее видеть, отказываются встречаться с

близкими родственниками, ломают подарки и игрушки, полученные от родителей. Проявление агрессии – одна из основных характеристик личности подростка – сироты. Негативное, агрессивное отношение к окружающим является следствием недостатка, внимания, тепла и принятия в общении и распространяется даже на братьев и сестер по крови. Дети практически не имеют родственных связей с собственными братьями и сестрами, а в процессе общения не способны устанавливать конструктивные, эмоционально адекватные отношения с другими значимыми людьми. [34]. Агрессивность проявляется в том, что любые действия других людей, в том числе членов семьи, воспринимаются подростком – сиротой как причина конфликта.

Межличностные отношения подростков, воспитывающихся в детских домах, как правило, недолговечны и формальны. Подростковые отношения часто имеют обедненную картину привязанности и, как правило, приводят к ранним сексуальным отношениям и частой смене партнеров. В условиях лишения родительских связей, как показано в работах А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, и В.С. Мухиной, дети в результате взаимодействия и общения друг с другом, своего рода отождествления себя через другого близкого подростка, стихийно складывается детдомовское, или интернатское «Мы», которое выражается в совместном обособлении от других, «чужих» людей и порождает негативное отношение к ним. Очень часто в речи подростков употребляется «Мы же детдомовские». Через такое проявление «Мы же детдомовские», складывается такой стереотип поведения как потребитель, нам должны, за нас в ответе другие, безответственное отношение к себе, к своей жизни, потеря самостоятельности, ответственности за самого себя, за свое саморазвитие, самоопределение. Происходит перекладывание ответственности за свои поступки на других [36].

Неспособность самостоятельно планировать и осуществлять даже самые простые действия характерна для подростков, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в детском доме. Все это создает очень специфический тип отношений со взрослым, который, в свою очередь, влияет

на отношения со сверстниками. Этот тип отношений крайне противоречив: с одной стороны, дети в детском доме крайне зависимы от взрослых и стремятся к общению с ними; с другой стороны, они ведут себя очень агрессивно по отношению к ним, противопоставляя себя взрослому миру.

Для детей, живущих и воспитывающихся в детских домах, характерно соперничество за внимание и любовь взрослого. Это является причиной многих конфликтов среди воспитанников детских домов.

А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых обнаружили важное противоречие в понимании поведения среди детей, лишенных родительской опеки, и детей – сирот. Учитывая специфику условий жизни и быта в детских домах, где подростки находятся в постоянном контакте с педагогами, воспитателями и сверстниками, можно ожидать эффективного обучения навыкам общения, умения совместно решать коллективные проблемы, оптимального решения конфликтных ситуаций. Однако в поведении таких подростков наблюдается агрессивность и желание переложить вину за свои поступки на других. Способность и нежелание признать свою вину, т.е. фактически доминирование защитных форм поведения в конфликтной ситуации и, как следствие, неспособность решать конфликты продуктивно и конструктивно. Вопреки предположению, что дети, воспитывающиеся в учреждениях, окруженные большим количеством разных педагогов, более независимы, чем их сверстники, которые живут и воспитываются в благополучных семьях, такие дети имеют серьезные недостатки в произвольном саморегулировании поведения, выражающиеся в неспособности самостоятельно планировать и контролировать свои действия [36].

В наиболее общей форме отклонения в развитии детей, воспитывающихся в детских домах, можно охарактеризовать как слаборазвитые внутренние механизмы медиации, формирование которых создает возможность перехода от реактивного, ситуативного к активному, свободному поведению. Незрелость механизмов медиации у детей – сирот компенсируется формированием различных типов «защитных сущностей»,

где вместо творческого мышления разрабатывается система классификации; вместо того, чтобы стать произвольным поведением – ориентация на внешний контроль; вместо способности самостоятельно справиться со сложной ситуацией – склонность к аффективной реакции, обиде и передаче ответственности другим [7].

По мнению М. Розенцвейга, это свидетельствует о неудовлетворенной потребности в общении и, в сочетании с неспособностью взять на себя ответственность, демонстрирует своеобразное «потребительское» отношение к взрослым, склонность ждать или даже требовать от других решения своих проблем. Агрессивная, грубая реакция, которую учащиеся дают взрослым, противоречащая нормам взаимоотношений ребенка и взрослого в нашей культуре, указывает на неправильную, соответствующую «дистанцию» в общении со взрослыми [46].

Развитие адекватных форм поведения ребенка по отношению к взрослому способствует нормальный процесс отождествления с родителями, который в условиях проживания в детском доме, безусловно нарушается. В государственном учреждении невозможно создать механизм идентификации, который бы полностью воспроизводил идентификацию семьи. Восприятие подростками семьи, а также роли и функции супругов и родителей в семье разрушены, детское восприятие этих ролей весьма противоречиво, искажено, недостаточно дифференцировано и не оптимистично. Подростки лишены важнейшего примера для подражания в отношениях, адекватной реакции родителей, когда есть безусловная любовь, ребенок, воспитывающийся в детском доме, должен заслужить позитивное отношение взрослого, через соблюдение его требований, послушание, хорошее поведение, хорошие оценки, соблюдение режимных требований государственного образования и т.д.

Потребность ребенка в позитивном отношении к взрослому сталкивается с глубоко разочарованной потребностью в интимном и личностном общении со взрослым, что в сочетании с необъективностью

адекватных форм общения со взрослым, создает чрезвычайно сложную и противоречивую картину такого общения. Как в развитии интеллектуальной и аффективно – необходимой областей, так и в особенностях поведения детей, воспитывающихся вне семьи, существует определенная специфика, которую следует рассматривать не как простое отставание в умственном развитии, а как качественно иной характер ее развития. Эта специфика проявляется в неинформационном внутреннем, идеальном плане, в связности мышления, мотивации и поведенческих реакций внешней ситуации [7].

Такая специфика препятствует позитивной учебной активности подростка и нормальному учебному процессу. При решении интеллектуальных проблем дети в детских домах в основном ориентируются на визуальную ситуацию и не содержат ни плана воображения, ни внутреннего интеллектуального плана. Интеллектуальное развитие детей, воспитывающихся вне семьи, характеризуется дисгармонией. Слабо развитое невербальное мышление с соответствующим возрастным стандартом вербального мышления [14].

Недостатки умственного развития детей – сирот во многом обусловлены дефицитом и ограниченностью конкретного сенсорного опыта. Бедность эмоционального опыта и сокращение подготовки к совершенствованию формальных и логических операций, а также индивидуальных знаний и навыков приводят к схематическому, «разумному» мышлению ребенка. Развитие формальных аспектов интеллекта – классификации, систематизации заменяет образное, конкретное знание мира. В психологии имеются данные, свидетельствующие о том, что путь развития по классификационному типу является тупиком, препятствующим формированию творческой стороны мышления [14]. Это связано с тем, что для продуктивной деятельности недостаточно овладения формальными логическими операциями. Они являются лишь средством, инструментом, позволяющим человеку придать необходимую форму тому содержанию, которое он получает в чувственном

переживании. Если само содержание крайне неудовлетворительно, то даже развитое логическое мышление не будет эффективным.

При анализе специфики общения подростков и их сверстников, воспитывающихся в детских домах, важно учитывать, что ребенок постоянно общается с одной и той же достаточно узкой группой лиц, и он не может отдавать предпочтение какой-либо другой группе, или быть исключенным из этой группы. Принадлежность к определенной группе сверстников в этом процессе представляется «безусловной». В детских домах наблюдается высокая интенсивность контактов со сверстниками на фоне неразвитости интимной и личной стороны общения. Это отставание основано на недостатке сопереживания, эмпатии, умений и, самое главное, необходимости делиться своим опытом с другим значимым человеком. По мнению А. Джерсилд, дети, выросшие вне семьи, не способны к богатым эмоциональным переживаниям, поскольку способность ребенка любить других тесно связана с тем, сколько любви он получил и в какой форме она была выражена [5].

В подростковом возрасте А. Фрейд обнаружила, что у детей, выросших без близких взрослых, развиваются примитивные связи с другими; у них есть «заместительные» связи со сверстниками или с группой сверстников; многие дети ищут материнских отношений с кем-то, без кого их переход к зрелости становится невозможным. Дети, выросшие без близких взрослых, развивают примитивные связи с окружающими; у них появляются «замещающие» связи многие дети ищут истинных материнских отношений с каким-нибудь лицом, без чего их переход к зрелости становится невозможным. Нередко поиск значимого взрослого вне детского дома, приводит к нежелательным последствиям, подростки, как правило сталкиваются с предательством и непорядочностью взрослых, усугубляя свои детские травмы. Самым трагичным или печальным исходом, является утрата базового доверия к миру, то есть подросток разучивается верить окружающим, верить в себя, а это ведет к тому, что возрастает уровень агрессивности, ребенок становится подозрительным, конфликтным, и очень часто неспособным к автономной

жизни [46]. Г.С. Салливен развивает идею, что «я» ребенка имеет социальное происхождение. Оно рождается и формируется под влиянием оценки действий ребенка взрослыми. Позиция близких взрослых создает своего рода «эмоциональный климат», «психологическую среду», в которой происходит процесс самораскрытия и саморазвития ребенка. «Личность состоит из рефлексивной похвалы» [7].

Еще одной существенной особенностью воспитанников детского дома, является чрезмерное сексуальное возбуждение, гиперсексуальность. Причиной этого является то, что социально расстроенные дети, не могут позитивно использовать свою энергию. Причиной повышенного сексуального возбуждения подростка, является отсутствие общей способности замедлять его основные чувственные влечения. В подавляющем большинстве случаев эта особенность приобретает и формируется средой, которая «развязывает» подростка, дает ему слишком мало материала для преодоления, либо дает ему односторонний, грубо чувственный материал, препятствующий росту высших «творческих устремлений» [7].

Особенностями гиперсексуальных детей являются; заостренное, эгоцентричное «я» в центре мира; стремление к прямому наслаждению, преобладающее над стремлением к далеким и отвлеченным целям; оторванность от различных областей окружающей действительности и фиксация на индивидуальных, выбранных сторонах ее, содержащих элементы скрытой сексуальной насыщенности, отсюда и узкое ограничение исследовательских интересов.

А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых указывают на доминирование желаний, непосредственно связанных с их повседневной жизнью, учениями, исполнением режимных моментов, правилами поведения. Многие человеческие проблемы непривлекательны для них, в отличие от их сверстников из обычных семей [14]. В детских домах импульсивность в удовлетворении их потребностей сочетается с агрессивными атаками в ситуациях разочарования. Отсутствие эмпатии приводит к агрессивным

реакциям, которые часто носят насильственный, даже садистский характер. Подростки ощущают собственные мотивы как неотложные и неумолимые, и немисливо откладывать или заменять чем-то другим. Удовлетворенные мотивы приводят к распушенности, состоянию сытости, но не к переживанию счастья с присушим им чувством повышенной самооценки. [14].

Поскольку термин «жизнеспособность» используется в широком междисциплинарном пространстве различных наук, концептуализация понятия – сложный процесс. Жизнеспособность личности в современных исследованиях рассматривается в четырех аспектах:

- индивидуальные характеристики;
- копинг-ресурсы;
- влияние общества;
- способности, отношения с близкими;
- включенность в культурную традицию.

Зарубежные ученые рассматривают жизнеспособность в контексте развития личности, под которой понимается такой способ взаимодействия индивида в наличной социальной ситуации, отличающейся своей логикой развития событий и своей значимостью в жизни личности, который соотносится с психическими и психологическими возможностями человека.

Д. Хеллерштейн относит к копинг-ресурсам экстраверсию, психическое здоровье, социально – психологические особенности семьи, межличностные отношения, определяя при этом жизнеспособность как эффективный копинг.

Е.А. Рыльская компонентом общей жизнеспособности считает способность человека к развитию, под которым автор понимает открытое, логичное преобразование психических процессов в продолжение времени [44].

А.А. Нестерова выбрала определение жизнеспособности как целостное качество, которое отличается системностью, единством индивидуальных способностей человека и способностей реализации своего личностного ресурсного потенциала, своих социально – психологических способностей, а,

по мнению А.И. Лактионовой, жизнеспособность – это предпосылка к развитию и адаптации. Под категорией «развития» ученые видят личность как определенную систему взаимосвязи самой личности и способы ее жизнедеятельности [29]. Так, например, Е.Б. Весна определяет развитие «как процесс самосовершенствования, процесс образования личностных норм относительно ценностно – смысловых ориентаций, которые являются эталоном и сопровождают процесс идентификации личности.

В.И. Слободчиков источником развития видит «событийную общность» – пространственно-временную развернутую ситуацию развития, где зарождаются и вынашиваются специфические человеческие способности, «функциональные органы субъектности» [50].

Исследования между структурными компонентами жизнеспособности и такими индивидуально-психологическими особенностями, как нейротизм, экстраверсия, оптимистичность, рефлексивность, подтверждают их связь с развитием и поддержанием системы жизнеспособности. Экстраверсия и нейротизм, образующие «биологический фундамент личности», по мнению Р.М. Шамина, М.В. Григорьевой, оказываются наиболее стабильными на протяжении времени. Однако, как отмечают авторы, они не являются исчерпывающими [50]. Согласно В.М. Русалову, наиболее фундаментальной чертой, которая формируется при наличии одних и тех же биологических аспектов, является та, которая характеризует меру взаимодействия человека с другими людьми и со средой в целом. Эмоциональная регуляция является значительным личностным ресурсом и способствует социальной адаптации, мотивация рассматривается как направленность поведения. Б. Компас, Э. Фрайденберг определяют индивидуально-психологические особенности как индивидуальную диспозицию, к которой относят: темперамент (гибкость или пластичность), оптимизм, интернальный локус личностного контроля над ситуацией, высокий уровень самоуважения и автономность.

Мы рассматриваем жизнеспособность подростков как интегративное образование. Для него характерна согласованность связей между различными

элементами. Анализируя данное понятие, описываем его как многокомпонентное, определяющее не только меру и способы проявления активности, но и успешное функционирование и саморазвитие в различных жизненных обстоятельствах. Используем понятие «субъективное благополучие», под которым понимается множество явлений: удовлетворенность жизнью, эмоциональное, психологическое благополучие, социальное благополучие. Определяем понятие «субъективное благополучие» как родовое к понятию «жизнеспособность», придерживаясь положения Е.А. Рыльской о том, что жизнеспособный человек обладает такими важными ресурсами, как здоровье, позитивное мышление, социально-психологическая устойчивость к окружающим воздействиям. Жизнеспособность, по мнению Е.А. Рыльской, являясь ресурсом развития, оказывает непосредственное влияние на успешность личности [42]. Понятие «субъективное благополучие» ученые рассматривают как синтетическое, какое-либо общепризнанное определение термина так и не ввели, поэтому принято считать, что это интегральное образование, которое включает в себя «гедонистическое» и «эвдемонистическое» благополучие.

Ученые пытались определить его через ценностно – смысловую, потребность – мотивационную сферу личности, через отношение. Эмпирическое исследование ученых подтвердило наличие связи нейротизма и экстраверсии с переживанием счастья и удовлетворением жизнью.

В исследовании Витерсо и Нильсена было отмечено, что нейротизм объясняет в восемь раз больше вариаций субъективного благополучия, чем экстраверсия, а в работе Томина и Камминса показано, что эмоциональная саморегуляция является движущей силой субъективного благополучия личности. Исследования отечественных авторов подтверждают, что нейротизм играет главнейшую роль при определении показателей всех кластеров субъективного благополучия. Немногочисленны работы, подтверждающие связь нейротизма и экстраверсии с психологическим благополучием. Грант сделал заключение о том, экстраверсия и совестливость

(положительно) и нейротизм (отрицательно) взаимосвязаны и с психологическим благополучием, и с переживанием счастья и удовлетворенности жизнью в результате соотнесения субъективного и психологического благополучия выявили, что такие психодинамические свойства, как эргичность, пластичность, темп, социальный темп, повышают общую удовлетворенность жизнью.

В.М. Русалов отмечал, что экстраверсия и нейротизм не являются исчерпывающими с точки зрения формально – динамических характеристик психики, которые могут влиять на степень выраженности субъективного благополучия, и определял темперамент как общую психическую активность, показателями которой выступают скорость, темп, выносливость, интенсивность, ритм, пластичность и другие факторы. В своем исследовании «О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека» автор делает предположение о том, что формально – динамические качества находят проявление во время деятельности, когда индивидуальные устойчивые нейрофизиологические компоненты вступают в активную фазу. Из этого следует, что свойства темперамента определяют поведение человека, проявляющееся в его деятельности, течение и результаты данной деятельности, результат, который влияет на состояние удовлетворенности личности деятельностью и жизнью в целом [18]. Отечественные (В.Д. Небылицын, В.С. Мерлин, В.М. Русалов и другие) и зарубежные исследователи (Г. Айзенк, К. Ленгард, Я. Стреляу) подчеркивали, что свойства темперамента определяют динамику жизненных процессов индивида. Однако прямых исследований взаимосвязи психодинамических характеристик и субъективного благополучия нет, за исключением работ, в которых опосредованно выделяется фактор скорости [4].

Под индивидуально – психологическими особенностями развития жизнеспособной личности А.А. Нестерова понимает взаимную связь интегральных личностных характеристик (гибкость, компетентность, направленность) и психодинамических, к которым учёный причисляет

эргичность (социальную и деятельностьную), ассертивность, пластичность. Интерес исследователей к изучению взаимосвязи структурных компонентов жизнеспособности и индивидуально – психологических характеристик личности усиливается, и перед учеными встала задача определения предикторов жизнеспособного поведения личности [29].

По результатам исследований, жизнеспособность представляет собой умение контролировать свой организм во время стрессовых ситуаций, регулировать свои гормональные реакции, в короткие сроки адаптироваться и приходить в норму после тяжелых психологических состояний. Большинство исследований личности доказывают, что людей, которые отличаются высокой жизнеспособностью, характеризуют высокие баллы по всем 5 параметрам «Большой пятерки»:

- добросовестность;
- эмоциональная устойчивость и экстраверсия;
- открытость к приобретению нового опыта, интеллектуальному и культурному развитию, принятие нового;
- дружелюбие;
- сознательные решения;

Многочисленные исследования подтверждают корреляционную связь жизнеспособности и следующих индивидуальных факторов:

- гибкости, адаптируемости, экстраверсии, открытости, благожелательности;
- самооценки;
- самообладания;
- интеллекта;
- проблемно – ориентированных поведенческих стратегий;
- интегрального локуса контроля;
- целеполагания и мотивации на достижения;
- контроля эго и его устойчивости;
- способности предвидеть опасную ситуацию и спрогнозировать угрозу.

Эмпирические исследования в позитивной психологии внесли дополнение в этот перечень, отменив следующие переменные: надежду, оптимизм, способности к творчеству, великодушие и умение прощать.

При исследовании жизнеспособности ребят подросткового возраста мы обнаружили прямую взаимосвязь между их жизнелюбием и жизнестойкостью и такими характеристиками, как оптимистичность, нейротизм, экстраверсия, адаптация, рефлексивность, мотивированность, открытость опыту. Нас интересовали не только степень выраженности данных характеристик, но и особенности взаимосвязей между ними, поскольку мы предположили, что взаимосвязи между индивидуально – психологическими особенностями человека и структурными компонентами жизнеспособности, значения которых обусловлены их структурой, целостностью, системностью. Они способствуют устремленности активности личности к реализации личностного и субъектного потенциала при специально организованной социально-культурной среде, которую может предложить воспитательно-образовательное пространство. В исследовании была показана положительная связь нейротизма с оптимистичностью, мотивацией, рефлексивностью, отражающая различную по величине силу данных взаимосвязей на каждом этапе развития жизнеспособности подростков. Рассмотрим индивидуально – психологические характеристики подростков, которые, согласно нашему предположению, связаны с их жизнеспособностью.

Нейротизм – индивидуальная особенность, которая характеризует лабильную и реактивную нервную систему. Считается, что нейротизм связан с такими особенностями, как тревожность, враждебность, депрессия, рефлексия, импульсивность, ранимость. Нейротизм определяет устойчивость психических процессов или эмоциональную неустойчивость. С ростом показателей нейротизма, что сопровождается высокой эмоциональностью, выраженной впечатлительностью и чувствительностью, возрастает выраженность показателей по шкале «оптимистичность», что определяет принадлежность к гипертимному или экзальтированному типу и выявляет

резкие всплески эмоций, непостоянство в привязанностях, интересах, излишнюю смешливость, влюбчивость, снисходительное отношение к своим ошибкам, неразборчивость в контактах. Все эти характеристики абсолютно нормальны для подросткового возраста, а у взрослого человека их наличие свидетельствует об эмоциональной незрелости и инфантилизме.

Г. Айзенк определял нейротизм в качестве одного из личностных измерений, предполагая, что его можно усмотреть в любой привычной бессознательной форме поведения индивида. Опираясь на данные исследования, ученый утверждал, что именно эмоциональное состояние может подтолкнуть индивида к привычным формам поведения. Так, у очень эмоционального человека отмечается более высокая склонность к конкретным привычкам [46].

А. Адлер источником нейротизма считал подавление социальных потребностей наряду с биологическими [2].

Исследуя жизнеспособность, Е.А. Рыльская выделяет нейротизм наряду с такими свойствами нейродинамического происхождения, как ригидность, тревожность, экстраверсия. Все это она называет врожденными предпосылками, которые повышают вероятность формирования высокой или низкой жизнеспособности при опосредованном и преимущественном влиянии «культурных» факторов социальной среды [44].

Экстраверсия характеризует динамику психических процессов, определяет особенности человеческого поведения.

Г. Айзенк выдвинул предположение, что эта черта личности (как ещё ее называют – критерий «замкнутости – общительности») связана с работой ретикулярной формации – особой структуры мозга. У людей интровертов более высокий тонус коры головного мозга, и в излишней сенсорной стимуляции нет необходимости, именно поэтому такие люди привыкли быть наедине с собой и не желают взаимодействовать с внешним миром без особой необходимости. Экстраверты, напротив, нуждаются во внешней сенсорной стимуляции и общении, так как тонус коры головного мозга у них понижен.

К. Юнг определяет экстраверсию несколько иным образом. Он называет четыре типа переработки информации: чувственный, мыслительный, интуитивный и ощущающий. Превалирование одного из этих типов определяет, насколько экстравертен или интровертен человек. Опираясь на этот критерий, ученый выделил 8 типов личности.

В общепринятом понимании экстраверсия представляет собой направленность личности на внешние события и окружающих людей. Айзенк определял экстраверсию как континуум, «отражающий прогрессирующую потребность в стимуляции, которую можно сравнить с тем, как стимулы влияют на область мозга». Согласно его теории, человеку с высокой степенью экстраверсии нужна сильная стимуляция от окружающего общества в силу биологического устройства его организма. Типичный экстраверт отличается общительностью, импульсивностью, оптимистичностью, он не может без активности и разнообразия в окружающей обстановке. Такие люди, как правило, легко поддаются на эмоции, даже могут проявить агрессию. Они любят быть в окружении людей и получают от этого эмоциональную подпитку.

Мотивация – то, что побуждает человека к действию, его способность реализовать свои желания с помощью какой – либо деятельности. Это динамический процесс на уровне психофизиологии, который определяет человеческое поведение и измеряет его организованность, активность, устойчивость и направленность. В широком понимании мотивация включает в себя практически все физиологические и психологические особенности человека, а также различные внешние факторы, оказывающие влияние на человеческое поведение. Мотивация изучает основные психологические образования, которые определяют инициацию, устойчивость поведения и направленность действий. Остальные свойства психики, кроме мотивационных, являются инструментальными: они участвуют в регуляции поведения, но не дают ответа на вопросы, связанные с инициацией, устойчивостью и целенаправленностью.

Сегодня учёные по-разному интерпретируют это понятие. Одни утверждают, что мотивация представляет совокупность процессов, которые отвечают за побуждение к деятельности. Другие называют мотивацию совокупностью мотивов. Из этого складываются теории мотивации, которые изучают, анализируя человеческие потребности и их взаимосвязь с мотивацией.

Выделяют три направления теорий мотивации:

1. Процессуальные теории мотиваций: они анализируют, как человек распределяет усилия, чтобы достигнуть новых целей, и какое поведение выберет для этого.

Рассмотрим более детально теорию мотивации Локка. Ее суть заключается в том, что поставленные цели определяют поведение человека, так как именно для их достижения он совершает те или иные действия. Постановка цели – абсолютно осознанный процесс, человек знает, что хочет получить, и ведет себя так, чтобы добиться цели. Он может руководствоваться эмоциональными переживаниями, чтобы дать оценку событиям и понять происходящее вокруг, затем на основе этих данных формирует для себя цели и уже потом выбирает модель поведения, позволяющую ему их осуществить. Добившись результата, он получает моральное удовлетворение.

2. Содержательные теории мотиваций: они направлены на анализ факторов, влияющих на мотивацию. Это направление представляют следующие исследования: теория приобретенных потребностей МакКлеланда, теория ERG Альдерфера, теория двух факторов Герцберга, теория иерархии потребностей Маслоу.

3. Теории, основанные на специфической картине человека: Представители этого направления в качестве объекта изучения рассматривают определенный образец человека, его мотивы и потребности. Примеры исследований: теория Оучи, теория Мак Грегора.

Рефлексивность – способность человеческого сознания сосредоточиться на самом себе. Рассмотрим, как понимают рефлекссию исследователи. Л.С.

Выготский называл ее отражением собственных процессов в сознании, благодаря которому создаются новые типы связей и отношений.

С.Л. Рубинштейн, используя субъектно-деятельностный подход, отмечает главнейшую роль рефлексии в самоопределении человека. Он говорит о том, что «возникновение сознания связано с выделением из жизни и непосредственного переживания рефлексии на окружающий мир и на самого себя». В своих работах «Человек и мир», «Бытие и сознание», «Основы психологии» автор обозначил два способа человеческой жизнедеятельности: «отстраненный» (рефлексивный) и «слитый». Первый способ ученый называет субъектным, так как он позволяет самостоятельно делать выбор своего жизненного пути и управлять им [40].

Г.П. Щедровицкий пишет о взаимосвязи между прошлой деятельностью, будущей деятельностью и деятельностью человека в рефлексивной позиции. Исследователь отмечает, что рефлексия как бы поглощает прежние и будущие действия: прошлые деятельности дают ей материал для анализа, а будущие – почву для проектирования.

А.В. Карпов определяет рефлекссию как способ, определенный механизм выхода системы психики за собственные пределы, что детерминирует пластичность и адаптивность личности. Исследователь отмечает уникальность человеческой психики, пишет о том, что ее собственный механизм позволяет преодолеть ограниченность, выйти за пределы своих возможностей. Психика устроена таким образом, что в ней реализован самый высокий уровень – метасистемный. А рефлексия помогает его правильно выразить.

Рассмотрим функции рефлексии. Ученые выделяют регулятивную и познавательную функцию. Первая реализуется в соотношении своего опыта с общественными и личными нормами, а также в саморегуляции и самовоздействии, благодаря чему образовались понятия самооценки и самоконтроля.

Вторая функция проявляется в наблюдении за собой, описании себя и анализе этого опыта, в связи с чем в ней выделяют две составляющие – самоанализ и самонаблюдение.

Оптимистичность – оптимистам свойственна вера в позитивные перспективы в жизни, в себя, свои возможности и свое окружение. Исследование оптимизма призвано решить несколько практических задач: развитие мотивации, целеустремленности, настойчивости, профилактика депрессии и дистресса, профотбор и профориентация. Оптимизм и пессимизм находят яркое проявление в разных сферах реальной жизнедеятельности человека: спорте, образовании, профессиональной деятельности. Оптимистичное или пессимистичное восприятие мира значительно влияет на соматическое здоровье и субъективный уровень благополучия человека. Оптимизм в истории науки рассматривался как выражение человеческой природы и как индивидуально – психологическая особенность человека.

В современной зарубежной науке в русле позитивной психологии выделяют два ключевых подхода к исследованию пессимизма и оптимизма: изучение оптимизма как атрибутивного стиля (К. Петерсон, М. Селигман и др.) и изучение диспозиционного оптимизма (М. Шейер, Ч. Карвер и др.). Оптимизм, согласно этим подходам, рассматривается как когнитивная категория. Преимущественно исследования оптимизма в России проводились в рамках социологии. Главным показателем оптимизма выступали показатели ощущения и удовлетворенности образом жизни. Отечественные психологи Т.О. Гордеева и Д.А. Леонтьев и исследовали оптимистическое мышление как один из компонентов потенциала личности. М.С. Замышляева и Т.Л. Крюкова рассматривают пессимизм и оптимизм в качестве структурных когнитивных личностных диспозиций, которые включают: позитивный или негативный стиль объяснения как оценку и способ объяснения причин позитивных и негативных событий, которые уже произошли; надежду или безнадежность (как позитивные либо негативные ожидания в определенной ситуации в будущем, которые подразумевают готовность к поведенческому акту для

достижения желаемой цели); самоэффективность (уверенность в эффективности собственных действий).

К. Муздыбаев определяет пессимизм и оптимизм как личностные восприятия действительности, диспозиции или настроения, мнения, которые отражают позитивные или негативные ожидания от определенных событий или будущего в целом. Исследователь замечает, что характер ожиданий является не единственной отличительной чертой оптимистов и пессимистов, существенны также различия в эмоциональных состояниях и настроениях. По мнению автора, эмоциональные особенности оптимистов и пессимистов представляют следствие определенного миропонимания и избирательного восприятия. Пессимист исключает из своего мироощущения все, что дает возможность для ощущения жизнерадостности [47]. Также, по мнению К. Муздыбаева, различия между пессимистами и оптимистами связаны с силой воли и мужеством в преодолении жизненных трудностей на пути к лучшему.

Выводы по 1 главе

Проблема исследования взаимосвязи структурных компонентов жизнеспособности и индивидуально – психологических характеристик личности, определения предикторов жизнеспособного поведения личности одновременно и актуальна и мало изучена.

Резюмируя, отметим, что жизнеспособность личности в современных исследованиях рассматривается в нескольких ракурсах: индивидуальные характеристики, общественное влияние, отношения с близкими, включенность в традиции своей культуры. Жизнеспособность ученые рассматривают как системное качество личности, которое характеризует единство индивидуальных и социально – психологических способностей индивида к реализации потенциала, ресурсов. К ресурсам ученые относят психическое здоровье, экстраверсию, межличностные отношения, социально – психологические особенности семьи. Рассматривая жизнеспособность как предпосылку к развитию и адаптации, категорией развития называют взаимосвязи самой личности как некой системы и способы самореализации личности в жизни. А.А. Нестерова предлагает структурные компоненты жизнеспособности: саморегуляцию, эмоциональный контроль, планирование своего времени и управление будущим.

Мы рассматриваем жизнеспособность подростков как интегративное образование, для которого характерна согласованность связей между различными элементами. Таким образом, мы выделим и рассмотрим взаимосвязи между такими переменными, как нейротизм, экстраверсия, оптимистичность, рефлексивность, мотивация с жизнеспособностью подростков. Нейротизм и экстраверсию, согласно концепции Е.А. Рыльской, мы рассматриваем как врожденные предпосылки, которые увеличивают вероятность формирования жизнеспособности или нежизнеспособности. Мотивацию – как образование, определяющее инициацию, устойчивость и направленность поведения благодаря целеполаганию. Рефлексию – как

способность соотнесения своего опыта с общественными и личными нормами. Оптимизм – как показатель самооффективности и удовлетворения жизнью.

Таким образом, мы видим, что психическое и личностное развитие подростков, оставшихся без попечения родителей носит специфический характер. В конечном итоге все особенности их развития определяются теми условиями, в которых они живут. Наиболее значимыми из них являются психическая депривация, отсутствие близкого взрослого человека, который бы безоговорочно принимал и любил ребенка, негативное отношение к этим детям со стороны социума. Все это приводит к формированию агрессивной, но крайне ранимой, неуверенной в себе личности, защищающейся от внешнего мира, а невзаимодействующей с ним.

Исходя из вышеперечисленного, мы можем утверждать, что у жизнеспособности довольно много дефиниций. Российская психология жизнеспособность изначально рассматривала в рамках вопроса о способах существования человека, а первые эмпирические исследования были направлены на изучение готовности человека к эффективному функционированию (общей трудоспособности). Методологические подходы в изучении жизнеспособности – это совокупность различных научных парадигм, которые рассматривают процесс формирования, развития, детерминации структурных элементов жизнеспособности, механизмов и условий ее формирования и развития с разных сторон. В рамках субъектного подхода рассматривались такие категории, как «активность», «саморегуляция», «саморазвитие», «личностный потенциал». Представители субъектно-деятельностного подхода связывали жизнеспособность с категорией развития, выделяя стадии развития, восходящий их характер, когнитивную основу и факторы. С точки зрения личностно-деятельностного подхода, в рамках психологии способностей жизнеспособность есть совокупность свойств, влияющих на эффективность деятельности. На современном этапе ученые исследуют данную категорию в рамках кросс-культурного подхода, в контексте сознания разных культур, исследуя

родственные жизнеобеспечивающие феномены: сопротивляемость, чувство связности, разрастание, неуязвимость, обращение к жизненной проблематике, к идее воспитания жизнеспособного поколения, включая в структуру жизнедеятельности такой компонент, как своевременность. Для нашего исследования актуально положение о динамической системе В.Д. Шадрикова, в котором ученый говорит о свойстве системы развиваться во времени, изменять в составе компоненты и связи, сохраняя при этом функции, где человек понимается как целостная психологическая система, а жизнеспособность – как характеристика, отражающая качество некоторых функций, отвечающих за успешное адаптивное поведение [54].

Обобщая вышесказанное, убеждаемся в значимости определения: «Жизнеспособность – это интегративное, динамическое, качественное новообразование личности, определяющее меру и способы проявления активности, успешного функционирования и саморазвития в различных жизненных ситуациях».

Методологическая интерпретация понятия «жизнеспособности» зарубежных авторов многоаспектна, что свидетельствует об актуальности развития идеи жизнеспособного, жизнестойкого поведения человека в ситуациях риска. Интерпретация понятия «жизнеспособность» в рамках зарубежной психологии интегративна (посттравматический рост, совладающее поведение, эффективный копинг, самоэффективность, жизнестойкость, устойчивость), что говорит о междисциплинарности этого понятия. Жизнеспособность личности изучается в большей мере в русле двух подходов: конструктивистском и экологическом. В рамках экологического подхода жизнеспособность рассматривают с точки зрения теории систем, взаимосвязей и детерминации; в рамках конструктивистского подхода рассматривают связи между компонентами жизнеспособности.

Изучение данного феномена для отечественной и зарубежной науки бесспорно актуально, поскольку общество заинтересовано в жизнеспособных людях, выражающих себя конструктивно в быстро меняющихся условиях

социальной действительности и в воспитании жизнеспособного поколения. Однако существует неоднозначное толкование жизнеспособности личности, остались не до конца решенными вопросы, которые связаны со структурными компонентами жизнеспособности личности, практическими разработками и методическими рекомендациями для развития жизнеспособности, а также с условиями и механизмами её детерминации.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

2.1. Организация и методики исследования

В самом общем виде жизнеспособность подростков можно определить, как способность к самостоятельному существованию или выживанию, но и развитию вопреки влиянию любых внешних факторов.

Целью эмпирического исследования является, выявление уровня структурных компонентов саморегуляции, смысложизненных ориентаций, и свободного ценностного выбора подростков, оставшихся без попечения родителей.

В задачи эмпирического исследования входило:

1. Отбор психодиагностических методик для определения уровня структурных компонентов жизнеспособности подростков, оставшихся без попечения родителей.

2. Определить уровень структурных компонентов жизнеспособности подростков, оставшихся без попечения родителей.

3. Провести анализ результатов исследования и их интерпретацию.

Исследование структурных компонентов саморегуляции, смысложизненных ориентаций и свободного ценностного выбора подростков, оставшихся без попечения родителей с помощью следующих психодиагностических методик:

- 1) Опросник «Стиль саморегуляции поведения 98» (ССП-98) В.И. Моросановой (Приложение А);

Показатели опросника включают в себя следующие шкалы: «планирование», «моделирование», «программирование», «оценивание результатов», «гибкость», «самостоятельность», «общий уровень саморегуляции», которая оценивает общий уровень сформированности, индивидуальной системы, осознанной саморегуляции, произвольной

активности человека. Опросник ССП-98 состоит из 46 утверждений и работает как единая шкала «Общий уровень саморегуляции».

Структура опросника такова, что ряд утверждений входят в состав сразу двух шкал. Это относится к тем утверждениям опросника, которые характеризуют как регуляторный процесс, так и регуляторно–личностное качество.

2) Тест смысло-жизненные ориентации (методика СЖО), Д.А. Леонтьев (Приложение Б);

Смысло-жизненные ориентации это, регуляторы или механизмы направленной деятельности человека как субъекта, как личности. Они представляют собой обобщенную структурно-иерархическую и динамическую систему представлений, являющуюся базовым элементом внутренней (диспозиционной) структуры личности, сформированную и закрепленную жизненным опытом индивида в ходе социализации и социальной адаптации на фоне индивидуально–типологических особенностей, и являются, таким образом, субъективными составляющими феномена смысла жизни.

Цель: оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден подростком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизнеспособности.

Тест Д.А. Леонтьева СЖО (смысло-жизненных ориентаций) способен выявить не только общий уровень осмысленности жизни, но еще диагностирует ряд дополнительных шкал:

- цели (поиск смысла жизни в достижении поставленных целей);
- процесс (удовлетворенность настоящим, чувство счастья от того, что есть в данный момент);
- результат (нацеленность на прошлое, достигнутые результаты, выполненные цели);
- локус контроля - Я (уверенность в себе; все происходящее зависит только от себя);

– локус контроля-Жизнь (отсутствие контроля над происходящим; все, что случается – результат внешних сил и обстоятельств).

3) «Свободный выбор ценностей» (Е.Б. Фанталова) (Приложение В).

Методика «Свободный выбор ценностей», направленная на дальнейшее исследование «ценностного ядра» субъекта, раскрытие его уникальности. Основной прием методики – свободный, индивидуальный для каждого испытуемого выбор ценностей из длинного предложенного списка.

Подросткам был предложен список из 73 общечеловеческих ценностей, среди которых необходимо было выделить всего 10 самых важных и оценить каждый из уже выбранных показателей по шкале «ценность», а затем «доступность». Проводя первичный анализ полученных результатов, для удобства интерпретации данных, мы разделили все предъявленные ценности на три группы: в первую вошли абсолютные ценности, определяемые как отношение к поставленной цели или к чему-то очень желательному, например, «Любовь к Родине», «Вера в Бога», вторую группу составили ценности, обозначающие человеческие качества: «жизнерадостность», «целеустремленность», а в третью группу мы отнесли такие общечеловеческие ценности, которые находятся на стыке тех, что мы уже обозначили, одновременно относящиеся к абсолютным ценностям и, в то же время, выступающие как определенные человеческие качества, например: «доброта», «терпение», «смекалка».

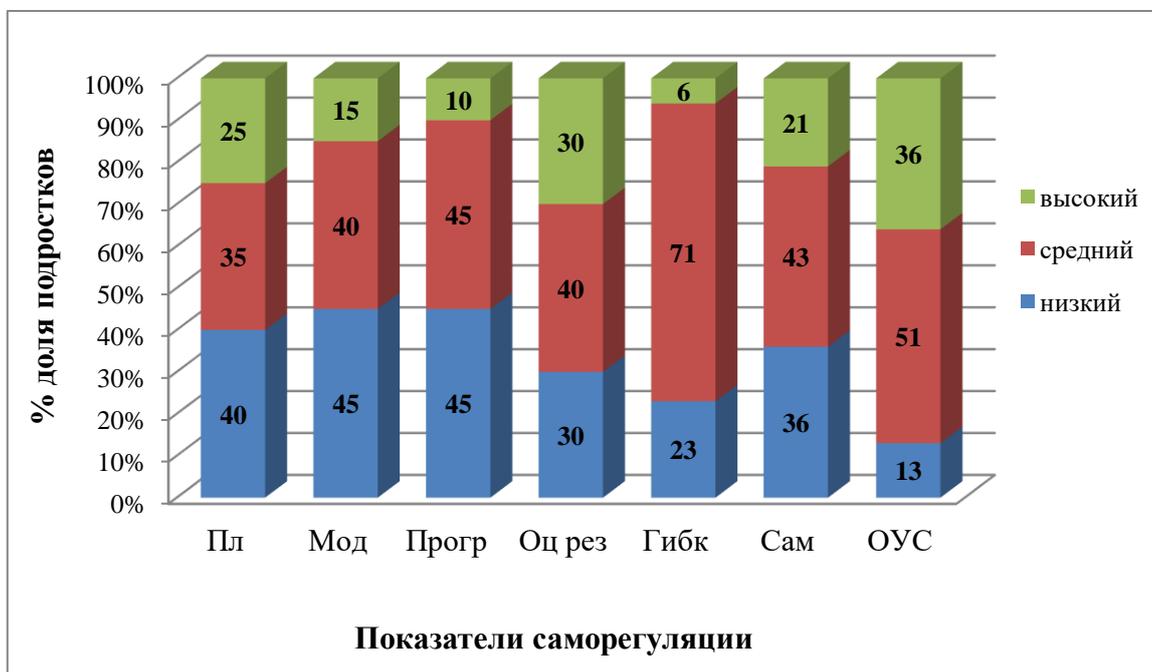
Данные опросники хорошо зарекомендовали себя в многолетней практике эмпирических и прикладных исследований.

Эмпирическое исследование проходило на базе «КГКУ Красноярский детский дом». Для проведения исследования нами были определены дети в возрасте 14 – 15 лет в количестве 20 человек.

2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования

По методике «Стиль саморегуляции поведения – 98» нами были получены следующие результаты: для респондентов, принявших участие в исследовании, наиболее характерен низкий и средний уровень развития всех показателей саморегуляции. Низкий уровень развития выявлен у параметров: планирование, программирование, гибкость. Средний уровень развития характерен для параметров: моделирование, оценивания результатов и самостоятельности, а также общий уровень саморегуляции.

На рисунке 1 представлены показатели основных регуляторных процессов подростков оставшихся без попечения родителей, Приложение Г, таблица 1



Примечание: Пл – планирование; Мод – моделирование; Прогр – программирование; Оц рез – оценивание результатов; Гибк – гибкость; Сам – самостоятельность; ОУС – общий уровень саморегуляции.

Рисунок 1. Показатели саморегуляции подростков, оставшихся без попечения родителей, %

Как видно по результатам, представленным на рисунке 1, у подростков оставшихся без попечения родителей основные регуляторные процессы (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов) представлены на среднем и низком уровне, соответственно «Планирование» 40,0% на низком уровне, 35,0% на среднем и 25,0% на высоком уровне; «Моделирование» – на низком уровне – 45,0%, 40% на среднем и 15% на высоком уровне; «Программирование» – 10% на высоком уровне, по 45% на среднем и низком уровне; «Оценивание результатов» – 40% на среднем и по 30% на высоком и низком уровне.

Такие личностные регуляторные свойства, как гибкость и самостоятельность представлены в выборке на среднем и низком уровне, по шкале «Гибкость» 23% – низкий уровень и 71% опрошенных показал средний уровень. Подростки, оставшиеся без попечения родителей с низкими показателями по шкале гибкости в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, не способны адекватно реагировать на ситуацию.

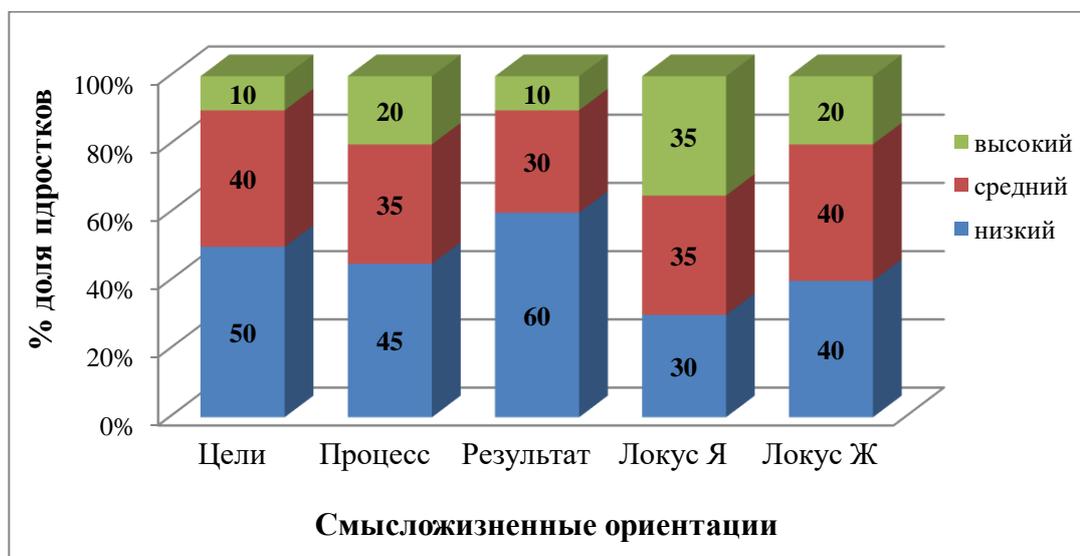
По шкале «Самостоятельность» выявлены 36% на низком уровне, 43% результатов на среднем уровне, 21% на высоком уровне. Низкие показатели по шкале самостоятельности показывают зависимость подростков оставшихся без попечения родителей от мнений и оценок окружающих, при отсутствии посторонней помощи у них неизбежно возникают регуляторные сбои.

Общий уровень саморегуляции среди опрошенных подростков, оставшихся без попечения родителей соответствует низкому 13%, среднему уровню 51% респондентов, высокому 36%.

Обобщая полученные результаты об особенностях регуляторных процессов, можно говорить о том, что в выборке у подростков оставшихся без попечения родителей, сформированность регуляторных процессов «Планирования», «Моделирования», «Оценивания результатов» представлены в целом на средне–низком уровне, процесс «Программирования» – на среднем уровне. Можно предположить, что подростки, оставшиеся без попечения

родителей, учатся целеполаганию, осознанному программированию и планированию деятельности, продумыванию способов своих действий и контролю над ними в рамках жизнеобеспечения и всей деятельности, которая формирует основные регуляторные процессы. Низкие показатели по шкале самостоятельности показывают зависимость подростков оставшихся без попечения родителей от мнений и оценок окружающих, при отсутствии посторонней помощи у них неизбежно возникают регуляторные сбои.

Следующим этапом исследования являлась диагностика смысложизненных ориентаций (методика СЖО), Д.А. Леонтьева подростков, оставшихся без попечения родителей, результаты которого представлены в на рисунке 2, приложение Г, таблица 2



Примечание: Цели – цели жизни; Процесс – процесс жизни; Результативность – результативность жизни; Локус Я – локус контроля Я; Локус Ж – локус контроля жизнь

Рисунок 2. Результаты теста смысложизненных ориентаций (методика СЖО), Д.А. Леонтьева, подростков оставшихся без попечения родителей, %

Проанализировав данные, полученные в результате диагностик, сделаны следующие выводы, что подростки, оставшиеся без попечения родителей, имеют низкий показатель по шкале «Цели в жизни» – 50%. Это означает, что люди не имеют в своей жизни конкретных целей. 40% имеют средний балл, это говорит о том, что они не имеют конкретных целей, либо имеют, но ещё

не знают, каким образом их можно достичь, и 10% имеют высокий балл, что говорит о наличии конкретных целей в жизни.

По шкале «Процесс жизни»: 20% имеют высокий балл, это значит, что они считают свою жизнь эмоциональной, насыщенной, яркой. 45% подростков оставшихся без попечения родителей имеют средний показатель по данной шкале, что может свидетельствовать о недостаточной удовлетворённости происходящими событиями жизни. 38% имеют низкий показатель по данной шкале, это может свидетельствовать о том, что испытуемые с низким уровнем жизнестойкости не довольны своим процессом жизни.

По шкале «Результативность жизни» 60% подростков имеют низкий балл, что говорит о неудовлетворённости прошлых достижений. 30 % испытуемых со средним уровнем жизнестойкости имеют средний балл. Этим людям будет характеризовать удовлетворённость прожитой части жизни. И только 10% подростков считают, что они удовлетворены прожитым отрезком жизни.

По 35% имеют средний и высокий балл по шкале «Локус контроля Я», это означает, что эти испытуемые чувствуют, что сами могут повлиять на свою жизнь, события, происходящие в жизни иногда, можно изменить при помощи собственных усилий. 30% получили низкие баллы. Это может означать, что никто из данной группы испытуемых не считает себя сильной личностью, способной контролировать свою жизнь.

По шкале «Локус контроля Жизнь» 20% набрали высокие баллы, это может говорить об убеждённости в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в действительность. По 40% получили средние и низкие баллы, что говорит об уверенности того, что собственную жизнь можно контролировать и кто получил низкий балл считают, что их жизнь зависит исключительно от внешних обстоятельств.

Проанализировав данные, полученные в результате диагностик, сделаны следующие выводы, что подростки, оставшиеся без попечения родителей,

имеют низкий показатель по шкале «Цели в жизни» – 50%. Это означает, что люди не имеют в своей жизни конкретных целей. 40% имеют средний балл, это говорит о том, что они не имеют конкретных целей, либо имеют, но ещё не знают, каким образом их можно достичь, и 10% имеют высокий балл, что говорит о наличии конкретных целей в жизни.

По шкале «Процесс жизни»: 38% имеют низкий показатель по данной шкале, это может свидетельствовать о том, что испытуемые с низким уровнем жизнестойкости не довольны своим процессом жизни. 45% подростков оставшихся без попечения родителей имеют средний показатель по данной шкале, что может свидетельствовать о недостаточной удовлетворённости происходящими событиями жизни. 20% имеют высокий балл, это значит, что они считают свою жизнь эмоциональной, насыщенной, яркой.

По шкале «Результативность жизни» 60% подростков имеют низкий балл, что говорит о неудовлетворённости прошлых достижений. 30 % испытуемых со средним уровнем жизнестойкости имеют средний балл. Этим людям будет характеризовать удовлетворённость прожитой части жизни. И только 10% подростков считают, что они удовлетворены прожитым отрезком жизни.

По шкале «Локус контроля Я» 30% получили низкие баллы. Это может означать, что никто из данной группы испытуемых не считает себя сильной личностью, способной контролировать свою жизнь. по 35% имеют средний и высокий балл, это означает, что эти испытуемые чувствуют, что сами могут повлиять на свою жизнь, события, происходящие в жизни иногда, можно изменить при помощи собственных усилий.

По шкале «Локус контроля Жизнь» 40% получили средние и низкие баллы, что говорит об уверенности того, что собственную жизнь можно контролировать и кто получил низкий балл считают, что их жизнь зависит исключительно от внешних обстоятельств, 20% набрали высокие баллы, это может говорить об убеждённости в том, что человеку дано контролировать

свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в действительность.

Таким образом, в целом можно сказать, из всех подростков, оставшихся без попечения родителей, мало кто ставит перед собой цели в будущем, это можно объяснить тем, что дети привыкли жить в замкнутом пространстве и за них все решают пока взрослые: педагоги и воспитатели. То же самое отмечается практически по всем показателям, они недовольны своей жизнью, прошлое у всех оставляет желать лучшего, но что хотелось бы отметить, они в большинстве считают, что могут влиять на свою жизнь и изменять ее. И большая часть считает, что не все в этой жизни зависит от них, много от внешних обстоятельств.

Результаты методики «Свободный выбор ценностей» Е.Б. Фанталовой в различных жизненных сферах приведены в таблице 3,4,5, Приложение Д

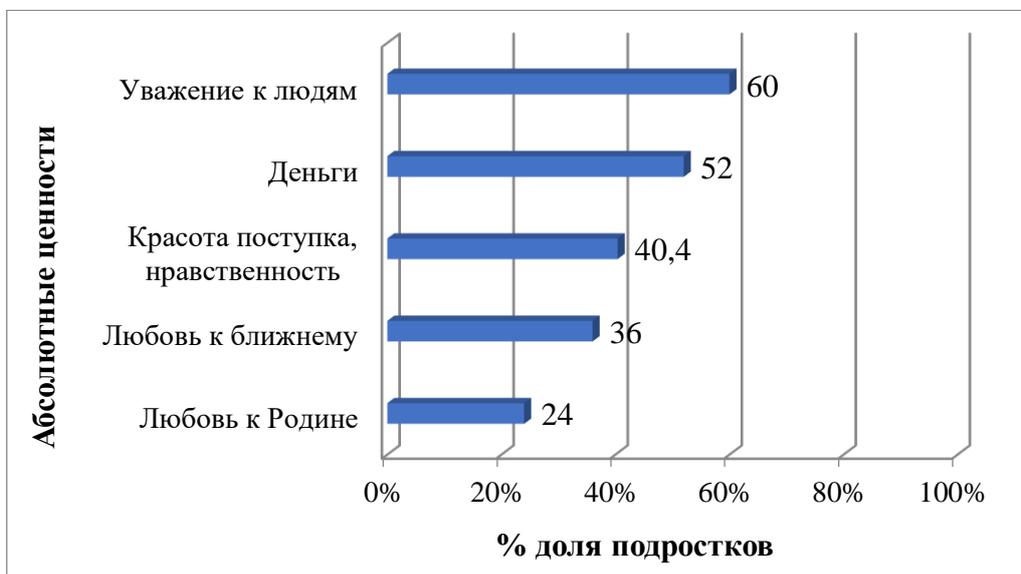


Рисунок 3. Абсолютные ценности подростков, оставшихся без попечения родителей, %

Анализ рисунка 3, мы видим, что по показателю «абсолютные ценности» у подростков меньше всего ценится «Любовь к Родине» – 24%, самый высокий показатель ценности «Уважение к людям» – 60%.



Рисунок 4. Ценности группы «человеческие качества» подростков, оставшихся без попечения родителей, %

Результаты методики «человеческие качества» приведены в приложении Д, таблица 4

Из рисунка 4, мы видим, что менее значимыми ценностями «человеческие качества» для подростков, оставшихся без попечения родителей являются «целеустремленность» – 10,2%, «работоспособность» – 12%, «общительность» – 24%, а наиболее ценными «честность» – 64,1%.

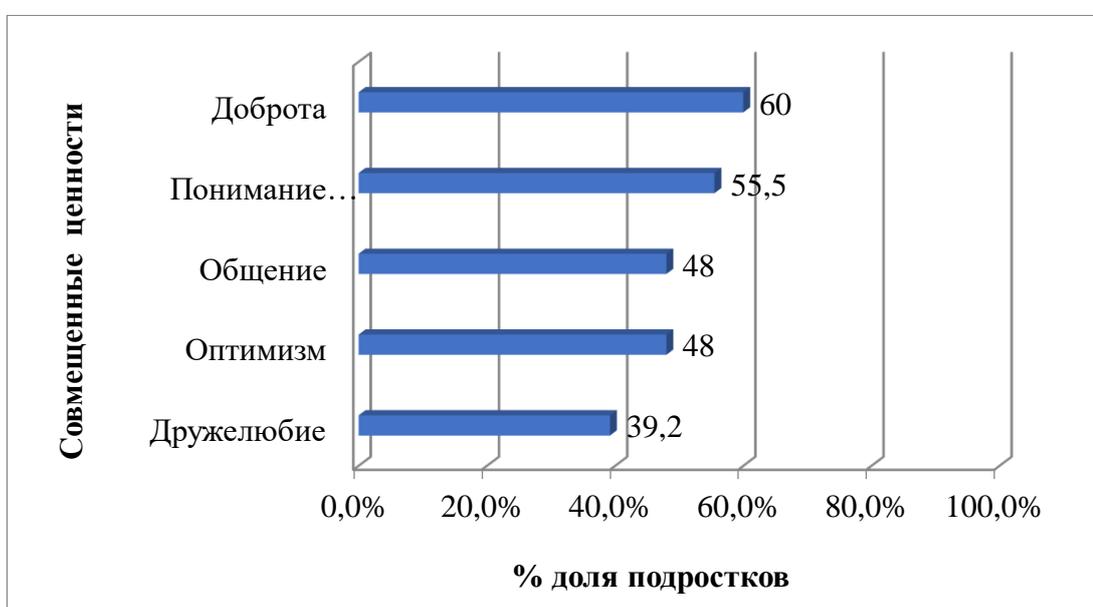


Рисунок 5. Совмещенные ценности подростков, оставшихся без попечения родителей, %

Результаты методики совмещенные ценности приведены в приложении Д, таблица 5.

Анализируя рисунок 5, можно сделать вывод, что по группе «Совмещенные ценности» у подростков, оставшихся без попечения родителей более значимыми являются «доброта» – 60%, «понимание других людей» – 55,5%.

Проведя исследование по выявлению дополнительных, но не менее значимых ценностей, у подростков, оставшихся без попечительства родителей, в ходе интерпретации данных, мы пришли к выводу, что не все общечеловеческие ценности имеют высокий уровень значимости для подростков. Существуют такие сферы жизнедеятельности, которые не являются актуальными для подростков, оставшихся без попечения родителей: «игры», «интерес к театру», «красота вещей, окружения», «досуг», «снисходительность к слабостям других», «отсутствие снобизма», «твердость взглядов», «альтруизм», человеческие качества: «чистоплотность», «самокритичность», «жертвенность», «щедрость». Все перечисленные показатели не были выбраны ни одним испытуемым из общей выборки подростков, оставшихся без попечения родителей, а значит, являются неактуальными на данном возрастном этапе.

Кроме того, были выявлены наименее значимые сферы жизнедеятельности: «терпимость», «благородство», «духовность», «незлопамятность», «любовь к природе», «бережливость», «сочувствие», «интерес к живописи», «сдержанность», «красота человеческой внешности», то есть такие, которые признаются подростками как необходимые, но имеют низкую степень выраженности по шкале «ценно–доступно».

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показало, что в выборке у подростков, оставшихся без попечения родителей сформированность регуляторных процессов «Планирования»,

«Моделирования», «Оценивания результатов» представлены в целом на средне-низком уровне, процесс «Программирования» – на среднем уровне. Можно предположить, что подростки, оставшихся без попечения родителей учатся целеполаганию, осознанному программированию и планированию деятельности, продумыванию способов своих действий и контролю над ними в рамках жизнеобеспечения и всей деятельности, которая формирует основные регуляторные процессы.

Из всех подростков, оставшихся без попечения родителей, мало кто ставит перед собой цели в будущем, это можно объяснить тем, что дети привыкли жить в замкнутом пространстве и за них все решают пока взрослые: педагоги и воспитатели. То же самое отмечается практически по всем показателям, они недовольны своей жизнью, прошлое у всех оставляет желать лучшего, но что хотелось бы отметить, они в большинстве считают, что могут влиять на свою жизнь и изменять ее. И большая часть считает, что не все в этой жизни зависит от них, много от внешних обстоятельств.

В целом, подростки, оставшиеся без попечения родителей, рассматривают большинство значимых для них ценностей, как вполне достижимые, то есть для них характерно преимущественно гармоничное представление о соотношении значимости и достижимости отдельных ценностей.

2.3. Методические рекомендации развития жизнеспособности подростков, оставшихся без попечения родителей

Для развития жизнеспособности структурных компонентов саморегуляции, смысложизненных ориентаций и свободного выбора ценностей подростков, оставшихся без попечения родителей необходимым условием, является их активность, вовлеченность в процесс сознательной деятельности. Авторы выделяют два основных вида активности: активность индивида как биологического субъекта есть адаптивный вид, а активность индивида как социального субъекта – продуктивный вид.

Сущность жизнеспособности мы рассматриваем как способность разрешать противоречия в процессе самопознания, самореализации и самоопределения. Поэтому мы выделяем три структурных компонента жизнеспособности: саморегуляцию, смысложизненную ориентацию и свободный выбор ценностей.

Адаптивность, открытость опыту, жизнелюбие, которые развиваются в социокультурной среде и имеют три уровня развития – психический, личностный и субъектный. Подростки, столкнувшиеся с определенными трудностями, психотравмирующими ситуациями в жизни до поступления в детский дом, избавляются от них, могут противостоять стрессовым нагрузкам, становятся эмоционально устойчивыми, стремятся разобраться в своих проблемах, ставят цели в своей жизни, планируют и моделируют их достижение.

Однако это получается не у всех подростков. 60% подростков, в результате наличия психосоциальных особенностей не могут отрегулировать и преодолеть прошлый эмоциональный опыт. Для решения выявленных проблем нами были разработаны методические рекомендации развития, структурных компонентов жизнеспособности подростков, оставшихся без попечения родителей.

В тематическом плане занятий с подростками, оставшимися без попечения родителей, предусматривается развитие личностной саморегуляции, готовности к социальному взаимодействию и целеполаганию как основных компонентов жизнеспособности подростков оставшихся без попечения родителей.

Выделенные структурные компоненты жизнеспособности и методические рекомендации по их развитию, могут найти применение в работе педагогов и психологов с подростками в казенных учреждениях для детей сирот и детей оставшихся без попечения родителей.

Таблица 1

Тематический план занятий с подростками, оставшимися без попечения родителей

Наименование раздела	Наименование тематического раздела занятий	Цели и задачи тематических занятий
1	2	3
Раздел I. «Я в мире людей» Цель: развитие саморегуляции подростков»	Тема: 1 «Психологическая готовность к самостоятельной жизни». Тема: 2 «Личностное самоопределение». Тема: 3 «Самовосприятие» Тема: 4 «Коммуникативные умения и навыки». С использованием: упражнений, деловых игр, кейсов.	Цель данного раздела - развитие саморегуляции подростков оставшихся без попечения родителей. Задачи: 1.Обучение подростков построению бесконфликтных отношений с людьми. 2. Развитие личностного самоопределения, оптимизирование психологической атмосферы в группе. 3.Формирование представлений о дружбе как важнейшей нравственной ценности. 4.Формирование умения адаптироваться в современном меняющемся мире, исходя из своих способностей и личностных качеств, контролировать свое поведение в конфликтных ситуациях.

<p>Раздел II. «Дети и право, права детей» Цель: развитие саморегуляции подростков»</p>	<p>Тема: 1 «Правила и законы» Тема: 2 «Права и обязанности» Тема: 3 «Защита прав человека» С использованием: кейсов, деловых игр, упражнений.</p>	<p>Цель раздела – развитие саморегуляции подростков, формирование правовой грамотности, понимания необходимости нормативных критериев поведения соблюдения норм и правил Права и обязанности детей Конституция законов РФ Задачи: 1.Формирование умения вести себя в рамках действующих норм, правил. 2.Ознакомление с законодательством РФ. 3. Формирование личной ответственности за свое поведение.</p>
<p>Раздел III. «Мир в котором я живу» Цель: развитие ценностей подростков</p>	<p>Тема: 1 «Мир без агрессии» Тема: 2 «В мире знаний» Тема: 3 «Культура общения и культура поведения» Тема: 4 «Край, в котором я живу» С использованием: тренингов, деловых игр, кейсов.</p>	<p>Цель - развитие ценностей подростков, интерес к общественной жизни, создавая чувство сопричастности к событиям, явлениям, происходящим в обществе, в стране, в мире. Задачи: 1.Формирование информационной культуры. 2.Знание и уважение духовно-нравственных и культурных традиций своего народа. 3.Воспитание бережного отношения к материальным и культурным ценностям. 4.Формирование экологической культуры. 5.Понимание общечеловеческих ценностей, развитие этических представлений о взаимодействии в социуме. 6.Формирование модели безопасного поведения в условиях повседневной жизни и в различных опасных и чрезвычайных ситуациях.</p>

<p>Раздел IV. «Кем я стану?»</p> <p>Цель: развитие целеполагания</p>	<p>Тема: 1 «Карта моих интересов»</p> <p>Тема: 2 «Как мы проводим свободное время?»</p> <p>Тема: 3 «В мире профессии»</p> <p>Тема: 4 «Профессия – образование – доход»</p> <p>С использованием: тренингов, деловых игр.</p>	<p>Цель данного раздела - развитие целеполагания, создание условий, способствующих социально-трудовой адаптации воспитанников, проявлению осознанного выбора для последующего успешного освоения, среднего специального или высшего образования.</p> <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Осознание значимости учебы для профессионального успеха. 2. Формирование ценностного отношения к трудовой деятельности, потребности результативно и ответственно трудиться. 3. Владение знаниями о профессиях, сферах творческой деятельности человека. 4. Помощь в профессиональном самоопределении. 5. Формирование умений распределять свободное время, выбирать полезные увлечения, приносящие удовольствие.
--	---	---

Структура основного содержания тематических разделов представлена в приложении и комплекс средств психолого-педагогических технологий по развитию жизнеспособности подростков оставшихся без попечения родителей представлены в приложении Е.

Выводы по 2 главе

Для определения структурных компонентов жизнеспособности подростков оставшихся без попечительства родителей, нами было проведено эмпирическое исследование.

Целью эмпирического исследования является, выявление уровня структурных компонентов саморегуляции, смысложизненных ориентаций, и свободного ценностного выбора подростков оставшихся без попечения родителей.

Исследование структурных компонентов саморегуляции, смысложизненных ориентаций и свободного ценностного выбора подростков, оставшихся без попечения родителей с помощью следующих психодиагностических методик: опросник «Стиль саморегуляции поведения 98» (ССП-98) В.И. Моросановой; тест смысложизненные ориентации (методика СЖО), Д.А. Леонтьев; «Свободный выбор ценностей» (Е.Б. Фанталова). Данные опросники хорошо зарекомендовали себя в многолетней практике эмпирических и прикладных исследований.

Эмпирическое исследование проходило на базе «КГКУ Красноярский детский дом». Для проведения исследования нами были определены дети в возрасте 14-15 лет в количестве 20 человек.

Проведенное эмпирическое исследование показало, что в выборке у подростков оставшихся без попечения родителей сформированность регуляторных процессов «Планирования», «Моделирования», «Оценивания результатов» представлены в целом на средне-низком уровне, процесс «Программирования» - на среднем уровне. Можно предположить, что подростки, оставшиеся без попечения родителей, учатся целеполаганию, осознанному программированию и планированию деятельности, продумыванию способов своих действий и контролю над ними в рамках жизнеобеспечения и всей деятельности, которая формирует основные регуляторные процессы. Из всех подростков, оставшихся без попечения

родителей, мало кто ставит перед собой цели в будущем, это можно объяснить тем, что дети привыкли жить в замкнутом пространстве и за них все решают пока взрослые: педагоги и воспитатели. То же самое отмечается практически по всем показателям, они недовольны своей жизнью, прошлое у всех оставляет желать лучшего, но что хотелось бы отметить, они в большинстве считают, что могут влиять на свою жизнь и изменять ее. И большая часть считает, что не все в этой жизни зависит от них, много от внешних обстоятельств.

В целом, подростки, оставшиеся без попечения родителей, рассматривают большинство значимых для них ценностей, как вполне достижимые, то есть для них характерно преимущественно гармоничное представление о соотношении значимости и достижимости отдельных ценностей. Наши эмпирические исследования показывают, что при изучении структурных компонентов, составляющих жизнеспособность таких как саморегуляция, смысложизненные ориентации и свободный выбор ценностей личности подростков, оставшихся без попечения родителей на среднем низком уровне, можно предположить, что подростки недостаточно жизнеспособны.

Для решения выявленных проблем нами были разработаны методические рекомендации по развитию жизнеспособности подростков, оставшихся без попечения родителей средствами психолого-педагогических технологий.

Цель разработки методических рекомендаций: развитие жизнеспособности подростков, оставшихся без попечения родителей средствами психолого-педагогических технологий.

Методические рекомендации разделены на 4 раздела, рассчитаны на 25 занятий с интервалом 1 раз в неделю. Продолжительность занятия: 1 – 1,5 часа. Количество участников: 5 – 10 человек.

Основная целевая группа – дети, оставшиеся без попечения родителей.

Формы работы: групповые. Формы организации занятий –упражнения и дидактические игры, моделирование жизненных ситуаций, обеспечивающие получение детьми разностороннего социального опыта;

Структура развивающих занятий: приветствие, разминка, основная часть, (упражнения, в ходе которых имитируется разрешение проблемной ситуации; отработка практических навыков жизнеспособности; разыгрывание по ролям содержания познавательного материала; организация коллективной деятельности по решению групповой задачи, учебному исследованию, основанному на использовании интуитивно-образного, метафорического мышления участников; импровизированные игры, направленные на улучшение психологического климата в коллективе); рефлексия (обмен мнениями и чувствами о проведенном занятии); заключительная часть (подведение итогов, получение обратной связи по тематике текущего занятия).

Для реализации методических рекомендаций нами был составлен тематический план занятий, включающий комплекс средств психолого-педагогических технологий по развитию жизнеспособности подростков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема исследования взаимосвязи структурных компонентов жизнеспособности и индивидуально – психологических характеристик личности, определения предикторов жизнеспособного поведения личности одновременно и актуальна и мало изучена.

Резюмируя, отметим, что жизнеспособность личности в современных исследованиях рассматривается в нескольких ракурсах: индивидуальные характеристики, общественное влияние, отношения с близкими, включенность в традиции своей культуры. Жизнеспособность ученые рассматривают как системное качество личности, которое характеризует единство индивидуальных и социально – психологических способностей индивида к реализации потенциала, ресурсов. К ресурсам ученые относят психическое здоровье, экстраверсию, межличностные отношения, социально – психологические особенности семьи. Рассматривая жизнеспособность как предпосылку к развитию и адаптации, категорией развития называют взаимосвязи самой личности как некой системы и способы самореализации личности в жизни. А.А. Нестерова предлагает структурные компоненты жизнеспособности: саморегуляцию, эмоциональный контроль, планирование своего времени и управление будущим [29].

Мы рассматриваем жизнеспособность подростков как интегративное образование, для которого характерна согласованность связей между различными элементами. Таким образом, мы выделим и рассмотрим взаимосвязи между такими переменными, как нейротизм, экстраверсия, оптимистичность, рефлексивность, мотивация с жизнеспособностью подростков. Нейротизм и экстраверсию, согласно концепции Е.А. Рыльской, мы рассматриваем как врожденные предпосылки, которые увеличивают вероятность формирования жизнеспособности или нежизнеспособности [44]. Мотивацию – как образование, определяющее инициацию, устойчивость и направленность поведения благодаря целеполаганию. Рефлексию – как

способность соотнесения своего опыта с общественными и личными нормами. Оптимизм – как показатель самооффективности и удовлетворения жизнью.

Таким образом, мы видим, что психическое и личностное развитие детей-сирот носит специфический характер. В конечном итоге все особенности их развития определяются теми условиями, в которых живет ребенок. Наиболее значимыми из них являются психическая депривация, отсутствие близкого взрослого человека, который бы безоговорочно принимал и любил ребенка, негативное отношение к этим детям со стороны социума. Все это приводит к формированию агрессивной, но крайне ранимой, неуверенной в себе личности, защищающейся от внешнего мира, а невзаимодействующей с ним.

Исходя из вышеперечисленного, мы можем утверждать, что у жизнеспособности довольно много дефиниций. Российская психология жизнеспособность изначально рассматривала в рамках вопроса о способах существования человека, а первые эмпирические исследования были направлены на изучение готовности человека к эффективному функционированию (общей трудоспособности). Методологические подходы в изучении жизнеспособности – это совокупность различных научных парадигм, которые рассматривают процесс формирования, развития, детерминации структурных элементов жизнеспособности, механизмов и условий ее формирования и развития с разных сторон. В рамках субъектного подхода рассматривались такие категории, как «активность», «саморегуляция», «саморазвитие», «личностный потенциал». Представители субъектно-деятельностного подхода связывали жизнеспособность с категорией развития, выделяя стадии развития, восходящий их характер, когнитивную основу и факторы. С точки зрения личностно-деятельностного подхода, в рамках психологии способностей жизнеспособность есть совокупность свойств, влияющих на эффективность деятельности. На современном этапе ученые исследуют данную категорию в рамках кросс-культурного подхода, в контексте сознания разных культур, исследуя

родственные жизнеобеспечивающие феномены: сопротивляемость, чувство связности, разрастание, неуязвимость, обращение к жизненной проблематике, к идее воспитания жизнеспособного поколения, включая в структуру жизнедеятельности такой компонент, как своевременность. Для нашего исследования актуально положение о динамической системе В.Д. Шадрикова, в котором ученый говорит о свойстве системы развиваться во времени, изменять в составе компоненты и связи, сохраняя при этом функции, где человек понимается как целостная психологическая система, а жизнеспособность – как характеристика, отражающая качество некоторых функций, отвечающих за успешное адаптивное поведение.

Обобщая вышесказанное, убеждаемся в значимости определения: «Жизнеспособность – это интегративное, динамическое, качественное новообразование личности, определяющее меру и способы проявления активности, успешного функционирования и саморазвития в различных жизненных ситуациях».

Методологическая интерпретация понятия «жизнеспособности» зарубежных авторов многоаспектна, что свидетельствует об актуальности развития идеи жизнеспособного, жизнестойкого поведения человека в ситуациях риска.

Изучение данного феномена для отечественной и зарубежной науки бесспорно актуально, поскольку общество заинтересовано в жизнеспособных людях, выражающих себя конструктивно в быстро меняющихся условиях социальной действительности и в воспитании жизнеспособного поколения. Однако существует неоднозначное толкование жизнеспособности личности, остались не до конца решенными вопросы, которые связаны со структурными компонентами жизнеспособности личности, практическими разработками и методическими рекомендациями для развития жизнеспособности, а также с условиями и механизмами её детерминации.

Для определения структурных компонентов жизнеспособности подростков оставшихся без попечительства родителей, нами было проведено эмпирическое исследование.

Целью эмпирического исследования является, выявление уровня структурных компонентов саморегуляции, смысложизненных ориентаций, и свободного ценностного выбора подростков оставшихся без попечения родителей.

Исследование структурных компонентов саморегуляции, смысложизненных ориентаций и свободного ценностного выбора подростков, оставшихся без попечения родителей с помощью следующих психодиагностических методик: опросник «Стиль саморегуляции поведения 98» (ССП-98) В.И. Моросановой; тест смысложизненные ориентации (методика СЖО), Д. А. Леонтьев; «Свободный выбор ценностей» (Е.Б. Фанталова). Данные опросники хорошо зарекомендовали себя в многолетней практике эмпирических и прикладных исследований.

Эмпирическое исследование проходило на базе «КГКУ Красноярский детский дом». Для проведения исследования нами были определены дети в возрасте 14-15 лет в количестве 20 человек.

Проведенное эмпирическое исследование показало, что в выборке у подростков оставшихся без попечения родителей сформированность регуляторных процессов «Планирования», «Моделирования», «Оценивания результатов» представлены в целом на средне-низком уровне, процесс «Программирования» - на среднем уровне. Можно предположить, что подростки, оставшиеся без попечения родителей, учатся целеполаганию, осознанному программированию и планированию деятельности, продумыванию способов своих действий и контролю над ними в рамках жизнеобеспечения и всей деятельности, которая формирует основные регуляторные процессы. Из всех подростков, оставшихся без попечения родителей, мало кто ставит перед собой цели в будущем, это можно объяснить тем, что дети привыкли жить в замкнутом пространстве и за них все решают

пока взрослые: педагоги и воспитатели. То же самое отмечается практически по всем показателям, они недовольны своей жизнью, прошлое у всех оставляет желать лучшего, но что хотелось бы отметить, они в большинстве считают, что могут влиять на свою жизнь и изменять ее. И большая часть считает, что не все в этой жизни зависит от них, много от внешних обстоятельств.

В целом, подростки, оставшиеся без попечения родителей, рассматривают большинство значимых для них ценностей, как вполне достижимые, то есть для них характерно преимущественно гармоничное представление о соотношении значимости и достижимости отдельных ценностей. Наши эмпирические исследования показывают, что при изучении структурных компонентов, составляющих жизнеспособность таких как саморегуляция, смысложизненные ориентации и свободный выбор ценностей личности подростков, оставшихся без попечения родителей на среднем низком уровне, можно предположить, что подростки недостаточно жизнеспособны.

Для решения выявленных проблем нами были разработаны методические рекомендации по развитию жизнеспособности подростков, оставшихся без попечения родителей средствами психолого-педагогических технологий.

Цель разработки методических рекомендаций: развитие жизнеспособности подростков, оставшихся без попечения родителей средствами психолого-педагогических технологий.

Методические рекомендации разделены на 4 раздела, рассчитаны на 25 занятий с интервалом 1 раз в неделю. Продолжительность занятия: 1-1,5 часа. Количество участников: 5-10 человек.

Основная целевая группа – дети, оставшиеся без попечения родителей.

Формы работы: групповые. Формы организации занятий –упражнения и дидактические игры, моделирование жизненных ситуаций, обеспечивающие получение детьми разностороннего социального опыта;

Структура развивающих занятий: приветствие, разминка, основная часть, (упражнения, в ходе которых имитируется разрешение проблемной

ситуации; отработка практических навыков жизнеспособности; разыгрывание по ролям содержания познавательного материала; организация коллективной деятельности по решению групповой задачи, учебному исследованию, основанному на использовании интуитивно-образного, метафорического мышления участников; импровизированные игры, направленные на улучшение психологического климата в коллективе); рефлексия (обмен мнениями и чувствами о проведенном занятии); заключительная часть (подведение итогов, получение обратной связи по тематике текущего занятия).

Для реализации методических рекомендаций нами был составлен тематический план занятий, включающий комплекс средств психолого-педагогических технологий по развитию жизнеспособности подростков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К.А. Сознание как жизненная способность личности/Психологический журнал. 2009. Т.30. №1. С.32–43.
2. Адлер А. Индивидуальная психология. М.: НАУКА. 2003. 325 с.
3. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. М.: Изд. «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. 384 с.
4. Айзенк Г. Парадоксы психологии. М.: Эксмо, 2009. 352 с.
5. Бабочкин П.И. Становление жизнеспособной молодежи в динамично изменяющемся обществе. М., 2000. 175 с.
6. Беличева С.А. Сложный мир подростка. Свердловск: Средне-Уральск. книжное изд-во, 2004. 129 с.
7. Березин С.В., Евдокимова Ю.Б. Социальное сиротство: дети и родители: Материалы к курсу «Педагогическая психология». Самара: Изд-во «Универс-групп», 2003 52 с.
8. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Рассвет, 2006. 398 с.
9. Брутова М.А. Социальная педагогика. Архангельск: ИПЦ САФУ, 2013. 76 с.
10. Галагузова М.А. Социальная педагогика. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. 320 с.
11. Гарванова М.З., Гарванов И.Г. Исследование ценностей в современной психологии // Современная психология: материалы 3 междунар. науч. конф. Казань: Бук, 2014. С. 4–20.
12. Гордеева М. От мер – к развитию // Педагогика, 2015. №4. С. 2–5.
13. Гурьянова М.П. Жизнеспособность личности как педагогический феномен // Педагогика. 2006. №10. С. 43–50.
14. Дубровина И.В. Минкова Э.А. Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения // Детский дом. 2006. №19. С. 12–14.
15. Зеер Э.Ф. Социально-психологические аспекты развития

жизнеспособности и формирования жизнестойкости человека // Педагогическое образование в России. 2015. №8. С. 70–74.

16. Ильинский И.М. Образование. Молодежь. Человек: М.: Изд-во Моек, туманит, ун-та, 2006. 560 с.

17. Клейберг Ю.А. Психология и педагогика девиантного поведения. М.: Изд-во МГОУ, 2012. 97 с.

18. Клейберг Ю.А. Социально-психологические основы феномена беспризорности: монография. М.: Проспект. 2012. 286 с.

19. Ковалев Г.А. Общение и его воспитательное значение // Мир психологии, 1996. №3. С. 17–29.

20. Корнева Л.В. Психологические основы педагогической практики. М.: ВЛАДОС, 2011. 180 с.

21. Лактионова А.И. «Жизнеспособность» в структуре психологических понятий // Вестник Московского государственного областного университета. 2010. №3. 14–19.

22. Лактионова А.И. Жизнеспособность человека: метакогнитивный подход. М.: Изд-во Ин-та психол. РАН, 2016. 128 с.

23. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. М.: Смысл, 2006. С. 85–105.

24. Мардахаева Л.В. Социальная педагогика: профессиональное образование. М.: Изд. Юрайт, 2019. 447 с.

25. Махнач А.В., Дикая Л.Г. Исследование жизнеспособности человека: основные подходы и модели: колл. монография // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты. М.: Изд-во Ин-та психол. РАН, 2016. 39 с.

26. 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.

27. Мудрик А.В. Социализация человека. М.: Изд. Московского

психолого-социального ин-та, 2011. 733 с.

28. Науменко Ю.В., Паатова М.Э. Социально-личностная жизнеспособность подростков: психолого-педагогическая коррекция // Народное образование. 2013. №7(1430). С. 249–257.

29. Нестерова А.А. Социально-психологическая концепция жизнеспособности молодежи в ситуации потери работы/ Нестерова А.А. автореферат дисс. ... д-ра псих. наук. М., 2011. 33 с.

30. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 256 с.

31. Паатова М.Э. Концепция формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением в специальных образовательных организациях закрытого типа: дис. д-ра пед. наук / Адыгейский государственный университет. Майкоп, 2018. 429 с

32. Паатова М.Э. Концепция формирования социально-личностной жизнеспособности подростков // Педагогика и психология образования. 2018. №2. С.130–135.

33. Паатова М.Э. Социально-личностная жизнеспособность подростков: технология формирования в общеобразовательных организациях // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. № 10 (октябрь). С. 32–43.

34. Пашина А.Х. Педагогика и психология // Психологический журнал. 1993. №1. С. 44–52.

35. Пименова О.И. Социально–педагогическая, психологическая и воспитательная работа в приюте // Воспитание школьника. 2003. №5. С.20–27.

36. Прихожан А.М. Психология сиротства. СПб, 2005. 400 с.

37. Райгородский Д.Я. Подросток и семья: Хрестоматия. М.: НАУКА, 2002. 656 с.

38. Разумовский О.С., Хазова М.Ю. Проблема жизнеспособности систем. М.: Научная библиотека Порталус, 2005. 98 с.

39. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности. СПб.: Изд.

С.Петербург. ун-та, 2001. 224 с.

40. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 2001. 523 с.

41. Рубленко Н.В., Тодышева Т.Ю. Селезнева Н.Т., Жизнеспособность личности. Красноярск, 2015. 264 с.

42. Рыльская Е.А. Воспитание жизнеспособности школьников // Педагогика. 2008. № 3. С.23–28

43. Рыльская Е.А. Жизнеспособность и качественно-своеобразное становление жизненного мира человека // Современные проблемы науки и образования. 2013. №6. С. 44–51.

44. Рыльская Е.А. Жизнеспособность человека: понятие и концептуальные основы исследования // Сибирский психол. Журн. 2009. №31. С. 21.

45. Самсонова Т.П. Социальная компетентность подростков: технология ее формирования. СПб.: СПбГУСЭ, 2007. 183 с.

46. Селезнева Н.Т., Андрущенко О.Н. Развитие жизнеспособности личности в отрочестве: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2019. 196 с.

47. Селезнева Н.Т., Рубленко Н.В., Тодышева Т.Ю. Жизнеспособность личности: монография. Красноярск, 2015. 264 с.

48. Сирота И.А., Ялтонский В.М. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков // Обзор психиат. и мед. психологии. 1994. №1. С. 63–74.

49. Слостёнин В.А. Методика воспитательной работы. М.: «Академия» 2004. 144 с.

50. Слободчиков В.И., Черникова Т.В. Применение возрастнo-нормативной модели развития для проектирования систем духовно-нравственного воспитания школьников // Психология обучения, 2015. №5. С. 5–23.

51. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов н/Д.: Феникс,

2000. 627 с.

52. Фрейд З. Собрание сочинений в 10 томах. Том 4. Психологические сочинения. М.: Дело. 2012. 369 с.

53. Хухлаева О.В. Психология подростка. М.: «Академия», 2005. 160 с.

54. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. М., 2007. 288 с.

55. Шадриков В.Д. Введение в психологию: способности человека. М.: Логос, 2002. 160 с.

56. Развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы. СПб.: специальной психологии, 2014. 205 с.

57. Шубникова Е.Г. Теоретические подходы к изучению структурных компонентов жизнеспособности личности как основы профилактики зависимого поведения // Российский гуманитарный журнал. 2013. №1. С. 14–20.

58. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово, 2000, 128 с.

59. Ярулов А.А. Критериально-ориентированная диагностика в образовательном процессе: методическое пособие. Красноярск: РИО ГКПУ, 2002. 152 с.

60. «О деятельности организаций для детей–сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»: [пост. правительства РФ от 24 мая 2014 г. №481]. / Российская газета. – <http://www.rg.ru/2014/05/27/detdom-sitedok.html>.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП–98» В.И. Моросановой

Опросник ССП–98 состоит из 46 утверждений, входящих в состав шести шкал, выделяемых в соответствии с основными регуляторными процессами (планирования, моделирования, программирования, оценки результатов) и регуляторно–личностными свойствами (гибкости и самостоятельности) В состав каждой шкалы входят по девять утверждений. Структура опросника такова, что ряд утверждений входят в состав сразу двух шкал в связи с тем, что их можно отнести к характеристике как регуляторного процесса, так и свойства регуляции.

Историческая справка. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) был создан в 1988 году в Психологическом институте РАО в лаборатории психологии саморегуляции (заведующая – В.И. Моросанова) и пригодна как для научных исследований, так и в качестве инструмента практической диагностики различных аспектов индивидуальной саморегуляции. Утверждения опросника построены на типичных жизненных ситуациях и не имеют непосредственной связи со спецификой какой–либо профессиональной или учебной деятельности. В последующие годы был разработан целый ряд модификаций этой методики.

Цель методики. Это диагностика развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно–личностных свойств – гибкости и самостоятельности. С помощью этой методики можно решать и практические задачи, в частности, выявлять индивидуальный профиль различных регуляторных процессов и уровень развитости общей саморегуляции как

регуляторных предпосылок успешности овладения новыми видами деятельности.

Теоретический конструкт, лежащий в основании построения методики.

Саморегуляция произвольной активности человека понимается как системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, который направлен на достижение принимаемых субъектом целей (Конопкин, 1980; Конопкин, Моросанова, Степанский, 1990).

По определению В.И. Моросановой, «стилевыми особенностями саморегуляции являются типичные для человека и наиболее существенные индивидуальные особенности самоорганизации и управления внешней и внутренней целенаправленной активностью, устойчиво проявляющееся в различных ее видах».

Стиль саморегуляции проявляется в том, каким образом человек планирует и программирует достижение жизненных целей, учитывает значимые внешние и внутренние условия, оценивает результаты и корректирует свою активность для достижения субъективно-приемлемых результатов, в том, в какой мере процессы самоорганизации развиты и осознаны.

Область применения теста. С 14 лет и старше.

Использованные при психометрической проверке показатели. Выборка для факторизации составила 600 человек (учащиеся XXI классов школ Москвы в возрасте 16–18 лет). Полученные данные были подвергнуты факторному анализу методом главных компонент с Varimax вращением.

Шкала – Планирование (Пл) характеризует индивидуальные особенности целеполагания и удержания целей, уровень сформированности у человека осознанного планирования деятельности. При высоких показателях по этой шкале у субъекта сформирована потребность в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны, действенны и устойчивы, цели деятельности

выдвигаются самостоятельно. У испытуемых с низкими показателями по шкале потребность в планировании развита слабо, планы подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование не действенно, малореалистично. Такие испытуемые предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно.

Шкала – Моделирование (М) позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о системе внешних и внутренних значимых условий, степень их осознанности, детализированности и адекватности. Испытуемые с высокими показателями по шкале способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в адекватности программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. В условиях неожиданно меняющихся обстоятельств, при смене образа жизни, переходе на другую систему работы такие испытуемые способны гибко изменять модель значимых условий и, соответственно, программу действий. У испытуемых с низкими показателями по шкале слабая сформированность процессов моделирования приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий. У таких испытуемых часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации, что также часто приводит к неудачам.

Шкала —Программирование (Пр) диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий. Высокие показатели по этой шкале говорят о сформировавшейся у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, детализированности и развернутости разрабатываемых программ.

Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемой для субъекта успешности. Низкие показатели по шкале программирования говорят о неумении и нежелании субъекта продумывать последовательность своих действий. Такие испытуемые предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуя путем проб и ошибок.

Шкала – Оценивание результатов (ОР) характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки успешности достижения результатов. Субъект адекватно оценивает как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий. При низких показателях по этой шкале испытуемый не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшении состояния или возникновении внешних трудностей.

Шкала – Гибкость (Г) диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, т.е. способности перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий. Испытуемые с высокими показателями по шкале гибкости демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов.

При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и

перестроить программу действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт рассогласования, вносят коррекцию в регуляцию. Гибкость регуляторики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска. Испытуемые с низкими показателями по шкале гибкости в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, смене обстановки и образа жизни. В таких условиях несмотря даже на сформированность процессов регуляции, они не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать

деятельность и поведение, разрабатывать программу действий, выделять значимые условия, оценивать рассогласование полученных результатов с целью деятельности и вносить коррекции. В результате у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении деятельности.

Шкала – Самостоятельность (С) характеризует развитость регуляторной автономности.

Наличие высоких показателей по шкале самостоятельности свидетельствует об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. Испытуемые с низкими показателями по шкале самостоятельности зависимы от мнений и оценок окружающих.

Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, такие испытуемые часто и некритично следуют чужим советам. При отсутствии посторонней помощи у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои.

Общий уровень саморегуляции

Характеризует общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Для испытуемых с высокими показателями общего уровня саморегуляции характерна осознанность и взаимосвязанность в общей структуре индивидуальной регуляции регуляторных звеньев.

Такие испытуемые самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в большой степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели.

Чем выше общий уровень осознанной саморегуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности. У испытуемых с низкими показателями по данной шкале потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. Возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей у таких испытуемых снижена по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции.

Соответственно успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

Инструкция: Предлагаем Вам ряд высказываний об особенностях поведения. Последовательно прочитав каждое высказывание, выберите один из четырех возможных ответов: «Верно», «Пожалуй, верно», «Пожалуй, неверно», «Неверно» и поставьте крестик в соответствующей графе на листе ответов.

Не пропускайте ни одного высказывания. Помните, что не может быть хороших или плохих ответов, так как это не испытание Ваших способностей, а лишь выявление индивидуальных особенностей Вашего поведения.

Диагностика саморегуляции

Свои планы на будущее люблю разрабатывать в малейших деталях.

2 Люблю всякие приключения, могу идти на риск.

3 Стараюсь всегда приходить вовремя, но тем не менее часто опаздываю.

4 Придерживаюсь девиза –Выслушай совет, но сделай по–своему!.

5 Часто полагаюсь на свои способности ориентироваться по ходу дела и не стремлюсь заранее представить последовательность своих действий.

6 Окружающие отмечают, что я недостаточно критичен к себе и своим действиям, но сам я это не всегда замечаю.

7 Накануне контрольных или экзаменов у меня обычно появлялось чувство, что не хватило 1–2 дней для подготовки.

8 Чтобы чувствовать себя уверенно, необходимо знать, что ждет тебя завтра.

9 Мне трудно себя заставить что–либо переделывать, даже если качество сделанного меня не устраивает.

10 Не всегда замечаю свои ошибки, чаще это делают окружающие меня люди.

11 Переход на новую систему работы не причиняет мне особых неудобств.

12 Мне трудно отказаться от принятого решения даже под влиянием близких мне людей.

13 Я не отношу себя к людям, жизненным принципом которых является – Семь раз отмерь, один раз отрежь.

14 Не выношу, когда меня опекают и за меня что–то решают.

15 Не люблю много раздумывать о своем будущем.

16 В новой одежде часто ощущаю себя неловко.

17 Всегда заранее планирую свои расходы, не люблю делать незапланированных покупок.

18 Избегаю риска, плохо справляюсь с неожиданными ситуациями.

19 Мое отношение к будущему часто меняется: то строю радужные планы, то будущее кажется мне мрачным.

20 Всегда стараюсь продумать способы достижения цели, прежде чем начну действовать.

21 Предпочитаю сохранять независимость даже от близких мне людей.

22 Мои планы на будущее обычно реалистичны, и я не люблю их менять.

23 В первые дни отпуска (каникул) при смене образа жизни всегда появляется чувство дискомфорта.

24 При большом объеме работы неминуемо страдает качество результатов.

25 Люблю перемены в жизни, смену обстановки и образа жизни.

26 Не всегда вовремя замечаю изменения обстоятельств и из-за этого терплю неудачи.

27 Бывает, что настаиваю на своем, даже когда не уверен в своей правоте.

28 Люблю придерживаться заранее намеченного на день плана.

29 Прежде, чем выяснять отношения, стараюсь представить себе различные способы преодоления конфликта.

30 В случае неудачи всегда ищу, что же было сделано неправильно.

31 Не люблю посвящать кого-либо в свои планы, редко следую чужим советам.

32 Считаю разумным принцип: сначала надо ввязаться в бой, а затем искать средства для победы.

33 Люблю помечтать о будущем, но это скорее фантазии, чем реальность.

34 Стараюсь всегда учитывать мнение товарищей о себе и своей работе.

35 Если я занят чем-то важным для себя, то могу работать в любой обстановке.

36 В ожидании важных событий стремлюсь заранее представить последовательность своих действий при том или ином развитии ситуации.

37 Прежде, чем взяться за дело, мне необходимо собрать подробную информацию об условиях его выполнения и сопутствующих обстоятельствах.

38 Редко отступаю от начатого дела.

39 Часто допускаю небрежное отношение к своим обязательствам в случае усталости и плохого самочувствия.

40 Если я считаю, что прав, то меня мало волнует мнение окружающих о моих действиях.

41 Про меня говорят, что я – разбрасываюсь, не умею отделить главное от второстепенного.

42 Не умею и не люблю заранее планировать свой бюджет.

43 Если в работе не удалось добиться устраивающего меня качества, стремлюсь переделать, даже если окружающим это не важно.

44 После разрешения конфликтной ситуации часто мысленно к ней возвращаюсь, перепроверяю предпринятые действия и результаты.

45 Непринужденно чувствую себя в незнакомой компании, новые люди мне обычно интересны.

46 Обычно резко реагирую на возражения, стараюсь думать и делать все по-своему.

Обработка:

Шкала планирования (Пл): Да 1.8. 17,22,28,31,36 Нет 15.42	Шкала моделирования (М): Да 11.37 Нет 3.7. 19.23.26.33.41
Шкала программирования (Пр): Да 12.20.25.29.38,43 Нет 5, 9, 32	Шкала оценки результатов (ОР): Да 30,44 Нет 6, 10, 13, 16,24,34,39
Шкала шбкости (Г): Да 2, 11,25,35,36.45 Нет 16, 18,23	Шкала самостоятельности (С): Да 4, 12, 14.21.27.31.40.46 Нет 34
Шкала Общего уровня саморегуляции (ОУ): да 1, 2, 4. 8, 11, 12, 14. 17, 20. 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31. 35, 36, 37, 38. 40, 43, 44. 15. 46 Нет 3, 5,6, 7,9, 10. 13, 15. 16, 18, 19,23,24.26,32.33,34.39,41.42	

Регуляторная шкала	Количество баллов		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Планирование	<3	4–6	>7
Моделирование	<3	4–6	>7
Программирование	<4	5–7	>8
Оценивание результатов	<3	4–6	>7
Гибкость	<4	5–7	>8
Общий уровень саморегуляции	<23	24–32	33

Правила диагностики:

Тип стиля саморегуляции диагностируется в зависимости от средних и высоких показателей (5 баллов и более) по шкалам самостоятельности (автономный стиль саморегуляции), гибкости (оперативный стиль саморегуляции), надежности (устойчивый стиль).

Особенности стиля саморегуляции определяются в зависимости от показателей шкал планирования, моделирования, программирования, оценки результатов. «Сильная сторона» регуляторного стиля – особенности, благоприятствующие успеху деятельности и в т.ч. обучения, – связаны со средними и высокими значениями показателей (5 баллов и более).

«Слабая сторона» стиля саморегуляции – особенности, не способствующие успеху деятельности и требующие компенсации – связаны с низкими значениями показателей (4 баллов и менее).

Смысловая нагрузка шкал опросника «Стиль саморегуляции поведения»

№ п.п.	Регуляторная шкала	Описание
1	Планирование	Характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у человека осознанного планирования деятельности
2	Моделирование	Позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности и адекватности
3	Программирование	Позволяет диагностировать сформированность у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, детализированность и развернутость разрабатываемых программ
4	Оценивание результатов	Характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результате своей деятельности

5	Гибкость	Диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать, вносить коррекции в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий
6	Самостоятельность	Характеризует развитость регуляторной автономности

Тест смысложизненные ориентации (методика СЖО)

Д.А. Леонтьев

Тест "Смысложизненные ориентации" (методика СЖО) Д.А. Леонтьева позволяет оценить "источник" смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни.

Тест СЖО является адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика. Методика была разработана на основе теории стремления к смыслу и логотерапии Виктора Франкла и преследовала цель эмпирической валидации ряда представлений из этой теории.

На основе факторного анализа адаптированной Д.А. Леонтьевым версии этой методики отечественными исследователями (Леонтьев, Калашников, Калашникова) был создан тест СЖО, включающий, наряду с общим показателем осмысленности жизни, также пять субшкал, отражающих три конкретных смысложизненных ориентации (цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией) и два аспекта локуса контроля (локус контроля–Я и локус контроля–жизнь).

Данная методика представляет собой 20 симметричных шкал–вопросов, состоящих из пары целостных альтернативных предложений с одинаковым началом. Показатели теста включают в себя общий показатель осмысленности жизни (ОЖ), а также пять субшкал, отражающих три конкретные смысложизненные ориентации и два аспекта локуса контроля:

1. «Цели в жизни». Характеризует целеустремленность, наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

2. «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни». Определяет удовлетворенность своей жизнью в настоящем, восприятие

процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом. Содержание этой шкалы совпадает с представлением о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить.

3. «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией». Измеряет удовлетворенность прожитой частью жизни, оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть.

4. «Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни)». Характеризует представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, контролировать события собственной жизни.

5. «Локус контроля – жизнь или управляемость жизни». Отражает убежденность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, убежденность в том, что жизнь человека подвластна сознательному контролю.

Тест СЖО позволяет, таким образом, оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни.

Тест смысложизненных ориентаций

Инструкция: Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача – выбрать одно из двух утверждений, которое, по вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1,2,3, в зависимости от того, насколько вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения, на ваш взгляд, одинаково верны).

1.	Обычно мне очень скучно.	3210123	Обычно я полон энергии.
2.	Жизнь кажется мне всегда волнующей и захватывающей.	3210123	Жизнь кажется мне совершенно спокойной и рутинной.
3.	В жизни я не имею определенных целей и намерений.	3210123	В жизни я имею очень ясные цели и намерения.

4.	Моя жизнь представляется мне крайне бессмысленной и бесцельной.	3210123	Моя жизнь представляется мне вполне осмысленной и целеустремленной.
5.	Каждый день кажется мне всегда новым и непохожим на другие.	3210123	Каждый день кажется мне совершенно похожим на все другие.
6.	Когда я уйду на пенсию, я займусь интересными вещами, которыми всегда мечтал заняться.	3210123	Когда я уйду на пенсию, я постараюсь не обременять себя никакими заботами.
7.	Моя жизнь сложилась именно так, как я мечтал.	3210123	Моя жизнь сложилась совсем не так, как я мечтал.
8.	Я не добился успехов в осуществлении своих жизненных планов.	3210123	Я осуществил многое из того, что было мною запланировано.
9.	Моя жизнь пуста и неинтересна.	3210123	Моя жизнь наполнена интересными делами.
10.	Если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она была вполне осмысленной.	3210123	Если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она не имела смысла.
11.	Если бы я мог выбирать, то я бы построил свою жизнь совершенно иначе.	3210123	Если бы я мог выбирать, то бы прожил жизнь еще раз так же, как живу сейчас.
12.	Когда я смотрю на окружающий меня мир, он часто приводит меня в растерянность и беспокойство.	3210123	Когда я смотрю на окружающий меня мир, он совсем не вызывает у меня беспокойства и растерянности.
13.	Я человек очень обязательный.	3210123	Я человек совсем не обязательный.
14.	Я полагаю, что человек имеет возможность осуществить свой жизненный выбор по своему желанию.	3210123	Я полагаю, что человек лишен возможности выбирать из-за влияния природных способностей, и обстоятельств
15.	Я определенно могу назвать себя целеустремленным человеком.	3210123	Я не могу назвать себя целеустремленным человеком.
16.	В жизни я еще не нашел своего призвания и ясных целей.	3210123	В жизни я нашел свое призвание и цели.
17.	Мои жизненные взгляды еще не определились.	3210123	Мои жизненные взгляды вполне определились.
18.	Я считаю, что мне удалось найти призвание и интересные цели в жизни.	3210123	Я едва ли способен найти призвание и интересные цели в жизни.
19.	Моя жизнь в моих руках, и я сам управляю ею.	3210123	Моя жизнь не подвластна мне, и она управляется внешними событиями.
20.	Мои повседневные дела приносят мне удовольствие и удовлетворение.	3210123	Мои повседневные дела приносят мне сплошные неприятности и переживания.

Обработка результатов сводится к суммированию числовых значений для всех 20 шкал и переводу суммарного балла в стандартные значения. Для подсчета баллов необходимо перевести отмеченные испытуемым позиции на симметричной шкале 3 2 1 0 1 2 3 в оценки по восходящей или нисходящей асимметричной шкале по следующему правилу:

В восходящую шкалу 1234567 переводятся пункты 1, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 16, 17.

В нисходящую шкалу 7654321 переводятся пункты 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20.

Восходящая последовательность градаций (от 1 до 7) чередуется с нисходящей (от 7 до 1), причем максимальный балл (7) всегда соответствует полюсу наличия цели в жизни, а минимальный балл (1) – полюсу ее отсутствия.

Например, если по первому пункту у Вас был следующий результат 3210123, то после перевода в восходящую шкалу вы получите 5 баллов.

Если по второму пункту у Вас был похожий результат по начальной шкале: 3210123, то после перевода в нисходящую шкалу вы получите 3 балла.

После перевода всех двадцати пунктов в восходящие или нисходящие шкалы суммируются баллы по соответствующим субшкалам и заносятся в таблицу.

Субшкала 1 (Цели) – подсчитывается суммированием пунктов (пп.) 3, 4, 10, 16, 17, 18.;

Субшкала 2 (Процесс) – пп. 1, 2, 4, 5, 7, 9.;

Субшкала 3 (Результат) – пп. 8, 9, 10, 12, 20.;

Субшкала 4 (Локус контроля – Я) – пп. 1, 15, 16, 19.;

Субшкала 5 (Локус контроля – жизнь) – пп. 7, 10, 11, 14, 18, 19.

Средние и стандартные отклонения субшкал и общего показателя ОЖ (N=200 чел.)

Шкалы	Мужчины		Женщины	
	М	σ	М	σ
1 — Цели	32,90	5,92	29,38	6,24
2 — Процесс	31,09	4,44	28,80	6,14
3 — Результат	25,46	4,30	23,30	4,95
4 — ЛК–Я	21,13	3,85	18,58	4,30
5 — ЛК–жизнь	30,14	5,80	28,70	6,10
Общий показатель ОЖ	103,10	15,03	95,76	16,54

Интерпретация субшкал

1. Цели в жизни. Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Низкие баллы по этой шкале даже при общем высоком уровне ОЖ будут присущи человеку, живущему сегодняшним или вчерашним днем. Вместе с тем высокие баллы по этой шкале могут характеризовать не только целеустремленного человека, но и прожектёра, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не

подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Эти два случая несложно различить, учитывая показатели по другим шкалам СЖО.

2. Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни. Содержание этой шкалы совпадает с известной теорией о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать гедониста, живущего сегодняшним днем. Низкие баллы по этой шкале – признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем; при этом, однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность в будущее.

3. Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией. Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать человека, который доживает свою жизнь, у которого все в прошлом, но прошлое способно придать смысл остатку жизни. Низкие баллы – неудовлетворенность прожитой частью жизни.

4. Локус контроля–Я (Я – хозяин жизни). Высокие баллы соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Низкие баллы – неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

5. Локус контроля–жизнь, или управляемость жизни. При высоких баллах – убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкие баллы – фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

«Свободный выбор ценностей» (Е.Б. Фанталова).

Инструкция к испытуемому:

Перед Вами список общечеловеческих ценностей. В списке стоят разнопорядковые ценности: одни из них означают абсолютные ценности, определяемые как отношение к поставленной цели или к чему-то очень желательному, важному. К таким ценностям относятся, например, «Любовь к Родине», «Любовь к детям», «Вера в Бога» и др. Другие ценности означают определенные человеческие качества. К таким ценностям относятся, в частности, «общительность», «Искренность», «правдивость». Кроме того, как бы «на стыке» перечисленных выше ценностей, можно выделить еще одну группу ценностных понятий, одновременно относящихся и к абсолютным ценностям человеческого бытия, и, вместе в том, выступающих как определенные человеческие качества, характерологические черты, свойственные человеку в текущей жизни, в общении с другими людьми, в быту. К примеру, «благородство», «доброта», «прощение».

Вам предстоит выбирать в списке и отметить на специальном регистрационном бланке только те ценности, которые Вы считаете наиболее значимыми, необходимыми в жизни. Вне регистрационного бланка, по ходу перечисления ценностей письменных отметок делать не надо! Просмотрите весь список. В конце списка оставлено место, чтобы Вы вписали (опять же на регистрационном бланке) несколько своих дополнительных ценностей, которые Вам представляются очень важными и которых в предлагаемом списке нет.

Выбрав интересующие Вас ценности, оцените каждую из них на регистрационном бланке по 10-бальной шкале по параметрам «Ценность» (Ц) и «Доступность» (Д),

Пример: допустим, Вы отметили понятие «Доброта» и дали ему такие оценки: Ц=10, Д=2. Последнее означает, что наличию доброты Вы отводите

максимум ценности, максимум значения (Ц=10), но она для Вас мало доступна, трудно достижима (Д=2).

Итак, приступайте!

По окончании работы еще раз просмотрите составленный Вами список в регистрационном бланке и оставьте в нем теперь только 10 ценностей, наиболее значимых для Вас, обведя соответствующие номера в кружок.

Список ценностей

1.	Твердая воля	Ц=	Д=
2.	Целеустремленность	Ц=	Д=
3.	Твердость взглядов	Ц=	Д=
4.	Прямота, откровенность	Ц=	Д=
5.	Искренность	Ц=	Д=
6.	Правдивость	Ц=	Д=
7.	Жертвенность	Ц=	Д=
8.	Терпимость	Ц=	Д=
9.	Мудрость	Ц=	Д=
10.	Доброта	Ц=	Д=
и.	Щедрость	Ц=	Д=
12.	Честность	Ц=	Д=
13.	Порядочность	Ц=	Д=
14.	Смелость	Ц=	Д=
15.	Жизнерадостность	Ц=	Д=
16.	Чувство юмора	Ц=	Д=
17.	Благородство	Ц=	Д=
18.	Духовность	Ц=	Д=
19.	Дружелюбие	Ц=	Д=
20.	Незлопамятность	Ц=	Д=
21.	Альтруизм	Ц=	Д=
22.	Оптимизм	Ц=	Д=
23.	Уважение к людям	Ц=	Д=
24.	Прощение	Ц=	Д=
25.	Терпение	Ц=	Д=
26.	Вера в бога	Ц=	Д=
27.	Удовольствия	Ц=	Д=
28.	Развлечения	Ц=	Д=
29.	Смекалка	Ц=	Д=
30..	Понимание других людей	Ц=	Д=
31.	Доброжелательность	Ц=	Д=
32.	Наличие детей	Ц=	Д=
33.	Любовь (как чувство мужчины к женщине или наоборот)	Ц=	Д=
34.	Любовь к человеку, к ближнему	Ц=	Д=
35.	Любовь к детям	Ц=	Д=
36.	Любовь к природе	Ц=	Д=
37.	Любовь к животным	Ц=	Д=
38.	Наличие семьи	Ц=	Д=
39.	Философский склад ума	Ц=	Д=
40.	Практический склад ума	Ц=	Д=
41.	Игры	Ц=	Д=
42.	Спорт	Ц=	Д=
43.	Спокойствие	Ц=	Д=
44.	Моральная поддержка	Ц=	Д=

45.	Бережливость	Ц=	Д=
46.	Широта взглядов	Ц=	Д=
47.	Сочувствие	Ц=	Д=
48.	Интерес к чтению, к книгам	Ц=	Д=
49.	Интерес к музыке	Ц=	Д=
50.	Интерес к живописи	Ц=	Д=
51.	Интерес к театру	Ц=	Д=
52.	Деньги	Ц=	Д=
53.	Работоспособность	Ц=	Д=
54.	Общение	Ц=	Д=
55.	Общительность	Ц=	Д=
56.	Любовь к Родине	Ц=	Д=
57.	Тактичность	Ц=	Д=
58.	Вежливость	Ц=	Д=
59.	Интеллигентность	Ц=	Д=
60.	Сдержанность	Ц=	Д=
61.	Красота поступка, нравственность	Ц=	Д=
62.	Красота вещей, окружения	Ц=	Д=
63.	Красота человеческой внешности	Ц=	Д=
64.	Чистоплотность	Ц=	Д=
65.	Уют	Ц=	Д=
66.	Отдых	Ц=	Д=
67.	Досуг	Ц=	Д=
68.	Веселость	Ц=	Д=
69.	Самокритичность	Ц=	Д=
70.	Отсутствие тщеславия	Ц=	Д=
71.	Отсутствие снобизма	Ц=	Д=
72.	Снисходительность к слабостям других	Ц=	Д=
73.	Эмоциональная отзывчивость	Ц=	Д=

Не забудьте по окончании работы отметить на регистрационном бланке только 10 наиболее значимых для вас ценностей из составленного Вами списка, обведя соответствующие номера в кружок.

Заключение к тексту: вначале перечисляются ценности, выбранные испытуемым, затем – его дополнения (начиная с № 76 и далее). Отмечаются «внутренние конфликты» ($Ц-Д \geq 4$), «внутренние вакуумы» ($Д-Ц \geq 4$).

В конце перечисляются актуальные и реализованные ценности, где $|Ц-Д| < 4$ и где нет выраженных «внутренних конфликтов» и «внутренних вакуумов». Полученные результаты можно разделить по 3-м рубрикам:

- «Внутренние конфликты» ($Ц-Д \geq 4$)
- «Резервный внутренний фонд» ($Д-Ц \geq 4$), $Ц-Д \leq -4$
- «Актуальное состояние, реальная жизнь» ($|Ц-Д| < 4$).

Интерпретативная схема, таким образом, будет включать в себя иерархию ценностных приоритетов и заблокированные потребности (в зависимости от выраженности «внутреннего конфликта»), а также «избыточность присутствия» и компенсаторные возможности (в зависимости от выраженности «внутреннего вакуума»).

Таблица 1

Показатели саморегуляции подростков оставшихся без попечения родителей, %

Показатели саморегуляции	Уровни		
	низкий	средний	высокий
Планирование	40,0%	35,0%	25,0%
Моделирование	45,0%	40,0%	15,0%
Программирование	45,0%	45,0%	10,0%
Оценивание результатов	30,0%	40,0%	30,0%
Гибкость	23,0%	71,0%	6,0%
Самостоятельность	36,0%	43,0%	21,0%
Общий уровень саморегуляции	13,0%	51,0%	36,0%

Анализ таблицы саморегуляции подростков показывает 34% низкий, 20 % высокий

Таблица 2

Результаты теста смысложизненных ориентаций (методика СЖО), Д. А. Леонтьева, подростков оставшихся без попечения родителей %

Основные смысложизненные ориентации	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Цели	50%	40%	10%
Процесс жизни	45%	35%	20%
Результативность жизни	60%	30%	10%
Локус контроля – Я	30%	35%	35%
Локус контроля – жизнь	40%	40%	20%

Анализ таблицы смысложизненных ориентаций подростков показывает 45% низкий, 19% высокий

Таблица 3

Распределение наиболее значимых показателей группы «абсолютных ценностей» у подростков, оставшихся без попечительства родителей, %

№	Показатели	Результат
1	Уважение к людям	60%
2	Любовь к ближнему	36%
3	Любовь к детям	28,2%
4	Любовь к Родине	24%
5	Наличие семьи	28,2%
6	Спорт	24%
7	Деньги	52%
8	Красота поступка, нравственность	40,4%
9	Уют	28,2%
10	Отдых	36%

Анализ таблицы 3. «абсолютных ценностей» показывает низкие показатели, любовь к родине 24%, высокие уважение к людям 60%

Таблица 4

Распределение наиболее значимых показателей группы «человеческих качеств» у подростков, оставшихся без попечительства родителей, %

№	Показатели	Результат
1	Целеустремленность	10%
2	Прямота, откровенность	36%
3	Искренность	60%
4	Правдивость	40,2%
5	Мудрость	52%
6	Честность	64,1%
7	Порядочность	32%
8	Смелость	44%
9	Жизнерадостность	52%
10	Доброжелательность	40%
11	Работоспособность	12%
12	Общительность	24%
13	Вежливость	14%
14	Интеллигентность	10,9%

Анализ таблицы 4 «человеческих качеств» показывает низкие показатели, целеустремленность 10%, честность 64,1%

Таблица 5

Распределение наиболее значимых показателей группы «совмещённых ценностей» у подростков, оставшихся без попечительства родителей, %

№	Показатели	Результат
1	Доброта	60%
2	Чувство юмора	50,2%
3	Дружелюбие	39,2%
4	Оптимизм	48%
5	Понимание других людей	55,5%
6	Широта взглядов	64%
7	Общение	48%

Анализ таблицы показал совмещенные ценности подростков, оставшихся без попечения родителей, дружелюбие низкий 39,2 %, высокий 60% доброта

Структура основного содержания тематических разделов

Методические рекомендации состоят из 4 разделов, каждый из которых включает 4 тематических раздела. В описании каждого раздела кратко излагаются основные психолого-педагогические проблемы, на решение которых направлено содержание и, исходя из которых, формулируется цель, задачи, каждого раздела

Характеристика разделов и тематических занятий

Раздел I. «Я в мире людей»

Включение подростков, оставшихся без попечения родителей, в систему социальных отношений предполагает формирование у детей-сирот жизнеспособности, социального интеллекта, то есть способности понимать людей и адекватно оценивать социальные ситуации, направлено на развитие саморегуляции подростков.

Развитие социального интеллекта затрудняется тем, что общение воспитанников детских домов обычно ограничивается узким кругом контактов. Большую часть времени дети проводят с группой сверстников, то есть с теми, кто живет и воспитывается в этой же группе. Тем самым у ребенка изначально отсутствует право выбора круга общения.

Вышеназванная особенность тормозит развитие коммуникативных навыков и проявляется в неумении строить конструктивные взаимоотношения с другими сверстниками за пределами детского дома. Воспитанники учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, как правило, испытывают враждебность по отношению к родительским детям, что создает определенные сложности при построении равноправных отношений с незнакомыми детьми. Это выражается в соответствующих переживаниях субъекта: чувство обособленности, одиночества, отвержения потери «Я».

Но вместе с тем отчуждение отмечается и при характеристике межличностных отношений детей в группе. За годы пребывания в детском доме у воспитанников формируются такие жизненные взаимоотношения с миром, при которых он сам, а также другие люди и социальные группы, будучи носителями определенных норм, установок, ценностей, осознаются как противоположные ему самому - от несходства до неприятия и враждебности.

Специфическими являются и взаимоотношения со взрослыми. Важнейшей психологической особенностью воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является стремление к избыточной компенсации недостающего родителя и переносу его искомого образа на других людей. Дети, воспитывающиеся вне семьи, ищут заместителя родителя (защитника, покровителя, опекающего) в каждом взрослом или старшем. Поэтому они проявляют подчас не избирательность в общении, доверяются каждому, обратившему на них малейшее внимание, тем более проявившему благожелательность и хотя бы намек на заботу. На каждого, кто представляется сиротам сильным и умным, они часто перекладывают все свои трудности и житейские проблемы. В результате развивается «поисковый синдром сироты», который в преобразованных формах отмечается и у совершеннолетних воспитанников.

Вместе с тем пример асоциального образа жизни родителей, пережитые психотравмы и отсутствие опыта позитивных взаимоотношений со взрослыми становятся причиной недоверия к взрослому человеку или агрессивного поведения.

Следовательно, восстановление конструктивных отношений, основанных на эмоциональном контакте воспитанников с взрослыми и гармонизация личных взаимоотношений с ближайшим социальным окружением (что во многом «определяет степень жизненной успешности человека»), является первичным условием успешного формирования социального интеллекта.

Цель данного раздела - развитие саморегуляции подростков оставшихся без попечения родителей.

Задачи:

1. Обучение подростков построению бесконфликтных отношений с людьми;
2. Развитие личностного самоопределения.
3. Оптимизирование психологической атмосферы в группе;
4. Формирование представлений о дружбе как важнейшей нравственной ценности;
5. Формирование умения адаптироваться в современном меняющемся мире, исходя из своих способностей и личностных качеств, контролировать свое поведение в конфликтных ситуациях.

Для реализации вышеуказанной цели необходима глубокая и серьезная работа по формированию позитивного отношения к собственному «Я», «Я-концепции», по развитию коммуникативных навыков, на основе которых возможно формирование психологической, теоретической и практической готовности к самостоятельной жизни в обществе подростков, оставшихся без попечения родителей.

Темы занятий:

- «Психологическая готовность к самостоятельной жизни».
- «Личностное самоопределение».
- «Самовосприятие».
- «Коммуникативные умения и навыки».

В процессе обучения подростки должны уметь:

- объяснять, что значит внутренний мир человека, его составляющие, чувства, эмоции;
- объяснять, что представляет собой индивидуальность человека;
- осознавать значимость общения в жизни человека;
- знать и применять правила бесконфликтного общения.

Раздел II. «Дети и право. Права детей»

Согласно статистическим данным, значительное количество воспитанников детских домов становится участниками различных правонарушений и преступлений. Причины совершения противоправных деяний во многом объясняются тем, что большинство детей-сирот школьного возраста длительное время идентифицируют себя с группой сверстников, не имеющих самостоятельной позиции по отношению к окружающему, не проявляют избирательности в общении. Неспособность детей занять себя в свободное время, неразвитость индивидуальных интересов в сфере досуга может стать причиной вовлечения их в антиобщественную среду.

Этому во многом способствует и наличие определенных стереотипов, которые свойственны субкультуре детей-сирот. Иерархичность является отличительным качеством, характеризующим их взаимоотношения: так, ребенок младшего возраста беспрекословно подчинится другому, даже если разница в возрасте между ними будет всего один год. Подавление младших детьми старшего возраста является отличительной чертой сообщества воспитанников детского дома. Проявление своеобразной «дедовщины» в той или иной степени является серьезной проблемой для учреждений закрытого типа. Деструктивная агрессия - самый распространенный путь разрешения конфликтов. Сила - главный аргумент в выяснении личных отношений: кто сильнее, тот, безусловно, прав. Нарушение закона в этом случае отождествляется с проявлением силы, а вседозволенность, распушенность - с независимостью.

Вышеназванные факторы способствуют формированию защитно-приспособительного принципа в сознании и поведении, ложных понятий о любви и уважении, представлений о способах самоутверждения, чувстве собственного достоинства. Следствием этого является тяготение к негативным авторитетам, утрата самостоятельности в рассуждениях и поступках, отчуждение от сообществ, где доминируют нравственные нормы и формы поведения.

Но, несмотря на вышеуказанные факторы, подростки, оставшиеся без попечения родителей и сами становятся жертвами преступных действий, мошенничеств, обмана, поскольку отличительной чертой многих воспитанников является повышенная внушаемость.

Цель раздела – развитие саморегуляции подростков, формирование правовой грамотности, понимания необходимости нормативных критериев поведения соблюдения норм и правил прав и обязанностей детей, конституции законов РФ.

Задачи:

- 1.Формирование умения вести себя в рамках действующих норм, правил;
- 2.Ознакомление с законодательством РФ;
3. Формированию личной ответственности за свое поведение.

В рамках реализации данного раздела используются такие формы работы:

- проведение деловых игр по моделированию различных непредвиденных ситуаций (потеря паспорта, регистрация по месту пребывания и т.д.);
- организация встреч с участковым, инспектором по делам несовершеннолетних; адвокатом, нотариусом, налоговым инспектором, службой судебных приставов и др.;
- привлечение детей к разработке собственных законов и правил, действующих в рамках детского дома («Законы нашего дома», «Правила нашей группы» и другие).

Темы занятий:

- «Правила и законы».
- «Права и обязанности».
- «Имущественные права».
- «Защита прав человека».

В процессе обучения воспитанники должны:

- знать название главного закона Российской Федерации;
- давать объяснение, что значит правила, законы, общественное мнение;
- знать права и обязанности ученика, формы ответственности за правонарушение;
- называть документы, которые необходимы каждому гражданину РФ;
- самостоятельно написать заявление, докладную, ставить личную подпись

Раздел III. «Мир, в котором я живу»

Многие дети до поступления в детский дом из-за асоциального образа жизни родителей долгое время были оторваны от систематических учебных занятий, не имели навыков самоорганизации, не были приучены к соблюдению режима дня. Поэтому серьезной педагогической проблемой и одновременно фактором, сдерживающим процесс их социализации и адаптации, является нежелание заниматься в школе, отказ от занятий на самоподготовке по причине несформированности учебной мотивации и познавательных интересов.

Выходя в открытый информационный мир, подросток испытывает большие трудности с поиском, обработкой, фильтрацией, трансляцией информации, не умеет ясно и четко выражать своё мнение, грамотно говорить.

Поэтому необходимо обеспечить создание адекватной информационной среды для социальной адаптации подростков.

Процесс социализации невозможно представить без изучения культуры, социума и нахождения своего места в нем. Основная задача состоит в том, чтобы каждый воспитанник получил доступ ко всем сферам культурного опыта.

Цель - развитие ценностей подростков, интерес к общественной жизни, создавая чувство сопричастности к событиям, явлениям, происходящим в обществе, в стране, в мире.

Задачи:

- 1.Формирование информационной культуры,
- 2.Знание и уважение духовно-нравственных и культурных традиций своего народа;
- 3.Воспитание бережного отношения к материальным и культурным ценностям;
4. Формирование экологической культуры;
- 5.Понимание общечеловеческих ценностей, развитие этических представлений о взаимодействии в социуме;
- 6.Формирование модели безопасного поведения в условиях повседневной жизни и в различных опасных и чрезвычайных ситуациях.

Темы занятий:

- «Мир без агрессии»
- «В мире знаний».
- «Культура общения и культура поведения».
- «Край, в котором я живу».

В процессе обучения подростки должны:

- проявлять интерес к общественной жизни, явлениям, происходящим в обществе, стране, мире;
- бережно относиться к материальным и культурным ценностям, объектам природного мира;
- объяснять, что значит культурные традиции народа.

Раздел IV. «Кем я стану?»

Проблема адаптации подростков детского дома состоит во многом в неумении трудиться, выполнять простые повседневные действия, которые для домашних детей являются естественными. У подростков отсутствует позитивный опыт ответственного отношения к выполнению трудовых действий, организации режима труда.

Профессиональное самоопределение затруднено, поскольку подростки плохо ориентируются в мире профессий и специальностей, не понимают того, что на работе человек проводит значительную часть дня, не имеют представления о прямой зависимости между работой и условиями жизни человека. В семье разговоры о работе постоянно звучат из уст родителей, и ребенок понимает прямую взаимосвязь между работой и благосостоянием семьи. Он знает, где работают его близкие родственники, представляет себе круг трудовых обязанностей, связанный с профессией родителей. Также ребенок видит, что утром родители уходят на работу, часто рано, потому что до работы нужно доехать вовремя. Подростки детского дома не имеют подобного опыта. Это препятствует социализации, профессиональному самоопределению.

Цель данного раздела - развитие целеполагания, создание условий, способствующих социально-трудовой адаптации воспитанников, проявлению осознанного выбора для последующего успешного освоения, среднего специального или высшего образования.

Задачи:

1. Осознание значимости учебы для профессионального успеха;
2. Формирование ценностного отношения к трудовой деятельности, потребности результативно и ответственно трудиться;
3. Овладение знаниями о профессиях, сферах творческой деятельности человека;
4. Помощь в профессиональном самоопределении;
5. Формирование умений распределять свободное время, выбирать полезные увлечения, приносящие удовольствие.

Темы занятий:

- «Карта моих интересов».
- «Как мы проводим свободное время?»
- «В мире профессий».
- «Профессии - образование - доход».

В процессе занятий подростки должны:

- осознавать значимость учебы для профессионального успеха;
- выбирать полезные увлечения;
- ориентироваться в наиболее распространенных профессиях;
- иметь навыки трудовой деятельности (уборка помещения, стирка белья, уход за обувью, работа на приусадебном участке), потребности результативно и ответственно трудит

В процессе занятий подростки должны уметь адаптироваться в современном меняющемся мире, исходя из своих способностей и личностных качеств, быть психологически готовыми к самостоятельной жизни, иметь сформированные навыки бесконфликтного общения;

- знать основные законы РФ, права и обязанности гражданина РФ, свои имущественные права, назначение документов гражданина РФ, уметь вести себя в рамках действующих норм и правил, нести личную ответственность за свое поведение и поступки;

- иметь представление о культуре семейных отношений, семейных ценностях, традициях, осознавать необходимость ответственного подхода к созданию семьи и воспитанию ребенка, знать права и обязанности родителей, законы, защищающие права детей;

- иметь навыки трудовой деятельности, ориентироваться в наиболее распространенных профессиях, иметь представление о своей будущей профессии;

- знать и уважать духовно-нравственные и культурные традиции своего народа, бережно относиться к материальным и духовным ценностям;

- выполнять правила безопасного поведения в условиях повседневной жизни, владеть навыками поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях

Формируются следующие ключевые образовательные компетенции:

1. Ценностно-смысловые компетенции. Это компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами подростка, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем,

осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения подростков в ситуациях учебной и иной деятельности.

2. Учебно-познавательные компетенции. Это совокупность способностей подростков в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам подросток, оставшийся без попечения родителей, овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем.

3. Информационная компетенция. Формируются умения самостоятельно искать, анализировать и критически отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Данная компетенция обеспечивает навыки деятельности подростка по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

4. Коммуникативные компетенции. Включают овладение системой знаков как способов взаимоотношений с окружающими и удаленными людьми и событиями, сетевое взаимодействие, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе.

5. Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Реальным объектом в сфере данных компетенций выступает сам подросток. Он овладевает способами рефлексии, что выражается в его непрерывном

самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств жизнеспособности, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения.

Формы организации занятий

- классно-урочная форма с использованием упражнений;
- коммуникативный тренинг;
- деловые игры;
- поведенческий тренинг;
- учебная игра с моделированием жизненных ситуаций для организации эффективной практики в определенных условиях;
- познавательные и дидактические игры;
- круглый стол;
- развитие адаптационных возможностей через социально-значимую деятельность;
- профориентационные мероприятия, знакомящие подростков с разными профессиями, производствами, специалистами региона;
- деловые игры, тренинги, обеспечивающие получение детьми разностороннего социального опыта;
- создание каталога специальной литературы, накопление банка данных аудио и видеопroduкции для подростков, отражающих идеи социальной адаптации (справочники, презентации, видеоролики и др.);
- обеспечение самореализации через творчество и другие психолого-педагогические техники

Методы:

- словесные (объяснение, рассказ и т.д.);
- практические (опыт, упражнение и т.д.);
- наглядные (наблюдение, демонстрация и т.д.);
- репродуктивный;
- проблемно -поисковый;

- стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности;
- поощрения;
- метод проектов;
- создание ситуации успеха;
- кейс-метод (анализ ситуаций) с обращением к личному опыту подростка и другие методы.

Приемы:

- моделирование жизненных ситуаций;
- рассмотрение привычных, обычных, знакомых предметов и явлений под необычным углом зрения;
- совместное оценивание (привлечение учащихся к оценочной деятельности) и другие приемы обучения и воспитания.

Необходимые материально-технические условия для реализации тематических занятий:

Организационно-педагогические условия

Занятия по темам проводятся -1 раз в неделю.

Упражнение на саморегуляцию «Воздушный шарик»

Участники принимают удобную позу, закрывают глаза, дышат глубоко и ровно.

«Сейчас мы будем учиться расслабляться с помощью дыхания. Представьте себе, что в животе у вас воздушный шарик. Вы вдыхаете медленно, глубоко – глубоко, и чувствуете, как он надувается... Вот он стал большим и лёгким. Когда вы почувствуете, что не можете его больше надуть, задержите дыхание, не спеша, сосчитайте про себя до пяти, после чего медленно и спокойно выдыхайте. Шарик сдувается... А потом надувается вновь... Сделайте так пять – шесть раз, потом медленно откройте глаза и спокойно посидите одну – две минуты».

Потом участников просят поделиться ощущениями, возникшими в процессе выполнения упражнения, и рассказывают им, что это хорошая техника снятия напряжения. Когда чувствуешь, что сильно испугался или теряешь контроль над собой из-за раздражения достаточно подышать подобным образом две – три минуты, и станет гораздо легче.

Психологические игры и упражнения для тренингов

Профориентационные игры можно применять при проведении тренингов, занятий по профориентации, профессиональному самоопределению.

Упражнение «Профессия – специальность»

Данная игровая методика направлена на повышение у участников уровня осознания таких их понятий как специализация в рамках той или иной профессии и на расширение информированности о разнообразии профессионального труда.

Игровое упражнение может проводиться как в круге (от 6-8 до 15-20 участников), так и в работе с целым классом. По времени оно занимает от 10 до 15–20 минут. Общая процедура, следующая:

1. Участникам объясняется, как соотносятся понятия профессия и специальность: профессия – группа родственных специальностей (например, профессия-учитель, специальность – учитель физкультуры и т.п.).

2. Инструкция: «Сейчас будут называться профессии, а вам нужно будет по очереди называть соответствующие специальности». Если кто-то из игроков называет сомнительные специальности или откровенно ошибается, ему можно задавать уточняющие вопросы. Допускаются небольшие обсуждения и дискуссии. Желательно, чтобы ведущий сам ориентировался в обсуждаемых профессиях, т.е. еще перед игрой сам попытался бы назвать соответствующие специальности.

Для повышения активизирующих возможностей данного упражнения можно разбить группу (класс) на команды и устроить соревнование между ними, кто больше назовет соответствующих названной профессии

специальностей (учебных заведений, медицинских противопоказаний, профессионально важных качеств...).

Ролевая игра «Собеседование при приеме на работу»

Работа в малых группах. У каждого участника должно быть составленное им резюме и «имидж-картинка».

Ведущий. Вы решили принять участие в конкурсе на интересующую вас вакансию. У вас подготовлено резюме, внешний вид соответствует вашим представлениям об идеале (имидж-картинка). Теперь необходимо подтвердить свои профессиональные притязания непосредственно при собеседовании с работодателем.

Перед началом собеседования ведущий обсуждает с участниками игры направление вопросов и критерии отбора, выделяя параметры оценки профессионально важных деловых и личных качеств кандидата.

Каждый участник игры проходит собеседование в своей малой группе, где остальные члены группы выступают в роли работодателей. После обсуждения выдвигается один кандидат от группы, который выглядел наиболее убедительно и полностью подтвердил свои претензии на вакантную должность.

Прошедшие отбор в малых группах продолжают конкурс между собой. Остальные участники на этом этапе игры представляют коллектив организации, которая набирает новых сотрудников.

Возможны различные варианты собеседования, например, выбирается «совет директоров», принимающий окончательное решение о приеме на работу. Но в любом случае все «члены коллектива» имеют возможность задавать вопросы кандидатам, и их мнение учитывается при выборе самого достойного из претендентов.

Примечание: участники игры защищают право занимать заявленную ими должность в соответствии со своими профессиональными предпочтениями. Поэтому в финале вполне могут соревноваться представители разных профессий, так как оценивается прежде всего

психологическая подготовка к построению профессиональной карьеры, умение убедительно обосновать свой профессиональный выбор. В условиях игры отмечается, что «организация, принимающая сотрудников на работу, располагает вакансиями по различным профессиональным направлениям, но число этих вакансий ограничено».

После того как собеседования с претендентами закончены, они должны выйти из класса, чтобы не слышать обсуждения «членами коллектива» их кандидатур.

Когда «работодатели» сделали свой выбор, все претенденты приглашаются в класс, и представитель работодателя (ведущий, председатель совета директоров) торжественно объявляет, кто из них принят на работу, поясняя причины этого выбора.

Примечание: обычно обсуждение по выбору самого достойного кандидата проходит довольно бурно, поступают предложения отметить нескольких понравившихся работодателю претендентов. Поэтому целесообразно кроме одного участника, принятого на работу, выбрать еще тех, кто «принят с испытательным сроком», «приглашен на стажировку с перспективой дальнейшего трудоустройства» и т.п.

Обязательное условие: ведущий должен проконтролировать, чтобы при подведении итогов был дан анализ причин выбора, отмечены типичные ошибки и главное – сильные стороны прошедших собеседование претендентов.

В заключение участникам предлагается обсудить итоги занятия. Ведущий может стимулировать обсуждение – спрашивать о трудностях, с которыми столкнулись участники, о личном опыте, который они приобрели. Финалисты конкурса рассказывают о своем личном опыте, чувствах и впечатлениях, игравшие роль «представителей работодателя» – о своих.

Участие в психологическом практикуме открывает перед подростками возможности осознать свои профессиональные ожидания, отношение к профессиональной карьере, развить творческие способности, навыки

общения; укрепляет веру в свои силы и закладывает основы психологически грамотного практического поведения.

Упражнение «Долг и право»

Цель: помочь увидеть новые оттенки в самом себе, определить соотношение в своем сознании прав и обязанностей.

Упражнение выполняется стоя, руки раскинуты, ладонями вверх, глаза закрыты.

Ведущий: Представьте, что на каждой ладони стоит сосуд. В одном из них-ваше чувство долга, ваши обязанности, в другом-ваши права. Настройтесь на себя. Какая «чаша весов» перевешивает, как соотносятся в вашем сознании права и обязанности?

«Кейс-технологии» «Праздник на скамейке»

Структура кейса: ситуация, варианты продолжения и развития ситуации.

Ситуация: В дальнем уголке парка, на деревянной скамейке сидела компания. Борис играл на гитаре, остальные явно скучали. По аллее шёл Степан. Подошёл к компании, поздоровался. Долго копался в своей сумке, потом сказал: «А что я принёс!» – и достал спрятанную бутылку вина.

Компания оживилась. Послышались одобрительные возгласы. Из этой же сумки появились пластиковые стаканчики и нехитрая закуска. Степан со знанием дела открыл бутылку и разлил вино по стаканчикам. Подростки загалдели, потирая руки в предвкушении удовольствия. Начался оживлённый разговор.

Неизвестно откуда возле скамейки появилась женщина неопределенного возраста.

– Ой, ребятки! У вас тут праздник?! Что отмечаете? Плесните мне, и я с вами порадуюсь.

– Иди, тётка, куда шла! Ходят тут алкашки всякие.

– Погляди, какие строгие... а сами-то?! Ну, хоть бутылку оставьте.

Ушла. Степан предложил отметить начало учебного года. Подростки взяли стаканчики. Николай, подержав стаканчик в руках, оглянулся на уходящую женщину и поставил его обратно:

– Я пить не буду.

– ?!

Степан: да чего ты? Ребёнок что ли?

Василий: да что ты? Такой повод. Надо выпить.

Борис: Стёпа старался, доставал. А ты...

Николай: Вы пейте, на меня не смотрите...

Продолжение и развитие ситуации:

-От имени Николая: Лет через 10 посмотрим, что с каждым из нас будет. Вы очень скоро станете такими же, как эта тётка. Каждый раз, когда вы будете покупать бутылку, я буду откладывать такую же сумму в копилку. Через 10 лет, я думаю, у меня накопится солидная сумма, а у вас возникнуть проблемы со здоровьем, учёбой, общением, семьёй, деньгами.

Заметки для ведущего.

Необходимо каждому участнику позволить озвучить свою точку зрения. Выслушать мнения участников и определить критерии поведения и соблюдения, норм и правил

Деловые игры, развивающие навыки решения проблем

Тонущий корабль

Развивает умение адаптироваться.

Необходимый инвентарь: веревка, одеяло или клейкая лента, чтобы обозначить место на полу.

Правила игры. Отметьте с помощью веревки (одеяла, клейкой ленты) ограниченный участок на полу, и пусть ваша команда на него встанет. Постепенно сокращайте это пространство в течение 10-15 минут, а участники пусть ищут способ удержать друг друга внутри и не «вывалиться за борт».

Взаперти

Развивает коммуникационные навыки, умение принимать решения.

Необходимый инвентарь: кабинет.

Правила игры. Представьте, что ваша команда оказалась запертой в кабинете. Все двери заблокированы, ломать их или выбивать окна нельзя. За 30 минут участники команды должны выбрать 10 обычных предметов из вашего кабинета, которые необходимы им для выживания, и расположить их по степени значимости. Цель заключается в том, чтобы за тридцать минут обсудить предложенные списки и порядок предметов и прийти к согласию.

Игры, развивающие творческий подход к решению проблем

Минное поле

Развивает коммуникационные навыки.

Необходимый инвентарь: пустая комната или коридор, повязки на глаза и набор обычных офисных принадлежностей.

Правила игры. Разбросайте на полу предметы (коробки, офисные стулья, бутылки с водой и т. д.) случайным образом, чтобы нельзя было пройти из одного конца комнаты в другой и ни на что не наткнуться. Разделите участников по парам, и завяжите глаза одному из партнеров. Второй должен провести своего напарника из одного конца «минного поля» в другой так, чтобы не задеть ни одну мину. При этом он не имеет права прикасаться к напарнику. Если хотите усложнить задачу, запустите на «минное поле» все пары одновременно, чтобы игрокам приходилось внимательнее прислушиваться к указаниям своих «проводимых».

Слепые фигуры

Развивает коммуникационные навыки.

Необходимый инвентарь: повязки на глаза, веревка.

Правила игры. Игроки надевают повязки и становятся в круг. Концы веревки связываются вместе, и она укладывается перед участниками также в форме круга — чтобы каждый из игроков мог наклониться и ее нащупать. Ведущий говорит игрокам, чтобы они взяли в руки веревку и образовали с ее помощью геометрическую фигуру: квадрат, треугольник, прямоугольник и т. п. Игроки могут переговариваться, но им нельзя снимать повязки. Если у вас

очень много участников, их можно разбить на команды и дать по веревке каждой из команд. Победит та команда, которая быстрее построит нужную фигуру.

стратегическое мышление.

Игры для ситуаций, когда у вас есть проблема, которую нужно решить.

Что бы сделал Х?

Цель: решение текущей проблемы.

Необходимый инвентарь: не нужен.

Правила игры. Пусть каждый из участников представит себя кем-то из знаменитостей или выдающихся людей, которые ему нравятся. Затем спросите у каждого игрока, какое мнение мог бы высказать их персонаж, если бы столкнулся с текущей проблемой? Как бы он ее решил? Это позволит каждому из участников задуматься о возможном решении, которое иначе могло бы не прийти им в голову.

Тренинг на развитие саморегуляции.

Цель: Развитие умения планировать свои дела, ставить выполнимые цели и достигать их.

Подготовительная часть. 1. Знакомство. 2. Ритуал приветствия.
Определение целей тренинга

Содержание. Ведущий представляется и знакомит участников с целями тренинга, в форме, доступной для понимания подростками.

Предлагает поприветствовать друг друга любыми на их выбор формами приветствия.

Упражнение 1. Участникам за две минуты предлагается написать планы, как можно провести ближайший вечер: необходимо включить фантазию и написать, как можно больше вариантов. Варианты дел записываются на доске. После этого подросткам предлагается назвать те дела и поступки, которые помогут осуществить задуманное. Затем определяется, сколько времени они готовы потратить на выполнение этих дел, и к какому

сроку эти дела должны быть завершены. Обсуждение: помогает ли планирование дел достичь желаемой цели?

Заметки для ведущего. Принимаются самые сумасбродные идеи, главное – научиться планировать свои дела и распределять время. Когда придётся реализовать их, ребята сами откажутся от задуманного, понять его невыполнимость.

Основная часть Упражнение «Ящик Пандоры»

Цель. Актуализация возможностей в преодолении препятствий в достижении жизненных целей. **Содержание.** Всем знакома легенда о ящике Пандоры. Ребятам следует напомнить, что, по этой легенде, все несчастья, преследовавшие людей, боги заперли в ящик, который было запрещено открывать. Пандора нарушила запрет богов, приоткрыла ящик, и все несчастья и беды обрушились на людей. **Задача:** сделать свой «ящик Пандоры». Участникам предлагается на листах написать все то, что помешает им построить город своей мечты, каждому в отдельности. Затем эти препятствия нужно положить в «ящик Пандоры» и закрыть его, но важно продолжать помнить, что может им помешать. «Ящик Пандоры» передастся ведущему, и все вместе договариваются, когда можно будет его приоткрыть, в какое время ребята могут устранить помехи, мешающие им строить мечту. На ящике пишется дата вскрытия. Когда дата подойдет, ящик можно будет вскрыть, записки передать авторам, а они сами решат, окончательно ли они избавились от помех, или еще стоит поработать над собой.

Заметки для ведущего. Ребятам предлагается написать, что им мешает построить город своей мечты.

Заключительная часть

Рефлексия. Прощание **Цель.** Попрощаться с группой. **Содержание.** Ведущий благодарит всех за результативную работу и желает успехов в достижении важных целей, силы воли в преодолении препятствий и хороших друзей, которые могут прийти на помощь

Тренинг по формированию позитивных жизненных целей

I. Пояснительная записка

Контингент детей, на которых ориентирован данный тренинг.

Подростки в возрасте от 15 до 16 лет. Количественный состав группы от 8 до 10 человек.

Цель данного тренинга: развитие мотивации к достижению позитивных жизненных целей.

Задачи:

- 1.Повышение коммуникативных навыков и уверенности;
- 2.Формирование адекватной самооценки;
- 3.Актуализация жизненных целей и повышение мотивации к достижению жизненных целей.

Подготовительная часть.

- 1.Знакомство;
- 2.Ритуал приветствия;
- 3.Принятие правил групповой работы;
- 4.Упражнение «Ищем взглядом друг друга».

Основная часть.

- 1.«Установление дистанции»;
2. Упражнение «Друг для друга».

Заключительная часть.

- 1.Рефлексия
- 2.Подведение итогов

1.Знакомство. Определение целей тренинга

Содержание. Ведущий представляется и знакомит участников с целями тренинга, в форме, доступной для понимания подростками. Это может звучать так: «Ребята, в жизни человека часто складываются ситуации, когда он должен выбрать для себя, как он может жить в дальнейшем. На наших занятиях мы все вместе будем учиться понимать себя, других людей и в соответствии с этим строить личные жизненные планы, учиться принимать помощь других людей и помогать им в достижении их планов».

Заметки для ведущего. Перед началом работы следует предупредить ребят, все что обсуждается на тренинге не выносится за его пределы. Это негласный закон, спросить подростков как они считают это правильно или нет.

Выработка правил поведения в группе.

Цель. Принятие правил работы в группе. **Содержание.** Для плодотворной работы и создания доверительной обстановки ведущий предлагает принять правила, по которым будет жить группа. Несмотря на то, что и раньше в группе принимались правила, теперь они будут особенными, так как в группе будут происходить разговоры об очень сокровенном, о мечтах и планах участников.

1. Мы равны в возможности высказываний;
2. Мы свободны в выборе своей точки зрения;
3. Мы уважаем мнение другого и его право на свой выбор;
4. Мы никогда не унизим своего товарища;
5. Мы не будем рассказывать о личных тайнах за пределами группы;
6. Мы не перенесем игровые ситуации на нашу жизнь вне группы;
7. Мы уважаем мнение ведущего и считаем его членом своей группы.

Заметки для ведущего. Желательно, чтобы ребята предложили свои правила, это придаст им ценность, и участники будут выполнять их просто потому, что сами предложили.

Упражнение «Друг для друга»

Цель. Развитие представлений о своей полезности для других людей. **Содержание.** Участникам предлагается подумать и написать, где и чем может быть полезен каждый член группы. По окончании работы зачитывается, что получилось. **Обсуждение:** насколько было трудно определить «полезность» человека для себя? Чем руководствовались ребята при выполнении задания: дружескими отношениями, нежеланием обидеть кого-то или, наоборот, плохие отношения повлияли на выбор?

Заметки для ведущего. Перед началом работы следует предупредить ребят, что, если кто-то не считает кого-то полезным для себя, не стоит на это обижаться, может, это связано с различием в интересах.

Заключительная часть. Рефлексия

Цель. Получение обратной связи. Содержание. Ребята делятся впечатлениями о занятии, что им понравилось, а что нет.

Упражнение «Выскажите свое мнение»

Выскажите свое мнение по поводу афоризмов:

1. «Чтобы знать человека, нужно изучить себя; чтобы знать людей, нужно жить с ними» (Стендаль).
2. «Лучшее наслаждение, самая высокая радость в жизни – чувствовать себя нужным и близким людям» (М. Горький).
3. «Чем больше человек дает людям и меньше требует себе, тем он лучше» (Л. Н. Толстой).
4. «Взаимная благожелательность есть самая близкое родство» (Публилий Сир).

Упражнение «Мудрость учит»

Как вы понимаете пословицы? Чему они учат?

1. За чем пойдешь, то и найдешь.
2. И сырые дрова загораются.
3. Как аукнется, так и откликнется.
4. Нашла коса на камень.

Упражнение «На месте другого»

Вспомните и воспроизведите в памяти недавнюю ситуацию, растревожившую вас. А теперь, закрыв глаза, мысленно поменяйтесь «ролями» и проиграйте ситуацию заново. Что изменилось после этого в вашей внутренней позиции?

Каким образом можно еще побывать на месте другого?

Обсудить с ребятами тему актуальности развития эмоционального интеллекта, его влияния на характер взаимопонимания с окружающими людьми.

Упражнение «Дом»

Участники делятся на 2 команды. Ведущий дает инструкцию: «Каждая команда должна стать полноценным домом. Каждый человек должен выбрать, кем он будет в этом доме – дверью, стеной, а может быть обоями или предметом мебели, цветком или телевизором? Выбор за Вами. Но не забывайте, что Вы должны быть полноценным и функциональным домом! Постройте свой дом! Можно общаться между собой».

Обсуждение:

- Как проходило обсуждение в командах?
- Сразу ли Вы смогли определить свою роль в «доме»?
- Почему Вы выбрали именно эту роль?

Упражнение «Мои цели»

1. Подумайте, ответьте и запишите ответы на вопросы:

1. Каковы мои жизненные цели?
2. Чего я хочу достичь?
3. Что для меня самое важное в жизни?

2. А теперь упорядочите свою запись, выделив главные, первостепенные цели на сегодня, завтра, послезавтра и т. д.

Упражнение «Шаги к достижению целей»

Запишите цели и наметьте, что необходимо сделать для достижения каждой из них. План действий готов? Не теряйте времени, приступайте к его осуществлению.

Помните:

«Крупный успех составляется из множества предусмотренных и обдуманых мелочей» (В. О. Ключевский).

«Предварительное знание того, что хочешь сделать, дает смелость и легкость» (Д. Дидро).

Есть три типа людей: те, которые наблюдают за событиями; те, которые вершат события; те, которые удивляются тому, что произошло.

К какому типу относитесь вы? Почему? Постарайтесь объединить эти типы в себе одном!

Упражнение «Правила достижения успеха»

Подумайте и назовите правила, способствующие достижению успеха.

Например:

1. Имейте реальные жизненные цели.
2. Откажитесь от всего, что мешает достижению цели.
3. Не растрачивайте способности и учитывайте возможности.
4. Будьте разумны, нравственны, честны и активны.
5. Всегда позитивно мыслите. Держите мысли под контролем.
6. Будьте сильными, сохраняйте внутреннее равновесие.
7. Откажитесь от сомнений, тревог и беспокойств.
8. Любите свое дело.
9. О деле судите по его исходу.
10. Цените и берегите время. Не теряйте его зря!

Помните: «Все человеческое умение — не что иное, как смесь терпения и времени» (О. Бальзак).

Упражнение «Свобода выбора»

Каждый человек в конкретной жизненной ситуации сам выбирает свой путь, принимая самостоятельное решение, и сам отвечает (должен отвечать!) за последствия. Вы сами принимаете решения? Вы самостоятельны и свободны в своем выборе? Обоснуйте свои мысли. Положительный результат приводит к повышению уровня самоуважения; отрицательный позволяет извлечь урок, обогащая самосознание и опыт на пути к позитивным действиям.

Упражнение «Мои качества как личности»

Каковы ваши главные качества? Перечислите их. Проранжируйте (пронумеруйте) в порядке важности для вас.

А каковы главные качества нравственного цельного человека?

Внутренняя нравственность определяется честностью, искренностью и надежностью. Необходимо быть правдивым, быть верным данному слову и отвечать за свое поведение и свои действия.

Являетесь ли вы таковыми?

Упражнение «Значимые люди»

Просьба нарисовать трех самых значимых для вас людей. Это могут быть не обязательно те, с кем постоянно общаетесь вы в настоящее время, но непременно те, кто значит для вас больше, чем все остальные кого вы знали, кто для вас дороже всего. Вопросы по рисунку: Кто эти люди? Чем они значимы, чем дороги? Также ли они близки теперь (если речь идет о прошлом)? Хотели бы вы им что-нибудь сказать, будь у вас такая возможность, прямо сейчас.

Упражнение «Моя главная ценность»

Упражнение направлено на изучение нравственных ценностей как смысложизненных ориентиров. Участникам упражнения предлагается инструкция: «Ты отправляешься в свой жизненный путь и обстоятельства таковы, что ты можешь в свой рюкзак взять только одну вещь. Но это не просто вещь, это либо черта характера, либо жизненная ценность. Символом этого может стать изображение любого предмета». Цель – сформировать представления о жизненных приоритетах, умение ответственно делать выбор. Участниками предлагаются разные работы с изображением разных предметов-символов. Например, лампа, внутри которой пробивается росток – жизненная энергия, лупа – как символ любознательности, электропила – как «возможность с одной стороны строить и добывать что-то нужное, с другой – защищаться от врагов». Кто-то из ребят может предлагать взять нож туриста – как символ универсальности и возможности адекватно реагировать – «нужно поесть – пожалуйста – ложка, нужно поработать – вот вам, нож и отвертка», зеркало – «общение с собой». У некоторых ребят были сомнения, они нарисовали по несколько предметов – «важнее бутылка воды – как символ

жизнедеятельности или компас как указатель, куда идти?». Но во время защиты проекта ребятам приходилось делать свой непростой выбор, осознавать, что для них важнее.