

Жизнеспособность подростка: понятие и концепция

А.В. Махнач, А.И. Лактионова

Подростковый возраст и юность — это переходный период, особенно важный для развития здоровых адаптационных способностей, при этом целый ряд трудностей таких, например, как употребление наркотиков и токсических веществ, сексуальный опыт, насилие, эмоциональные травмы и проблемы психического здоровья делают этот возраст особенно опасным [58]. Вызывает тревогу и то, что в период между подростковым возрастом (10–14 лет) и юностью (15–19 лет) уровень смертности возрастает более чем в два раза [62]. В связи с этим в последнее десятилетие проблемам социальной адаптации подростков и юношей стало уделяться более пристальное внимание.

На развитие адаптационных способностей индивида значительное влияние оказывают факторы риска и защитные факторы. К защитным факторам (факторам жизнеспособности) можно отнести личностные или ситуативные переменные, которые уменьшают опасность развития у индивида расстройства адаптации, тогда как факторы риска делают обратное — они увеличивают вероятность того, что у индивида возникнут трудности. Защитные факторы и факторы риска рассматриваются как процессы, а не как абсолютные величины, поскольку одно и то же событие или условие может выступать как в качестве защитного, так и в качестве фактора риска, в зависимости от общего контекста, в котором оно возникает [65]. К таким факторам относятся биологические, психологические и социальные факторы. Биологические факторы включают в себя генетические и нейробиологические влияния. К психологическим влияниям можно отнести поведенческие и когнитивные, а также влияния, связанные со сферой эмоций и взаимоотношений. Помимо биологических и психологических влияний, и нормальное, и асоциальное развитие подростков во многом зависят от социального контекста. Понимание этого контекста требует учета и проксимальных (ближних), и дистантных (отдаленных) событий, а также событий, непосредственно влияющих на подростка в конкретной ситуации и в конкретное время [19]. Социальные условия и

жизненный опыт подростка следует рассматривать в контексте семьи, культуры в целом и его взаимоотношений со сверстниками [62].

По мнению К. Левина, подросток находится в положении маргинальной личности и одновременно принадлежит двум культурам. Он уже вышел из сообщества детей, но еще не является взрослым и поэтому подростка можно отнести к маргинальным личностям. Типичными чертами поведения такой личности являются эмоциональная неустойчивость и чувствительность, застенчивость и агрессивность, эмоциональная напряженность и конфликтные отношения с окружающими, склонность к крайним суждениям и оценкам [32].

Следует отметить, что жизнеспособные подростки адаптируются к опасной среде, что происходит благодаря их твердой уверенности в своих силах, навыкам преодоления трудностей и умению избегать опасных ситуаций, они способны противостоять подстерегающим их бедам или оправляться от них [74]. Такие подростки часто демонстрируют свою компетентность, попадая в стрессовые условия, или возвращаются к прежнему, здоровому уровню компетентности после травматического опыта или стресса [70]. Важно отметить, что жизнеспособность не является универсальным, безоговорочным или фиксированным качеством подростка; она изменяется в зависимости от вида стресса, его контекста и иных факторов. Некоторые подростки могут быть жизнеспособны по отношению к одним специфическим стрессорам, но при этом неустойчивы по отношению к другим, кроме того, жизнеспособность может меняться со временем и в разных условиях [59]. Жизнеспособность подростков связана с защитной триадой, которая включает в себя индивидуальные возможности, тесные семейные связи и возможность получения поддержки общества. Понятие «жизнеспособность» не предполагает существования какого-то прямого причинного пути, ведущего к конкретному результату; напротив, оно связано с непрерывными интеракциями между защитными факторами и факторами риска, связанными с самим индивидом, а также возникающими между индивидом и его окружением [19]. Если учесть, что при этом «социальный фон воспитания детей в современной России определяется как кризисный и неблагоприятный» [21], проблема определения понятия жизнеспособности подростков и факторов, ее формирующих, становится особенно актуальной.

Определение понятия «жизнеспособность»

Термин «жизнеспособность» (resilience) буквально переводится как гибкость, упругость, эластичность, устойчивость (к внешним воздействиям) и как способность быстро восстанавливать здоровое физи-

ческое и душевное состояние. Психологами впервые это интегративное качество личности было выделено в лонгитюдном исследовании жителей о. Кауи (Гавайские острова) Э. Вернер и его сотрудниками [70]. В рамках этого исследования на протяжении сорока лет проводилось наблюдение за 697 испытуемыми, которые жили в неблагоприятных жизненных условиях: плохие перинатальные условия, бедность, некоторые нарушения в раннем развитии, психопатологические нарушения у родителей, ранний разрыв с семьей, нарушения в физическом, когнитивном и психосоциальном развитии. К 18 годам примерно 2/3 юношей и девушек нельзя было назвать адаптированными к жизни, однако треть выросла в компетентных, уверенных в себе молодых людей, со способностью «работать хорошо, играть хорошо, любить хорошо». В дальнейших исследованиях на этой выборке (до 40-летнего возраста испытуемых) эта часть испытуемых оставалась успешной по жизни: они жили в устойчивых браках, имели хорошие отношения со своими детьми, работали и не алкоголизировались [70].

Существует целый ряд определений понятия «жизнеспособность». Это понятие определяют как способность к развитию, выживанию и самостоятельному существованию. «Жизнеспособность — это способность на протяжении продолжительного времени сохранять важные свойства личности, а в краткосрочной перспективе — к сохранению менее важных, но более актуальных здесь и сейчас свойств. Это понятие включает в себя способность рационально планировать и эффективно, успешно совершать действия в определенных условиях. Жизнеспособность в более широком смысле — это сочетание устойчивости системы и ее адаптивности, ее самоидентичности и соответствия, полезности, пригодности; оптимальности и неоптимальности» [24].

Термин «жизнеспособность» является междисциплинарным. Модели жизнеспособности первоначально были разработаны в технике и в прикладных науках. Впервые термин «жизнеспособность» был употреблен А.А. Богдановым [6] для определения динамической устойчивости системы в средних условиях среды. В дальнейшем это понятие используют И.И. Шмальгаузен [36], К. Поппер и др. У. Эшби [38] определяет «жизнеспособность» как способность системы сохранять свои характеристики в заданных пределах. Несмотря на «техническое» первенство в исследованиях и разработках модели, первые исследователи жизнеспособности опирались при этом на жизнеспособность живых систем. Психологи, нуждающиеся в теоретическом осмыслении жизнеспособности как системного свойства человека, попытались ассимилировать эти результаты. Жизнеспособность систем стали рассматривать как форму проявления активности и адаптивности системы [24].

Обобщая номологические утверждения, имеющие отношения к другим дисциплинам, но демонстрирующие общие законы жизнеспособности, рассмотрим принципы и законы, описанные Н.Ф. Реймерсом [26]. Позволим себе при этом выбрать только то, что, на наш взгляд, согласуется с психологическими представлениями о жизнеспособности.

1. Поскольку число элементов и свойств системы, обеспечивающих рост жизнеспособности, ограничено, приходится прибегать к повышению индивидуальной жизнеспособности, устойчивости и надежности элементов.
2. В рамках системы элементы, нежизнеспособные, неустойчивые или ненадежные индивидуально, могут образовать жизнеспособное, устойчивое и надежное целое. Прикрытие нежизнеспособного по отношению к данному воздействию элемента жизнеспособным (механизмы совладания и защитные механизмы) позволяет «погасить» воздействие и не допустить нежизнеспособного состояния системы. При воздействии противоположного типа элементы меняются ролями. Таким образом, жизнеспособная система может состоять из различных по жизнеспособности элементов.
3. Жизнеспособность, устойчивость и надежность систем имеют пространственные и временные границы («локусы» существования). В исследованиях организационного стресса особое внимание уделяется проблеме соответствия ресурсов имеющимся задачам. Теория соответствия утверждает, что не существует хороших или плохих ресурсов, важно, соответствуют ли они требованиям текущей задачи. Хобфолл и Во [55] представили собственное понимание соответствия. Они отмечали, что не ресурсы соответствуют требованиям, а скорее люди адаптируют (или подготавливают) свои ресурсы для встречи с ними.
4. Локус существования системы обеспечивает ее жизнеспособность тогда, когда он «разрешает» ей движения и изменения по всем возможным направлениям. При этом может изменяться количество, качество, состав элементов, действий, связей, их структурирования, агрегирования, кооперации, адаптации к среде и т.д. Из сказанного следует также, что утрата возможности изменений для системы в целом ведет к ее стагнации и катастрофе.
5. Отношения среды с системой подразделяются на три группы: благоприятные, неблагоприятные и индифферентные.

Система может повысить свою жизнеспособность и устойчивость следующим образом:

- а) сокращая свой объем и внешнюю границу в локусе существования в пределах своих «характерных» объема и границы;

б) система может повысить жизнеспособность и устойчивость за счет реструктурирования, агрегирования элементов и кооперирования их в подсистемы, блоки и т.п., не выходя за рамки своей «характерной структуры» или организации;

в) минимизируя опасность границы путем агрегирования данной системы с другими системами из актуальной среды («эффект союза»).

Развитые жизнеспособные (и устойчивые) системы являются относительно гармонизированными внутренне и, тем самым, относительно стабильными. В результате этого во всех своих взаимодействиях со средой они выступают как внутренне непротиворечивые. Известно также, что сильные флуктуации среды разрушают любую систему. В итоге может быть сформулирован принцип: в ходе развития жизнеспособности степень качества, устойчивости и надежности системы возрастают, если сами системы стабильны, а среда устойчива и гармонизирована с этими системами. [24]. Возвращаясь к выдвинутому К. Левиным положению о маргинальности подростков (как нестабильной системы) и о состоянии среды (как неустойчивой и негармонизированной системы), мы приходим к выводу о необходимости рассмотрения элементов системы жизнеспособности подростков как факторов обеспечения роста их жизнеспособности.

Среди индивидуально-личностных свойств, повышающих жизнеспособность, важными и постоянно присутствующими являются следующие: эмоциональная регуляция и мотивация, уровень субъективного контроля (локус контроля), особенности самооценки, защитные механизмы и механизмы совладания, жизнестойкость. Эти свойства по-разному формируют и/или оказывают влияние на жизнеспособность подростка. М. Унгар (M. Ungar), руководитель международного проекта по исследованию жизнеспособности подростков (см: www.resilienceproject.org и [61]), определил это понятие как способность человека управлять ресурсами собственного здоровья и социально приемлемым способом использовать для этого семью, общество и культуру [68].

На приведенной ниже схеме (рисунок 1) показано соотношение факторов, формирующих жизнеспособность человека. Важно отметить, что предметом данного исследования являются, прежде всего, индивидуально-личностные свойства.

Таким образом, соглашаясь с тем, что жизнеспособность подростка определяют факторы риска и защитные факторы (биологические, психологические, средовые и социальные), мы придерживаемся следующего определения жизнеспособности — это индивидуальная способность человека управлять собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами в контексте социальных, культурных норм и средовых условий.

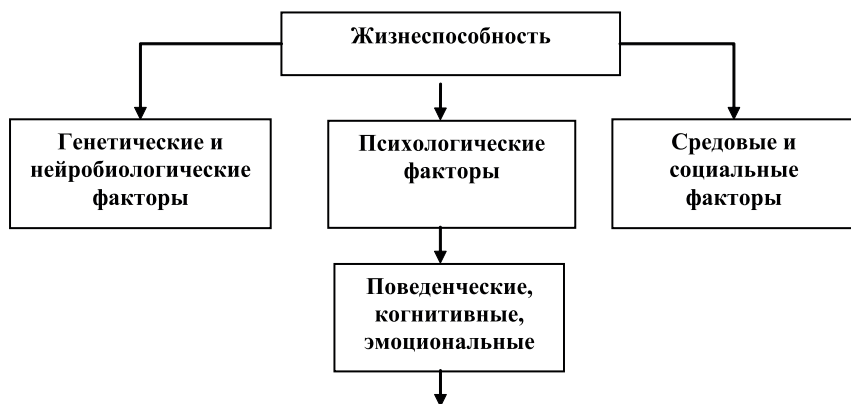


Рис. 1. Соотношение факторов, формирующих жизнеспособность человека.

Рассмотрим индивидуально-психологические свойства личности, оказывающие влияние и/или формирующие жизнеспособность подростка.

Эмоциональная регуляция

Подростковый возраст представляет собой период, когда эмоции играют важную роль в социальной адаптации подростка. Они являются важными внутренними системами, предназначенными для положительной или отрицательной оценки событий, и при этом непосредственно связаны с инстинктами, потребностями и мотивацией деятельности [73]. Эмоциональные процессы можно разделить в соответствии с двумя параметрами: эмоциональной реактивностью и эмоциональной регуляцией. Эмоциональная реактивность и регуляция являются важнейшими аспектами раннего и последующего развития ребенка, влияя на качество социальных интеракций детей и их отношения с социальной средой на протяжении всей жизни. Эмоциональная реактивность относится к индивидуальным различиям, проявляющимся в границах и интенсивности выражения эмоций, которые влияют на уровень переживания индивидом дистресса и его сензитивность к среде. Эмоциональная регуляция влияет на увеличение, сохранение или торможение эмоционального возбуждения, это влияние обычно имеет конкретную направленность [63]. При этом проблемы регуляции связаны со слабостью управляющих эмоциями структур или их отсутствием, а в случае эмоционального дисбаланса подобные структуры функционируют неадекватно [44].

Важными характеристиками как нормального, так и патологического функционирования этих структур являются возможности индивида к эмоциональной регуляции, проявляющиеся в эмоциональной реактивности и степени выражения эмоций. Следует заметить, что некоторые формы эмоционального дисбаланса могут быть адаптивными в определенной среде или в определенное время, но неадаптивными в других условиях. Известное явление оцепенения, при котором дети и подростки, подвергшиеся эмоциональному и сексуальному насилию, могут почти не проявлять эмоций, является симптомом посттравматического расстройства и является для ребенка защитой от сильнейших переживаний и травмы. Но оно может помешать его дальнейшему адаптивному функционированию и достижению долговременных целей, если впоследствии становится для него характерным способом борьбы со стрессорами. Развитие эмоциональной регуляции обусловлено как социализацией, так и темпераментом, формируя определенные отношения между индивидом и средой [50]. Таким образом, «эмоциональная регуляция предполагает многообразие все более усложняющихся задач развития, достижение каждой из которых облегчается формированием здоровых отношений и другими ресурсами среды. Возможность возникновения различных препятствий на пути выполнения этих задач зависит от взаимного соответствия индивида и среды и согласованности их интеракций. Считается, что эмоциональная дисрегуляция является следствием помех в соответствующих процессах развития» [19].

Мотивация как направленность поведения

Мотивация является основным «психологическим стержнем» формирования и осуществления поведения подростка [14]. Главным признаком мотивированного поведения является наличие намерения — интенции к выполнению деятельности. Мотивированное поведение есть результат действия двух факторов: ситуационного и личностного. При рассмотрении ситуационного фактора, в первую очередь, учитываются не только объективные параметры среды, но и оценки и интерпретации личностью контекстуальных аспектов своего поведения, т.е. субъективное отражение объективных условий и то значение, которое она этим условиям придает.

Мотивация девиантного поведения отражает в себе не только асоциальную ситуацию, но и, главным образом, все предшествующее негативное влияние социальной среды, сформировавшей личность с асоциальной направленностью. Именно через отражательную функ-

цию мотивации реализуется детерминация девиантного поведения внешней средой.

Выделяют два типа мотивации и два соответствующих им типа поведения:

- 1) внешнюю мотивацию (extrinsic motivation) и, соответственно, внешне мотивированное поведение (extrinsic motivated behavior);
- 2) внутреннюю мотивацию (intrinsic motivation) и, соответственно, внутренне мотивированное поведение (intrinsic motivated behavior).

Внешняя мотивация детерминирует поведение в тех ситуациях, когда факторы, которые его инициируют и регулируют, находятся вне «Я» личности или вне ее поведения. Наиболее ярко концептуализация данного типа мотивации представлена в бихевиористских теориях [56, 66] и в теориях инструментальности [40, 69]. Внутренняя мотивация детерминирует поведение, когда инициирующие и регулирующие его факторы проистекают изнутри «Я» и полностью находятся внутри самого поведения. «Внутренне мотивированная деятельность не имеет поощрений, кроме самой активности. Такая деятельность является самоцелью, а не средством для достижения некоей другой цели» [47].

Термин «внутренняя мотивация» впервые был введен Г. Харлоу [53]. Р. Уайт в статье «Пересмотр мотивации: понятие компетентности» ввел понятие «компетентность» (competence), показав, что те виды поведения, при выполнении которых человек не получает никаких видимых подкреплений, преследуют одну цель: повышение его компетентности и эффективности. Силой, детерминирующей это стремление к компетентности, является «мотивация через чувство эффективности» [70]. Первичной мотивационной предрасположенностью человека является стремление эффективно взаимодействовать с окружением. Он стремится к тому, чтобы быть первопричиной, источником своего собственного поведения; он стремится к личностной каузальности [46]. Р. де Чармс, анализируя психологическую природу внутренней и внешней мотивации, использует конструкт «локус каузальности». Как только личность начинает воспринимать себя как первопричину своего собственного поведения, можно говорить о внутренней мотивации ее активности. И, соответственно, когда личность воспринимает причины своего поведения как внешние по отношению к ней самой, то ее активность является внешне мотивированной [46]. Таким образом, при внутренней мотивации личность имеет внутренний локус каузальности (личностную причинность). Отталкиваясь от этой идеи и опираясь на работы Р. Вудвортса и Р. Уайта, Э. Дисси высказал гипотезу о существовании двух фундаментальных

мотивационных тенденций: потребностей к самодетерминации и компетентности. Он предположил, что человек имеет врожденную тенденцию к выполнению таких видов активности, которые дают ему ощущение наличия личностной каузальности и мастерства. При этом можно говорить о наличии внутренне мотивированного поведения. Исследования, проведенные в соответствии с этой гипотезой, показали, что те условия окружения, которые наделяют человека свободой выбора, позволяют ему чувствовать себя самодетерминированным, приводят к интернализации локуса каузальности и, как следствие, повышают уровень его внутренней мотивации. В результате дальнейших исследований были сделаны следующие выводы:

1. В зависимости от наличия или отсутствия намерения — интенции к выполнению деятельности и от восприятия ее источника личность может находиться в одном из трех основных мотивационных состояний: состоянии внутренней мотивированности, внешней мотивированности или состоянии амотивации. В состоянии внутренней мотивации, определяемом потребностями в самодетерминации и компетентности, индивид ощущает себя истинной причиной осуществляемого преднамеренного поведения (имеет внутренний локус причинности) и воспринимает себя как эффективного агента при взаимодействии с окружением (чувство компетентности), что является одной из ведущих психологических потребностей «Я» человека. В состоянии внешней мотивации человек воспринимает причины своего преднамеренного поведения как внешние, навязанные извне, а себя как человека, от которого ничего не зависит и которым манипулируют. В этом состоянии индивид может воспринимать себя компетентным и эффективным, но это чувство не приводит к внутренней мотивации.

Состояние амотивации (выученная беспомощность, впервые описанная М. Селигманом [65]), характеризуется отсутствием намерения к осуществлению поведения и сопровождается чувствами некомпетентности и неэффективности при взаимодействии с окружением.

2. Стимулы (событие, сообщение, коммуникация), с которыми человек сталкивается при выполнении деятельности, могут иметь для него контролирующее или информирующее значение. Стимулы, воспринимающиеся как принуждение, являются контролирующими. Стимулы, которые воспринимаются не как контролирующие, а как предоставляющие свободу выбора и снабжающие человека информацией, необходимой для эффективного взаимодействия с окружением, являются информирующими. Человек, находящийся в состоянии амотивации, может быть выведен из него или применением контролирующих подкреплений (тогда он перейдет в состояние внешней мотивации), или оптимизацией трудности выполняемой им деятельности и упорядочиванием обратной связи (тогда при условии сво-

боды выбора он может перейти в состояние внутренней мотивации). Применение контролирующих стимулов сказывается положительно на поддержании и регуляции имеющегося мотивационного состояния в том случае, если человек находится в состоянии внешней мотивации при выполнении неинтересной или непривлекательной деятельности. И наоборот, контролирующие стимулы снижают уровень внутренней мотивации, лишая человека чувства самодетерминации и компетентности. При этом информирующие воздействия не только не снижают ее уровень, но также могут способствовать его возрастанию.

Необходимыми условиями существования внутренней мотивации являются наличие свободы выбора деятельности, обеспеченность оптимальной обратной связью и уверенность человека в своей компетентности. Внутренняя мотивация будет максимальной при выполнении новой, перцептивно и/или когнитивно сложной деятельности оптимальной трудности [33].

Социальный контекст, в котором действует личность, и межличностные отношения, составляющие его основное содержание, также могут быть контролирующими или информирующими (поддерживающими автономию). Так, например, учитель, для которого характерен контролирующий стиль, скорее всего, вызовет у учеников падение внутреннего интереса к учебе. Учитель же, ориентированный на поддержание автономности у детей, будет усиливать их внутреннюю мотивацию, самоуважение и тенденцию к компетентности. Эти гипотезы были проверены в исследовании. Промежуточным показателем между ориентацией учителя и характером мотивации учащихся выступает восприятие детьми атмосферы в классе. Учителя, ориентированные на автономию, создают своим поведением, оценками, репликами и комментариями такую атмосферу в классе, которая воспринимается учениками как поощряющая самостоятельность, развитие любознательности и мастерства. Учительская ориентация при этом наиболее тесно связана с такими параметрами мотивационного климата в классе, как личная ответственность за принятые решения и внутренний контроль. Наиболее сильное влияние на мотивацию учеников ориентация учителя оказывает в первые шесть недель учебы. После приспособления учеников к стилю учителя она остается практически неизменным в течение всего учебного года. Ученики ориентированного на контроль учителя после полутора месяцев учебы переставали верить в свои силы, начинали бояться неудач и теряли интерес к ней [48].

Изучение влияния родительского стиля на развитие механизмов саморегуляции ребенка было проведено в 1989 г. [52]. Исследования подтвердили вывод о том, что ориентация родителей на поддержку автономности своих детей положительно связана с успехами ребенка в школе, с высоким уровнем его саморегуляции, наличием у него

чувства компетентности и отсутствием симптомов дезадаптации в школе. «Таким образом, особенности межличностных отношений между людьми, находящимися в отношениях субординации, оказывают существенное влияние на характер мотивации, уровень самоуважения, способность к саморегуляции личностей, находящихся в подчиненном или зависимом положении» [34]. По данным исследований (Н.Н. Толстых, Ю.А. Васильева), делинквентному подростку свойственно восприятие себя как человека пассивного, интеллектуально ленивого, зависящего от воли обстоятельств и других людей, мало влияющего на ход событий, склонного «жить сегодняшним днем». В результате склонности подростка к девиантным формам поведения в первую очередь деформируется внутренняя мотивация учебной деятельности — исчезает стремление к получению новых знаний. Учебная деятельность больше не выступает в качестве ведущей и, как следствие, происходит снижение академической успеваемости [29].

Уровень субъективного контроля

В исследованиях субъективного контроля была установлена связь разнообразных форм поведения и параметров личности подростка с экстернальностью и интернальностью. Предполагается, что локус контроля играет важную роль в формировании межличностных отношений, в способе разрешения личностных кризисных ситуаций и, как следствие, в процессе социальной адаптации подростков. Имеются данные о том, что интерналы отличаются более высокой благожелательностью к окружающим; подростки с внутренним локусом контроля чаще позитивно относятся к учителям, а также к представителям правоохранительных органов. У интерналов временная перспектива охватывает значительно более дальнюю зону, как в будущем, так и в прошлом, и насыщена большим количеством событий [23]. Выявлена положительная корреляция между интернальностью и смыслом жизни [18].

Важную роль локус контроля играет в трудовой и учебной деятельности. Интерналы больше, чем экстерналы, убеждены в том, что успешность их деятельности и величина вознаграждения в первую очередь зависит от них самих. Их общая удовлетворенность трудом значительно выше, чем у экстерналов, они более успешны в учебе, как в средней, так и в высшей школе. Уровень субъективного контроля (УСК) влияет на ощущение человеком своей ответственности за происходящее, на самоуважение, социальную зрелость и самостоятельность личности. Низкий УСК будет отражать тенденцию к пассивному решению проблем, что может привести к возникно-

вению девиантного, делинквентного поведения в группе, например, под воздействием человека, являющегося лидером, примером для подростка. С.В. Быков в своем исследовании локуса контроля личности в асоциальных группах пришел к выводам о том, что подросткам с делинквентным поведением в большей степени, чем подросткам с просоциальными наклонностями, присуща экстернальность. Ему удалось выявить, что общий уровень экстернальности в среде подростков тоже достаточно высок, что объясняется состоянием социальной тревожности в обществе как ответной реакции на социальные изменения. С возрастом уровень ответственности повышается, что, в свою очередь, ведет к снижению показателей экстернальности [8].

Механизмы психологической защиты, совладания и жизнестойкость

Развитие тех или иных форм поведения в подростковом возрасте, адаптивность или дезадаптивность подростков к социальной среде напрямую зависят от уровня развития поведенческих навыков и их сочетания. Защитные механизмы представляют собой особую форму стратегий преодоления трудностей [30]. Явление психологической защиты связывается с основными функциями психики: приспособлением, уравниванием и регуляцией. Согласно Ф.В. Бассину и по мнению некоторых других исследователей (Б.В. Зейгарник, А.А. Налчаджян, Е.Т. Соколова и др.), психологическая защита является нормальным, повседневно работающим механизмом. Основным в психологической защите является перестройка системы установок, направленная на устранение чрезмерного эмоционального напряжения [4, 9, 20, 30]. Э. Киршбаум и А. Еремеева считают психологическую защиту непродуктивным средством решения внутренне-внешнего конфликта [10]. Мы придерживаемся той точки зрения, согласно которой основная цель психологической защиты состоит не в решении непосредственно проблемы, а в «предотвращении дестабилизации личности путем редукации напряжения и мобилизации на этой основе всех имеющихся у нее возможностей для борьбы с наступающей проблемой» [31]. «То, что мы у зрелых взрослых называем защитами, не что иное, как глобальные, закономерные, здоровые, адаптивные способы переживания мира» [16]. Таким образом, здоровая, творческая адаптация включает в себя способы защиты, которые действуют на протяжении всей жизни, но не повсеместно.

Недостаточное действие психологической защиты приводит к неспособности адаптироваться к сложным жизненным условиям. В других случаях защита действует настолько мощно, что индивид не

воспринимает даже значимую для личностного развития информацию. В.К. Мягер, вслед за З. Фрейдом, предлагает различать патологическую и нормальную профилактическую защиты. «Степень и уровень, на котором они используются, и составляет действительную разницу между здоровьем и болезнью. Причем это дело исключительно количества, а не качества» [цит. по: 17]. Таким образом, «если защита начинает выступать основой поведения, приобретает свойства патологического стереотипа, становится ригидной, она мешает здоровому функционированию» [31]. Искажение реальности, выходя за пределы условной среднестатистической нормы, сообщает поведению индивида девиантный характер. Возникает социальная дезадаптация, нарушающая стабильность позитивного образа «Я». Защита, работая бессознательно (А. Фрейд), опережает действие механизмов совладания, которые создаются, опираясь на результаты функционирования психологической защиты. Действие стратегий совладания основано на достаточно полном осознании способов эффективного совладания. Таким образом, личность оказывается способной конструктивно справляться с напряженными ситуациями.

Активное становление стиля совладающего поведения приходится на подростковый возраст. Концепция совладания включает поведенческую, эмоциональную и когнитивную активность, которую индивиды привлекают с целью приспособления и адаптации к сложным жизненным обстоятельствам [19]. Результатом такой активности субъекта может быть устранение трудности (стрессора), преобразование ситуации либо адаптация к ее требованиям. «Совладание опосредовано требованиями ситуации, «запускающей» копинг, и внутренней активностью субъекта, его отношением к ней, обусловленными системой его личностных смыслов и диспозиционной структурой» [13]. С. Фолкман и Р. Лазарус считают, что совладание выполняет две основные функции: регуляции эмоций (к этой функции относят когнитивные, эмоциональные и поведенческие усилия, с помощью которых личность пытается редуцировать эмоциональное напряжение, эмоциональный компонент дистресса) и управления проблемами, вызывающими дистресс (устранение угрозы, влияние стрессора). Обе функции используются в большинстве стрессовых ситуаций, при этом их процентное соотношение зависит от того, как стрессовые ситуации оценены человеком [51].

В процессе совладания со стрессом используются поведенческие стратегии на основе личностных и средовых ресурсов совладания. Стратегии совладания подразделяются на активные и пассивные. Активные стратегии включают все варианты поведения человека, направленного на разрешение проблемной и/или стрессовой ситуации и поиск социальной поддержки. Пассивное совладающее поведение

включает в себя базисную стратегию избегания, но некоторые формы избегания могут носить и активный характер.

С. Хобфолл и К. Донахью предложили двухосевую модель совладания, которая включает активно-пассивное и просоциально-антисоциальное измерения [54]. К. Донахью обнаружил половое и ролевое различие в совладании. По его мнению, мужчинам более присуще активно-антисоциальное совладание, тогда как для женщин характерно пассивно-просоциальное совладание. В исследовании подростков, подвергшихся экстремальным стрессовым воздействиям (похищение, изнасилование, онкологическое заболевание), была обнаружена высокая интенсивность использования пассивных, отказных защитных стратегий [49]. Также выявлена взаимосвязь особенностей структуры личности подростков со способами совладания со стрессом. Так, эмоционально лабильные подростки с низкой самооценкой и высокой степенью тревоги, сочетающейся с эмоциональным дистрессом, наиболее склонны к употреблению наркотических веществ. Подростки, использующие активные способы совладания со стрессом, имеют высокую самооценку и хорошие отношения с родителями, а пассивно совладающие со стрессом проявляют признаки депрессии [28]. Исследования на учащихсЯ общеобразовательной школы, проведенные лабораторией психологии детского и подросткового возраста ГНЦС и СП им. В.П. Сербского, показали, что наиболее конструктивным поведением является наличие базисной стратегии совладания, направленной на решение конфликтной ситуации. Такое поведение наблюдается у подростков с высоким УСК, что свидетельствует о способности брать на себя ответственность, и наиболее сформированной системой ценностей, что позволяет делать осознанный выбор, опираясь на уже усвоенные морально-этические нормы.

Н. Крик и К. Додж представили социально-когнитивную теорию, объясняющую поведение социально-агрессивных мальчиков. Согласно их модели, серия мыслительных процессов возникает во время адекватных социальных взаимодействий и отсутствует или искажается во время нецелесообразных социальных взаимодействий. Мышление и поведение агрессивных подростков в социальных ситуациях оказывается нетипичным. При этом учитывается обратная связь между навыками подростков по обработке информации в определенных социальных ситуациях и их «базой данных» о социальных схемах, воспоминаниями, знанием и культурными ценностями или правилами [45]. Важный вклад в эту базу данных вносят контакты родителей и детей и качество первой привязанности ребенка. Учитывается также влияние похвал/реакций сверстников и эмоциональных процессов как определяющих факторов социальной приспособленности. Агрессивные подростки меньше используют вербальные коммуникации и нападают физически [19].

Формы мышления и поведения агрессивных детей в социальных ситуациях выглядят следующим образом:

Шаг 1: Кодирование — поиск и сосредоточение внимания на постоянном стимуле. Когда агрессивные подростки принимают решение, делают вывод и разрешают межличностную ситуацию, им требуется меньше информации о событии, прежде чем начать действовать [67].

Шаг 2: Интерпретация — извлечение смысла из информации, привлечшей внимание. Агрессивные подростки приписывают враждебный характер двусмысленным событиям.

Шаг 3: Поиск реакции — зарождение альтернативы реакции. Агрессивные подростки имеют более ограниченный ассортимент реакций, эти реакции носят агрессивный характер, включают меньше знания о разрешении социальных проблем.

Шаг 4: Реакция решения — выбор специфической реакции. Агрессивные подростки чаще выбирают агрессивные решения.

Шаг 5: Исполнение — осуществление самой подходящей реакции.

Исследователи совладающего поведения предполагают, что в различных возрастных и социальных группах имеются личности, отличающиеся жизнестойкостью, которые лучше справляются со стрессом, обладают особыми стратегиями преодоления трудных ситуаций, и, вероятно, большим их количеством и разнообразием.

В связи с этим было введено понятие «жизнестойкость» (*hardiness*), отражающее, с точки зрения С. Мадди и Д. Кошаба, психологическую «живучесть» и расширенную эффективность человека и являющееся показателем психического здоровья [60]. Понятие «жизнестойкость» [15] используется в контексте проблематики совладания со стрессом и подчеркивает наличие установок, мотивирующих человека преобразовывать стрессогенные жизненные события. Понятие «жизнестойкость» не тождественно понятию «стратегия совладания». Во-первых, стратегия совладания — это прием, алгоритм действия, привычное и традиционное для личности поведение, в то время как «жизнестойкость» — черта личности, установка на выживаемость. Первой характеристикой жизнестойкости, согласно С. Мадди, является «включенность» (*commitment*), позволяющая индивиду чувствовать свою значимость и ценность для того, чтобы полностью включаться в решение жизненных задач, несмотря на наличие стрессогенных факторов и изменений. Жизнестойкость включает установку, условно названную «контролем», которая во многом сходна с понятием «локус контроля» Роттера: она мотивирует к поиску путей влияния на результаты стрессогенных изменений, в отличие от состояния беспомощности и пассивности. Помимо установок, «жизнестойкость» включает в себя такие базовые ценности, как кооперация, доверие и креативность. П. Уильямс, Д. Вибе и Т. Смит сумели доказать наличие

положительной связи между жизнестойкостью и адаптивными стратегиями совладания, а также показателями здоровья—болезни [72].

Можно сказать, что жизнестойкость — это особый паттерн установок и навыков, позволяющих превратить изменения, происходящие с личностью, в ее возможности.

Таким образом, психологическое совладание представляет собой особый вид социального поведения личности, обеспечивающий ее адаптацию в социуме. Именно это «умение справляться с трудностями образует фундамент стойкости субъекта, понимание себя самого» [7].

Я-концепция: самосознание и самооценка

Характер самооценки подростков влияет как на процесс формирования у них определенных качеств личности, так и на процесс социальной адаптации в целом. Являясь системообразующим ядром индивидуальности, определяя жизненные позиции подростка, уровень его притязаний, всю систему оценок, она воздействует на формирование стиля его поведения, обуславливая, таким образом, динамику и направленность его развития. Самооценкой называют составляющую Я-концепции, связанную с отношением к себе или отдельным своим качествами, а образ Я представляет описательную ее часть. «Я-концепция — это обобщенное представление человека о самом себе, система его установок относительно собственной личности» [25]. В формировании Я-концепции и чувства идентичности ведущая роль, по мнению большинства исследователей, принадлежит системе межличностных отношений. В подростковом возрасте расширяются социальные связи субъекта, межличностные отношения становятся более интенсивными, дифференцированными, особенное значение приобретают отношения со сверстниками, с референтной группой. Определяющую роль в складывании интегральной самооценки играет межличностное сравнение [5]. При этом базовая роль межличностного общения в формировании чувства идентичности отражается не только на способе презентации Я, но и на всей системе ценностей в целом [35].

Становление самосознания происходит на протяжении всего онтогенеза, однако в подростковом возрасте поиск и определение собственного Я приобретают особую актуальность. Именно в этот период «сознание, пройдя через многие объекты отношений, само становится объектом самосознания и, завершая структуру характера, обеспечивает его целостность, способствует образованию и стабилизации личности» [2]. Самосознание в это время отличается неустойчивостью, подверженностью внешним воздействиям, оно менее позитивно по

сравнению с младшим школьным возрастом. Пик этих изменений приходится примерно на 12—13 лет [12], когда начинается интеграция и осмысление всей информации, относящейся к «Я». По мнению Э. Эриксона, возникающий в этот период параметр связи с окружающим миром колеблется между положительным полюсом идентификации «Я» и отрицательным полюсом путаницы ролей [37]. В сознании подростка происходит постепенная переориентация с внешних оценок (преимущественно родительских) на внутренние. В результате формируется система представлений о себе, которая в значительной степени определяет поведение подростка.

Так, адекватный уровень самооценки формирует у подростка уверенность в себе, самокритичность и настойчивость. Подростки с адекватной самооценкой лучше и без скачков учатся и имеют более высокий общественный и личный статус. Подростки с завышенной самооценкой проявляют некоторую ограниченность в видах деятельности и большую направленность на общение, при этом малосодержательное. Агрессивные подростки характеризуются крайней самооценкой (либо максимально положительной, либо максимально отрицательной), повышенной тревожностью, страхом перед широкими социальными контактами, эгоцентризмом, неумением находить выход из трудных ситуаций [22]. И.С. Кон в своих работах формулирует уровневую концепцию «Я-образа», используя понятие установки и основываясь при этом на теории диспозиционной регуляции социального поведения [39]. В целом «Я-образ» понимается как установочная система. Установки обладают тремя компонентами: когнитивным, аффективным и производным от первых двух — поведенческим (готовность к действиям в отношении объекта). Нижний уровень «Я-образа» «составляют» неосознанные, представленные только в переживании установки, традиционно ассоциирующиеся в психологии с «самочувствием» и эмоциональным отношением к себе, выше расположены осознание и самооценка отдельных свойств и качеств; затем эти частные самооценки складываются в относительно целостный образ, и, наконец, сам этот «Я-образ» вписывается в общую систему ценностных ориентаций личности, связанных с осознанием ею целей своей жизнедеятельности и средств, необходимых для достижения этих целей [12].

Самооценка оказывает непосредственное влияние на процесс социальной адаптации и дезадаптации подростка. Необходимость быть принятым другими людьми отражается в самосознании, которое есть перенесение вовнутрь отношения других — принятия другими или отвержения ими. Подростки с проблемами в поведении могут иметь низкую самооценку, тем не менее, существует мало подтверждений в пользу того, что низкая самооценка — это основная причина антисоциального поведения. Асоциальное поведение скорее связано с завышенным, не-

устойчивым или нереалистичным представлением о себе [42]. Любая кажущаяся угроза самосознанию подростков может привести к агрессивному поведению, помогающему избежать принижения Я-концепции [43]. Так что, хотя низкая самооценка и не является основной причиной проблем в поведении, подростки с такими проблемами могут иметь ряд нарушений Я-концепции, усиливающих их асоциальное поведение.

А.А. Реан рассмотрел в качестве основного пускового механизма отклоняющегося поведения наличие конфликта самооценки и оценки социума («интеракционный конфликт самооценки») [25]. А.А. Баранов в своем исследовании особенностей самооценки подростков с делинквентным поведением подтвердил, что для таких подростков, в отличие от обычных школьников, характерно наличие конфликта самооценки с внешней оценкой (в исследовании — педагогической). Полученные им результаты показали, что внешняя оценка всегда ниже самооценки подростка (даже если последняя достаточно адекватна). При этом конфликт самооценки усугубляется ожиданиями, которые не подкрепляются в реальности. Тем самым «увеличиваются стремления подростка в асоциальные группы, где реализуется одна из важнейших потребностей личности — потребность в уважении и признании» [3].

Заключение

Учитывая тот факт, что подростковый период и юность — это важный период жизни для развития здоровых адаптационных способностей, мы считаем, что необходимо изучать факторы жизнеспособности, способствующие социальной адаптации. К факторам жизнеспособности мы относим биологические, психологические и социальные. Биологические факторы включают в себя генетические и нейробиологические влияния; психологические — эмоциональная, мотивационно-волевая, когнитивная сферы, а также факторы, связанные со сферой взаимоотношений. Жизнеспособность рассматривается в контексте не только биологических и психологических факторов, но и социальных, культурных норм и средовых условий.

Среди психологических факторов, повышающих жизнеспособность, важными и постоянно присутствующими являются: эмоциональная реактивность и регуляция, мотивация как направленность поведения, уровень субъективного контроля, особенности самооценки и самоотношения, защитные механизмы и механизмы совладания, наличие жизнестойкости.

В нашем исследовании мы показали, что эмоциональная регуляция оказывает влияние на качество социальных интеракций подрост-

ков и их отношения с социальной средой на протяжении всей жизни. Особенности межличностных отношений между подростком и людьми, по отношению к которым он находится в отношениях субординации, оказывают существенное влияние на характер его мотивации, уровень его самоуважения, способность к саморегуляции. Как правило, делинквентному подростку свойственно восприятие себя как человека пассивного, интеллектуально ленивого, зависящего от воли обстоятельств и других людей, мало влияющего на ход событий, склонного «жить сегодняшним днем». Поэтому локус контроля играет важную роль в процессе социальной адаптации подростков: подросткам с делинквентным поведением в большей степени, чем подросткам с просоциальными наклонностями, присуща экстернальность. В свою очередь, низкий УСК будет отражать тенденцию к пассивному решению проблем, что может привести к возникновению делинквентного поведения.

Известно, что развитие тех или иных форм поведения в подростковом возрасте, адаптивность или дезадаптивность подростков к социальной среде прямо зависит от уровня развития поведенческих стратегий и навыков и их сочетания. Поэтому мы обращаем внимание на тот факт, что недостаточное действие механизмов защиты приводит к неспособности адаптироваться к сложным жизненным условиям. Если защита начинает выступать основой поведения, приобретает свойства патологического стереотипа, становится ригидной, она мешает здоровому функционированию и в результате адаптированность подростка снижается. Следствием этого является девиантное поведение как проявление неэффективной, социально-психической адаптации индивида к внешней реальности с помощью ригидных и сверхнормативных средств психологической защиты.

В статье мы стремились показать, что психологическое совладание представляет собой особый вид социального поведения подростка, обеспечивающий его адаптацию в социуме. Поэтому наиболее конструктивным является наличие базисной стратегии совладания, направленной на решение конфликтной ситуации. Такое поведение наблюдается у подростков с высоким УСК, свидетельствующим о способности брать на себя ответственность, и наиболее сформированной системой ценностей, что позволяет делать осознанный выбор, опираясь на уже усвоенные морально-этические нормы. На адаптивное поведение также оказывает влияние обратная связь между навыками подростков по обработке информации в определенных социальных ситуациях и их «базой данных» о социальных схемах, воспоминаниями, знанием и культурными ценностями или социальными правилами. Важный вклад в эту базу данных вносят контакты родителей и детей и наличие привязанности у подростка. Для психологического совладания важен опыт похвал/реакций сверстников, определяющих социальную приспособленность подростка.

Самооценка оказывает непосредственное влияние на процесс социальной адаптации и дезадаптации подростка. Для подростков-делинквентов, в отличие от школьников с нормативным поведением, характерно наличие конфликта самооценки с внешней оценкой. Внешняя оценка всегда ниже самооценки подростка (даже если последняя достаточно адекватна). При этом конфликт между самооценкой и внешней оценкой усугубляется ожиданиями подростка, которые не подкрепляются в реальности. Тем самым увеличиваются его стремления уйти в асоциальные группы, где реализуется одна из важнейших потребностей личности — потребность в уважении и признании.

В исследовании обращено внимание на следующий факт: в различных возрастных и социальных группах имеются личности, отличающиеся жизнестойкостью, которые лучше справляющихся со стрессом, обладают особыми стратегиями преодоления трудных ситуаций и, вероятно, большим их количеством и разнообразием.

Список литературы

1. *Александрова Л.А.* К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня. Сб. научн. трудов. Вып. 2 / Под ред. М.М. Горбатова, А.В. Серого, М.С. Яницкого. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. С. 82–90.
2. *Ананьев Б.Г.* К постановке проблемы детского самосознания // Известия АПН РСФСР. 1948. № 18. С. 101–124.
3. *Баранов А.А.* Особенности самооценки подростков с делинквентным поведением // Дети России: насилие и защита. М., 1997. С. 108–111.
4. *Бассин Ф.В.* О силе «Я» и психологической защите // Вопросы философии. 1969. № 2. С. 118–125.
5. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986.
6. *Богданов А.А.* Тектология: Всеобщая организационная наука. Т. 1. М.: Экономика, 1989. С. 213–215.
7. *Брушлинский А.В.* Психология субъекта / Под ред. В.В. Знакова. М.: ИП РАН; СПб.: Алетейя, 2002.
8. *Быков С.В.* Диагностика локуса контроля личности в асоциальных подростковых группах // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 3. С. 34–43.
9. *Зейгарник Б.В.* Основы патопсихологии. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1973.
10. *Кирибаум Э., Еремеева А.* Психологическая защита. СПб.: Питер, 2005.
11. *Кон И.С.* В поисках себя: личность и ее самосознание. М.: Прогресс, 1984.
12. *Кон И.С.* Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.
13. *Крюкова Т.Л.* Творческое наследие А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова и современная психология мышления // Роль когнитивного оценивания в психологическом совладании личности. Тез. докл. научн. конф. М.: Изд-во ИП РАН, 2003. С. 86–89.
14. *Кудрявцев В.Н.* Правовое поведение. Норма и патология. М.: Наука, 1982.
15. *Леонтьев Д.А.* Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Уч. зап. каф. общ. психол. МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1. М.: Смысл, 2002. С. 56–65.

16. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: М.: Класс, 1998.
17. Менинжер В., Лиш М. Психические механизмы // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. Самара, 2000. С. 509—536.
18. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л.: Наука, 1983.
19. Мэй Э., Волф Д. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.
20. Началджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности: формы, механизмы и стратегии. Ереван: Изд. АН Арм ССР, 1988.
21. Никитина Л.Е. Состояние и проблемы современного воспитания: идеология и принципы развития // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2003. № 2. С. 32—37.
22. Психология подростка. Учебник / Под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.
23. Психология. Учебник / Под ред. А.А. Крылова. М.: Проспект, 1998.
24. Разумовский О.С., Хазов М.Ю. Проблема жизнеспособности систем // Гуманитарные науки в Сибири. 1998. № 1. С. 1—7.
25. Реан А.А. Психология изучения личности: Учебное пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999.
26. Реймерс Н.Ф. Экология: Теории, законы, правила, принципы и гипотезы. М., 1994. С. 45—49.
27. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. М., 1994.
28. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Копинг-поведение подростков с наркотической зависимостью, находящихся в воспитательно-трудовых колониях. СПб., 1998.
29. Собкин В.С., Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова Е.В. Подросток: нормы, риски, девиации. М., 2005.
30. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: Изд-во МГУ, 1989.
31. Соловьева А.В. Психологическая защита и различия в ее понимании // Психологические исследования личности / Под ред. Е.А. Чудиной. М.: Изд-во ИП РАН, С. 7—15.
32. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. М.- Воронеж, 1996.
33. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 116—132.
34. Чирков В.И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 102—110.
35. Шильштейн Е.С. Особенности презентации Я в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 69—79.
36. Шмальгаузен И.И. Пути и закономерности эволюционного процесса. М.-Л., 1939.
37. Эриксон Э. Идентичность; юность и кризис. М.: Прогресс, 1996.
38. Эшби У.Р. Введение в кибернетику. М., 1975.
39. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. СПб., 1975.
40. Atkinson J.M. An introduction to motivation. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1964.
41. Benware C., Deci E.L. Quality of learning with an active versus passive motivational set // Amer. Educat. Res. J. 1984. Т. 21. С. 755—65.
42. Baumeister R.F., Bushman B.J., Campbell W.K. Self-esteem, narcissism, and ag-

- gression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism? // *Current Directions in Psychological Science*. 2000. T. 9. C. 26–29.
43. *Baumeister R.F., Smart L., Boden J.M.* Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem // *Psychol. Rev.* 1996. T. 103. C. 5–33.
 44. *Cicchetti D., Ackerman B., Izard C.* Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology // *Development and Psychopathology*. 1995. T. 7. C. 1–10.
 45. *Crick N.R., Dodge, K.A.* A Review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment // *Psychol. Bull.* 1994. T. 115. C. 74–101.
 46. *De Charms R.* Personal causation: the internal affective determinants of behavior. N.Y.: Acad. Press. 1968. P. 269–328.
 47. *Deci E.L.* Intrinsic motivation. N.Y.: Plenum, 1975. P. 23
 48. *Deci E.L., Neziek J., Sheinman L.* Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee // *J. Pers. Soc. Psychol.* 1981. T. 7. P. 79–83.
 49. *Dunahoo C.L.* The Tri-axial model of coping: Theory and instrument development // Unpublished doctoral dissertation. Kent State University. Kent, 1996.
 50. *Emde R.N., Spicer P.* Experience in the midst of variation: new horizons for development and psychopathology // *Development and Psychopathology*. 2000. T. 12. C. 313–331.
 51. *Folkman S., Lazarus R.S.* An analysis of coping in a middle-aged community sample // *J. Health and Social Behavior*. 1980. T. 21. C. 219–239.
 52. *Grolnick W.S., Ryan R.M.* Parent style associated with children's self-regulation and competence in school // *J. Educ. Psychol.* 1989. T. 81. C. 143–154.
 53. *Harlow H.F.* Learning and satiation of response in intrinsically motivated complex puzzle performance by monkeys // *J. Compar. and Physiol. Psychol.* 1950. T. 43. C. 289–294.
 54. *Hobfoll S.E., Dunahoo C.L., Ben-Porath Y., Monnier J.* Gender and coping: The dual-axis model of coping // *Am. J. of Community Psychol.*, 1994. T. 22. C. 49–82.
 55. *Hobfoll S.E., Vaux A.* Social support: social resources and social context // *Handbook of stress: theoretical and clinical aspects* / Ed. by L. Goldberger, S. Breznitz. N.Y.: The Free Press. 1993. C. 685–705.
 56. *Hull C.L.* Principles of behavior. N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1943.
 57. *Khoshaba D., Maddi S.* Early antecedents of hardiness // *Consulting Psychol. J.* 1999. T. 51. № 2. C. 106–117.
 58. *Kilpatrick D.G., Acierno R., Saunders B.E., Resnick H.S., Best C.L., Schnurr P.P.* Risk factors for adolescent substance abuse and dependence: Data from a national sample // *J. of Consulting and Clinical Psychol.* 2000. T. 68. C. 19–30.
 59. *Luthar S.S., Cicchetti D., Becker B.* The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work // *Child Development*. 2000. T. 71. C. 543–562.
 60. *Maddi S.R., Khoshaba D.M.* Hardiness and Mental Health // *J. of Personality Assessment*. 1994. T. 63. № 2. C. 265–274.
 61. *Makhnach A.V., Laktionova A.I.* Social and cultural roots of Russian youth resilience: interventions by state, society, family // *Handbook for working with children and youth. Pathways to resilience across cultures and contexts* / Ed. by M. Ungar. L.: Thousands Oaks – New Delhi: Sage Publications, 2005. C. 371–386.
 62. *Millstein S.G., Petersen A.C., Nightingale E.O.* Adolescent health promotion:

- rationale, goals, and objectives // Promoting the health of adolescents: new directions for the twenty-first century / Ed. by S.G. Millstein, A.C. Petersen, E.O. Nightingale. N.Y: Oxford University Press, 1993. C. 3–10.
63. *Rubin K.H., Coplan R.J., Fox N.A., Calkins S.D.* Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation // *Development and Psychopathology*. 1995. T. 7. C. 49–62.
 64. *Rutter M., Rutter M.* Developing minds: challenge and continuity across the life span. N.Y: Basic Books, 1993.
 65. *Seligman M.E.P.* Helplessness: on depression, development and death. San Francisco: Freeman, 1975.
 66. *Skinner B.F.* Science and human behavior. N.Y.: Free Press, 1953.
 67. *Slaby R.G., Guerra N.G.* Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 1st Assessment // *Developmental Psychology*. 1988. T. 24. C. 580–588.
 68. *Ungar M.* A thicker description of resilience // *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 2005. № 3–4. C. 89–96.
 69. *Vroom V.H.* Work and motivation. N.Y.: Wiley, 1964.
 70. *Werner E.E.* Risk, resilience, and recovery: perspectives from the Kauai longitudinal study // *Development and psychopathology*. 1993. T. 5. C. 503–515.
 71. *White R.W.* Motivation reconsidered: the concept of competence // *Psychol. Rev.* 1959. T. 66. C. 297–333.
 72. *Williams P.G., Wiebe D.J., Smith T.W.* Coping processes as mediators of the relationship between hardiness and health // *J. of Behavioral Medicine*. 1992. T. 15. № 3. C. 237–255.
 73. *Zahn-Waxler C., Klimes-Dougan B., Slattery M.J.* Internalizing problems of childhood and adolescence: prospects, pitfalls, and progress in understanding the development of anxiety and depression // *Development and Psychopathology*. 2000. T. 12. C. 443–466.
 74. *Zimmerman M.A., Arunkumar R.* Resiliency research: implications for schools and policy // *Social Policy Report*. 1994. T. 8. C. 1–17.