

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «БАЛТИЙСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ИММАНУИЛА КАНТА»

На правах рукописи



ЕРЕМЕЙЦЕВ Дмитрий Владимирович

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ У ПОДРОСТКОВ ИЗ
ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЕЙ**

5.3.4. Педагогическая психология,
психодиагностика цифровых образовательных сред
(психологические науки)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук,
доцент А.А. Лифинцева

Калининград - 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3 - 19
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ ПОДРОСТКОВ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	20 - 44
1.1. Понятие «жизненные стратегии личности» и его психологическое содержание	20 - 32
1.2. Особенности формирования жизненных стратегий в подростковом возрасте	33 - 42
Выводы по главе 1	42 - 44
Глава 2. ФАКТОРЫ СЕМЕЙНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕД КАК ПРЕДИКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ ПОДРОСТКОВ	45 - 74
2.1. Семейная среда как ключевой предиктор формирования жизненных стратегий подростка.....	45 - 59
2.2. Образовательная среда и ее роль в становлении жизненных ориентиров подростков.....	59 - 71
Выводы по главе 2	72 - 74
Глава 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ КОНСТРУКТИВНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ	75 - 92
3.1. Организация исследования и обоснование его методов.....	75 - 87
3.2. Анализ результатов диагностики на констатирующем этапе экспериментальной работы	87 - 110
3.3. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции, в формировании конструктивных жизненных стратегий	110 - 119
3.4. Оценка факторов образовательной и семейной сред как предикторов выбора подростками жизненных стратегий	119 - 136
3.5. Анализ результатов диагностики на контрольном этапе экспериментальной работы	136 - 147
Выводы по главе 3	147 - 152
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	153 - 159
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	160 - 187
ПРИЛОЖЕНИЯ	188 - 201

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В последние годы наблюдается актуализация научного интереса психологов и педагогов к различным аспектам личностного развития обучающихся, в частности, к вопросам определения им перспектив своего будущего и потенциала для его самореализации. Формирование жизненных стратегий является важным процессом, который определяет позицию обучающихся по отношению к социально-значимым ценностям, социальным нормам, задает ориентиры социального поведения, обуславливает траекторию личностного развития, социальную и профессиональную реализацию в жизни.

Специалистами в области педагогической психологии (В.В. Абраменкова, Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Т.И. Шульга и др.) отмечается, что подростковый возраст является сензитивным периодом для личностного развития и самоопределения, именно в данном возрастном периоде активно формируется временная перспектива, то есть способность осознавать, анализировать свое прошлое, настоящее и будущее, что является основой построения обучающимися жизненной стратегии. В процессе формирования жизненных стратегий в образовательной среде школы необходимо учитывать не только направленность личности обучающихся, их установки и ценностные ориентиры, но и способность адаптироваться к различным ситуациям жизнедеятельности, в том числе нарушающим их психологическое развитие. Формируемая у обучающегося жизненная стратегия в данных обстоятельствах представляет собой осознанное определение последовательности действий на пути к достижению поставленных целевых ориентиров в ситуациях ограниченности имеющегося потенциала, временной продолжительности данного процесса, необходимости его планирования и самоанализа.

Для формирования жизненных стратегий подростков важное значение имеет психолого-педагогический потенциал взаимодействия

образовательного учреждения и семьи обучающегося с целью повышения образовательно-воспитательных возможностей семьи, в том числе в аспекте становления жизненных планов, ценностных ориентиров, мировоззренческой позиции обучающихся. Психическое развитие ребенка, перспективы его будущей жизни, образ будущей собственной семьи напрямую обусловлены спецификой семейного функционирования, поскольку дети всегда копируют образцы поведения своих родителей, и в будущем воспроизводит их в различных сферах жизнедеятельности как полученный в семье опыт.

Образовательная среда общеобразовательной школы имеет потенциал для формирования жизненных стратегий подростков, воспитывающихся в различных семейных средах. Психолого-педагогическое сопровождение данного процесса в образовательном учреждении создает условия для формирования субъектности обучающихся, что выражается в готовности и способности сознательно выстраивать мотивы, целевые ориентиры своего жизненного пути, формировать жизненные планы и стратегии. Подростки, воспитывающиеся в условиях наличия семейных дисфункций, в процессе становления в качестве субъекта социальных отношений обладают определенными особенностями формирования жизненных стратегий, связанными с неустойчивостью их социального статуса, занимаемых ролевых позиций и усваиваемых ценностных ориентиров, что диктует необходимость психолого-педагогического сопровождения в образовательной среде школы данного процесса.

Педагогическая целесообразность данной работы состоит в обеспечении психологически безопасной социализации подростка в образовательной и семейной средах, реализации условий, обуславливающих эмоциональную стабильность, адекватность социальной коммуникации, формирование смысложизненных ориентаций, психологической зрелости, способности осознавать перспективы собственной жизни, ее планирования и ответственности за реализацию жизненных планов. Вместе с тем стоит отметить, что в педагогической психологии рассмотрение проблемы

психолого-педагогического сопровождения обучающихся в аспекте формирования у них жизненных стратегий сегодня является одной из малоизученных и значимых исследовательских тем.

Степень научной разработанности проблемы. Проведенный анализ степени научной разработанности данной проблемы выявил, что большинство исследователей сосредоточили внимание на изучении социологических аспектов развития жизненных стратегий личности (В.Б. Большов, 2007; Е.Н. Бондаренко, 2009; А.В. Мальгина, 2015; О.В. Рудакова, 2004; Д.Ю. Чеботарева, 2006; Н.Л. Шапошников, 2008; и др.).

В психологических исследованиях жизненные стратегии личности рассматривались учеными в таких аспектах, как характеристики жизненных планов и их индивидуально-психологические детерминанты у студентов (И.Н. Астафьева, 2011), стратегий самореализации личности при различных типах гендерной идентичности (М.Р. Плотницкая, 2008), влияние внутрисемейных отношений на развитие жизненных смыслов подростков (Н.А. Жданова, 2010).

В рамках педагогической психологии имеется ряд диссертаций, рассматривающих различные аспекты формирования жизненных стратегий личности, в том числе обучающихся: рассмотрение жизненных стратегий как фактора отношения студентов к учебной деятельности (О.А. Воронина, 2008), факторов значимых (внутрисемейных) жизненных ситуаций в структуре и стратегии дезадаптивного поведения подростков (О.А. Корнилова, 2002), диагностики и коррекции жизненной стратегии личности (Е.К. Еремина, 2000), формирования жизненных стратегий условно осужденных несовершеннолетних (Е.Н. Кожевникова, 2017). Докторская диссертация О.В. Суворовой посвящена анализу семейной и образовательной среды как факторов развития субъектности ребенка (О.В. Суворова, 2012). Сегодня в рамках данной проблемы работают такие исследователи, как Н.А. Жданова, Ю.А. Зубок, Е.Ю. Коржова, Л.В. Косикова, А.В. Мальгина, М.О. Мдивани, Ю.М. Резник, О.В. Рудакова, Ю.В. Синягин, Н.Б. Трофимова и др. При этом следует отметить, что вопросы научного обоснования, разработки и реализации

психолого-педагогического сопровождения формирования у обучающихся, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции, конструктивных жизненных стратегий, остаются за границами научного рассмотрения.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил охарактеризовать **противоречия** между:

- большим числом фрагментарных исследований, изучающих психологические факторы, оказывающие воздействие на формирование жизненных планов обучающихся, и недостаточным уровнем разработки данной проблемы в педагогической психологии относительно обучающихся подросткового возраста, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций;

- недостаточной изученностью в педагогической психологии проблемы формирования жизненных стратегий обучающихся и факторов, его детерминирующих, и необходимостью выявления мишеней для психолого-педагогического сопровождения в образовательной среде школы обучающихся, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, ориентированного на формирование конструктивных жизненных стратегий подростков в отношении своей будущей жизни, жизненных перспектив, целевых ориентиров будущего.

Учитывая важность и недостаточную разработанность данной области знания в педагогической психологии и образовательной практике, нами определена **тема диссертации**: *«Психолого-педагогическое сопровождение формирования жизненных стратегий у подростков из дисфункциональных семей»*. Проблема данного исследования заключается в необходимости научного обоснования, разработки и реализации программы психолого-педагогического сопровождения формирования у обучающихся подростков, воспитывающихся в условиях наличия семейных дисфункций, конструктивных жизненных стратегий, разработанной с учетом выявленных факторов образовательной и семейной сред.

Цель исследования: теоретическое обоснование, разработка и реализация программы психолого-педагогического сопровождения

формирования у обучающихся подростков, воспитывающихся в условиях наличия семейных дисфункций, конструктивных жизненных стратегий.

Объект исследования: формирование в образовательной среде школы у обучающихся конструктивных жизненных стратегий.

Предмет исследования: психолого-педагогическое сопровождение формирования у обучающихся подростков, воспитывающихся в условиях наличия семейных дисфункций, конструктивных жизненных стратегий.

Общая гипотеза: Формирование у обучающихся подростков, воспитывающихся в условиях наличия семейных дисфункций, конструктивных (проблемно-ориентированных, ассертивных) жизненных стратегий обеспечивается целенаправленной, поэтапной реализацией в образовательном процессе школы программы психолого-педагогического сопровождения, разработанной с учетом выявленных факторов образовательной и семейной среды.

Частные гипотезы:

– реализация в образовательной среде школы программы психолого-педагогического сопровождения формирования жизненных стратегий обучающихся, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, с опорой на факторы образовательной среды (организационные, инфраструктурные, социально-психологические, культурно-досуговые, личностно-развивающие) и семейной среды (эмоциональная близость, принятие и стиль воспитания) обеспечивает более высокий уровень сформированности конструктивных (проблемно-ориентированных, ассертивных) жизненных стратегий;

– наибольшая выраженность конструктивных жизненных стратегий при сочетании поддерживающей, личностно-ориентированной образовательной среды и наличия в дисфункциональной семье компенсаторных эмоционально-поддерживающих ресурсов (принятие обучающегося, готовность взрослого к диалогу, снижение интенсивности обесценивания и непоследовательности воспитания);

– частично сохраненный, более выраженный уровень эмоциональной поддержки, близости и принятия подростка со стороны значимого взрослого в дисфункциональной семье, а также большая предсказуемость родительских реакций выступают значимыми предикторами развития у обучающегося конструктивных жизненных стратегий;

– благоприятность социально-психологических факторов образовательной среды (психологическая безопасность, наличие доверительных отношений, уважение) способствует формированию у обучающихся, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции, конструктивных стратегий, ориентированных на поиск решения проблем;

– благоприятность культурно-досуговых факторов (возможность участия в секциях, наличие традиций, возможности для проявления инициативы), реализуемая посредством активного включения подростков во внеурочную и культурно-досуговую деятельность, положительно связана с развитием у них ассертивных стратегий;

– вклад личностно-развивающих факторов (поддержка инициативы, развитие саморефлексии и помощь в ориентации на будущее) является наиболее значимым в процессе формирования конструктивности стратегий у подростков, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции.

Задачи исследования:

1. Раскрыть современные подходы к пониманию и описанию психологического содержания понятия «формирование жизненных стратегий» применительно к обучающимся подросткового возраста, воспитывающимся в условиях семейных дисфункций.

2. Выявить факторы образовательной и семейной сред, выступающие предикторами формирования у обучающихся подросткового возраста, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, конструктивных жизненных стратегий.

3. Разработать, обосновать и реализовать в образовательной среде школы программу психолого-педагогического сопровождения обучающихся

подростков, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции, направленную на формирование у них конструктивных жизненных стратегий, экспериментально доказать ее эффективность.

Методологической основой исследования стали *системный подход* (И.В. Блауберг, Б.Ф. Ломов, Ю.М. Резник и др.), раскрывающий целостность и комплексность процесса формирования жизненных стратегий обучающихся через целенаправленное психолого-педагогическое сопровождение данного процесса, что определяет результативность достижения поставленных целевых ориентиров; *деятельностный подход* (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), отражающий практикоориентированность процесса психолого-педагогического сопровождения обучающихся в аспекте формирования у них жизненных стратегий; *индивидуально-личностный подход* (Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, А.В. Петровский и др.), предусматривающий формирование жизненных стратегий обучающихся на основе учета их личностных особенностей, внутреннего потенциала, имеющихся ресурсов; *средовой подход* (В.Я. Барышников, М.В. Григорьева, Ю.С. Мануйлов, В.А. Ясвин и др.), характеризующий возможность построения образовательной среды с учетом различных характеристик пространства, профессиональной компетентности педагогов и их роли в создании образовательной ситуации, а также формировании жизненных ориентиров обучающихся.

Теоретическим основанием исследования стали: современные подходы исследователей к изучению жизненных стратегий личности (К.А. Абульханова-Славская, Ш.И. Алиев, И.Н. Астафьева, О.А. Воронина, Л.И. Дементий, Л.С. Егорова, Ю.А. Зубок, Е.Ю. Коржова, М.О. Мдивани, Ю.М. Резник, О.В. Рудакова, Ю.В. Синягин, Е.А. Смирнов и др.); исследования, раскрывающие различные аспекты формирования личности в подростковом возрасте (В.В. Абраменкова, Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Т.В. Хуторянская и др.), в частности, в аспекте формирования у подростков жизненных стратегий (Н.А. Жданова, Л.В. Косикова, А.В. Малыгина, Е.В. Овчарова, Н.Б. Трофимова

и др.); подходы к рассмотрению специфики семейного функционирования (В.Н. Дружинин, С.С. Жигалин, Н.В. Попова, А.Л. Рассказова, А.А. Реан, З.И. Тюмасева, Н.А. Цветкова, Е.М. Черняк, Л.Б. Шнейдер, Т.И. Шульга и др.), а также работы, анализирующие семейные дисфункции и особенности развития личности обучающихся, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций (М.С. Голубь, И.М. Марковская, М.И. Рожков, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова и др.); работы, анализирующие характеристики функционирования образовательной среды школы (Н.В. Балабанова, В.Я. Барышников, М.В. Григорьева, Т.В. Менг, А.И. Савенков и др.), а также специфику взаимодействия семьи и образовательного учреждения (Р.У. Ариффулина, Т.К. Беляева, Л.В. Белогорская, О.В. Суворова и др.); исследования, рассматривающие различные аспекты организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся в образовательной среде школы (Н.Г. Кормушина, И.С. Марченко, Т.В. Першина, Ю.В. Слюсарев, И.С. Якиманская и др.).

Методы исследования: теоретические: анализ и синтез фундаментальных и прикладных работ по проблеме исследования; эмпирические: тестирование, анкетирование; статистические: корреляционный и регрессионный анализ с применением коэффициента корреляции r -Пирсона, коэффициента корреляции r -Спирмена, U -критерий Манна-Уитни, Дарбин-Уотсона, расчета средних значений и стандартного отклонения. Обработка полученных данных производилась с помощью пакета статистических программ SPSS for Windows, версия 26.0.

Для решения поставленных задач использовался следующий **диагностический комплекс:** методика «Стили семейного воспитания в отражении подростков», авторы Е.Н. Каткова, А.С. Гахова; методика «Взаимодействие родитель-ребенок» (BPP), автор И.М. Марковская; методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Coping Inventory for Stressful Situations, CISS), авторы N. Endler, J. Parker в адаптации Т.Л. Крюковой; опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (Strategic Approach

to Coping Scale, SACS), автор S. Hobfoll et al. в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой; методика «Способы совладающего поведения» (Ways of Coping Questionnaire, WCQ), авторы R. Lazarus, S. Folkman в адаптации НИПНИ им. Бехтерева; авторская анкета «Диагностика факторов образовательной среды (школы)»; анкета «Оценка образовательной среды школы», авторы А.В. Капцов, Е. И. Колесникова.

База исследования и характеристика выборки. В исследовании приняли участие обучающиеся общеобразовательных школ г. Москвы и их родители. Выборка была представлена 860 респондентами – учениками 7, 8 и 9 классов, воспитывающимися в условиях семейных дисфункций (13–15 лет; среднее значение возраста = 14,3 года; ст. откл. = 0,79; мода = 14), а также родителями исследуемых подростков (N = 860): мать – 669 респ. (77,8%); отец – 171 респ. (19,9%); законный представитель/замещающий родитель (опекун, приёмный родитель) – 20 респ. (2,3%).

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2023 по 2026 год и было реализовано в три этапа.

Первый этап (2023-2024 гг.) – анализ проблемы и построение дизайна исследования, определение методологических оснований, диагностического инструментария, анализ и синтез фундаментальных и прикладных работ по проблеме исследования.

Второй этап (2024-2026 гг.) – проведение экспериментальной работы и анализ результатов психолого-педагогического сопровождения формирования у обучающихся подростков, воспитывающихся в условиях наличия семейной дисфункции, конструктивных жизненных стратегий, выявление и оценка факторов образовательной и семейной сред как предикторов выбора подростками жизненных стратегий.

Третий этап (2026 г.) – анализ результатов исследования с использованием методов математической статистики, интерпретация полученных данных, апробация и публикация результатов исследования, оформление текста диссертации и автореферата.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- расширено и уточнено содержание понятия «формирование жизненных стратегий» применительно к обучающимся подросткового возраста, воспитывающимся в условиях семейных дисфункций;
- выявлены и обоснованы факторы образовательной среды (организационные, инфраструктурные, социально-психологические, культурно-досуговые, личностно-развивающие) и факторы семейной среды (эмоциональная близость, принятие и стиль воспитания), выступающие предикторами формирования у обучающихся подросткового возраста, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, конструктивных жизненных стратегий;
- определено, что наибольшая выраженность конструктивных жизненных стратегий при сочетании поддерживающей, личностно-ориентированной образовательной среды и наличия в дисфункциональной семье компенсаторных эмоционально-поддерживающих ресурсов (принятие обучающегося, готовность взрослого к диалогу, снижение интенсивности обесценивания и непоследовательности воспитания);
- выявлено, что частично сохраненный, более выраженный уровень эмоциональной поддержки, близости и принятия подростка со стороны значимого взрослого в дисфункциональной семье, а также большая предсказуемость родительских реакций выступают значимыми предикторами развития у обучающегося конструктивных жизненных стратегий;
- выявлено, что благоприятность социально-психологических факторов образовательной среды (психологическая безопасность, наличие доверительных отношений, уважение) способствует формированию у обучающихся, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, конструктивных стратегий, ориентированных на поиск решения проблем;
- выявлено, что благоприятность культурно-досуговых факторов (возможность участия в секциях, наличие традиций, возможности для проявления инициативы), реализуемая посредством активного включения

подростков во внеурочную и культурно-досуговую деятельность, положительно связана с развитием у них ассертивных стратегий;

- вклад личностно-развивающих факторов (поддержка инициативы, развитие саморефлексии и помощь в ориентации на будущее) является наиболее значимым в процессе формирования конструктивности стратегий у подростков, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций;

- установлена значимая положительная связь конструктивных, проблемно-ориентированных копинг-стратегий с субъект-совместным и субъект-порождающим типами образовательной среды: образовательная среда, основанная на включении подростков из дисфункциональных семей в совместную деятельность, поддержку инициативы, развитие субъектности и ответственности, служит ключевым ресурсом формирования зрелых стратегий совладания с трудностями;

- доказано, что ключевым ресурсом для развития у подростков из дисфункциональных семей зрелых и конструктивных копинг-стратегий выступает атмосфера принятия, эмоциональной близости и демократический стиль семейного взаимодействия ($p < 0,05$, $p < 0,01$);

- установлено, что образовательная среда может предотвращать развитие агрессивных и манипулятивных стратегий, способствуя формированию уверенного, ассертивного поведения у подростков, находящихся в условиях семейной дисфункции;

- обоснована и апробирована в образовательном процессе программа психолого-педагогического сопровождения формирования жизненных стратегий обучающихся, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, экспериментально доказана ее эффективность;

- доказано, что реализация в образовательной среде школы программы психолого-педагогического сопровождения формирования жизненных стратегий обучающихся, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, с опорой на факторы образовательной среды (организационные, инфраструктурные, социально-психологические, культурно-досуговые,

лично-развивающие) и семейной среды (эмоциональная близость, принятие и стиль воспитания) обеспечивает более высокий уровень сформированности у обучающихся конструктивных (проблемно-ориентированных, ассертивных) жизненных стратегий.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- обоснованы и дополнены научные данные о формировании жизненных стратегий обучающихся применительно к подросткам, воспитывающимся в условиях семейных дисфункций;

- выявлены факторы образовательной среды и семейной среды, выступающие предикторами формирования у обучающихся подросткового возраста, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, конструктивных жизненных стратегий;

- теоретически обоснована важность реализации программ психолого-педагогического сопровождения обучающихся, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, с опорой на факторы образовательной среды (организационные, инфраструктурные, социально-психологические, культурно-досуговые, лично-развивающие) и семейной среды (эмоциональная близость, принятие и стиль воспитания), обеспечивающие формирование у обучающихся конструктивных (проблемно-ориентированных, ассертивных) жизненных стратегий.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- предложен и апробирован диагностический комплекс для изучения сформированности у обучающихся, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, жизненных стратегий во взаимосвязи с факторами образовательной и семейной сред;

- на основе полученных данных о факторах образовательной среды и семейной среды разработана программа психолого-педагогического сопровождения обучающихся, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, направленная на формирование у них конструктивных жизненных стратегий. Данная программа может быть реализована в образовательных

учреждениях, а также организациях дополнительного образования школьников при планировании и осуществлении работы по развитию ценностно-смысловых ориентиров, моделей поведения и способов адаптации школьников, способности и готовности к саморазвитию.

Полученные в исследовании результаты и выводы внедрены и используются в системе психолого-педагогического сопровождения школьников в учреждениях образования г. Москвы в рамках реализации программы психолого-педагогического сопровождения формирования жизненных стратегий у подростков из дисфункциональных семей, о чем имеются соответствующие акты внедрения.

Положения, выносимые на защиту:

1. Формирование жизненных стратегий подростков представляет собой процесс выработки системы притязаний, жизненных и профессиональных перспектив, целей и временных рамок их достижения, моделей поведения и способов адаптации на основе осознания ценностно-смысловых ориентиров и необходимых ресурсов для самореализации, обуславливающих ориентацию в жизненном пространстве, способность принимать значимые решения, убежденность в возможности реализации своих возможностей и готовность к личностному развитию. У подростков, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, отмечаются личностные изменения, деструктивные установки, отрицательно воздействующие на ценностные ориентиры подростка, приводящие к нарушениям адаптации и социального взаимодействия, эмоциональной стабильности, психологической незрелости, потере смысловых ориентаций, что препятствует формированию у них конструктивных жизненных стратегий.

2. Факторы образовательной и семейной среды выступают предикторами формирования у обучающихся подросткового возраста, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, конструктивных жизненных стратегий: наиболее значимыми факторами формирования зрелых, конструктивных копинг-стратегий выступает социально-психологические, культурно-

досуговые и факторы личностного развития образовательной среды ($p < 0,01$); личностно-развивающий фактор образовательной среды снижает склонность к дистанцированию от проблем ($p < 0,05$); адаптивный копинг «планирование решения проблем» положительно связан с социально-психологическими, культурно-досуговыми и личностно-развивающим факторами образовательной среды ($p < 0,01$); копинг «самоконтроль» положительно взаимосвязан с факторами организации учебного процесса ($p < 0,01$); установлена значимая положительная связь конструктивных, проблемно-ориентированных копинг-стратегий с субъект-совместным и субъект-порождающим типами образовательной среды: образовательная среда, основанная на включении подростков из дисфункциональных семей в совместную деятельность, поддержку инициативы, развитие субъектности и ответственности служат ключевым ресурсом формирования зрелых стратегий совладания с трудностями; ключевым ресурсом для развития у подростков из дисфункциональных семей зрелых и конструктивных копинг-стратегий выступает атмосфера принятия, эмоциональной близости и демократический стиль семейного взаимодействия ($p < 0,05$, $p < 0,01$); полученная модель ($R^2 = 0,563$) подтверждает, что более половины вариативности копингов объясняется именно влиянием факторов образовательной и семейной сред, которые выступают предикторами их конструктивности.

3. Реализация в образовательном процессе школы программы психолого-педагогического сопровождения формирования жизненных стратегий обучающихся, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, с опорой на факторы образовательной среды (организационные, инфраструктурные, социально-психологические, культурно-досуговые, личностно-развивающие) и семейной среды (эмоциональная близость, принятие и стиль воспитания) обеспечивает более высокий уровень сформированности конструктивных (проблемно-ориентированных, ассертивных) жизненных стратегий, что выражается в готовности и способности обучающихся сознательно выстраивать мотивы, целевые ориентиры своего жизненного пути,

формировать жизненные планы и ресурсы их реализации: системная работа с семейной средой подростков, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции, в рамках программы психолого-педагогического сопровождения позволила снизить эмоциональную дистанцию и уровень отвержения подростков; отмечен значимый рост удовлетворённости обучающихся семейными отношениями; отмечен переход семей к более гармоничным, демократичным и поддерживающим формам взаимодействия; эффективность психолого-педагогического сопровождения подтверждается итоговым значимым показателем развития у подростков, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, проблемно-ориентированных, ассертивных стратегий, осознанность в выборе наиболее зрелых, конструктивных форм совладания, повышение уровня ассертивности, снижение выраженности агрессивных реакций, повышение общего уровня конструктивности стратегий; осуществлен значимый сдвиг на развитие субъект-совместных и субъект-порождающих форм взаимодействия в образовательной среде школы, что позволило существенно повысить потенциал образовательной среды как пространства личностного роста и самореализации для подростков, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций.

Достоверность и обоснованность результатов обеспечены обоснованностью методологических позиций диссертации; теоретическим анализом современных психолого-педагогических работ по исследуемой проблеме; применением научно-обоснованных методов, соответствующих целевым ориентирам исследования; осуществлением качественного и количественного анализа результатов экспериментальной работы с применением методов математической статистики, результатами внедрения программы психолого-педагогического сопровождения, направленной на формирование у обучающихся, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, конструктивных жизненных стратегий.

Личный вклад автора в исследование представлен самостоятельным проведением всех этапов исследования; анализом и интерпретацией

полученных результатов теоретического анализа и эмпирической работы; апробацией полученных результатов; внедрением программы психолого-педагогического сопровождения, направленной на формирование у обучающихся, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, конструктивных жизненных стратегий; подготовкой публикаций, отражающих результаты работы.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования обсуждались на международных, всероссийских и региональных конференциях (2023-2026 гг.). Процесс исследовательской работы и ее промежуточные и итоговые результаты прошли обсуждение на заседаниях методических советов общеобразовательных школ г. Москвы, а также заседаниях экспертного совета образовательно-научного кластера «Институт образования и гуманитарных наук» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта».

Материалы диссертации представлены в 11 научных публикациях, из них 5 статей в журналах, включенных в Перечень основных рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы результаты научных исследований и диссертационных работ на соискание ученой степени, 6 статей в других научных журналах и сборниках научных статей. Общий объем публикаций – 3,5 п. л.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Диссертационное исследование соответствует паспорту специальности **5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)**, поскольку в нем отражены различные аспекты: психологии обучающегося как субъекта образовательной среды на этапе школьного образования, его личностное развитие (п. 1), психологии образовательной среды (п. 6), психологические условия эффективности педагогического воздействия (п. 13), психологические закономерности, механизмы, особенности и условия эффективности воспитательного процесса

(п.14).

Структура диссертации обусловлена логикой исследования и состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений, содержит 28 таблиц, 17 рисунков. Список литературы включает 263 наименования, в том числе 8 на иностранном языке.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ ПОДРОСТКОВ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

1.1. Понятие «жизненные стратегии личности» и его психологическое содержание

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования мы начинаем с рассмотрения психолого-педагогического содержания феномена «жизненные стратегии личности», который рассматривается в рамках исследований философии, акмеологии, социологии, психологии, педагогики и других наук, аккумулирующих понимание данного научного понятия. Многие ученые отмечают, что личность обладает внутренней силой, направляющей ее к реализации своего жизненного потенциала, познанию жизненного смысла. Во многих философских, психологических и социологических концепциях данные ориентации личности анализируются в аспекте раскрытия ее внутреннего потенциала. Данная позиция раскрывалась в работах Н.А. Бердяева [22], С. Л. Рубинштейна [180], А. Адлера [6], А. Маслоу [132], Э. Фромма [227] и др.

В целом, как отмечает Н. В. Осмачко, категория «жизненная стратегия» анализируется учеными при рассмотрении жизненного поведения личности, ее характеристике как субъекта жизненных отношений, развивающихся в ходе социального взаимодействия, особенностей ее реализации в социальном и личном аспектах [159, С. 84].

Понятие «стратегия» (гр. *strategia*: *stratus* - войско, *ago*- веду) в начальном понимании рассматривалось в военной области, характеризуя одну из военных категорий, определяющую теорию и практику ведения военных действий. Стратегия в обобщенном понимании может быть представлена в качестве перспективы или направления деятельности, на осуществление

которой ориентированы возможности ее субъектов; это субъектное понимание собственных целевых жизненных ориентиров и возможностей их достижения.

Категория «стратегия» сегодня стала активно исследоваться в психологической науке, однако психологическое наполнение данного понятия и его содержательные характеристики не всегда рассматриваются однозначно [168]. Х. Томэ стратегию определял в качестве осознанных, запланированных, регулируемых личностными потребностями действий, характеризующих определенные ответы человека на жизненные проблемы [171, с. 297]. Акцентируя внимание на значении психической детерминации деятельности, Х. Томэ полагал, что поведение личности обусловлено самовосприятием ситуации больше, чем ее объективным положением, и специфика данного восприятия зависит от доминирующих целей, установок, стремлений [171].

Жизненные стратегии личности всегда вызывали интерес исследователей, как российских, так и зарубежных. Большой вклад в рассмотрение базовых оснований изучения жизненного проектирования личности внес М. Вебер, который разработал концепцию социального действия как инструмента для объяснения поведения личности [158, с. 77].

Стратегии жизни ученые относят субъективному аспекту личностного развития, подчеркивая их формирование в сознании человека, что характеризует направленность его личности и интерпретирует его поведение [236, с. 79]. Данное понимание выражает взаимодействие жизненных стратегий с мотивационной сферой личности. Несмотря на то, что мотивация является побуждением к активности, личность не способна в полной мере определить ориентиры своего развития, в основе которого ее желание удовлетворить имеющиеся потребности. Это и отражает предметно-содержательную ориентацию жизненных стратегий [243, с. 190].

Фундаментом изучения жизненных стратегий личности в отечественной психологической науке становятся исследования ученых, анализирующих такие психологические феномены, как «смысл жизни», «жизненная ориентация», «жизненный путь», «субъективная картина жизненного успеха»,

«жизненные притязания», «жизненный сценарий», «жизненная перспектива», «жизненная цель», «жизненные планы», «жизненная позиция» и др. (К.А. Абульханова-Славская, А. Адлер, Э. Берн, Ш. Бюлер, Л.И. Божович, Е.П. Варламова, О.С. Васильева, О.Л. Воронина, А.А. Грачев, Е.И. Головаха, Н.В. Гришина, Р.Г. Гурова, Е.А. Демченко, В.Н. Дружинин, П. Жане, Ф. Зимбардо, К.В. Карпинский, Л.Н. Коган, И.С. Кон, Е.Ю. Коржова, А.А. Кроник, М.О. Мдивани, В.Г. Немировский, Л.А. Регуш, Ю.М.Резник, С.Л. Рубинштейн, Дж. Ройс, Ю.В. Синягин, А.Е. Созонтов, С.Ю. Степанов, Я.А. Сурикова, В.Э. Чудновский, В.Ю. Шегурова, К. Штайнер и др.). В зарубежных исследованиях категория «жизненные стратегии» рассматривается в рамках таких дефиниций, как: «жизненный стиль», «жизненные ориентации», «способы бытия» (А. Адлер, Э. Деси, А. Маслоу, П. Поуэлл, Р. Райэн, Д. Рисмен, Дж. Ройс, Й. Стюарт, Э. Фромм, К. Хорни и др.).

А. Адлером жизненные стратегии личности анализировались с точки зрения адаптационного подхода, на основании которого ученый утверждает, что уже с детского возраста происходит становление жизненного сценария личности как разновидности адаптации к условиям жизнедеятельности и социального взаимодействия. А. Адлер отмечал тот факт, что личность сама определяет свои жизненные целевые ориентиры, характеризующие ее установки и приоритеты [224]. Описывая характеристики «жизненного стиля» А. Адлером с учетом актуализации социального интереса и ответственности личности определяются типы жизненных стилей [169, с. 158]. Ученый полагал, что личность сознательно ищет одни переживания и пытается избегать других, в соответствии со своими потребностями интерпретирует опыт, создает собственное видение мира и формирует установки в отношении него. Формирования целевых ориентиров, жизненного стиля, видение мира и себя в нем ученый считает творческими действиями [6].

Э. Фромм, рассматривая жизненные перспективы человека, употребляет понятие «социальный характер», рассматривая его в качестве формы взаимодействия личности с другими людьми [169, с. 233-276]. В соответствии

с таким пониманием ученый выделяет типы жизненных стратегий, соотнося наличие у человека экзистенциальных потребностей с требованиями социума. Э. Фроммом рассматриваются продуктивные и непродуктивные социальные типы характера [227].

Рассмотрение понятия социального характера можно увидеть и в работах К. Хорни, полагающей, что у личности с рождения формируются типы социального характера, которые ориентированы на оптимизацию межличностного взаимодействия и достижения чувства безопасности: стратегии ориентации на людей, от людей и против людей [228]. К. Хорни связывает их с «невротическими наклонностями» (к людям, от людей и против людей) [169, с. 192].

С точки зрения К. Юнга, личность в течение всей жизни постоянно формирует новые для нее навыки, достигает цели и раскрывает свой личностный потенциал. Одним из наиболее важных целевых ориентиров личности ученый рассматривает «обретение себя» [252], [230].

А. Маслоу рассматривает жизненные стратегии личности в отношении с удовлетворением разного уровня потребностей [169, с. 389-391], выделяя на основе стремления личности к эффективности жизни два типа жизненной стратегии: дефицитарная и бытийная жизнь. Первая связана с направленностью на реализацию дефицитарных потребностей (в безопасности), требований социума, неспособностью прогнозировать жизненные устремления. Вторая отражает стремление человека к самоактуализации, реализации своего жизненного потенциала [132].

Дж. Коулман, рассматривая сущностные характеристики феномена жизненных стратегий акцентирует внимание на динамичности системы понятий человека о реализации жизнедеятельности с помощью определенных способов и возможностей [110, с. 138].

В отечественной психологической науке развитие научной идеи реализации жизненных стратегий человека связано с именем К.А. Абульхановой-Славской, которая рассматривала жизненную стратегию

человека в качестве многоаспектной характеристики его жизнедеятельности, связанной с поиском, осознанием и осуществлением своего пути, с учетом соответствия внутренних требований личности с ее активностью, ценностными установками и возможностями самоутверждения [4]. К.А. Абульханова-Славская полагает, что личность становится зрелой лишь в ситуации, когда в состоянии определить границы удовлетворения материальных запросов, которые определяет в качестве условий достижения жизненных целей, ориентирует их на достижение более значимых жизненных планов. Ученый относит активность к основной составляющей выстраивания личностью жизненной стратегии.

К.А. Абульханова-Славская характеризуя жизненные стратегии личности, обращает внимание на несколько важных обстоятельств:

- целенаправленное определение основного вектора жизни, поэтапности его реализации и взаимосвязи составляющих;
- разрешение противоречий между желанием личности достичь определенных целей и предлагаемыми ей возможностями;
- творческий подход к реализации своих желаний, осознание ценностей жизни, взаимодействию ценностных установок.

Таким образом, специалистом выделены основные особенности жизненных стратегий: жизнеориентирование, жизнестроительство и житнетворчество [4, с. 8].

Другая позиция в понимании жизненных стратегий сформулирована в работах Г.В. Иванченко, которая полагает, что «наличие жизненной стратегии не предполагает «автоматически» самостоятельности в построении своей жизни - ориентация на социальную поддержку, например, может минимизировать индивидуальные компоненты жизненной стратегии» [91, с.5]. Стратегии жизни человека Г.В. Иванченко рассматривает через самоопределение в области реальных возможностей. Ученым отмечаются различные способы самореализации личности в разных аспектах жизнедеятельности, становящиеся особенностью ее самоопределения [90, с.

100]. Каждый человек сознательно или неосознанно формирует вектор своего жизненного развития, включающий как внутреннее содержание личности, так и различные аспекты социокультурного пространства его окружения. Г. В. Иванченко определяет жизненные стратегии как «обобщенные способы разрешения жизненных ситуаций и выбора значимых альтернатив» [91], подчеркивая непосредственную связь жизненных стратегий с базовыми жизненными ценностями, смыслами и целями [92, с. 24 - 51].

С точки зрения Н. А. Шлапак, только в жизненных стратегиях определена необходимость и важность отражения личностью реальности бытия. Именно жизненные стратегии обуславливают высокую степень мобилизации личности, являясь средством преобразования имеющегося потенциала в реальность [244, с. 139].

Понятие «жизненные стратегии» Т.В. Огородова рассматривает с двух сторон: как типичные стратегии жизнедеятельности представителей одной общности; как жизненные стратегии, которые могут быть реализованы человеком в разных областях жизнедеятельности (на личностном уровне, уровне семейного функционирования, общества в целом и др.). В каждом из этих вариантов можно говорить о стратегиях, необходимых для осуществления жизненных планов [152]. Ш.И. Алиев определяет жизненную стратегию как собственное представление человеком своих целевых ориентиров и возможностей их достижения, способов разрешения внутриличностных конфликтов в ходе интериоризации основных жизненных ценностных ориентиров [8, с. 94].

С точки зрения О.С. Васильевой, Е.А. Демченко, жизненные стратегии личности связаны с искусством реализации личностью своей жизни, основным ориентиром которой становится нахождение уникального смысла и его осуществление. Ученые жизненные стратегии рассматривают как «такой способ бытия, систему ценностей и целей, реализация которых, согласно представлениям человека, позволяет сделать его жизнь наиболее эффективной. Другими словами, это искусство ведения собственной жизни,

главной целью которой является поиск и осуществление своего уникального смысла» [34, с. 74-75]

Исследователи М.О. Мдивани, П.Б. Кодесс анализируют жизненные стратегии с позиции основных целевых ориентиров человека, представленных во временной перспективе своего будущего [135, с. 146-150]. Как отмечает Л.А. Говердовский, стратегии жизни характеризуют максимальную степень организации личностью собственной жизни в перспективном рассмотрении. Данные стратегии становятся динамичной и устойчивой системой социокультурных установок человека, организуя личностный потенциал и ориентируя его деятельность на долговременное достижение целей получения социальных преимуществ [51, с. 77]. В качестве принципов формирования жизненных стратегий Д.Ю. Чеботарева определяет степень социальной активности личности [231].

Анализируя жизненные стратегии личности, Н.Ф. Наумова акцентирует внимание на то, что формирование жизненных стратегий обусловлено анализом и систематизацией большого эмпирического материала, связанного с изучением социального стресса и экстремальных ситуаций, социальных проблем и кризисов [147, с. 37]. Л.Б. Осипова, Л.В. Прыкина отмечают, что стратегии жизни обусловлены совокупностью ценностных установок и базирующихся на них целенаправленных осознанных действий. Результативность осуществления таких стратегий обусловлена социальной активностью человека, принятием им ответственности за собственные действия [158, с. 77].

Ш.И. Алиев определяет жизненные стратегии в качестве идеальной модели жизни, которая складывается в понимании личности как совокупность целевых ориентиров в различных аспектах жизнедеятельности человека, возможностей их достижения и репрезентирующая смысл его существования [8]. Л.И. Дементий и В.Е. Купченко анализируют стратегию жизни в качестве многокомпонентного личностного образования, как «способ организации и регуляции личностью собственной жизни» [64, с. 92].

Большой вклад в рассмотрение различных аспектов жизненных стратегий внес Ю.М. Резник, опубликовавший с соавторами (Л.Г. Костюченко, Т.Е. Резник, Е.А. Смирнов) исследования, раскрывающие психологические и социологические аспекты данной проблемы [175]. Учеными феномен жизненных стратегий определялся через «символически опосредованные и выходящие по своему воздействию за пределы сознания идеальные образования, реализующиеся в поведении человека его ориентиры и приоритеты» [177].

В.Г. Мордкович рассматривает жизненные стратегии с позиции социальной активности молодых людей, Ю.А. Зубок, В.И. Чупров – с реализацией жизненных планов, Ю.Р. Вишневский – со становлением ценностных установок и нравственных ориентиров и интересов подрастающего поколения, В.Н. Шубкин – с составляющими профессиональных предпочтений [51, с. 77-81], [85, с. 108-117], Т.Н. Мартынова – с процессом достижения личностью высокого уровня развития, становления личностной зрелости, состоящий в оценке собственных возможностей, поэтапном принятии решений, выборе варианта действия, тактики деятельности, формировании индивидуального стиля жизни [130, с. 57]; Л.И. Дементий – с готовностью человека брать или нет брать ответственность за реализацию своего поведения, указывая на то, что только «ответственный человек способен моделировать собственное поведение и собственную жизнь и готов нести ответственность не только за процесс жизни, но и за ее результат» [65, с. 2], что может осуществляться в ситуации сохранения человеком контроля за процессом жизнедеятельности.

Для определения критериев оценки жизненных стратегий, с точки зрения В.Е. Купченко [117, с. 28-34.] важно ориентироваться на такие основы планирования своих действий, как притязания, саморегуляцию и удовлетворенность, выдвинутые в работах К. А. Абульхановой-Славской.

Вместе с тем, в литературе можно встретить и понимание жизненных стратегий как исходного материала для декодирования субъективного опыта,

что представляет собой отрабатываемую мозгом последовательность репрезентаций и операций, ведущую к конкретной цели, но при этом независимую от содержательной направленности поведения. Любая составляющая стратегии является лишь стадией ментального действия, обусловленного воздействием чувств.

Характеризуя стратегии человека, Е.И. Головаха применяет категорию «жизненная перспектива», делая акцент на том, что перспектива менее жестко и формально представляет понимание личностью своего жизненного пути. «...Жизненную перспективу, - подчеркивает он, - следует рассматривать как целостную картину будущей сложной противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, с которыми человек связывает социальную ценность и индивидуальный смысл своей жизни» [52, с. 226-227]. В качестве основных этапов формирования жизненных стратегий Д.Ю. Чеботарева рассматривает: предварительное конструирование образа жизни (выбор целей, приоритетов, способа жизни); реализацию (способы поведения, направленные на достижения поставленных целей и задач); удовлетворенность жизнью (оценка результатов) [231].

Несмотря на различия в позиции ученых относительно психологического содержания понятия «жизненные стратегии», большинство ученых рассматривают его в качестве динамической саморегулирующейся системы социокультурных представлений человека о будущей жизни, обуславливающей ее поведение, осознанное поэтапное планирование своей жизни.

Базовыми психологическими характеристиками стратегий Л.С. Егорова определяет целенаправленность, осознанность и рациональность, поскольку личности присущи способности социального мышления, совокупность нравственных и ценностных установок, жизненных планов, профессиональная и социополовая идентичность и другие особенности [71, с. 7]; Ш.И. Алиев - стратегические целевые ориентиры и план деятельности. В связи с этим ученый делает акцент на рассмотрении жизненных стратегий как ведущего

жизненного вектора, выбираемого человеком с учетом своих представлений о смысле жизни, ценностных установок, образа будущего, имеющихся возможностей и внутреннего потенциала [8].

О.С. Васильевой и Е.А. Демченко рассматриваются такие психологические характеристики жизненных стратегий, как жизненные цели, отражающие идеальный образ будущего личности, и система ценностей, определяющая данные цели и формирующая их содержательное наполнение. Кроме того, учеными отмечается, что такие характеристики, как степень ответственности и осознанность жизни, способны воздействовать на ощущение личностью удовлетворенности своей жизнью, а стратегия творчества позволяет личности быть активным созидателем собственной жизни [34, с. 74-85].

Н.Ф. Наумовой в качестве важной составляющей жизненной стратегии рассматривается тип рациональности, под которым специалистом понимается проектирование жизненного пути, предусматривающего определение целевых ориентиров, притязаний, выстраивание жизненных приоритетов, привлечение социальных возможностей и др. [147], [195]; Н.Н. Федотовой - социальные, культурные и личные ориентации, характеризующие личное, социальное и культурное будущее [217, с. 25-33.]; Н.В. Гришиной и М.В. Салитовой - ситуации, диктующие необходимость определенных действий, и обстоятельства, их обуславливающие [59, с. 81 - 88.].

В качестве важных характеристик жизненных стратегий В.Н. Кормакова и Д.Ю. Чеботарева рассматривают временную перспективу, разумность, согласованность жизненных событий, соразмерность позитивных и негативных ожиданий, организованность будущего и др. [107], [231]; О. В. Рудакова – имеющиеся у человека представления о своем прошлом, будущем, настоящем; неразрывность жизненного пути; смысл жизни; возможности решения поставленных задач; наличие внешней поддержки в ситуации возникновения сложностей; осмысленность жизни; готовность к самопознанию и рефлексии; удовлетворенность жизнью [181]; М. А. Белугина

- жизненная позиция, целевые ориентиры, временная перспектива, упорядоченность жизненных планов [20, с. 93-103].

Российскими учеными (К.А. Абульханова-Славская, В.Б. Большой, Л.Г. Бузунова, О. А. Воронина, Н.В. Кормакова, А.Е. Созонтов, Д.Ю. Чеботарева, Н.Л. Шапошников и др.) акцентируется внимание на том, содержательное наполнение понятия «жизненная стратегия» включает в себя в качестве основы направленность личности на «базовые» ценности как осмысленные и присвоенные личностью жизненные смыслы. Они являются основой, организующей всю совокупность персональных ценностей человека [4; 27; 31; 44; 107; 198; 231; 238]. Основой жизненной стратегии, по мнению М.Р. Плотницкой, А.Е. Созонтова является определенный ценностный параметр, включающий интериоризованные и реализуемые личностью «базовые» ценности [166], [198].

Личность формирует стратегии жизни осмысленно и самостоятельно, и в этом процессе участвуют все сферы ее жизненного пространства, в связи с этим стратегии всегда индивидуальны. Вместе с тем, в зависимости от основных критериев ведущей направленности стратегий жизни возможна их типология. В психологической науке типологии жизненных стратегий могут рассматриваться в зависимости от ориентации личностного развития, социальной адаптации [34; 96; 183; 177; 189].

Фундаментом типологии жизненных стратегий Ю.М. Резник, Е.А. Смирнов, основываясь на исследованиях Э. Фромма [226; 227], рассматривают позицию личности в отношении перспектив своей жизни и обусловленную этим отношением активность [177]. По мнению исследователей, позиция личности в зависимости от ее активности может определяться: «потребительская» как основа жизненного благополучия; «достиженческая», рассчитанная на социальное признание; «экзистенциальная», характеризующая стратегии самореализации. Такие специалисты, как О.С. Васильева, Л.С. Самсоненко, Е.А. Смирнов и многие другие в своих исследованиях опираются на данную типологию, определяя стратегии

благополучия, жизненного успеха и самореализации [35], [184], [195]. С позиции активности личности рассматривает типологию жизненных стратегий и Н.Н. Федотова, выделяя пассивный и активный тип [216].

Типология стратегий жизни Е.Н. Бондаренко основывается на рациональности, адаптации и собственного стиля личности в достижении целевых ориентиров: «прагматик», «профессионал», «иждивенец», отражающие целерациональное ядро, а также «плывущий по течению», «игрок», характеризующие ценностно-рациональное ядро [29]; Л.Ф. Бурлачук и Е.Ю. Коржова - на таком параметре, как локус контроля, что помогает понять, является ли личность активным или пассивным субъектом деятельности [32]. Ю.С. Леоновым рассматриваются стратегии: направленные на достижение успеха; «размытые»; протестные [119]; А.Ю. Согомонов - на культурно-цивилизационных традициях: стратегия достижительской выделенности, мотивирующей личность на достижения, и достижительской невыделенности, предусматривающей проявление скрытой тенденции к различным формам культурной репрессии индивидуальных достижений [197, с. 14-15].

С позиции ведущего целевого ориентира рассматривает типологию жизненных стратегий Ш.И. Алиев, определяя целерациональные (предусматривающие направленность на цель: финансовая стабильность, карьерный рост), ценностно-рациональные (направленные на ценности: семейные, религиозные, нравственные и др.) и традиционные (не в полной мере осмысленные) стратегии [8].

Свойственные личности временные ориентиры, по мнению А. Менегетти, характеризуют ее стратегии жизни, в соответствии с которыми ученый рассматривает два типа людей: первый относится к жизни как потоку отношений, ситуаций, явлений, подчиняясь им; второй осмысливает жизнь в ее целостности, рефлексивирует происходящее, занимает активную позицию по реализации своих жизненных планов [168; 174].

Фундамент типологии стратегий жизни Р. Пехунен [164] определяет как способ решения личностью конфликтов между ожиданиями и потенциалом окружающего пространства и образом ее жизни. Отличающаяся от других систематизаций типология Р. Пехунена, в тоже время ориентируется на такие особенности, как: достижение поставленных целевых ориентиров и эмоциональные особенности, определяющие специфику обратной связи как выражения эмоции достижения или невезения.

Таким образом, несмотря на различия в позиции ученых относительно психологического содержания понятия «жизненные стратегии», большинство ученых рассматривают его в качестве формы или способа осознанного проектирования личностью своего жизненного пути в соответствии с имеющейся у нее системой ценностей, смыслов и целевых жизненных ориентиров, возможностей их поэтапного достижения и реализации личностного потенциала, а также репрезентирующая смысл ее существования.

С учетом того, что личность обладает внутренней силой, направляющей ее к реализации своего жизненного потенциала, познанию жизненного смысла, жизненная стратегия формируется на основе жизненной позиции и включает в качестве базовых психологических характеристик целенаправленность, осознанность, рациональность, активность, образ будущего, смысл жизни, поскольку личности присущи способности социального мышления, стратегические целевые ориентиры и план деятельности, а также систему ценностей, определяющую данные цели и формирующую их содержательное наполнение.

В зависимости от основных критериев ведущей направленности стратегий жизни фундаментом построения типологии жизненных стратегий личности может стать отношение к жизни, способ разрешения конфликтов, внешние и внутренние факторы жизнедеятельности, творческая активность личностной позиции.

1.2. Особенности формирования жизненных стратегий в подростковом возрасте

Жизненные стратегии характеризуют полноту жизненного мира человека, его устремленность в будущее и способность к изменению собственной жизни во имя этого будущего. Особо значимым представляется выявление перспектив будущего и необходимых ресурсов для их самореализации в подростковом возрасте. Специалистами в области педагогической психологии (В. В. Абраменкова, Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Т.И. Шульга и др.) отмечается, что подростковый возраст является сензитивным периодом для личностного развития и самоопределения, именно в данном возрастном периоде активно формируется временная перспектива личности, то есть способность осознавать, анализировать свое прошлое, настоящее и будущее, что является основой жизненной стратегии личности.

Проблема формирования жизненных стратегий обучающихся подросткового возраста, с одной стороны, является актуальной и важной проблемой педагогической психологии, с другой стороны – диктует необходимость регулярного обращения исследователей к теоретическому анализу и практическим разработкам данного аспекта. Подростки в процессе становления в качестве субъекта социальных отношений обладают определенными характеристиками формирования жизненных стратегий, связанными с неустойчивостью их социального статуса, занимаемых ролевых позиций и усваиваемых ценностных ориентиров, что требует научного исследования педагогами и психологами.

В связи с тем, что жизненные ориентации наиболее активно формируются в подростковом возрасте, особый интерес исследователей представляет изучение жизненных стратегий подростков на этапе обучения. Уже в подростковом возрасте обучающиеся начинают анализировать

возможные сценарии жизненного пути, выбора профессии, планируют свою жизнь с учетом большого числа возможностей, которые у них имеются [73].

Подростковый период, как отмечают Е.А. Веселкова, С.А. Юстус, можно назвать ключевым для становления жизненных стратегий, именно в это время у подростка активно идет процесс формирования эмоциональных и физических моделей реагирования и ценностно-смысловых ориентиров личности [39]. Это обуславливает важность научного анализа современного контекста формирования жизненной позиции подростков в отношении своей будущей жизни, жизненных перспектив, целевых ориентиров будущего.

С учетом специфики социального пространства, окружающего обучающихся подросткового возраста, как отмечает В.Е. Михайлова, важно изучать социально и личностно важные факторы, воздействующие на формирование у них жизненных стратегий [140]. К таким факторам можно отнести потребности и личностный потенциал подростков, образ жизни, установки, ценностные ориентации, которые способствуют проектированию своего жизненного пространства, пониманию перспектив личностного развития, ориентиров социального поведения и др.

В данном возрастном периоде происходит процесс активного формирования социальных ценностей и жизненного самоопределения подростка, однако еще не в полной мере отчетливо структурированы поведенческие модели социального взаимодействия. Жизненное самоопределение, как отмечает Г.М. Суфьянова, является одним из ключевых образований этого возрастного периода, поэтому важным становится для подростка формирование внутренней взрослой ответственной позиции, понимание своего личностного потенциала и возможностей его реализации. [205, с. 482].

Формирование жизненной стратегии обучающихся подросткового возраста невозможно рассматривать вне контекста становления их самоидентификации, и в данном аспекте, с точки зрения А.Б. Медникова, Ю.Н.

Тапунова, О.Г. Лызаря можно рассматривать такие векторы индивидуальной активности подростка, как:

- самостоятельное определение жизненного пути, что базируется на осознании подростком специфики социального пространства в его взаимосвязи с жизненными ценностными ориентирами;
- рассмотрение подростком жизненных перспектив с учетом целей и предпочтений социального окружения;
- определение жизненной стратегии путем репродуцирования общепринятого направления жизненного планирования;
- ситуативный выбор жизненного пути с учетом текущей ситуации и имеющихся у подростка потребностей;
- определение жизненной стратегии в ситуации неопределенности, что происходит в ситуации отсутствия четких целевых ориентиров, недостаточного понимания социальной ситуации, отсутствием опыта и др.; зачастую также может быть обусловлено наличием ситуативных факторов, связанных с подражанием другим или перекладыванием выбора на других людей и др.[136, с. 108].

На основе разработанной М.О. Мдивани и П.Б. Кодесс методики анализа жизненных стратегий, основанной на изучении иерархии представлений о будущем, ранжирования списков целей, планов, событий, авторы выявили, что понимание молодыми людьми своего будущего влияет на их активность в реальной ситуации жизнедеятельности, а формирование временной перспективы становится для личности отражением потребностных и ценностных характеристик [135, с. 146].

Изучение специфики жизненных стратегий обуславливает практически все аспекты жизнедеятельности обучающихся подросткового возраста, характеризуя их нравственные и ценностные установки, жизненные и профессиональные перспективы, осознание своей роли в системе социального взаимодействия. Разноплановость данного феномена обусловлена тем, что он является механизмом организации жизни подростка, жизненные стратегии

которого формируются из совокупности различных составляющих его жизненного пространства [73].

Подростковый возраст специалистами рассматривается в качестве сложного, переломного, критического периода возрастного развития. В этом возрасте идет активное становление новой социальной позиции, характеризуемой поиском подростков своего «Я», места в социальном пространстве. Л.С. Выготский отмечал, что на данном этапе возрастного развития внешняя среда сильно воздействует на формирование личностной сферы подростка [47]. Как отмечает Ю.А. Дружинина, именно в подростковом возрасте активно идет осуществляется процесс формирования навыков психологического совладания с жизненными проблемами. Несомненно, важное значение в эффективного данного процесса отводится взаимодействию подростка со взрослыми людьми. В данном возрасте подростки ориентируются больше на мнение сверстников, однако взрослые должны поддерживать подростков в ходе формирования навыков психологического совладания с жизненными проблемами и усвоения позитивных моделей совладания [69, с. 94].

Формирование у подростков жизненных стратегий является непростой деятельностью, в процессе которой необходимо учитывать индивидуальные предрасположенности обучающихся, имеющийся у них уровень культуры и нравственности, особенности социальной ситуации развития. Вместе с тем, как отмечают А.Б. Медников, Ю.Н. Тапунов, О.Г. Лызарь, важную роль играет внешняя детерминированность, обусловленная потребностями и установками социального круга обучающегося, а также его способностью противостоять внешним воздействиям на формирующиеся мировоззренческие установки [136, с. 108].

Определяя свои жизненные планы, подростки основываются на своих представлениях об успешности жизни, рассматривая и наделяя содержательным наполнением возможности их реализации. Вместе с тем, подростки находятся под воздействием окружающей среды и всех процессов,

осуществляемых в ней. При этом внешняя среда может быть охарактеризована как пространство деятельности, обеспечение необходимых условий для осуществления стратегии [73]. Содержательное наполнение данного пространства, как отмечает В.Б. Устьянцев, определяется конкретной личностью с учетом ее физических, ресурсных, институциональных и поведенческих возможностей [214].

Специалистами также рассматривался вопрос взаимосвязи стратегий преодоления сложных ситуаций жизни и жизнестойкостью обучающихся подросткового возраста, было выявлено, что данная связь имеет достоверную тенденцию, относясь к различным аспектам жизненного пространства подростков. Эффективнее могут преодолевать негативные жизненные обстоятельства те подростки, которые реализуют творческие копинг-стратегии, сложнее преодолевать такие обстоятельства подросткам, реализующим пассивные копинг-стратегии [204, с. 267]. Кроме того, подросткам, которые реализуют творческие копинг-стратегии, свойственны более высокий уровень жизнестойкости, заинтересованности в выборе активных стратегий преодоления; подросткам, реализующим пассивные копинг-стратегии, свойственны высокая степень склонности в риск, спонтанности в выборе жизненных перспектив, низкий уровень жизнестойкости [204, с. 267].

Жизненные стратегии подростков связаны с определением способов поведения и мышления, направленных на достижение личностных целевых ориентиров в ситуации неопределенности и трансформации социальной среды [84, с. 4], [158, с. 77]. Данный возрастной период является важным этапом развития самосознания, ценностных ориентиров и мировоззренческих установок, формирующих базу для определения школьниками жизненного пути. Многими специалистами подчеркивается важность определения обучающимися жизненных стратегий для формирования ценностно-смысловой сферы личности, стрессоустойчивости, психологической безопасности и зрелости личности [67], [135], [240]. Для детей подросткового

возраста особо важно осваивать стратегии адекватного реагирования на социальные изменения, что подразумевает развитие навыков саморегуляции, коммуникации, самоопределения и др. Поэтому важность психолого-педагогической поддержки образовательного учреждения в данном аспекте формирования жизненных стратегий обусловлена потребностью подростков в помощи при освоении смысловых конструктов будущей самостоятельной жизни [76, с. 182].

Зарубежными специалистами (K.E.Graham, A.R. Schellinger, L.M. Vaughn, T. Mayordomo-Rodríguez, J. Melendez, P. Viguer, A. Sales-Galán) отмечается, что, подростки, имея четкие представления о своих жизненных возможностях, планируя свою жизнь, профессию, определяя целевые ориентиры, будут успешнее адаптироваться к различным ситуациям жизнедеятельности. Они будут более гибко реагировать на социально-политические и экономические преобразования, сложные ситуации жизнедеятельности, овладевая современными формами социального взаимодействия, активнее включается в мировое информационное пространство [256],[259]. Наличие активной позиции, построение жизненной траектории как неотъемлемого условия саморазвития человека как личности отмечается в работах S. Hampson, J. Andrews, M. Barckley, M. Gerrard, F. Gibbons, Y.M. Sanchez, S.F. Lambert, M. Cooley-Strickland [257],[261].

Исследование жизненных стратегий обучающихся подросткового возраста предполагает рассмотрение различных факторов, их обуславливающих, в качестве которых специалистами (А.Б. Медников, Ю.Н. Тапунов, О.Г. Лызарь) рассматриваются такие, как система взглядов и установок, особенности социализации, социокультурные ценности, модели поведения подростков и др.[136]. Вместе с тем, жизненная стратегия подростков значительно отличается от иных видов социального мировоззрения, так как предусматривает соотнесенность активной жизненной позиции подростка с различными характеристиками реального социального пространства.

Как отмечает Т.В. Огородова, становление жизненных стратегий обучающихся подросткового возраста реализуется под влиянием множества внутренних (личностные особенности человека) и внешних (влияние окружающего пространства) факторов. Данный процесс обуславливается взаимодействием между личными притязаниями человека и возможностью их осуществления, уровнем адаптированности к внешней ситуации социального развития, самоотношением и другими особенностями [152]. Исследователями Н.К. Губиной, М.А. Шаровой, Т.В. Зайцевой, Э.Ю. Бова отмечается, что в процессе осуществления жизненных стратегий молодыми людьми важное значение отводится аскриптивным факторам, особенно семейному потенциалу и образовательному капиталу, который приобретается в образовательном учреждении. Учеными выявлено, что в ситуации социально-экономических преобразований повышается доля патерналистских стратегий [61, с. 73].

Исследования Е. Г. Сурковой, Н. Н. Власовой показали, что имеется связь между творческими способностями обучающихся подросткового возраста и их способностью преодолевать трудные ситуации жизни: обладая высокими показателями любознательности и творческого мышления, подросткам легче преодолевать сложные жизненные ситуации в любых аспектах жизни. Вместе с тем, отсутствует прямая связь между способностями к воображению и эффективностью стратегий решения сложных проблем, как отмечают исследователи, это обусловлено сформированными у подростка копинг-стратегиями [204, с. 267-275].

Вместе с тем, интересные данные были получены Е.А. Веселковой, С.А. Юстус, которые показали, что жизненные стратегии обучающихся подросткового возраста, имеющих и не имеющих склонность к Интернет-зависимости обладают различиями: согласно эмпирическим данным, обучающимся подросткового возраста, имеющим склонность к Интернет-зависимости свойственно уклоняться от трудностей реальных обстоятельств жизни путем применения различных способов психологической защиты.

Вместе с тем, подростки, не имеющие склонность к Интернет-зависимости, способны и готовы выстраивать серьезные отношения с виртуальным пространством, которое становится для них поддержкой, а не целевым вектором их реальной жизни [39, с. 220-227].

Как отмечают Е.Г. Суркова, Н.Н. Власова, среди личностных детерминант формирования у подростков жизненных стратегий, в качестве одной из ключевых необходимо рассматривать способность обучающегося к преобразованию сложной ситуации в проблемную, которую необходимо решать креативно, поскольку личность, способная решать поставленные перед ней проблемы и планировать свой жизненный путь чувствует себя субъектом совладания, способным выступать активным созидателем своего жизненного пространства. В таком аспекте рассмотрения учеными выделяются следующие копинг-стратегии:

- пассивные, характеризующие отсутствие активности в выборе жизненной позиции, неготовность решать возникающие проблемы;
- активные, связанные с готовностью подростка оказывать целенаправленное воздействие на выбор жизненных стратегий, решение поставленных задач, преодоление сложных ситуаций жизнедеятельности;
- творческие, предусматривающие творческое решение поставленных задач, трудных ситуаций жизни [204, с. 267-275].

С точки зрения И.В. Федосовой, А.В. Кибальник, поведение обучающегося в ситуации выбора жизненных стратегий, в том числе преодоления сложных ситуаций, можно рассматривать в зависимости от способности подростка продуктивно и рационально выбирать конструктивные или неконструктивные стратегии:

- выбор подростком конструктивных стратегий характеризует разносторонний анализ проблемы и причин реальной ситуации жизнедеятельности, а также вероятных результатов с определением наиболее эффективного варианта поведения; кроме того, анализ позитивных и негативных аспектов реально сложившейся ситуации, тщательное

обдумывание своих возможностей и самостоятельность в выборе стратегии может говорить об имеющейся у подростка готовности к конструктивному преодолению жизненных препятствий;

- выбор подростком условно-конструктивных стратегий характеризуется поиском социального признания, что зачастую может приводить к нарастанию проблем и выработке неадаптивных поведенческих моделей;

- выбор подростком неконструктивных стратегий характеризует ограниченность активности их действий, стремление уйти от ответственности за свои решения, приводящую к фиксации негативного опыта решения возникающих проблем, принятие своей беспомощности перед различными ситуациями жизнедеятельности. В число таких стратегий входят испуг, отчужденность, нежелание выстраивать стратегии решения проблемы, негативные эмоции, направленные на других людей, самобичевание, аддикции [215].

Целенаправленное формирование у подростков конструктивных жизненных стратегий позволит находить эффективные пути преодоления жизненных проблем, путем закрепления оптимальных способов реагирования и поведенческих паттернов.

Таким образом, в педагогической психологии понятие «жизненные стратегии подростков» учеными характеризуется с позиции анализа жизненных притязаний, перспектив, целей, ориентиров и планов. Изучение специфики жизненных стратегий обуславливает практически все аспекты жизнедеятельности подростков, характеризуя их нравственные и ценностные установки, жизненные и профессиональные перспективы, осознание своей роли в системе социального взаимодействия. Формирование у подростков жизненных стратегий в большей степени обусловлено степенью значимости для него жизненных перспектив, его убежденности в возможности реализации своих возможностей и готовности к личностному развитию.

В процессе осуществления жизненных стратегий важное значение отводится аскриптивным факторам, особенно семейному потенциалу и образовательному капиталу, который приобретает подростками в семье и образовательном учреждении [73].

Выводы по главе 1

Категория «жизненная стратегия» анализируется учеными при рассмотрении жизненного поведения личности, ее характеристике как субъекта жизненных отношений, развивающихся в ходе социального взаимодействия, особенностей ее реализации в социальном и личном аспектах. Несмотря на различия в позиции ученых относительно психологического содержания понятия «жизненные стратегии», большинство ученых рассматривают его в качестве формы или способа осознанного проектирования личностью своего жизненного пути в соответствии с имеющейся у нее системой ценностей, смыслов и целевых жизненных ориентиров, возможностей их поэтапного достижения и реализации личностного потенциала, а также репрезентирующая смысл ее существования.

С учетом того, что личность обладает внутренней силой, направляющей ее к реализации своего жизненного потенциала, познанию жизненного смысла, жизненная стратегия формируется на основе жизненной позиции и включает в качестве базовых психологических характеристик целенаправленность, осознанность, рациональность, активность, образ будущего, смысл жизни, поскольку личности присущи способности социального мышления, стратегические целевые ориентиры и план деятельности, а также систему ценностей, определяющую данные цели и формирующую их содержательное наполнение.

В зависимости от основных критериев ведущей направленности стратегий жизни фундаментом построения типологии жизненных стратегий личности может стать отношение к жизни, способ разрешения конфликтов,

внешние и внутренние факторы жизнедеятельности, творческая активность личностной позиции.

Жизненные стратегии характеризуют полноту жизненного мира человека, его устремленность в будущее и способность к изменению собственной жизни во имя этого будущего. Особо значимым представляется выявление перспектив будущего и необходимых ресурсов для их самореализации в подростковом возрасте. В педагогической психологии понятие «жизненные стратегии подростков» учеными характеризуется с позиции анализа жизненных притязаний, перспектив, целей, ориентиров и планов. Подростковый период становится ключевым для становления жизненных стратегий, именно в это время у подростка активно идет процесс формирования эмоциональных и физических моделей реагирования и ценностно-смысловых ориентиров личности. Это обуславливает важность научного анализа современного контекста формирования жизненной позиции подростков в отношении своей будущей жизни, жизненных перспектив, целевых ориентиров будущего.

Изучение специфики жизненных стратегий обуславливает практически все аспекты жизнедеятельности подростков, характеризуя их нравственные и ценностные установки, жизненные и профессиональные перспективы, осознание своей роли в системе социального взаимодействия. Формирование у подростков жизненных стратегий в большей степени обусловлено степенью значимости для него жизненных перспектив, его убежденности в возможности реализации своих возможностей и готовности к личностному развитию.

С учетом специфики социального пространства, окружающего обучающихся подросткового возраста важно изучать социально и личностно важные факторы, воздействующие на формирование у него жизненных стратегий. Формирование жизненных стратегий обучающихся подросткового возраста реализуется под влиянием множества внутренних (личностные особенности) и внешних (влияние окружающего пространства) факторов. К таким факторам можно отнести потребности и личностный потенциал

подростков, образ жизни, установки, ценностные ориентации, которые способствуют проектированию своего жизненного пространства, пониманию перспектив личностного развития, ориентиров социального поведения и др. В ходе формирования жизненных стратегий ключевую роль играют аскриптивные факторы, в особенности семейный и образовательный потенциал, который приобретает подростками в семье и образовательном учреждении.

Глава 2. ФАКТОРЫ СЕМЕЙНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕД КАК ПРЕДИКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ ПОДРОСТКОВ

2.1. Семейная среда как ключевой предиктор формирования жизненных стратегий подростка

В педагогической психологии учеными рассматриваются различные категории сред: образовательная, обучающая, развивающая, воспитывающая, школьная, семейная и др., обладающие своими психологическими характеристиками. Категорию «семейная среда» можно назвать одной из наиболее разрабатываемых в педагогической психологии в последние годы.

В словаре русского языка категория «среда» рассматривается с позиции окружающих индивида социально-бытовых условий, обстановки, а также совокупности людей, связанных общностью этих условий [153]. При рассмотрении данного понятия в разных сферах научного знания, становится очевидно, что основное значение в понимании его сущностных характеристик принадлежит сопутствующему контексту [220].

Л.И. Новикова акцентирует внимание на важности взаимодействия, которое необходимо рассматривать в качестве ключевого условия создания среды: средой является та часть окружающего мира, с которой субъект взаимодействует [149]. Среда может стать потенциальным средством формирования и развития личности при условии ее превращения в образовательную, предусматривающую активность субъекта в аспекте его саморазвития и самосовершенствования.

И.Л. Ореховой, М.В. Шуруповой среда анализируется с позиции совокупности экологических факторов или элементов, непосредственно или опосредованно оказывающих воздействие на организмы [157, с. 90].

Большая советская энциклопедия определяет понятие «семья» как кровнородственную малую группу, участники которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью [26, с. 718]. По мнению А.И. Пьянова, в семье интегрированы все составляющие жизнедеятельности личности, она объединяет индивидуальные и коллективные установки личности через ее направленность на содействие совершенствованию и саморазвитию [163]. Т.В. Андреева, А.И. Антонов, В.М. Медков, И.В. Ткаченко характеризуют семью как малую социальную группу, генерирующую биологические, социальные, материальные, нравственные, духовные, идеологические, психолого-педагогические отношения [9], [10], [207]. Все члены семьи связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью [221]. Несмотря на различия в понимании разными авторами категории «семья», сущностное наполнение данного понятия неизменно - институт социализации или социальный институт.

В результате проведенного исследования нами определено ключевое понятие «семейная среда».

Объединяя категории «семья» и «среда», З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова семейную среду определяют как совокупность условий, оказывающих воздействие на биосоциальные, духовно-нравственные, мировоззренческие, психологические отношения членов семьи друг к другу, социуму, природе, а также способствующих сохранению и укреплению физического, психического и социального здоровья личности [211]. В семейной среде получают свое развитие отношения, которые актуализируют и поддерживают развитие ребенка. Однако, это происходит только тогда, когда, с точки зрения А.М. Аветян, И. Радионовой, И.В. Ткаченко, они строятся на фундаменте психологической близости, доверия, эмпатийности, эмоциональной стабильности, взаимоуважения [5; 172; 206].

Своеобразие семейной среды обусловлено спецификой взаимодействия ее членов (коммуникативного, эмоционального, поведенческого, бытового,

нравственного, психологического и др.). Семейную среду большинство специалистов определяют в качестве начального этапа социализации личности, способствующего формированию нравственных установок, ценностных ориентиров, моделей поведения, установленных социумом. Ю.Г. Астахова, М.В. Агасарян, О.В. Белоус отмечают важность формирования в семейной среде здоровьесберегающего поведения [14; 19].

Проблемам формирования личности подростков в дисфункциональных семьях посвящены исследования таких специалистов, как С.В. Волкова [42], А.Г. Гуляева [62], А.Н. Иванов [86], А.В. Лакреева, М.В. Хомутова [118], Е.В. Овчарова [150-151], Т.В. Першина [160-161], М.В. Сапоровская, С.А. Хазова [185], Т.И. Шульга [247] и другие исследователи.

Взаимоотношения в семейной среде, по мнению Н.И. Олифирович, определяются такими психологическими характеристиками, как:

- уровень сплоченности семьи, выраженной в эмоциональной стабильности и близости ее членов, что способствует позитивности взаимодействия и целостности восприятия семьи ее членами;
- уровень иерархизации, обусловленный особенностями сложившейся системы доминирования и подчинения в семье;
- гибкость, характеризующая способность семейной среды адаптироваться к различным ситуациям жизнедеятельности;
- установление границ как возможность ее открытости для внешнего пространства;
- ролевая организация, отражающая различные способы выполнения ею функций [154].

Одной из важных характеристик семейной среды О.В. Суворова считает развитие субъектности ребенка, определяемой спецификой его взаимодействия с родителями. Данное личностное свойство формируется с учетом родительской модели субъектности, которая обусловлена осознанием ими особенностей развития личности детей [200, с. 1].

Семья присущи определенные функции - репродуктивная (рождение детей), экзистенциальная (содержание детей) и первичной социализации (воспитание детей) [221]. К приоритетным функциям семьи С.В. Ковалев, А.Г. Гуляева относит репродуктивную и воспитательную [62]; В.Н. Дружинин - рождение и воспитание детей, сохранение и передача им ценностей и традиций, реализация потребности в отцовстве или материнстве, взаимоконтроль за поведением членов семьи, материальное обеспечение, здоровьесбережение, совместное проведение досуга [68]; Н.В. Гребенникова – поддержание родственных связей, взаимодействие в различных видах деятельности, воспитание подрастающего поколения [170, с. 82]; Ю.Е. Алешина, Т.В. Андреева, В.М. Медков, Б.М. Левин, М.В. Петрович и др. также выделяют созидательную, ориентированную на создание условий для развития личности членов семьи [9]. Вместе с тем, А.Г. Гуляева отмечает, что сегодня наблюдается рост числа родителей, которые не могут справиться со своими родительскими функциями [62]. Большинство специалистов сегодня в качестве основной семейной функции рассматривается создание благоприятных условий для личностного развития ее членов [133, с. 59-73], [173, с. 3-8].

Рассматривая семейную среду, А.И. Кузьмин, выделяет в ее структуре внутреннюю, пограничную (буферную) и внешнюю - внесемейную [115, с. 17-18]. Большинство специалистов (А.И. Вишняков, М.О. Артамонова, Л.Б. Шнейдер и др.) характеризуют структуру семьи с точки зрения наличия или отсутствия одного из родителей, множественности поколений, сиблинговой позиции ребенка и др. [40; 245].

Функционирование семейной среды обусловлено различными факторами, среди которых Н.Х. Гафиатуллина, А.В. Верещагина, С.И. Самыгин рассматривают половозрастную структуру, число поколений, живущих вместе, физическое и психологическое благополучие ее членов, материальный достаток, психологический климат, специфика

внутрисемейного взаимодействия, семейные ценности и традиции и т.д. [49, с. 21-25].

В качестве ключевых факторов семейного функционирования А.Г. Гуляева рассматривает такие, как: психологическая атмосфера; эмоциональная близость членов семьи; стратегии воспитания; ролевая структура и деятельность, выполняемая членами семьи и др. [62, с. 175].

Большинство исследователей (О.В. Белоус, В.Н. Дружинин, Д.Ш. Каюмова, О.Н. Комарова, о.Е. Кондратюк, Ф.А. Махматкулов, А.А. Реан, О.В. Суворова, Н.Г. Фешина, Е.К. Фролова, Л.Б. Шнейдер и др.) рассматривают семью как ключевой фактор личностного развития подростков и формирования у них жизненных стратегий. Вместе с тем, вызывает у специалистов тревогу тот факт, что многие родители, активно реализующие свои профессиональные планы и карьерные потребности, не всегда могут качественно выполнять свои образовательно-воспитательные функции [102]. В этой ситуации большое значение имеет взаимодействие образовательного учреждения и семьи обучающегося с целью повышения образовательно-воспитательного потенциала семьи, в том числе в аспекте формирования жизненных стратегий подростков, воспитывающихся в различных семейных средах.

Важную роль в личностном развитии ребенка в семье Н.Г. Фешина, А.Н. Кулешова, Г.А. Фешина отводят стилю жизни семьи, взаимоотношениям между ее членами, поведению родителей, их отношению к детям [219]. Различные аспекты исследования взаимоотношений между родителями и детьми стали предметом изучения таких специалистов, как А.Я. Варга, А.И. Вишнякова, И.Н. Галасюк, Н.А. Ждановой, С.С. Жигалина, О.А. Карабановой, И.В. Ткаченко и др., рассматривающих содержательные характеристики данных отношений. Учеными различаются категории «детско-родительские отношения» и «детско-родительское взаимодействие», которое большинством специалистов характеризуется как «процесс организации совместной деятельности ребёнка и родителя» [66, с . 8]. В исследовании О.И. Ивановой,

О.В. Кулешовой, Т.И. Шульга анализируются факторы, позитивно влияющие на детско-родительское взаимодействие: отзывчивость родителя, понимание потребностей ребёнка, вера в его способности и поддержка ребёнка в разных видах деятельности, уважение к его самостоятельности, отсутствие враждебности, а также физического и эмоционального насилия. Данные аспекты исследователи считают значимыми лишь в ситуации адекватности степени тревожности родителя, который осознает особенности личностного развития своего ребенка на разных возрастных этапах, в том числе подростковом [88].

Л.С. Выготский подчеркивал, что процесс формирования психики ребёнка обусловлен социальной ситуацией его развития, предусматривающей взаимодействие с социальной реальностью [46, с. 17]. С точки зрения А.В. Петровского, эффективность личностного развития подростка обусловлено способностью его семьи принимать любые выражения его индивидуальности, помогать им проявляться [162]. В семьях с высоким воспитательным потенциалом, как отмечает С.С. Жигалин, проявляются такие личностные характеристики родителей, как способность к сотрудничеству и диалогу, демократичность, педагогически целесообразная коммуникация с подростком [81, с. 164-171]. Не менее значимым становится, по мнению О.И. Ивановой, О.В. Кулешовой, Т.И. Шульга, доверие подростка как к миру в целом, так и к себе, своим близким, которое определяет адекватность его самооценки и оценки окружающего пространства [88]. Доверительные отношения с родителями играют важную роль в построении подростком стратегий своей жизни. Еще одной важной характеристикой, по мнению И.Н. Галасюк, О.В. Митиной, является родительская отзывчивость, определяющая чувствительность отца или матери к сигналам ребёнка, проявляемая в ходе коммуникации с ним и включающая такие показатели, как поддержка, чуткость и др. [48, с. 136].

Семейная среда как один из ключевых факторов личностного развития подростка оказывает воздействие на формирование его сознания и

мировоззрения. Вместе с тем, как отмечают Н.Н. Биктина, Ф.А. Махматкулов, З.И. Тюмасаева, подросток полноценно развивается только в гармоничной, так называемой, функциональной семье. Любые нарушения ее функционирования и имеющиеся у нее проблемы (жестокость, болезнь, развод, конфликты и т.д.) способны нарушить взаимоотношения внутри семьи и функции различных составляющих семейной среды [24, с. 1714-1719], [134], [210-212]. Психическое развитие ребенка, перспективы его будущей жизни, образ будущей собственной семьи напрямую обусловлены спецификой семейного функционирования, поскольку дети всегда копируют образцы поведения своих родителей, и в будущем воспроизводит их в различных сферах жизнедеятельности как полученный в семье опыт [234, с. 63].

По мнению Э.Г. Эйдемиллера, «нормально функционирующая семья - семья, которая ответственно и дифференцированно выполняет свои функции, вследствие чего удовлетворяется потребность в росте и изменениях как семьи в целом, так и каждого её члена» [249].

Функциональная семья в нашем исследовании рассматривается как в достаточной степени реализующая возложенные на нее социумом функции (воспитания, репродукции, ведения быта, создания эмоционального климата, организации досуговой деятельности, базового социального контроля и др.).

В соответствии с данным пониманием дисфункциональная семья нами определяется как перекладывающая (частично или полностью) реализацию своих семейных функций на окружающее общество, в которой проявляется дисгармоничный тип взаимоотношений детей и родителей. Когда речь идет о дисфункциональной семье, можно говорить о большом числе нарушений ее адекватного функционирования, и данные нарушения неминуемо накладывают отпечаток на личностном развитии детей. В последние годы специалистами акцентируется внимание на том, что многим семьям необходима поддержка специалистов, в первую очередь, психологов. Однако, зачастую, невысокий уровень психолого-педагогической компетентности родителей не позволяет им обращаться за помощью. С точки зрения Л.А.

Венгер, дисфункциональная семья является относительно закрытой системой, характеризующейся жесткими рамками в поведении ее членов, не меняющихся с течением времени, а присутствующие в данной семье проблемы не решаются [38].

Вместе с тем, по мнению А.Н. Иванова, в любой дисфункциональной семье сформированы жёсткие защитные компенсаторные механизмы, ориентированные на сохранение ее стабильности. Поэтому возможность каких-либо изменений ситуации внутри семьи имеется лишь через воздействие извне, которое базируется на знании специалистами особенностей проявления дисфункциональности [86].

Анализируя характеристики дисфункциональных семей, Х.Ш. Абдулаевой выделяются следующие ее признаки:

- наличие у одного из членов семьи какого-либо вида зависимости, включая те, которые зачастую незаметны самому человеку (от работы, гаджетов, отношения к другому человеку и др.);
- неполнота семьи, выражающаяся в отсутствии одного из родителей, вне зависимости от причин, сложившейся системы отношений между другими ее членами и др.;
- наличие насилия в семейных отношениях, разрушающее взаимоотношения между членами семьи и др. [1, с. 55-57].

Наряду с понятием «дисфункциональная семья» при обосновании характеристик нарушенного семейного функционирования, ученые используют различные категории: «неблагополучная семья» (Х.Ш. Абдуллаева, Н.Н. Кондрашков, Т.В. Першина, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова, М.Ф. Фирсов, Т.И. Шульга), «дисгармоничная семья» (Т.В. Андреева, М.А. Чопозова), «семья группы риска» (Ю.П. Платонов, О.Н. Комарова, А.Л. Рассказова), «семьи в трудной жизненной ситуации» (Б.Н. Алмазов, Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова, А.В. Лакреева, Е.В. Овчарова, М.В. Хомутова, П.А. Шептенко) и др. Несмотря на различия в определениях, большинство авторов говорит о едином психологическом содержании функционирования данных

семей, отмечая, что оно ведет к психической деструкции ребенка, нарушая возможности его взаимодействия с окружающим пространством.

Т.И. Шульга, взяв за основу реализацию семей функций, выделяет следующие виды семей: благополучные (реализует все функции, создавая условия для личностного развития детей) и неблагополучные (отличаются низким социальным статусом в различных областях жизнедеятельности, не выполняет функции, отличается снижением адаптационного потенциала) [247]; Б.Н. Алмазов рассматривает типы неблагополучных семей: с дефицитом воспитательного потенциала (неполные, с низким уровнем развития родителей, материально неблагополучные и др.); конфликтные (где члены семьи нетерпимы к мнению других); нравственно неблагополучные (низкий уровень духовно-нравственного развития родителей, проблемы в принципах организации семейного функционирования, потребительство в отношении других членов семьи и др.); педагогически некомпетентные семьи (с низким уровнем развития родительской компетентности) [Цит. по 121].

Функциональная или дисфункциональная семья характеризуется определенными типами взаимоотношений родителей и детей, которые, с точки зрения А.Г. Гуляевой, можно рассматривать в соответствии с критериями: эмоциональной значимости отношений для родителей и детей; изменчивости отношений в диаде «родитель-ребенок»; изменчивости отношений в процессе взросления детей [62].

По мнению М.Ф. Фирсова, к дисфункциональным семьям нужно относить неблагополучные семьи, которые являются «группой риска», поскольку характеризуются нарушениями нормального функционирования [222, 102-104]. Ю.П. Платоновым в качестве дисфункциональных рассматриваются типы семьи с высоким риском аутодеструктивного поведения: «дезинтегрированная», характеризующаяся дефицитом эмоциональных контактов, дистанцированностью членов семьи друг от друга; «суперинтегрированная», отличающаяся нечеткостью межличностных границ, когда подростки лишены субъектности, пытаются быть

независимыми, но связаны с родителями чувством агрессии и вины; «дисгармоничная», с отсутствием направленности на взаимодействие, жестким диктатом одного из родителей, зачастую с жестоким обращением; «закрытая самодостаточная», характеризующаяся наличием проблем и забот только в рамках семьи; «консервативная», со слабой адаптацией к изменяющимся условиям жизнедеятельности, ригидностью установок, консервативностью взглядов [165]. С точки зрения О.Н. Комаровой, А.Л. Рассказовой, высокая вероятность формирования разных видов аутодеструктивного поведения у подростков может быть связана с нахождением в дисгармоничной семье [101].

Большинство семей, которые находятся в трудной жизненной ситуации, с точки зрения П.А. Шептенко, можно охарактеризовать как семьи, где родители не выполняют функции по образованию, воспитанию или содержанию своих детей, негативно влияют на их развитие или жестоко с ними обращаются [242]. Дисфункциональность, по мнению Т.И. Шульга, может проявляться в психическом (угрозы, навязывание нездорового образа жизни, подавление и пр.), физическом (физические наказания, пренебрежения потребностями, и т.д.) и социальном (попустительское отношение или неисполнение родительских обязанностей и пр.) воздействии [247].

Любой из типов дисфункциональных семей оказывает негативное воздействие на личностное развитие подростков, формируя личностные изменения, нарушения социального взаимодействия, психологическую незрелость. Под воздействием неблагоприятных факторов, как отмечает И.В. Макаренкова, формируются деструктивные установки, отрицательно воздействующие на ценностные ориентиры подростка [124, с. 67]. Процесс развития подростков в данных семьях сопровождается различными рисками деструктивного поведения [161]. Дисфункциональная семья, как отмечают О.Н. Комарова, А.Л. Рассказова, характеризуется неспособностью изменить свою структуру в соответствии с изменяющимися условиями жизни, в связи с

чем ребенок пытается различными способами сохранить гомеостаз семейной системы, в том числе и аутодеструктивными [101].

Кроме того, как отмечает А.Н. Иванов, дисфункциональность семьи оказывает отрицательное воздействие и на академическую успеваемость ребенка в школе, он начинает пропускать уроки, проводит много времени на улице, попадает в деструктивные компании, где есть возможность самореализации, свободы, к которой он еще оказывается не готов. Это способствует личностным нарушениям, девиантному поведению, приводя подростка к социальной дезадаптации и аутодеструктивному поведению [86], [218]. Кроме того, по мнению М.И. Рыбалко, наиболее деструктивными стилями родительского воспитания с позиции аутодеструктивного поведения подростка можно назвать семьи с невысокой степенью сплоченности, психологическим и физическим насилием, значительно виктимизирующие его развитие [Цит. по 203, с. 59].

М.А. Чопозова отмечает следующие показатели негативного воздействия неблагополучной семьи на детей: нарушение поведения (агрессия, безнравственность, неадекватность и др.); нарушение развития (низкий уровень учебной мотивации, эмоциональная неустойчивость, высокий уровень тревожности и др.); нарушение общения (аутичность, гиперреактивность, конфликтность, ненормативность лексики и др.) [235]. Д.А. Петрухина отмечает также влияние на школьную успеваемость детей, профессиональную реализацию и т.д. [163].

Подростки из дисфункциональных семей подвержены негативному воздействию семейной среды и в аспекте формирования жизненных стратегий. В данном аспекте важно подчеркнуть, что формирование жизненных стратегий подростков обусловлено как социальной средой, так и спецификой функционирования семьи. В ситуации, когда подросток включается в систему социальных контактов с имеющимися у него перспективами жизни, то чувствует поддержку социума, и это становится фундаментом построения в дальнейшем жизненных стратегий. Осознанные подростком жизненные

перспективы субъективны, вместе с тем, они отличаются последовательностью, временной и социальной обусловленностью. Такие жизненные планы не обладают четкой привязкой к возрасту, поскольку включают отношение к окружающему, себе, возможностям саморазвития с учетом сложившихся обстоятельств жизнедеятельности. В такой интерпретации категория «план» включает в себя готовность и способность подростка быть активным участником построения своей жизни. Ключевыми векторами планирования жизни, с точки зрения В.Е. Михайловой, могут быть следующие: адекватность социального взаимодействия, отсутствие возрастных деструктивных проявлений, наличие нормальных семейных отношений, сформированность навыков рефлексии, познавательная самостоятельность, ориентация подростка на ценности [140].

Психотравмирующие воздействия на развитие личности подростка, как отмечает М.А. Чопозова, могут привести не только к деструктивному поведению, но и потере смысложизненных ориентаций [235].

В исследовании О.Е. Кондратюк, Н.А. Цветковой выявлено, что у девочек-подростков из полных семей в большей степени отмечается наличие целевых ориентиров на перспективы своего будущего и вера в контролируемость своей жизни, нежели у девочек-подростков из неполных семей [102].

И.В. Ткаченко выявлено, что жестокость в отношении ребенка в семье ведет к агрессивному отношению и к другим детям [207, с. 357-371]. Т.В. Андреевой отмечается, что выросшие в семьях с агрессивными родителями дети в дальнейшей жизни копируют поведение и в своих семьях [9]. Исследования педагогов и психологов (Т.Г. Мухина, С.Н. Сорокоумова, И.Т. Ткаченко и др.) доказали, что ключевым фактором формирования адекватного поведения становится устойчивая семейная среда [145, с. 66-72], [208].

По мнению Е.Е. Вежняевой, Г.П. Ивановой, подросток, находящийся в дисфункциональной семье, где постоянно видит конфликты и скандалы своих родителей, развивается тревожным и неуверенным в себе [37]; Д.Ш. Каюмова

отмечает его психологическую незрелость, неспособность нести ответственность за свои поступки, преодолевать трудности [97]; И.В. Макаренкова отмечает замедленность темпа развития психики, снижение когнитивных способностей, способностей контролировать свои эмоции, раздражительность [124, с. 63]; С.В. Волкова отмечает искаженность восприятия себя, других людей и окружающего пространства, жизненного опыта [42, с. 219-221]. Выстраивать в такой ситуации перспективы собственной жизни, планировать жизнь и нести ответственность за реализацию жизненных планов ему значительно труднее. Отсутствие уважения к семейным ценностям подрывает его желание строить планы в отношении будущей семейной жизни уважение в семье, привязанность друг к другу, наличие, совместное преодоление трудностей.

О.Е. Кондратюк, Н.А. Цветковой выявлено, в полных семьях воспитательное воздействие родителей в большей степени оказывает влияние на способность выстраивать целевые ориентиры жизни, убежденность в способности осуществлять контроль за своей жизнью и осознанность жизни. В условиях наличия семейной дисфункции воспитательное воздействие родителей сказывается лишь на степени удовлетворенности подростком от самореализации [102].

С дезорганизацией семейных отношений, обстановкой безнадзорности, конфликтностью, негативным воспитанием и обусловленной этим педагогической и социальной запущенностью, В.Д. Москаленко связывает частоту ухода подростков в асоциальные компании, развитие у подростков девиантных установок, деструктивной жизненной позиции и нарушение психосоциальной адаптации [144]. Следствием формирования личности подростка в дисфункциональных семьях, где родители злоупотребляют алкоголем, становится, по мнению М.И. Рожкова, низкий уровень познавательного развития, пассивность и инертность в понимании своего будущего и имеющегося потенциала его изменения, деструктивность поведения [179, с. 163]. Взаимосвязь между неполнотой семейной структуры,

а также качеством взаимоотношений между родителями и детьми и частотой употребления подростками психоактивных веществ выявлена Ch. Stewart [262, с. 97-103].

В исследованиях H.F. Vakalahi выявлено, что такие семейные дисфункции, как конфликтность и насилие в семье, низкий уровень ее сплоченности, употребление родителями психоактивных веществ, низкий уровень выполнения родителями своих обязанностей по воспитанию детей оказывают негативное воздействие как на общее развитие подростков, так и на становление и реализацию их жизненных стратегий [263, с. 29-44]. Семейные дисфункции, оказывающие неблагоприятное влияние на становление жизненных стратегий подростков зарубежными специалистами (A. Mason, M. Windle, D.G. Moon) определены как: неполнота семьи, повторный брак одного из родителей, трудности семейных взаимоотношений, внутрисемейная конфликтность, хаотический уклад семейной жизни, злоупотребление алкоголем, душевные заболевания родителей и др. [258], [260].

Таким образом, большинство исследователей рассматривают семью как ключевой фактор личностного развития подростков и формирования у них жизненных стратегий. Дисфункциональная семья определяется как невыполняющая или неадекватно выполняющая основные семейные функции (образования, воспитания и содержания детей, социального контроля, организации быта и досуга, обеспечения психологической безопасности), необходимые для здорового развития и благополучия ее членов. Любой из типов дисфункциональных семей оказывает негативное воздействие на личностное развитие подростков, формируя личностные изменения, нарушения адаптации и социального взаимодействия, эмоциональной стабильности, психологическую незрелость, что препятствует формированию у подростков адекватных жизненных стратегий. Выстраивать в такой ситуации перспективы собственной жизни, планировать жизнь и нести ответственность за реализацию жизненных планов подросткам значительно

труднее. Отсутствие уважения к семейным ценностям подрывает его желание строить планы в отношении будущей семейной жизни.

Вместе с тем, условия семейной среды нельзя рассматривать в качестве решающего фактора формирования жизненных стратегий у подростков. Не менее значимо, а иногда даже и более, чем семейное, обнаруживает себя воздействие на подростка образовательной среды учреждения образования. Поэтому для формирования жизненных стратегий подростков важное значение имеет психолого-педагогический потенциал взаимодействия образовательного учреждения и семьи обучающегося с целью повышения образовательно-воспитательных возможностей семьи, в том числе в аспекте становления жизненных планов, ценностных ориентиров, мировоззренческой позиции подростков, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции.

Педагогическая целесообразность данной работы состоит в обеспечении психологически безопасной социализации подростка в семейной среде, реализации условий, обуславливающих эмоциональную стабильность, адекватность социальной коммуникации, формирование смысло-жизненных ориентаций, психологической зрелости, способности осознавать перспективы собственной жизни, ее планирования и ответственности за реализацию жизненных планов.

2.2. Образовательная среда и ее роль в становлении жизненных ориентиров подростков

Понятие «образовательная среда» стало активно использоваться в психологической науке с конца XX века. Данный психологический конструкт стал предметом изучения таких исследователей, как В.Я. Барышников, С. В. Иванова, В.П. Лебедева, Ю.С. Мануйлов, Т. В. Менг, В.А. Орлов, В.И. Панов, В.В. Рубцов, А.Б. Савенков, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др., с разных точек зрения, характеризующих его сущностное наполнение. В настоящее время нельзя говорить об однозначном понимании содержания данного

конструкта, вместе с тем, учеными рассматриваются ее структурные составляющие: учебное пространство, педагогические ситуации, деятельность ее субъектов, характер взаимодействия и др. Поэтому образовательная среда интегрирует различные характеристики образовательного процесса. Наряду с понятием «образовательная среда», специалистами анализируется также категория «образовательное пространство».

Перейдем к рассмотрению одного из ключевых понятий нашего исследования «образовательная среда» и его характеристике применительно к процессу формирования жизненных стратегий подростков.

В российской педагогической психологии рассмотрение феномена образовательной среды заложено еще Л.С. Выготским, полагающим, что личность «вступает в общение с природой не иначе как через среду, и в зависимости от этого среда становится важнейшим фактором, определяющим и устанавливающим поведение человека» [46, с. 12.]. Ученый среду рассматривал с позиции культурно-исторической данности, вмещающей в свое содержание имеющийся опыт развития всего человечества и включающей важные для жизнедеятельности личности предметы.

В настоящее время в педагогической психологии имеются различные подходы к определению феномена «образовательная среда». Согласно позиции Ю.С. Мануйлова, образовательная среда характеризует педагогическую реальность, обусловленную определенностью, управляемостью, задаваемой структурностью, адаптирующую характеристики и свойства личности к различным ситуациям жизнедеятельности через целевые ориентиры педагогической деятельности [128, с.37]. С точки зрения В.Я. Барышникова, образовательная среда становится способом реализации педагогических целей - личности как субъекта обладания ценностями среды [17, с.5]. По мнению С.В. Ивановой, образовательная среда включает в себя пространство субъектов образовательного процесса, подразумевающее наличие педагогических

ситуаций, взаимодействие участников, факторов, ее обуславливающих, взаимосвязи между ними [89, с. 23-27].

Н.Б. Крылова рассматривает образовательную среду как составляющую социокультурного пространства, подчеркивая важность взаимосвязи образовательных процессов и вовлечение обучающегося в культуру социума с целью присвоения культурных ценностей [112]; Т.В. Хуторянская – как систему воздействия и факторов личностного развития обучающихся [229]; Н.А. Спичко - как комплекс взаимосвязанных факторов (социальных, психологических и пространственно-предметных), воздействующих на субъектов образовательного процесса [199, с. 44-48]; И.В. Шарапова, В.К. Игнатович – как комплекс условий социализации, обуславливающих взаимодействие воспитательных систем через целенаправленное формирование личности образовательными институтами [239]; Т.В. Менг - как «многомерное социально-педагогическое явление, связанное в единое целое различными коммуникативными механизмами и оказывающее ситуативное влияние на развитие ценностных ориентаций личности, отношений и способов поведения, актуализирующихся в процессах освоения, потребления и распространения социокультурных ценностей» [139]; Е.В. Гришина - как комплекс традиционно сформировавшихся обстоятельств и ситуаций, а также единство специально организованных педагогических условий развития личности обучающихся [58].

С точки зрения педагогической психологии образовательная среда всегда предусматривает взаимодействие её субъектов, в котором отражена ее референтность, характеризующаяся как важность в аспекте воздействия на установки личности, которая во взаимодействии со средой наполняет содержанием собственную систему отношений [58, с. 215-218].

Характер взаимодействия обучающегося и образовательной среды рассматриваются М.В. Григорьевой в качестве одновременных или последовательных во времени и совмещенных в пространстве проявлений инициативной или ответной активности обучающимся и образовательной

средой в процессе реализации субъектами образования целей обучения, воспитания и развития [57, с. 3-11].

Несколько иной подход к рассмотрению образовательной среды у В.И. Слободчикова: образование «...естественное и, может быть, наиболее оптимальное место встречи личности и общества, место продуктивного и взаиморазвивающего разрешения бытийных противоречий между ними» [193, с. 4]. В данном понимании акцентируется важность взаимодействия обучающегося с образовательной средой в целостной структуре отношений формирующейся личности с окружающим пространством. С точки зрения ученого, основная миссия образования выражается в сохранении традиционных норм и ценностей в контексте времени, поскольку оно объединяет в единую целостность сообщество людей и формы их жизнедеятельности, развивая их духовные, социокультурные и этнические характеристики [191].

Как мы видим, во многих представленных определениях образовательная среда анализируется довольно обширно. Вместе с тем, специалистами подчеркивается тот факт, что образовательная среда формируется целенаправленно, характеризуясь развивающим потенциалом личности.

Феномен «образовательная среда» В.А. Ясвин рассматривает в пространстве социальных взаимодействий, связанных с «процессом специально организованного, целенаправленного формирования личности по определенному образцу» [254, с. 14]. Вместе с тем, ученый подчеркивает социальную обусловленность данного образца. В.Я. Ясвиным образовательная среда анализируется как «функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи» [254, с. 175].

И.М. Улановская отмечает важность рассмотрения образовательной среды школы по ее целевым установкам [213, с. 156-157], ею выделяются ориентированные (психологически безопасная среда, гуманистическая

направленность, педагогически целесообразное взаимодействие, современные методики обучения, развитие личностных качеств и социально приемлемых форм поведения у обучающихся) и не ориентированные на обучающихся образовательные учреждения.

Образовательная среда, как отмечает А.Б. Савенков, способна активизировать социальную активность обучающихся, и, напротив, ее тормозить в зависимости от свойственной ей специфики [182, с. 5-8]. Ее возможности, по мнению Т.В. Менг становятся потенциалом повышения качества образовательной деятельности, механизмами развития личностного опыта [139].

В структуру образовательной среды Г.А. Ковалевым включены такие элементы, как: физическое окружение, человеческие факторы и программа обучения [Цит. по 254]; Н.В. Балабановой – комплекс используемых образовательных технологий, внеучебная деятельность, механизмы управления образовательным процессом, взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами [15, с. 66]; Н.Н. Авдеевой и Г.Б. Степановой – взаимодействие педагога и обучающегося, образовательные программы предметно-пространственная среда развития [Цит. по 254]. Характеризуя образовательную среду школы, необходимо отметить ее явную неоднородность. Кроме того, большинство ученых полагают, что обучающая, дидактическая и предметная среды можно рассматривать как составляющие образовательной среды школы.

Психологические характеристики образовательной среды необходимо рассматривать во взаимосвязи ее воздействия на субъектов образовательного процесса. В данном контексте среда формируется путем целенаправленных влияний ее участников, в результате действия различных факторов. С.В. Кривых [111, с. 2-6], С.В. Иванова [89, с. 23-27] в качестве базовых характеристик образовательной среды определяют: деятельность; ситуационность; оцениваемость; субъектность; созидающее влияние на участников образовательной среды; проективность; изменчивость,

неопределенность; пространство и время. Полагаем, что в качестве основных могут быть выбраны следующие характеристики: масштабность, способы организации, представление знаний и взаимодействие субъектов образовательного процесса, использование различных образовательных технологий [76, с. 182-187].

Т.В. Черниковой акцентируется внимание на важности формирования образовательной среды, к основным психологическим характеристикам которой исследователь относит социально-психологические детерминанты, функции (обусловленные способностью обучающихся взаимодействовать с социальным окружением, их самоактуализационной активностью в реальности и будущем), а также результаты ее функционирования [233].

Как отмечает Е.В. Гришина, психологические характеристики образовательной среды и её качество активно влияют на возникновение как позитивных, так и негативных переживаний обучающихся, что сказывается на психическом самочувствии, качественных аспектах образовательного процесса и здоровья обучающихся [58, с. 215-218]. Вместе с тем, рассматривая такую психологическую характеристику образовательной среды, как отношение к ней (благоприятное, нейтральное, неблагоприятное), можно говорить об индикаторе её референтности для субъектов образовательного процесса. Кроме того, качество среды образовательного учреждения обуславливается и коммуникативными особенностями ее участников, поэтому коммуникация может служить одной из ее базовых характеристик. Специфика коммуникации способна как создавать условия для благоприятного личностного развития, так и инициировать сложности в процессе реализации обучающимся своих потенциальных возможностей. Наряду с этим, Е.А. Морозова, Е.А. Алисов отмечают, что образовательная среда активно взаимодействует с основными потребностями обучающихся (в коммуникации, познании и др.), интегрируя обучающихся в социальное пространство [143, с. 77-80].

По мнению А.И. Савенкова, образовательную среду необходимо рассматривать в качестве важного фактора формирования и развития личности [182, с. 5-8]. Как отмечает А.Г. Воронова, формирование личности обучающихся происходит непрерывно во взаимодействии ее свойств, путем преломления через индивидуную и «личностную» сферу в их взаимодействии [45, с. 98]. Ученые отмечают наличие многих факторов, оказывающих воздействие на развитие личности обучающегося, среди которых характер преподавания, условия обучения, предметное пространство, межличностное взаимодействие и др. Кроме того, как отмечают И.В. Мищерина, И.И. Недоповз, необходимо рассматривать как целенаправленное воздействие педагогов, так и индивидуальные и психологические особенности обучающихся [141, с. 257-259].

Образовательный процесс, как отмечает Г.И. Симонова, реализуется под влиянием факторов среды, накопленные ценности передаются от одного поколения к другому, психологические особенности личности влияют на восприятие информации, система отношений к обучению и аттестации могут искажать адаптационные ресурсы [188]. Факторы, оказывающие воздействие на образовательную среду, И.В. Мищерина, И.И. Недоповз делят на внешние (экономико-политические основы, медиаресурсы, природно-климатические особенности, культурные аспекты жизнедеятельности общества и др.) и внутренние (компетентность педагогов, эффективность управления образовательным учреждением, взаимоотношения участников образовательного процесса и др.) [141].

Таким образом, образовательная среда в совокупности ее психологических характеристик дает возможность выстраивать образовательный процесс, учитывая различные аспекты пространства, профессиональную компетентность педагогов и их роли в создании образовательной ситуации, а также целевых ориентиров личностного развития обучающегося.

Образовательная среда школы является одним из ключевых факторов личностного развития и формирования жизненных стратегий обучающихся, особенно в период подросткового возраста, когда происходит активный процесс социализации ребенка и его профессионально-личностное самоопределение. Образовательная среда подразумевает совокупность социально-педагогических, культурных и психологических условий, в которых реализуется образовательный процесс подростка и происходит формирование его личности. Она обеспечивает не только освоение подростком системы знаний, но и формирование нравственных ориентаций, навыков социальной коммуникации, адаптивных способов поведения [76, с. 182-187].

Образовательная среда общеобразовательной школы имеет потенциал для формирования жизненных стратегий подростков, воспитывающихся в различных семейных средах. Психолого-педагогическое сопровождение данного процесса в образовательном учреждении создает условия для формирования субъектности обучающихся, что выражается в готовности и способности сознательно выстраивать мотивы, целевые ориентиры своего жизненного пути, формировать жизненные планы и стратегии.

В процессе формирования жизненных стратегий в образовательной среде школы необходимо учитывать гендерные, возрастные особенности подростков, направленность их личности, установки и ценностные ориентиры, способность адаптироваться к различным ситуациям жизнедеятельности и т.д. Формируемая у обучающегося жизненная стратегия представляет собой осознанное определение последовательности действий на пути к достижению поставленных целевых ориентиров в ситуациях ограниченности имеющегося потенциала, временной продолжительности данного процесса, необходимости его планирования и самоанализа.

В данной ситуации подростку необходимо ориентироваться на примеры социального выбора близких ему людей, в первую очередь, родителей, что может осложнить для обучающегося, воспитывающегося в условиях наличия

семейной дисфункции, возможность самостоятельного выбора жизненных стратегий. В такой ситуации работа образовательного учреждения по формированию жизненных стратегий подростков играет большую роль, формируя модели поведения, модели развития, ценностные установки и нравственные ориентиры обучающихся.

Для подростков, воспитывающихся в дисфункциональных семьях, образовательная среда может стать компенсирующим ресурсом, восполняя имеющийся дефицит социальной поддержки и стабильности, которая может отсутствовать в семье. Психологически благоприятная образовательная среда способствует формированию чувства принадлежности, уверенности, самоэффективности, что становится фундаментом для выбора подростками конструктивных жизненных стратегий. Вместе с тем, неблагоприятные условия образовательной среды способны усугублять имеющиеся у подростков проблемы социализации, снижать мотивацию обучения и способствовать выбору неконструктивных моделей поведения. Поэтому образовательная среда становится важным фактором личностного развития подростков, особенно тех, семейные условия которых могут ограничивать их личностное развитие [76].

Формирование жизненных стратегий осуществляется под влиянием личностных особенностей индивида, социального окружения, образовательной среды, культурных ценностей и опыта. Они могут быть как конструктивными, способствующими гармоничному профессионально-личностному развитию, так и деструктивными, ведущими к конфликтности, стрессам и деструктивному поведению. В педагогической психологии учеными подчеркивается важная роль образовательной среды в формировании жизненных стратегий обучающихся. Изучение специфики жизненных стратегий обуславливает практически все аспекты жизнедеятельности подростков, характеризуя их нравственные и ценностные установки, жизненные и профессиональные перспективы, осознание своей роли в системе социального взаимодействия [73], [76].

Обозначим специфику образовательного учреждения в аспекте формирования жизненных стратегий подростков, воспитывающихся в разных семейных условиях:

- возможность реализации деятельности педагогов и психологов образовательного учреждения по формированию жизненных стратегий подростков, основанной на учете возрастных особенностей обучающихся, их психологических особенностях, характере семейного функционирования, создающей психологически благоприятные условия для актуализации мотивов, целевых ориентиров, формирования нравственных и ценностных установок, выстраивания жизненных и профессиональных перспектив, осознания подростками своей роли в системе социального взаимодействия;

- вариативность в определении технологий, форм и методов работы образовательного учреждения по формированию жизненных стратегий подростков. Образовательная среда школы дает возможность применять разные формы и методы деятельности: проектные, игровые, имитационные и др.;

- интеграция потенциала педагогического коллектива и психологической службы образовательного учреждения по психолого-педагогическому сопровождению формирования жизненных стратегий подростков. Особенности образовательной среды школы связаны с возможностью участия в процессе психолого-педагогического сопровождения подростков в аспекте формирования жизненных стратегий разных специалистов, в том числе из разных социальных институтов;

- предоставление обучающимся возможности активного участия в социальных проектах, волонтерской деятельности, что позволяет не только приносить пользу другим людям, но и способствует формированию ценностных установок личности, просоциального поведения, становясь средством саморазвития и самореализации;

- создание условий в образовательной среде школы для овладения конструктивными стратегиями жизни, что связано с возможностью

разностороннего анализа реальных ситуаций жизнедеятельности, а также вероятных их результатов с определением наиболее эффективного варианта поведения; кроме того, анализа позитивных и негативных аспектов различных ситуаций, анализа своих возможностей, становления жизненной позиции и самостоятельности в выборе жизненных стратегий.

Потенциал развития подростка, определяемый условиями образовательной среды, взаимосвязан с ее развивающим влиянием. С точки зрения В.И. Слободчикова, необходимо учитывать наличие в такой среде взаимодействие двух базовых составляющих: предметности культуры и внутреннего мира, отражающего возможности личности, поскольку только их целостность обуславливает содержание среды и ее состав [190]. По этой причине возрастные особенности подростка становятся условием, на которое важно ориентироваться в процессе создания образовательной среды.

Таким образом, образовательная среда школы обладает определенным потенциалом для формирования жизненных стратегий подростков, воспитывающихся в разных семейных условиях, так как создает условия для учета возрастных особенностей подростка, специфики функционирования его семейной среды, способствует саморазвитию, самореализации подростков.

Важным аспектом в работе образовательного учреждения по формированию жизненных стратегий подростков становится взаимодействие школы и семьи, предусматривающее активную поддержку обучающихся и родителей в данном процессе, на основе которого развивается взаимопонимание, влияющее на характер коммуникации педагогов и семьи подростка. Данная коммуникация, как отмечают Р.У. Ариффулина, Т.К. Беляева, Л.В. Белогорская, обусловлена установками участников образовательного процесса на взаимодействие, продолжительностью и характером взаимодействия, психологическим климатом в семье и образовательном учреждении, компетентностью педагогов и родителей, сформированной позицией семьи по отношению к образовательному учреждению [12, с. 9-11].

Работа образовательного учреждения по формированию жизненных стратегий подростков позволяет обучающимся не только формировать систему мировоззренческих установок, осваивать нравственные основы социума, но и понимание будущих перспектив, жизненной позиции и жизненных планов. Организованная в условиях образовательной среды школы деятельность по формированию жизненных стратегий подростков создает условия для признания ценности своего понимания будущего, жизненных перспектив развития как от педагогов-психологов, так и от других обучающихся. В данном аспекте происходит осмысление подростком имеющихся у него потребностей и склонностей, готовности к познанию и пониманию нравственных основ социума, готовности в будущем определять свое видение жизни и своего места в ней как в личностном, так и профессиональном плане. В специально созданных психолого-педагогических условиях образовательной среды школы у подростка формируется потребность выстраивания собственного будущего и выбора жизненного пути, профессиональной деятельности и др.

Кроме того, активность подростков в процессе работы образовательного учреждения по формированию жизненных стратегий активизирует и процесс их взаимодействия с образовательной средой, раскрываясь в ситуациях предъявляемых друг другу обязательств и имеющегося потенциала отвечать на данные обязательства, т.е. в ситуациях, обуславливающих психологическую адаптацию обучающегося в образовательной среде. Как отмечает М.В. Григорьева, в этой связи важным становится качественное содержательное наполнение процесса взаимодействия образовательной среды и обучающегося и его адаптации к условиям образовательной среды [57, с. 3-11].

Таким образом, образовательная среда в совокупности ее психологических характеристик дает возможность выстраивать образовательный процесс, учитывая различные аспекты пространства, профессиональную компетентность педагогов и их роли в создании

образовательной ситуации, а также целевых ориентиров личностного развития обучающегося. Образовательная среда подразумевает совокупность социально-педагогических, культурных и психологических условий, в которых реализуется образовательный процесс подростка и происходит формирование его личности.

Образовательная среда школы является одним из ключевых факторов личностного развития и формирования жизненных стратегий обучающихся, особенно в период подросткового возраста, когда происходит активный процесс социализации ребенка и его профессионально-личностное самоопределение. Психолого-педагогическое сопровождение данного процесса в образовательном учреждении создает условия для формирования субъектности обучающихся, что выражается в готовности и способности сознательно выстраивать мотивы, целевые ориентиры своего жизненного пути, формировать жизненные планы и стратегии.

Образовательная среда общеобразовательной школы огромным потенциалом для формирования жизненных стратегий у подростков, воспитывающихся в различных семейных средах, в особенности, создающих препятствия для развития личности. Для обучающихся подросткового возраста, которые воспитываются в семьях, имеющих разные виды дисфункций, образовательное пространство способно обеспечить компенсирующие возможности, позволяющие в значительной степени возместить недостаточность эмоциональной поддержки и психологической стабильности, которые зачастую наблюдаются в таких семьях. Благоприятная для личностного развития подростка образовательная среда создает условия для формирования идентичности, уверенности в своих силах, позитивного мышления, адаптированности, стрессоустойчивости, самодостаточности, что становится основанием для определения подростками перспектив своей жизни и выбора конструктивных жизненных стратегий.

Выводы по главе 2

Большинство исследователей рассматривают семью как ключевой фактор личностного развития подростков и формирования у них жизненных стратегий. Дисфункциональная семья определяется как невыполняющая или неадекватно выполняющая основные семейные функции (образования, воспитания и содержания детей, социального контроля, организации быта и досуга, обеспечения психологической безопасности), необходимые для здорового развития и благополучия ее членов. Любой из типов дисфункциональных семей оказывает негативное воздействие на личностное развитие подростков, формируя личностные изменения, нарушения адаптации и социального взаимодействия, эмоциональной стабильности, психологическую незрелость, что препятствует формированию у подростков адекватных жизненных стратегий. Выстраивать в такой ситуации перспективы собственной жизни, планировать жизнь и нести ответственность за реализацию жизненных планов подросткам значительно труднее. Отсутствие уважения к семейным ценностям подрывает его желание строить планы в отношении будущей семейной жизни.

Вместе с тем, условия семейной среды нельзя рассматривать в качестве решающего фактора формирования жизненных стратегий у подростков. Не менее значимо, а иногда даже и более, чем семейное, обнаруживает себя воздействие на подростка образовательной среды учреждения образования. Поэтому для формирования жизненных стратегий подростков важное значение имеет психолого-педагогический потенциал взаимодействия образовательного учреждения и семьи обучающегося с целью повышения образовательно-воспитательных возможностей семьи, в том числе в аспекте становления жизненных планов, ценностных ориентиров, мировоззренческой позиции подростков, воспитывающихся в различных семейных средах. Педагогическая целесообразность данной работы состоит в обеспечении психологически безопасной социализации подростка в семейной среде,

реализации условий, обуславливающих эмоциональную стабильность, адекватность социальной коммуникации, формирование смысложизненных ориентаций, психологической зрелости, способности осознавать перспективы собственной жизни, ее планирования и ответственности за реализацию жизненных планов.

Образовательная среда в совокупности ее психологических характеристик дает возможность выстраивать образовательный процесс, учитывая различные аспекты пространства, профессиональную компетентность педагогов и их роли в создании образовательной ситуации, а также целевых ориентиров личностного развития обучающегося. Образовательная среда подразумевает совокупность социально-педагогических, культурных и психологических условий, в которых реализуется образовательный процесс подростка и происходит формирование его личности, в том числе в аспекте выстраивания перспектив собственной жизни, планирования жизни и несения ответственности за реализацию жизненных планов.

Образовательная среда школы является одним из ключевых факторов личностного развития и формирования жизненных стратегий обучающихся, особенно в период подросткового возраста, когда происходит активный процесс социализации ребенка и его профессионально-личностное самоопределение. Психолого-педагогическое сопровождение данного процесса в образовательном учреждении создает условия для формирования субъектности обучающихся, что выражается в готовности и способности сознательно выстраивать мотивы, целевые ориентиры своего жизненного пути, формировать жизненные планы и стратегии.

Образовательная среда общеобразовательной школы обладает огромным потенциалом для формирования жизненных стратегий у подростков, воспитывающихся в различных семейных средах, в особенности, создающих препятствия для развития личности. Для обучающихся подросткового возраста, которые воспитываются в семьях, имеющих разные

виды дисфункций, образовательное пространство способно обеспечить компенсирующие возможности, позволяющие в значительной степени возместить недостаточность эмоциональной поддержки и психологической стабильности, которые зачастую наблюдаются в таких семьях. Благоприятная для личностного развития подростка образовательная среда создает условия для формирования идентичности, уверенности в своих силах, позитивного мышления, адаптированности, стрессоустойчивости, самодостаточности, что становится основанием для определения подростками перспектив своей жизни и выбора конструктивных жизненных стратегий.

Глава 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ КОНСТРУКТИВНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ

3.1. Организация исследования и обоснование его методов

Нами был сформирован комплекс диагностических методик, позволяющий оценить: факторы образовательной и семейной сред; уровни сформированности жизненных стратегий подростков; выраженность семейной дисфункции.

Эмпирическую группу составили подростки, воспитывающиеся в условиях наличия семейных дисфункций, которые являлись учащимися 7–9 классов (860 респондентов) общеобразовательных школ г. Москва. Мы рассматривали семьи, чьи условия воспитания характеризовались устойчивыми (не единичными) неблагоприятными факторами семейной среды. То есть, отбор респондентов в выборку осуществлялся совместно с психологом образовательного учреждения по наличию хронически действующих семейных стрессоров.

Отнесение к категории «дисфункциональная семья» проводилось на основании совокупности источников, а именно информации школьной социально-психологической службы (наблюдения, обращения семьи, данные профилактического сопровождения), рекомендаций классных руководителей, а также уточняющих бесед со школьным психологом и социальным педагогом. Набор респондентов осуществлялся при участии педагогов-психологов и социальных педагогов, которые формировали предварительный список потенциальных участников из числа подростков, находящихся на сопровождении или демонстрирующих признаки семейной дезадаптации, после чего проводилась проверка соответствия критериям включения и согласование участия с семьёй. Участие было добровольным, с

соблюдением общепринятых этических требований (информирование о целях, конфиденциальность, возможность отказа на любом этапе).

Подросток потенциально включался в исследование, если в семье фиксировался и длительно сохранялся хотя бы один представленный вид семейной дисфункции: наличие хронических конфликтов; наличие зависимости у одного или обоих родителей; семьи, где родители в разводе с затяжным конфликтом; семьи с инвалидностью близкого родственника; другие причины (к примеру, устойчивое социально-экономическое неблагополучие и т. п.). В ситуации, когда у семьи присутствовало несколько неблагоприятных обстоятельств, подростка относили к группе по доминирующему фактору, который, по оценке специалистов, определял повседневный климат воспитания.

Представим психодиагностический пакет:

- авторская анкета «Диагностика факторов образовательной среды (школы)» (см. Приложение 1);
- анкета «Оценка образовательной среды (школы)», авторы А.В. Капцов, Е. И. Колесникова (2015 г.), (см. Приложение 2);
- методика Взаимодействие родитель-ребенок (ВРР), автор И.М. Марковская (1998 г.) (см. Приложение 3);
- стили семейного воспитания в отражении подростков, авторы Е.Н. Каткова, А.С. Гахова (2021 г.) (см. Приложение 4);
- копинг-поведение в стрессовых ситуациях (Coping Inventory for Stressful Situations, CISS), авторы N. Endler, J. Parker (1990 г.) в адаптации Т. Л. Крюковой (2001 г.) (см. Приложение 5);
- опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (Strategic Approach to Coping Scale, SACS), автор S. Hobfoll et al. (1994 г.) в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой (2003 г.) (см. Приложение 6);
- способы совладающего поведения (Ways of Coping Questionnaire, WCQ), авторы R. Lazarus, S. Folkman (1988 г.), в адаптации НИПНИ им. Бехтерева (2009 г.) (см. Приложение 7).

Рассмотрим используемые методики подробнее. Так с целью определения факторов образовательной среды, потенциально взаимосвязанных с выборами жизненных стратегий подростков из дисфункциональных семей нами была разработана авторская анкета *«Диагностика факторов образовательной среды (школы)»*. Анкета состоит из 20 вопросов с выбором вариантов ответа «да» или «нет» и ориентирована на определение среди школьников-подростков: удовлетворенности расписанием (с точки зрения нагрузки), возможности получить дополнительные консультации от педагогов, психолога; достаточности материально-технического оснащения школ, условий для занятий; удовлетворенности взаимоотношениями с одноклассниками, частоты конфликтов со сверстниками, общего психологического комфорта; наличия внеурочных мероприятий, поддержки инициативы и самостоятельности обучающихся; наличия мероприятий, направленных на построение будущего и выбора профессии, мероприятий, объединяющих коллектив; возможности выбора элективных курсов, способствующих личностному росту.

Анкета «Оценка образовательной среды (школы)», авторы А.В. Капцов, Е.И. Колесникова. Цель применения: определить базовые типы экопсихологического взаимодействия обучающихся с пространственно-предметным, коммуникативным, технологическим компонентами образовательной среды учреждения. Состоит из 30-ти утверждений в отношении которых респонденты отмечают степень своей оценки. Содержит следующие шкалы:

- субъект-объектный тип взаимодействия, при котором ученик затрудняется определить степень своего взаимодействия со школьной средой;
- субъект-обособленный тип, при котором образовательная среда не соответствует требованиям ученика;
- субъект-нормативный тип, при котором школьная среда соответствует всем требованиям и положениям, приказам, постановлениям;

– субъект-совместный тип, при котором взаимодействие со школьной средой вызывает положительные эмоции, способствует достижению поставленных целей;

– субъект-порождающий тип, при котором взаимодействие со школьной средой радует ученика, побуждает работать над собой и развиваться [94, с. 34-42].

Методика «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР), автор И. М. Марковская (1998 г.). Цель применения: оценка особенностей взаимодействия родителей и детей. Опросник является «зеркальным» и содержит две параллельные формы, которые позволяют выяснить оценку как родителей, так и детей. В нашем случае данная методика заполнялась родителями исследуемых школьников-подростков. Версия бланка родителя о подростке содержит 60 утверждений в отношении которых родитель по 5-ти балльной шкале отмечает степень своего согласия/не согласия. Методика содержит следующие 10 шкал:

1. Нетребовательность–требовательность, где высокие значения свидетельствуют о склонности взрослого ожидать от ребенка значительной ответственности и следования установленным нормам;
2. Мягкость-строгость интенсивность применяемых ограничений и строгость правил;
3. Автономность-контроль, где повышенные значения свидетельствуют о тенденции к навязчивому надзору и ограничению самостоятельности, в то время как низкие, могут говорить как о предоставлении ребенку самостоятельности, так и о недостаточном внимании или безразличии;
4. Эмоциональная дистанция-близость;
5. Отвержение-принятие как фундаментальное отношение родителя к индивидуальности и поведению ребенка;
6. Отсутствие сотрудничества-сотрудничество;

7. Несогласие-согласие – насколько часто и в какой степени родитель и ребенок совпадают во взглядах и решениях, касающихся различных жизненных ситуаций;

8. Непоследовательность-последовательность, которая демонстрирует уровень стабильности и предсказуемости поведения взрослого;

9. Авторитетность, которая отражает самовосприятие родителем своего влияния на ребенка;

10. Удовлетворенность отношениями [129, с. 29-58].

Стили семейного воспитания в отражении подростков, авторы Е.Н. Каткова, А.С. Гахова (2021 г.). Цель применения данной методики: определение стилей семейного воспитания школьников-подростков в их понимании. На нашем диагностическом этапе заполнялась школьниками-подростками. Состоит из 10-ти вопросов с выбором вариантов ответа, ориентированных на определение субъективного представления подростков об ожидания родителей, их эмоциональных реакциях и поступках на поведение ребёнка, позиции в воспитании и общем ощущении родительского принятия. Содержит 3 шкалы: демократический, либеральный, авторитарный стили воспитания [50, с. 4-13].

Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (Coping Inventory for Stressful Situations, CISS), авторы N. Endler, J. Parker (1990 г.) в адаптации Т. Л. Крюковой (2001 г.). Цель применения – определить доминирующие копинг-стратегии у исследуемых школьников-подростков: проблемно-ориентированная стратегия, эмоционально-ориентированная стратегия; избегание; отвлечение; социальное отвлечение (поиск социальной поддержки). Состоит из 48-ми утверждений с оценкой частоты их встречаемости. Содержит 3 основные шкалы: проблемно-ориентированная копинг-стратегия (ПОК), эмоционально-ориентированная копинг-стратегия (ЭОК); копинг, ориентированный на избегание (КОИ); и две дополнительные

шкалы: отвлечение и социальное отвлечение (поиск социальной поддержки) [113].

Опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (Strategic Approach to Coping Scale, SACS), автор S. Hobfoll et al. (1994 г.) в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой (2003 г.). Цель применения – определение девяти моделей преодолевающего поведения. Содержит 54 утверждения в отношении которых респондент должен отметить степень своего согласия/ не согласия. Состоит из следующих шкал:

1. Общий уровень конструктивности копинг-стратегий;
2. Ассертивные действия;
3. Вступление в социальный контакт;
4. Поиск социальной поддержки;
5. Осторожные действия;
6. Импульсивные действия;
7. Избегание;
8. Манипулятивные (непрямые) действия;
9. Асоциальные действия;
10. Агрессивные действия [16, с. 56-77].

Способы совладающего поведения (Ways of Coping Questionnaire, WCQ), авторы R. Lazarus, S. Folkman (1988 г.), в адаптации НИПНИ им. Бехтерева (2009 г.). Цель применения – определение уровня сформированности копинг-механизмов, то есть способов преодоления трудностей в различных сферах жизни. Состоит из 50-ти утверждений об особенностях поведения, респондент отмечает частоту их встречаемости у себя. Содержит 8 шкал:

1. Конфронтация – стратегия, которая заключается в попытках активно справиться с возникшей проблемой путём энергичных, но не всегда продуманных действий. При выраженном акценте на конфронтацию часто проявляется импульсивность, склонность к конфликтности и враждебности, а также трудности в планировании и корректировке собственных поступков;

2. Дистанцирование – стремлении уменьшить значимость стрессовой ситуации и снизить эмоциональное вовлечение в неё;
3. Самоконтроль – сознательное подавление эмоций и строгий контроль над своим поведением;
4. Поиск социальной поддержки, который заключается в обращении за помощью к окружающим в сложной ситуации;
5. Принятие ответственности – осознанное признание индивидом своей причастности к возникновению проблемы и взятие на себя обязательств по её устранению;
6. Бегство-избегание, которое заключается в стремлении уйти от неприятных эмоций и трудных ситуаций путём ухода в фантазии, отрицания существования проблемы, пассивного ожидания или отвлечения на несущественные дела;
7. Планирование решения проблемы подразумевает систематический подход к преодолению трудностей: анализ ситуации, продумывание различных вариантов действий, создание детального плана с учётом имеющихся ресурсов, прошлого опыта и объективных обстоятельств;
8. Положительная переоценка – попытка увидеть в проблемной ситуации возможности для личностного роста и развития [167].

Эксперимент осуществлялся поэтапно и включал:

- констатирующий этап;
- формирующий этап;
- контрольный этап.

Для наглядности представим описание этапов на рисунке 1.

Анализируя рисунок 1, отметим поэтапность структуры организации и реализации данного эмпирического исследования. Далее рассмотрим основные характеристики выборки.



Рис. 1. Описание этапов эмпирического исследования

Выборка была представлена 860 респондентами – учениками 7, 8 и 9 классов (13–15 лет; среднее значение возраста = 14,3 года; ст. откл. = 0,79; мода = 14). Все исследуемые воспитывались в условиях семейной дисфункции (семьи с хроническими конфликтами/ зависимостями у одного или обоих родителей/ семьи, где родители в разводе с затяжным конфликтом/ семьи с инвалидностью близкого родственника подростка и проч.). Также при диагностике одной из методик (Методика «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР) на прояснение факторов семейной среды были опрошены родители исследуемых подростков (860 родителей). То есть,

исследовательская выборка носит смешанный характер, где основное обследование проводилось среди обучающихся, которые проходили тестирование по основному блоку методик, тогда как один из родителей каждого подростка дополнительно заполнял отдельную анкету. Таким образом, для части данных (по одной методике) была реализована парная (связанная) структура выборки.

Анкету по методике «Взаимодействие родитель-ребенок» (BPP) заполнял один взрослый, фактически осуществляющий повседневное воспитание подростка. В большинстве случаев это был родитель, проживающий вместе с ребёнком и лучше осведомлённый о текущих практиках общения, контроля и поддержки. Если в семье одновременно были доступны оба родителя, предпочтение отдавалось тому, кто регулярнее включён в повседневное взаимодействие с подростком (сопровождение учебной деятельности, бытовые вопросы, обсуждение проблем). В отдельных ситуациях (например, при длительном отсутствии биологического родителя или при официально оформленной форме замещения) опрос заполнял законный представитель, выполняющий родительские функции. Распределение взрослых респондентов, заполнивших анкету ($N = 860$), выглядело следующим образом: мать – 669 респ. (77,8%); отец – 171 респ. (19,9%); законный представитель/замещающий родитель (опекун, приёмный родитель) – 20 респ. (2,3%).

Внутри общей выборки в процентном соотношении выделялись:

- подростки из семей с хроническими конфликтными ситуациями – 258 респ. (30%);
- подростки из семей, где у одного или обоих родителей выявлялись зависимости – 241 респ. (28,0%);
- подростки из семьи после развода родителей с затяжным конфликтом – 189 респ. (22,0%);
- подростки из семьи с инвалидностью близкого родственника подростка – 86 человек (10,0%);

– прочие варианты дисфункциональной семейной среды – 86 человек (10,0%) (к примеру, устойчивое социально-экономическое неблагополучие и проч.).

Распределение психодиагностических методик представлено в таблице 1, респондентов по возрасту, классам и полу - в таблице 2.

Таблица 1

Распределение используемых методик

№	Название методики	Респондент	Цель применения
1	Авторская анкета «Диагностика факторов образовательной среды (школы)»	обучающийся	Выявление факторов образовательной среды
2	Анкета «Оценка образовательной среды (школы)», авторы А. В. Капцов, Е. И. Колесникова	обучающийся	Выявление факторов образовательной среды
3	Методика Взаимодействие родитель-ребенок (ВРР), автор И. М. Марковская	один родитель исследуемого обучающегося	Выявление факторов семейной среды
4	Стили семейного воспитания в отражении подростков, авторы Е. Н. Каткова, А. С. Гахова.	обучающийся	Выявление факторов семейной среды
5	Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (CISS), авторы N. Endler, J. Parker.	обучающийся	Диагностика уровня сформированности жизненных стратегий
6	Опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS), автор S. Hobfoll et al.	обучающийся	Диагностика уровня сформированности и конструктивности копинг-стратегий
7	Способы совладающего поведения (WCQ), авторы R. Lazarus, S. Folkman	обучающийся	Диагностика уровня сформированности копинг-стратегий

Таблица 2

Описательная статистика респондентов по классу обучения и возрасту

Линия сравнения	Наименование	Количество	% соотношение от всей выборки (860 респ.)
Класс	7	285	33,1%
	8	289	33,6%
	9	286	33,3%
Возраст	13	269	31,2%
	14	319	37%
	15	272	31,8%
Пол	Мужской	420	48,8%
	Женский	440	51,2%

Анализируя таблицу 2, отметим почти равномерное распределение учащихся между 7, 8 и 9 классами, это свидетельствует об отсутствии выраженного перекоса в сторону какой-либо параллели, что способствует обеспечению репрезентативности результатов в рамках исследуемых возрастных когорт. Схожая тенденция прослеживается и при рассмотрении возрастных характеристик респондентов, где выборка отличается сбалансированностью и в возрастном разрезе, позволяя минимизировать влияние возрастного фактора на результаты исследования. Практически равное представительство отмечается в соотношении исследуемых школьников-подростков по полу. Таким образом, выборка характеризуется равномерным распределением по ключевым демографическим признакам, что способствует объективности анализа и повышает достоверность получаемых выводов.

Также исследуемые обучающиеся были поделены на экспериментальную и контрольную группы. В экспериментальную группу вошло 486 респондентов, а в контрольную - 374 респондента. Разделение выборки на экспериментальную и контрольную группы проводилось после формирования общей базы участников и проведения первичной (констатирующей) диагностики. Тем самым контрольная группа выполняла функцию «среза» без целенаправленного психолого-педагогического воздействия, что позволяло отделять эффект разработанной программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся от влияния различных фоновых факторов.

Организационно разведение групп осуществлялось с учётом практических условий образовательной среды школы: обучающиеся включали в программу психолого-педагогического сопровождения формирования жизненных стратегий по мере возможности регулярного посещения и готовности участвовать в цикле занятий, а также с соблюдением принципа сопоставимости, чтобы в обеих группах были представлены

обучающиеся 7–9 классов и сохранялось близкое распределение по измеряемым характеристикам.

В дальнейшем с экспериментальной группой проводилась как констатирующая и итоговая (контрольная) диагностика, так и формирующая работа, включающая психолого-педагогическое сопровождение обучающихся по формированию у них жизненных стратегий. С контрольной группой проводились только констатирующая и итоговая (контрольная) диагностики.

Общая гипотеза: Формирование у обучающихся подростков, воспитывающихся в условиях наличия семейной дисфункции, конструктивных (проблемно-ориентированных, ассертивных) жизненных стратегий обеспечивается целенаправленной, поэтапной реализацией в образовательном процессе школы программы психолого-педагогического сопровождения, разработанной с учетом выявленных факторов образовательной и семейной среды.

Частные гипотезы:

– реализация в образовательной среде школы программы психолого-педагогического сопровождения формирования жизненных стратегий обучающихся, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции, с опорой на факторы образовательной среды (организационные, инфраструктурные, социально-психологические, культурно-досуговые, личностно-развивающие) и семейной среды (эмоциональная близость, принятие и стиль воспитания) обеспечивает более высокий уровень сформированности конструктивных (проблемно-ориентированных, ассертивных) жизненных стратегий;

– наибольшая выраженность конструктивных жизненных стратегий при сочетании поддерживающей, личностно-ориентированной образовательной среды и наличия в дисфункциональной семье компенсаторных эмоционально-поддерживающих ресурсов (принятие обучающегося, готовность взрослого к диалогу, снижение интенсивности обесценивания и непоследовательности воспитания);

– частично сохраненный, более выраженный уровень эмоциональной поддержки, близости и принятия подростка со стороны значимого взрослого в дисфункциональной семье, а также большая предсказуемость родительских реакций выступают значимыми предикторами развития у обучающегося конструктивных жизненных стратегий;

– благоприятность социально-психологических факторов образовательной среды (психологическая безопасность, наличие доверительных отношений, уважение) способствует формированию у обучающихся, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции, конструктивных стратегий, ориентированных на поиск решения проблем;

– благоприятность культурно-досуговых факторов (возможность участия в секциях, наличие традиций, возможности для проявления инициативы), реализуемая посредством активного включения подростков во внеурочную и культурно-досуговую деятельность, положительно связана с развитием у них ассертивных стратегий;

– вклад личностно-развивающих факторов (поддержка инициативы, развитие саморефлексии и помощь в ориентации на будущее) является наиболее значимым в процессе формирования конструктивности стратегий у подростков, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции.

3.2. Анализ результатов диагностики на констатирующем этапе экспериментальной работы

На констатирующем этапе диагностики нами были изучены факторы образовательной и семейных сред, а также сформированность жизненных стратегий у обучающихся, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции.

Количественное распределение ответов на вопросы 1–10 анкеты «Диагностика факторов образовательной среды (школы)» среди ЭГ и КГ. представлено на рисунке 2:

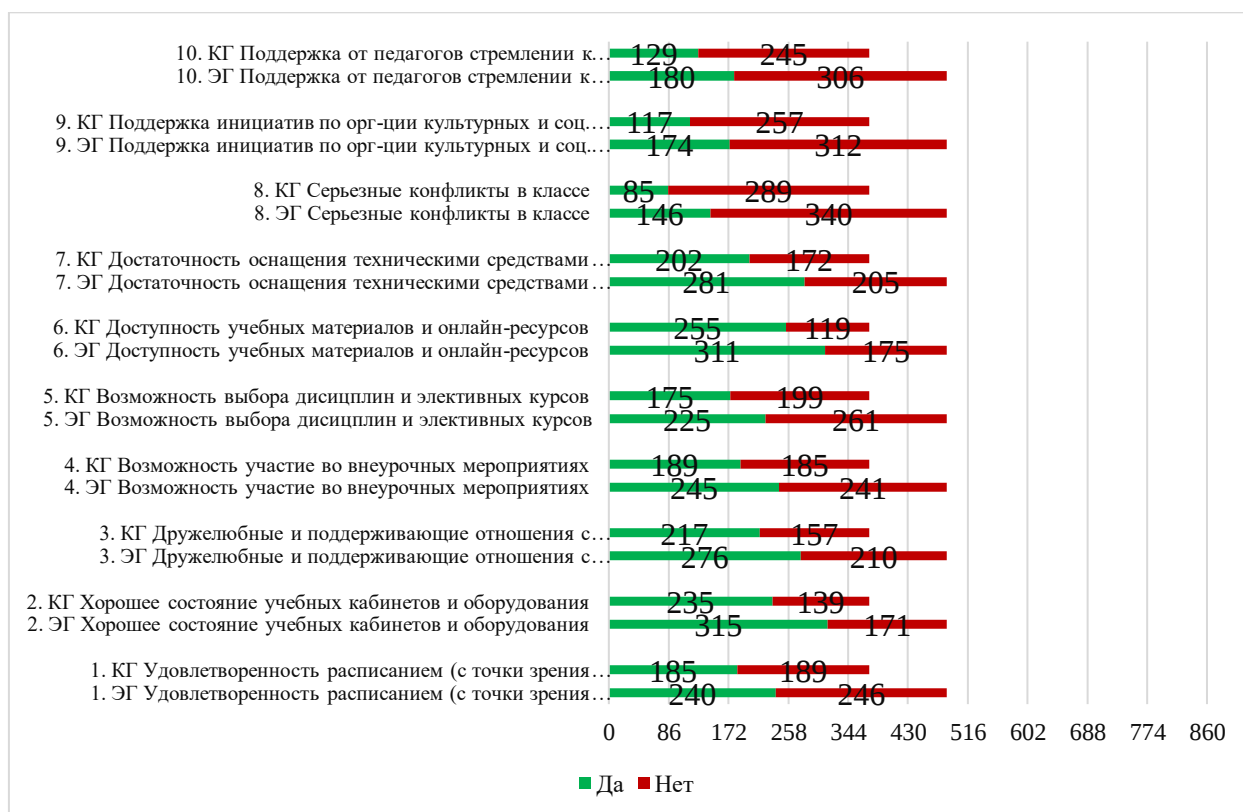


Рис. 2. Распределение ответов на вопросы 1–10 анкеты «Диагностика факторов образовательной среды (школы)»

Анализируя рисунок 2, отметим, что на констатирующем этапе исследования существенных различий в частотном распределении ответов между группами не выявлено. Так, по большинству исследуемых факторов - удовлетворённость образовательной средой, восприятие поддержки со стороны педагогов, качество межличностных отношений в коллективе, возможность проявления инициативы, доступность дополнительного образования, а также уровень материально-технического обеспечения, доля положительных и отрицательных ответов в ЭГ и КГ практически совпадает. Незначительные колебания в распределении оценок по отдельным пунктам не достигают статистически значимого уровня и, вероятнее всего, отражают индивидуальные особенности восприятия, а не системные различия между группами.

Обучающиеся 7–9 классов как среди ЭГ, так и среди КГ преимущественно удовлетворены хорошим состоянием учебных классов и оборудования, отмечают относительно дружелюбную атмосферу в классе, удовлетворены доступностью учебных материалов и интернет-ресурсов, описывают учебное пространство как достаточно оснащенное техническими средствами.

При этом, среди факторов образовательной среды, в которых ученики 7–9 классов отмечают неудовлетворенность, рассматривается недостаточная возможность участия во внеурочных мероприятиях, невозможность выбора элективных дисциплин и курсов, отсутствие поддержки инициатив обучающихся в создании социальных и культурных проектов, а также отсутствие поддержки самостоятельности обучающихся от педагогического состава учреждения.

Количественное распределение ответов на вопросы 11–20 анкеты среди ЭГ и КГ представлено на рисунке 3:

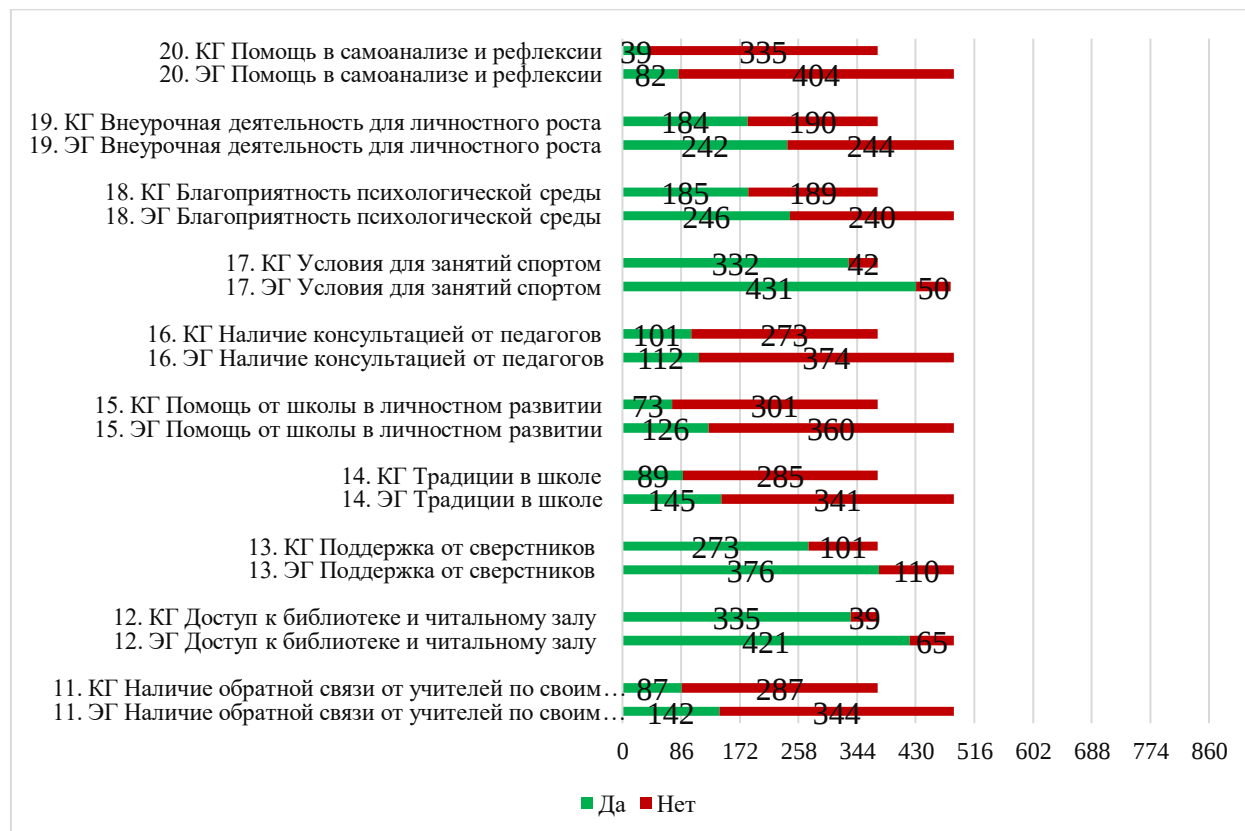


Рис. 3. Распределение ответов на вопросы 11–20 анкеты «Диагностика факторов образовательной среды (школы)»

Анализируя таблицу 3, отметим, что по факторам образовательной среды среди респондентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп на констатирующем этапе продемонстрирована высокая степень сходства в оценках между двумя группами. Так, по таким показателям как наличие традиций в школе, доступ к библиотечным ресурсам, благоприятность психологической среды и организация внеурочной деятельности, разница между экспериментальной и контрольной группами минимальна и носит случайный характер.

По данным факторам ученики 7–9 классов демонстрируют преимущественную удовлетворенность доступом к библиотеке, наличие условий для занятий спортом, учеников удовлетворяет уровень поддержки от сверстников.

Среди неудовлетворенности факторами образовательной среды отмечается отсутствие обратной связи и консультаций от учителей, отсутствие у образовательных учреждений традиций, отсутствие в образовательных учреждениях помощи в личностном развитии и профессиональном самоопределении, а также отсутствие помощи в развитии навыков саморефлексии.

Также на констатирующем этапе для оценки значимости различий в особенностях факторов образовательной среды среди ЭГ и КГ нами был использован хи-квадрат Пирсона (критерий χ^2). Выбор данного критерия обусловлен тем, что это наиболее распространённый способ сравнения частотных распределений между двумя (и более) независимыми группами при использовании дихотомической шкалы [146] (в авторской анкете были два варианта ответа: «да» и «нет»).

Представим расчёты хи-квадрата Пирсона (критерий χ^2) на констатирующем этапе среди ЭГ и КГ по результатам авторской анкеты «Диагностика факторов образовательной среды (школы)» в таблице 3:

Таблица 3

Расчёты хи-квадрата Пирсона на констатирующем этапе (анкета
«Диагностика факторов образовательной среды (школы)»)

Показатель авторской анкеты «Диагностика факторов образовательной среды (школы)»	Степень свободы	Критерий χ^2
Удовлетворенность расписанием (с точки зрения нагрузки)	1	0,0003
Хорошее состояние учебных кабинетов и оборудования	1	0,003
Дружелюбные и поддерживающие отношения с одноклассниками	1	0,006
Возможность участия во внеурочных мероприятиях	1	0,005
Возможность выбора дисциплин и элективных курсов	1	0,010
Доступность учебных материалов и онлайн-ресурсов	1	0,007
Достаточность оснащения техническими средствами (компьютеры, интернет, лаборатории и проч.)	1	0,005
Серьезные конфликты в классе	1	0,003
Поддержка инициатив по орг-ции культурных и соц. Проектов	1	0,008
Поддержка от педагогов стремлении к самостоятельности	1	0,006
Наличие обратной связи от учителей по своим успехам и ошибкам	1	3,780
Доступ к библиотеке и читальному залу	1	0,430
Поддержка от сверстников	1	2,470
Традиции в школе	1	0,130
Помощь от школы в личностном развитии	1	0,220
Наличие консультаций от педагогов	1	0,530
Условия для занятий спортом	1	2,030
Благоприятность психологической среды	1	0,012
Внеурочная деятельность для личностного роста	1	0,003
Помощь в самоанализе и рефлексии	1	2,180

Анализируя таблицу 3, отметим, что на констатирующем этапе среди учеников 7-9 классов, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции, все значения χ^2 существенно ниже критического уровня (3,84 при одной степени свободы и уровне значимости $p = 0,05$). Это свидетельствует о статистической незначимости отличий между двумя группами респондентов по всем представленным пунктам факторов образовательной среды.

Представим результаты анкетирования с применением анкеты «Оценка образовательной среды (школы)» у ЭГ и КГ. Описательная статистика методики представлена в таблице 4:

Таблица 4

Описательная статистика анкеты «Оценка образовательной среды
(школы)» (констатирующий этап)

Шкала анкеты «Оценка образовательной среды (школы)»	Среднее ЭГ (до)	Среднее КГ (до)
субъект-объектный	16,44	17,12
субъект-обособленный	21,67	20,93
субъект-нормативный	24,69	25,17
субъект-совместный	9,62	8,42
субъект-порождающий	5,77	6,31

Анализируя таблицу 4, отметим, что:

- наибольшие средние значения в обеих выборках демонстрирует субъект-нормативный тип взаимодействия, что свидетельствует о доминировании восприятия школьной среды как структуры, в которой основное внимание уделяется следованию установленным нормам, приказам и правилам;

- достаточно высокими остаются показатели по субъект-обособленному типу, отражающему несоответствие образовательной среды индивидуальным запросам обучающегося. Такие данные могут свидетельствовать о наличии у части школьников чувства отчуждённости, недостаточной гибкости образовательной среды или неудовлетворённости её возможностями для самореализации;

- показатели по субъект-объектному типу занимают промежуточное положение, что говорит о некоторой неопределённости школьников в оценке степени собственных взаимодействий с образовательной средой. Данная тенденция может отражать либо недостаток рефлексии, либо затруднения в самоопределении относительно оценки школьной среды по субъективному ощущению школьников, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции;

- как среди ЭГ, так и среди КГ на констатирующем этапе продемонстрированы низкие значения по субъект-совместному и субъект-порождающему типам, что свидетельствует о недостаточной способности образовательного учреждения побуждать ученика к развитию, сотрудничеству и внутренней мотивации. То есть для большинства обучающихся

образовательная среда не становится значимым источником вдохновения и саморазвития, а совместность и субъектность во взаимодействии с ней у обучающихся, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции, выражены недостаточно.

Количественное распределение по уровням восприятия обучающимися образовательной среды по результатам анкеты «Оценка образовательной среды (школы)» представлено на рисунке 4:

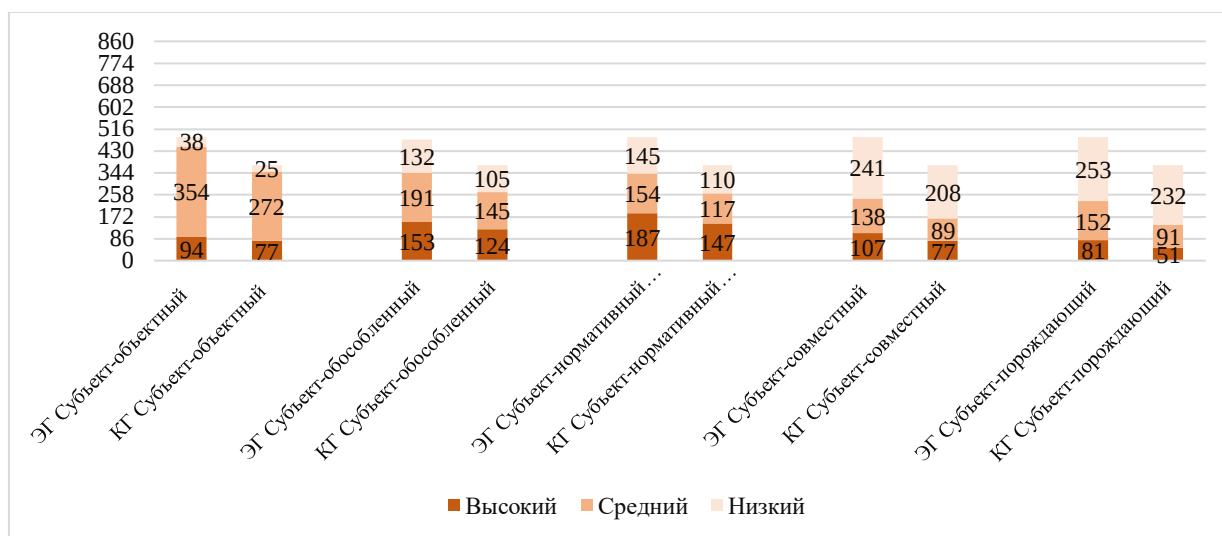


Рис. 4. Количественное распределение обучающихся по уровням восприятия обучающимися образовательной среды

Анализируя рисунок 4, отметим, что:

- наибольшее количество обучающихся как экспериментальной, так и контрольной групп демонстрирует средний уровень по большинству шкал, что свидетельствует о преобладании умеренного отношения к образовательной среде и отсутствии ярко выраженной субъектной позиции у большинства обучающихся. Особенно это заметно по субъект-объектному и субъект-обособленному типам, эти данные указывают на то, что значительная часть подростков, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции, либо затрудняется самоопределиться в оценке факторов школьной среды, либо не считает её полностью отвечающей своим индивидуальным запросам;

- по субъект-нормативному типу, который характеризует восприятие среды как формально соответствующей установленным требованиям, также

доминирует средний уровень (ЭГ–154 респ., КГ–147 респ.), при этом количество респондентов с высоким уровнем по этой шкале достаточно заметно (ЭГ–145 респ., КГ–110 респ.). То есть, значительная часть обучающихся, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции, воспринимает школу как систему правил и норм, но не всегда ощущает её как пространство личностной поддержки и развития;

– особое внимание заслуживают низкие показатели по субъект-совместному и субъект-порождающему типам. Это говорит о том, что лишь относительно небольшая доля обучающихся, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции, ощущает образовательную среду как пространство, способствующее позитивным эмоциям, сотрудничеству и самореализации.

В совокупности такие результаты позволяют предположить, как текущая структура восприятия образовательной среды может оказывать существенное влияние на формирование жизненных стратегий обучающихся, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции. Для таких школьников образовательное учреждение часто является не только образовательной, но и социальной платформой, где формируются представления о собственных возможностях, границах и перспективах. И тогда преобладание нормативного и обособленного восприятия среды может способствовать формированию у обучающихся стратегий адаптации, подчинения внешним правилам либо, напротив, отчуждения и пассивного отношения к своему будущему. А недостаток субъект-совместного и порождающего взаимодействия ограничивает проявление инициативы, снижает мотивацию к самосовершенствованию и препятствует внутренней мобилизации ресурсов для преодоления жизненных трудностей.

Также для анализа значимости различий факторов образовательной среды на констатирующем этапе среди ЭГ и КГ по данным анкеты «Оценка образовательной среды (школы)» нами был произведён расчёт U-критерия Манна-Уитни. Выбор данного критерия был обусловлен спецификой исходных данных, так как он относится к классу непараметрических

статистических методов, а наши данные имели распределение отличное от нормального. Также U-критерий Манна–Уитни позволяет корректно сравнить две независимые группы, в данном случае, экспериментальную и контрольную [146]. Расчёты критерия по данным анкеты представлены в таблице 5:

Таблица 5

Расчёт U-Манна Уитни на констатирующем этапе по анкете факторов образовательной среды

Шкалы анкеты «Оценка образовательной среды (школы)», авторы А. В. Капцов, Е. И. Колесникова	U Манна-Уитни	Асимп. знач. (двухсторонняя)
субъект-объектный	293,000	0,753
субъект-обособленный	292,500	0,671
субъект-нормативный	286,500	0,603
субъект-совместный	251,500	0,323
субъект-порождающий	294,000	0,744

Анализируя таблицу 5, отметим, что на констатирующем этапе экспериментальная и контрольная группы характеризуются сходными представлениями о школьной образовательной среде по всем элементам диагностики факторов образовательной среды. Исследуемые обучающиеся, воспитывающиеся в условиях наличия семейных дисфункций, как среди ЭГ, так и среди КГ в равной степени затрудняются определить степень своего взаимодействия со средой, одинаково воспринимают её как соответствующую либо не соответствующую их личным требованиям, а также в равной мере ощущают или не ощущают эмоциональную поддержку, сотрудничество и побуждение к развитию со стороны школы.

Таблица 6

Описательная статистика методики «Взаимодействие родителей-ребёнок» среди ЭГ и КГ на констатирующем этапе

Шкалы методики «ВРР», автор И.М. Марковская	Среднее ЭГ	Среднее КГ
Нетребовательность-требовательность	44,82	40,23
Мягкость-строгость	32,15	33,89
Автономность-контроль	55,78	58,32
Эмоциональная дистанция-близость	29,12	27,52
Отвержение-принятие	42,84	38,21
Отсутствие сотрудничества-сотрудничество	26,74	25,18
Несогласие-согласие	47,26	44,18
Непоследовательность-последовательность	29,63	32,65

Авторитетность	41,78	44,38
Удовлетворенность отношениями	39,72	38,44

Рассмотрим полученные результаты проведения методики «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР) после диагностики одного из родителей обучающихся. Описательная статистика методики представлена в таблице 6. Анализируя таблицу 6, отметим, что:

- показатели обеих групп устойчиво находятся в зоне среднего уровня (31–69 баллов). Это свидетельствует о том, что, несмотря на наличие признаков семейной дисфункции, в исследуемых семьях сохраняются базовые элементы воспитательного потенциала и эмоциональной связи;

- однако, по шкале «Эмоциональная дистанция–близость» наблюдаются одни из самых низких средних значений (29,12 в ЭГ и 27,52 в КГ), что указывает на дефицит эмоционального тепла и поддержки в большинстве семей;

- ощущение отвержения также выражено на среднем уровне, что позволяет говорить о частичном сохранении способности к принятию ребёнка даже в сложных жизненных обстоятельствах;

- показатели сотрудничества (26,74 в ЭГ и 25,18 в КГ) близки к нижней границе среднего уровня, что отражает недостаточную развитость совместной деятельности и диалога между родителями и обучающимися;

- по шкале «Непоследовательность–последовательность» отмечается недостаточная выраженная стабильности в воспитательных стратегиях;

- уровень удовлетворённости отношениями остаётся достаточно низким (39,72 и 38,44), что подчеркивает наличие эмоциональных трудностей и дистанции между родителями и детьми.

Количественное распределение уровней взаимодействия по данным методики «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР) после диагностики одного из родителей респондентов представлены на рисунке 5:

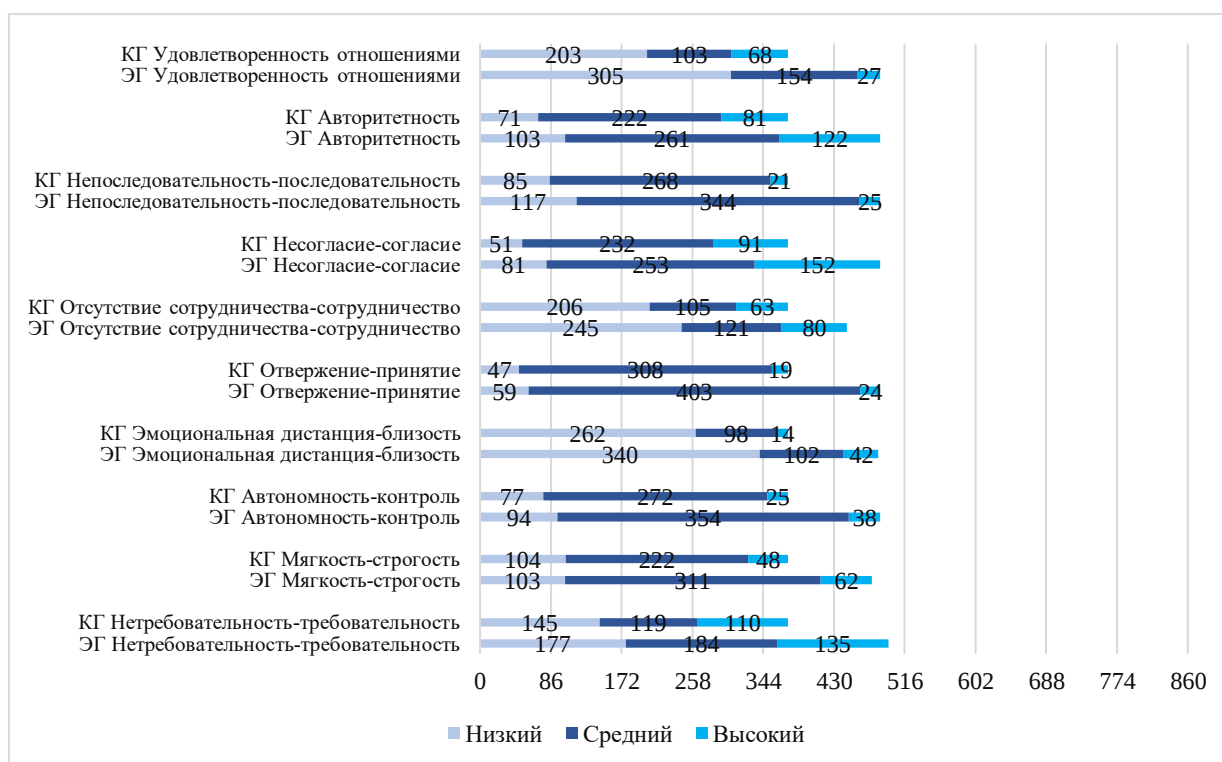


Рис. 5. Количественное распределение уровней взаимодействия по данным методики «Взаимодействие родитель-ребенок»

Анализируя рисунок 5, отметим, что среди родителей обучающихся отмечается:

- по большинству шкал преобладают показатели среднего уровня, что подтверждает ранее озвученные данные о сохранении в дисфункциональных семьях базовых элементов воспитательного ресурса и эмоциональной связи. То есть среди исследуемой выборки обучающихся даже в условиях семейных трудностей родители сохраняют некоторую способность поддерживать базовые формы взаимодействия с детьми;

- продемонстрирован дефицит эмоциональной близости, где большая часть родителей демонстрирует низкий уровень сформированности (340 респ. Среди ЭГ и 262 среди КГ);

- показатели по шкале «Сотрудничество» также далеки от оптимальных, большинство родителей обеих групп демонстрируют низкую способность к совместной деятельности и диалогу с подростками (245 респ. среди ЭГ и 206 респ. среди КГ на низком уровне), что может свидетельствовать о

недостаточной развитости партнерских отношений и сниженной эффективности семейной коммуникации;

– по шкале «Непоследовательность–последовательность» значительная часть родителей (344 респ. среди ЭГ и 268 респ. среди КГ) демонстрирует лишь средний уровень последовательности в воспитательных практиках. То есть многим дисфункциональным семьям не хватает устойчивости и предсказуемости во взаимодействии со своими детьми-подростками;

– низкие показатели по шкале «Удовлетворённость отношениями» (305 респ. Среди ЭГ и 203 респ. среди КГ) свидетельствуют о наличии выраженных эмоциональных трудностей и дистанции между родителями и подростками, что лишь подчёркивает сложность семейной ситуации и необходимость целенаправленной психолого-педагогической поддержки.

Расчёты U-критерия Манна-Уитни на констатирующем этапе по данным методики «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР) представим в таблице 7:

Таблица 7

Расчёты U-критерия Манна-Уитни по данным методики «Взаимодействие родитель-ребенок»

Шкалы методики «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР), автор И. М. Марковская	U Манна-Уитни	Асимп. знач. (двухсторонняя)
Нетребовательность-требовательность	262,500	0,373
Мягкость-строгость	283,000	0,568
Автономность-контроль	279,500	0,513
Эмоциональная дистанция-близость	271,000	0,467
Отвержение-принятие	300,500	0,818
Отсутствие сотрудничества-сотрудничество	301,000	0,882
Несогласие-согласие	271,500	0,471
Непоследовательность-последовательность	293,500	0,762
Авторитетность	276,000	0,683
Удовлетворенность отношениями	264,500	0,514

Анализируя таблицу 7, отметим, что на констатирующем этапе не обнаружено значимых различий в сформированности аспектов семейных взаимоотношений ($p > 0,05$).

Описательная статистика методики *Стили семейного воспитания в отражении подростков* представлена в таблице 8.

Таблица 8

Описательная статистика методики «Стили семейного воспитания в отражении подростков»

Шкалы методики «Стили семейного воспитания в отражении подростков», авторы Е. Н. Каткова, А. С. Гахова	Среднее ЭГ	Среднее КГ
Демократический стиль	4,16	4,22
Либеральный стиль	6,24	6,19
Авторитарный стиль	7,11	7,52

Анализируя таблицу 8, отметим, что демократический стиль семейного воспитания, по мнению обучающихся обеих групп, формируется на среднем уровне. То есть элементы открытого диалога, уважения к индивидуальности ребёнка, а также стремление к равноправному обсуждению семейных вопросов присутствуют, но не являются преобладающими. Средние показатели по либеральному стилю также укладываются в рамки среднего уровня, но ближе к его верхней границе. Либеральный стиль в данном контексте проявляется как тенденция к недостатку контроля и ограниченному участию родителей в жизни подростка. Отмечается высокая выраженность авторитарного стиля, то есть обучающиеся воспринимают поведение родителей как жёстко контролирующее, склонное к доминированию и навязыванию собственной воли.

Представим процентное распределение респондентов по сформированности стилей воспитания в семье на рисунке 6:

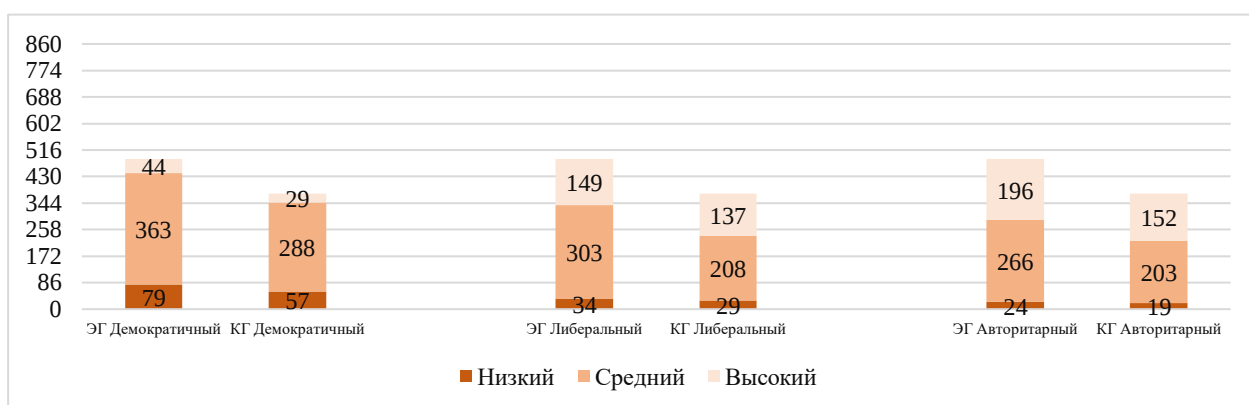


Рис. 6. Уровни сформированности стилей семейного воспитания

Анализируя рисунок 6, отметим, что демократический стиль (363 респ. в ЭГ и 288 респ. в КГ) отмечается на среднем уровне. Либеральный стиль

смещается к более высоким показателям, где средний уровень фиксируется у большинства участников, но заметно возрастает доля респондентов, указавших на высокий уровень либеральности (33,2% от всей выборки). Это указывает на тенденцию к ослаблению родительского контроля, излишней уступчивости и недостатку чётких границ в воспитании, что может быть реакцией на внутренние трудности семьи или неуверенность родителей в своих воспитательных стратегиях. Наиболее высокие показатели как среди ЭГ так и среди КГ наблюдаются в распределении по авторитарному стилю (196 респ. ЭГ и 152 респ. КГ на высоком уровне). То есть, доминирование, жёсткость и директивность высоко выражены в системе отношений обучающихся с родителями.

Расчёты U-критерия Манна-Уитни на констатирующем этапе по данным методики «Стили семейного воспитания в отражении подростков» представлены в таблице 9:

Таблица 9

Расчёт U-Манна Уитни по методике «Стили семейного воспитания в отражении подростков»

Шкалы методики «Стили семейного воспитания в отражении подростков» авторы Е. Н. Каткова, А. С. Гахова	U Манна-Уитни	Асимп. знач.
Демократический	271,500	0,424
Либеральный	285,500	0,645
Авторитарный	283,000	0,532

Анализируя таблицу 9, отметим, что на констатирующем этапе среди обучающихся ЭГ и КГ не обнаружено значимых различий в сформированности стилей семейного воспитания ($p > 0,05$).

Описательная статистика методики *Копинг-поведение в стрессовых ситуациях* представлена в таблице 10:

Таблица 10

Описательная статистика методики «CISS»

Шкалы методики «CISS»	Среднее ЭГ	Среднее КГ
Проблемно-ориентированный копинг (ПОК)	53,43	51,24
Эмоционально-ориентированный копинг (ЭОК)	48,62	47,19
Копинг, ориентированный на избегание (КОИ)	36,18	35,93
Отвлечение	15,83	15,16
Социальное отвлечение	18,21	19,69

Анализируя таблицу 10, отметим, что по средним значениям на констатирующем этапе среди ЭГ и КГ обнаруживается:

- показатели проблемно-ориентированного копинга как среди ЭГ, так и среди КГ соответствуют нижней границе среднего уровня, что свидетельствует о незначительной склонности подростков из дисфункциональных семей к активному поиску решений проблем;
- показатели по эмоционально-ориентированному копингу у ЭГ и у КГ соответствует среднему уровню, приближаясь к верхней его границе. Такие данные могут говорить о выраженной тенденции к переживанию и эмоциональной переработке стрессовых ситуаций в обеих группах;
- копинг, ориентированный на избегание по средним значениям как среди ЭГ, так и среди КГ укладывается в рамки среднего уровня, что указывает на умеренное использование стратегий избегания;
- по шкале «Отвлечение» ЭГ и КГ демонстрируют значения в пределах среднего уровня, что может отражать адекватное применение обучающимися стратегии переключения внимания с трудностей;
- по шкале «Социальное отвлечение» как среди ЭГ, так и среди КГ продемонстрированы показатели высокого уровня, что свидетельствует о достаточно выраженной тенденции обращаться к другим людям за поддержкой или уходить в социальные взаимодействия, чтобы справиться с проблемами.

Количественное распределение обучающихся по уровням сформированности копинг-поведения в стрессовых ситуациях представлено на рисунке 7. Анализируя рисунок 7, отметим, что у обучающихся, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, присутствуют затруднения в организации активного поиска решений и конструктивного преодоления трудных ситуаций (70% респ. на низком уровне сформированности проблемно-ориентированного копинга). Также им достаточно характерно эмоциональное реагирование на стресс, выражающееся в переживании, самокопании или акцентуации на собственных

чувствах, а не на поиске конструктивных решений (24% на высоком уровне выраженности эмоционально-ориентированного копинга). Достаточно выраженным представляется копинг «социального отвращения» (среди 45,4% от всей выборки)

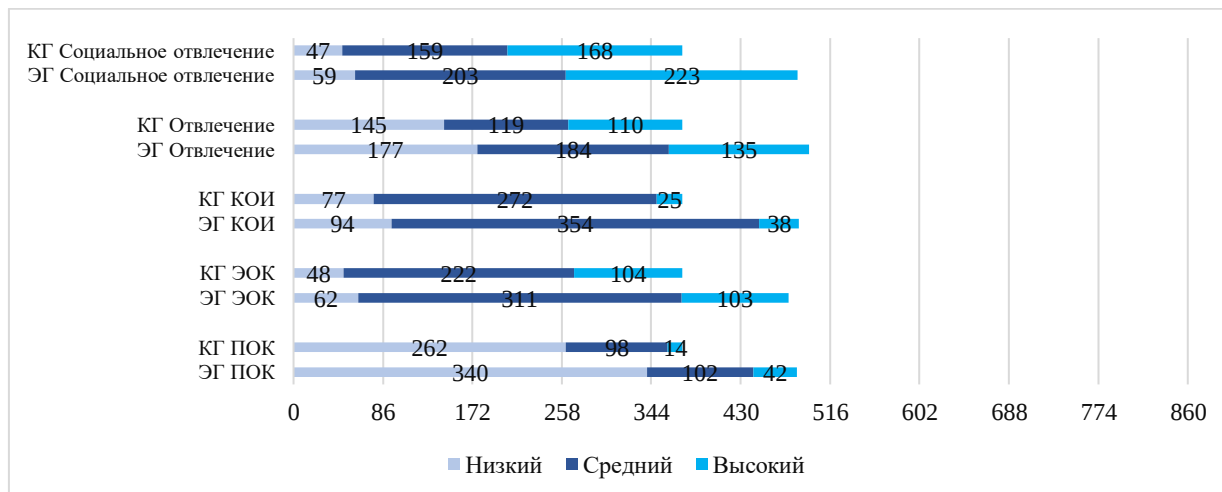


Рис. 7. Количественное распределение сформированности копинг-поведения в стрессовых ситуациях

Расчёты U-критерия Манна-Уитни на констатирующем этапе по данным методики «CISS» представим в таблице 11:

Таблица 11

Расчёт U-Манна Уитни по методике CISS

Шкалы «CISS», авторы N. Endler, J. Parker (1990 г.) в адаптации Т. Л. Крюковой (2001 г.)	U Манна-Уитни	Асимп. знач.
Проблемно-ориентированный копинг	317,000	0,614
Эмоционально-ориентированный копинг	271,500	0,332
Копинг, ориентированный на избегание	225,500	0,124
Отвлечение	258,500	0,382
Социальное отвращение	241,500	0,267

Анализируя таблицу 11, отметим, что на констатирующем этапе у обучающихся, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, отсутствуют выраженные различия среди ЭГ и КГ по копинг-стратегиям, измеряемым методикой CISS ($p > 0,05$).

В таблице 12 представлена описательная статистика опросника «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (*Strategic Approach to Coping Scale, SACS*):

Таблица 12

Описательная статистика методики SACS

Шкалы методики «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS), автор S. Hobfoll et al. в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой	Среднее ЭГ	Среднее КГ
Ассертивные действия	10,34	11,28
Социальные действия	25,38	24,31
Поиск социальной поддержки	23,73	22,82
Импульсивные действия	16,32	17,16
Избегание	12,84	12,52
Манипулятивные действия	22,63	21,85
Асоциальные действия	6,26	6,45
Агрессивные действия	11,16	11,82
Индекс конструктивности копинг-стратегий	0,72	0,74

Анализируя таблицу 12, отметим, что на констатирующем этапе как среди ЭГ, так и среди КГ продемонстрированы: низкие показатели по шкале «ассертивные действия»; верхняя граница среднего уровня по шкалам «социальные действия», «поиск социальной поддержки», «манипулятивные действия»; средние показатели по шкалам «импульсивные действия», «избегание»; низкие показатели по шкалам «асоциальные действия» и «агрессивные действия»; низкий общий индекс конструктивности копинг-стратегий.

Низкие показатели по шкале «ассертивные действия» свидетельствуют о недостаточно развитых навыках уверенного, самостоятельного отстаивания собственных интересов и конструктивного взаимодействия с окружающими. В частности, в дисфункциональных семьях часто отсутствует позитивный пример ассертивного поведения, либо подобные проявления подвергаются подавлению, что не способствует формированию у детей уверенности в себе и готовности к открытому выражению собственных потребностей. В образовательной среде, в свою очередь, может преобладать формальный подход к социализации, где основной акцент делается на академические успехи, а навыки эффективной коммуникации и самопрезентации остаются вне поля системной психолого-педагогической поддержки. Показатели по шкалам «социальные действия», «поиск социальной поддержки»,

«манипулятивные действия» расположились на верхней границе среднего уровня. Это может свидетельствовать о том, что обучающиеся в определённой степени стремятся привлекать к разрешению трудных ситуаций других людей, использовать социальные контакты, а иногда и прибегать к непрямым, обходным способам достижения своих целей.

Стоит отдельно отметить низкие показатели по шкалам «асоциальные действия» и «агрессивные действия». Такие результаты, указывают на то, что деструктивные формы реагирования на стресс среди исследуемых обучающихся, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, распространены слабо.

Низкий общий индекс конструктивности копинг-стратегий свидетельствует о недостаточном уровне сформированности у обучающихся, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, целостной и зрелой системы копингов.

Количественное распределение респондентов по уровням сформированности конструктивности копинг-стратегий представлено на рисунке 8:

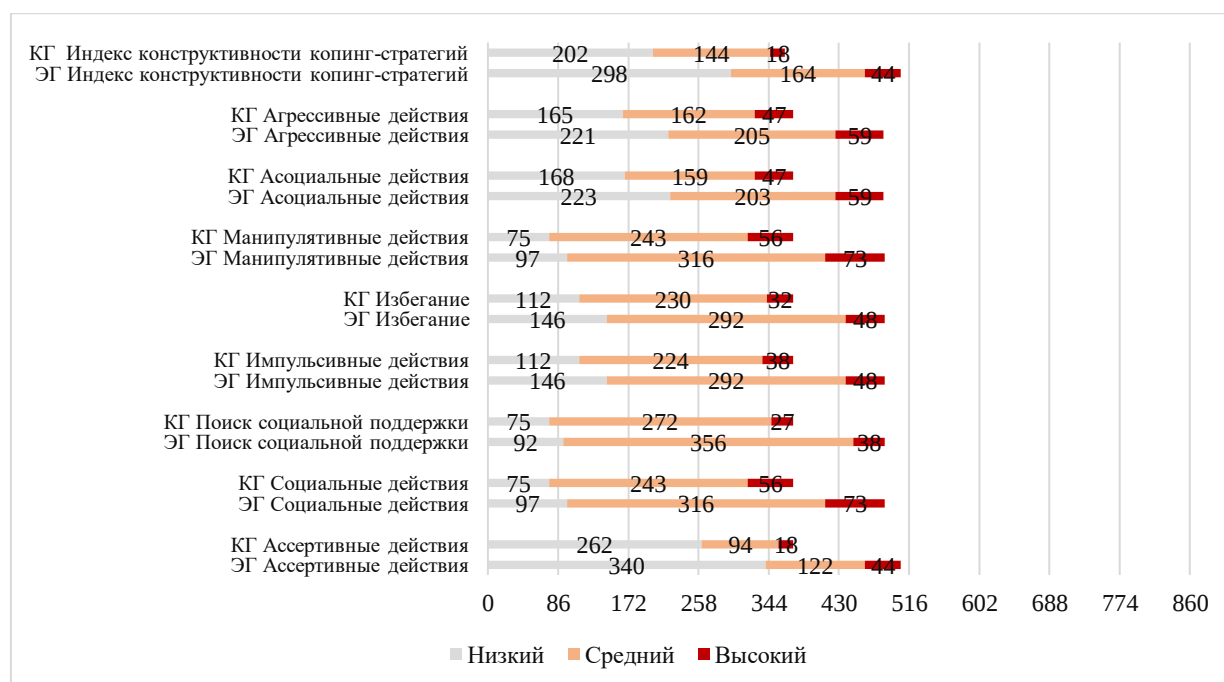


Рис. 8. Количественное распределение респондентов по уровням сформированности конструктивности копинг-стратегий

Анализируя рисунок 8, отметим, что у подавляющего большинства респондентов из обеих групп (298 респ. из ЭГ и 202 респ. из КГ) отмечен низкий уровень конструктивности копинг стратегий. То есть, анализ следует констатировать, что для большинства исследуемых обучающихся, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, как экспериментальной, так и контрольной групп характерна недостаточная сформированность конструктивности копинг-стратегий. Наиболее выражена тенденция к низкому уровню по шкалам, отражающим конструктивные и социально одобряемые способы преодоления трудностей, что свидетельствует о существующих затруднениях в эффективном совладании с жизненными ситуациями.

Расчёты U-критерия Манна-Уитни на констатирующем этапе по данным методики «SACS» представим в таблице 13:

Таблица 13

Расчёт U-Манна Уитни на констатирующем этапе по методике SACS

Шкалы методики «SACS», автор S. Hobfoll et al. в адаптации Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой	U Манна-Уитни	Асимп. знач.
Ассертивные действия	307,000	0,915
Социальные действия	261,500	0,322
Поиск социальной поддержки	235,500	0,224
Импульсивные действия	252,500	0,394
Избегание	242,500	0,282
Манипулятивные действия	286,500	0,613
Асоциальные действия	252,500	0,243
Агрессивные действия	296,000	0,748
Индекс конструктивности копинг-стратегий	308,000	0,930

Анализируя таблицу 13, отметим, что на констатирующем этапе у подростков из дисфункциональных семей отсутствуют значимые различия среди ЭГ и КГ по сформированности копинг-стратегий и общему индексу конструктивности копинг-стратегий, измеряемых методикой SACS ($p > 0,05$).

В таблице 14 представлена описательная статистика по методике *Способы совладающего поведения (Ways of Coping Questionnaire, WCQ)* среди ЭГ и КГ на констатирующем этапе экспериментальной работы.

Таблица 14

Описательная статистика методики «WCQ» среди ЭГ и КГ на констатирующем этапе

Шкалы методики Способы совладающего поведения (WCQ), авторы R. Lazarus, S. Folkman в адаптации НИПНИ им. Бехтерева.	Среднее ЭГ	Среднее КГ
Конфронтация	41,56	42,93
Дистанцирование	44,63	43,34
Самоконтроль	39,62	37,42
Поиск социальной поддержки	58,32	57,48
Принятие ответственности	34,62	36,62
Бегство-избегание	40,43	41,73
Планирование решения проблемы	31,37	30,81
Положительная переоценка	42,17	44,12

Анализируя таблицу 14, отметим, что на констатирующем этапе как среди ЭГ, так и среди КГ продемонстрировано, что:

– Стратегии «конфронтация», «дистанцирование», «поиск социальной поддержки», «бегство-избегание» и «положительной переоценки» используются подростками обеих групп относительно умеренно, так значения варьируются от 40,43 до 58,32;

– Наиболее выражено применяется стратегия поиска социальной поддержки (58,32 в ЭГ и 57,48 в КГ), что может свидетельствовать о высокой потребности в социальном одобрении и помощи со стороны окружающих в условиях семейной дисфункции среди подростков;

– При этом, навыки самоконтроля, принятия ответственности и планирования решения проблемы проявляются редко, их средние баллы не достигают порога умеренного использования.

Низкий общий индекс конструктивности копинг-стратегий свидетельствует о недостаточном уровне сформированности у школьников-подростков целостной и зрелой системы копингов.

На рисунке 9 представлено количественное распределение респондентов ЭГ и КГ по уровням сформированности способов совладающего поведения по методике Способы совладающего поведения (Ways of Coping Questionnaire, WCQ).

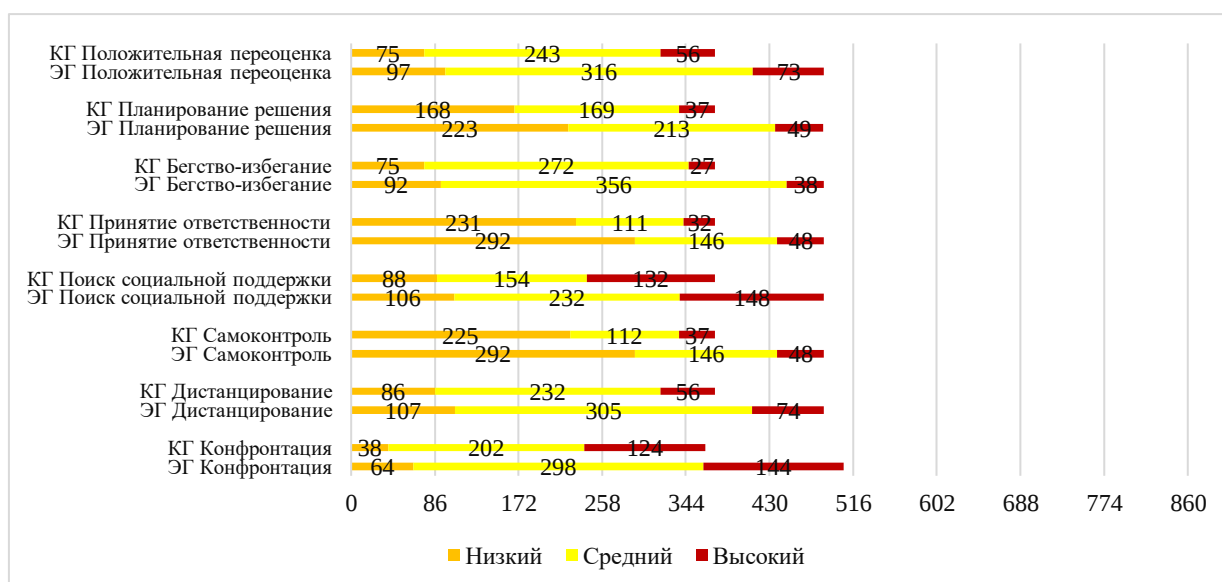


Рис. 9. Количественное распределение респондентов ЭГ и КГ по уровням сформированности способов совладающего поведения по методике WCQ

Анализируя рисунок 9, отметим, что наиболее отчетливо проявляется преобладание среднего уровня сформированности по большинству шкал («Дистанцирование», «Бегство избегание», «Поиск социальной поддержки», «Положительная переоценка»), как в экспериментальной, так и в контрольной группах.

По шкалам «Планирование решения» (57% от всей выборки) и «Принятие ответственности» (60% от всей выборки) количество респондентов с низким уровнем сформированности копинг-стратегий заметно выше, чем с высоким. Что сообщает нам о недостаточной сформированности у подростков из дисфункциональных семей стратегий, связанных с рациональным подходом к решению жизненных трудностей и ответственным поведением.

По шкале «Поиск социальной поддержки» наблюдается значительное количество респондентов с высоким уровнем (32% от всей выборки), что может указывать на выраженную потребность подростков в поиске помощи и поддержки со стороны окружающих, вероятно, компенсируя дефицит ресурсов в собственной семейной среде. Шкала «Самоконтроль» также демонстрирует преобладание низкого (60% от всей выборки) уровня.

Мы представляем, что такие результаты могут быть связаны с особенностями семейной и образовательной среды обучающихся, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции. Дефицит конструктивного взаимодействия в семье, отсутствие поддержки со стороны родителей, непоследовательность требований и недостаточная эмоциональная вовлечённость взрослых зачастую приводят к снижению способности подростков к самостоятельному разрешению проблем, самоконтролю и принятию ответственности за свои поступки. Педагогическая среда также зачастую не имеет ресурсов уделять должное внимание развитию личностных ресурсов и формированию адаптивных копинг-стратегий. Такие данные свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы как с факторами образовательной среды, так и с факторами семейной системы для формирования у подростков более эффективных способов преодоления трудных жизненных ситуаций.

Расчёты U-критерия Манна-Уитни на констатирующем этапе по данным методики «WSQ» представим в таблице 15:

Таблица 15

Расчёт U-Манна Уитни на констатирующем этапе по методике «WSQ»

Шкалы методики WSQ	U Манна-Уитни	Асимп. знач.
Конфронтационный копинг	301,000	0,824
Дистанцирование	295,000	0,658
Самоконтроль	205,500	0,130
Поиск социальной поддержки	268,000	0,358
Принятие ответственности	263,500	0,323
Бегство-избегание	302,000	0,824
Планирование решения проблемы	314,500	0,977
Положительная переоценка	262,500	0,354

Анализируя таблицу 15, отметим, что на констатирующем этапе у подростков из дисфункциональных семей отсутствуют значимые различия среди ЭГ и КГ по сформированности копинг-стратегий, измеряемых методикой «WSQ» ($p > 0,05$).

Таким образом, по результатам констатирующего этапа экспериментальной работы как среди респондентов ЭГ, так и среди КГ не

обнаружено статистически значимых различий. По параметрам факторов образовательной и семейной сред обнаружено, что преобладает нормативно-регламентированная модель взаимодействия школьников с образовательной средой, при одновременном наличии неудовлетворённости возможностями среды для индивидуального развития и проявления инициативы.

Даже в условиях семейной дисфункции большинство родителей демонстрируют умеренный уровень воспитательных ресурсов. Но, несмотря на сохранённые базовые воспитательные механизмы, существует выраженный дефицит эмоциональной близости, последовательности и сотрудничества. Это формирует уязвимость семейной среды и требует внедрения программ поддержки, ориентированных на развитие эмоционального контакта, повышение уровня принятия, последовательности и партнёрских форм взаимодействия между родителями и детьми. Стили семейного воспитания свидетельствуют о внутренней противоречивости, так родители подростков, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции, с одной стороны, склонны к жёсткому контролю, а, с другой стороны, демонстрируют недостаточную вовлечённость.

Структура копинг-стратегий у обучающихся, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции, характеризуется выраженным дефицитом конструктивных, рациональных стратегий (планирования, принятия ответственности, ассертивных действий) и относительно частым обращением к поиску социальной поддержки, достаточно частым выбором манипулятивных действий. Общий индекс конструктивности копинг-стратегий преимущественно низкий.

Таким образом, представленные данные подчеркивают необходимость целенаправленной психолого-педагогической работы по развитию в образовательной среде условий для более выраженного субъектного, совместного и порождающего взаимодействия. Именно такие изменения способны стать фундаментом для формирования у подростков продуктивных, проактивных жизненных стратегий, что особенно важно для поддержки

обучающихся, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции. Однако, важен вклад и семейных средовых факторов, так как семья – это первая социальная среда. Ведь тогда, при наличии определённого положительного воздействия факторов образовательной среды, если в семье ощущается дефицит эмоциональной близости, непоследовательность в требованиях и отсутствие настоящего сотрудничества, подросток невольно оказывается в ситуации внутренней неопределённости, что в дальнейшем можем привести к неуверенности при принятии самостоятельных решений и выборе жизненного пути, выбору неадаптивных жизненных стратегий.

3.3 Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции, в формировании конструктивных жизненных стратегий

На констатирующем этапе исследования нами были выделены следующие факторы образовательной среды, для наглядности представленные на рисунке 10.

Анализируя рисунок 10, отметим, что по полученным нами эмпирическим данным наиболее важными предикторами формирования конструктивных жизненных стратегий выступают такие факторы образовательной среды, как социально-психологические, культурно-досуговые и факторы личностного развития. А материально-технические ресурсы и организация учебного процесса играют вспомогательную роль, выступая скорее фоном формирования адаптивных жизненных стратегий. Также образовательная среда может одновременно предотвращать развитие агрессивных и манипулятивных стратегий, способствуя формированию уверенного, асертивного поведения даже у подростков, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции.



Рис. 10. Факторы образовательной среды, выступающие предикторами выбора жизненных стратегий подростками из дисфункциональных семей

Также нами были определены следующие ключевые факторы семейной среды, выступающие предикторами выбора стратегий подростками из дисфункциональных семей, так «принятие», «эмоциональная близость» и демократический стиль семейного взаимодействия влияют на сформированность ответственности и эффективных подходов к решению жизненных задач. А авторитарные и либеральные стили, эмоциональная отчуждённость и отвержение не способствуют развитию конструктивных стратегий и могут даже усиливать дезадаптивные паттерны поведения.

На основании представленной классификации факторов образовательной и семейной сред нам представляется возможным выстроить целостную систему психолого-педагогического сопровождения процесса формирования у обучающихся подростков, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции, конструктивных жизненных стратегий.

Рассматривая свои жизненные перспективы, подростки базируются на собственных установках и целевых ориентирах, наполняя их содержанием и перспективами реализации. Однако, в связи с тем, что данный процесс протекает с учетом влияния социальной среды, данное содержание, с точки зрения В.Б. Устьянцева, может определяться конкретной личностью с учетом ее физических, ресурсных, институциональных и поведенческих возможностей [214]. Поэтому важность психолого-педагогической поддержки образовательного учреждения в данном аспекте формирования жизненных стратегий обусловлена потребностью подростков в помощи при освоении смысловых конструктов будущей самостоятельной жизни [77].

Именно в образовательной среде школы возможно создание системы психолого-педагогического сопровождения на основе профилактических и развивающих форм и методов работы с подростками, способствующих формированию у них осознанных конструктивных жизненных стратегий, ориентированных на позитивное преодоление проблем.

Психолого-педагогическое сопровождение выбора подростками, воспитывающимися в условиях семейной дисфункции, жизненных стратегий направлено на расширение возможностей в самостоятельном и ответственном принятии решений, построении жизненных сценариев, снижении уровня конфликтности, развитии стрессоустойчивости и др.

Цель психолого-педагогического сопровождения обучающихся, направленного на формирование у них осознанных конструктивных жизненных стратегий, состоит в создании условий, при которых образовательная и семейная среды действуют как взаимодополняющие пространства развития, где атмосфера поддержки, принятия, уважения и сотрудничества формирует у подростка способность осмысленно проектировать свою жизненную траекторию, конструктивно преодолевать трудности и принимать ответственные решения.

Охарактеризуем **задачи** психолого-педагогического сопровождения обучающихся, направленного на формирование у них осознанных

конструктивных жизненных стратегий посредством воздействия на факторы образовательной и семейной сред:

- организовывать ежегодную комплексную диагностику социально-психологического климата, культурно-досуговых возможностей и факторов личностного развития в образовательной среде, а также проявлений семейных дисфункций у подростков;
- разработать и внедрить программы, направленные на развитие у подростков навыков асертивного, ответственного и самостоятельного поведения, способствующих эффективному принятию решений;
- сформировать в образовательных организациях атмосферу поддержки, доверия и сотрудничества между учениками, педагогами и родителями;
- осуществлять психолого-педагогическое просвещение родителей по вопросам влияния стилей семейного воспитания на жизненные стратегии подростка, способствовать формированию в семьях атмосферы принятия, эмоциональной;
- обеспечить координацию усилий педагогов, психологов, социальных работников и родителей для создания единого развивающего пространства, в котором подросток сможет осознанно проектировать свою жизненную траекторию, опираясь на ресурсы как образовательной, так и семейной среды.

Целевая аудитория программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся, направленного на формирование у них осознанных конструктивных жизненных стратегий: обучающиеся 7–9 классов из семей с различными видами дисфункций.

В таблице 16 представлена сводная таблица программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся, направленного на формирование у них осознанных конструктивных жизненных стратегий, составленная с учетом выявленных факторов образовательной и семейной среды.

Таблица 16

Программа психолого-педагогического сопровождения обучающихся, составленная с учетом факторов образовательной и семейной сред

Факторы образовательной среды	Проводимая деятельность
Факторы организации учебного процесса	– внедрение индивидуализированных образовательных маршрутов; – организация дополнительных консультаций, факультативов; – обратная связь по достижениям и трудностям.
Факторы образовательной инфраструктуры	– обновление и поддержание в надлежащем состоянии учебных кабинетов; – оснащение школ современной техникой; – свободный доступ к библиотеке и интернет-ресурсам. – открытие новых спортивных секций, организация школьных соревнований, модернизация спортивных площадок.
Факторы социально-психологического климата	– диагностика индивидуальных особенностей подростков, выявление уровня их личностного развития, потенциальных неадекватных стратегий решения жизненных проблем и их психологическая коррекция; – проведение тренингов по коммуникации и командообразованию, тренинги моделирования жизненных ситуаций; – программы наставничества – индивидуальная и групповая работа с психологом по формированию благополучного психологического климата в классе
Культурно-досуговые факторы	– деятельность кружков, творческих мастерских; – реализация волонтерских проектов; – проведение школьных праздников и развитие школьных традиций; – поощрение инициативы самих подростков в организации культурных и социальных событий.
Факторы личностного развития	– предоставление подросткам выбора дополнительных элективных курсов; – психологические тренинги (стрессоустойчивости, коммуникации, критического мышления, ответственности, самостоятельности и т.п.); – проектная деятельность, способствующая выявлению и формированию жизненных установок и перспектив;

	– профориентационные консультации с психологом, в том числе с использованием онлайн платформ и мобильных приложений; – мастер-классы с представителями разных профессий; – индивидуальные консультации с психологом и педагогом-наставником.
Факторы семейной среды	Проводимая деятельность
Формирование эмоциональной близости и принятие, эффективных стилей семейного воспитания	– проведение групповых и индивидуальных психологических консультаций с родителями; – проведение совместных семейных консультаций с родителями и детьми из дисфункциональных семей; – внедрение проектов семейных выходных; – просветительские семинары и психологические мастер-классы; – в рамках профилактической работы организуются психологические группы для родителей подростков из дисфункциональных семей

Анализируя таблицу 16, отметим, что комплексная реализация программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся, направленного на формирование у них осознанных конструктивных жизненных стратегий, составленная с учетом выявленных факторов образовательной и семейной среды, расширяет горизонты возможностей для подростков из дисфункциональных семей и обеспечивает фундамент для осознанного выбора жизненных стратегий, способствует их социальной адаптации и личностному развитию.

В современной психолого-педагогической литературе рассматриваются различные подходы к сопровождению подростков в процессе их жизненного самоопределения. В частности, системный подход рассматривает различные аспекты индивидуальной, групповой и просветительской деятельности с подростками в данном направлении, а также работу с родителями и педагогами. Основные направления деятельности в данном аспекте предусматривают профориентационную работу, развитие личностного потенциала подростков, формирование навыков саморегуляции, стрессоустойчивости и преодоления кризисных ситуаций. Важным аспектом

становится создание психологически благоприятной и безопасной образовательной среды, способствующей подкреплению процессов развития самосознания и ценностных ориентаций подростков. Кроме того, как отмечают А.В. Кибальник, И.В. Федосова, К.А. Абрамова, формируемые конструктивные стратегии преодоления сложных жизненных ситуаций формируются путем закрепления адекватных поведенческих реакций и это происходит по мере взросления подростка, доходя до осознанного регулирования своего поведения, применения оптимальных способов преодоления стрессовых ситуаций [98], [77].

Вместе с тем, данная работа предусматривает и проведение психологических тренингов, моделирования жизненных ситуаций, методы проектной деятельности, а также информационные технологии для повышения мотивации и эффективности работы по формированию жизненных стратегий подростков [77].

Реализация данной программы предусматривает диагностику индивидуальных особенностей подростков, выявление уровня их личностного развития, потенциальных неадекватных стратегий решения жизненных проблем и их психологическая коррекция. Кроме того, в процессе психолого-педагогического сопровождения нами были реализованы индивидуальные консультации, групповые психологические тренинги (стрессоустойчивости, коммуникации, критического мышления, ответственности, самостоятельности и т.п.), а также методы проектной деятельности, способствующие выявлению и формированию жизненных установок и перспектив.

Огромными возможностями обладают современные цифровые технологии, к примеру, онлайн платформы и мобильные приложения позволяют подросткам получать квалифицированные психологические консультации в любое время. Это позволяет расширить возможности профилактических программ, обеспечить постоянный мониторинг психологического состояния подростков.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение подростков в выборе и реализации их жизненных стратегий становится необходимым механизмом поддержки развития их личности, самоопределения и формирования конструктивных стратегий жизни. Современные психолого-педагогические подходы основываются на системных моделях, которые интегрируют психолого-педагогические и информационные ресурсы для создания в образовательном процессе условий, которые способствуют формированию осознанных и устойчивых жизненных стратегий [77].

Среди отдельных мероприятий, проведенных при апробации разработанной программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся, направленного на формирование у них осознанных конструктивных жизненных стратегий, стоит отдельно отметить:

1. С учетом выявленных организационных факторов образовательной среды был успешно апробирован «Клуб учебной взаимопомощи», в процессе деятельности которого осуществлялась организация работы старшеклассников-тьюторов с целью повышения академической успеваемости отстающих обучающихся и их поддержки в образовательном процессе.

2. С учетом выявленных социально-психологических факторов дополнена программа образовательного учреждения «Школьное наставничество» за счет включения в нее работы по кураторству обучающихся, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, где за подростком из дисфункциональной семьи закреплялся куратор из числа педагогов или старшеклассников. Кроме того, в образовательном процессе школы была реализована серия мероприятий, направленных на профилактику агрессии с применением интерактивных лекций, ролевых игр.

3. С учетом выявленных культурно-досуговых факторов были проведены дни самоуправления, тематические мероприятия и спортивные праздники, в организации которых принимали активное участие обучающиеся подростки, воспитывающиеся в условиях семейной дисфункции.

4. С учетом выявленных личностно-развивающих факторов проводились мастер-классы, игровые и тренинговые формы работы «Планирование карьеры», «Твоя жизнь – твой проект», «мечтай смело – планируй умно», «Мой личный компас» и др.;

5. С учетом выявленных факторов семейной среды был проведён цикл интерактивных встреч родителей с психологом «Семейные диалоги», в процессе которых моделировались трудные ситуации из реальной жизни семьи обучающихся и др.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в образовательной среде школы, направленное на формирование у них осознанных конструктивных жизненных стратегий, позволяет системно, непрерывно, контролируемо обеспечить поддержку подростков в расширении возможностей в самостоятельном и ответственном принятии решений, построении жизненных сценариев.

В процессе психолого-педагогического сопровождения систематически реализуется диагностика психологического состояния, целевых и мотивационных ориентиров подростков, их ценностных и мировоззренческих установок, позволяющая выявить как сильные стороны подростка, так и потенциальные риски формирования негативных жизненных стратегий. Особенно важным данный аспект видится в ситуации, когда у подростка имеются негативные семейные установки, низкая самооценка, низкий уровень стрессоустойчивости, существенно влияющие на выбор ими жизненных стратегий [76].

Психолого-педагогическое сопровождение обеспечивает подростку профессиональную поддержку в сложных ситуациях выбора модели поведения, конфликтных ситуациях, нарушениях в коммуникации с участниками образовательного процесса, способствует развитию навыков критического восприятия действительности, ответственности и самостоятельности.

Важным направлением психолого-педагогического сопровождения подростков становится психологическое просвещение родителей, работа по развитию у них навыков родительской компетентности и развитию личностных ресурсов, а также повышение степени родительского участия в жизни подростков. Для получения положительного результата, работа с дисфункциональной семьей должна осуществляться целенаправленно, системно, непрерывно, контролируемо на каждом ее этапе.

Кроме того, программы психолого-педагогического сопровождения подростков в выборе жизненных стратегий способствует развитию профессиональных компетенций педагогов и психологов, работающих с обучающимися, создает возможность взаимодействия всех участников педагогического процесса в решении проблем личностного развития обучающихся. Работа со всеми участниками образовательного процесса позволяет обеспечить системную поддержку подростков в выборе ими жизненных стратегий преодоления трудностей, возникающих в процессе социализации. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение позволяет обеспечить поддержку подростков в выборе их жизненных стратегий, профессионально-личностном развитии, социальной адаптации [76].

3.4. Оценка факторов образовательной и семейной сред как предикторов выбора подростками жизненных стратегий

Далее для работы с гипотезой и проверки наличия взаимосвязи между факторами образовательной, семейной среды и уровнем сформированности копинг стратегий среди подростков из дисфункциональных семей нами был использован метод корреляционного анализа Спирмена. Коэффициент r -Спирмена – это непараметрический метод расчета связи показателей, между выраженностью численных значений в одной группе. Выбор этого критерия

обусловлен тем, что наши данные, по которым рассчитывались корреляции, не соответствовали нормальному распределению [146].

При работе с данными авторской анкеты «Диагностика факторов образовательной среды (школы)» выделенные факторы были классифицированы в следующие группы для наглядности представленные в таблице 17:

Таблица 17

Группы факторов образовательной среды по данным Авторской анкеты «Диагностика факторов образовательной среды (школы)»

Группа факторов образовательной среды (школы)	№ Вопросы
Факторы организации учебного процесса	1, 6, 11, 16
Факторы образовательной инфраструктуры	2, 7, 12, 17
Факторы социально-психологического климата	3, 8, 13, 18
Культурно-досуговые факторы	4, 9, 13, 19
Факторы личностного развития	5, 10, 15, 20

Анализируя таблицу 17, отметим, что такое дифференцированное выделение групп факторов образовательной среды позволило обеспечить возможность последующего многоаспектного статистического анализа разработанной анкеты. По каждой шкале респондент набирает от 0 до 4-х баллов, для разделения на низкий, средний и высокий уровни удовлетворенности мы выделили три равных интервала: низкий уровень – [0,00 – 1,33]; средний уровень [1,34 – 2,66], высокий уровень – [2,67 – 4,00]. Выделение факторов образовательной среды в отдельные группы было реализовано на основе теоретического анализа современного педагогического, психологического дискурса. Отметим, что:

- факторы организации учебного процесса отражают качество и доступность учебной деятельности, обеспечение своевременной обратной связью, а также наличие дополнительных возможностей для получения знаний;
- факторы образовательной инфраструктуры – состояние учебных кабинетов, наличие техники, доступ к библиотеке и условия для занятий спортом;

– факторы социально-психологического климата отражают атмосферу в ученическом коллективе, поддержку со стороны сверстников, наличие или отсутствие конфликтов и общий психологический климат в школе;

– культурно-досуговые факторы – это возможности для участия в кружках, секциях, возможности проявлять инициативу, наличие школьных традиций и влияние внеурочной жизни;

– факторы личностного развития отражают возможности для индивидуального выбора элективных курсов, поддержку инициатив, профориентацию, развитие рефлексии и самоанализа.

Представим корреляционный анализ с помощью коэффициента г-Спирмена для определения взаимосвязи между факторами образовательной среды и сформированностью копинг-стратегий. В анализе использовались данные следующих методик: авторская анкета «Диагностика факторов образовательной среды (школы)»; копинг-поведение в стрессовых ситуациях (CISS); опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS); способы совладающего поведения (WCQ). Результаты расчётов представлены в таблице 18:

Таблица 18

Расчёты корреляционного коэффициента г-Спирмена между факторами образовательной среды и сформированностью копинг-стратегий подростков из дисфункциональных семей

			Факторы организации учебного процесса	Факторы образовательной инфраструктуры	Факторы социально-психологического климата	Культурно-досуговые факторы	Факторы личностного развития
	Проблемно-ориентированный копинг CISS	Коэфф. коррел.	0,089	0,108	0,029	,298**	,609**
		знач.	0,439	0,351	0,805	0,009	0,000
	Эмоционально-ориентированный копинг CISS	Коэфф. коррел.	0,108	-0,035	0,137	-,259*	-,258*
		знач.	0,351	0,765	0,235	0,023	0,024
		Коэфф. коррел.	0,029	0,137	0,059	0,029	-,323**

		Факторы организации учебного процесса	Факторы образовательной инфраструктуры	Факторы социально-психологического климата	Культурно-досуговые Факторы	Факторы личностного развития
Копинг, ориентированный на избегание CISS	знач.	0,805	0,235	0,612	0,801	0,004
	Коэфф. коррел.	-,298**	0,669	0,029	0,029	0,055
Отвлечение CISS	знач.	0,009	0,063	0,801	0,804	0,636
	Коэфф. коррел.	-0,021	,258*	,323**	0,055	0,089
Социальное отвлечение CISS	знач.	0,856	0,024	0,004	0,636	0,439
	Коэфф. коррел.	0,089	0,049	0,059	0,029	-0,135
Конфронтация WSQ	знач.	0,439	0,669	0,612	0,804	0,242
	Коэфф. коррел.	0,111	0,063	-0,088	-0,035	-,240*
Дистанцирование WSQ	знач.	0,336	0,588	0,445	0,765	0,035
	Коэфф. коррел.	,300**	0,032	-0,049	0,066	-0,070
Самоконтроль WSQ	знач.	0,008	0,780	0,672	0,567	0,542
	Коэфф. коррел.	0,117	-0,037	-0,033	-0,110	0,032
Поиск социальной поддержки WSQ	знач.	0,310	0,748	0,779	0,342	0,780
	Коэфф. коррел.	0,109	0,190	-0,039	-0,196	-0,029
Принятие ответственности WSQ	знач.	0,345	0,098	0,737	0,088	0,805
	Коэфф. коррел.	0,136	0,032	-0,049	0,066	-0,070
Бегство-избегание WSQ	знач.	0,238	0,780	0,672	0,567	0,542
	Коэфф. коррел.	0,117	-0,037	,691**	,630**	,581**
Планирование решения проблемы WSQ	знач.	0,310	0,748	0,000	0,000	0,000
	Коэфф. коррел.	0,109	0,190	-0,039	-0,196	-0,029
Положительная переоценка WSQ	знач.	0,345	0,098	0,737	0,088	0,805
	Коэфф. коррел.	0,136	,300**	,670**	0,066	-0,070
Ассертивные действия SACS	знач.	0,238	0,008	0,000	0,567	0,542
	Коэфф. коррел.	0,117	-0,037	-0,033	0,032	-0,049
Социальные действия SACS	знач.	0,310	0,748	0,779	0,780	0,672
	Коэфф. коррел.	0,136	0,032	-0,049	0,066	-0,070
Поиск социальной поддержки SACS	знач.	0,238	0,780	0,672	0,567	0,542

		Факторы организации учебного процесса	Факторы образовательной инфраструктуры	Факторы социально-психологического климата	Культурно-досуговые Факторы	Факторы личностного развития
Импульсивные действия SACS	Коэфф. коррел.	0,117	-0,037	-0,033	0,190	-0,039
	знач.	0,310	0,748	0,779	0,098	0,737
Избегание SACS	Коэфф. коррел.	0,136	0,032	-0,049	0,066	-0,070
	знач.	0,238	0,780	0,672	0,567	0,542
Манипулятивные действия SACS	Коэфф. коррел.	0,117	-0,035	0,066	-0,110	-0,196
	знач.	0,310	0,765	0,567	0,342	0,088
Асоциальные действия SACS	Коэфф. коррел.	0,136	0,032	-0,049	0,066	-0,070
	знач.	0,238	0,780	0,672	0,567	0,542
Агрессивные действия SACS	Коэфф. коррел.	0,117	-0,037	-0,033	-0,110	-,300**
	знач.	0,310	0,748	0,779	0,342	0,008
Индекс конструктивности копинг-стратегий SACS	Коэфф. коррел.	0,117	,564**	,609**	,490**	,581**
	знач.	0,310	0,000	0,000	0,000	0,000

Анализируя таблицу 18, отметим, что:

– наиболее значимые корреляционные взаимосвязи обнаруживаются между факторами личностного развития и проблемно-ориентированным копингом ($r=0,609$; $p<0,001$), а также с копингом, направленным на избегание (отрицательная корреляция $r= - 0,323$; $p=0,004$) и с эмоционально-ориентированным копингом ($r= - 0,258$; $p=0,024$). Это указывает на то, что доступ подростков к возможностям индивидуального выбора, профессионального самоопределения, получению поддержки в развитии рефлексии и самоанализа существенно увеличивает вероятность формирования у них зрелых, конструктивных стратегий преодоления жизненных трудностей. Одновременно это снижает склонность к избеганию или ярким эмоциональным реакциям;

– обнаружена значимая положительная связь культурно-досуговых факторов образовательной среды с проблемно-ориентированным копингом ($r=0,298$; $p=0,009$), а также отрицательная с эмоционально-ориентированным копингом ($r= - 0,259$; $p=0,023$). Таким образом, участие подростков во внеурочных мероприятиях, приобщение к школьным традициям, кружкам и секциям может способствовать у них развитию конструктивных, деятельностных стратегий преодоления трудностей, снижая склонность к эмоционально-ориентированным, но не всегда эффективным способам совладания;

– обнаружена значимая положительная связь факторов социально-психологического климата с социальным отвлечением ($r=0,323$, $p=0,004$), что говорит о том, что благоприятный коллектив может способствовать выбору подростками именно социальных, а не конструктивно-проблемных форм поведения;

– обнаружена значимая отрицательная связь между факторами личностного развития и дистанцированием ($r= - 0,240$, $p=0,035$). Это означает, что чем больше у подростков возможностей для личностного роста, самоанализа и индивидуального выбора, реализуемых в образовательной среде, тем реже они прибегают к стратегии эмоционального или поведенческого отстранения;

– обнаружена значимая положительная корреляционная связь копинга «Самоконтроль» с факторами организации учебного процесса ($r=0,300$, $p=0,008$). Это указывает на то, что четкая структура учебной деятельности, наличие своевременной обратной связи и дополнительных образовательных возможностей формируют у подростков навыки саморегуляции и управления своими реакциями;

– обнаружены значимые корреляционные связи между копингом «Планирование решения проблемы» с социально-психологическим климатом ($r=0,691$, $p<0,01$), культурно-досуговыми факторами ($r=0,630$, $p<0,01$) и факторами личностного развития ($r=0,581$, $p<0,01$). Это означает, что

благоприятная атмосфера в коллективе, активное вовлечение в культурно-досуговую деятельность, а также возможности для саморазвития способствуют формированию у подростков способности к рациональному анализу ситуации и поиску конструктивных решений;

– обнаружена значимая положительная корреляция обнаружена между ассертивными действиями и факторами социально-психологического климата ($r = 0,670$, $p < 0,001$). Это свидетельствует о том, что поддерживающая, дружелюбная и безопасная атмосфера в коллективе школы способствует развитию у подростков способности уверенно и конструктивно отстаивать свои права и интересы, не прибегая к агрессии. Также обнаружена значимая положительная связь ассертивных действий с факторами образовательной инфраструктуры ($r = 0,670$, $p < 0,01$). Мы объясняем это тем, что когда подросток из дисфункциональной семьи попадает в среду, где у него есть равный доступ к современным образовательным ресурсам, он ощущает себя не отчуждённым, а полноправным участником школьного сообщества. Это способствует росту уверенности в собственных силах, формирует ассертивность;

– обнаружена статистически значимая отрицательная связь между агрессивными действиями и факторами личностного развития ($r = -0,300$, $p = 0,008$). Это означает, что развитие индивидуальных способностей, поддержка инициативы и формирование навыков самоанализа в образовательной среде способствуют снижению уровня агрессивности у подростков из дисфункциональных семей;

– наибольшее количество корреляционных связей наблюдаются у общей конструктивности копинг-стратегий с факторами образовательной инфраструктуры ($r = 0,564$, $p < 0,01$), социально-психологического климата ($r = 0,609$, $p < 0,01$), культурно-досуговыми факторами ($r = 0,490$, $p < 0,01$) и факторами личностного развития ($r = 0,581$, $p < 0,01$). Это свидетельствует о том, что сочетание материальных, социальных, культурных и личностных

ресурсов создает оптимальные условия для психологически устойчивого поведения подростков в различных жизненных ситуациях.

Обобщая результаты корреляционного анализа, можно выделить следующие ключевые взаимосвязи:

- адаптивный копинг «планирование решения проблем» положительно связан с социально-психологическими, культурно-досуговыми и личностно–развивающим фактором образовательной среды. Также личностно–развивающий фактор образовательной среды снижает склонность к дистанцированию от проблем;

- копинг «самоконтроль» положительно взаимосвязан с факторами организации учебного процесса.

- в целом, наиболее значимыми факторами формирования зрелых, конструктивных копинг-стратегий выступает именно социально-психологические, культурно-досуговые и факторы личностного развития образовательной среды. А материально-технические ресурсы и организация учебного процесса играют вспомогательную роль, выступая скорее фоном, формирования адаптивных жизненных стратегий. Образовательная среда может одновременно предотвращать развитие агрессивных и манипулятивных стратегий, способствуя формированию уверенного, асертивного поведения даже у подростков, находящихся в условиях семейной дисфункции.

Представим в таблице 18 корреляционный анализ r -Спирмена с использованием данных следующих методик:

1. Анкета «Оценка образовательной среды (школы)», авторы А. В. Капцов, Е. И. Колесникова;
2. Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (CISS);
3. Опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS);
4. Способы совладающего поведения (WCQ).

Результаты расчётов представлены в таблице 19.

Таблица 19

Расчёты корреляционного коэффициента г-Спирмена между факторами образовательной среды и сформированностью копинг-стратегий

		субъект-объектный	субъект-обособленный	Субъект-нормативный	Субъект-Совместный	Субъект-порождающий
Проблемно-ориентированный CISS	Коэфф. коррел.	-,022	-,061	,136	,406**	,460**
	знач.	,814	,509	,139	,000	,000
Эмоционально-ориентированный CISS	Коэфф. коррел.	,097	,000	,120	,039	-0,088
	знач.	,154	-,092	,033	,673	0,445
Копинг, ориент. на избегание CISS	Коэфф. коррел.	-0,107	-0,018	-0,174	-0,032	-0,220
	знач.	0,356	0,873	0,130	0,780	0,055
Отвлечение CISS	Коэфф. коррел.	0,170	0,063	-0,037	-0,084	-0,085
	знач.	0,140	0,589	0,747	0,466	0,460
Социальное отвлечение CISS	Коэфф. коррел.	0,160	0,088	0,063	-0,048	-0,072
	знач.	0,164	0,447	0,584	0,678	0,536
Конфронтация WSQ	Коэфф. коррел.	0,170	0,063	-0,037	-0,084	-0,085
	знач.	0,140	0,589	0,747	0,466	0,460
Дистанцирование WSQ	Коэфф. коррел.	0,160	0,088	0,063	-0,048	-0,072
	знач.	0,164	0,447	0,584	0,678	0,536
Самоконтроль WSQ	Коэфф. коррел.	0,028	0,027	0,000	-0,077	-0,028
	знач.	0,809	0,816	0,998	0,504	0,808
Поиск социальной поддержки WSQ	Коэфф. коррел.	0,093	0,127	0,157	-0,020	0,036
	знач.	0,423	0,272	0,171	0,863	0,753
Принятие ответственности WSQ	Коэфф. коррел.	-0,107	0,170	0,063	,744**	,495**
	знач.	0,356	0,140	0,584	0,000	0,000
Бегство-избегание WSQ	Коэфф. коррел.	-0,018	0,063	0,088	0,027	0,127
	знач.	0,873	0,589	0,447	0,816	0,272
Планирование решения проблемы WSQ	Коэфф. коррел.	-0,220	0,136	0,032	-0,049	,500**
	знач.	0,055	0,238	0,780	0,672	0,000
Положительная переоценка WSQ	Коэфф. коррел.	-0,032	-0,084	-0,048	-0,077	-0,020
	знач.	0,780	0,466	0,678	0,504	0,863
Ассертивные действия SACS	Коэфф. коррел.	0,117	-0,037	-0,033	,415**	,608**
	знач.	0,310	0,748	0,779	0,000	0,000
Социальные действия SACS	Коэфф. коррел.	-0,174	-0,037	0,063	0,000	0,157
	знач.	0,130	0,747	0,584	0,998	0,171
Поиск социальной поддержки SACS	Коэфф. коррел.	-0,032	-0,084	-0,048	-0,077	-0,020
	знач.	0,780	0,466	0,678	0,504	0,863
Импульсивные действия SACS	Коэфф. коррел.	0,118	-0,037	-0,033	0,190	-0,039
	знач.	0,210	0,748	0,779	0,098	0,737
Избегание	Коэфф. коррел.	0,136	0,032	-0,049	0,066	-0,070

		субъект- объектный	субъект- обособленный	Субъект- нормативный	Субъект- Совместный	Субъект- порождающий
SACS	знач.	0,238	0,780	0,572	0,567	0,542
Манипулятивные действия SACS	Коэфф. коррел.	0,117	-0,035	0,066	-0,110	-0,196
	знач.	0,210	0,765	0,467	0,342	0,088
Асоциальные действия SACS	Коэфф. коррел.	0,236	0,032	-0,049	0,066	-0,070
	знач.	0,238	0,770	0,672	0,567	0,542
Агрессивные действия SACS	Коэфф. коррел.	0,217	-0,047	-0,033	-0,110	-,657**
	знач.	0,310	0,758	0,779	0,342	0,000
Индекс конструктивности копинг-стратегий SACS	Коэфф. коррел.	0,146	0,042	-0,049	,621**	,646**
	знач.	0,238	0,780	0,672	0,000	0,000

Анализируя таблицу 19, отметим, что:

– наиболее значимые и высокие положительные корреляции обнаружены с субъект-совместным ($r=0,406$; $p < 0,01$) и субъект-порождающим ($r=0,460$; $p < 0,01$) типами образовательной среды. Что свидетельствует о том, что проблемно-ориентированные (конструктивные, деятельностные) стратегии совладания формируются преимущественно в условиях, когда образовательная среда построена на принципах сотрудничества, коллективной ответственности, сотворчества (субъект-совместная) и максимального стимулирования самостоятельности, инициативы, креативности учащихся (субъект-порождающая);

– обнаружены значимые положительные связи с субъект-совместным ($r = 0,744$, $p < 0,01$) и субъект-порождающим ($r = 0,495$, $p < 0,01$) типами образовательной среды с копингом «Принятие ответственности». Это означает, что в школах, где активно поддерживается коллективное взаимодействие, сотворчество, стимулируется инициатива и самостоятельность учащихся, подростки чаще берут на себя ответственность за происходящие события и готовы принимать последствия своих решений;

– обнаружена значимая положительная взаимосвязь между копингом «Планирование решения проблемы» с субъект-порождающей образовательной средой ($r = 0,500$, $p < 0,01$). То есть, атмосфера,

способствующая развитию самостоятельности, инициативного поведения, способствует формированию у подростков навыков рационального планирования, анализа ситуации и поиска конструктивных решений;

– обнаружены значимые положительные корреляции копинга «Ассертивные действия» с субъект-совместной ($r = 0,415$; $p < 0,01$) и субъект-порождающей ($r = 0,608$; $p < 0,01$) образовательной средой. Это указывает на то, что атмосфера сотрудничества, сотворчества, а также поддержка инициативы и самостоятельности подростка в школе способствуют формированию уверенного, конструктивного поведения;

– обнаружены значимые положительные корреляции «Индекса конструктивности копинг стратегий» с субъект-совместной ($r = 0,621$; $p < 0,01$) и субъект-порождающей ($r = 0,646$; $p < 0,01$) образовательной средой. То есть, образовательная среда, ориентированная на сотрудничество, включенность, поддержку инициативы и творчества способствует формированию у подростков конструктивных копинг-стратегий.

Таким образом, отметим, что наиболее выраженное влияние на формирование зрелых, конструктивных копинг-стратегий (принятие ответственности, планирование решения, ассертивных действий, а также на общий уровень конструктивности копингов) оказывают субъект-совместный и субъект-порождающий типы образовательной среды. То есть такая образовательная среда, где подросток воспринимается не как объект воздействия, а как активный участник, творец образовательного процесса, где приветствуются сотрудничество, инициатива и самостоятельность.

Представим в таблице 20 корреляционный анализ г-Спирмена факторов семейной среды и сформированность копинг-стратегий с использованием данных следующих методик:

1. Методика Взаимодействие родитель-ребенок (ВРР);
2. Стили семейного воспитания в отражении подростков;
3. Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (CISS);
4. Опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS);

5. Способы совладающего поведения (WCQ).

Отметим, что факторами семейной среды мы выделили «эмоциональную дистанцию-близость», «отвержение-принятие» (по методики BPP), и общие стили семейного воспитания «демократический», «либеральный» и «авторитарный» (под данным методики «Стили семейного воспитания»). В контексте нашего исследования выбор таких факторов семейной среды является как теоретически, так и методологически обоснованным, в связи с тем, что такие параметры, как «эмоциональная дистанция-близость» и «отвержение-принятие» отражают фундаментальные характеристики эмоционального климата семьи, которые, согласно многочисленным психологическим исследованиям, играют определяющую роль в развитии ребёнка. А стили семейного взаимодействия определяют базовые сценарии поведения, способы реагирования на трудности, уровень самостоятельности и ответственности, а также формирует модель отношений с окружающими.

Таблица 20

Расчёты корреляционного коэффициента г-Спирмена между факторами семейной среды и сформированностью копинг-стратегий подростков из дисфункциональных семей

		Эмоци.дист. – близость	Отвержение- принятие	Демократич.	Либеральный	Авторитарный
Проблемно-ориентированный CISS	Коэфф. коррел.	0,170	0,063	-0,037	-0,084	-,452**
	знач.	0,140	0,589	0,747	0,466	0,000
Эмоционально-ориентированный CISS	Коэфф. коррел.	0,160	0,088	0,063	-0,048	-0,072
	знач.	0,164	0,447	0,584	0,678	0,536
Копинг, ориент. на избегание CISS	Коэфф. коррел.	0,028	-,648**	0,000	-0,077	-0,028
	знач.	0,809	0,000	0,998	0,504	0,808
Отвлечение CISS	Коэфф. коррел.	0,093	0,127	0,157	-0,020	0,036
	знач.	0,423	0,272	0,171	0,863	0,753
Социальное отвлечение CISS	Коэфф. коррел.	-0,207	-0,137	-0,058	-0,088	-0,199
	знач.	0,070	0,235	0,658	0,448	0,083
Конфронтация WSQ	Коэфф. коррел.	-0,079	-0,118	-0,099	-0,070	-0,088
	знач.	0,494	0,305	0,390	0,545	0,448
Дистанцирование WSQ	Коэфф. коррел.	0,108	-0,002	0,083	-0,026	-0,126
	знач.	0,349	0,989	0,471	0,825	0,277

		Эмоц. дист. – близость	Отвержение- принятие	Демократич.	Либеральный	Авторитарный
Самоконтроль WSQ	Коэфф. коррел.	-0,032	-0,084	-0,048	-0,077	-0,020
	знач.	0,780	0,466	0,678	0,504	0,863
Поиск социальной поддержки WSQ	Коэфф. коррел.	0,118	-0,037	-0,033	0,190	-0,039
	знач.	0,210	0,748	0,779	0,098	0,737
Принятие ответственности WSQ	Коэфф. коррел.	0,375**	0,322**	0,345**	-,261*	-0,184
	знач.	0,001	0,004	0,002	0,022	0,110
Бегство-избегание WSQ	Коэфф. коррел.	-0,126	-0,184	-,230*	-0,199	-0,088
	знач.	0,277	0,110	0,045	0,083	0,448
Планирование решения проблемы WSQ	Коэфф. коррел.	-0,174	,452**	,563**	0,000	0,157
	знач.	0,130	0,000	0,000	0,998	0,171
Положительная переоценка WSQ	Коэфф. коррел.	-0,032	-0,084	-0,048	-0,077	-0,020
	знач.	0,780	0,466	0,678	0,504	0,863
Ассертивные действия SACS	Коэфф. коррел.	0,375**	0,322**	0,345**	-,261*	-0,184
	знач.	0,001	0,004	0,002	0,022	0,110
Социальные действия SACS	Коэфф. коррел.	0,089	0,111	0,136	0,117	0,109
	знач.	0,439	0,336	0,238	0,310	0,345
Поиск социальной поддержки SACS	Коэфф. коррел.	0,130	0,747	0,584	0,998	0,171
	знач.	-0,032	-0,084	-0,048	-0,077	-0,020
Импульсивные действия SACS	Коэфф. коррел.	0,780	0,466	0,678	0,504	0,863
	знач.	0,118	-0,037	-0,033	0,190	-0,039
Избегание SACS	Коэфф. коррел.	0,210	0,748	0,779	0,098	0,737
	знач.	0,136	0,032	-0,049	0,066	-0,070
Манипулятивные действия SACS	Коэфф. коррел.	0,238	0,780	0,572	0,567	0,542
	знач.	0,349	0,989	0,471	0,825	0,000
Асоциальные действия SACS	Коэфф. коррел.	0,108	-,554**	0,584	0,998	0,171
	знач.	0,349	0,000	-0,048	-0,077	-0,020
Агрессивные действия SACS	Коэфф. коррел.	0,118	-0,037	-0,033	0,190	,648**
	знач.	0,210	0,748	0,779	0,098	0,000
Индекс конструктивности копинг-стратегий SACS	Коэфф. коррел.	,263*	,362**	,313**	-0,199	-,230*
	знач.	0,021	0,003	0,006	0,083	0,045

Анализируя таблицу 20, отметим, что:

– обнаружена статистически значимая отрицательная корреляционная связь между авторитарным стилем воспитания и «Проблемно-ориентированным копингом» ($r = -0,452$; $p < 0,01$). То есть, доминирование жёстких, директивных методов в семье существенно снижает вероятность

формирования у подростка конструктивных способов преодоления трудностей;

– обнаружены значимая отрицательная корреляционная связь между шкалой «отвержение-принятие» и копингом избегания. То есть, чем больше в семье принятия подростка, тем меньше он демонстрирует избегание решения жизненных трудных ситуаций;

– обнаружены значимые положительные корреляционные взаимосвязи между адаптивным копингом «Принятие ответственности» с такими факторами семейной среды, как «эмоциональная дистанция-близость» ($r = 0,375$; $p = 0,01$), с «отвержением-принятием» ($r = 0,322$; $p = 0,004$), с демократическим стилем ($r = 0,345$; $p = 0,002$), отрицательная связь продемонстрирована с либеральным стилем ($r = -0,261$; $p = 0,022$). Это означает, что чем больше в семье эмоциональной близости, принятия и демократических установок, тем чаще подростки берут на себя ответственность за свои действия и поступки;

– обнаружена отрицательная корреляционная связь копинга «избегание» с демократическим стилем семейного воспитания ($r = -0,230$; $p = 0,045$). То есть, чем более семья придерживается демократических принципов, тем реже подростки склонны уходить от решения проблем;

– значимые положительные корреляции выявлены между копингом «Планирование решение проблемы» с отвержением-принятием ($r = 0,452$; $p < 0,01$) и демократическим стилем ($r = 0,563$; $p < 0,01$). Это означает, что подростки, которые ощущают семейное принятие и живут в атмосфере демократического воспитания, чаще используют рациональные, конструктивные стратегии планирования и решения проблем. Семейное принятие и уважение к личности ребёнка формируют у него уверенность в своих силах, инициативность и склонность к самостоятельному поиску выхода из сложных ситуаций;

– значимые положительные корреляции обнаружены между ассертивными действиями и такими характеристиками семейной среды, как

эмоциональная близость ($r = 0,375$, $p = 0,001$), принятие ($r = 0,322$, $p = 0,004$) и демократический стиль воспитания ($r = 0,345$, $p = 0,002$);

- значимые положительные взаимосвязи между «манипулятивными действиями» и авторитарным стилем воспитания ($r = 0,542$, $p < 0,01$), что свидетельствует о том, что жёсткое, директивное воспитание может провоцировать у подростков попытки добиваться желаемого обходными путями, используя манипуляции;

- обнаружена значимая отрицательная корреляция между «ассоциальными действиями» и «отвержением-принятием» ($r = -0,554$, $p < 0,01$). То есть, подростки, испытывающие дефицит принятия в семье, склонны чаще прибегать к дезадаптивному поведению;

- значимая положительная корреляция выявлена между агрессивными действиями и авторитарным стилем воспитания ($r = 0,648$, $p < 0,01$). Это подтверждает, что жёсткий, контролирующий стиль взаимодействия в семье способствует формированию у подростков агрессивных реакций как способа защиты своих границ или выражения протеста;

- обнаружены значимые положительные связи индекса конструктивности копинг стратегий с эмоциональной близостью ($r = 0,263$, $p = 0,021$), принятием ($r = 0,362$, $p = 0,003$) и демократическим стилем воспитания ($r = 0,313$, $p = 0,006$). То есть, именно поддержка и уважительное отношение в семье формируют у подростка способность к зрелому, результативному совладанию со стрессом. Отрицательные связи конструктивности копинга с либеральным ($r = -0,199$, $p = 0,083$) и авторитарным стилями ($r = -0,230$, $p = 0,045$) указывают на то, что отсутствие границ, как и чрезмерная жёсткость, мешают формированию конструктивных копингов.

Таким образом, результаты корреляционного анализа демонстрируют, что ключевым ресурсом для развития у подростков из дисфункциональных семей конструктивных копинг-стратегий выступает атмосфера принятия, эмоциональной близости и демократический стиль семейного

взаимодействия. Именно при поддержке, уважении и разумных границах подростки учатся брать ответственность, эффективно подходить к решению жизненных задач. Напротив, авторитарные и либеральные стили, эмоциональная отчуждённость и отвержение не способствуют развитию зрелых копингов и могут даже усиливать дезадаптивные паттерны поведения.

Следующим шагом статистического анализа выступило представление регрессионной модели, где:

– предикторами выступают факторы образовательной среды (по вопросам авторской анкеты «Диагностика факторов образовательной среды (школы)» и анкеты «Оценка образовательной среды (школы)» А. В. Капцовой и Е. И. Колесниковой), факторы семейной среды – близость, принятие и стили семейного воспитания:

– а зависимой переменной – общая конструктивность копинг-стратегий.

Представление результатов для регрессионной модели формирования конструктивности копинг-стратегий у подростков из дисфункциональных семей рассмотрим в таблице 21:

Таблица 21

Представление результатов для модели формирования конструктивности копинг стратегий – факторы образовательной и семейной сред

Предикторы конструктивности копинг стратегий подростков из дисфункциональных семей		Р-квадрат	Дарбин-Уотсон
1	<i>Зависимая переменная – конструктивность копинг-стратегий</i> Предикторы: Факторы социально-психологического климата (Авторская анкета) $\beta=0,554$; $p=,000$ Культурно-досуговые факторы (Авторская анкета) $\beta= 0,513$, $p=,000$ Факторы личностного развития (Авторская анкета) $\beta= 0,782$; $p=,000$ Субъект-совместный тип взаимодействия с образовательной средой (Анкета А.В. Капцовой и Е.И. Колесниковой) $\beta=0,414$, $p=,000$	,563	1,953

Субъект-порождающий тип взаимодействия с образовательной средой (Анкета А.В. Капцовой и Е.И. Колесниковой) $\beta = 0,604$, $p = ,000$ Фактор семейной среды «эмоциональная близость» $\beta = 0,728$; $p = ,000$ Фактор семейной среды «принятие» $\beta = 0,545$, $p = ,000$ Фактор семейной среды «демократический стиль воспитания» $\beta = 0,616$, $p = ,000$ Фактор семейной среды «авторитарный стиль воспитания» $\beta = - 0,478$, $p = ,000$		
---	--	--

Анализируя таблицу 21, отметим, что:

– анализ факторов образовательной среды как предикторов выбора жизненных стратегий демонстрирует наибольший вклад факторов, связанных с личностным развитием подростков ($\beta = 0,782$; $p < 0,001$). Следующий значимый вклад вносят культурно-досуговые факторы ($\beta = 0,513$), а также социально-психологические ($\beta = 0,554$). Вовлечённость во внеурочную деятельность, наличие школьных традиций и атмосферы поддержки создают дополнительные ресурсы для адаптации, расширяют круг общения и позволяют подростку приобретать положительный опыт социального взаимодействия. Отмечается значимость субъектно-ориентированных типов взаимодействия с образовательной средой: субъект-совместного ($\beta = 0,414$) и субъект-порождающего ($\beta = 0,604$);

– анализ семейных факторов как предикторов выбора жизненных стратегий продемонстрировал особую значимость таких семейных параметров, как эмоциональная близость ($\beta = 0,728$) и принятие ($\beta = 0,545$). Также продемонстрирован высокий вклад демократического стиля воспитания ($\beta = 0,616$). А авторитарный стиль воспитания негативно влияет на формирование конструктивных копинг-стратегий ($\beta = -0,478$).

– полученная модель ($R^2 = 0,563$) подтверждает, что более половины вариативности конструктивных копинг-стратегий объясняется именно влиянием факторов образовательной и семейной сред. Что подчёркивает их исключительную значимость для целенаправленной профилактики дезадаптации обучающихся и формирования у них конструктивных жизненных стратегий.

То есть мы видим, что образовательная среда для подростков, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции, часто становится альтернативным ресурсом поддержки и самоутверждения. Образовательная среда не должна ограничиваться лишь передачей знаний, её основная задача – становиться пространством личностного роста, успеха, самореализации и признания обучающегося. Тогда подросток из дисфункциональной семьи сможет получить уникальный опыт самостоятельного решения проблем, командной работы, конструктивного общения. Рассчитанная регрессионная модель демонстрирует, что наибольшую роль играют эмоционально поддерживающая семейная атмосфера, демократический стиль воспитания, а также насыщенная, личностно ориентированная и субъектно-активная образовательная среда. Именно эти параметры создают у подростка ощущение безопасности, значимости и возможности влиять на собственную жизнь, что и становится базой для конструктивного выбора жизненных стратегий.

3.5 Анализ результатов диагностики на контрольном этапе экспериментальной работы

Представим результаты контрольного этапа экспериментальной работы. Так, в результате итоговой диагностики после формирующего этапа экспериментальной работы нами были обнаружены значимые изменения после реализации программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся в образовательной среде школы, направленного на формирование у них осознанных конструктивных жизненных стратегий.

Представим результаты *авторской анкеты «Диагностика факторов образовательной среды (школы)»* среди ЭГ и КГ **на контрольном этапе исследования**. Для определения значимости различий среди ЭГ и КГ нами был использован U-критерий Манна-Уитни. Его расчёты по авторской анкете представим в таблице 22.

Таблица 22

Расчёты U-критерия Манна-Уитни по данным авторской анкеты среди ЭГ и КГ на контрольном этапе

Шкалы анкеты	U-Манна-Уитни	Асимп. знач.
Факторы организации учебного процесса	224,000	0,037*
Факторы образовательной инфраструктуры	277,000	0,266
Факторы социально-психологического климата	174,000	0,003**
Культурно-досуговые факторы	162,000	0,001**
Факторы личностного развития	112,000	0,000**

Анализируя таблицу 22, отметим, что после формирующего этапа среди ЭГ и КГ обнаружены значимые различия по следующим факторам образовательной среды:

- факторы организации учебного процесса ($U=224,000$ при $p<0,05$);
- факторы социально-психологического климата ($U=174,000$ при $p<0,01$);
- культурно-досуговые факторы ($U=162,000$ при $p<0,01$);
- факторы личностного развития ($U=112,000$ при $p<0,01$).

Также для наглядного представления рассмотрим сравнение средних показателей по каждой шкале авторской анкеты до и после формирующего этапа на рисунке 11.

Анализируя рисунок 11, отметим, что продемонстрирован значимый рост в экспериментальной группе (ЭГ) таких средних показателей как «Факторы организации учебного процесса», «Социально-психологические факторы», «Культурно-досуговые факторы», «Факторы личностного развития». В контрольной группе (КГ) показатели по всем шкалам практически не изменились, оставаясь на уровне около 1,3–1,9. Это подтверждает, что именно разработанная системная психолого-педагогическая модель сопровождения является ключевым фактором

позитивных изменений в образовательной среде подростков из дисфункциональных семей.

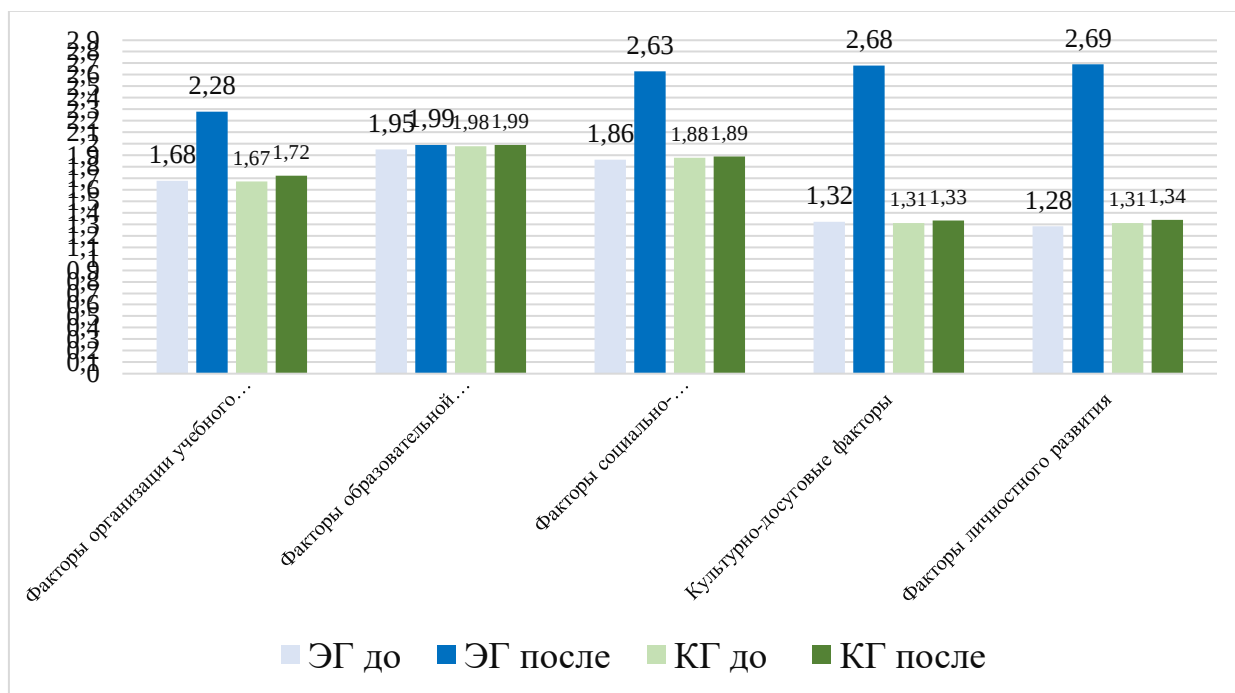


Рис. 11. Средние показатели факторов образовательной среды по данным авторской анкеты до и после формирующего эксперимента

Представим сравнительный анализ данных анкеты «Оценка образовательной среды (школы)» среди ЭГ и КГ на контрольном этапе исследования. Для определения значимости различий среди ЭГ и КГ нами был использован U-критерий Манна-Уитни, представим в таблице 23:

Таблица 23

Расчёты U-критерия Манна-Уитни по данным анкеты А.В. Капцовой и Е.И. Колесниковой среди ЭГ и КГ на контрольном этапе

Шкалы анкеты	U-Манна-Уитни	Асимп. знач.
субъект-объектный	181,000	0,032*
субъект-обособленный	342,000	0,363
субъект-нормативный	257,000	0,145
субъект-совместный	124,500	0,000**
субъект-порождающий	109,000	0,000**

Анализируя таблицу 23, отметим, что после формирующего этапа среди ЭГ и КГ обнаружены значимые различия по следующим факторам образовательной среды:

– «Субъект-объектный» тип взаимодействия со школьной средой ($U = 181,000$; $p < 0,05$);

– «Субъект-совместный» ($U = 124,500$; $p < 0,01$) и «субъект-порождающий» типы взаимодействия со школьной средой ($U = 109,000$; $p < 0,01$);

– По шкалам «субъект-обособленный» и «субъект-нормативный» статистически значимых различий выявлено не было ($p > 0,05$). Это объясняется тем, что разработанные нами формирующие психолого-педагогические мероприятия в меньшей степени затрагивали изменения школы как пространства индивидуального обособления или как строго нормативной системы, где доминируют правила и инструкции.

Также для наглядного представления рассмотрим сравнение средних показателей по каждой шкале анкеты А. В. Капцовой и Е.И. Колесниковой до и после формирующего этапа на рисунке 12.

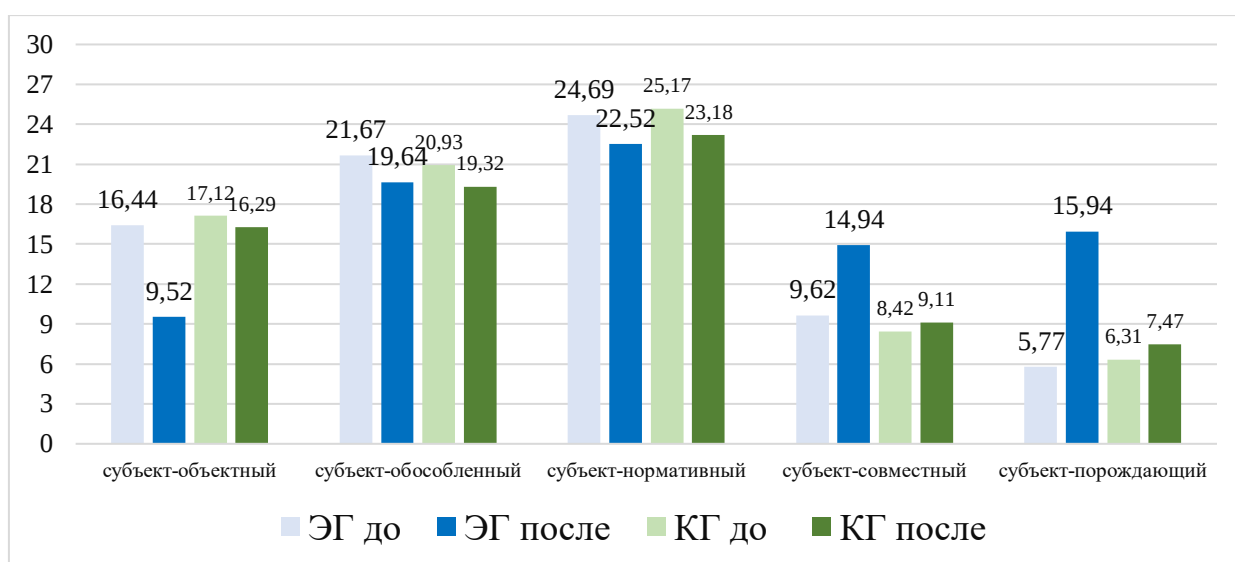


Рис. 12. Средние показатели факторов образовательной среды по данным анкеты А.В. Капцовой и Е.И. Колесниковой до и после формирующего эксперимента

Анализируя рисунок 12, отметим, что отмечается значимое снижение показателей по шкале «субъект-объектный» в экспериментальной группе после проведения формирующего этапа (с 16,44 до 9,52). Это свидетельствует о том, что подростки из ЭГ стали значительно реже воспринимать себя как пассивных объектов педагогического воздействия. Также отмечается значимое повышение по шкалам «субъект-совместный» и «субъект-

порождающий». То есть среди ЭГ обнаружено изменение характера образовательной среды в сторону уважения к инициативе подростка, совместного поиска решений, творческого сотрудничества и личностной самореализации. В контрольной группе значимых сдвигов не обнаруживается.

Представим сравнительный анализ данных методики «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР) после диагностики одного из родителей респондентов подростков из ЭГ и КГ **на контрольном этапе исследования**. Для определения значимости различий среди ЭГ и КГ нами был использован U-критерий Манна-Уитни. Его расчёты по методике «ВРР» представлены в таблице 24:

Таблица 24

Расчёты U-критерия Манна-Уитни по данным методики «ВРР» среди ЭГ и КГ на контрольном этапе

Шкалы методики «ВРР»	U-Манна-Уитни	Асимп. знач.
Нетребовательность-требовательность	291,000	0,389
Мягкость-строгость	285,000	0,331
Автономность-контроль	324,000	0,799
Эмоциональная дистанция-близость	123,000	0,000**
Отвержение-принятие	150,500	0,002**
Отсутствие сотрудничества-сотрудничество	315,000	0,680
Несогласие-согласие	337,500	1,000
Непоследовательность-последовательность	319,000	0,734
Авторитетность	337,000	0,993
Удовлетворенность отношениями	165,500	0,010**

Анализируя таблицу 24, отметим, что после формирующего этапа среди ЭГ и КГ обнаружены значимые различия по следующим факторам семейной среды:

- «Эмоциональная дистанция-близость» ($U = 123,000$; $p < 0,01$);
- «Отвержение-принятие» ($U = 150,500$; $p < 0,01$);
- «Удовлетворенность отношениями» ($U = 165,500$; $p < 0,01$).

Таким образом, мы видим, что разработанная программа психолого-педагогического сопровождения выступила причиной изменений эмоциональной близости, принятия и общей удовлетворённости отношениями подростков, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции.

Также для наглядного представления представим сравнение средних показателей по шкалам со значимыми различиями между ЭГ и КГ по данным методики «ВРР» до и после формирующего этапа на рисунке 13:

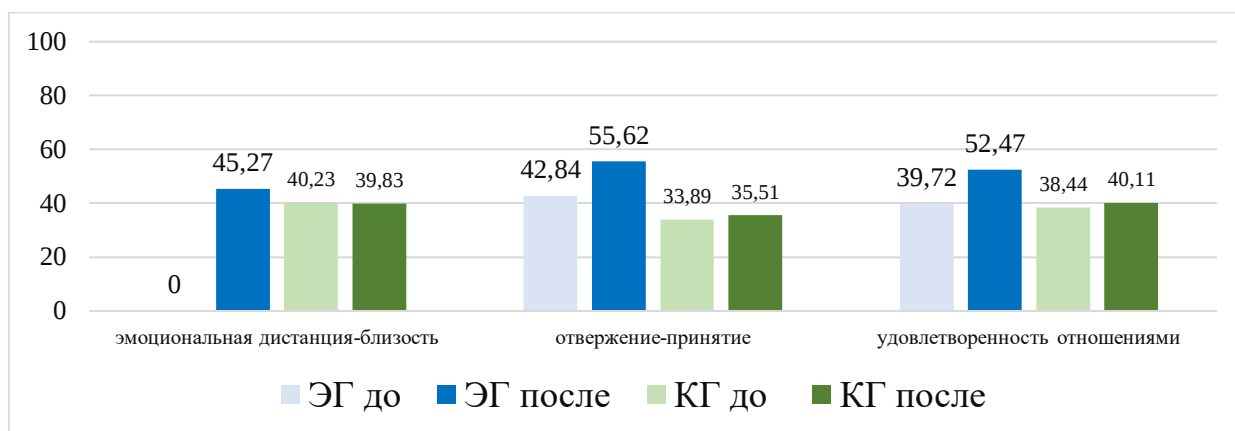


Рис. 13. Средние показатели факторов образовательной среды по данным методики «ВРР» до и после формирующего эксперимента

Анализируя рисунок 13, отметим значимый рост всех трёх показателей факторов семейной среды в экспериментальной группе после формирующего этапа. После реализации программы психолого-педагогического сопровождения дисфункциональная семья стала характеризоваться большей эмоциональной теплотой и принятием, а также большой выраженностью общей удовлетворенности отношениями.

Представим сравнительный анализ данных методики *Стили семейного воспитания в отражении подростков* среди ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента. Для определения значимости различий среди ЭГ и КГ нами был использован U-критерий Манна-Уитни. Его расчёты по методике «Стили семейного воспитания в отражении подростков» представлены в таблице 25:

Таблица 25

Расчёты U-критерия Манна-Уитни по данным методики «Стили семейного воспитания в отражении подростков» среди ЭГ и КГ на контрольном этапе

Шкалы методики «Стили семейного воспитания в отражении подростков»	U-Манна-Уитни	Асимп. знач.
Демократический стиль	143,000	0,002**
Либеральный стиль	119,500	0,000**
Авторитарный стиль	117,500	0,000**

Анализируя таблицу 24, отметим, что после формирующего этапа среди ЭГ и КГ обнаружены значимые различия по следующим факторам семейной среды:

- «демократический стиль» ($U = 143,000$; $p < 0,01$);
- «либеральный стиль» ($U = 119,500$; $p < 0,01$);
- «авторитарный стиль» ($U = 117,500$; $p < 0,01$).

Также для наглядного представления рассмотрим сравнение средних показателей по шкалам со значимыми различиями между ЭГ и КГ по данным методики «Стили семейного воспитания в отражении подростков» до и после формирующего этапа на рисунке 14:

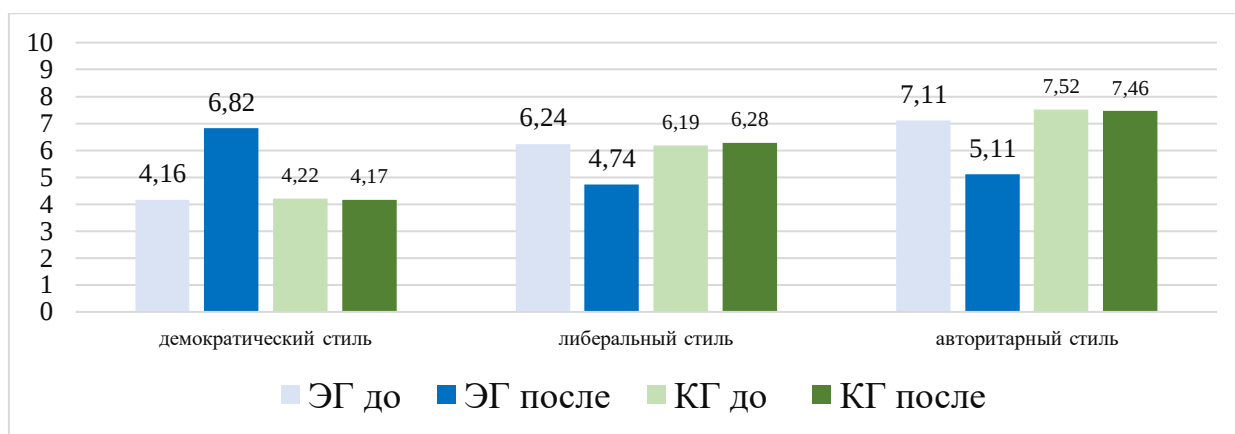


Рис. 14. Средние показатели факторов семейной среды по данным методики «Стили семейного воспитания в отражении подростков» до и после формирующего эксперимента

Анализируя рисунок 14, отметим значимые изменения в восприятии подростками стилей семейного воспитания после формирующего этапа исследования. Так, наблюдается рост по шкале «демократический стиль» в экспериментальной группе. То есть, после проведения комплекса психолого-педагогических мероприятий подростки стали значительно чаще отмечать в своих семьях атмосферу диалога, поддержки и уважения к их мнению. По шкале «либеральный стиль» в экспериментальной группе отмечается заметное снижение. А значит после реализации программы психолого-педагогического сопровождения подростки, воспитывающиеся в условиях семейной дисфункции, меньше демонстрируют избыточную вседозволенность и

отсутствие четких границ в семейном воспитании. «Авторитарный стиль» в экспериментальной группе также демонстрирует значимое снижение, что отражает уменьшение жёсткости, давления и контроля со стороны родителей после реализации программы психолого-педагогического сопровождения.

Представим сравнительный анализ данных методики *Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (Coping Inventory for Stressful Situations, CISS)* среди ЭГ и КГ на контрольном этапе в таблице 26:

Таблица 26

Расчёты U-критерия Манна-Уитни по данным методики «CISS» среди ЭГ и КГ на контрольном этапе

Шкалы «CISS», авторы N. Endler, J. Parker (1990 г.) в адаптации Т. Л. Крюковой (2001 г.)	U Манна-Уитни	Асимп. знач.
Проблемно-ориентированный копинг	185,000	0,026*
Эмоционально-ориентированный копинг	394,000	0,158
Копинг, ориентированный на избегание	474,500	0,167
Отвлечение	347,000	0,274
Социальное отвлечение	285,000	0,284

Анализируя таблицу 26, отметим, что обнаружено на контрольном этапе значимое различие между ЭГ и КГ в сформированности «проблемно-ориентированного копинга» ($U=185,000$ при $p<0,05$).

Также для наглядного представления рассмотрим сравнение средних показателей по шкалам методики «CISS» между ЭГ и КГ по данным методики до и после формирующего этапа на рисунке 15:

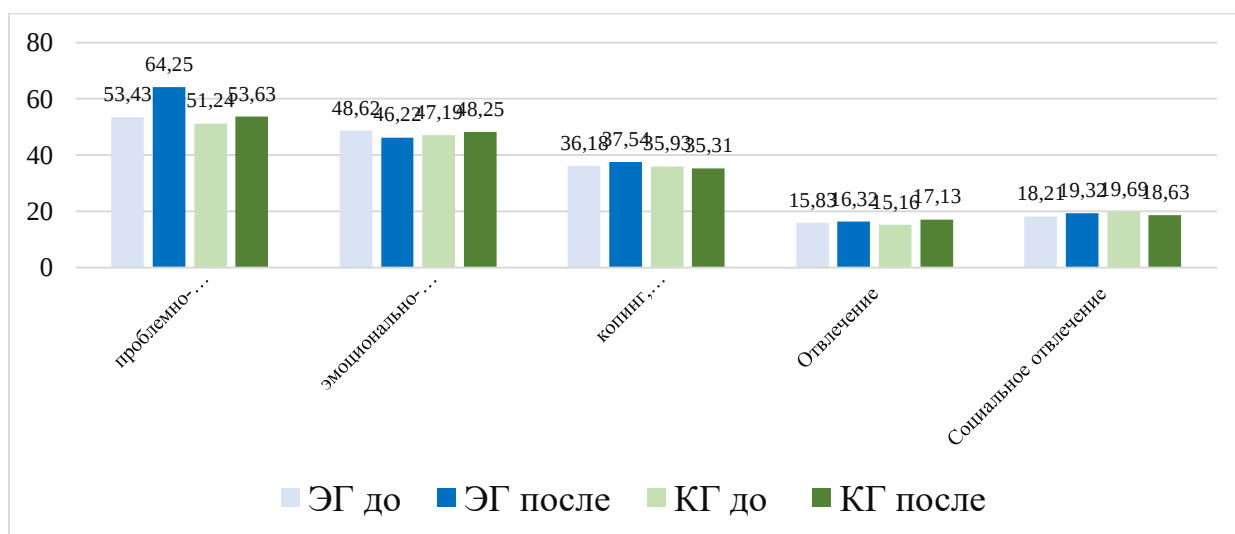


Рис. 15. Средние показатели стратегий преодоления трудностей по данным методики «CISS» до и после формирующего эксперимента

Анализируя рисунок 15, отметим значимые изменения в сформированности «проблемно-ориентированного копинга» среди подростков из ЭГ. То есть, благодаря целенаправленному положительному изменению факторов образовательной и семейной среды подростки ЭГ значительно чаще стали выбирать активные и конструктивные стратегии преодоления трудностей. В контрольной группе значимых изменений не наблюдается.

Представим сравнительный анализ по данным опросника «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (*Strategic Approach to Coping Scale, SACS*) среди ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента в таблице 27:

Таблица 27

Расчёты U-критерия Манна-Уитни по данным методики «SACS» среди ЭГ и КГ на контрольном этапе

Шкалы «SACS», авторы N. Endler, J. Parker (1990 г.) в адаптации Т. Л. Крюковой (2001 г.)	U Манна-Уитни	Асимп. знач.
Ассертивные действия	102,500	0,009**
Социальные действия	311,500	0,632
Поиск социальной поддержки	322,000	0,783
Импульсивные действия	325,500	0,824
Избегание	323,500	0,795
Манипулятивные действия	248,000	0,100
Асоциальные действия	277,000	0,266
Агрессивные действия	148,000	0,024*
Индекс конструктивности копинг-стратегий	167,000	0,035*

Анализируя таблицу 27, отметим, что на контрольном этапе между ЭГ и КГ обнаружены значимые различия:

- По шкале «Ассертивные действия» ($U=102,500$ $p<0,01$);
- По шкале «Агрессивные действия» ($U=148,00$ $p<0,05$);
- По шкале «Индекс конструктивности копинг стратегий» ($U=167,000$ $p<0,05$).

Также для наглядного представления рассмотрим сравнение средних показателей по шкалам со значимыми различиями между ЭГ и КГ по данным методики «SACS» до и после формирующего этапа на рисунке 16:

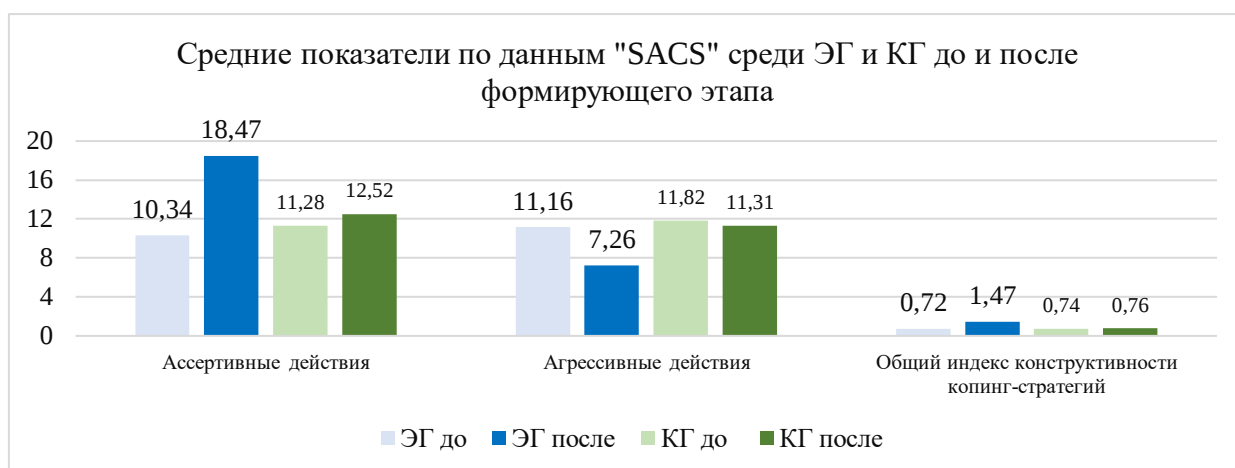


Рис. 16. Средние показатели стратегий преодоления стрессовых ситуаций по данным методики «SACS» до и после формирующего эксперимента

Анализируя рисунок 16, отметим, что по шкале «Ассертивные действия» наблюдается выраженный рост в экспериментальной группе после формирующего этапа. То есть, после формирующего этапа отмечено формирование у подростков более уверенных, конструктивных форм стратегий. По шкале «Агрессивные действия» виден отчетливый спад среди ЭГ. То есть, подростки ЭГ из дисфункциональных семей стали реже прибегать к агрессии. Отмечено среди ЭГ и положительное изменение «Общего индекса конструктивности копинг-стратегий». Такой результат подтверждает, что работа посредством изменения факторов семейной и образовательной сред по развитию конструктивности стратегий действительно приводит к устойчивым позитивным сдвигам в поведении подростков, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции.

Представим сравнительный анализ данных по методике *Способы совладающего поведения (Ways of Coping Questionnaire, WCQ)* среди ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента в таблице 28:

Таблица 28

Расчёты U-критерия Манна-Уитни по данным методики «WCQ» среди ЭГ и КГ на контрольном этапе

Шкалы «WCQ», авторы R. Lazarus, S. Folkman, в адаптации НИПНИ им. Бехтерева	U Манна-Уитни	Асимп. знач.
Конфронтация	420,500	0,111
Дистанцирование	441,000	0,337

Самоконтроль	322,500	0,071
Поиск социальной поддержки	425,500	0,224
Принятие ответственности	214,000	0,046*
Бегство-избегание	348,000	0,094
Планирование решения проблемы	141,500	0,007**
Положительная переоценка	297,000	0,266

Анализируя таблицу 28, отметим, что на контрольном этапе между ЭГ и КГ обнаружены значимые различия:

- По шкале «Принятие ответственности» ($U=214,000$ $p<0,05$);
- По шкале «Планирование решения проблемы» ($U=141,500$ $p<0,01$).

Сравнение средних показателей по шкалам со значимыми различиями между ЭГ и КГ по данным методики «WCQ» до и после формирующего этапа представлено на рисунке 17:

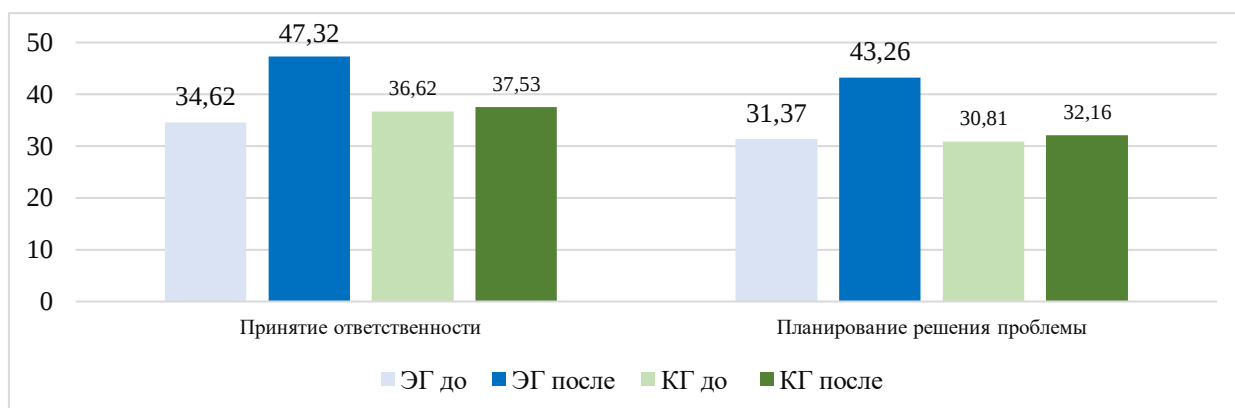


Рис.17. Средние показатели по шкалам методики «WCQ» до и после формирующего эксперимента

Анализируя рисунок 17, отметим, что обнаружен значимый рост средних показателей в экспериментальной группе как по шкале принятия ответственности (с 34,62 до 47,32) и по шкале планирования решения проблемы (с 31,37 до 43,26). То есть, реализованная психолого-педагогическая модель оказала значительное влияние на рост ответственности за происходящее и проявление готовности к анализу ситуации, к поиску и реализации конструктивных решений среди подростков, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции. В контрольной группе значимой динамики не наблюдается. Это подтверждает, что без целенаправленного психолого-

педагогического сопровождения у подростков из КГ не происходит выраженного роста зрелых форм поведения и жизненного самоопределения.

Выводы по главе 3

1. Нами был произведён анализ факторов образовательной и семейной сред как предикторов выбора подростками, воспитывающимися в условиях семейной дисфункции, жизненных стратегий. Выборка была представлена 860 респондентами – учениками 7, 8 и 9 классов (13–15 лет; среднее значение возраста = 14,3 года). Все исследуемые воспитывались в условиях семейной дисфункции (семьи с хроническими конфликтами/зависимостями у одного или обоих родителей/ семьи, где родители в разводе с затяжным конфликтом/ семьи с инвалидностью близкого родственника подростка и проч.). Также исследуемые обучающиеся-подростки были поделены на экспериментальную и контрольную группы. В экспериментальную группу вошло 486 респондентов, а в контрольную группу вошло 374 респондента.

2. На констатирующем этапе исследуемые подростки из дисфункциональных семей продемонстрировали:

– по данным авторской анкеты «Диагностика факторов образовательной среды (школы)» подростки продемонстрировали преимущественную удовлетворенность хорошим состоянием учебных классов и оборудования, удовлетворенность доступом к библиотеке, наличие условий для занятий спортом, относительно дружелюбную и поддерживающую атмосферу в классе, удовлетворенность доступностью учебных материалов и интернет-ресурсов, учебное пространство респонденты оценивают как достаточно оснащенное техническими средствами;

– при этом исследуемые подростки, воспитывающиеся в дисфункциональных семьях, отмечают, как среди ЭГ, так и среди КГ отсутствие возможностей участия во внеурочных мероприятиях (49,5% от

всей выборки), невозможность выбора элективных дисциплин и курсов (53,4% от всей выборки), отсутствие поддержки инициатив учеников в создании социальных и культурных проектов (66,1% от всей выборки), а также отсутствие поддержки самостоятельности учеников от педагогического состава учреждения (64% от всей выборки). Также отмечается отсутствие обратной связи и консультаций от учителей (73,3% от всей выборки), отсутствие у образовательных учреждений традиций (72,7% от всей выборки), отсутствие в образовательных учреждениях помощи в личностном развитии и профессиональном самоопределении (50,4%), а также отсутствие помощи в развитии навыков саморефлексии (88,2%);

– по данным анкеты «Оценка образовательной среды (школы)» А.В. Капцова и Е.И. Колесниковой наиболее выраженным в обеих выборках продемонстрирован субъект-нормативный тип взаимодействия с образовательной средой, что свидетельствует о доминировании восприятия школьной среды как структуры, в которой основное внимание уделяется следованию установленным нормам, приказам и правилам;

– как среди ЭГ, так и среди КГ на констатирующем этапе продемонстрированы низкие значения по субъект-совместному и субъект-порождающему типам. То есть образовательная среда характеризуется недостаточной способностью побуждения ученика к развитию, сотрудничеству и внутренней мотивации, для большинства учащихся подростков из дисфункциональных семей. Особенно важно отметить, что крайне небольшая доля подростков из дисфункциональных семей ощущает образовательную среду как пространство, способствующее позитивным эмоциям, сотрудничеству и самореализации (15,3% от всей выборки);

– по данным диагностики родителей подростков из дисфункциональных семей (Методика «ВРР») при прояснении факторов семейной среды определяется дефицит эмоциональной близости (70% от всей выборки), низкая способность к совместной деятельности и диалогу с подростками (52,4% выборки), низкие показатели по шкале «Удовлетворённость

отношениями» (59% от всей выборки). По базовым шкалам продемонстрирован средний уровень, то есть среди исследуемой выборки подростков даже в условиях семейных трудностей родители сохраняют некоторую способность поддерживать базовые формы взаимодействия с детьми;

– по данным методики «Стили семейного воспитания в отражении подростков» отмечается, что среди дисфункциональных семей достаточно выражен высокий уровень либеральности (33,2% от всей выборки), что указывает на тенденцию к ослаблению родительского контроля и недостатку чётких границ в воспитании. Но наиболее высокие показатели как среди ЭГ так и среди КГ наблюдаются в распределении по авторитарному стилю (40,4% среди всей выборки). То есть, доминирование, жёсткость и директивность высоко выражены в системе отношений дисфункциональных семей исследуемых подростков;

– по данным методики «CISS» среди исследуемых присутствуют затруднения в организации активного поиска решений и конструктивного преодоления трудных ситуаций (70% респ. на низком уровне сформированности проблемно-ориентированного копинга). Также им достаточно характерно эмоциональное реагирование на стресс (24% на высоком уровне выраженности эмоционально-ориентированного копинга). Достаточно выраженным представляется копинг «социального отвлечения» (среди 45,4% от всей выборки).

– по данным методики SACS обнаружены как среди ЭГ, так и среди КГ низкие показатели по шкале «Ассертивные действия» (70% от всей выборки). Что свидетельствуют о недостаточно развитых навыках уверенного, самостоятельного отстаивания собственных интересов и конструктивного взаимодействия с окружающими. Показатели по шкалам «социальные действия», «поиск социальной поддержки», «манипулятивные действия» расположились на верхней границе среднего уровня, что свидетельствует о склонности подростков из дисфункциональных семей привлекать к

разрешению трудных ситуаций других людей, использовать социальные и прибегать к непрямым, обходным способам достижения своих целей. Отмечен низкий общий индекс конструктивности копинг-стратегий (среди 58% от всей выборки). То есть у подростков из дисфункциональных семей отмечается недостаточная сформированность целостной и конструктивной системы копингов;

- по данным методики «WSQ» исследуемые подростки из дисфункциональных семей продемонстрировали преимущественно низкую сформированность таких копингов как «Планирование решения» (57% от всей выборки), «Самоконтроль» (60% от всей выборки) и «Принятие ответственности» (60% от всей выборки). То есть отмечается недостаточная сформированность стратегий, связанных с рациональным подходом к решению жизненных трудностей и ответственным поведением.

- на констатирующем этапе по данным расчётов хи-квадрата Пирсона (критерий χ^2) и U-критерия Манна-Уитни нами не обнаружены значимые различия между респондентами ЭГ и КГ до проведения программы психолого-педагогического сопровождения.

3. Обобщая данные корреляционного анализа, отметим, что адаптивный копинг «планирование решения проблем» положительно связан с социально-психологическими, культурно-досуговыми и личностно-развивающим факторами образовательной среды ($p < 0,01$). Также личностно-развивающий фактор образовательной среды снижает склонность к дистанцированию от проблем ($p < 0,05$). Копинг «самоконтроль» положительно взаимосвязан с факторами организации учебного процесса ($p < 0,01$). В целом, наиболее значимыми факторами формирования зрелых, конструктивных копинг-стратегий выступает именно социально-психологические, культурно-досуговые и факторы личностного развития образовательной среды ($p < 0,01$). А материально-технические ресурсы и организация учебного процесса играют вспомогательную роль, выступая скорее фоном, формирования адаптивных жизненных стратегий. Образовательная среда может одновременно

предотвращать развитие агрессивных и манипулятивных стратегий, способствуя формированию уверенного, асертивного поведения даже у подростков, находящихся в условиях семейной дисфункции;

4. Также установлена значимая положительная связь конструктивных, проблемно-ориентированных копинг-стратегий с субъект-совместным и субъект-порождающим типами образовательной среды. Это подтверждает, что именно такая образовательная среда, основанная на включении подростков из дисфункциональных семей в совместную деятельность, поддержку инициативы, развитие субъектности и ответственности, служат ключевым ресурсом формирования зрелых стратегий совладания с трудностями;

5. Также по данным корреляционного анализа факторов семейной среды и сформированности копинг-стратегий ключевым ресурсом для развития у подростков из дисфункциональных семей зрелых и конструктивных копинг-стратегий выступает атмосфера принятия, эмоциональной близости и демократический стиль семейного взаимодействия ($p < 0,05$, $p < 0,01$);

6. Полученная модель ($R^2 = 0,563$) подтверждает, что более половины вариативности копингов объясняется именно влиянием факторов образовательной и семейной сред, которые выступают предикторами их конструктивности.

7. В результате реализации психолого-педагогического сопровождения обучающихся, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции, были получены следующие результаты:

– реализация программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции, оказала положительное влияние на образовательную среду школы. Так, отмечается значимое развитие культурно-досуговых ресурсов, поддержка личностного роста, укрепление социально-психологического климата и совершенствование организации учебного процесса. Осуществлен значимый сдвиг на развитие

субъект-совместных и субъект-порождающих форм взаимодействия в образовательной среде школы. Данные положительные изменения позволили существенно повысить потенциал образовательной среды как пространства личностного роста и самореализации, особенно для подростков, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции;

– системная работа с семейной средой подростков, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции, в рамках программы психолого-педагогического сопровождения позволила снизить эмоциональную дистанцию и уровень отвержения подростков, а также отмечен значимый рост удовлетворённости обучающихся семейными отношениями. Данная работа способствовала переходу семей к более гармоничным, демократичным и поддерживающим формам взаимодействия;

– эффективность психолого-педагогического сопровождения подтверждается итоговым значимым показателем развития у подростков, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции, проблемно-ориентированных, ассертивных стратегий. Подростки экспериментальной группы научились осознанно выбирать наиболее зрелые, конструктивные формы совладания, что, безусловно, положительно скажется на их дальнейшем личностном и социальном развитии. Также формирующий эксперимент позволил не только увеличить уровень ассертивности, но и снизить выраженность агрессивных реакций, а также существенно повысить общий уровень конструктивности стратегий у подростков экспериментальной группы.

Данные изменения свидетельствуют о высоком потенциале целенаправленного психолого-педагогического сопровождения, направленного на формирование осознанных конструктивных жизненных стратегий у подростков, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования и полученные результаты проведения экспериментальной работы позволили нам сформулировать основные выводы исследования.

Несмотря на различия в позиции ученых относительно психологического содержания понятия «жизненные стратегии», большинство ученых рассматривают его в качестве формы или способа осознанного проектирования личностью своего жизненного пути в соответствии с имеющейся у нее системой ценностей, смыслов и целевых жизненных ориентиров, возможностей их поэтапного достижения и реализации личностного потенциала, а также репрезентирующая смысл ее существования.

Жизненные стратегии характеризуют полноту жизненного мира человека, его устремленность в будущее и способность к изменению собственной жизни во имя этого будущего. Особо значимым представляется выявление перспектив будущего и необходимых ресурсов для их самореализации в подростковом возрасте. В педагогической психологии понятие «жизненные стратегии подростков» учеными характеризуется с позиции анализа жизненных притязаний, перспектив, целей, ориентиров и планов.

Подростковый период становится ключевым для становления жизненных стратегий, именно в это время у подростка активно идет процесс формирования эмоциональных и физических моделей реагирования и ценностно-смысловых ориентиров личности. Это обуславливает важность научного анализа современного контекста формирования жизненной позиции подростков в отношении своей будущей жизни, жизненных перспектив, целевых ориентиров будущего.

Изучение специфики жизненных стратегий обуславливает практически все аспекты жизнедеятельности подростков, характеризуя их нравственные и ценностные установки, жизненные и профессиональные перспективы,

осознание своей роли в системе социального взаимодействия. Формирование у подростков жизненных стратегий в большей степени обусловлено степенью значимости для него жизненных перспектив, его убежденности в возможности реализации своих возможностей и готовности к личностному развитию.

Формирование жизненных стратегий подростков представляет собой процесс выработки системы притязаний, жизненных и профессиональных перспектив, целей и временных рамок их достижения, моделей поведения и способов адаптации на основе осознания ценностно-смысловых ориентиров и необходимых ресурсов для самореализации, обуславливающих ориентацию в жизненном пространстве, способность принимать значимые решения, убежденность в возможности реализации своих возможностей и готовность к личностному развитию. У подростков, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, отмечаются личностные изменения, деструктивные установки, отрицательно воздействующие на ценностные ориентиры подростка, приводящие к нарушениям адаптации и социального взаимодействия, эмоциональной стабильности, психологической незрелости, потере смысложизненных ориентаций, что препятствует формированию у них конструктивных жизненных стратегий.

Формирование жизненных стратегий обучающихся подросткового возраста реализуется под влиянием множества внутренних (личностные особенности) и внешних (влияние окружающего пространства) факторов: потребности и личностный потенциал подростков, образ жизни, установки, ценностные ориентации, которые способствуют проектированию своего жизненного пространства, пониманию перспектив личностного развития, ориентиров социального поведения и др. В ходе формирования жизненных стратегий ключевую роль играют аскриптивные факторы, в особенности семейный и образовательный потенциал, который приобретает подростками в семье и образовательном учреждении.

Большинство исследователей рассматривают семью как ключевой фактор личностного развития подростков и формирования у них жизненных

стратегий. Дисфункциональная семья определяется как невыполняющая или неадекватно выполняющая основные семейные функции (образования, воспитания и содержания детей, социального контроля, организации быта и досуга, обеспечения психологической безопасности), необходимые для здорового развития и благополучия ее членов. Любой из типов дисфункциональных семей оказывает негативное воздействие на личностное развитие подростков, формируя личностные изменения, нарушения адаптации и социального взаимодействия, эмоциональной стабильности, психологическую незрелость, что препятствует формированию у подростков адекватных жизненных стратегий. Выстраивать в такой ситуации перспективы собственной жизни, планировать жизнь и нести ответственность за реализацию жизненных планов подросткам значительно труднее. Отсутствие уважения к семейным ценностям подрывает его желание строить планы в отношении будущей семейной жизни.

Вместе с тем, условия семейной среды нельзя рассматривать в качестве решающего фактора формирования жизненных стратегий у подростков. Не менее значимо, а иногда даже и более, чем семейное, обнаруживает себя воздействие на подростка образовательной среды учреждения образования. Поэтому для формирования жизненных стратегий подростков важное значение имеет психолого-педагогический потенциал взаимодействия образовательного учреждения и семьи обучающегося с целью повышения образовательно-воспитательных возможностей семьи, в том числе в аспекте становления жизненных планов, ценностных ориентиров, мировоззренческой позиции подростков, воспитывающихся в различных семейных средах. Педагогическая целесообразность данной работы состоит в обеспечении психологически безопасной социализации подростка в семейной среде, реализации условий, обуславливающих эмоциональную стабильность, адекватность социальной коммуникации, формирование смысловых жизненных ориентаций, психологической зрелости, способности осознавать перспективы

собственной жизни, ее планирования и ответственности за реализацию жизненных планов.

Образовательная среда в совокупности ее психологических характеристик дает возможность выстраивать образовательный процесс, учитывая различные аспекты пространства, профессиональную компетентность педагогов и их роли в создании образовательной ситуации, а также целевых ориентиров личностного развития обучающегося. Образовательная среда подразумевает совокупность социально-педагогических, культурных и психологических условий, в которых реализуется образовательный процесс подростка и происходит формирование его личности, в том числе в аспекте выстраивания перспектив собственной жизни, планирования жизни и несения ответственности за реализацию жизненных планов. Психолого-педагогическое сопровождение данного процесса в образовательном учреждении создает условия для формирования субъектности обучающихся, что выражается в готовности и способности сознательно выстраивать мотивы, целевые ориентиры своего жизненного пути, формировать жизненные планы и стратегии.

Для обучающихся подросткового возраста, которые воспитываются в семьях, имеющих разные виды дисфункций, образовательное пространство способно обеспечить компенсирующие возможности, позволяющие в значительной степени возместить недостаточность эмоциональной поддержки и психологической стабильности, которые зачастую наблюдаются в таких семьях. Благоприятная для личностного развития подростка образовательная среда создает условия для формирования идентичности, уверенности в своих силах, позитивного мышления, адаптированности, стрессоустойчивости, самодостаточности, что становится основанием для определения подростками перспектив своей жизни и выбора конструктивных жизненных стратегий.

Факторы образовательной и семейной среды выступают предикторами формирования у обучающихся подросткового возраста, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции, конструктивных жизненных стратегий:

наиболее значимыми факторами формирования зрелых, конструктивных копинг-стратегий выступает социально-психологические, культурно-досуговые и факторы личностного развития образовательной среды ($p < 0,01$); личностно-развивающий фактор образовательной среды снижает склонность к дистанцированию от проблем ($p < 0,05$); адаптивный копинг «планирование решения проблем» положительно связан с социально-психологическими, культурно-досуговыми и личностно-развивающим факторами образовательной среды ($p < 0,01$); копинг «самоконтроль» положительно взаимосвязан с факторами организации учебного процесса ($p < 0,01$); установлена значимая положительная связь конструктивных, проблемно-ориентированных копинг-стратегий с субъект-совместным и субъект-порождающим типами образовательной среды: образовательная среда, основанная на включении подростков из дисфункциональных семей в совместную деятельность, поддержку инициативы, развитие субъектности и ответственности служат ключевым ресурсом формирования зрелых стратегий совладания с трудностями; ключевым ресурсом для развития у подростков из дисфункциональных семей зрелых и конструктивных копинг-стратегий выступает атмосфера принятия, эмоциональной близости и демократический стиль семейного взаимодействия ($p < 0,05$, $p < 0,01$); полученная модель ($R^2 = 0,563$) подтверждает, что более половины вариативности копингов объясняется именно влиянием факторов образовательной и семейной сред, которые выступают предикторами их конструктивности.

Реализация в образовательном процессе школы программы психолого-педагогического сопровождения формирования жизненных стратегий обучающихся, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, с опорой на факторы образовательной среды (организационные, инфраструктурные, социально-психологические, культурно-досуговые, личностно-развивающие) и семейной среды (эмоциональная близость, принятие и стиль воспитания) обеспечивает более высокий уровень сформированности конструктивных (проблемно-ориентированных, ассертивных) жизненных стратегий, что

выражается в готовности и способности обучающихся сознательно выстраивать мотивы, целевые ориентиры своего жизненного пути, формировать жизненные планы и ресурсы их реализации: системная работа с семейной средой подростков, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции, в рамках программы психолого-педагогического сопровождения позволила снизить эмоциональную дистанцию и уровень отвержения подростков; отмечен значимый рост удовлетворённости обучающихся семейными отношениями; отмечен переход семей к более гармоничным, демократичным и поддерживающим формам взаимодействия; эффективность психолого-педагогического сопровождения подтверждается итоговым значимым показателем развития у подростков, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, проблемно-ориентированных, ассертивных стратегий, осознанность в выборе наиболее зрелых, конструктивных форм совладания, повышение уровня ассертивности, снижение выраженности агрессивных реакций, повышение общего уровня конструктивности стратегий; осуществлен значимый сдвиг на развитие субъект-совместных и субъект-порождающих форм взаимодействия в образовательной среде школы, что позволило существенно повысить потенциал образовательной среды как пространства личностного роста и самореализации для подростков, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций.

Данные изменения свидетельствуют о высоком потенциале целенаправленного психолого-педагогического сопровождения, направленного на формирование осознанных конструктивных жизненных стратегий у подростков, воспитывающихся в условиях семейной дисфункции.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающий анализ и решение проблемы формирования у обучающихся подросткового возраста, воспитывающихся в условиях наличия семейных дисфункций, конструктивных жизненных стратегий. Перспективным вектором дальнейшей исследовательской работы может стать развитие профессиональной компетентности педагогов образовательного учреждения и повышение их роли

в создании образовательной ситуации, а также целевых ориентиров личностного развития обучающихся в аспекте построения ими жизненных планов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулаева, Х. Ш. Типы дисфункциональных семей / Х. Ш. Абдуллаева // Мировая наука. 2018. №4 (13). С. 55-57.
2. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства / В. В. Абраменкова. М., 2008. 495 с.
3. Абульханова, К. А. Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности / К. А. Абульханова // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 2. С. 5-18.
4. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. М.: Мысль, 1991. 299 с.
5. Аветян, А. М. Личностно-развивающий потенциал межличностных отношений старшеклассников / А. М. Аветян // Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2016. №6. С. 6-17.
6. Адлер, А. Наука жить / пер. с англ. и нем. / А. Адлер. М.: АСТ, 2023. 256с.
7. Александрова, Е. А. Особенности современного семейного воспитания в России: ожидания и перспективы / Е. А. Александрова, А. И. Евдокимова, Н. А. Евдокимов, И. В. Таньчева // Человек и общество. 2021. №1 (66). С. 76-83.
8. Алиев, Ш. И. Понятие и типы жизненных стратегий / Ш. И. Алиев // Известия ДГПУ. Общественные и гуманитарные науки. 2012. №1(18). С. 94-100.
9. Андреева, Т. В. Семейная психология / Т. В. Андреева. СПб.: Речь, 2004. 244 с.
10. Антонов, А. И. Социология семьи / А. И. Антонов, В. М. Медков. М.: ИНФРА-М., 2010. 636 с.

11. Антропова, И. Ю. Пути и средства формирования индивидуальной образовательной траектории подростков/ И.Ю. Антропова // Вопросы науки и образования. 2018. № 17(29). С. 73-79.
12. Ариффулина, Р. У. Взаимодействие семьи и школы в деятельности районного семейного клуба "Родительская среда" / Р. У. Ариффулина, Т. К. Беляева, Л. В. Белогорская // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. С. 9-11.
13. Астафьева, И. Н. Виды жизненных планов и их индивидуально-психологические детерминанты у студентов-выпускников: дис. ... канд. психол. наук / И. Н. Астафьева. Ростов н/Д, 2011. 210 с.
14. Астахова, Ю. Г. Социология семьи / Ю. Г. Астахова, М. В. Агасарян. Липецк: Изд-во ЛГТУ, 2012. 64 с.
15. Балабанова, Н. В. Образовательная среда школы и проблемы социализации личности / Н. В. Балабанова. Краснодар: КубГУ, 2002. 104 с.
16. Банщикова, Т. Н. Стратегии преодоления стрессовых ситуаций: психометрические характеристики русской версии методики / Т. Н. Банщикова, М. Л. Соколовский, В. И. Моросанова // Сибирский психологический журнал. 2020. №76. С. 56–77.
17. Барышников, В. Я. Средовый подход в управленческой деятельности специалиста по физической культуре: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Я. Барышников. Елец, 2005. 22 с.
18. Басов, А. В. Социально-психологические аспекты личностного развития подростка в образовательной среде допучреждения / А. В. Басов // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 355-371.
19. Белоус, О. В. Семья как фактор становления психологически здорового ребенка / О. В. Белоус // Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2014. №1. С. 22-28.
20. Белугина, М. А. Жизненные стратегии у современных студентов: опыт психологического исследования / М. А. Белугина // Психология в вузе. - 2008. № 6. № 93-103.

21. Белугина, М.А. Структура и динамика формирования жизненной стратегии в юношеском возрасте / М. А. Белугина // Ярославский педагогический вестник. 2008. № 4 (57).
22. Бердяев, Н. А. О назначении человека / Н. А. Бердяев. - М., 1993. 384с.
23. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2012. 296 с.
24. Биктина, Н. Н. Восприятие родителей детьми, оставшимися без их попечения / Н. Н. Биктина // Фундаментальные исследования. 2013. № 11-8. С.1714-1719.
- 25.Bloshenko, O. A. Экспериментальное исследование влияния неблагоприятной семейной среды (соп) на формирование у подростка повышенного уровня нейротизма / О. А. Блошенко // EESJ. 2021. №4-6 (68). С. 35-39.
26. Большая советская энциклопедия / глав. ред. А. М. Прохоров. М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1976. Т. 23, 1899 с.
27. Большов, В. Б. Высшее образование в системе жизненных стратегий молодежи / В. Б. Большов: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Краснодар, 2007. 27 с.
28. Бондаревская, Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. №1. 2001. С. 17-24.
29. Бондаренко, Е. Н. Жизненные стратегии молодежи закрытых административно-территориальных образований: социологический аспект: автореф. дис. ... канд. социол. наук / Е. Н. Бондаренко. Екатеринбург, 2009. 22с.
30. Борцова, М. В. Развитие самоуважения подростков в условиях образовательной среды / М. В. Борцова, О. В. Игракова, Л. Г. Юрченко // Проблемы современного педагогического образования. 2025. №87-1. С. 348-351.

31. Бузунова, Л. Г. Жизненные стратегии женщин российской провинции / Л. Г. Бузунова // Психологическая наука и образование. № 3. 2007. С. 47 - 59.
32. Бурлачук, Л. Ф. Психология жизненных ситуаций: учебное пособие / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. М.: Российское педагогическое агентство, 1998. 263с.
33. Варламова, Е. П. Психология творческой уникальности человека: Рефлексивно-гуманистический подход / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов. М., 2002. 253с.
34. Васильева, О. С. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека / О. С. Васильева, Е. А. Демченко // Вопросы психологии. 2001. №2. С. 74-84.
35. Васильева, О. С. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека / О. С. Васильева, Е. А. Носачева // Вопросы психологии. 2002. №4. С. 74-85.
36. Вахтель, Л. В. Исследование жизненных стратегий личности студентов на разных этапах обучения / Л. В. Вахтель, Т. И. Анисимова // Акмеология. 2016. №1 (57). С. 98-102.
37. Вежняева, Е. Е. Влияние семейной среды на успехи в обучении младших школьников / Е. Е. Вежняева, Г. П. Иванова // Вестник магистратуры. 2025. №5-1 (164). С. 37-39.
38. Венгер, Л. А. Психология / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. М.: Прогресс, 2011. 346 с.
39. Веселкова, Е. А. Жизненные стратегии подростков, склонных к зависимому поведению. Физический ресурс программы «Реальный мир» / Е. А. Веселкова, С. А. Юстус // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2019. №. С. 220-227.
40. Вишняков, А. И. Психологические особенности отношения подростков к родителям и формы их социальной направленности / А. И. Вишняков, М. О. Артамонова // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 665.

41. Волкова, Е. М. Трудные дети или трудные родители / Е. М. Волкова. М.: Профиздат, 1992. 94 с.
42. Волкова, С. В. Картина мира подростка из дисфункциональной семьи / С.В. Волкова // Мир науки, культуры, образования. 2016. №3 (58). С. 219-221.
43. Волокитина, А. А. Жизненные стратегии молодежи в условиях профессионального выбора / А.А. Волокитина // Знание. Понимание. Умение. 2010. № 4. С. 216-221.
44. Воронина, О. А. Жизненные стратегии как фактор отношения студентов к учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. А. Воронина. Курск, 2008. 22 с.
45. Воронова, А. Г. Становление жизненной позиции подростка через ценностные ориентиры М. Рокич / А. Г. Воронова // АНИ: Педагогика и психология. 2016. №4 (17). С. 98-100.
46. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М., 2005. 671с.
47. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
48. Галасюк, И. Н. Детско-родительское взаимодействие в период раннего детства: сравнительный анализ профилей родительской отзывчивости в диадах с типично и атипично развивающимися детьми / И. Н. Галасюк, О. В. Митина // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29 . № 2 (112). С. 119-144.
49. Гафиатулина, Н. Х. Социальное здоровье молодой семьи: показатели и уровни оценки / Н. Х. Гафиатулина, А. В. Верещагина, С. И. Самыгин // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 8-9. С. 21-25.
50. Гахова, А. С. Исследование моделей семейного воспитания в отражении младших подростков / А. С. Гахова, Е. Н. Каткова // Амурский научный вестник. 2021. №2. С. 4-13.

51. Говердовский, Л. А. Объем понятия «Жизненная стратегия личности» / Л. А. Говердовский // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2011. №1. С. 77-81.
52. Головаха, Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности / Е. И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб., 2000. С. 212-267.
53. Голубь, М. С. Психологически безопасная образовательная среда как условие социальной защиты виктимного подростка / М. С. Голубь // Естественно-гуманитарные исследования. 2014. №2 (4). С. 71-74.
54. Горохова, Т. И. Психолого-педагогическая программа по созданию образовательной среды в аспекте социализации подростков / Т. И. Горохова, Е. В. Малыхина // Вестник магистратуры. 2024. №6-3 (153). С. 77-78.
55. Григорович, Л. А. Особенности самоорганизации и временной перспективы на начальных этапах взрослости / Л. А. Григорович, Е. Б. Качалина // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2024. № 4 (75). С. 271-281.
56. Григорович, Л. А. Методика "схема семьи": диагностический потенциал и опыт обучения / Л. А. Григорович // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2022. № 1 (64). С. 37-39.
57. Григорьева, М. В. Понятие «Образовательная среда» и модели образовательных сред в современной отечественной педагогической психологии / М. В. Григорьева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2010. №4. С. 3-11.
58. Гришина, Е. В. Психологические характеристики образовательной среды и антивитальные переживания подростков / Е. В. Гришина // Народное образование. 2016. №4-5 (1456). С. 215-218.
59. Гришина, Н. В. Психология жизненного пути / Н. В. Гришина // Психологический журнал. 2007. Т. 28, № 5. С. 81 - 88.
60. Гришина, Н. В. Трудные жизненные ситуации: новые вызовы // Н. В. Гришина // Социальная психология и общество. 2025. Т. 16. № 4. С. 5-15.

61. Губина, Н. К. Жизненные стратегии студенческой молодежи регионального вуза и качество её образовательного и социального капитала // Н. К. Губина, М. А. Шарова, Т. В. Зайцева, Э. Ю. Бова // Манускрипт. 2017. №2 (76). С. 73-79.
62. Гуляева, А. Г. Психологическая характеристика функциональной и дисфункциональной семьи / А. Г. Гуляева // Шаг в науку. 2017. №1. С. 175-177.
63. Гущина, Ю. А. Возможности образовательной среды гимназии в организации проектной деятельности младших подростков / Ю. А. Гущина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. №8-3. С. 61-64.
64. Дементий, Л. И. Жизненные стратегии : моногр. / Л. И. Дементий, В. Е. Купченко. Омск: Изд-во ОмГУ, 2010. 192 с.
65. Дементий, Л. И. Ответственность: типология и личностные основания / Л. И. Дементий. Омск: Изд-во ОмГУ, 2001. 192 с.
66. Детско-родительское взаимодействие и развитие ребёнка раннего возраста: коллективная монография / Л. В. Токарская, М. А. Лаврова, Н. И. Бакушкина, И. Н. Галасюк, Я. И. Коряков, О. Н. Пасечник, М. Е. Пермякова, Е. В. Хлыстова, Д. А. Чегодаев, Т. В. Шинина. Екатеринбург: Учебно-методический центр Уральского федерального университета, 2019. 206 с .
67. Дзядевич, И. В. Эффективность функционирования образовательной среды и критерии ее восприятия субъектом / И. В. Дзядевич, А. Б. Серых // Перспективы науки. 2022. № 5 (152). С. 189-191.
68. Дружинин, В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. СПб.: Питер, 2006. 176 с.
69. Дружинина, Ю. А. Личностные черты, жизненные события, типы и стратегии копинг-поведения подростков / Ю. А. Дружинина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2013. №1 (11). С. 94-100.
70. Евдокимов, Н. А. Некоторые особенности современного семейного воспитания в России / Н. А. Евдокимов, А. И. Евдокимова, И. В. Таньчева, А.

М. Кузьмин // Автоматизация и управление в машино- и приборостроении: сборник научных трудов. Саратов, 2020. С. 101-106.

71. Егорова, Л. С. Жизненные стратегии: Гендерный аспект / Л.С. Егорова. Иваново: Издат. центр «Юнона», 1999. 60 с.

72. Елизаров, С. Г. Развивающая образовательная среда как пространство формирования субъектности личности подростков поколения Z / С. Г. Елизаров, М. И. Логвинова // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития: сборник научных статей. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Курск: Университетская книга, 2020. С. 301-305.

73. Еремейцев, Д. В. Жизненные стратегии подростков: анализ зарубежных и отечественных психологических исследований / Д. В. Еремейцев // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12, №5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/06PDMN524.pdf>

74. Еремейцев, Д. В. К вопросу изучения жизненных стратегий подростков, находящихся в трудных жизненных ситуациях / Д. В. Еремейцев // Научный вестник Гуманитарно-социального института. 2025. № 20. С. 11. EDN XSZCQI.

75. Еремейцев, Д. В. Основные направления психолого-педагогического сопровождения подростков в выборе жизненных стратегий / Д.В. Еремейцев // Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность: сборник статей XII Всероссийской научно-практической конференции / Пензенский государственный университет [и др.]; под ред. Гагаева П.А. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2026. – С. 68-72. – URL: https://mnis.pgau.ru/file/doc/konferencii/2026/Сборник_ВК–6–26.pdf.

76. Еремейцев, Д. В. Образовательная среда школы как фактор формирования жизненных стратегий подростками, воспитывающимися в дисфункциональных семьях // Научное мнение. 2025. № 11. С. 182-187.

77. Еремейцев, Д. В. Психолого-педагогическое сопровождение подростков в образовательных учреждениях при выборе жизненных стратегий // Национальное здоровье. 2025. № 4.

78. Еремейцев, Д. В. Работа образовательного учреждения с родителями как форма психолого-педагогического сопровождения подростков в формировании жизненных стратегий // Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания: сборник статей / под ред. Л.Ф. Логиновой, Е.В. Чабан. Красково: Гуманитарно-социальный институт. М.: Изд-во «Перо, 2026. Часть 1. С. 54-57.

79. Еремейцев, Д. В. Факторы, детерминирующие выбор подростками жизненных стратегий / Д.В. Еремейцев // Теория и практика общественного развития в сфере современного научного знания: материалы VIII Всероссийской научной конференции, Красково, 17 апреля 2025 г.: в 2 ч. / ред.: Л.Ф. Логинова, Е.В. Чабан. Красково: Гуманитарно-социальный институт; М.: Перо, 2025. Ч. II С. 59-62.

80. Жданова, Н. А. Влияние внутрисемейных отношений на развитие жизненных смыслов подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.А. Жданова. Воронеж, 2010. 23с.

81. Жигалин, С. С. Влияние родительских позиций на воспитательный потенциал семьи подростков / С. С. Жигалин // Социально-психологические аспекты формирования личности: материалы межрегиональной научно-практической конференции. Шадринск, 2004. С. 164-171.

82. Жулина, Е. В. Специфика работы социального педагога с подростками из малообеспеченных семей / Е. В. Жулина, И. В. Лебедева // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2020. № 3 (53). С. 158-164.

83. Захарова, М. К. Особенности адаптации подростков к образовательной среде в школе / М. К. Захарова, Е. А. Недвецкая // FORCIPE. 2022. №S3. С. 726-727.

84. Зубок, Ю. А. Молодежь: жизненные стратегии в новой реальности / Ю. А. Зубок // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 3. С. 4-12.
85. Зубок, Ю. А. Становление и развитие отечественной социологии молодежи / Ю. А. Зубок, В. И. Чупров // Социологические исследования. 2008. № 7. С. 108-117.
86. Иванов, А. Н. Дисфункциональные семьи: проблемы и пути решения / А. Н. Иванов // Вестник Башкирского ун-та. 2013. №1. С. 236-240.
87. Иванова, М. С. Организация образовательного пространства дома: Практические советы / М. С. Иванова // Образование для XXI века. 2018. № 6(15). С. 56-60.
88. Иванова, О. И. Характер взаимодействия подростков с матерями в многодетных семьях / О. И. Иванова, О. В. Кулешова, Т. И. Шульга // Вестник государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2023. №1. С. 139-153.
89. Иванова, С. В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий / С. В. Иванова // Ценности и смыслы. 2015. №6 (40). С. 23-27.
90. Иванченко, Г. В. На пороге профессиональной карьеры: социальные проблемы и личностные стратегии выбора / Г. В. Иванченко // Мир России. 2005. № 2. С. 100.
91. Иванченко, Г. В. Самоопределение личности как открытый проект / Г. В. Иванченко // Человек. 2005. № 3. С. 5-16.
92. Иванченко, Г. В. Становление профессионального самоопределения и репрезентации профессионализма / Г. В. Иванченко // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2005. Т. 2, № 2. С. 24 - 51.
93. Интегративная психология жизненного пути / под ред. Е. Ю. Коржовой. СПб.: Стикс, 2016. 232 с.
94. Капцов, А. В. Методика оценки образовательной среды учреждения с позиции эконпсихологического подхода / А. В. Капцов, Е.И. Колесникова //

Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология, 2015. №2. С. 34-42.

95. Карабанова, О. А. Детско-родительские отношения как компонент социальной ситуации развития современных подростков / Ребенок в современном обществе. Сборник научных статей // научные редакторы: Л.Ф. Обухова, Е.Г. Юдина. Редакционная коллегия: Н.Н.Авдеева, И.А. Корепанова, Е.В. Филиппова. М.: МГППУ, 2007. 336 с.

96. Карпинский, К. В. Стратегия жизни как структурная организация индивидуальной жизнедеятельности / К. В. Карпинский // Психология жизненного пути личности: методологические, теоретические, методические и прикладные проблемы. Гродно: ГрГУ 2012. С. 301-337.

97. Каюмова, Д. Ш. Факторы семейного воспитания несовершеннолетних / Д. Ш. Каюмова // Мировая наука. 2020. №5 (38). С. 226-229.

98. Кибальник, А. В. Эмпирическое исследование стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций сельскими подростками / А. В. Кибальник, И. В. Федосова, К. А. Абрамова // Казанский педагогический журнал. 2023. №1 (156). С. 266-273.

99. Колпакова, А. Е. Исследование репрезентаций подростками и родителями информационной семейной среды / А. Е. Колпакова, С. Т. Посохова // Медицина: теория и практика. 2019. №S. С. 650-651.

100. Комарова, О. Н. Родительское отношение как фактор развития личности ребенка / О. Н. Комарова, А. Л. Рассказова // Вестник Московского информационно-технологического университета -Московского архитектурно-строительного института. 2022. № 1. С. 75-84.

101. Комарова, О.Н., Рассказова А.Л. Социально-психологические детерминанты семейной среды и их влияние на аутодеструктивные проявления подросткового поведения / О. Н. Комарова, А. Л. Рассказова // Системная психология и социология. 2024. №4 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-determinanty->

semeynoy-sredy-i-ih-vliyanie-na-autodestruktivnye-proyavleniya-podrostkovogo-povedeniya.

102. Кондратюк, О.Е. Роль семьи в формировании системы жизненных ценностей современных подростков / О. Е. Кондратюк, Н. А. Цветкова // Проблемы Науки. 2015. №11 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-semi-v-formirovanii-sistemy-zhiznennyh-tsennostey-sovremennyh-podrostkov>.

103. Конышева, А. В. Образовательная среда: содержание и структура / А. В. Конышева // Форум молодых ученых. 2016. №3. С. 138-142.

104. Копытов, А. В. Роль семейной среды в формировании алкогольной зависимости у подростков и молодых людей мужского пола / А. В. Копытов // Вестник ВГМУ. 2012. №2. С. 151-157.

105. Коржова, Е. Ю. Жизненный путь личности как психологический феномен / Е. Ю. Коржова // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2024. № 4 (28). С. 28-38.

106. Коржова, Е. Ю. Психология человека как субъекта жизнедеятельности и жизненного пути личности: основные итоги исследований / Е. Ю. Коржова, Е. Н. Волкова, О. В. Рудыхина, Е. Н. Туманова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2018. №187. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-cheloveka-kak-subekta-zhiznedeyatelnosti-i-zhiznennogo-puti-lichnosti-osnovnye-itogi-issledovaniy>.

107. Кормакова, В. Н. Проектирование жизненных стратегий как условие профессионально-личностного становления учащейся молодежи / В. Н. Кормакова // Образование и общество. 2018. № 5(112). С. 99-103.

108. Кормушина, Н. Г. Психологическое сопровождение подростков в условиях образовательной среды: условия, запросы, особенности / Н. Г. Кормушина, И. С. Якиманская // АНИ: педагогика и психология. 2016. №3 (16). С. 331-335.

109. Косикова, Л. В. Особенности смысловой сферы подростков в условиях включенного обучения / Л. В. Косикова // Российский психологический журнал. 2009. Т. 6. № 5.

110. Коулман, Дж. Капитал социальный и человеческий / Дж. Коулман // *Общественные науки и современность*. М., 2001. № 3. С. 121-139.
111. Кривых, С. В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах / С. В. Кривых // *Мир науки, культуры, образования*. 2011. №2. С. 2-6.
112. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
113. Крюкова, Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы / Т. Л. Крюкова. Кострома: КГУ, 2010. 64 с.
114. Кузнецова, Т.А. Психологические вмешательства в успешное обучение / Т. А. Кузнецова // *Преподавание и психология*. 2021. №5. С. 104-110.
115. Кузьмин, А. И. Концептуальные подходы к исследованию жизнедеятельности семьи / А. И. Кузьмин // *Семья в России*. 1996. № 1. С. 17-18.
116. Купченко, В. Е. Особенности жизненной стратегии у лиц с различным уровнем перфекционизма / В. Е. Купченко, Л. С. Сабирова // *Омский научный вестник*. 2013. №2 (116). С. 159-163.
117. Купченко, В. Е. Типологии жизненных стратегий / В. Е. Купченко // *Актуальные проблемы современной психологии: сб. научных трудов*. Вып. 1. Омск, 2002. С. 28 - 34.
118. Лакреева, А. В. Трудная жизненная ситуация как фактор социально-психологической дезадаптации подростка / А. В. Лакреева, М. В. Хомутова // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016. Т. 24, С. 135-140.
119. Леонов, Ю. С. Жизненные стратегии молодых людей: массовые стереотипы и потребности их коррекции / Ю. С. Леонов // *Молодежная политика: зарубежный и отечественный опыт: аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ*. № 16 (304). 2007. С. 31-43.
120. Леонова, О. А. Образовательное пространство и образовательная среда: опыт сопоставления / О. А. Леонова // *Известия ВГПУ*. 2008. №1. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-i-obrazovatelnaya-sreda-opyt-sopostavleniya>.

121. Липунова, О. В. Психология отклоняющегося поведения: учебное пособие / О. В. Липунова. 2-е изд. М.: ФЛИНТА, 2016. 377 с.

122. Личностное развитие: прогностические модели, факторы, вариативность: колл. монография / под ред. И. С. Морозовой; ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет». Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2008. 464 с.

123. Ляхова, М. А. Психологические составляющие жизненной стратегии личности / М. А. Ляхова // СибСкрипт. 2010. №3. С. 83-90.

124. Макаренкова, И. В. Социальная дезадаптация детей и подростков (психолого-педагогические основы коррекционно-профилактической работы) / И. В. Макаренкова, А. В. Мисько. М., 2015. 275 с.

125. Малых, К. С., Лакреева, А. В. Формирование конструктивных стратегий совладающего поведения как способ психологической поддержки подростков, находящихся в трудных жизненных ситуациях / К. С. Малых, А. В. Лакреева // Вестник СМУС74. 2018. №1 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-konstruktivnyh-strategiy-sovladayuschego-povedeniya-kak-sposob-psihologicheskoy-podderzhki-podrostkov-nahodyaschihsya>.

126. Малыгина, А. В. Исследование содержательной стороны смысла жизни / А. В. Малыгина // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: мат-лы IV Всерос. науч.-практ. (заочн.) конф. (3-4 апр. 2014 г). М.: Перо, 2014. С. 43-48.

127. Малыгина, А. В. Смыслжизненные ориентации в разных жизненных ситуациях у молодежи: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. В. Малыгина. СПб., 2015. 27 с.

128. Мануйлов, Ю. С. Средовый подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. 2000. № 7. С. 36-42.

129. Марковская, И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская. СПб.: Речь, 2005. С. 29-58.
130. Мартынова, Т. Н. Стратегии жизненного самоопределения студенческой молодежи в период профессиональной подготовки в вузе / Т. Н. Мартынова // СибСкрипт. 2013. №4 (56). С. 57-62.
131. Марченко, И. С. Развитие психологической устойчивости подростков к кризисным ситуациям в образовательном пространстве школы / И. С. Марченко // Педагогическая наука и практика. 2022. №1 (35). С. 15-19.
132. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу. М.: Рефл-бук, 1997.
133. Массен, П. Развитие личности ребенка / П. Массен, Дж. Конджер, Дж. Каган, А. Хьютста. М.: Прогресс, 1987. С. 59-73.
134. Махматкулов, Ф. А. Семейная среда и система социальных отношений в воспитании здорового ребенка / Ф. А. Махматкулов // Вестник науки. 2022. №5 (50). С. 24-28.
135. Мдивани, М. О. Методика исследования жизненных стратегий личности / М. О. Мдивани, П. Б. Кодесс // Вопросы психологии. 2006. №4. С. 146-150.
136. Медников, А. Б. Факторы дифференциации жизненных стратегий обучающихся спортивных школ / А. Б. Медников, Ю. Н. Тапунов, О. Г. Лызарь // Вестник КРУ МВД России. 2021. №1 (51). С. 108-113.
137. Мельникова, А. А. Сравнительный анализ структурных компонентов смыслового будущего у подростков / А. А. Мельникова // Педагогическое образование в России. 2017. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-strukturnyh-komponentov-smyslovogo-buduschego-u-podrostkov>.
138. Мельникова, М. Л. Смысловое будущее в аспекте регуляции поведения субъекта // Личность в современном мире: сб. науч. ст. / Урал. гос. пед. ун-т; отв. ред. Р. А. Валиев. Екатеринбург, 2016. Вып. 3: Проблемы профессиональной деятельности педагога в условиях культурного многообразия образовательной среды. С. 167-172.

139. Менг, Т. В. Педагогические условия построения образовательной среды вуза: дисс. ... канд. пед. наук / Т. В. Менг. СПб. 1999. 170с.
140. Михайлова, В. Е. Проблемы формирования жизненных планов подростков в современных социокультурных условиях // МНИЖ. 2016. №8-5 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-formirovaniya-zhiznennyh-planov-podrostkov-v-sovremennyh-sotsiokulturnyh-usloviyah>.
141. Мищерина, И. В. Особенности развития образовательной среды / И. В. Мищерина, И. И. Недоповз // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №77-4. С. 257-259.
142. Морозова, Е. А. Моделирование образовательной среды как способ формирования семейного сознания юношества / Е. А. Морозова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2019. №65. С. 40-45.
143. Морозова, Е.А. Образовательная среда как фактор формирования семейного сознания юношества / Е. А. Морозова, Е. А. Алисов // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №63-3. С. 77-80.
144. Москаленко, В. Д. Зависимость: семейная болезнь / В.Д. Москаленко. М.: ПЕРСЭ, 2004. 336 с.
145. Мухина Т. Г. Духовно-нравственное развитие личности на основе гуманистических ценностей / Т. Г. Мухина, С. Н. Сорокоумова // Инициативы XXI века. 2016. №1. С. 66-72.
146. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных» / А. Д. Наследов. Санкт-Петербург: Речь. 4-е издание, стереотипное. 2012. 392 с.
147. Наумова, Н. Ф. Жизненная стратегия человека в переходном обществе / Н.Ф. Наумова // Социологический журнал. 1995. № 2. С. 37.
148. Нгуен, Т. Д. Л. Влияние семейного воспитания на агрессивное поведение старшеклассников // Т. Д. Л. Нгуен, Д. Т. Нго, А. Б. Серых // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. 2023. № 1. С. 64-74.

149. Новикова, Л. И. Воспитательное пространство: опыт и размышления / Л. И. Новикова, И. В. Кулешова // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается / Под ред. Л. И. Новиковой, Р. Б. Вендровской, В. А. Караковского. М.: НИИ Теории образования и педагогики РАО, 1996. С. 195-202.

150. Овчарова, Е. В. Жизнестойкость и доверие как основа преодоления трудной жизненной ситуации подростками / Е. В. Овчарова, А. В. Полина // Образовательный вестник «Сознание». 2020. №9. С. 8-12.

151. Овчарова, Е.В. Особенности смысложизненных ориентаций у подростков, попавших в трудные жизненные ситуации / Е. В. Овчарова, А. В. Полина // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. №3. С. 43-43. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/29PSMN319.pdf>

152. Огородова, Т. В. Формирование термина «Жизненные стратегии» / Т. В. Огородова // Проблемы Науки. 2015. №11 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-termina-zhiznennye-strategii>.

153. Ожегов, С.И.; Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Издание 2-е., испр. и доп. М.: Издательство АЗЪ, 1995. 928с.

154. Олифиревич, Н. И. Терапия семейных систем / Н. И. Олифиревич, Т. Ф. Велента, Т. А. Зинкевич-Куземкина. Санкт-Петербург: Речь, 2012. 560 с.

155. Олпорт, Г. Становление личности: избранные труды / пер. с англ. Л. В. Трубицыной, Д. А. Леонтьева; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 462 с.

156. Ольховский, Р. М. Типологические особенности жизненных стратегий российской молодежи / Р. М. Ольховский // Теория и практика общественного развития. 2014. №21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologicheskie-osobennosti-zhiznennyh-strategiy-rossiyskoy-molodezhi>.

157. Орехова, И. Л., Шурупова М. В. Педагогическая система здоровьесберегающей деятельности коррекционной образовательной организации: управленческий аспект / И. Л. Орехова, М. В. Шурупова.

Челябинск: Изд-во Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2018. 174 с.

158. Осипова, Л. Б. Формирование жизненных стратегий молодежи / Л. Б. Осипова, Л. В. Прыкина // Известия вузов. Социология. Экономика. Политика. 2014. №4. С. 77-81.

159. Осмачко, Н. В. Политеоретический подход в изучении жизненных стратегий студенчества / Н. В. Осмачко // Вологодские чтения. 2002. № 29. С. 84-86.

160. Першина, Т. В. Проектирование программы управления рисками социализации ребенка в неблагополучной семье / Т. В. Першина // Вестник Череповецкого государственного университета: Научный журнал. №1(54). 2014. С. 89-94.

161. Першина, Т. В. Проектирование содержания безопасной социализации детей в семейной среде на основе дифференцированного подхода / Т. В. Першина // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. №2 (63). С. 127-130.

162. Петровский, А. В. Дети и тактика семейного воспитания / А. В. Петровский. М., 1981. 96 с.

163. Петрухина Д. А. Социальное здоровье и способы его поддержания в семейной среде / Д. А. Петрухина // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2025. №4. С. 47-54.

164. Пехунен, Р. Задачи развития и жизненные стратегии / Р. Пехунен // Психология личности и образ жизни / ред. Е. В. Шорохова. М. : Наука, 1987.

165. Платонов, Ю. П. Социальная психология поведения / Ю. П. Платонов. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 459 с.

166. Плотницкая, М. Р. Стратегии самореализации личности при различных типах гендерной идентичности: автореф. дис. . канд. психол. наук / М. Р. Плотницкая. Хабаровск, 2008. 23 с.

167. Психологическая диагностика расстройств эмоциональной сферы и личности: коллективная монография / Научн. Ред. Л. И. Вассерман, О. Ю. Щелкова. СПб.: СПбГУ, 2014. 405 с.
168. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. М.: Институт психологии РАН, 2007. 624 с.
169. Психология личности: хрестоматия. В 2 т. Т. 1 / Под ред. Я. Л. Райгородский. Самара: БАХРАХ, 1999. 448 с.
170. Психология семьи: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. В. Гребенникова, Е. В. Гурова, Е. И. Захарова и др.; под ред. Е. Г. Сурковой. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 240 с.
171. Психология социальных ситуаций / сост. и общ. ред. Н. В. Гришиной. СПб.: Питер, 2001. 416 с.
172. Радионова, И. Семья - уникальный источник человеческого капитала / И. Радионова // Социальная педагогика в России. 2009. №1. С. 35-37.
173. Реан, А.А. Семья как фактор профилактики и риска виктимного поведения / А. А. Реан // Национальный психологический журнал. 2015. №1(17). С. 3-8.
174. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. СПб.: Речь, 2003. 352 с.
175. Резник, Т. Е. Жизненное ориентирование личности: анализ и консультирование / Т. Е. Резник, Ю. М. Резник // СОЦИС. 1996. № 6. С. 110-120.
176. Резник, Т. Е. Жизненные стратегии личности: поиск альтернатив / Т. Е. Резник, Ю. М. Резник. М., 1995. 69с.
177. Резник, Ю. М. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа) / Ю. М. Резник, Е. А. Смирнов. М.: Институт человека РАН, 2002. 190 с.

178. Резник, Ю. М. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа) / Ю. М. Резник, Е. А. Смирнов. М.: Институт человека РАН, Независимый институт гражданского общества, 2002. 384 с.

179. Рожков, М. И. Воспитание трудного ребенка: дети с девиантным поведением / М. И. Рожков. М.: Владос, 2006. 240 с.

180. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2003.

181. Рудакова, О. В. Жизненные стратегии современного российского студенчества / О. В. Рудакова: дис. ... канд. социол. наук / О. В. Рудакова. М., 2004. 178 с.

182. Савенков, А. Б. Образовательная среда / А.И. Савенков // Школьный психолог. 2009. № 5. С. 5-8.

183. Савина, Н. Н. Сущность жизненной стратегии и ее типологии / Н. Н. Савина, Р. А. Илаева, // Современные проблемы науки и образования. 2016. №6. С. 355.

184. Самсоненко Л. С. Особенности саморегуляции у старших подростков с различными стратегиями поведения в конфликте / Л. С.Самсоненко, С. А. Комлева // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2024. №2 (февраль). ART 3348. URL: <http://emissia.org/offline/2024/3348.htm>

185. Сапоровская, М. В. Жизненный стиль семьи как показатель ее благополучия/неблагополучия (на примере семей с алкогольной аддикцией) / М. В. Сапоровская, С. А. Хазова // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: субъект-субъектная коммуникация как фактор социализации индивида: материалы V Международной научной конференции. Минск: Изд-во бГУ, 2020. С. 239-242.

186. Серых, А. Б. Поддерживающая коммуникация в социальной работе: основные характеристики и составляющие / А. Б. Серых, Д. В. Лифинцев, А. А. Лифинцева // Глобальный научный потенциал. 2016. №9. С. 142-144.

187. Серых, А. Б. Психическое благополучие как фактор достижения каждым обучающимся образовательных результатов / А. Б. Серых, И. И. Капалыгина // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2018. № 4 (46). С. 166-173.

188. Симонова, Г. И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся / Г. И. Симонова. Киров: Изд-во ВятГГУ. 2005. 320 с.

189. Синягин, Ю. В. Основные подходы к исследованию жизненных стратегий личности / Ю. В. Синягин, О. Ю. Переверзина, Ю. А. Яковлева, А. В. Полякова // Акмеология. 2010. № 1. С. 27-35.

190. Слободчиков, В. И. Образовательная среда: реализация целостности образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. М., 1997. Вып. 7.

191. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. М.: Школа-пресс, 1995. 384 с.

192. Слободчиков, В. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. М.: Изд-во Православного Свято-Тихоновского гуманитарного унта, 2013. 360 с.

193. Слободчиков, В. И. Российское образование: перспективы развития / В. И. Слободчиков, Ю. В. Громыко // Директор школы. 2000. № 2. С.4.

194. Слюсарев, Ю. В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. В. Слюсарев. СПб., 1992. С. 136.

195. Смирнов, Е. А. Жизненные стратегии государственных служащих / Е. А. Смирнов. // Государственная служба. 2002. № 4. С.108-118.

196. Смирнов, Т. А. Семья и социализация личности / Т. А. Смирнов // Мир науки, культуры, образования. 2013. №3 (40). С. 376-379.

197. Согомонов, А. Ю. Генеалогия Успеха и Неудач / А. Ю. Согомонов. М.: ООО «Солтэкс» при участии ООО «Невский простор», 2005. 384с.

198. Созонтов, А. Е. Жизненные стратегии современной студенческой молодежи большого города / А. Е. Созонтов // Журнал практического психолога. № 5. 2007. С. 129-146.

199. Спичко, Н. А. Образовательная среда в обучении иностранным языкам / Н. А. Спичко // Иностранные языки в школе. 2004. №5. С. 44-48.

200. Суворова, О. В. Влияние семейной среды на развитие детской субъектности / О. В. Суворова // Вестник Мининского университета. 2014. №3 (7). С. 1-10.

201. Суворова, О. В. Модель полисубъектной коммуникативно-познавательной среды образовательного учреждения / О. В. Суворова // Вестник университета (Государственный университет управления, Москва). 2011. № 14. С. 127-131.

202. Суворова, О. В. Семейная и образовательная среда как факторы развития субъектности ребенка в период перехода от дошкольного к младшему школьному детству: Автореф. ... д-ра психол. наук / О. В. Суворова. Н. Новгород, 2012. 48 с.

203. Сукинова, А. В. Взаимосвязь факторов суицидального риска и стиля семейного воспитания / А. В. Сукинова, Е. В. Забелина // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2023. № 1 (21). С. 58-66.

204. Суркова, Е. Г. Успешность совладающего поведения подростков, предпочитающих творческие стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций / Е. Г. Суркова, Н. Н. Власова // Знание. Понимание. Умение. 2012. №2. С. 267-275.

205. Суфьянова, Г. М. Особенности жизненных стратегий подростков со склонностью к девиантному поведению / Г. М. Суфьянова // Форум молодых ученых. 2017. №3 (7). С. 482-483.

206. Ткаченко, И. В. Детско-родительские отношения: ресурсно-смысловая нагрузка / И. В. Ткаченко // Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2017. №8. С. 171-180.

207. Ткаченко, И. В. Проблемы развития личности в семейном взаимодействии / И. В. Ткаченко // Научные исследования: информация, анализ, прогноз: монография / под ред. проф. О.И. Кирикова. Воронеж: ВГПУ. Книга 28, 2010. С. 357-371.

208. Ткаченко, И. Т. Личностно-развивающий ресурс семьи: онтология и феноменология: монография / И. Т. Ткаченко. М.: ООО «ЦИУМ и НЛ», 2008. 244 с.

209. Трофимова, Н. Б. Возможность развития самостоятельности подростка в учении: миф или реальность? / Н.Б. Трофимова, И.В. Медведева // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2019. № 4 (285). С. 258-263.

210. Тюмасева, З. И. Парадокс - здоровье семьи как социальная проблема / З. И. Тюмасева // Проблемы и перспективы развития современной семьи: материалы международной научно-практической конференции (26-27 ноября 2008 г., г. Челябинск). Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2008. С. 15-23.

211. Тюмасева, З. И. Семейная среда как средство сохранения, укрепления здоровья обучающихся и формирования самосохранительного поведения / З. И. Тюмасева, И. Л. Орехова // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №3. С 5.

212. Тюмасева, З. И. Семья как основа здорового образа жизни подрастающего поколения / З. И. Тюмасева // Проблемы качества физкультурно-оздоровительной и здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений: сборник статей III Международной научно-практической конференции (26 апреля 2013 г., г. Екатеринбург). Екатеринбург: РосГППУ, 2013. С. 259-262.

213. Улановская, И.М. Подход к классификации образовательных сред / И. М. Улановская // Ежегодник Рос. психол. об-ва. Психология как профессия (исследователь, практик). М., 2002. Т. 9. Вып. 3. С. 156-157.

214. Устьянцев, В. Б. Человек, жизненное пространство, риски: ценностный и институциональный аспекты / В.Б. Устьянцев. Саратов: Издательство Сарат. ун-та, 2006. 184 с.

215. Федосова, И. В. Стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций: социально-педагогическая характеристика понятия / И. В. Федосова, А. В. Кибальник // European Social Science Journal. 2017. № 1. С. 355-362.

216. Федотова, Н. Н. Жизненные стратегии молодежи / Н. Н. Федотова. // Человеческие ресурсы. 2000. № 2. С.21-23.

217. Федотова, Н. Н. Социально-профессиональный статус поствузовской молодежи на рынке труда / Н. Н. Федотова. Саратов: Изд-во Поволж. межрегион. учеб. центра, 2000. С. 25 - 33.

218. Федунина, Н. Ю. Связь семейной сплоченности и адаптивности по опроснику FACES-3 с коррелятами суицидального поведения в подростковом возрасте / Н. Ю. Федунина, Г. С. Банников, О. В. Вихристюк // Вестник РГГУ. Серия: Педагогика, психология, образование. 2017. № 3 (9). С. 95-121.

219. Фешина, Н. Г. Влияние семейной среды на формирование личности / Н. Г. Фешина, А. Н. Кулешова, Г. А. Фешина // Здоровье и образование в XXI веке. 2007. №3. С. 315.

220. Философия: энциклопедический словарь / под редакцией А. А. Ивина. М.: Гардарики, 2004. 1072 с.

221. Философский словарь. Под редакцией И. П. Фролова. М.: Политиздат, 1980. 444 с.

222. Фирсов, М.В. Технология социальной работы: учебник / М. В. Фирсов, Е. Г. Студенова. М.: КНОРУС, 2016. 344 с.

223. Формирование традиционных семейных ценностей как основа социального благополучия: учеб. пособие / Н. В. Попова [и др.]; Под общ. ред. канд. филос. наук, доц. Н. В. Поповой; М-во науки и высшего образования РФ. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2024. 160 с.

224. Фрейджер, Р. Личность: теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. 704 с.
225. Фролова, Е. К. Семейная среда - важный фактор формирования личности младших школьников / Е. К. Фролова, Д. С. Захаров, Н. А. Григорьева // Психология раннего детства: теория и практика воспитания характера детей дошкольного и младшего школьного возраста. - М.: Просвещение, 2019. - С. 145. -152.
226. Фромм, Э. Душа человека / Э. Фромм. М.: Республика, 1992. 430 с.
227. Фромм, Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. М.: АСТ, 2000. 448 с.
228. Хорни, К. Невроз и развитие личности / К. Хорни. М.: Смысл, 2024. 419с.
229. Хуторянская, Т. В. Особенности социализации подростков в различных образовательных средах / Т. В. Хуторянская // Сибирский педагогический журнал. 2017. №5. С. 20-23.
230. Хьелл, Л. Теории личности. Основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер. Пер. с англ. С. Меленевской. СПб.: Питер Пресс, 2008. 607 с.
231. Чеботарева, Д. Ю. Жизненные стратегии студенческой молодежи юга России: автореф. дис. ... канд. социол. наук / Д. Ю. Чеботарева. Ростов-на-Дону, 2006. 26 с.
232. Черемных, В. Ю. Семейное благополучие как принцип семейной политики / В. Ю. Черемных // Человек. История. Культура: Исторический и философский альманах. Т. 15. Саратов: Изд-во «Поволжский институт управления имени П.А. Столыпина», 2019. С. 79-84.
233. Черникова, Т. В. Как управлять педагогическим коллективом развивающейся школы / Т. В. Черникова. М., 2004. 208 с.
234. Черняк, Е. М. Социология семьи / Е. М. Черняк. - М.: Дашков и К, 2014. - 213 с.
235. Чопозова, М. А. Особенности психологического развития дошкольников в условиях деструктивной семейной среды / М. А. Чопозова //

Наука, образование и культура. 2025. №2 (72). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskogo-razvitiya-doshkolnikov-v-usloviyah-destruktivnoy-semeynoy-sredy>.

236. Чупров, В. И. Жизненные позиции молодёжи: смысловые основания формирования / В. И. Чупров, Ю. А. Зубок, А. С. Любутов, О. В. Сорокин // Вестник Института социологии. 2021. Том 12. № 3. С. 79-98.

237. Чурикова, И. Э. Неблагополучная семья как объект социальной работы / И. Э. Чурикова // Педагогические науки, 2015. –№34-2.....

238. Шапошников, Н. Л. Социальная конкуренция в жизненных стратегиях молодежи: автореф. дис. ... канд. социол. наук / Н. Л. Шапошников. Ростов-на-Дону, 2008. 22 с.

239. Шарапова И. В. Социально-педагогическая среда как пространство условий и образовательных возможностей подростка / И. В. Шарапова, В. К. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. 2020. №1. С. 48-58.

240. Шарова, М. А. Жизненные стратегии молодежных групп в условиях трансформации общества / М. А. Шарова, А. А. Иванюшкин // Инновационные технологии в науке и образовании. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 160-162.

241. Шварева, Е. В. Жизнестойкость у подростков из разной образовательной среды / Е.В. Шварева // Наука и современность. 2010. №6-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-u-podrostkov-iz-raznoy-obrazovatelnoy-sredy>.

242. Шептенко, П. А. Введение в специальность "Социальный педагог": учебное пособие / П. А. Шептенко. 3-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2019. 158 с.

243. Шилова, Н. А. Теоретико-методологические подходы к пониманию жизненных стратегий молодежи / Н. А. Шилова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2014. №164. С. 190-194.

244. Шлапак, Н. А. Категория «жизненные планы» / Н. А. Шлапак // Философские науки. 1974. № 5. С. 139-142.

245. Шнейдер, Л. Б. Психология семейных отношений / Л. Б. Шнейдер. М., 2010. 512 с.
246. Шульга Т.И. Удовлетворённость взаимоотношениями и потребностью в принадлежности подростков с родителями в условиях цифровизации / Т.И. Шульга // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2025. № 2. С. 91-105.
247. Шульга, Т. И. Работа с неблагополучной семьей / Т. И. Шульга. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2020. 213 с.
248. Эйдельман, Г. Н. Особенности жизненной позиции при различных уровнях психологического благополучия у современной молодежи / Г. Н. Эйдельман // Экспериментальная психология. 2016. Т 9, № 2. С. 82-94.
249. Ювенальные технологии. Практическое пособие / Под общей редакцией О. В. Зыков, Н. Л. Хананашвили, А. С. Автономов. М.: П-Центр, 2008. 397 с.
250. Югова, О. В. Влияние социально-психологических факторов и семейной среды на психическое развитие ребенка / О. В. Югова // Специальное образование. 2021. №1 (61). С. 127-139.
251. Юмкина, Е. А. Социально-психологические критерии типологии семейного уклада / Е. А. Юмкина // Russian Journal of Education and Psychology. 2014. №12 (44). С. 155-166.
252. Юнг, К. Проблемы души нашего времени / К. Юнг. СПб.: Питер, 2017. 336 с.
253. Ясвин, В. А. Личностно-развивающая модель школьной организационно-образовательной системы / В. А. Ясвин // Наука. Управление. Образование. РФ. 2021. № 1 (1). С. 38-50.
254. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. М.: Смысл, 2001. 365 с.
255. Ясвин, В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В. А. Ясвин. М.: Народное образование, 2019. 448 с.

256. Graham, K.E., Schellinger, A.R., Vaughn, L.M. Developing Strategies for Positive Change: Transitioning Foster Youth to Adulthood // Children and Youth Services Review. 2015. Vol. 54. P. 71-79. URL: <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2015.04.014>.

257. Hampson, S., Andrews, J., Barckley, M., Gerrard, M., Gibbons, F. Harsh Environments, Life History Strategies, and Adjustment: A Longitudinal Study of Oregon Youth // Personality and Individual Differences. 2016. Vol. 88. P. 120-124. URL: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.052>.

258. Mason, A. Family, religious, school and peer influences on adolescent alcohol use: A longitudinal study/ A. Mason, M. Windle // Stud. Alcohol. 2001. Vol. 62. P. 44-53.

259. Mayordomo-Rodríguez, T., Melendez, J., Viguer, P., Sales-Galán, A. Coping Strategies as Predictors of Well-Being in Youth Adult // Social Indicators Research. 2015. Vol. 122, iss. 2. P. 479-489. URL: <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0689-4>.

260. Moon, D.G. Family risk: individual resiliency factors, substance use, and the drug substance process in adolescence / D.G. Moon, K.M. Jackson, M.L. Fecht // J Drug Educ. 2000. Vol. 30, № 4. P. 373-398.

261. Sanchez, Y.M., Lambert, S.F., Cooley-Strickland, M. Adverse Life Events, Coping and Internalizing and Externalizing Behaviors in Urban African American Youth // Journal of Child and Family Studies. – 2013. – Vol. 22, iss. 1. –P. 38-47. – URL: <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9590-4>.

262. Stewart, Ch. Family factors of low-income African_American youth associated with substance abuse: an exploratory analysis //J. of Ethnicity in Substance Abuse. 2002. Vol. 1, № 1. P. 97-103.

263. Vakalahi H.F. Adolescent substance use and family based risk and protective factors: A literature review // J. Drug Educ. 2001. Vol. 31, N. 1. P. 29-44.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1**Бланк авторской анкеты «Диагностика факторов образовательной среды (школы)»**

Инструкция: Уважаемый ученик! Данная анкета предназначена для выявления особенностей образовательной среды вашей школы. Пожалуйста, выберите наиболее подходящий для вас вариант ответа на каждый вопрос. Ваши ответы помогут объективно оценить различные аспекты школьной среды и способствовать ее совершенствованию.

1. Удовлетворяет ли вас расписание занятий с точки зрения распределения учебной нагрузки в течение недели?
☐ Да ☐ Нет
2. Находятся ли учебные кабинеты и оборудование вашей школы в хорошем состоянии?
☐ Да ☐ Нет
3. Можно ли назвать отношения между учениками в вашем классе дружелюбными и поддерживающими?
☐ Да ☐ Нет
4. Предоставляет ли школа возможности для участия во внеурочных мероприятиях (кружки, секции, волонтерство)?
☐ Да ☐ Нет
5. Есть ли у вас возможность выбора учебных дисциплин или элективных курсов, которые вас интересуют?
☐ Да ☐ Нет
6. Достаточно ли доступны для вас все необходимые учебные материалы и онлайн-ресурсы для подготовки к урокам?
☐ Да ☐ Нет
7. Достаточно ли в школе технических средств (компьютеры, интернет, лаборатории) для эффективного обучения?
☐ Да ☐ Нет
8. Возникают ли в вашем классе серьезные конфликты, которые мешают учебе?
☐ Да ☐ Нет
9. Поддерживаются ли в школе инициативы учеников в организации культурных или социальных проектов?
☐ Да ☐ Нет
10. Поддерживают ли педагоги ваши инициативы и стремление к самостоятельности?
☐ Да ☐ Нет
11. Получаете ли вы своевременную и развернутую обратную связь от учителей по своим успехам и ошибкам?
☐ Да ☐ Нет
12. Имеет ли каждый ученик доступ к библиотеке и читальному залу при необходимости?

☐ Да ☐ Нет

13. Получаете ли вы поддержку от сверстников в трудных ситуациях?

☐ Да ☐ Нет

14. Есть ли в вашей школе свои традиции, которые объединяют ученический коллектив?

☐ Да ☐ Нет

15. Помогает ли школа вам в построении планов на будущее, выборе профессии?

☐ Да ☐ Нет

16. Есть ли возможность получать помощь от педагогов вне уроков (консультации, дополнительные занятия)?

☐ Да ☐ Нет

17. Предоставляет ли школа специальные условия для занятий спортом и активного отдыха?

☐ Да ☐ Нет

18. Считаете ли вы школьную среду благоприятной для вашего психологического комфорта?

☐ Да ☐ Нет

19. Ощущаете ли вы, что внеурочная жизнь в школе способствует вашему личностному росту?

☐ Да ☐ Нет

20. Получаете ли вы помощь в самоанализе и рефлексии собственных достижений?

☐ Да ☐ Нет

Группа факторов образовательной среды (школы)	№ Вопросы	Баллы и уровни
Факторы организации учебного процесса	1, 6, 11, 16	– Низкий уровень: 0-1 балл; – Средний уровень: 2 балла; – Высокий уровень: 3-4 балла
Факторы образовательной инфраструктуры	2, 7, 12, 17	
Факторы социально-психологического климата	3, 8, 13, 18	
Культурно-досуговые факторы	4, 9, 13, 19	
Факторы личностного развития	5, 10, 15, 20	

Примечание: за каждый ответ «да» начисляется 1 балл, за ответ «нет» – 0 баллов.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Анкета «Оценка образовательной среды (школы)», авторы А. В.

Капцов, Е. И. Колесникова (2015 г.)

Инструкция: Просим высказать свои впечатления о школе, в которой вы учитесь, выбрав подходящий ответ.

1 – Затрудняюсь ответить, так как никогда об этом не задумывался

2 – Не отвечает моим требованиям – была бы возможность, я многое бы изменил

3 – Соответствует всем требованиям (как и должно быть)

4 – Вызывает положительные эмоции, способствует достижению мною поставленных целей

5 – Радует меня, побуждает работать над собой и развиваться

№	Вопрос: Моё восприятие	(1-5)
1	архитектуры здания школы.	
2	взаимоотношений между мною и учениками класса.	
3	организации дополнительного образования (секции, кружки и т. п.)	
4	учебных классов и оснащения их плакатами, макетами, наглядными пособиями.	
5	учителей, ведущих у нас уроки.	
6	доступности изложения изучаемой темы урока.	
7	имиджа школы в Интернете.	
8	директора школы.	
9	требований учителей к моему поведению и внешнему виду.	
10	столовой, ее внешнего вида и обстановки.	
11	классного руководителя.	
12	увлекательности проведения уроков.	
13	оформления коридоров и досок объявлений в школе и благоустройства зон отдыха (цветы, растения, диваны для ожиданий и т.п.).	
14	учителя по физкультуре.	
15	качества изученных предметов предыдущего года обучения.	
16	зон Памяти (музей, стенды ветеранов, выпускников школы и т.п.).	
17	сотрудников школы, с которыми приходится общаться (вахтер, гардеробщица, уборщица и др.).	
18	экскурсий по теме изучаемых предметов в школе.	
19	актового зала школы.	
20	психолога школы.	
21	требовательности учителей на контрольных работах и в выставлении итоговых оценок.	
22	спортивных залов (зал для игровых видов спорта, спорт – площадки и т.д.).	
23	взаимоотношений учеников между собой в классе.	
24	дополнительных пособий для изучения темы урока.	
25	библиотечного обеспечения (читальный зал, каталоги т.п.).	
26	стиля общения учителей с учениками.	
27	наглядности макетов, образцов, фильмов, сопровождающих уроки.	
28	компьютерных (дисплейных) классов (оснащенность ПК) и сайта школы.	
29	взаимоотношений в группах дополнительного образования (секции, кружки).	
30	отношения учителей к учебному процессу.	

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Бланк методики «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР), автор

И. М. Марковская (1998 г.)

Инструкция: Отметьте степень согласия со следующими утверждениями по 5-балльной системе. (версия бланка от родителя о сыне-подростке)

№	Утверждения	Несомненно, да	В общем, да	И да, и нет	Скорее нет, чем да	Абсолютно нет
1	Если уж я чего-то требую от него, то обязательно добьюсь этого.					
2	Я всегда наказываю его за плохие поступки.					
3	Он редко говорит мне, куда идет и когда вернется.					
4	Я считаю его вполне самостоятельным человеком.					
5	Сын может рассказать мне обо всем, что с ним происходит.					
6	Думаю, что он ничего не добьется в жизни.					
7	Я говорю ему чаще о его недостатках, чем достоинствах.					
8	Часто поручаю ему важные и трудные дела.					
9	Нам трудно достичь взаимного согласия.					
10	Бывает, что разрешаю ему то, что еще вчера запрещал.					
11	Сын всегда учитывает мою точку зрения.					
12	Я бы хотел, чтобы он относился к своим детям так же, как я к нему.					
13	Он редко делает с первого раза то, о чем я прошу.					
14	Я его очень редко ругаю.					
15	Я стараюсь контролировать все его действия и поступки.					
16	Считаю, что для него главное – это слушаться меня.					
17	Если у него случается несчастье, в первую очередь он делится со мной.					
18	Я не разделяю его увлечений.					
19	Я не считаю его таким умным и способным, как мне хотелось бы.					
20	Могу признать свою неправоту и извиниться перед ним.					
21	Я часто иду у него на поводу.					
22	Мне трудно бывает предсказать свое поведение по отношению к нему.					
23	Думаю, что я для него авторитетный человек.					
24	Мне нравятся наши с ним отношения.					
25	Дома у него больше обязанностей, чем у большинства его друзей.					

26	Приходится применять к нему физические наказания.					
27	Ему приходится поступать так, как я говорю, даже если он не хочет.					
28	Думаю, я лучше знаю, что ему нужно.					
29	Я всегда сочувствую своему сыну.					
30	Мне кажется, я его понимаю.					
31	Я хотел бы в нем многое изменить.					
32	При принятии семейных решений всегда учитываю его мнение.					
33	Я всегда соглашаюсь с его идеями и предложениями.					
34	Мое поведение часто бывает для него неожиданным.					
35	Я являюсь для него эталоном и примером во всем.					
36	Считаю, что в целом правильно воспитываю своего сына.					
37	Я предъявляю к нему много требований.					
38	По характеру я мягкий человек.					
39	Я позволяю ему возвращаться домой, когда он хочет.					
40	Я стремлюсь оградить его от трудностей и неприятностей жизни.					
41	Я не допускаю, чтобы он подмечал мои слабости и недостатки.					
42	Мне нравится его характер.					
43	Я часто критикую его по мелочам.					
44	Всегда с готовностью его выслушиваю.					
45	Мы расходимся с ним по очень многим вопросам.					
46	Я наказываю его за такие поступки, которые совершаю сам.					
47	Он разделяет большинство моих взглядов.					
48	Я устаю от повседневного общения с ним.					
49	Мне приходится заставлять его делать то, что он не хочет.					
50	Я прощаю ему то, за что другие наказали бы.					
51	Мне бы хотелось знать о нем всё: о чем он думает, как относится к своим друзьям и т. д.					
52	Он не советуется со мной с кем ему дружить.					
53	Думаю, что для него я самый близкий человек.					
54	Я приветствую его поведение.					
55	Я часто высказываю свое недовольство им.					
56	Принимаю участие в делах, которые придумывает он.					
57	Мы по-разному представляем с ним его будущую жизнь.					
58	Бывает, что упрекаю и хвалю его, в сущности, за одно и то же.					
59	Думаю, ему хотелось бы походить на меня.					
60	Я хочу, чтобы он всегда относился ко мне так же, как сейчас.					

ПРИЛОЖЕНИЕ 4**Бланк методики «Стили семейного воспитания в отражении подростков», авторы Е. Н. Каткова, А. С. Гахова (2021 г.)**

Инструкция: Внимательно прочитайте вопрос и выберите подходящий для тебя вариант ответа.

1. Как ты думаешь, твои родители считают, что ты должен:
 - а) делиться всеми своими мыслями и чувствами с ними
 - б) говорить всё, что тебе захочется
 - в) не имеешь права выражать свои мысли и переживания

2. Если ты будешь списывать домашнее задание у одноклассников, как отреагируют твои родители:
 - а) они доверительно со мной побеседуют и предоставят принять нужное решение
 - б) представят мне самому разобраться с проблемой
 - в) позвонят учителю по предмету и классной руководительнице и расскажут, что я списываю, и предложат решить новое задание

3. Если всегда ты подвижный ребенок, а сегодня вдруг стал спокойный, как отреагируют твои родители:
 - а) похвалят меня и еще расскажут друзьям, какой я молодец
 - б) будут интересоваться, что случилось и почему я такой
 - в) скажут: «Вот всегда бы так, а не как обычно»

4. Если ты отказываешься выполнять, какое-либо задание по дому, как поступят твои родители?
 - а) будут спокойно выяснять причину отказа и предложат выполнить в другой раз
 - б) предложат заняться чем-то другим
 - в) заставят меня выполнить работу

5. Если ты спокойно сидишь за своим рабочим местом и занят своими делами, а в комнате находятся родители, что они будут делать?
 - а) будут спокойно наблюдать за мной
 - б) займутся своими делами
 - в) начнут помогать или делать замечания

6. Как ты думаешь, какой ответ относительно твоих ярких эмоций приняли бы твои родители:
 - а) к чувствам ребенка нужно относиться бережно, так как они очень значимы
 - б) эмоции – это важный фактор, благодаря которым его можно обучать
 - в) эмоции ребенка поверхностны, поэтому на них не стоит обращать особого внимания

7. Какой позиции, по твоему мнению, в твоём воспитании придерживаются твои родители
 - а) ребенок много чего может, а взрослый может лишь помочь в развитии
 - б) задача родителей следить за тем, чтобы ребенок был сыт и здоров, и не нарушал дисциплину
 - в) ребенок ничего не может, и только взрослый должен его воспитывать и обучать

8. На твой взгляд, принимают ли родители твою активность:

- а) да
- б) их это раздражает
- в) да, но только если я спрошу у них разрешения

9. Если ты обманул родителя, что уже сделал домашнюю работу, а они поняли, что ты говоришь неправду, что они с тобой сделают?

- а) не обратят на это внимание и обозначат время проверки домашнего задания
- б) предложат выполнить задание, которое нравится больше или легче
- в) скажут, что это неправда и заставят его выполнить, с применением санкций (наказания), или особых условий срочного выполнения домашнего задания

10. Что из перечисленного на твой взгляд выберут твои родители?

- а) родитель должен быть благодарен детям за их любовь к ним
- б) если ребенок не осознает заботу о нем сейчас, то потом он об этом пожалеет
- в) за заботу о ребенке, он должен быть благодарен родителям

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Бланк методики Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (Coping Inventory for Stressful Situations, CISS), авторы N. Endler, J. Parker (1990 г.) в адаптации Т. Л. Крюковой (2001 г.)

Инструкция: Ниже приводятся возможные реакции человека на различные трудные, огорчающие или стрессовые ситуации. Укажите, как часто вы ведете себя подобным образом в трудной стрессовой ситуации:

1 – Очень редко

2 – Иногда

3 – Часто

4 – Очень часто

5 – Почти всегда

№	Реакции	1	2	3	4	5
1	Лучше распределяю свое время.					
2	Сосредотачиваюсь на проблеме и думаю, как ее можно решить.					
3	Думаю о чем-то хорошем, что было в моей жизни.					
4	Стараюсь быть на людях.					
5	Виню себя за нерешительность.					
6	Делаю то, что считаю самым подходящим в данной ситуации.					
7	Погружаюсь в свою боль и страдания.					
8	Виню себя за то, что оказался в данной ситуации.					
9	Хожу по магазинам, ничего не покупая.					
10	Думаю о том, что для меня самое главное.					
11	Стараюсь больше спать.					
12	Балую себя любимой едой.					
13	Переживаю, что не могу справиться с ситуацией.					
14	Испытываю нервное напряжение.					
15	Вспоминаю, как я решал аналогичные проблемы раньше.					
16	Говорю себе, что это происходит не со мной.					
17	Виню себя за слишком эмоциональное отношение к ситуации.					
18	Иду куда-нибудь перекусить или пообедать.					
19	Испытываю эмоциональный шок.					
20	Покупаю себе какую-нибудь вещь.					
21	Определяю курс действий и придерживаюсь его.					
22	Обвиняю себя за то, что не знаю, как поступить.					
23	Иду на вечеринку, в компанию.					
24	Стараюсь вникнуть в ситуацию.					
25	Застываю, «замораживаюсь» и не знаю, что делать.					
26	Немедленно предпринимаю меры, чтобы исправить ситуацию.					
27	Обдумываю случившееся и учусь на своих ошибках.					
28	Жалею, что не могу изменить случившегося или свое отношение к случившемуся.					
29	Иду в гости к другу.					
30	Беспокоюсь о том, что я буду делать.					
31	Провожу время с дорогим человеком.					
32	Иду на прогулку.					
33	Говорю себе, что это никогда не случится вновь.					
34	Сосредотачиваюсь на своих общих недостатках.					

35	Разговариваю с тем, чей совет я особенно ценю.					
36	Анализирую проблему, прежде чем реагировать на нее.					
37	Звоню другу.					
38	Испытываю раздражение.					
39	Решаю, что теперь важнее всего делать.					
40	Смотрю кинофильм.					
41	Контролирую ситуацию.					
42	Прилагаю дополнительные усилия, чтобы всё сделать.					
43	Разрабатываю несколько различных решений проблемы.					
44	Беру отпуск или отгул, отдаляюсь от ситуации.					
45	Отыгрываюсь на других.					
46	Использую ситуацию, чтобы доказать, что я могу сделать это.					
47	Стараюсь собраться, чтобы выйти победителем из ситуации.					
48	Смотрю телевизор.					

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Бланк опросника «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (Strategic Approach to Coping Scale, SACS), автор S. Hobfoll et al. (1994 г.) в адаптации Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой (2003 г.)

Инструкция: Вам предлагаются 54 утверждения относительно поведения в напряженных (стрессовых) ситуациях. Оцените, пожалуйста, по пятибалльной шкале, как вы обычно поступаете в данных случаях:

- 1 – Нет, это совсем не так
- 2 – Скорее нет, чем да
- 3 – Затрудняюсь ответить
- 4 – Скорее да, чем нет
- 5 – Да, совершенно верно

№	Утверждения	1	2	3	4	5
1	В любых сложных ситуациях вы не сдаётесь.					
2	Объединяетесь с другими людьми, чтобы вместе разрешить ситуацию.					
3	Советуетесь с друзьями или близкими о том, что бы они сделали, оказавшись в вашем положении.					
4	Вы всегда очень тщательно взвешиваете возможные варианты решений (лучше быть осторожным, чем подвергать себя риску).					
5	Вы полагаетесь на свою интуицию.					
6	Как правило, вы откладываете решение возникшей проблемы в надежде, что она разрешится сама.					
7	Стараетесь держать всё под контролем, хотя и не показываете этого другим.					
8	Вы полагаете, что иногда необходимо действовать столь быстро и решительно, чтобы застать других врасплох.					
9	Решая неприятные проблемы, выходите из себя и можете наломать немало дров.					
10	Когда кто-либо из близких поступает с вами несправедливо, вы пытаетесь вести себя так, чтобы они не почувствовали, что вы расстроены или обижены.					
11	Стараетесь помочь другим при решении ваших общих проблем.					
12	Не стесняетесь при необходимости обращаться к другим людям за помощью или поддержкой.					
13	Без необходимости не выкладываетесь полностью, предпочитая экономить свои силы.					
14	Вы часто удивляетесь, что наиболее правильным является то решение, которое первым пришло в голову.					
15	Иногда предпочитаете заняться чем угодно, лишь бы забыть о неприятном деле, которое нужно делать.					
16	Для достижения своих целей вам часто приходится подыгрывать другим или подстраиваться под других людей (несколько кривить душой).					
17	В определенных ситуациях вы ставите свои личные интересы превыше всего, даже если это пойдет во вред другим.					

18	Как правило, препятствия для решения ваших проблем или достижения желаемого сильно выводят вас из себя, можно сказать, что они просто бесят вас.					
19	Вы считаете, что в сложных ситуациях лучше действовать самому, чем ждать, когда ее будут решать другие.					
20	Находясь в трудной ситуации, вы раздумываете о том, как бы поступили в этом случае другие люди.					
21	В трудные минуты для вас очень важна эмоциональная поддержка близких людей.					
22	Считаете, что во всех случаях лучше семь раз отмерить, прежде чем отрезать.					
23	Вы часто проигрываете из-за того, что не полагаетесь на свои предчувствия.					
24	Вы не тратите свою энергию на разрешение того, что, возможно, само по себе рассеется.					
25	Позволяете другим людям думать, что они могут повлиять на вас, но на самом деле вы – крепкий орешек и никому не позволяете манипулировать собой.					
26	Считаете, что полезно демонстрировать свою власть и превосходство для укрепления собственного авторитета.					
27	Вас можно назвать вспыльчивым человеком.					
28	Вам бывает достаточно трудно ответить отказом на чьи-либо требования или просьбы.					
29	Вы полагаете, что в критических ситуациях лучше действовать сообща с другими.					
30	Вы считаете, что на душе может стать легче, если поделиться с другими своими переживаниями.					
31	Ничего не принимаете на веру, так как полагаете, что в любой ситуации могут быть «подводные камни».					
32	Ваша интуиция вас никогда не подводит.					
33	В конфликтной ситуации убеждаете себя и других, что проблема не стоит и выеденного яйца.					
34	Иногда вам приходится немного манипулировать людьми (решать свои проблемы, невзирая на интересы других).					
35	Бывает очень выгодно поставить другого человека в неловкое и зависимое положение.					
36	Вы считаете, что лучше решительно и быстро дать отпор тем, кто не согласен с вашим мнением, чем тянуть кота за хвост.					
37	Вы легко и спокойно можете защитить себя от несправедливых действий со стороны других, в случае необходимости сказать «нет» в ситуации эмоционального давления.					
38	Вы считаете, что общение с другими людьми обогатит ваш жизненный опыт.					
39	Вы полагаете, что поддержка других людей очень помогает вам в трудных ситуациях.					
40	В трудных ситуациях вы долго готовитесь и предпочитаете сначала успокоиться, а потом уже действовать.					
41	В сложных ситуациях лучше следовать первому импульсу, чем долго взвешивать возможные варианты.					
42	По возможности избегаете решительных действий, требующих большой напряженности и ответственности за последствия.					

43	Для достижения своих заветных целей не грех и немного полукавить.					
44	Ищите слабости других людей и используете их со своей выгодой.					
45	Грубость и глупости других людей часто приводят вас в ярость (выводят вас из себя).					
46	Вы испытываете неловкость, когда вас хвалят или говорят комплименты.					
47	Считаете, что совместные усилия с другими принесут больше пользы в любых ситуациях (при решении любых задач).					
48	Вы уверены, что в трудных ситуациях вы всегда найдете понимание и сочувствие со стороны близких людей.					
49	Вы полагаете, что во всех случаях нужно следовать принципу «тише едешь, дальше будешь».					
50	Действие под влиянием первого порыва всегда хуже, чем трезвый расчет.					
51	В конфликтных ситуациях предпочитаете найти какие-либо важные и неотложные дела, позволяя другим заняться решением проблемы или надеясь, что время всё расставит на свои места.					
52	Вы полагаете, что хитростью можно добиться порою больше, чем действуя напрямую.					
53	Цель оправдывает средства.					
54	В значимых и конфликтных ситуациях вы бываете агрессивны.					

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Бланк опросника «Способы совладающего поведения» (Ways of Coping Questionnaire, WCQ), авторы R. Lazarus, S. Folkman (1988 г.), в адаптации НИПНИ им. Бехтерева (2009 г.)

Инструкция: Вам будет предложен ряд утверждений, касающихся особенностей вашего поведения в затруднительных ситуациях. Прочитав каждое из утверждений, решите, верно оно по отношению к вам или нет.

Вы можете выбрать четыре варианта ответа в зависимости от того, насколько часто вы используете указанный в утверждении способ поведения.

Будьте внимательны и старайтесь отвечать искренне. Правильных и неправильных («плохих» и «хороших») ответов здесь нет.

№	<i>Оказавшись в трудной ситуации, я...</i>	Никогда	Редко	Иногда	Часто
1	Сосредотачивался на том, что мне нужно делать дальше, на следующем шаге.				
2	Начинал что-то делать, зная, что это всё равно не будет работать: главное — делать хоть что-нибудь.				
3	Пытался склонить вышестоящих к тому, чтобы они изменили свое мнение.				
4	Говорил с другими, чтобы больше узнать о ситуации.				
5	Критиковал и укорял себя.				
6	Пытался не сжигать за собой мосты.				
7	Надеялся на чудо.				
8	Смирялся с судьбой: бывает, что мне не везет.				
9	Вел себя, как будто ничего не произошло.				
10	Старался не показывать своих чувств.				
11	Пытался увидеть плюсы этой ситуации.				
12	Спал больше обычного.				
13	Срывал свою досаду на тех, кто навлек на меня проблемы.				
14	Искал сочувствия и понимания у кого-нибудь.				
15	Во мне возникла потребность выразить себя творчески.				
16	Пытался забыть всё это.				
17	Обращался за помощью к специалистам.				
18	Менялся или рос как личность в положительную сторону.				
19	Извинялся или старался всё загладить.				
20	Составлял план действий.				
21	Старался дать какой-то выход своим чувствам.				
22	Понимал, что я сам вызывал эту проблему.				
23	Набирался опыта в этой ситуации.				
24	Говорил с кем-либо, кто мог конкретно помочь в этой ситуации.				
25	Пытался улучшить свое самочувствие едой, выпивкой, курением или лекарствами.				
26	Рисковал напропалую.				

27	Старался действовать не слишком поспешно, не доверяясь первому порыву.				
28	Находил новую веру во что-то.				
29	Вновь открывал для себя что-то важное.				
30	Что-то менял так, что всё улаживалось.				
31	В целом избегал общения с людьми.				
32	Не допускал это до себя, стараясь об этом особенно не задумываться.				
33	Спрашивал совета у родственника или друга, которых уважал.				
34	Старался, чтобы другие не узнали, как плохо обстоят дела.				
35	Отказывался воспринимать это слишком серьезно.				
36	Говорил с кем-то о том, что я чувствую.				
37	Стоял на своем и боролся за то, что хотел.				
38	Вымещал это на других людях.				
39	Пользовался прошлым опытом — мне приходилось уже попадать в такие ситуации.				
40	Знал, что надо делать, и удваивал свои усилия, чтобы всё наладить.				
41	Отказывался верить, что это действительно произошло.				
42	Я давал себе обещание, что в следующий раз всё будет по-другому.				
43	Находил пару других способов решения проблемы.				
44	Старался, чтобы мои эмоции не слишком мешали мне в других делах.				
45	Что-то менял в себе.				
46	Хотел, чтобы всё это скорее как-то образовалось или кончилось.				
47	Представлял себе, фантазировал, как всё это могло бы обернуться.				
48	Молился.				
49	Прокручивал в уме, что мне сказать или сделать.				
50	Думал о том, как бы в данной ситуации действовал человек, которым я восхищаюсь, и старался подражать ему.				