

А. И. Подольский, О. А. Карабанова, О. А. Идобаева, П. Хейманс

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ: ОПЫТ МЕЖДУНАРОДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье обобщаются результаты цикла международных исследований, нацеленных на определение актуального уровня психологического благополучия современных подростков и поиск путей его повышения. В 1992—2008 гг. на различных экспериментальных площадках России, Украины и Киргизии проводился мониторинг уровня психологического благополучия современных подростков. Исходя из полученных в ходе мониторинга данных разрабатывалась и осуществлялась программа разнопланового экспериментального вмешательства (работа с самими подростками, родителями, учителями, школьной администрацией). Полученные результаты доказывают продуктивность избранной стратегии и позволяют наметить направление дальнейшего движения.

Ключевые слова: психоэмоциональное благополучие, социальная ситуация развития, подростковая тревожность и депрессивность, экспериментальное вмешательство.

The paper is aimed to present several results of the number of big scale international projects; their purposes were: 1) diagnosis of the contemporary adolescents' psychological well-being actual level; 2) search of the ways to improve this level. Adolescent psychological well-being actual level has been monitored on different experimental fields in Russia, Ukraine, and Kyrgyzstan. After that multifactor intervention (with adolescents, their parents, teachers, and school administration) took place. The study results achieved demonstrate the intervention strategy efficacy and productivity, and allow defining a direction of further movement.

Key words: psychoemotional wellbeing, social content of development, adolescent anxiety and depressed mood, experimental intervention.

Принципиальные изменения экономических и социальных обстоятельств развития человека на постсоветском пространстве, обусловившие практически новый мир его жизнедеятельности, высветили новые аспекты многоплановой и многоуровневой проблемы развития

Подольский Андрей Ильич — докт. психол. наук, профессор, зав. кафедрой возрастной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* apodolskij@mail.ru

Карабанова Ольга Александровна — докт. психол. наук, профессор кафедры возрастной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* okarabanova@mail.ru

Идобаева Ольга Афанасьевна — канд. психол. наук, доцент медицинского ф-та НИЯУ «МИФИ». *E-mail:* oai@list.ru

Хейманс Питер (Heymans Peter) — PhD, профессор ф-та психологии Университета г. Утрехта (Нидерланды). *E-mail:* heymans@koriander.his

и становления подростка, существующей на протяжении многих десятилетий и акцентирующей внимание на чрезвычайно важном этапе онтогенеза. Подростковый возраст — это особый период в личностном развитии человека. Именно в это время человек впервые задумывается о смысле жизни, о своем предназначении, пытается найти свой жизненный стиль, стремится самостоятельно принимать решения, совершать самостоятельные поступки. В этот период формируется комплексный, целостный образ себя как личности, обеспечивающий человеку некоторую автономию и являющийся психологической основой устойчивости к фрустрирующим жизненным ситуациям. Неудачные попытки самоутверждения приводят к снижению самооценки, психоэмоциональному неблагополучию, что является косвенным доказательством развития стресса. Чаще всего индикаторами стресса у подростков служат тревожность и депрессивность. В наши дни тревожные состояния — наиболее распространенный вид эмоциональных расстройств у детей и подростков. Особое место среди сложных эмоциональных состояний подростка, оказывающих серьезное влияние на всю его жизнь, поведение, систему отношений, занимают депрессивные состояния, т.е. устойчиво сохраняющиеся состояния душевной, эмоциональной подавленности. Результаты современных исследований показывают, что недостаточное внимание к проявлениям депрессивности у подростков приводит к значительным проблемам во взрослом возрасте.

Депрессивные, соматоморфные и тревожные расстройства отражают основные эпидемиологические тенденции психических нарушений в настоящее время. По данным многолетних исследований, проводимых как в нашей стране, так и за рубежом, количество тревожных людей — вне зависимости от половозрастных, региональных и других характеристик — близко к 15%. В любой произвольно взятый момент тревогой и связанными с ней расстройствами страдают от 10 до 20% несовершеннолетних. Изменилась и психологическая специфика детской тревожности: в настоящее время значительно возросла выраженность форм тревоги, имеющих глубинный характер, т.е. наиболее тяжелых и в наименьшей степени поддающихся преодолению (Холмогорова, Гаранян, 1999).

Зарубежные и отечественные исследования показывают, что больше всего подростки страдают от потери или значительного ухудшения эмоциональных контактов с родителями и учителями (какими бы «взрослыми» и независимыми от родителей они ни старались казаться себе и окружающим) (Подольский и др., 2004). Родители, занятые своими проблемами, не очень задумываются о том, какую цену за их занятость и оторванность от семьи могут заплатить их взрослеющие дети. А ведь эмоциональная угнетенность у подростка сегодня — это задержка социального развития, конфликтность характера и в итоге неприятие

молодого человека обществом завтра. Возникает главный вопрос: что же делать? Необходима комплексная программа, которая бы позволила воздействовать на все компоненты социальной ситуации развития подростка: школу, семью, отношения со сверстниками. Социальная ситуация развития, согласно взглядам Л.С. Выготского, определяет весь образ жизни ребенка, его социальное бытие, особенности его сознания. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических преобразований возраста, основу психического развития ребенка, поскольку социальное бытие необходимо определяет развитие сознания ребенка и формирование основных психологических новообразований возраста.

Ясно, что эмоциональное состояние подростка теснейшим образом связано с ключевыми характеристиками возраста: социальной ситуацией развития, отражающей место ребенка в системе общественных отношений, ведущей деятельностью ребенка, новообразованиями в сфере сознания и личности (Выготский, 2000). Такая связь может служить источником как психологического благополучия, так и неблагополучия подростка.

Еще два-три десятка лет назад подростковая депрессивность в психологической литературе практически не упоминалась, а если и упоминалась, то лишь в чисто медицинском смысле. Последние 10—15 лет принесли радикальное изменение ситуации: за рубежом интерес к этой проблематике со стороны психологии (общей, педагогической, возрастной, клинической) значительно возрос. Появились фундаментальные теоретические труды, крупномасштабные эпидемиологические и лонгитюдные исследования. Вместе с тем приходится констатировать, что «белых пятен» в данной проблеме остается еще очень много. Психологические и психолого-педагогические аспекты депрессивных состояний у подростков, особенно применительно к специфическим условиям социально-политических и экономических изменений, происходящих в нашем обществе, представлены в отечественной литературе пока явно недостаточно¹, что существенно затрудняет проведение соответствующей психокоррекционной работы.

Исследования эмоционального состояния учащихся старших классов, проводившиеся нами в течение последних 18 лет в школах ряда регионов России и других стран СНГ (Украина, Киргизстан), принесли, прямо скажем, малоутешительные результаты. Около 30% обследованных подростков в возрасте 13—17 лет обнаружили весьма существенное превышение допустимого для данной возрастной категории уровня эмоционального неблагополучия и даже депрессивности. Отметим, что этот существенный показатель варьируется от региона к региону,

¹ Вероятно, первой фундаментальной публикацией в этом отношении может считаться книга авторов настоящей статьи (Подольский и др., 2004).

в ряде мест превышая 50%. Эти данные оказались существенно выше аналогичных показателей, полученных исследователями у западноевропейских и североамериканских подростков.

Более углубленный анализ показал, что эмоциональное неблагополучие подростков не связано напрямую с материальным благополучием семьи и далеко не всегда связано с тем, чем мы привыкли характеризовать этот возраст, — учеба, общение со сверстниками. Выяснилось, что в это сложное время на первый план выходит потеря или значительное ухудшение эмоциональных отношений с родителями.

В настоящей публикации мы хотим представить некоторые результаты, полученные в ходе реализации крупномасштабного цикла научно-практических проектов «Диагностика и поиск ресурсов повышения психоэмоционального благополучия современных подростков», задачами которых являлись, во-первых, определение актуального уровня психологического благополучия современных подростков и, во-вторых, поиск путей повышения этого уровня. Проекты спонсировались программой Евросоюза ИНТАС (EU INTAS #1699-99) и программой научного сотрудничества университетов России и Нидерландов (NWO) и выполнялись под руководством проф. А.И. Подольского (МГУ, Россия) и проф. П. Хейманса (Университет г. Утрехта, Нидерланды). Ряд проектов был выполнен на факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова в рамках одного из приоритетных научных направлений под руководством проф. А.И. Подольского и проф. О.А. Карабановой. В целом в проектах было обследовано более 4000 тысяч подростков.

Тщательный анализ отечественной и зарубежной литературы позволил нам выделить характеристики, изучение которых могло, с нашей точки зрения, дать существенную информацию для решения основного вопроса исследования — поиска путей повышения психоэмоционального благополучия современных подростков. Это: 1) психоэмоциональное состояние подростков (уровень их тревожности и депрессивности); 2) некоторые параметры самосознания и ценностных ориентаций подростков; 3) восприятие подростками взаимоотношений с родителями, сверстниками и учителями; 4) психоэмоциональное состояние учителей и родителей; 6) степень удовлетворенности родителей и педагогов в основных сферах жизни; 7) личностные особенности подростков, их родителей и учителей.

В ходе исследований были выявлены три основные группы социальных и психологических переменных, связанных с повышением либо снижением уровня психоэмоционального благополучия современных подростков. **Первая группа — макросоциальные переменные.** Здесь мы имели возможность сравнить данные, полученные на разных площадках России, Украины и Киргизстана, существенно различавшихся по уровню социально-экономического благополучия семей обследовавшихся подростков, а также данные, полученные на российских

площадках в 1992—1996 гг., с данными исследований, проводившихся в 1999—2006 гг. Нет нужды объяснять изменения, происшедшие в нашей стране в течение этого времени. **Вторая группа — мезосоциальные переменные.** Здесь нас интересовали следующие моменты, характеризующие различные аспекты социальной ситуации развития подростков: детско-родительские отношения (воспринимаемые подростками), психологическое благополучие подростков, значимость различных жизненных событий. Наконец, **третья группа** переменных касалась изучения **индивидуально-психологических особенностей** наших испытуемых и включала в себя личностные характеристики подростков, развитие их эго-идентичности и ценностных ориентаций.

Общим для всех исследований, входивших в цикл научно-практических проектов «Диагностика и поиск ресурсов повышения психоэмоционального благополучия современных подростков», был мониторинг уровня психоэмоционального благополучия/неблагополучия современных подростков и анализ связи этого уровня с одной или несколькими из списка переменных, перечисленных выше. Дизайн исследований, проводившихся в рамках крупномасштабного международного проекта RUKAD (Проект «Ресурсы повышения психологического благополучия подростков России, Украины, Киргизстана, EU INTAS # 1699-99), отличался от остальных исследований тем, что первоначально на пяти экспериментальных площадках России, Украины и Киргизии проводились три идентичных замера с полугодовыми промежутками. После третьего замера осуществлялось разноплановое экспериментальное вмешательство (работа с самими подростками, родителями, учителями, школьной администрацией). Исследование завершалось проверкой эффективности подобного вмешательства (еще два замера, идентичных первым трем) и определением стратегии дальнейшей (т.е. лежащей за пределами настоящего проекта) практической работы. В каждом регионе были задействованы две школы (контрольная и экспериментальная) и в каждой школе — по два (контрольный и экспериментальный) 6-, 7-, 8- и 9-х класса. Общий объем подростковой части экспериментальной выборки проекта RUKAD составил 2200 человек. Кроме того, в рамках этого проекта было обследовано 4100 родителей и 190 учителей.

Рассмотрим основные этапы проведения исследования и полученные результаты

Этап 1. Исходная диагностика

Для обследования *подростков* использовались следующие методики.

1. “Depriscope” — оригинальная методика измерения уровня подростковой депрессивности, разработанная одним из авторов настоящей статьи проф. П. Хеймансом (см.: Подольский и др., 2004). Опросник включает в себя индикаторы как депрессивного настроения, так и

депрессивного синдрома и собственно депрессии как психического заболевания.

2. Шкала личностной тревожности для учащихся 10—16 лет (Прихожан, 2000). Методика содержит четыре субшкалы, определяющие тревожность, связанную со школьными ситуациями (школьную), с ситуациями общения (межличностную), с отношением к себе (самооценочную) и с мистическими переживаниями (магическая тревожность).

3. Лист жизненных событий для подростков (Подольский и др., 2004). Для изучения жизненных событий у детей и их отношения к этим событиям нами был разработан и апробирован российский вариант методики “Life Event Record” (Coddington, 1972). Данный вариант, названный нами ЛИЖИСоп (Лист жизненных событий для подростков, или “The Russian Adolescent List of Life Events — RALLE”) в англоязычной версии, содержит 42 жизненных события, наиболее часто встречающихся в каждой возрастной группе подростков. Все события, упомянутые в списке, могут быть разделены на четыре основные жизненные сферы подростков: семья, отношения со сверстниками, личная жизнь, школа и внешкольная жизнь.

4. Для изучения личностных особенностей подростков мы использовали вариант личностного опросника Кеттелла HSPQ для подростков в возрасте 12—16 лет, представляющий собой систему из 14 факторов и содержащий 142 вопроса (Рукавишников, Соколова, 1995).

5. Методика ADOR — «Подростки о родителях» (Вассерман и др., 1995), изучает установки, поведение и методы воспитания родителей так, как видят их дети в подростковом и младшем юношеском возрасте.

6. Методика по изучению эго-идентичности в рамках статусной модели Дж. Марсиа в адаптации В.Р. Орестовой и О.А. Карabanовой (2005).

7. Морфологический тест жизненных ценностей В.Е. Сопова (2002).

Учителя обследовались с помощью следующего набора методик.

1. Шкала депрессии Занг—Балашовой (Фетискин и др., 2002). Данный опросник используется для дифференциальной диагностики депрессивных состояний и состояний, близких к депрессии.

2. Шкала самооценки Спилбергера—Ханина. Данный тест является надежным способом самооценки уровня реактивной (ситуативной) и личностной тревожности (Практикум..., 2003, с. 148—153).

3. Для изучения жизненных событий и отношения к ним испытуемых у взрослых (учителей и родителей) мы применили составленный на основе американского опросника “Your Psychological State” и модифицированный нами опросник «Ваше самочувствие», включающий в себя сведения о физическом состоянии и наличии заболеваний; о самочувствии в последнее время; об условиях и сферах жизни, которые влияют на самочувствие; об отношениях в семье и с окружающими; о способах

избавления от нервного напряжения; о материальном состоянии семьи (Подольский и др., 2004).

4. Самоактуализационный тест (САТ) (Гозман и др., 1995). САТ измеряет самоактуализацию по двум базовым шкалам («Компетентность во времени», «Поддержка») и 12 дополнительным («Ценностные ориентации», «Гибкость поведения», «Сензитивность к себе», «Спонтанность», «Самоуважение», «Самопринятие», «Представление о природе человека», «Синергия», «Принятие агрессии», «Контактность», «Познавательные потребности», «Креативность»).

Для обследования *родителей* были применены те же методики, что и для обследования учителей, плюс опросник «Анализ семейного воспитания» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкого (1992, 1994), выявляющий тип семейного воспитания, характер отклонений от гармоничного типа, причины, обуславливающие данный тип.

Результаты диагностического этапа

В результате проведения диагностического этапа нам удалось построить объемную картину интересовавших нас параметров. Это касалось как основных индикаторов психоэмоционального неблагополучия подростков (тревожности и депрессивности), так и тесно связанных с ними параметров социальной ситуации развития. Так, удалось получить как сравнительно-возрастные и сравнительно-половые характеристики подростковой тревожности и депрессивности, так и их вариации на различных экспериментальных площадках. Была обнаружена тесная связь этих характеристик не только с другими индивидуально-психологическими параметрами младших и старших подростков, но и с такими существенными элементами социальной ситуации развития в подростковом возрасте, как взаимоотношения подростков с родителями и сверстниками.

Не останавливаясь на деталях полученных данных (подробнее об этом см.: Подольский и др., 2004; Neumans, Podolskij, 2001), перечислим ключевые моменты, обнаружившие наиболее тесные связи с подростковым психоэмоциональным неблагополучием.

Со стороны характеристик самих *подростков*: 1) переживание непонимания их проблем родителями; 2) трудности общения со сверстниками; 3) отсутствие навыков саморегуляции и как следствие эмоциональная нестабильность; 4) неразвитость «Я-морального», неумение ориентироваться в ситуациях, содержащих моральные коллизии.

Наиболее значимыми для психоэмоционального неблагополучия подростков оказались следующие характеристики *родителей*: 1) недостаток или полное отсутствие адекватного понимания особенностей подросткового психического (в частности, эмоционального) развития; 2) доминирование дисгармоничных стилей родительского воспитания, характеризующихся враждебностью и/или непоследовательностью;

3) взаимное непонимание родителей и подростков по вопросам, касающимся ценностей, потребностей и целей подростков.

В отношении *учителей* на первый план выступили следующие характеристики: 1) аналогично родителям — недостаток или полное отсутствие адекватного понимания особенностей подросткового психического (в частности, эмоционального) развития; 2) недостаточное или неверное понимание того, каким образом эмоциональное состояние и настроение учителя влияет на психоэмоциональное состояние подростка; 3) эмоциональная нестабильность, отсутствие навыков саморегуляции.

Эти результаты и задали основные вектора для проектирования и реализации экспериментального вмешательства.

Этап 2. Экспериментальное вмешательство (работа с подростками, родителями, учителями, школьной администрацией)

Теоретической основой экспериментального вмешательства явились исследования отечественных и зарубежных психологов, которые показали, что установить генезис и причины нарушений психического развития ребенка, построить и реализовать обоснованную, эффективную программу психологической помощи и коррекции развития невозможно без обращения к сотрудничеству с родителями, педагогами, сверстниками, к широкому социальному окружению ребенка (Р. Бернс, А.Я. Варга, А.И. Захаров, А. Кларк и Д. Кларк, Т. Кратовхил, Дж. Маккоби, Д. Мёрфи, Дж. Робинсон, А.С. Спиваковская, Д.И. Фельдштейн).

О роли семейного контекста в генезисе нарушений развития свидетельствуют исследования структуры семьи и роли детско-родительских отношений в развитии личности (З. Фрейд, Э. Фромм, Э. Эриксон, А. Адлер, Д. Баумринд, Д. Боулби, К. Хорни, Д. Винникотт, А. Гудноу, О.А. Карабанова, П. Критенден, Дж. Маккоби, А.С. Спиваковская, В.В. Столин, Э.Г. Эйдемиллер и др.), а также опыт возрастнопсихологического консультирования (Возрастно-психологический подход..., 2002). Вместе с тем семья выступает как мощный источник компенсации и коррекции психического развития ребенка.

Структура экспериментального вмешательства отражена в таблице.

Работа с подростками

С подростками проводились как групповые, так и индивидуальные занятия, направленные на повышение их психологической компетентности и способности к саморегуляции, а также способствовавшие развитию их моральной компетентности и социального интеллекта. Групповые занятия проходили в форме тренинга, в котором использовались групповые дискуссии, элементы ролевых игр, сенситивный тренинг.

Структура экспериментального вмешательства

Работа с учителями	Работа с подростками	Работа с родителями
<p>1-е занятие: Цель: 1) познакомить учителей с полученными данными по всем классам, ответить на их вопросы; 2) актуализировать те вопросы, которые будут затронуты в дальнейшей работе, показать необходимость этих знаний для учителей (1 час)</p>	<p>1-е занятие: Цель: 1) ознакомить в доступной форме с результатами исследования, с особенностями эмоционального состояния и значением для человека умения управлять своим состоянием; 2) ответить на вопросы подростков (1 урок)</p>	<p>1-е занятие: Беседа: «Особенности психологии и физиологии подростка» (1,5 часа)</p>
<p>2-е занятие: Цель: объяснить особенности психологии и физиологии подростка (1 час)</p>	<p>2-е занятие: Цель: формирование моральной компетентности (1 урок + домашнее задание)</p>	<p>2-е занятие: Беседа: «Стили семейного воспитания и их влияние на психическое развитие подростка» (1,5 часа)</p>
<p>3-е занятие: Цель: усвоение навыков межличностного взаимодействия в работе учителя (учитель—ученик; учитель—родители) (2 часа)</p>	<p>3-е занятие: продолжение 2-го занятия. Проверка домашнего задания. (1 урок + домашнее задание)</p>	<p>После двух бесед идет серия индивидуальных консультаций, направленных на знакомство родителей с результатами обследования их детей</p>
<p>4-е занятие: Цель: показать влияние стилей родительского воспитания на психическое развитие подростка (1 час)</p>	<p>4-е занятие: Цель: формирование умений межличностного взаимодействия. (1 урок + домашнее задание).</p>	
<p>5-е занятие: Цель: ознакомить учителей с профессионально-деформирующими факторами в работе педагога и их влиянием на психоэмоциональное состояние подростков (1 час)</p>	<p>5-е занятие: продолжение 4-го занятия. Проверка домашнего задания (1 урок)</p>	
<p>6-е занятие: Цель: освоение навыков саморегуляции (2 часа)</p>	<p>6-е занятие: Цель: обучение системе саморегуляции (1 урок + домашнее задание)</p>	
	<p>7-е занятие: продолжение 6-го занятия. Проверка домашнего задания (1 урок)</p>	
Всего: 8 часов	Всего: 7 уроков	Всего: от 3 до 10 часов

Направленность тренингов определялась теми «слабыми местами», которые были выявлены в диагностической части проекта: так, проводилось обучение навыкам саморегуляции, формирование элементов моральной компетентности, формирование умений межличностного взаимодействия.

Работа с родителями

С родителями проводились беседы с целью информирования о результатах исследования, по вопросам развития и обучения подростков, особенностям детско-родительских отношений в подростковом возрасте, особенностям психологии и физиологии подростков. Особое внимание было уделено роли в возникновении тревожности у подростка психологического климата в семье, стилю межличностного взаимодействия, развитию у ребенка чувства уверенности в собственных силах, защищенности.

Рассматривался и такой аспект, как влияние на детей разного возраста страхов и тревог близких взрослых, их общего эмоционального самочувствия, самооценки. Большое внимание уделялось формированию у родителей представления о том, что им принадлежит решающая роль в профилактике эмоционального неблагополучия подростка. По желанию родителей проводились индивидуальные консультации.

Работа с учителями

С учителями и школьной администрацией был проведен цикл занятий, направленных на ознакомление с психологическими особенностями современных подростков, данными диагностики, а также на практическое овладение ими навыками саморегуляции. В ряде случаев по запросам педагогов проводились и индивидуальные консультации.

Многочисленные исследования показывают, что значительная часть учителей страдает синдромом эмоционального выгорания (Водопьянова, Старченкова, 2005), ведущие симптомы которого — дегуманизация, деперсонализация, тревожность, агрессивность и т.д. Наличие этих симптомов у учителя негативно сказывается на его отношении к ученикам и может быть причиной их эмоционального неблагополучия. Мы не ставили целью выявить учителей, страдающих данным синдромом, но разработанная нами коррекционная программа направлена как на коррекцию, так и на профилактику негативных изменений психоэмоционального фона личности учителя.

Задачи, которые должны были быть решены в работе с учителями, следующие:

— психологическое просвещение учителей (знакомство с существующей ситуацией психоэмоционального неблагополучия подростков, выявление причин неблагополучия, более подробное знакомство с психологией подросткового возраста и влиянием социальной ситуации развития на психоэмоциональное состояние подростков);

- обучение методам борьбы со стрессом и оптимизации функциональных состояний;
- обучение методам эффективного взаимодействия с подростками.

После завершения коррекционной работы были проведены специальные консультации с родителями и педагогами, подводящие итоги проделанной работы, и сформулированы рекомендации по оптимизации взаимодействия с подростком для закрепления достигнутых положительных результатов.

Этап 3. Диагностика уровня психоэмоционального благополучия подростков после вмешательства

Анализ результатов экспериментального вмешательства выявил достаточно сложную картину. В целом мы можем констатировать, что избранная нами стратегия максимально полного воздействия на составляющие социальной ситуации развития подростка дала положительные результаты: на всех площадках уровень эмоционального неблагополучия подростков из экспериментальных групп существенно снизился. При этом обнаружился значительный разброс по данному параметру как между разными возрастными группами (коррекционно-развивающая работа со старшими подростками оказалась более эффективной), так и между экспериментальными площадками (наибольший эффект обнаружился на площадках с более высоким первоначальным уровнем психоэмоционального неблагополучия подростков).

Таким образом, проведенное исследование наряду с получением целого ряда интересных научно-практических результатов позволило выявить и существующие проблемы как в плане фундаментального психологического знания (прежде всего касающиеся дальнейшей конкретизации представлений о социальной ситуации развития подросткового возраста и о взаимоотношениях порождаемых ею детерминант психического, в частности психоэмоционального, развития подростков), так и в отношении практического применения научных наработок, возможностей их широкого использования в практике школьного, внешкольного и семейного обучения и воспитания.

Какие бы значительные позитивные психологические изменения ни происходили в результате коррекционной работы, они имеют значение только лишь при условии их переноса в реальную жизненную ситуацию. Никакие позитивные достижения коррекции тревожных и депрессивных проявлений у подростка не могут быть устойчивыми, если изменения в его поведении, установках, эмоциональном состоянии не находят понимания и отклика у его ближайшего социального окружения (значимые для ребенка близкие взрослые, сверстники). Доброжелательность и готовность помочь и поддержать подростка при

решении возникающих проблем будут способствовать достижению успеха и устойчивости достигнутых положительных результатов.

Итак, коррекции подлежит не только личность самого подростка, но и вся система взаимоотношений между ребенком и его социальным окружением. А результат коррекционной работы будет зависеть от эффективности совместных усилий психолога, подростка, его родителей и педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Вассерман Л.И., Горькая И.А., Ромицына Е.Е. Психологическая методика «Подростки о родителях» и ее практическое применение. М., 1995.

Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. М., 2002.

Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2005.

Выготский Л.С. Проблема возраста // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т.4. М., 1984. С. 244—268.

Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. М., 1995.

Орестова В.Р., Карабанова О.А. Методы исследования идентичности в концепции статусов эго-идентичности Дж. Марсиа // Психология и школа. 2005. № 1. С. 39—50.

Подольский А.И., Идобаева О.А., Хейманс П. Диагностика подростковой депрессивности: Теория и практика. СПб., 2004.

Практикум по инженерной психологии и эргономике / Под ред. Ю.К. Стрелкова. М., 2003.

Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика. М.; Воронеж, 2000.

Рукавишников А.А., Соколова М.В. Факторный личностный опросник Р. Кеттелла-95: Руководство по использованию. СПб., 1995.

Сонов В.Н. Морфологический тест жизненных ценностей: Метод. пособие. Самара, 2002.

Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002.

Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Культура, эмоции и психическое здоровье // Вопр. психологии. 1999. № 2. С. 56—66.

Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Анализ семейных отношений у подростков при психопатиях, акцентуациях характера, невротизмах и невротоподобных состояниях. М., 1992.

Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. СПб., 1994.

Coddington R. The significance of life events as etiologic factors in the diseases of children. II: A study of a normal population // J. of Psychosomatic Res. 1972. Vol. 16. P. 41—54.

Heymans P., Podolskij A. Resources of adolescent psychoemotional wellbeing (Russia, Ukraine, Kyrgyzstan). Final report on the Project EU INTAS #1699-99. Utrecht—Moscow, 2001.