**САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**Выпускная квалификационная работа на тему:**

**Соотношение задач развития и кризисных проявлений у подростков (микровозрастной анализ)**

по направлению подготовки 37.03.01 – Психология

основная образовательная программа «Психология»

Выполнил:

обучающийся 4 курса

очной формы обучения

Дмитриева Дария Юрьевна

Рецензент:

кандидат психологических наук,

доцент кафедры психологии здоровья

и отклоняющегося поведения

Горбатов Сергей Владимирович

Научный руководитель:

кандидат психологических наук,

доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии

 Василенко Виктория Евгеньевна

Санкт-Петербург
2018

**Аннотация**

Задачи развития (developmental tasks) – это умения, которые человек приобретает в течение всей жизни, чтобы в дальнейшем функционировать в качестве зрелой личности. Целью нашего исследования является выявление взаимосвязей задач развития и кризисных проявлений у подростков с учетом возраста. Выборка: 195 учащихся 6-9 классов двух гимназий Санкт-Петербурга: 101 юноша и 94 девушки в возрасте 11-16 лет.
Методы исследования: авторская методика для выявления задач развития в подростковый период; метод мотивационной индукции Ж. Нюттена (в модификации Н.Н. Толстых); рисуночный тест «Какой я и каким бы я хотел себя видеть» (в модификации В.Е. Василенко); опросник выраженности симптомов подросткового кризиса В.Е. Василенко (форма для подростков).

Методы математической статистики: метод множественных сравнений Шеффе для выявления микровозрастных различий, дисперсионный анализ по факторам пола и образовательной среды, корреляционный анализ по Спирмену.

Для подростков всех возрастов важно развитие эмоционально коммуникативной сферы, однако, чем старше они становятся, тем важнее становятся задачи, связанные с саморазвитием и самореализацией. При этом, чем старше подростки, тем ниже они оценивают успешность решения задач, связанных с саморазвития. При этом чем старше подростки тем, больше в их поведении проявляются нормативные симптомы кризиса.

Были получены следующие результаты: задачи, связанные с физическим развитием чаще всего коррелируют с общим показателем кризиса и реакцией имитации, задачи, связанные с эмоционально-коммуникативной сферой - с реакциями имитации и гиперкомпенсации. Задачи, связанные с саморазвитием и самореализацией, а также с профессиональным самоопределением и социумом взаимосвязаны с гиперкомпенсацией. Задачи, связанные с формированием идентичности коррелируют с гиперкомпенсацией и интересом к внутреннему миру. Наибольшее количество взаимосвязей выявлено в 6 классе, особенно у задач, связанных с эмоционально-коммуникативным и физическим развитием. В 7 классе добавляются взаимосвязи у задачи формирования идентичности. В 8 классе наибольшее количество взаимосвязей переходит к эмоционально-коммуникативному развитию и саморазвитию. В 9 классе взаимосвязей задач развития с симтоматикой кризиса значительно меньше, наибольшее количество взаимосвязей имеет задача построения идентичности.

**Abstract**

Developmental tasks are skills that a person acquires throughout life in order to function as a mature person in the future. Considering adolescence, you can notice that there are a lot of tasks that society makes adolescents solve while there are changes in their internal and social life. The aim of the study: to find out relationship between the developmental tasks and the crisis manifestations in adolescents.

Sample: 195 students of grades 6-9 of two gymnasiums of St. Petersburg: 101 boys and 94 girls aged 11-16.

The study used suchmethods as author’s questionnaire to identify developmental tasks in adolescence (by V.E. Vasilenko, D.Y. Dmitriyeva) ; method of motivational induction by J. Nutten (modificated by N.N. Tolstykh); test "Me now and me in the future" (modificated by V.E. Vasilenko); a questionnaire on the severity of the symptoms of the adolescent crisis by V.E. Vasilenko (form for teenagers). Statistics methods: correlation analysis, ANOVAand analysis of multiple comparisons by Shefe.

Results. For all micro age group the importance of emotionally communicative sphere is high. Than older they become, the more important are the tasks related to self-development and self-realization. At the same time, the older adolescents are, the lower the success of solving problems related to self-development is. At the same time, the older the adolescents are, the more in their behavior the normative symptoms of the crisis appear.

**Содержание**

Аннотация…………………………………………………………………………2

Введение…………………………………………………………………………...6
Глава 1. Обзор теоретических и эмпирических исследований по теме: «Соотношение задач развития и кризисных проявлений у подростков (микровозрастной анализ )………………………………………………….........8

* 1. Понятие и концепции возрастных кризисов. ………………………………..8
	2. Психологическое содержание подросткового возраста и проявления подросткового кризиса…………………………………………………….19
	3. Задачи развития в подростковый период…………………………………31

Выводы к главе 1………………………………………………………………..36

Глава 2. Организация и методы исследования ……………………………....38

2.1 Цель и задачи исследования …………………………………………....38

2.2 Характеристика выборки …………………………………………………39

2.3 Описание методов исследования ……………………………………..41

2.3.1Авторская анкета для выявления задач развития в подростковый период ( Василенко В.Е., Дмитриева Д.Ю.)…………………………………………..42

2.3.2 Метод мотивационной индукции Ж. Нюттена (в модификации Н.Н. Толстых);…………………………………………………………………………44

2.3.3 Рисуночный тест «Какой я и каким бы я хотел себя видеть» (в модификации В.Е. Василенко);………………………………………………..51

2.3.4. Опросник выраженности симптомов подросткового кризиса В.Е. Василенко (форма для подростков)…………………………………………....52

2.4 Методы математической обработки данных………………………………54

**Глава 3. Анализ и обсуждение эмпирических данных……………………**55

3.1 Значимость задач развития для подростков разных микровозрастных групп……………………………………………………………………………..55

3.2 Особенности мотивации и ее временных характеристик…………………………………………………......…………….73

3.3 Образ Я- реального и Я-идеального………………………………………..80

3.4 Симптомы кризиса подросткового возраста……………………………….90

3.5 Взаимосвязи задач развития, мотивации, образа Я и симптомов подросткового кризиса………………………………………………………….96

Выводы…………………………………………………………………………113

Заключение …………………………………………………………………….116

Список использованной литературы …………………………………………117

Приложение……………………………………………………………………120

**Введение**

Подростковый возраст — это время, когда маленький человек должен научиться быть взрослым. Именно поэтому общество ставит перед ним задачи, задачи развития. На данном этапе развития общества наблюдается такой феномен, что рамки детства расширяются, а вместе с ними продлевается и время отрочества. В таких условиях складывается ситуация, что макросреда (т .е. социум, общество) дает ребенку толчок к развитию, предоставляет ему условия, формирует социальную ситуацию развития, в то время как микросреда ( родители, учителя) смотрят на будущих взрослых как на детей, пытаясь немного продлить им «счастливое детство», что несомненно сказывается на успехе решения задач развития. Наверное, в таких условиях трудно находиться не только формирующейся личности, но и взрослому человеку.

Часто говорят, что подростку сложно найти место в мире, ведь для предыдущих увлечений он уже слишком взрослый, а для взрослой деятельности слишком мал. Естественным ходом событий является то, что подросток начинает искать себя, пересматривать все то, что было приобретено, выбирать нужное и оставлять позади то, что уже не понадобится. В это же время наступает кризис подросткового возраста. Время, когда перестраиваются взаимоотношения с близкими людьми, когда пересматриваются ценности, когда изменяется самовосприятие, когда формируется представление о будущем. Время, когда человек обретает себя и может дальше сам выстраивать свой путь. Это все то, что он приобретает в кризисе, и вместе с том то, что он должен приобрести.

***Целью нашего исследования*** является выявление взаимосвязи задач развития и кризисных проявлений у подростков с учетом возраста. Основными ***гипотезами нашего исследования*** являются утверждения, что, во- первых, чем старше подростки, тем более значимы задачи, связанные с формированием идентичности, личностным самоопределением; саморазвитием и самореализацией; с профессиональным самоопределением и социумом. Во-вторых, у старших подростков по сравнению с младшими более выражены реакции эмансипации и конструктивные проявления кризиса. И в-третьих, структура взаимосвязей задач развития и кризисных проявлений различна у подростков разного возраста. ***Объектом исследования*** являются задачи развития, особенности мотивации, образ реального и идеального «Я» и симптомы кризиса у подростков. Предметом нашего исследования являются микровозрастные различия задач развития, мотивации, образа реального и идеального Я и симптомов кризиса у подростков, а также их взаимосвязей.

Наша выборка состоит из учащихся 6- 9 классов частной и государственной школ.
В нашем исследовании мы использовали следующие методы. Авторский опросник для выявления задач развития в подростковый период (Василенко В.Е., Дмитриева Д.Ю.), чтобы выявить значимость и успех решения задач развития, а также построить иерархию значимости задач для каждого возраста; Метод мотивационной индукции Ж. Нюттена (в модификации Н.Н. Толстых) для выявления направленности мотивации школьников; Рисуночный тест «Какой я и каким бы я хотел себя видеть» (в модификации В.Е. Василенко) для определения уровня сформированности Я- реального и Я- идеального ; Опросник выраженности симптомов подросткового кризиса В.Е. Василенко (форма для подростков) для выявления выраженности подросткового кризиса, а также для выявления ведущих для каждого возраста симптома кризиса.

**Глава 1. Обзор теоретических и эмпирических исследований по теме: «Соотношение задач развития и кризисных проявлений у подростков (микровозрастной анализ)»**

**1.1 Понятие и концепции возрастных кризисов**

Возникновением, характером протекания и значимостью подросткового кризиса занимались многие зарубежные и отечественные авторы. На сегодняшний день существуют различные теории и концепции, где возрастные кризисы описываются с помощью специфических терминов и изучаются с помощью специфических для данных концепций методов исследования. Несомненно, каждый из исследователей, работающий в рамках той или иной концепции принес в систему знаний о механизмах возрастных кризисов неповторимый вклад, которым пользуются другие исследователи.

Основными подходами в психологии, изучающими возрастные кризисы являются культурно-исторический подход и теория деятельности. В рамках данных направлений трудились выдающиеся исследователи, которые формировали представления о механизмах, причинах и характере протекания возрастных кризисов.

Основоположником культурно-исторического подхода был Л.С. Выготский. Возраст в его понимании представляет собой целостное динамическое образование, структура которого определяет роль и удельный вес каждой стадии развития (Выготский Л.С., 1984). Понятие «возраст» выводится с помощью представления о социальной ситуации развития, т.е. специфического для данного возраста отношения между ребенком и окружающей его средой, прежде всего социальной. Социальная ситуация развития представляет собой исходную точку для всех динамических изменений, которые будут происходить в развитии в течении данного возрастного периода (Выготский Л.С., 1984). Это понятие Выготский выводит из представления об реальных и идеальных (высших) формах. Под идеальными формами подразумевается нечто, будь то материальный объект или образ, идея или знак, которые стоят перед ребенком, к которым он стремится, однако, в силу своего развития, которых он еще не достиг. Источником идеальных форм является культура, именно в культуре ребёнок обнаруживает их. Ребенок способен не только осознавать и обнаруживать высшие формы, но и сопоставлять их с собственными действиями, то есть реальными формами. Большая роль в развитии ребёнка отводится Выготским среде. Он считает, что среда является источником развития, ведь именно в ней находятся идеальные формы.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что сопоставление реальных и идеальных форм являются движущей силой развития. Однако, для определения возраста важна не только среда, но и отношение ребенка к ней, его восприятие. Таким образом, Выготским выделяются следующие ситуации социального развития – объективная - среда и субъективная - отношение ребенка. Именно на их сопоставлении и строится возрастная концепция Л.С. Выготского.

В конце каждого возрастного периода возникают качественно новые психологические новообразования. Они несут в себе все социальные и психические изменения, которые определяют развитие ребенка в данный период жизни. Новообразования представляют собой результат всех пройденный ранее этапов жизни и формируют фундамент для дальнейшего развития.

Опираясь на данное положение, Выготский выделяет два типа возрастов - стабильный и критический. Данные возраста чередуются, обеспечивая развитие. Во время стабильного возраста развитие индивида происходит вследствие едва заметных изменений, которые постоянно накапливаются, а затем резко проявляются в виде новообразования. Приобретенное новообразование начинает изменять потребности индивида, разрушает гармонию во взаимодействии со средой. Появляется осознание того, что старый способ взаимодействия стал малоэффективным и не в состоянии удовлетворять новые потребности. Из этого происходит конфликт между реальными и идеальными формами, между тем, что человек может и тем, что бы он хотел. Именно этот конфликт определяет специфику критического возраста. Таким образом, возникает кризис, и стабильный период сменяется критическим.

Особенностью критического периода является то, что ребенок способен к резким и быстрым изменениям, которые заметны окружающим. Таким образом, в концепции Л.С. Выготского возрастной кризис представляет собой период, когда внутренние изменения, постепенно накапливаясь, достигают своего апогея, обуславливают качественные изменения в отношении человека со средой. Вследствие этого старый способ взаимодействия ребенка с миром пересматривается, отбрасывается и замещается новыми формами.

Описывая возрастные кризисы, Л.С. Выготский утверждал, что внешними характеристиками кризиса являются неотчетливость границ между началом и окончанием кризиса, а также наличие кульминационной точки. В поведении ребенка также заметны изменения. Наблюдаются ухудшение поведения и трудновоспитуемость. Однако нужно рассматривать поведение ребенка в его жизненном контексте. Чаще всего изменения проявляются в поведении. Важно помнить, что изменения могут происходить как в сторону ухудшения поведения, так и в сторону улучшения. Все будет зависеть от того, как ребенок вел себя раньше. Именно здесь можно заметить важность наблюдения за внешними проявлениями относительно предыдущего периода жизни. Во время кризиса человек теряет больше, чем приобретает. Развитие ребёнка замедляется, а первостепенной задачей становится процесс отмирания и распада того, что образовалось на предыдущих стадиях, происходит проверка актуальности.

Еще одним подходом в изучении возрастных кризисов является деятельностный подход, в рамках которого работал А.Н. Леонтьев. Определяя понятие «возраст», он говорил о том, что в ходе развития и под влиянием определенных обстоятельств жизни ребенка изменяется место, которое он занимает, это и является движущей силой развития. Однако не сам возраст определяет развитие ребенка, а наполненность определенных возрастных границ специфическим содержанием. Под содержанием понимается деятельность. «Действия, все более обогащаясь, как бы перерастают тот круг деятельностей, которые их реализуют и вступают в противоречие с побудившими их мотивами .<…>они-то и образуют так называемые кризисы развития<…>.» (Леонтьев А.Н.,2004, с.160). Так, А.Н. Леонтьев вводит понятие «ведущая деятельность». Это такая деятельность, с развитием которой наступают важнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка, находящегося на определенной стадии развития. Таким образом, каждая стадия психического развития характеризуется ведущим типом деятельности и определенным отношением ребенка к действительности. В ведущей деятельности формируются новые виды деятельности, а также перестраиваются частные психические процессы. От нее зависят основные наблюдаемые изменения личности ребенка.

Сравнивая подходы Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, стоит обратить внимание на то, что в культурно-историческом подходе возраст определяется через социальную ситуацию развития и новообразованиями, а в теории деятельности через отношение места ребёнка в системе общественных отношений и ведущей деятельностью (при этом развитие психики происходит вместе с развитием деятельности).

А.Н. Леонтьев полагал, что кризис, как нечто негативное и разрушающее не является обязательной частью развития. Наоборот, кризис свидетельствует о том, что переход не был совершён своевременно. А.Н. Леонтьев выдвигал положение о том, что при правильном воспитании кризисных проявлений можно и вовсе избежать. Это было подтверждено в работах М.И. Лисиной (Лисина М.И., 1997). Она считала, что в процессе развития ребёнка наступает момент, когда содержание общения со взрослым изменяется, вследствие чего старый способ общения перестает работать и на его месте образуется новый. Таким образом именно общение со взрослым является стимулом для перехода к новой ведущей деятельности. Из этого можно сделать вывод, что протекание кризиса обусловлено отношением взрослого к ребенку. А бескризисность – гибкими отношениями между ребёнком и взрослым.

Л.И. Божович в своих работах говорила о таком понятии как «переживание». Под переживаниями она понимала единство средовых (отношение к чему-то) и личностных (мое переживание) моментов, она показывает, что именно среда представляет собой в данный момент для личности (Божович Л.И.,1995). Л.И. Божович говорит о внутренней позиции как о стремлении занять определённое место в социуме. Из этого положения следует, что кризис возникает тогда, когда человек готов перейти на новую ступень, однако, по каким-то причинам до сих пор этого не сделал. Таким образом, кризис рассматривается скорее не как нормативный период, а как патология развития.

Такой же позиции придерживалась Т.В. Драгунова, изучая конфликтное поведение у подростков. Она выяснила, что при адекватном отношении взрослых, как родителей, так и педагогов симптомы кризиса не наблюдаются. Трудновоспитуемость же представляет собой ответ на ригидность взрослых (Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В., 1967). Таким образом, ригидность образовательной системы или воспитания может быть одним из факторов проявления кризиса.

Исследованием возрастных кризисов также занимался Д.Б. Эльконин. Он утверждал, что главным условием развития является система «ребенок-общество», которая состоит из двух компонентов, заключающих в себе ведущую деятельность - «ребенок - взрослый» (деятельность первого типа) и «ребенок - общественный предмет» (деятельность второго типа). Они сменяют друг друга, образуя закономерную последовательность. Период смены деятельности первого типа на деятельность второго типа составляет возрастную эпоху. В деятельности первого типа развивается мотивационно- потребностная сфера, а в деятельности второго типа – операционально- техническая. Таким образом, сначала ребёнок понимает, что он хочет сделать или что ему нужно сделать, а затем он осознает, что он может сделать, а чему ему предстоит научиться. Всего ребенок до достижения взрослости проходит через три глобальные эпохи: раннее детство, детство и подростничество. Переходы между эпохами были названы «большими» кризисами – кризис эмансипации и сепарации, поведенческие проявления которых можно наблюдать, а переход между периодами внутри эпохи – «малыми» кризисами, то есть кризис дифференциации, когда ребёнок осознает себя отдельным человеком. Д.Б. Эльконин утверждал, что в результате того, что одна сторона человеческой деятельности стремительно развивается, а вторая – отстает, в какой-то момент это отставание достигает критической точки и происходит смена ведущей деятельности. Наступает кризис. В критический период возникает то, что отсутствовало изначально внутри ведущей деятельности стабильного периода. Д.Б. Эльконин говорил также о том, что даже если сделать отношения взрослого с ребёнком пластичными, то критический период пройдет менее болезненно, однако, даже в таких случаях ребёнок может начать искать возможности противопоставления себя взрослому, вступая с ним в конфликт только потому, что такое противопоставление является для него внутренней необходимостью.

Такие авторы как В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, предлагают собственную периодизацию развития субъективной реальности, которая включает в себя (Слободчиков В.И., Исаев Е.И. 2000):

1) Эпигенетический принцип, говорящий о том, что периодизация является не схемой из формальных временных отрезков, которые дут друг за другом, но является общей структурой, в которой присутствуют все возраста. Данная структура содержит в себе комплекс стадий универсальный для всех людей.

2) Представленная структура периодизации описывает саморазвитие человека, его выбор, его действия. Человек является автором собственной биографии. Указываются возможные достижения и формирования положительных качеств, для данного возраста.

Критические периоды представляются авторами с помощью динамики протекания и преобразования системы связей отношений между людьми, со схожими ценностями. Таким образов вводится новое понятие «событийная общность» то есть, устойчивая, определенная система связей и отношений между людьми, которая имеет единые ценностно-смысловые образования.

Выдвинуты следующие виды возрастных кризисов:

Кризис рождения – тотальная смена типов развития в период образования и становления новой формы событийной общности, которая несет под собой начало нового этапа развития субъектности. Решается задача саморазвития.

Кризис развития - это переломный момент в развитии, связанный с вырастанием из существующей формы событийности, с другими людьми и освоением новых, способностей и проба их в жизни.

Стоит отметить, что Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев Д.Б. Эльконин и их последователи в своих трудах говорили о кризисах детско-юношеского периода т.к. считали, что у кризисов взрослости другие закономерности. Это можно подтвердить положением В.Ф. Моргун и Н.Ю. Ткачевой, которые утверждали, что развитие взрослого является осознанным и целенаправленным, т.к. взрослый может контролировать и направлять свою деятельность.

Ещё одним исследователем возрастных кризисов является К.Н.Поливанова. В своих трудах она берёт за основу концепцию Л.С.Выготского и его определение кризиса как противоречие идеальных и реальных форм. Т.е. конфликтом между тем, что имеет человек и тем, чего он хочет достичь. Осознавая не идеальность реальных форм, ребенок начинает рефлексировать, преодолевать преграды на пути к развитию, появляется желание разрешить конфликт и преодолеть кризис и, как следствие, создаются условия для преодоления. С помощью этого, К.Н. Поливанова выделила структуру возрастных кризисов, тем самым дополнив концепцию Л.С. Выготского.

Предкритическая фаза – конфликт между реальным и идеальным. Человек стремится выйти из своего настоящего и постичь идеальную форму, которую он постоянно превозносит и сравнивает со своим текущим положением.

Собственно критическая фаза (делится на три подфазы):

1) Проба. Попытка материализовать идеальную форму, примерить ее на себя

2) Конфликт. Осознание того, что идеальная форма не может быть воплощена в жизни. Также приходит осознание того факта, что идеальная форма – это не только ее внешние проявления, но и внутренние аспекты. Это формирует мотивы к действию и развитию.

3) Рефлексия. Сопоставление собственных возможностей с идеальной формой. Интериоризация конфликта.

Посткритическая фаза – создание новой социальной ситуации развития. Воплощение идеальной формы, которая является не идеализированной, а адекватно оцененной.

Говоря о содержании критического периода К.Н.Поливанова утверждала, что деятельность, уже, будучи интериоризированной, не является самостоятельной. Субъект еще не способен выполнять задания, требующие применения данных способностей. Он склонен проявлять данную способность только в тех ситуациях, в которых он о ней узнал, так образуется связка условие - действие. Это приводит к необходимости разделения способности от условий, в которых она возникла. Для этого требуется умение абстрагироваться от целостности «условие – действие» и превратить действие в способность самого действующего. Этот процесс называется «субъективация способностей». Необходимым условием подобного освобождения будет проба. Субъективация способностей требует того, чтобы ребенок применил свою способность в новых условиях. Таким образом, ребенок или подросток может опробовать совершенно новые способы действия в уже привычных ситуациях, или пользоваться уже привычными действиями в новых ситуациях только для того, чтобы узнать, что из этого получится. Проба совершается медленно и аккуратно: сначала нужно понять суть механизма действия, только после этого происходят попытки непосредственно совершить новую деятельность. Чтобы процесс пробы прошел удачно, необходимо соблюдать ряд условий:

1) Должна быть возможность многократного повторения.

2) Условия должны быть безопасными, то есть, должна присутствовать уверенность, что проба не разрушит ситуацию, в которой она происходит.

Итак, кризис в концепции К.Н. Поливановой – психологическое пространство, в котором совершается акт развития, т.к. субъект приобретает новое видение ситуации.

Сопоставив концепции Л.С. Выготского и К.Н. Поливановой с концепциями Л.И. Божович и А.Н. Леонтьева можно заметить тот факт, что, по мнению первых, кризис как таковой носит в себе нормативный характер, и даёт ребёнку толчок к развитию, позволяя ему пересмотреть всё приобретенное до этого. В то время как А.Н. Леонтьев и Л.И. Божович утверждают, что при правильно выстроенном общении ребенка со взрослым кризисных проявлений в нормальном протекании развития быть не должно.

В западной психологии одной из самых известных концепций развития человека является концепция Эрика Эриксона. Он разделил жизнь человека на восемь возрастов, которые представляют собой восемь последовательных стадий развития человека. Переход одного возраста к другому обусловлен кризисом. Он утверждал, что на каждой стадии развития формируется новое качество личности. Для Эриксона кризис состоит в потенциальном выборе между конструктивным и деструктивным направлениями развития. От этого выбора зависит успешность прохождения и завершения каждой стадии развития. Исход разрешения кризиса формирует у человека представление о себе и об окружающем его мире. В кризисный период определенная сторона личности активно развивается, но из-за этого именно она является наиболее уязвимой. Сама суть кризиса заключается в том, что к определенному моменту у человека уже сформировалась устойчивая конструкция личности, но для дальнейшего развития ему нужно поставить все, что у него есть под удар ради своего благополучия. Таким образом, каждая пройденная стадия является фундаментом и опорой для прохождения следующей, однако в случае «поражения» негативные последствия будут мешать двигаться дальше. В кризисные периоды для человека очень важную роль играет его близкое окружение т.к. именно оно поддерживает человека и в некотором смысле направляет его развитие.

При рассмотрении данных стадий стоит обратить внимание на то, что первые пять стадий уточняют подход Зигмунда Фрейда, а остальные являются нововведением Эриксона, т.к. он первый начал описывать не только кризисы детства, но и кризисы взрослости. Также нужно отметить, что для каждой стадии есть свое уникальное новообразование, которое имеет два пути развития:

Базисное доверие против Базисного недоверия (оральная стадия)

Автономия против Стыда и сомнения (Анальная стадия)

Инициатива против Чувства вины (фаллическая стадия)

Трудолюбие против Чувства неполноценности (Латентная стадия)

Идентичность против Смешения ролей (Стадия психосексуального моратория)

Близость против Изоляции ( молодость)

Генеративность против Стагнации (Зрелость)

Целостность эго против Отчаяния (старость)

(Э.Эриксон.,2000)

Сопоставляя концепцию Эрика Эриксона и теорию Л.С, Выготского можно заметить, что кризис для них несёт в себе разный характер. Опираясь на положения Л.С. Выготского можно сказать, что Эрик Эриксон описывает скорее стабильные, а не критические возраста. По сути, для Эрика Эриксона кризисный период является сенситивным. Разделив всю жизнь человека на восемь стадий, он подразумевал, что каждый возраст будет сенситивным для развития особенного личностного новообразования. Выражаясь в терминах культурно - исторического подхода можно сказать, что в концепции Эриксона описано как один стабильный период плавно переходит в другой. Еще одним важным отличием является то, что не происходит отмирания старого. Эриксон говорит о том, что все приобретения предыдущих возрастов сохраняются, хотя при определенных обстоятельствах могут сменить полюс. А так как все новообразования по своей сути полярны – это уже может вызывать внутренний конфликт.

Ещё одним зарубежным автором, изучающим возрастные кризисы была Шарлотта Бюлер. В своих трудах она уделяет большое внимание таким терминам как самость и самоосуществление. Говоря о самости, она подразумевает изначально данное человеку духовное новообразование, стремящееся реализовать все свои внутренние потенциалы. Под самоосуществлением же понимается итог жизненного пути и ощущение человеком реализации всех своих ценностей, потенциалов и намерений. При этом как самоосуществление протекает как процесс на всех жизненных стадиях и знаменует собой их завершение. Вместе с эти Шарлота Бюлер утверждала, что полнота самоосуществления зависит от того насколько личность готова ставить перед собой соизмеримые своим силам и адекватные для своего внутреннего мира цели. Такая способность была названа самоопределением. Именно через понятие самосознания и самоопределения Шарлота Бюлер строит возрастную периодизацию. Она выделяет пять фаз развития. Первая фаза характеризуется низким уровнем самосознания и самоопределения. Далее следует вторая фаза, на которой человек начинает пробовать свои силы в деятельности и построении отношений, самоопределение носит диффузный характер. На третьей фазе , после того как человек нашел себе постоянное занятие происходит спецификация самоопределения, личность ставит перед собой определенные специфичные для себя цели. Четвертая фаза совпадает с выходом на пенсию, человек перестает реализовывать свои способности и самоопределение перестаёт функционировать. На пятой стадии человек живет прошлым, поэтому, Ш. Бюлер не считает данную фазу частью жизненного пути. При этом выделяются негативные и позитивные стадии каждого возрастного периода. Негативная стадия характеризуется заострением внимания личности на негативно окрашенных эмоциях, переживаниях и мыслях, снижением работоспособности. Позитивная стадия характеризуется открытием новых источников радости, радостным жизнеощущением. Стоит отметить, что стадии сменяются плавно, переходя из одной в другую. Таким образом, кризис знаменуется особенностями возраста и возможностью самоопределения.

Подводя итоги можно сказать, что разными авторами выделяются различные механизмы и причины возрастных кризисов. Кто-то видит в кризисе норму, а кто-то видит норму в отсутствии кризиса. Однако, стоит отметить, что многие авторы сходятся на том, что возрастные кризисы несут в себе не только развитие, но и потенциальную угрозу в виде непрохождения и застревания на определённой стадии. Возрастной кризис знаменуется не только сменой социальной ситуации развития, ведущей деятельности и способов взаимодействия, но и пересмотром всего того, что человек приобрел за всю свою жизнь, проверку умений, знаний, и самого себя на эффективность.

**1.2 Психологическое содержание подросткового возраста и проявления подросткового кризиса**

Описывая подходы к изучению подросткового кризиса, можно заметить, что многие исследователи по-разному смотрят не только на смысл подросткового возраста, но и на его временные рамки.

Л.С. Выготский говорил о том, что период с 8 до 12 лет является стабильным, затем он сменяется кризисом 13 лет, а после него снова идет стабильный возраст 13-17 лет, который он называл пубертатным. Он полагал, что кризис возникает вследствие смены интересов. Выделяя две фазы – негативную (влечений) и позитивную (интересов), он объяснял сам процесс смены направленности деятельности. Так первая фаза (длится два года) несет в себе отмирание былых интересов, отсюда и возникает ее негативный характер, а во время второй фазы формируется новая сфера интересов. Говоря о симптомах подросткового кризиса, Л.С. Выготский отмечал, что для них характерны вариативность, ситуационная зависимость и неоднородность поведения. Конец подросткового кризиса наступает в 18 лет.

Стоит отметить, что Л.С. Выготский, описывая подростковый возраст, упоминал исследователя А.Б. Залкинда. А.Б. Залкинд выделял «гнезда» (группы) интересов, при изучении потребностной сферы подростка. Первая группа - это эгоцентрические установки подростков. То есть интерес к себе, своей личности. Вторая группа интересов представляет собой «доминанту дали». Она выражается в том, что для подростка становится важным что-то масштабное, он начинает думать о больших свершениях в будущем и это становится важнее настоящего. Третья группа заключает в себе стремление к преодолению, она сливается с интересом «романтика», для которого характерно стремление к приключениям и неизвестности. Всему этому часто сопутствует упрямство, протест и разные проявления негативизма (Выготский Л.С.,1984).

Л.И. Божович утверждала, что подростковый кризис состоит из двух фаз 12-15 лет и 15-17 лет. Во время первой фазы перестраиваются отношения ребенка к миру и самому себе, возникает самоопределение, что на второй фазе приводит к формированию жизненной позиции, с которой подросток вступает во взрослую жизнь. Подростковый кризис является одним из самых острых и продолжительных из-за того, что на фоне быстрого темпа физического и умственного развития возникают качественно новые потребности, которые не могут быть удовлетворены из-за социальной незрелости. Потребности подростка фрустрируются, а в силу асинхронности развития в различных сферах, таких как физическое развитие и личностные изменения, преодоление фрустрации является очень трудной задачей. Как уже было сказано, к положительным новообразованиям относится самосознание, которое обусловлено способностью подростка, познавать себя как личность, с присущими ей положительными и отрицательными качествами. Самосознание обусловлено развитием мышления, прежде всего мышления в понятиях. Стоит отметить, что Л.И. Божович утверждала, что не стоит занижать влияние на развитие личности такого фактора как половое влечение. Депривация данного фактора может фрустрировать подростка и приводить к трудновоспитуемости. Окончание подросткового возраста знаменуется самоопределением, которое сформировано на фундаменте сложившихся интересов и стремлений. Подросток уже может брать во внимание свои возможности, внешние обстоятельства, опираясь на мировоззрение, которое находится в процессе формирования. Возникает рефлексия. Можно сказать, что Л.И. Божович рассматривает подростковый возраст в целом как стабильный. Это положение возникло из-за того, что данный возраст в основном характеризуется наличием новообразований, а не отмиранием старого. Особенность данного возраста есть не просто противоречие внешних требований и запретов к подростку, но и запреты, которые он может накладывать сам на себя, регулируя свое поведение. Однако, именно внешние запреты определяют характер протекания данного периода.

А.Н. Леонтьев рассматривал начало подросткового возраста, как периода в жизни человека, который начинается в 10-12 лет. Он говорит о том, что в подростковом возрасте происходит смена механизма развития. Именно в этот период созревает механизм личностного развития. Его суть состоит в том, что из субъекта воспитания человек становится механизмом своего развития. Он говорил о подростковом возрасте, как о времени, когда рождается осознающая себя личность. Здесь А.Н. Леонтьев выделяет три важных момента:

1. Подросток входит в более широкий круг общения и это помогает развитию его внутренней жизни.

2. Наряду с расширяющимся для подростка внешним миром происходит расширение его временной перспективы.

3. Личность подростка начинает формироваться как классовая. То есть, подросток в состоянии самостоятельно выстраивать систему ценностных ориентаций, мировоззрение и политические позиции (Леонтьев А.Н., 2004).

Стоит отметить, что А.Н. Леонтьев считал, что разные условия, в которых живет и взрослеет ребенок, дают ему разные шансы стать личностью. Именно эта разница ярко видна в отрочестве. Так, само по себе достижение подросткового возраста не гарантирует возникновение выше упомянутых механизмов.

Д.Б. Эльконин обозначил границы подросткового возраста между 10-15 годами, опираясь на смену и развитие ведущей деятельности. Особое внимание уделялось переходу из младшего школьного возраста в подростковый, т.е. 11-12 лет. Главной проблемой этого периода он считал неприятие взрослыми того факта, что подросток пытается стать взрослым, что и порождает кризис. Если же этого не происходит, то сам подростковый возраст будет стабильным периодом, за которым последует другой критический переход (15-16 лет), переход из отрочества в юношеский возраст, а затем кризис 17 лет, как переход к взрослости. Нужно сказать, что сам Д.Б. Эльконин говорил о ведущей деятельности подросткового возраста, как об одной из наиболее спорных. Многие отечественные исследователи, разделявшие взгляды Даниила Борисовича Эльконина, говорили об общении, как о ведущей деятельности, другие утверждали, что ведущей является учебная деятельность.(Эльконин Д.Б., 1989). Так Д.И. Фельдштейн считал, что ведущей деятельностью подростка является общественно - полезная деятельность (Фельдштейн Д.И., 2005).

Е.Ф.Рыбалко выделяет следующие границы подросткового возраста: младший подростковый 11-12лет; старший подростковый 13-14 лет; ранняя юность 15-17 лет (Рыбалко Е.Ф.,1974). Для нее подростковый возраст означает самоуправление собственным развитием. Она считала, что становление личности в подростковом возрасте происходит осознанно. Подросток, с помощью такого новообразования, как самосознание начинает понимать свои сильные и слабые стороны, понимать какие черты личности ему в себе нравятся, а какие нет, подросток способен регулировать свое поведение, то есть заниматься самовоспитанием, это приводит к тому, что подросток сам формирует свою личность.

Стоит отметить позицию А.В. Петровского. Он вместе со своим сыном В.А. Петровским утверждали, что у человека есть потребность быть личностью (Петровский А.В., 1981). Для этой потребности характерно то, что человек стремится стать идеальным в глазах других людей, сохраняя при этом свою уникальность. При вхождении в относительно стабильную социальную общность человек проходит три фазы становления как личности.

Фаза адаптации – происходит освоение действующих в данной группе людей правил и ценностей. Индивид уподобляется членам группы.

Фаза индивидуализации - индивид стремиться выделиться, проявить себя как личность, быть не как все.

Фаза интеграции - здесь важно наличие противоречие между стремлением индивида быть принятым как уникальная и неповторимая личность и стремлением группы развивать в личности только те стороны, которые способствуют развитию общности.

Если данный конфликт не разрешается, может произойти дезинтеграция личности, ее вытеснение из общности, либо деградация с возвращением на более ранние стадии развития.

Важным по мнению А.В. Петровского, является то, что подросток значительно увеличивает количество своих групп членства, которые предоставляют ему различные вариации социальных ситуаций развития.

К.Н. Поливанова вводит понятие «предподростковый кризис» (11 лет) - то есть время перехода от младшего школьного возраста к подростковому (Поливанова К.Н., 2000). Она утверждает, что именно в это время зарождается подростковый кризис. Начинает формироваться чувство взрослости, зарождается самоопределение, они и становятся центральными тенденциями подросткового возраста. Считается, что их депривация именно в этом возрасте, в дальнейшем, станет причиной трудновоспитуемости.

Говоря о зарубежных подходах в изучении подросткового возраста, стоит отметить Г.С. Холла. Именно он назвал подростковый период периодом «бури и натиска». Он утверждал, что подростковый возраст - это промежуток между эпохой охоты и собирательства (детство) и эпохой развитой цивилизации (взрослость). Г.С. Холл говорил, что достаточно трудно вычленить положительные стороны подросткового возраста, т.к. симптомы кризиса носят отрицательный характер: трудновоспитуемость, эмоциональная неустойчивость, агрессия, конфликтность и т.д. Он разработал анкету, в которой подростки сами описывали свои переживания и характер взаимодействия с другими людьми. Также он создал вопросник для родителей и учителей. С помощью этого он смог обосновать свое видение возрастного периода в 12-21 год как период неуравновешенности и огромных потрясений. Г.С.Холл составил 12 антитез - утверждений о противоположных переживаниях, состояниях, способах поведения, которые у подростка быстро сменяют друг друга.

1) чрезмерная активность сменяется изнурением;

2) безудержная веселость - уныние;

3) уверенность в себе – застенчивость и трусость;

4) эгоизм - альтруистичность;

5) высокие нравственные стремления - низменные побуждения;

6) страсть к общению – замкнутость

7) впечатлительность - апатия

8) живая любознательность - умственное равнодушие

9) страсть к чтению - пренебрежение к нему

10) самовлюбленность - скромность

11) увлеченность - чувство полного безразличия

12) романтические настроения – депрессия.

Несмотря на все оговоренные Г.С. Холлом негативные стороны подросткового периода, он все же отмечал, что главной положительной стороной этого возраста является развитие самосознания.

Эрик Эриксон определял рамки подросткового возраста между 12 и 19 годами. Он описывал подростковый период как период моратория между правилами, усвоенными в детстве и обязанностями, которые накладываются взрослыми. Подросток теперь хочет находиться наравне со взрослыми, а не быть под их крылом. Эриксон считал, что главной задачей этого возраста является поиск идентичности, чувства тождественности, принятие новых социальных ролей. Подросток хочет быть нужным взрослому миру, поэтому он начинает думать о карьере. Важным замечанием является то, что, по мнению Эриксона, для обретения своей идентичности, некоторым молодым людям нужно будет заново попытаться решить кризисы предыдущих стадий. В случае не обретения идентичности возникает спутанная или диффузная идентичность. Эриксон считает, что для подростка лучше идентифицировать себя даже с асоциальными элементами, чем не обрести своего «я» вообще.

В рамках такого широкого подхода Джеймс Марсиа также рассматривал подростковый возраст как кризис идентичности. Он выделял 4 варианта формирования идентичности:

1. Предрешенность – подростку не прошедшему через кризис идентичности уже была навязана какая-то роль.

2. Дифуззия идентичности - отказ принимать собственные решение, избегание поиска идентичности, желание подольше остаться ребенком.

3. Мораторий - является непосредственным периодом поиска себя, поиск идентичности.

4. Достижение идентичности - положительное завершение кризиса (возникновение самотождественности ) (Marcia J.,1993).

С точки зрения современных представлений формирование идентичности – задача не подросткового кризиса, а юношеского кризиса самоопределения.

Курт Левин говорил о подростковом кризисе, как об отсутствии уверенности и ясности, что порождает неустойчивость поведения подростка, а сам подростковый период он считал одним из наиболее значительных и быстрых. В подростковый период расширяется жизненное пространство индивида, как в географическом смысле, так и в социальном. Но основной главным новообразованием считается расширение пространства во временном измерении. Это является одним из главных новообразований этого возраста. Подросток способен к планированию на годы вперед, у него появляются цели, планы, мечты, но все же это планирование отличается от планирования взрослого. Планирование подростка специфично тем, что его будущее строится в неведанном ему мире взрослых, который является для него идеальной формой. Поэтому такой вид планирования больше сходен с идеальным ходом жизни, ведь подросток часто опирается на идеализированные им формы, сценарии. Вместе с этим подросток, понимая, что он собой представляет, помещает себя в будущее и планирует его в своих мыслях исходя из представлений о себе. Курт Левин говорит, что в подростковый период происходит смена групповой принадлежности. Человек переходит из детской группы в группу взрослых. Однако стоит отметить, что он еще не вошел в группу взрослых. Таким образом, его можно считать маргинальным человеком - он уже не хочет быть в группе, где его принимают, но в более привилегированную группу его не пускают.

Шарлотта Бюлер выделила три фазы переходного периода.

Первая фаза - физическая пубертатность (у девочек 12-13 лет, у мальчиков 14-16). Связана с наступлением нового этапа в половом созревании. Дети теряют интерес к играм, становятся непослушными и пытаются присоединиться к более старшим подросткам.

Вторая фаза – негативная. Начинается еще во время психической предпубертатности и проявляется в негативных проявлениях: вялость, беспокойство, капризы.

Заключительная фаза – позитивная. Она разворачивается положительно. Данная стадия проявляется в том, что подросток находит для себя новые источники радости: от переживания красоты природы до любви.

Говоря о подростковом возрасте, нельзя обойти стороной физические изменения, которые происходят с подростками. Первые изменения замечаются в увеличении роста, веса, изменении пропорций тела, которые все больше становятся похожими на тело взрослого человека. Процесс полового созревания включает в себя развитие вторичных половых признаков. Часто подростки испытывают дискомфорт и комплекс неполноценности, если думают, что развиваются как-то неправильно. Происходят различные гормональные изменения. При этом протекание этих изменений зависит от пола (так, у девочек скачок роста и другие биологические проявления появляются на два года раньше, чем у мальчиков). На основе физических изменений формируется телесный образ «Я», а также половая идентичность.

Происходят изменения и в аффективной сфере. Так, для подростков характерна высокая возбудимость, вспыльчивость, резкая смена настроений. Однако подросток способен лучше управлять своими настроениями по сравнению с младшими школьниками. У подростка формируется новый спектр эмоций. Через свои переживания он формирует и обогащает сферу своих чувств и эмоций. Уже испытываются не только предметные чувства, но и чувства обобщенного. Так у подростка формируется глубокая эмоциональная привязанность к друзьям и близким. Эмоции и чувства становятся более стойкими. Стоит отметить, что возрастает склонность к аффектации, т.е. сильному эмоциональному выражению своих чувств.

Появляются новообразования в когнитивной сфере. Так, Ж. Пиаже утверждал, что подростки способны провести анализ решения логических задач как конкретного, так и абстрактного содержания. Они могут строить планы на будущее или вспоминать прошлое, а также думать по аналогии и метафорически. Появляется способность устанавливать причинно-следственные связи, умение вернуться к началу своих размышлений, появляется гипотетико-дедуктивное мышление.

Р. Стенберг, описывая когнитивное развитие, выделял такие важные аспекты как развитие более сложных стратегий для решения разных задач, т.е. усложнение деятельности и физических возможностей и воображения приводит к тому, что подросток может выдумывать новые стратегии, пересматривает предыдущие, усложняя их. Происходит улучшение эффективности обработки информации, а также ее получения, и хранения в символической форме.

В развитии памяти тоже происходят изменения. Развивается произвольная память, увеличивается объем кратковременной и долговременной памяти. Особенности ее функционирования начинают определяться мышлением. Появляются новые стратегии запоминания информации. Отмечается высокий скачок в развитии вербально логической и образной памяти. Вместе с тем увеличиваются концентрация, объем и избирательность внимания. Хотя стоит отметить, что в первой половине подросткового возраста внимание носит избирательный, опосредованный характер и не является сильно устойчивым, в то время как во второй половине подросткового периода проявляется продуктивность всех свойств внимания и их интегрированность.

Когда мы говорим о восприятии подростком взрослого мира, стоит помнить, что он воспринимается как что-то идеальное. Так происходят такие явления, которые называются «мифологизацией» и «инкантанцией». Инкантанция (о ней говорил П.Хейманс) – это совершение определенных ритуалов, которые человек проделывает чтобы войти в какое - те желаемое состояние. Примерами таких ритуалов могут быть какие то действия, которые в голове подростками воспринимаются как: взрослые это делают. Таким образом выполняя эти ритуалы он тоже будет чувствовать себя взрослым. Мифологизация - это представление ребенка о предмете или явлении, которое несет под собой чисто внешнюю смысловую нагрузку. То есть действия, которые помогают походить на взрослого (Heymans P.,1994).

Роберт Селман в своей модели социального познания разработал теорию принятия социальной роли. Т.е. умению рассматривать свои действия с точки зрения других, а также относится к себе и другим как субъектам. Так, Селман считает, что в период с 10 до 12 лет наступает стадия точки зрения третьего лица или общей точки зрения. Теперь ребенок может осознавать не только свою точку зрения, но и чужую, а также строить предположения о его позиции. Затем идет стадия углубленной и общественной точек зрения (с юности до периода взрослости). Селман утверждает, что для мышления подростка характерно понимание того, что чужие поступки не всегда носят осознанный характер, а также подросток начинает осознавать то, что чужая личность имеет свою собственную систему установок, ценностей и эта система была сформирована в ходе уникального жизненного пути. Также отмечается, что подросток способен к разделению точки зрения социальной системы, которая создает среду для нормального взаимодействия между людьми. Такая точка зрения называется точка зрения обобщенного другого.

Вильям Штерн, говорил о подростковом возрасте, как о времени, когда подросток сталкивается с внешним миром. Для преодоления напряжения в этих взаимодействиях подросток должен сначала осознать и принять свою позицию и свои желания, открыть свое «Я». Так Штерн вводит понятие «серьезная игра» для того, чтобы описать свойственное только для подросткового возраста поведение, связанное со стремлением понять себя свои силы и возможности.

О.В. Курышева описывала следующие этапы построения представления о собственной взрослости у подростков:

1. Внешне обусловленный идеальный поступок.

2. Переход к внешнему реальному поступку.

3. Реальные поступки, обусловленные внутренними признаками и чувством взрослости

4. Появление общего представления о взрослости, как синтеза самостоятельности и ответственности.

Можно увидеть, что чувство взрослости у подростка формируется сходно с этапами возрастного кризиса: от идеальной формы, до реальной, сопоставимой со своими возможностями.

Если обобщить позиции разных авторов, то можно прийти к мнению, что для подросткового возраста очень важно сформулировать представление о себе, сформировать видение мира, найти место в новой системе отношений и все это нужно сделать на фоне физических изменений. Стоит отметь, что подростковый период становится кризисным из-за того, что подросток находится в поиске своего места, своего единственного и неповторимого «я», которое может не приниматься внешним миром и особенно миром взрослых.

Основываясь на классификации А.Е. Личко, можно выделить типичные поведенческие реакции подростков, такие как:

Реакция имитации - подражание поведению окружающих, авторитетных в глазах подростка.

Реакция «оппозиции» - активный протест.

Реакция «гиперкомпенсации» выражается в настойчивом стремлении подростка добиться в той области, в которой он слаб; неудачи в некоторых случаях заканчиваются нервным «срывом».

Реакция группирования основана на потребности в аффилиации, включенности в какую-то группу или общность.

Реакция эмансипации – стремление к автономии, независимости от родителей. Этот процесс включает три аспекта: эмоциональный, поведенческий и нормативный.

Хобби – реакции - появляются различные увлечения, хобби.

К этим реакциям можно добавить еще одну.

«Аффект неадекватности» - бурная неуправляемая реакция, не соответствующая по выраженности вызвавшему ее поводу (Василенко В.Е., Манукян В.Р., 2006).

Подводя итоги, можно заметить, что многие взгляды зарубежных и отечественных авторов на подростковый возраст схожи. При этом для каждого автора характерна своя специфика и терминология.

**1.3 Задачи развития в подростковый период**

Многие периодизации и теории содержат в себе представление о том, что человек должен научиться делать в определенном возрасте, чему научиться, что должно развиться. На каждом этапе жизни перед человеком встают различные проблемы или трудности, решив которые он развивается и переходит на новый этап. В каждой концепции делается акцент на определенную сторону развития личности и определенные новообразования. Однако, все это является возрастными задачами развития.

 «Задачи развития (англ. developmental tasks) - это умения, знания, навыки, аттитюды, роли, которые индивид должен приобрести в каждый период своей жизни, чтобы эффективно функционировать в качестве зрелой личности» (Большой психологический словарь под ред. Б.Г. Мещряковой, В.П. Зинченко, 2008).

Считается, что решение данных задач помогает человеку чувствовать себя нормальным, неуспех же опасен не только негативным характером переживаний, но и тем, что создаются сложности для будущего развития.

Р. Хевигхерст сформулировал возрастные задачи развития для всех возрастных периодов. Он разработал психосоциальную теорию развития, которая основывалась на соотношении потребностей индивида и социальных требований, которые к нему предъявляют. Р. Хевигхерст считал, что на решение задач развития влияют такие факторы как социальное ожидание, которое существует в обществе по отношению к определенной возрастной группе, с учетом социально-классовых и гендерных различий; усилия, которые человек прикладывает для удовлетворения основных возрастных потребностей, а также физическое развитие организма. Решение задач определенного возрастного этапа обеспечивает продуктивное проживание данного возрастного этапа и удовлетворенность им, а также является фундаментом для овладения задачами следующего периода жизни.

Р. Хевигхерст утверждал, что в подростковом возрасте должны быть решены восемь основных задач:

1) Принятие своей внешности и умение эффективно владеть своим телом. Часто подростки проявляют чрезмерную озабоченность своим внешним видом и физическими данными. Задачей для подростка является принять свое тело с его особенностями и научиться эффективно владеть им во время занятий спортом, работы, отдыха.

2) Формирование новых и более зрелых отношений со сверстниками обоего пола. Из-за смены круга общению подростку необходимо учиться поведению в группе и взаимодействию с людьми противоположного пола.

3) Принятие мужской или женской социально-сексуальной роли. Подросток должен понять, что значит быть мужчиной, а что значит быть женщиной. Также он должен усвоить сексуальные роли своей культуры. Ему необходимо принять одни аспекты своей роли, а от других отказаться.

4) Достижение эмоциональной независимости от родителей и других взрослых. Подросток должен сформировать отношения со взрослым окружением, которые будут основываться на взаимопонимании и уважении, но будут свободны от эмоциональной привязанности.

5) Подготовка к трудовой деятельности, которая могла бы обеспечить экономическую независимость. Задачей для подростка в данном случае является понимание того, что он хочет от жизни, а также выбор профессии.

6) Подготовка к вступлению в брак и семейной жизни. Подростки должны выработать для себя положительные установки и навыки общения с противоположным полом, а также достичь эмоциональной зрелости и понимания семейной жизни.

7) Появление желания нести социальную ответственность и развитие соответствующего поведения. Так как подросток уже может формировать собственные ценности и принимать участие в жизни общества и страны, перед ним стоит задача обрести собственно место в обществе, придать смысл своей жизни.

8) Обретение системы ценностей и этических принципов, которыми можно руководствоваться в жизни. Формирование собственной идеологии. Данная задача включает в себя формирование и применение в жизни осмысленной системы ценностей, идеалов и моральных норм (Havighurst R., 1972).

Р. Хевигхерст считал, что многие юноши и девушки не могут достичь идентичности и поэтому страдают от неопределенности и отсутствия целей в своей жизни.

Как уже было сказано, задачи развития обусловлены ожиданиями общества по отношению к группе людей, находящихся в определенном возрасте. Тут стоит упомянуть исследователей подросткового кризиса Р. Бенедикт и М. Мид. При изучении подростков индейских племен Канады и Америки, а также племен Африки, Новой Гвинеи и Мексики (Бенедикт) и острове Сомоа (Мид) были выявлены различия между отношениями к подросткам в индустриальном обществе и племенах. Было установлено, что в племенах у подростов не наблюдается подросткового кризиса как того, что описывается в привычных для нас формах. Это обуславливается тем, что в примитивных культурах нет деления на ребенка и взрослого. Ребенок по мере взросления и развития своих возможностей максимально приближается к труду взрослых, поэтому подростки в данной среде не чувствуют отношения к себе «как к детям». Единственное, что он должен сделать, чтобы считаться полноценным взрослым – пройти обряды инициации (для каждой культуры они свои). В индустриальной же среде на подростка возлагается много ограничений, ребенок сталкивается с доминированием взрослого и полной зависимостью от него. Взрослые часто пытаются подавить в ребенке его самостоятельность, что приводит к инфантилизму и нежеланию взрослеть и нести ответственность. Так был сделан вывод, что подростковый кризис является культурным достоянием. Таким образом, можно говорить о том, что в каждой культуре свои представления о возрасте и задачах развития.

П. Хейманс, говоря о задачах развития, определял их как особый период, в течение которого индивид способен доказать своему окружению, что он способен выполнять определенные действия. И в случае, если индивид доказал взрослому окружению, что он способен выполнять определенные действия, ему предоставляют право действовать самостоятельно так, как будто он действительно обладает этой способностью. Здесь можно говорить, о том, что существуют критерии, по которым определяется успешность решения задачи развития. Стоит отметить, что это могут делать не только взрослые, но и сверстники, и сам индивид. Решение задач развитие связано с тем, что человек готов взять на себя ответственность за новое положение в социуме. П. Хейманс утверждает, что задача развития может быть решена в том случае, если окружающая подростка среда способствует развертыванию задач развития во времени. (Heymans P. 1994)

Здесь можно сказать, что Эрик Эриксон, говоря о разрешении возрастного конфликта, считал, что возрастной задачей подросткового возраста является обретение идентичности, понимание подростком кем он является и кем он хочет быть. Важную роль в таком случае играет приобретение уверенности в себе, которая необходима для того, чтобы подросток был уверен, что идет в правильном направлении. Также немаловажным является обретение чувства времени и непрерывности жизни, то есть осознание того, что жизненный цикл человека совпадает с уникальным историческим временем, который, в свою очередь, влияет на формирование личности. Если подросток не принимает этот факт – есть риск, что он не сможет эффективно существовать в обществе.

Стоит отметить, что некоторые исследователи выделяют такое понятие как жизненные задачи (life tasks), говоря о них как осознанно принятых целях, поставленных самому себе в определенные моменты жизни. Также они представляют собой важные, аффективно переживаемые личностно значимые интересы, которые определяют усилия личности для самореализации. Считается, что данные задачи определяют надежды и мечты индивида, и напрямую связанны с его личной историей и восприятием окружающего мира (W.Meeus, J Marcia и др.).

Сравнивая возрастные периодизации зарубежных и отечественных исследователей можно заметить, что в отечественных концепциях не говорят о задачах развития напрямую. Скорее определенные периоды рассматриваются как сенситивные для развития определенных навыков и умений. Стоит отметить, что возрастные задачи развития подразумевают под собой свое решение, а следовательно, активные действия человека. Таким образом, в отечественных периодизациях, говоря о возрастных задачах развития, в первую очередь стоит обращать внимание на те подходы, где действия подростка трактуются как осознанные и направленные.

Так, можно привести пример из подхода Е.Ф. Рыбалко, которая считала, что отличительной чертой подросткового возраста является осознанность своих действий и формирование самосознания, из этого следует, что в данном подходе задачей развития выступает деятельность, направленная на саморазвитие и воспитание своей личности.

Здесь можно также упомянуть Л.С. Выготского, который, как говорилось раннее, выдвигал понятие реальных и идеальных форм. Говоря о роли среды в развитии ребенка, он говорил, что взрослый является посредником между ребёнком и миром высших форм. Он задает образцы, которые ребенок должен освоить. Таким образом, можно говорить о том, что идеальные формы, в некотором понимании и являются задачами развития.

Анализируя работы Эдуарда Шпрангера, Выготский выделял такие признаки, характеризующие подростковый возраст:

Открытие своего «Я»

Возникновение жизненного плана

Врастание в отдельные жизненные области и сферы культуры.

При этом сам Э. Шпрангер говорил, что подросток может быть понят только исторически.

Стоит отметить, что многие исследователи не пишут в своих трудах о задачах развития, однако можно заметить, что косвенно они имеют их в виду, говоря о приобретениях и новообразованиях возраста. Таким образом, вопрос о возрастных задачах развития является малоизученной темой.

**Выводы к главе 1:**

1. Подростковый кризис является нормативным периодом жизненного цикла человека. При изучении этого кризиса мы опираемся на концепции Л.С. Выготского и К.Н. Поливановой. В подростковый период формируются психические новообразования и появляются поведенческие симптомы. Следует отметить, что подростковый кризис обусловлен тем, что подросток, понимая, что он не достиг желаемого уровня развития тех или иных навыков старается разрешить данную проблему. Так у него появляется мотив на действие к развитию. При этом, подросток уже сейчас представляет образ себя реального и себя идеального. От этого зависит степень сформированности личностных качеств и представлений о себе.

2. Возрастные задачи развития представляют собой набор умений, знаний и навыков, которыми должен овладеть человек в определенный период, чтобы быть эффективным на следующем этапе жизни. Таким образом, от успешности решения задач развития зависит как удовлетворенность прошедшим возрастным этапом, так и готовность к новому, что может в некоторой степени быть причиной возрастного кризиса. Важно отметить, что задачи развития являются специфичными для каждой культуры и возраста. В своем исследовании мы опирались на перечни задач развития, предложенные Р. Хевигхерстом ,Э. Эриксоном и Е.Ф. Рыбалко.

3. Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что вопросы о важности и успешности решения задач развития, а также о соотношении значимости задач развития и успешности их решения с кризисными проявлениями остается малоизученным.

**Глава 2. Организация и методы исследования.**

**2.1 Цель и задачи исследования**

**Цель исследования –** выявить взаимосвязи задач развития и кризисных проявлений у подростков с учетом возраста.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать задачи развития, значимые для подростков с учетов фактора возраста, пола и образовательной среды.
2. Исследовать особенности мотивации и ее временных аспектов у подростков с учетов фактора возраста, пола и образовательной среды.
3. Изучить образ реального и идеального Я у подростков с учетов фактора возраста, пола и образовательной среды.
4. Исследовать симптомы кризиса у подростков с учетов фактора возраста, пола и образовательной среды.
5. Проанализировать взаимосвязи задач развития, мотивации, образа Я и симптомов подросткового кризиса у подростков разного возраста.

**Основные гипотезы исследования:**

1. Чем старше подростки, тем более значимы задачи, связанные с формированием идентичности, личностным самоопределением; саморазвитием и самореализацией; с профессиональным самоопределением и социумом.
2. У старших подростков по сравнению с младшими более выражены реакции эмансипации и конструктивные проявления кризиса.
3. Структура взаимосвязей задач развития и кризисных проявлений различна у подростков разного возраста.

**Объект исследования**: задачи развития, особенности мотивации, образ реального и идеального «Я» и симптомы кризиса у подростков.

**Предмет исследования:** микровозрастные различия задач развития, мотивации, образа реального и идеального Я и симптомов кризиса у подростков, а также их взаимосвязей.

**2.2. Характеристика выборки**

В целом в исследовании приняло участие 195 учащихся 6-9 классов двух гимназий Санкт-Петербурга: 101 юношей и 94 девушек в возрасте 11- 16 лет. Учащиеся были разбиты на 4 микровозрастные группы по классам: 6 класс (средний возраст – 12 лет 5 месяцев, всего - 47 человек), 7 класс (средний возраст – 13 лет 2 месяца, всего - 51 человек), 8 класс (средний возраст – 14 лет, всего - 53 человека), 9 класс (средний возраст – 14 лет 7 месяцев, всего – 45 человек).

Первая часть исследования проводилась в декабре - марте (2016-2017 гг.) на базе ЧОУ Санкт-Петербургская Гимназия «Альма Матер» г. Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие ученики 6-9 классов в количестве 60 человек: 32 юноши и 28 девушек. В возрасте с 11- 15 лет. Из них:

6 класс -17 человек; 9 юношей, 8 девушек; средний возраст 12 лет 1 месяц.

7 класс -17 человек; 8 юношей, 9 девушек; средний возраст 12 лет 11 месяцев.

8 класс – 16 человек; 9 юношей, 7 девушек; средний возраст 13 лет 9 месяцев.

9 класс – 10 человек;6 юношей, 4 девушек; средний возраст 14 лет 8 месяцев.

Спецификой данного образовательного учреждения являются:

В одном классе до 15 человек Образовательный процесс по реализации учебного плана осуществляется в рамках шестидневной для 5–11-х классов. Продолжительность уроков в 5–11-х классах — 40 минут. Гимназия работает в режиме «Школа полного дня»: первая половина дня занята уроками по предметным областям «Филология», «Математика», «Естествознание», вторая — уроками по предметным областям «Обществознание», «Искусство», «Физическая культура», «Технология», консультативными занятиями, развивающими играми, мероприятиями по внеурочной и внеучебной работе.

Повышенное внимание к международному направлению при реализации задач в 5–7-х классах. для расширения опыта языковой и социальной коммуникации на иностранном языке в процессе непосредственного взаимодействия и общения с носителями языка (сверстниками и взрослыми) и направленностью на поликультурную социализацию учащихся. А также информационно-коммуникативное направление для 8–9 классов необходимо с точки зрения достижения уровня функциональной грамотности и основ общекультурной компетентности.

Вторая часть исследования проводилась в апреле 2018 года на базе ГБОУ Вторая Санкт-Петербургская гимназия. Выборка состоит из учащихся 6-9 классов в возрасте с 11-16 лет в количестве 135 человек. Из них:

6 класс – 30 человек; 16 юношей, 14 девушек; средний возраст 11 лет 11 месяцев.

7 класс - 34 человек; 17 юношей, 17 девушек; средний возраст 13 лет 4 месяца.

8 класс - 36 человек; 20 юношей, 16 девушек; средний возраст 14 лет 4 месяца.

9 класс – 35 человек; 16 юношей, 19 девушек; средний возраст 15 лет 2 месяца.

Специфика образовательной среды:

Программа общего образования, обеспечивающая углублённую подготовку по английскому языку 5 – 8 классы ; 9 классы- направления обучения «Лингвистическое», «Физико-математическое», Социально-гуманитарное», «Естественно-научное» .

Переход в основную школу осуществляется по результатам конкурсных испытаний. Основанием для поступления в девятый класс является решение педагогического совета об успешном освоении соответствующей гимназической образовательной программы (5-8 класс). Основанием для поступления в десятый класс являются положительные результаты итоговых экзаменов за курс основной школы. Каждый гимназист имеет право изменить образовательный маршрут в пределах реализуемых в гимназии образовательных программ на основании решения педагогического совета. Учебный план предполагает набор 1) базовых учебных предметов, направленных на завершение общеобразовательной подготовки учащихся; 2) учебных предметов, обусловленных индивидуальным выбором образовательного маршрута (направления) и обеспечивающих повышенный уровень подготовки учащихся по соответствующим предметам и углубленную подготовку по английскому языку. Гуманитарное направление - русский язык, английский язык, второй иностранный язык (немецкий, французский). Физико-математическое направление - математика, физика. Социально-экономическое направление - математика, Продолжительность урока 2-11 классы – 40 минут: При проведении учебных занятий по предмету «Иностранный (английский) язык» во 2-11-х классах осуществляется деление классов на 3 группы (при наполняемости класса 25 человек), в 5 -11-х классах - по предметам: «Второй иностранный язык (немецкий, французский)», «Технология», «Информатика и ИКТ», в 10-11-х классах - при проведении учебных занятий по предмету «Физическая культура» осуществляется деление классов на 2 группы (при наполняемости класса 25 человек).

Реализация образовательных программ во второй половине дня. Реализация образовательных программ Гимназии предусматривает организацию занятости учащихся во второй половине дня через внеурочную деятельность (1-6 классы), Отделение дополнительного образования, Спортивный клуб, взаимодействие с учреждениями дополнительного образования района и города, работу групп продленного дня.
 Продолжительность учебной недели: 5-11 классы - 6 дней.

**2.3. Описание методов исследования**

В исследовании использовались следующие психодиагностические методики:

1. Авторская анкета для выявления задач развития в подростковый период (Василенко В.Е., Дмитриева Д.Ю.);
2. Метод мотивационной индукции Ж. Нюттена (в модификации Н.Н. Толстых);
3. Рисуночный тест «Какой я и каким бы я хотел себя видеть» (в модификации В.Е. Василенко);
4. Опросник выраженности симптомов подросткового кризиса В.Е. Василенко (форма для подростков)

**2.3.1 Авторская анкета для выявления задач развития в подростковый период (Василенко В.Е., Дмитриева Д.Ю.).**

***Описание анкеты***

Анкета направлена на определение значимости для подростков возрастных задач развития подросткового возраста. Опросник основан на выделенных Р.Хевигхерстом возрастных задач развития для подросткового возраста, также за основу были взяты работы Э. Эриксона и Е.Ф. Рыбалко.

***Инструкция:***

Какие из перечисленных ниже задач, на Ваш взгляд, важны и актуальны для Вашего возраста в целом и лично для Вас? Оцените их значимость во втором и третьем столбцах по следующей шкале:

3 балла – очень важны и актуальны

2 балла – скорее важны и актуальны, чем нет

1 балл – скорее не важны и не актуальны

0 баллов – не важны и не актуальны

Далее заполните, пожалуйста, последний столбец в таблице – оцените успешность решения этих задач Вами на сегодняшний момент по следующей шкале:

3 балла – задача успешно решена

2 балла – скорее решена, чем нет

1 балл – скорее не решена

0 баллов – не решена

Перечень задач:

1. Принять свою внешность, найти свой образ

2. Научиться эффективно владеть физическую своим телом, развить выносливость и ловкость

3. Обрести уверенность в себе

4. Достичь большей эмоциональной независимости от родителей и других взрослых

5. Научиться строить глубокие отношения с друзьями

6. Приобрести навыки общения с противоположным полом

7. Сформировать представление о том, что такое «мужественность» и «женственность»

8. Научиться конструктивно разрешать конфликты со сверстниками и взрослыми

9. Ответить для себя на вопрос: «Кто я?», приблизиться к пониманию себя, своих личностных особенностей

10. Осознать непрерывность времени, связать воедино свое Я в прошлом и настоящем, построить образ Я в будущем

11. Научиться ориентироваться во времени, планировать и ставить цели

12. Понять значение саморазвития и начать двигаться в этом плане (ставить себе задачи преодоления себя)

13. Построить свою собственную систему ценностей, моральных принципов, найти для себя нравственные идеалы

14. Понять свои сильные и слабые стороны в учебе, показать реальные достижения в конкретной области

15. Начать реализовывать себя в творчестве

16. Выбрать будущую профессию

17. Сформировать представления о будущей семье

18. Осознать свою роль в обществе

1,2 – задачи, связанные с физическим развитием.

3,4,5,6,8 -эмоционально-коммуникативная сфера.

7,9,10 – задачи, связанные с формированием идентичности, личностным самоопределением.

11,12,13,14,15 –задачи, связанные с саморазвитием и самореализацией.

16,17,18 - задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом.

Таким образом, по каждому блоку задач подсчитывается общая сумма и делится на количество пунктов, входящих в блок.

Так максимальное количество баллов по каждому блоку задач развития в каждой из категорий (важность для возраста, важность для меня лично, успешность решения) будет равно 3 баллам.

Бланк анкеты представлен в Приложении 1.

**2.3.2 Метод мотивационной индукции Ж. Нюттена (в модификации Н.Н. Толстых)**

[Толстых Н.Н., Прихожан А.М., 2016. с.334]

Метод мотивационной индукции (ММИ) создан Ж. Нюттеном для изучения временной перспективы будущего, которую он понима­ет как «пространство мотивации». Ж. Нюттен рассматривает времен­ную перспективу, ее влияние на поведение, прежде всего, как функ­цию репрезентации, или когниции. Ж. Нюттен полагает, что наряду с объектами, явлениями, актуально воспринимаемыми человеком и имеющими знаки места и времени «здесь и теперь», в его сознании су­ществуют еще и различные объекты, о которых он думает время от времени, но которые в неменьшей степени определяют его актив­ность, чем непосредственно воспринимаемые. Это объекты-цели, или Как их чаще называет Ж. Нюттен, «мотивационные объекты», несут определенные знаки, или индексы времени. Концепция временной Перспективы Ж. Нюттена основана на допущении о том, что события со своими временными знаками находятся во временной перспективе подобно тому, как объекты, существующие в пространстве, находятся в пространственной перспективе. По существу, присутствие во внут­реннем плане («виртуальное» присутствие) этих разноудаленных во времени мотивационных объектов и создает временную перспективу. Последнее важно подчеркнуть: временная перспектива, по Ж. Нюттену, не является, подобно абстрактному понятию времени, неким предсуществующим «пустым пространством», а выступает как функция составляющих ее мотивационных объектов, которые и определяют ее глубину, структуру, степень реальности, содержательные характеристики.

В основу своего метода мотивационной индукции Нюттен положил проективный прием завершения неоконченных предложений, начатых в его версии в первом лице единственного числа. По мнению Нюттена ММИ обеспечивает оптимальные условия, при которых человек спонтанно «выдает» большое число личностных мотивов (мотивационных объектов).

Методический материал ММИ весьма прост. Он представляет со­бой набор неоконченных предложений, состоящий из положительных (позитивных) и отрицательных (негативных) индукторов. Количество  может быть разным. Наиболее полный список для взрослых испытуе­мых включает 60 индукторов (40 положительных и 20 отрицательных), два кратких - соответственно, 45 (30+15) и 30 (20+10). В русскоязыч­ном переводе книги Ж. Нюттена (2004) ее научный редактор Д.А. Леонть­ев счел целесообразным привести тот набор индукторов, который был им лично использован в работе Этот список из 40 неокон­ченных предложений практически не содержит отрицательных индукто­ров. Можно согласиться с Д.А. Леонтьевым в том, что буквальный пе­ревод тестового материала методики Ж. Нюттена не имеет особого смысла, однако, по нашему мнению, исключение негативных индук­торов в известной степени обедняет получаемые данные. Ниже приведен список индукторов, которые взяты Н.Н. Толстых из оригинальной книги Ж.Нюттена, переведен , апробирован и использован в ряде исследований под ее руководством.

1. Я надеюсь...

2. Я очень хочу...

3. Я намереваюсь...

4. Я мечтаю...

5. Я стремлюсь...

6. Я буду очень доволен(на), если...

7. Я хочу...

8. Я все делаю для того, чтобы...

9. У меня есть большое желание...

10. Мне очень понравилось бы...

11. Я бы так хотел(а)...

12. Я стремлюсь...

13. Я решил(а)...

14. Я буду очень рад(а), если...

15. Я имею определенное намерение...

16. Я сделаю все возможное, чтобы...

17. Я буду очень рад(а), если мне разрешат...

18. Я бы ничего не пожалел(а) для того, чтобы...

19. Я всем сердцем надеюсь...

20. Всеми своими силами я стремлюсь...

21. Больше всего я буду расстроен(а), если...

22. Я не желаю..

*23.* Я буду протестовать, если...

24. Мне не понравится, если...

25. Я стараюсь избежать...

26. Я боюсь, что...

27. Я буду очень жалеть, если...

28. Я не хочу...

29. Мне не нравится думать о том, что...

30.Я бы не хотел(а)...

Практический опыт говорит о том, что можно использовать ММИ с меньшим количеством индукторов (5 положительных, 3 отрицательных).

Темпоральный код

*Т(Test)*— настоящий момент, время проведения ММИ.

*D(Day)*— в течение дня.

*W(Week)*— в ближайшую неделю.

*М (Month) —*в ближайший месяц.

*У (Year)*— в течение года, через год.

Социальную жизнь человека в нашей культуре, по мнению Ж. Нюттена, можно разделить на три части: период обучения *(Е — Education),*период продуктивной жизни, или взрослость *(A —*Adult), и так называе­мый «третий возраст», или старость *(О — Old).*

Период обучения может быть, в свою очередь, разделен на четы­ре части:

*Е0 —*дошкольный возраст.

 E 1— младший школьный возраст (6-12 лет)1.

*Е2—*период, соответствующий обучению в средней и старшей школе (12-18 лет).

E3 *—*профессиональное образование в высшей школе (18—25 лет).

Период взрослости также может быть разделен на три периода:

*А0 —*период перехода к взрослой жизни, который совпадает с пе­риодом *Е3*у тех, кто не получает высшего профессионального образо­вания, а сразу приступает к продуктивной деятельности;

*А1*— первый период социальной автономии (25-45 лет);

*А 2*- второй период социальной автономии (45-65 лет).

Вводится также символ *L (Life*— жизнь) для обозначения тех мо­тивационных объектов, которые относятся ко всему периоду предсто­ящей жизни или которые нельзя точнее локализовать.

Отдельно, особым символом l отмечаются мотивационные объек­ты в тех случаях, когда человек пишет о своем желании обладать каки­ми-то качествами, свойствами, умениями (например, быть красивым, умным, уметь в совершенстве говорить по-английски), которое в оп­ределенном смысле не ограничено во времени, «сегодня и ежеднев­но»; Ж. Нюттен говорит в таких случаях об «открытом настоящем».

Упоминания о прошлом обозна­чаются символом *P(Past),*который может быть конкретизирован с по­мощью символов *Е*и т.п.

Буквой *х*кодируются мотивационные объекты, которые не могут уместиться на жизненной шкале отдельного индивида и связаны не только с жизнью отдельного человека, но и с жиз­нью других людей, всего человечества.

Код анализа содержания мотивации.

1. *S (Self)*- тот или иной аспект личности самого субъекта

2. *SR (Self-realization)*- активность, связанная с саморазвитием, самореализацией, развитием всей своей личности .

3. *R (Realization)*- всякая активность, направленная на то, чтобы что-то сделать; в эту категорию входит:

R— активность вообще

R2*—*профессиональная деятельность

R3— учеба

4. *С (Contact)*— все, что касается контактов с другими людьми, об­щения:

С — контакт с другими.

*С2 —*ожидание чего-то от других, реципрокный контакт

*С3*— цели, формулируемые для третьих лиц 5. *Е(Exploration)*— активность, связанная с познанием, получени­ем информации

6. *Т (Transcendental)*— цели, имеющие религиозную, экзистенци­альную или трансцендентальную природу

7. *Р (Possessions) -*мотивация, связанная со стремлением к обла­данию чем-то, приобретению материальных ценностей.

8. *L (Leisure) —*активность, связанная с отдыхом, развлечениями, досугом .

9. *Tt(Test)*— все, что касается процедуры и ситуации тестирования

10. *U (Unclassified)*— бессмысленные или неклассифицируемые ответы

Для категории *S*Ж. Нюттен предлагает два главных типа специ­фикации. Первый связан с мотивациями, относящимися к *целостной*личности. Предлагаются следующие символы:

*S (Self) —*«Я» как целое, т.е. без каких-либо дальнейших уточне­ний

*Sc (self—concept) -*Я-концепция, представление или восприятие человеком самого себя

*Spre (self-preservation) —*защита «Я», самозашита

*Sout (personal autonomy) —*личностная автономия, независимость

Второй тип спецификации относится к *отдельным характеристи­кам*личности:

*Sph (physical) —*мотивация, относящаяся к физическим характе­ристикам субъекта.

*Sapt (aptitudes)*- способности, специальные умения и т.п.

*Scar (character)*— характер и черты личности, не относящиеся к способностям и умениям

Спецификация социальных контактов C:

*е (erotic):*относится к социальным контактам с лицами противо­положного пола

*fam(family):*относится к взаимоотношениям между членами семьи (братья-сестры; родители—дети). Сюда же включаются и контакты с семьей в широком смысле слова (дедушки и бабушки, дяди и тети и т.п.).

*р (parental):*этот символ зарезервирован для обозначения контак­тов между родителями и детьми, матерью и ребенком и т.п., в то время как символ /остается для всех других семейных отношений;

*a (amity):*относится к социальным отношениям с друзьями того же пола или контактам с друзьями вообще (без уточнения пола). Для друзей противоположного пола используется символ *е*(см. выше);

*gr (group):*относится к взаимоотношениям с группой как с груп­пой. Группа может быть школьной, спортивной, соседской, группой жителей того же города или поселка и т.п.

*pi (people):*относится к большим группам, к которым принадле­жит субъект, таким, как «мой народ», «моя страна»;

*in (inmates):*относится к членам таких сообществ, как военные в казарме, учащиеся в школе и т.п.;

*g (general):*относится к людям вообще;

*so (society):*относится к обществу как организованному единству или к определенному типу общества *.*

*х (unknown):*относится к неизвестным людям, иностранцам, вра­гам и т.п.

Для уточнения мотивации, связанной с общением, выделяются также три типа социальных контактов посредством добавления к прописной (большой) букве С маленьких букв:

*Cint: интимный контакт.*

*Calt: альтруистический контакт,*т.е. направленный на интересы других людей.

*Ceg: эгоцентрическая социальная мотивация.*

(См. приложение 2 )

При обработке данных подсчитывается количество упоминания определенного кода мотивации: содержание мотивации и временная характеристика.

Чем чаще упоминается тот или иной код, тем более выраженной является направленность мотивации.

**2.3.3 Рисуночный тест «Какой я и каким бы я хотел себя видеть» (в модификации В.Е. Василенко)**

**[**Василенко В.Е., Манукян В.Р., 2011, с.40**]**

Тест предназначен для изучения образа «Я» детей и подростков.

***Инструкция***: «На первом листе нарисуйте себя такими, какими вы себя видите сейчас, а на втором – такими, какими бы вы хотели себя видеть в будущем». Время не ограничено.

**Количественные показатели:**

***Я-реальное (каким я себя вижу)***

1 балл – реалистичное, конкретное изображение внешних признаков, автопортрет (индивидный уровень): Я-реальное находится в стадии формирования, отличается незрелостью, преобладает индивидный уровень.

2 балла – изображение себя в какой-то роли, включение в деятельность (уровень субъекта деятельности): Я-реальное находится в стадии формирования, появляется ориентация на субъектные характеристики.

3 балла – абстрактное, метафоричное изображение с ориентацией на личные качества (уровень личности): высокий уровень сформированности Я-реального, появляется ориентация на личностные качества, что свидетельствует о развитой рефлексии.

***Я-идеальное (каким бы я хотел себя видеть)***

1 балл – нет изменений: желание сохранить ощущение стабильности, продемонстрировать окружающим уверенность в себе.

2 балла – внешние признаки изменений (другая прическа, одежда, фигура и т.п.): Я-идеальное находится в стадии формирования, отличается незрелостью, преобладает индивидный уровень.

3 балла – выраженные изменения в деятельности, новая социальная роль: Я-идеальное находится в стадии формирования, появляется ориентация на субъектные характеристики.

4 балла – личностные изменения: высокий уровень сформированности Я-идеального, появляется ориентация на личностные качества, что свидетельствует о развитой рефлексии.

(См. приложение 3)

**2.3.4. Опросник выраженности симптомов подросткового кризиса В.Е. Василенко (форма для подростков)**

**[**Даринская Л.А., 2017,с.112-120**]**

***Описание опросника***

Опросник направлен на выявление типичных поведенческих реакций у подростков и адресован самим подросткам. При его разработке основой стала форма опросника для родителей подростков, в свою очередь, построенная на классификации подростковых реакций А.Е. Личко. К ней были добавлены «аффект неадекватности», описанный в литературе, а также новообразование, связанное с развитием самосознания – «интерес к внутреннему миру». Последнее позволяет более широко охватить конструктивную составляющую кризиса, выраженную у А.Е. Личко появлением «хобби – реакцией». Опросник можно применять как для младшего (10-12 лет), так и для старшего подросткового возраста (13-15 лет).

В заключении подросткам предлагается ответить на 3 открытых вопроса, связанных с увлечениями, с трудностями в общении с взрослыми и ресурсами их преодоления. Опросник находится на стадии апробации.

***Процедура исследования***

Подросткам предлагается заполнить бланк ответов к опроснику.

*Инструкция:*Мы попробовали перечислить некоторые особенности поведения, характерные для подросткового возраста. Ознакомься, пожалуйста, с приведенными ниже утверждениями и оцени, насколько они относятся к твоему поведению в последние год - полгода.

Для оценивания используй следующую шкалу:

0 – нет

1 – скорее нет, чем да

2 – скорее да, чем нет

3 – да

Текст опросника представлен в Приложении 1.

Обработка и интерпретация результатов: Подсчитывается общее количество баллов для отдельных симптомов в соответствии с ключом:

1. Аффект неадекватности – 1, 14, 25, 33

2. Реакция имитации – 2, 12, 27, 39

3. Реакция оппозиции – 4, 16, 23, 36

4. Реакция гиперкомпенсации – 7, 22, 29, 41

5. Реакция группирования – 8, 19, 31, 37

Реакции эмансипации:

6. Эмоциональная эмансипация – 3, 18, 26, 35

7. Нормативная эмансипация – 5, 13, 28, 40

8. Поведенческая эмансипация – 9, 20, 30, 43

9. Пространственная автономия – 11, 15, 24, 38

10. Хобби-реакции – 10, 21, 32, 42

11. Интерес к внутреннему миру – 6, 17, 34, 44

Для каждого симптома максимальная выраженность – 12 баллов. Исходя из этого, проводится оценка выраженности симптомов:

9-12 баллов – сильно выражен

5-8 баллов – выражен в средней степени

0-4 баллов – не выражен

Общий показатель кризиса подсчитывается следующим образом: общая сумма баллов по 11 симптомам делится на 132 (максимально возможное число баллов по всему опроснику) и умножается на 100%.

(См. приложение 4)

**2.4 Методы математической обработки данных**

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программы SPSS. Применялись анализ множественных сравнений Шеффе для выявления микровозрастных различий, дисперсионный анализ по факторам пола и образовательной среды, корреляционный анализ по Спирмену в четырех возрастных группах.

**Глава 3. Анализ и обсуждение эмпирических данных**

**3.1 Значимость задач развития для подростков разных микровозрастных групп**

Табл. 1

Значимость и успешность решения задач развития для подростков (микровозрастной анализ)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|   | Значимость для возраста | Личностная значимость | Успешность решения |
|   | 6 класс (12 лет) | 7 класс(13 лет) | 8 класс (14 лет) | 9 класс (15 лет) | 6 класс (12 лет) | 7 класс(13 лет) | 8 класс (14 лет) | 9 класс (15 лет) | 6 класс (12 лет) | 7 класс(13 лет) | 8 класс (14 лет) | 9 класс (15 лет) |
| Физическое развитие | **M** | **2,47** | **2,33** | **2,33** | **2,32** | **2,37** | **2,11** | **2,23** | **2,21** | **2,14** | **1,88** | **1,88** | **2,02** |
| σ | 0,49 | 0,50 | 0,56 | 0,50 | 0,58 | 0,73 | 0,59 | 0,60 | 0,63 | 0,68 | 0,81 | 0,60 |
| Эмоц- коммуникат. развитие | **M** | **2,50** | **2,40** | **2,50** | **2,44** | **2,33** | **2,22** | **2,40** | **2,36** | **2,08** | **1,98** | **2,07** | **2,04** |
| σ | 0,44 | 0,41 | 0,45 | 0,37 | 0,53 | 0,48 | 0,46 | 0,49 | 0,57 | 0,56 | 0,50 | 0,60 |
| Саморазвитие и самореализ. | **M** | **2,19** | **2,14** | **2,13** | **2,06** | **2,14** | **2,07** | **2,21** | **2,04** | **2,04** | **1,94** | **1,94** | **1,90** |
| σ | 0,58 | 0,59 | 0,67 | 0,60 | 0,79 | 0,64 | 0,70 | 0,71 | 0,65 | 0,71 | 0,75 | 0,71 |
| Формирование идентичности и внутр. самоопред | **M** | **2,34** | **2,29** | **2,26** | **2,15** | **2,43** | **2,42** | **2,39** | **2,36** | **2,14** | **2,18** | **2,11** | **1,90** |
| σ | 0,50 | 0,42 | 0,66 | 0,57 | 0,54 | 0,47 | 0,54 | 0,62 | 0,58 | 0,54 | 0,54 | 0,61 |
| Проф. самоопред., социум | **M** | **2,01** | **2,22** | **2,14** | **2,09** | **2,16** | **2,12** | **2,05** | **2,08** | **1,75** | **1,77** | **1,72** | **1,55** |
| σ | 0,09 | 0,08 | 0,09 | 0,11 | 0,08 | 0,10 | 0,10 | 0,11 | 0,13 | 0,11 | 0,11 | 0,12 |

Исходя из данных табл. 1 можно выстроить иерархии задач развития в зависимости от их важности и успеха решения.

Рассмотрим построение иерархии задач для учеников 6-го класса (12 лет). Говоря о значимости задач развития для всего подросткового возраста в целом, выстраивается следующая иерархия задач развития:

1. Эмоционально-коммуникативная сфера.
2. Физическое развитие.
3. Саморазвитие и самореализация
4. Формирование идентичности и личностное самоопределение.
5. Задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом.

Рассматривая то, как шестиклассники определяют личностную значимость задач развития можно выделить следующую иерархию:

1. Формирование идентичности и личностное самоопределение.
2. Физическое развитие.
3. Задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом.
4. Саморазвитие и самореализация
5. Эмоционально - коммуникативная сфера.

Теперь рассмотрим то, как подростки оценивают успешность решения задач развития:

1. Саморазвитие и самореализация
2. Эмоционально - коммуникативная сфера.
3. Физическое развитие.
4. Формирование идентичности и личностное самоопределение.
5. Задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом.

Можно заметить, что ученики шестого класса выделяют для возраста в целом те задачи, которые скорее, связаны с умением взаимодействовать с другими людьми, а вот личностную значимость они отдают задачам, которые связаны с внутренними изменениями, умениями понять себя. При этом наиболее успешно решенными задачами являются задачи саморазвития и самореализации, которые выделяются как менее значимые. Стоит отметить, что наименее успешно решенными задачами являются как раз задачи, связанные с формированием идентичности и личностного самоопределения, которые имеют наивысшую личностную значимость и задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом, которые подростки не выделяют как значимую для их возраста.

Теперь рассмотрим иерархию задач развития в седьмом классе (13 лет). Для подросткового возраста в целом семиклассники выстроили следующую иерархию:

1. Эмоционально - коммуникативная сфера
2. Физическое развитие
3. Саморазвитие и самореализация
4. Задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом.
5. Формирование идентичности и личностное самоопределение.

Говоря о личностной значимости, семиклассники выстраивают иную иерархию:

1. Саморазвитие и самореализация
2. Эмоционально-коммуникативная сфера
3. Задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом.
4. Физическое развитие
5. Формирование идентичности и личностное самоопределение.

Успешность решения задач развития получилась следующей:

1. Саморазвитие и самореализация
2. Эмоционально-коммуникативная сфера
3. Задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом.
4. Физическое развитие
5. Формирование идентичности и личностное самоопределение.

Таким образом, можно заметить, что учащиеся седьмого класса считают значимыми для своего возраста задачи, которые связанны с общением и физическим развитие, при этом, задачи, которые связанны с внутренними изменениями, они ставят на последнее место. Однако, говоря о личностной значимости можно отметить, что повышается значимость таких задач развития как самореализация и саморазвития, т.е. действия, направленные на раскрытие своих потенциалов и желаний, которые они выделяют как наиболее успешно решенные. При этом задачи связанные с формированием идентичности и внутренним самоопределением все также остаются малозначимыми как на уровне возраста, так и на уровне личностной значимости. Стоит отметить, что наименее успешно решенными задачами являются задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом.

Учащиеся восьмого класса (14 лет) выстроили следующие иерархии задач развития. Для возраста в целом выстраивается следующая иерархия:

1. Эмоционально - коммуникативная сфера.
2. Физическое развитие
3. Саморазвитие и самореализация
4. Задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом.
5. Формирование идентичности и личностное самоопределение.

Личностная значимость задач развития выстраивается в следующую иерархию:

1. Эмоционально - коммуникативная сфера.
2. Саморазвитие и самореализация
3. Физическое развитие
4. Формирование идентичности и личностное самоопределение.
5. Задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом.

Успешность решения возрастных задач развития у восьмиклассников следующая:

1. Саморазвитие и самореализация
2. Эмоционально - коммуникативная сфера
3. Формирование идентичности и личностное самоопределение.
4. Физическое развитие
5. Задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом.

Таким образом, можно заметить, что говоря о важности возрастных задач развития, восьмиклассники выделяют задачи, связанные с эмоционально - коммуникативной сферой на первое место, при этом задачи, связанные с формированием идентичности и личностным самоопределением выделяются как менее значимые в этом возрасте. В то же время, говоря о личностной значимости, на первое место снова встает задача, связанная с эмоционально - коммуникативной сферой, наименьшую личностную значимость представляют задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом. Наиболее успешно решенной задачей в восьмиклассники считают задачи, связанные с саморазвитием и самореализацией, а наименее решенной представляют задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом.

Говоря о важности задач развития в девятом классе (около 15 лет), можно выстроить следующие иерархии. Так для всего возраста в целом отмечается следующая значимость задач развития:

1. Эмоционально - коммуникативная сфера
2. Физическое развитие
3. Саморазвитие и самореализация
4. Задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом
5. Формирование идентичности и личностное самоопределение.

Говоря о личностной значимости задач развития, в девятом классе можно заметить следующую иерархию:

1. Саморазвитие и самореализация
2. Эмоционально - коммуникативная сфера.
3. Физическое развитие
4. Формирование идентичности и личностное самоопределение.
5. Задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом.

При этом успешность решения задач развития следующая:

1. Физическое развитие
2. Эмоционально - коммуникативная сфера.
3. Формирование идентичности и личностное самоопределение.
4. Саморазвитие и самореализация
5. Задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом.

Таким образом, можно говорить о том, что девятиклассники считают, что для их возраста в целом важно решение задач, связанных с эмоционально-коммуникативной сферой, но наименее важны задачи связанные с формированием идентичности и личностным самоопределением. При оценке личностной значимости можно отметить, что для подростков важны задачи, связанные с саморазвитием и самореализацией. При том наименьшую личностную значимость имеют задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом. Говоря об успешности решения задач развития, стоит отметить, что девятиклассники отмечают наиболее успешно разрешенными те задачи, которые связанны с физическим развитием, а наименее решенными являются задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом.

Сравнивая иерархии задач развития у разных возрастных групп для подросткового возраста в целом можно отметить, что все возрастные группы поставили задачи, связанные с эмоционально - коммуникативной сферой на первое место, а задачи, связанные с физическим развитием на второе. При этом у учащихся седьмых, восьмых и девятых классов выделяют задачи, связанные с построением идентичности и внутренним самоопределением занимают предпоследнее место, а задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом последнее. У шестого класса эти задачи меняются местами. При этом задачи, связанные с самореализацией и саморазвитием у всех возрастных групп занимают третье место.

Личностная значимость задач развития разнится у каждой возрастной группы. Так, для шестого класса наиболее личностно-значимыми задачами развития являются входящие в сферу формирования идентичности и внутреннего самоопределения. Далее идут задачи, связанные с физическим развитием. Затем задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом, что совпадает по месту в иерархии седьмого класса. На предпоследнем и последнем местах идут задачи связанные с самореализацией и саморазвитием и задачи, связанные с эмоционально- коммуникативной сферой соответственно. В седьмом и девятом классах на первых двух местах стоят задачи, связанные с самореализацией и саморазвитием и задачи, связанные с эмоционально - коммуникативной сферой, соответственно. При этом на предпоследнем месте семиклассники ставят задачи, связанные с физическим развитием, а на последнее задачи, связанные с формированием идентичности и внутренним самоопределением. Стоит отметить, что девятиклассники и восьмиклассники ставят на третье место задачи, связанные с физическим развитием, затем идут задачи, связанные с формированием идентичности и внутренним самоопределением и на последнем месте стоят задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом. При этом восьмиклассники отводят первое место задачам эмоционально - коммуникативной сферы, а второе - задачам, связанных с самореализацией и саморазвитием. Таким образом, можно говорить о том, что иерархия личностной значимости задач развития больше всего схожа у подростков девятого и восьмого класса, а также девятого и седьмого.

Сопоставляя данные по шкале успешности решения задач, можно отметить следующее: оценка успешности решения задач развития у восьмого и седьмого класса совпадают, при этом первое место, отведенное задачам, связанным с саморазвитием и самореализацией совпадает у шестого седьмого и восьмого классов, в то время как девятиклассники считают наиболее успешно решенными задачами физического развития. На второе место все возрастные группы поставили задачи, связанные с эмоционально- коммуникативной сферой. На третьем месте седьмой, восьмой и девятый класс поставили формирование идентичности и внутреннее самоопределение, а шестиклассники физическое развития. На предпоследнем месте седьмые у седьмых и восьмых классов стоит физическое развитие. При этом у шестого класса это место отводится формированию идентичности и внутреннему самоопределению, а девятый класс ставит на это место саморазвитие и самореализацию. Наименее успешной задачей развития все возраста считают сферу, связанную с профессиональным самоопределением и социумом.

Таким образом, можно заметить, что представления об успешности решения задач развития у седьмого и восьмого класса совпадают, при этом представления об успешности решения задач развития шестиклассников, приближено к ним. Для девятиклассников же наоборот, те задачи развития, которые считаются наименее успешно решенными в шестом, седьмом и восьмом классах являются наиболее успешно решенными и наоборот.

Множественные сравнения по Шеффе не выявили значимых различий по параметрам важности задач развития для возраста в целом, личностной значимости и успешности их решения для 4 микровозрастных групп, в связи с этим описанные выше закономерности можно трактовать только как тенденции.

Табл. 2.

Значимость и успешность решения задач развития для подростков

с учетом пола

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|   | Значимость для возраста | Личностная значимость | Успешность решения |
|   | Юноши | Девушки | Юноши | Девушки | Юноши | Девушки |
| Физическое развитие | **M** | **2,35** | **2,38** | **2,15** | **2,31** | **2,04** | **1,91** |
| σ | 0,52 | 0,51 | 0,68 | 0,57 | 0,70 | 0,68 |
| Эмоционально- коммуникативное развитие | **M** | **2,43** | **2,49** | **2,28** | **2,37** | **2,09** | **1,99** |
| σ | 0,44 | 0,39 | 0,52 | 0,45 | 0,55 | 0,56 |
| Саморазвитие и самореализация | **M** | **2,05** | **2,22** | **2,04** | **2,20** | **1,99** | **1,91** |
| σ | 0,63 | 0,58 | 0,76 | 0,64 | 0,74 | 0,67 |
| Форм. идентич и личн. самоопред. | **M** | **2,22** | **2,31** | **2,29** | **2,52** | **2,07** | **2,10** |
| σ | 0,57 | 0,52 | 0,54 | 0,52 | 0,57 | 0,58 |
| Проф. самоопред., социум | **M** | **2,10** | **2,14** | **2,01** | **2,21** | **1,73** | **1,67** |
| σ | 0,67 | 0,61 | 0,73 | 0,63 | 0,81 | 0,77 |

Говоря о разнице в структуре иерархии задач развития в зависимости от пола, то, исходя из данных, отображенных в табл. 2, можно сказать следующее:

Иерархии задач развития по важности для возраста в целом у юношей выглядит следующим образом:

1. Эмоционально-коммуникативная сфера
2. Физическое развитие
3. Самореализация и саморазвитие
4. Задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом
5. Формирование идентичности и внутреннее самоопределение

Личностная значимость задач развития для юношей:

1. Саморазвитие и самореализация
2. Эмоционально-коммуникативная сфера
3. Физическое развитие
4. Формирование идентичности и внутреннее самоопределение
5. Задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом

Успешность решения задач

1. Эмоционально- коммуникативная сфера
2. Самореализация и саморазвитие
3. Физическое развитие
4. Формирование идентичности и внутреннее самоопределение
5. Задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом

Рассматривая значимость задач развития для подросткового возраста у девушек, то можно отметить следующую иерархию:

1. Эмоционально- коммуникативная сфера
2. Физическое развитие
3. Самореализация и саморазвитие
4. Формирование идентичности и внутреннее самоопределение
5. Задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом

Личностная значимость задач развития следующая:

1. Саморазвитие и самореализация
2. Эмоционально- коммуникативная сфера
3. Физическое развитие
4. Задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом
5. Формирование идентичности и внутреннее самоопределение

Успешность решения задач развития у девушек следующая:

1. Саморазвитие и самореализация
2. Эмоционально- коммуникативная сфера
3. Формирование идентичности и внутреннее самоопределение
4. Физическое развитие
5. Задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом

Таким образом, можно заметить, что структура иерархии задач развития схожа у мальчиков и девочек. На первом месте стоят задачи эмоционально-коммуникативной сферы, на втором физическое развитие, далее идут задачи, связанные с саморазвитием и самореализацией. Разница обнаруживается лишь в том, что юноши ставят на предпоследнее место задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом, а на последнее формирование идентичности и внутреннее самоопределение, но они меняются местами, когда речь идет о личностной значимости, у девушек же противоположная ситуация. При оценивании успешности решения задач юноши считают более разрешенными задачи, связанные с эмоционально коммуникативной сферой, а затем задачи, связанные с саморазвитием и самореализацией, у девушек эти задачи стоят на втором и первом месте соответственно. Далее молодые люди ставят п успешности решения задачи, связанные с физическим развитием, в то время как у девушек на этом месте стоит формирование идентичности и внутреннее самоопределение, которая у юношей стоит на предпоследнем месте. У девушек на предпоследнем месте стоит, как раз задача, связанная с физическим развитием. И у обоих полов наименее успешно решенной задачей является сфера профессионального самоопределения и социума.

Табл. 3.

Значимые различия по параметрам значимости и успешности решения задач развития для подростков с учетом пола

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|   | F-критерий | Значимость |
| Физическое развитие. Значение для возраста | - | - |
| Физическое развитие. Личностная значимость | ***2,96*** | ***0,09*** |
| Физическое развитие. Успешность решения | - | - |
|  Эмоционально-коммуникативное развитие. Значимость для возраста | - | - |
| Эмоционально-коммуникативное развитие. Личностная значимость | - | - |
| Эмоционально- коммуникативное развитие. Успешность решения | - | - |
| Саморазвитие и самореализация. Значимость для возраста | ***3,55*** | ***0,06*** |
| Саморазвитие и самореализация Личностная значимость | - | - |
| Саморазвитие и самореализация Успешность решения | - | - |
| Формирование идентичности и личностное самоопределение. Значимость для возраста | - | - |
| Формирование идентичности и личностное самоопределение. Личностная значимость. | **8,59** | **0,00** |
| Форм идентичности и личностное самоопределение. Успешность решения | - | - |
| Профессиональное самоопределение и социум. Значимость для возраста | - | - |
| Профессиональное самоопределение и социум. Личностная значимость | **4,13** | **0,04** |
| Профессиональное самоопределение и социум. Успешность решения | - | - |

Дисперсионный анализ выявил следующие значимые различия с учетом пола: личностная значимость формирования идентичности и личностного самоопределения выше у девушек (p<0,001).

Личностная значимость по параметру «профессиональное самоопределение и социум» также выше у девушек (p<0,05).

На уровне статистической тенденции личностная значимость физического развития выше у юношей, а значимость для возраста саморазвития и самореализации выше у девушек.

Перейдем к рассмотрению влияния фактора образовательной среды.

Табл. 4.

Значимость и успешность решения задач развития для подростков с учетом образовательной среды

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|   | Значимость для возраста | Личностная значимость | Успешность решения |
|   | ГБОУ | ЧОУ | ГБОУ | ЧОУ | ГБОУ | ЧОУ |
| Физическое развитие | **M** | 2,33 | 2,44 | 2,17 | 2,35 | 1,94 | 2,05 |
| σ | 0,53 | 0,48 | 0,69 | 0,47 | 0,68 | 0,71 |
| Эмоционально- коммуникативное развитие | **M** | 2,41 | 2,57 | 2,26 | 2,48 | 2,00 | 2,13 |
| σ | 0,43 | 0,36 | 0,50 | 0,43 | 0,57 | 0,51 |
| Саморазватие и самореализация | **M** | 2,04 | 2,34 | 2,01 | 2,36 | 1,87 | 2,14 |
| σ | 0,61 | 0,56 | 0,74 | 0,58 | 0,69 | 0,70 |
| Формирование идентичности и внутреннее самоопределение | **M** | 2,29 | 2,21 | 2,38 | 2,44 | 2,03 | 2,22 |
| σ | 0,52 | 0,60 | 0,56 | 0,48 | 0,57 | 0,57 |
| Профессиональное самоопределение, социум | **M** | 2,11 | 2,13 | 2,03 | 2,27 | 1,63 | 1,86 |
| σ | 0,63 | 0,66 | 0,70 | 0,63 | 0,76 | 0,83 |

Исходя из данных таблицы 4, можно рассмотреть иерархии задач развития в государственной школе и в частной школе.

В государственной школе дети выделяют для подросткового возраста в целом следующую иерархию задач развития:

1. Эмоционально - коммуникативная сфера
2. Физическое развитие
3. Саморазвитие и самореализация
4. Задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом.
5. Формирование идентичности и личностное самоопределение.

Говоря о личностной важности, ученики государственной школы выделяют следующую иерархию задач развития:

1. Саморазвитие и самореализация
2. Эмоционально - коммуникативная сфера
3. Физическое развитие
4. Задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом.
5. Формирование идентичности и личностное самоопределение.

При этом оценка успешности решения следующая:

1. Саморазвитие и самореализация
2. Эмоционально- коммуникативная сфера
3. Физическое развитие
4. Формирование идентичности и личностное самоопределение.
5. Задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом.

Таким образом, можно говорить о том, что учащиеся государственной школы считают наиболее важным решение задач эмоционально- коммуникативной сферы, и наименее важным решение задач формирования идентичности и внутреннего самоопределения в подростковом возрасте. При этом стоит отметить, что личностная важность наиболее высокая для задач, связанных с саморазвитием и самореализацией, а также для задач, связанных с эмоционально - коммуникативной сферой. Эти же задачи выделяются как наиболее успешно разрешенные. А вот задачи связанные с формированием идентичности и внутренним самоопределением имеют наименьшую значимость как личностную, так и для возраста в целом. Наименее успешно решенными задачами являются те, которые относятся к профессиональному самоопределению и социуму.

Рассматривая данные полученные в частной школе, можно отметить следующую важность задач развития для подросткового возраста:

1. Эмоционально - коммуникативная сфера
2. Физическое развитие
3. Формирование идентичности и личностное самоопределение.
4. Саморазвитие и самореализация
5. Задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом.

Говоря о личностной значимости задач развития получены следующие данные :

1. Эмоционально- коммуникативная сфера
2. Формирование идентичности и личностное самоопределение.
3. Физическое развитие
4. Саморазвитие и самореализация
5. Задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом.

Успешность решения задач развития для учеников частной школы является следующей:

1. Саморазвитие и самореализация
2. Формирование идентичности и личностное самоопределение.
3. Физическое развитие
4. Эмоционально- коммуникативная сфера
5. Задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом.

Таким образом, можно говорить о том, что ученики частной школы выделяют задачи, связанные с развитием эмоционально- коммуникативной сферы наиболее значимыми как для возраста в целом так и на личностном уровне. При этом, наиболее успешно решенными являются задачи, связанные с саморазвитием и самореализацией. Задача, связанная с профессиональным самоопределением и социумом является наименее значимой по всем категориям и наименее успешно решенной.

Сравнивая структуры иерархий задач развития у государственной школы и частной школы можно заметить, что ученики обоих школ, говоря о значимости задач для подросткового возраста, ставят на первые два места задачи, связанные с эмоционально - коммуникативной сферой и задачи, связанные с физическим развитием соответственно. Далее в иерархии по данным, полученным на учениках государственной школы, стоят задачи, связанные с саморазвитием и самореализацией. Затем идут задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом. На последнее место ученики государственной школы ставят задачи, связанные с формированием идентичности и внутренним самоопределением. При этом у учеников частной школы на этих местах стоят сначала задачи, связанные с формированием идентичности и внутренним самоопределением, затем саморазвитие и самореализация и последними стоят задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом. Говоря о личностной значимости задач развития то ученики частной школы ставят на первое место развитие эмоционально-коммуникативной сферы в то время как ученики государственной школы отводят данному блоку задач только второе место, на первом стоит саморазвитие и самореализация, на втором месте у учеников частной школы стоят задачи, связанные с формированием идентичности и внутренним самоопределением. Далее ученики обеих школ ставят физическое развитие. Затем у учеников государственной школы идут задачи связанные с профессиональным самоопределением и социумом, которые у учеников частной школы стоят на последнем месте, а на предпоследнем стоят саморазвитие и самореализация. На последнем месте по личностной значимости у учеников государственной школы стоят задачи формирования идентичности внутреннего самоопределения. Оценивая успешность решения задач развития можно отметить то, что ученики обеих школ считают наиболее решёнными задачи, связанные с саморазвитием и самореализацией, на третьем месте у учеников обеих школ стоят задачи, связанные с физическим развитием и наименее решёнными для всех подростков являются задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом. Стоит отметить, что разница в структуре иерархии наблюдается только в том, что у у чеников государственной школы на втором месте по успешности решения стоят задачи, связанные с эмоционально- коммуникативной сферой, а на предпоследнем месте задачи, связанные с формированием идентичности и внутренним самоопределением, при этом, у учеников частной школы эти две задачи стоят в противоположном порядке соответственно. Таким образом, можно заметить, что наблюдается разница в значимости задач, хотя успешность решения данных задач схожа у учеников частной и государственной школ.

Табл. 5.

Значимые различия по параметрам значимости и успешности решения задач развития для подростков с учетом образовательной среды

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|   | F-критерий | Значимость |
| Физическое развитие. Значение для возраста | 0,8 | 0,45 |
| Физическое развитие. Личностная значимость | 1,45 | 0,23 |
| Физическое развитие. Успешность решения | 1,62 | 0,18 |
|  Эмоционально-коммуникативное развитие. Значимость для возраста | 0,70 | 0,55 |
| Эмоционально-коммуникативное развитие. Личностная значимость | 1,25 | 0,29 |
| Эмоционально- коммуникативное развитие. Успешность решения | 0,29 | 0,83 |
| Саморазвитие и самореализация. Значимость для возраста | 0,37 | 0,78 |
| Саморазвитие и самореализация Личностная значимость | 0,60 | 0,62 |
| Саморазвитие и самореализация Успешность решения | 0,31 | 0,82 |
| Формирование идентичности и личностное самоопределение. Значимость для возраста | 0,97 | 0,41 |
| Формирование идентичности и личностное самоопределение. Личностная значимость. | 0,15 | 0,93 |
| Форм идентичности и личностное самоопределение. Успешность решения | 2,25 | 0,08 |
| Профессиональное самоопределение и социум. Значимость для возраста | 0,92 | 0,43 |
| Профессиональное самоопределение и социум. Личностная значимость | 0,22 | 0,88 |
| Профессиональное самоопределение и социум. Успешность решения | 0,75 | 0,52 |

Дисперсионный анализ не выявил значимых различий между важностью задач для возраста , личностной значимостью и успешностью решений у учеников государственной и частной школ.

Из всего вышеперечисленного можно отметить, что структуры иерархий задач развития по разным показателям более схожи по фактору школы,а показатели пола ивозраста иерархии отличаются.

* 1. **Особенности мотивации и ее временных аспектов**

Табл. 6.

Особенности временных характеристик мотивации (микровозрастной анализ)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|   | 6 класс (12 лет) | 7 класс(13 лет) | 8 класс (14 лет) | 9 класс (15 лет) |
| T (время теста) | 1,2% | 1,1% | 0,3% | 0,7% |
| D (день) | 4,9% | 2,3% | 1,6% | 0,0% |
| W(неделя) | 0,3% | 0,0% | 0,5% | 0,0% |
| M(месяц) | 1,5% | 0,6% | 0,8% | 0,3% |
| E2( время обучения в школе) | 20,6% | 9,2% | 14,4% | 11,3% |
| E3( время обучения в университете) | 3,2% | 2,3% | 4,2% | 9,0% |
| L ( неопределённое время в будущем) | 29,7% | 6,9% | 22,0% | 13,3% |
| L.l ( открытое будущее) | 31,1% | 74,7% | 49,0% | 58,3% |
| L.x ( жизнь общества) | 4,4% | 1,1% | 1,6% | 3,3% |
| A (взрослость) | 1,7% | 0,9% | 5,5% | 3,7% |
| Past (прошлое) | 1,5% | 0,9% | 0,3% | 0,0% |

Исходя из полученных данных (табл. 6), можно говорить о том, что временная характеристика мотивации всех возрастных групп направленна в «открытое настоящее», т.е. то время, которое можно охарактеризовать как «сейчас и всегда». При этом данная направленность выраженнее всего у седьмого класса. Стоит также отметить, что следующей временной характеристикой по выраженности является для 6,8 и 9 классов – неопределенное время в будущем, а для 7 - время обучения в школе. Далее идёт для 6,8 и 9 классов время обучения в школе, а для 7-го - неопределённое время в будущем. Маловыраженной для всех возрастов является временная направленность с ориентировкой на время теста и неделю, а для 7,8,9 классов на ближайший месяц.

Табл. 7.

Особенности направленности мотивации (микровозрастной анализ)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|   | 6 класс (12 лет) | 7 класс(13 лет) | 8 класс (14 лет) | 9 класс (15 лет) |
| S (изменения личности) | 1,5% | 2,1% | 0,8% | 1,0% |
| S.con( я-концепция) | 5,2% | 6,5% | 6,6% | 8,9% |
| S.pre защита Я | 1,2% | 5,6% | 2,4% | 2,6% |
| S.out (самостоятельность) | 16,0% | 8,6% | 11,3% | 11,3% |
| S.phy(физические характеристики) | 1,8% | 0,9% | 2,6% | 0,0% |
| C3 ( действия, сформулированные для третьих лиц) | 0,9% | 3,3% | 2,1% | 1,3% |
| Fam (семья) | 3,7% | 1,8% | 2,6% | 2,0% |
| Par (родители) | 1,8% | 1,5% | 1,1% | 0,3% |
| Am (друзья) | 4,0% | 4,5% | 1,3% | 1,7% |
| Inm (одноклассники) | 0,9% | 0,3% | 0,0% | 0,3% |
| So (общество) | 5,8% | 1,5% | 2,6% | 5,0% |
| Int (близкие межличностные отн.) | 2,2% | 1,2% | 5,3% | 3,0% |
| Alt (альтруистические действия) | 0,6% | 3,9% | 1,6% | 1,0% |
| Ex (изучение нового материала) | 1,2% | 0,9% | 0,8% | 1,0% |
| T (действия, касающиеся процедуры исследования) | 0,3% | 0,3% | 0,3% | 0,0% |
| Pos (обладание материальными благами) | 7,4% | 5,3% | 2,1% | 4,6% |
| LSS (отдых) | 9,2% | 7,1% | 3,2% | 2,3% |
| Tran(цели, имеющие трансцендентальную природу) | 2,8% | 2,4% | 3,9% | 4,0% |
| U (неклассифицируемые ответы) | 1,2% | 1,8% | 2,9% | 4,6% |
| E (романтические отношения) | 1,2% | 1,8% | 2,6% | 1,3% |
| R (активность в принципе) | 2,2% | 1,8% | 0,8% | 4,6% |
| R2 ( активность, связанная с профессией) | 4,0% | 6,2% | 9,2% | 9,3% |
| R3 (активность, связанная с обучением) | 12,0% | 7,7% | 9,2% | 8,6% |
| SR (самореализация) | 12,6% | 23,1% | 24,7% | 21,2% |

Говоря о качественной характеристики направленности мотивации (табл. 7), можно заметить, что в 7,8,9 классах подростки чаще всего стремятся к самореализации. Далее у этих возрастных можно заметить стремление к самостоятельности. При этом в шестом классе мотивация направлена сначала на самостоятельность, а затем на самореализацию. Затем можно заметить сходство между 6,7 и 8 классом, мотивация которых направленна на выполнение действий, связанных с обучением в школе, а также на сходство между 8 и 9, чья мотивации направленна на действия связанных с профессиональной деятельностью.

Можно заметить, что у учеников шестого класса реже встречается направленность мотивации на такие сферы как «формулировка действий для третьих лиц», и контакты с одноклассниками, ещё реже встречается мотивация, направленная на альтруистические действия и действия, которые касаются прохождения исследования.

Мотивация учеников седьмого класса в меньшей степени направленна на стремление к близким межличностным контактам, ещё реже упоминается направленность на изучение какого-либо материала, мотивация направленная на изменение и описание физических характеристик. Также редко встречается направленность мотивации на контакты с одноклассниками и действия, которые касаются прохождения исследования.

Мотивационная направленность учеников восьмого класса мало направлена на действия, связанные с изучением чего-либо, а также на совершение каких либо действий и описания я без уточнений. Ещё реже она направленна на действия, которые касаются прохождения исследования. И ещё реже встречается мотивация на взаимодействие с одноклассниками.

Мотивация девятиклассников редко направлена на изучение чего-либо, альтруистические действия и описания своих личностных особенностей. Также, мотивация мало направлена на взаимодействие с родителями и редко направленна на изменение и описание физических характеристик и действия, которые касаются прохождения исследования.

Табл. 8.

Особенности временных характеристик мотивации у подростков

с учётом пола

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|   | Юноши | Девушки |
| T (время теста) | 1,2% | 0,4% |
| D (день) | 3,5% | 1,0% |
| W(неделя) | 0,3% | 0,1% |
| M(месяц) | 1,0% | 0,6% |
| E2( время обучения в школе) | 12,5% | 15,4% |
| E3( время обучения в университте) | 3,5% | 5,6% |
| L ( неопределенное время в будущем) | 18,9% | 17,5% |
| L.l ( открытое будущее) | 51,3% | 54,9% |
| L.x ( жизнь общества) | 3,6% | 1,5% |
| A (взрослость) | 3,9% | 2,1% |
| Past (прошлое) | 0,4% | 0,9% |

Темпоральная направленность мотивации юношей и девушек расположена в «открытом будущем» (табл. 8) . Затем идёт направленность на неопределённое время в будущем и на время обучения в школе для обоих полов.

При этом, можно заметить, что у юношей и девушек редко проявляются такие темпоральные характеристики мотивации как направленность на ближайшую неделю, обращение к прошлому и время проведения исследования.

Табл. 9.

Особенности направленности мотивации у подростков с учетом пола

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|   | Юноши | Девушки |
| S (изменения личности) | 1,9% | 0,7% |
| S.con( я-концепция) | 7,4% | 6,1% |
| S.pre защита Я | 4,1% | 1,8% |
| S.out (самостоятельность) | 11,4% | 12,1% |
| S.phy(физические характеристики) | 0,4% | 2,4% |
| C3 ( действия, сформулированные для третьих лиц) | 1,9% | 1,9% |
| Fam (семья) | 1,6% | 3,4% |
| Par (родители) | 1,5% | 0,9% |
| Am (друзья) | 1,6% | 4,0% |
| Inm (одноклассники) | 0,4% | 0,3% |
| So (общество) | 4,9% | 2,4% |
| Int (близкие межличностные отн.) | 1,6% | 4,3% |
| Alt (альтруистические действия) | 1,5% | 2,1% |
| Ex (изучение нового материала) | 0,9% | 1,0% |
| T (действия, касающиеся процедуры исследования) | 0,4% | 0,0% |
| Pos (обладание материальными благами) | 4,4% | 5,1% |
| LSS (отдых) | 4,0% | 6,9% |
| Tran(цели, имеющие трансцендентальную природу) | 3,4% | 3,1% |
| U (неклассифицируемые ответы) | 1,2% | 4,0% |
| E (романтические отношения) | 1,8% | 1,8% |
| R (активность в принципе) | 3,0% | 1,5% |
| R2 ( активность, связанная с профессией) | 8,0% | 6,4% |
| R3 (активность, связанная с обучением) | 8,3% | 10,5% |
| SR (самореализация) | 24,3% | 16,9% |

Говоря о качественных характеристиках мотивации, стоит говорить о том, что у юношей и девушек наиболее выражена направленность мотивации на самореализацию, затем у юношей и девушек обнаруживается направленность на самостоятельность (таблица 9). Затем у обоих полов можно заметить направленность на действия, связанные с получением образования, Однако стоит отметить, что после этого у юношей мотивационная направленность находится в сфере профессиональной деятельности, а у девушек обнаруживается направленность на досуг и отдых.

Стоит отметить, что у юношей мало встречаемая направленность на действия, которые невозможно классифицировать, носящие фантастический характер, реже встречаются направленность мотивации на сферу изучения чего-либо. Очень редко можно встретить мотивационную направленность на изменение физического облика, контакты с одноклассниками и действия, касающиеся исследования. При этом, у девушек редко можно встретить мотивационную направленность на описание своих личностных особенностей. Ещё реже встречается направленность на контакты с одноклассниками и совершенно нет направленности на действия, касающихся проведения исследования.

Табл. 10.

Особенности временных характеристик мотивации у подростков с учетом образовательной среды

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|   | ГБОУ | ЧОУ |
| T (время теста) | 0,6% | 1,3% |
| D (день) | 2,6% | 1,5% |
| W (неделя) | 0,1% | 0,5% |
| M (месяц) | 1,1% | 0,0% |
| E2 (время обучения в школе) | 12,6% | 17,4% |
| E3 (время обучения в университете) | 4,5% | 4,5% |
| L (неопределенное время в будущем) | 8,5% | 42,1% |
| L.l (открытое будущее) | 62,4% | 30,0% |
| L.x (жизнь общества) | 3,1% | 1,3% |
| A (взрослость) | 4,2% | 0,0% |
| Past (прошлое) | 0,3% | 1,5% |

Мотивация учеников государственной школы в основном направлена на «открытое настоящее, т.е. время, которое можно описать как сейчас и всегда, в то время как направленность учеников частной школы во времени находится скорее в неопределенном времени в будущем, а открытое настоящее находится на втором месте (табл. 10). При этом на втором месте у учеников государственной школы находится направленность на время, связанное с обучением в школе, которое у учеников частной школы находится на третьем месте.

При этом у учеников частной школы отсутствует временная направленность мотивации в период взрослости и на период ближайшего месяца, а у учеников государственной школы мало выражена направленность мотивации на ближайшую неделю и обращение к прошлому.

Табл. 11.

Особенности направленности мотивации у подростков с учетом образовательной среды

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|   | ГБОУ | ЧОУ |
| S (изменения личности) | 0,5% | 3,4% |
| S.con (Я-концепция) | 7,6% | 4,4% |
| S.pre защита Я | 3,4% | 1,8% |
| S.out (самостоятельность) | 12,3% | 10,1% |
| S.phy(физические характеристики) | 1,5% | 1,0% |
| C3 ( действия, сформулированные для третьих лиц) | 2,2% | 1,3% |
| Fam (семья) | 2,4% | 2,9% |
| Par (родители) | 1,2% | 1,0% |
| Am (друзья) | 2,6% | 3,4% |
| Inm (одноклассники) | 0,3% | 0,5% |
| So (общество) | 3,6% | 3,6% |
| Int (близкие межличностные отн.) | 3,0% | 2,9% |
| Alt (альтруистические действия) | 1,8% | 1,8% |
| Ex (изучение нового материала) | 0,9% | 1,0% |
| T (действия, касающиеся процедуры исследования) | 0,2% | 0,3% |
| Pos (обладание материальными благами) | 4,8% | 4,7% |
| LSS (отдых) | 5,7% | 4,7% |
| Tran(цели, имеющие трансцендентальную природу) | 3,0% | 3,9% |
| U (неклассифицируемые ответы) | 2,8% | 2,1% |
| E (романтические отношения) | 2,3% | 0,5% |
| R (активность в принципе) | 1,7% | 3,6% |
| R2 ( активность, связанная с профессией) | 7,5% | 6,2% |
| R3 (активность, связанная с обучением) | 6,7% | 15,8% |
| SR (самореализация) | 21,7% | 17,4% |

Можно говорить о том, что в государственном образовательном учреждении и частном образовательном учреждении самая выраженная направленность мотивации на саморазвитие (таблица11). Затем, мотивационная направленность учеников государственной школы относится к стремлению к самостоятельности и на третьем месте распологается выстраивание представлений о себе,построение Я- концепции и професииональную деятельность. В то время, как мотивация учеников частной школы направленна на действия, связанные с обучением в школе, а уже потом на стремление к самостоятельности.

Стоит отметить, что мотивация учеников государственной школы малонаправленна на описаниесвоих личностных особенностей, контакты с одноклассниками и еще реже направленна на действия, касющиеся проведения исследования.

При этом мотивация учеников частной школы малонаправленна на описание и изменения своих физических данных, контакты с родителями и изучение чего- либо. Еще реже встречается направленность на романтические контакты и близкие межличностные отношения. Редко встречаетс янаправленность на действия, касющиеся проведения исследования.

* 1. **Образ Я- реального и Я-идеального**

Табл. 12.

Особенности образа Я-реальное у подростков (микровозрастной анализ)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **Индивидный уровень** | **Уровень субъекта деятельности** | **Уровень личности** |
| **6 кл (N=47)** | **7 кл (N=51)** | **8 кл.(N=52)** | **9 кл(N=45)** | **6 кл (N=47)** | **7 кл (N=51)** | **8 кл.(N=52)** | **9 кл(N=45)** | **6 кл (N=47)** | **7 кл (N=51)** | **8 кл.(N=52)** | **9 кл(N=45)** |
| **Я- реал.** | **51,5 %** | **60,7 %** | **40,3%** | **51,1%** | **31,5%** | **23,5%** | **32,6%** | **28,8%** | **17%** | **15,6 %** | **15,3 %** | **20%** |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Ср. знач | Станд. откл |
| 6 класс | 1,66 | 0,760 |
| 7 класс | 1,55 | 0,757 |
| 8 класс | 1,87 | 0,817 |
| 9 класс | 1,71 | 0,843 |

Учащиеся 6 класса при изображении себя на рис. «Каким я себя вижу» (образ Я-реального) в основном, представляют реалистичное, конкретное изображение внешних признаков, т.е. автопортрет - индивидный уровень (51,5 %). На втором месте – изображения себя в какой-то роли, включение в деятельность - уровень субъекта деятельности (31,5%). Частота встречаемости у абстрактных, метафоричных изображения с ориентацией на личностные качества - уровень личности (17%) (табл. 12).

Таким образом, шестиклассники характеризуются преобладанием индивидного уровня в восприятии себя.

Учащиеся 7 класса при и изображении себя на рис. «Каким я себя вижу» (образ Я-реального) в основном, также как и шестиклассники, представляют реалистичное, конкретное изображение внешних признаков, т.е. автопортрет - индивидный уровень, хотя процент встречаемости и ниже (60,7 %), на втором месте - изображения себя в какой-то роли, включение в деятельность - уровень субъекта деятельности (23,5%). Реже встречаются абстрактные, метафоричные изображения с ориентацией на личностные качества - уровень личности (15,6%) (табл. 12)

Таким образом, семиклассники характеризуются преобладанием индивидного уровня в восприятии себя.

Учащиеся 8 класса при изображении себя на рис. «Каким я себя вижу» (образ Я-реального) в основном, представляют реалистичное, конкретное изображение внешних признаков, т.е. автопортрет - индивидный уровень (40,3 %). На втором месте – изображения себя в какой-то роли, включение в деятельность - уровень субъекта деятельности (32,6%). Такая же частота встречаемости у абстрактных, метафоричных изображения с ориентацией на личностные качества - уровень личности (15,3%) (табл. 12)

Таким образом, у восьмиклассников более выражен индивидный уровень в восприятии себя.

Учащиеся 9 класса при изображении себя на рис. «Каким я себя вижу» (образ Я-реального) в основном, представляют реалистичное, конкретное изображение внешних признаков, т.е. автопортрет - индивидный уровень (51,1 %). На втором месте - абстрактные, метафоричные изображения с ориентацией на личностные качества - уровень личности (28,8%). Значительно реже встречаются изображения себя в какой-то роли, включение в деятельность- уровень субъекта деятельности( 20%) (табл. 12).

Таким образом, девятиклассники характеризуются преобладанием индивидного уровня в восприятии себя, но на второе место у них выходит личностный уровень.

 Множественные сравнения Шеффе не выявили значимых различий в изображении себя сейчас и в будущем у представителей разных микровозрастных групп, в связи с этим описанные выше закономерности можно трактовать только как тенденции.

Табл. 13.

Особенности образа Я-идеальное у подростков (микровозрастной анализ)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **нет изменений** | **внешние признаки изменеий** | **изменения в деятельности** |
|  | **6 кл (N=47)** | **7 кл (N=51)** | **8 кл.(N=52)** | **9 кл(N=45)** | **6 кл (N=47)** | **7 кл (N=51)** | **8 кл.(N=52)** | **9 кл(N=45)** | **6 кл (N=47)** | **7 кл (N=51)** | **8 кл.(N=52)** | **9 кл(N=45)** |
| **Я-идеал.** | **6,5** | **5,8** | **11,5** | **13,3** | **44,5** | **72,5** | **21,1** | **31,1** | **42,5** | **43,1** | **51,9** | **40** |

|  |
| --- |
| **личностные изменения** |
| **6 кл (N=47)** | **7 кл (N=51)** | **8 кл.(N=52)** | **9 кл(N=45)** |
| **6,5** | **17,6** | **15,3** | **15,5** |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Ср. знач. | Станд. откл. |
| 6 класс | 2,49 | 0,718 |
| 7 класс | 2,73 | 0,827 |
| 8 класс | 2,71 | 0,871 |
| 9 класс | 2,58 | 0,917 |

Учащиеся 6 класса при изображении себя на рис. «Каким я себя вижу в будущем» (образ Я - идеального) в основном, представляют изменения во внешности (другая прическа, одежда, фигура и т.п.): Я-идеальное находится в стадии формирования, отличается незрелостью, преобладает индивидный уровень (44,5%). На втором месте - выраженные изменения в деятельности, новая социальная роль: Я-идеальное находится в стадии формирования, появляется ориентация на субъектные характеристики (42,5%). У 6,5 % обнаружено отсутствие изменений: желание сохранить ощущение стабильности, продемонстрировать окружающим уверенность в себе и личностные изменения: высокий уровень сформированности Я-идеального с ориентацией на личностные качества, что свидетельствует об высоком уровне рефлексии встречаются одинаково часто (6,5%) (табл. 13).

Таким образом, образ Я – идеального у шестиклассников находится на стадии формирования, отличается незрелостью, преобладает индивидный уровень.

Учащиеся 7 класса при изображении себя на рис. «Каким я себя вижу в будущем» (образ Я- идеального) в основном, представляют изменения во внешности (другая прическа, одежда, фигура и т.п.): Я-идеальное находится в стадии формирования, отличается незрелостью, преобладает индивидный уровень(72,5%). В меньшей степени они представляют выраженные изменения в деятельности, появление новой социальной роли: Я-идеальное находится в стадии формирования, появляется ориентация на субъектные характеристики (43,1%). Личностные изменения: высокий уровень сформированности Я-идеального, появляется ориентация на личностные качества, что свидетельствует развитой рефлексии составляют 17,6% от общего числа рисунков. Редко встречаются отсутствия изменений: желание сохранить ощущение стабильности, продемонстрировать окружающим уверенность в себе (5,8%). (Таблица 13)

Таким образом, образ Я –идеального у семиклассников находится на индивидном уровне .

Учащиеся 8 класса при изображении себя на рис. «Каким я себя вижу в будущем» (образ Я- идеального) в основном, представляют выраженные изменения в деятельности, новую социальную роль: Я-идеальное находится в стадии формирования, появляется ориентация на субъектные характеристики (51,9%). На втором месте - изменения во внешности (другая прическа, одежда, фигура и т.п.): Я-идеальное находится в стадии формирования, отличается незрелостью, преобладает индивидный уровень (21,1%). Следующими идут личностные изменения: высокий уровень сформированности Я-идеального, появляется ориентация на личностные качества, что свидетельствует развитой рефлексии (15,3%). Реже встречается отсутствие изменений: желание сохранить ощущение стабильности, продемонстрировать окружающим уверенность в себе(11,5%). (Таблица 13)

Таким образом, образ «Я- идеальное» у восьмиклассников находится на стадии формирования, появляется ориентация на субъектные характеристики, наблюдаются изменений в деятельности, новой социальной роли.

Учащиеся 9 класса при изображении себя на рис. «Каким я себя вижу в будущем» (образ Я - идеального) в основном, представляют выраженные изменения в деятельности, новую социальную роль: Я-идеальное находится в стадии формирования, появляется ориентация на субъектные характеристики (40%). На втором месте - изменения во внешности (другая прическа, одежда, фигура и т.п.): Я-идеальное находится в стадии формирования, отличается незрелостью, преобладает индивидный уровень (31,1%). Далее идут личностные изменения: высокий уровень сформированности Я-идеального, появляется ориентация на личностные качества, что свидетельствует развитой рефлексии (15,5%). Редко встречаются отсутствия изменений: желание сохранить ощущение стабильности, продемонстрировать окружающим уверенность в себе (13,3%). (Таблица 13)

Таким образом, образ «Я- идеальное» у девятиклассников находится на стадии формирования, появляется ориентация на субъектные характеристики, наблюдаются изменений в деятельности, новой социальной роли.

Множественные сравнения Шеффе не выявили значимых различий в изображении себя сейчас и в будущем у представителей разных микровозрастных групп - в связи с этим описанные выше закономерности можно трактовать только как тенденции.

Табл. 14.

Особенности образа Я-реальное у подростков с учетом пола

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **Индивидный уровень** | **Уровень субъекта деятельности** | **Уровень личности** |
| **Юноши(N=101)** | **Девушки****(N=96)** | **Юноши(N=101)** | **Девушки****(N=96)** | **Юноши(N=101)** | **Девушки****(N=96)** |
| **Я- реал.** | **54,4** | **46,8** | **22,8** | **36,2** | **22,8** | **17,0** |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Ср. знач. | Станд. откл. |
| Юноши | 1,69 | 0,845 |
| Девушки | 1,70 | 0,745 |

Юноши, при изображении себя на рис. «Каким я себя вижу» (образ Я-реального) в основном, представляют реалистичное, конкретное изображение внешних признаков, т.е. автопортрет - индивидный уровень (54,4 %). Далее с одинаковой частотой встречаются изображения себя в какой-то роли, включение в деятельность - уровень субъекта деятельности и абстрактные, метафоричные изображения с ориентацией на личностные качества - уровень личности составляет 22,8% (Табл. 14).

Таким образом, юноши характеризуются преобладанием индивидного уровня в восприятии себя.

При изображении себя на рис. «Каким я себя вижу» (образ Я-реального) девушки в основном, представляют реалистичное, конкретное изображение внешних признаков, т.е. автопортрет - индивидный уровень (46,8 %). Затем идут изображения себя в какой-то роли, включение в деятельность - уровень субъекта деятельности(36,2%) Абстрактные, метафоричные изображения с ориентацией на личностные качества - уровень личности составляют 17%. (Табл. 14)

Таким образом, девушки характеризуются преобладанием индивидного уровня в восприятии себя.

Табл. 15.

Особенности образа Я-идеальное у подростков с учетом пола

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **нет изменений** | **внешние признаки изменеий** | **изменения в деятельности** | **личностные изменения** |
|  | **М(N=101)** | **Ж****(N=96)** | **М(N=101)** | **Ж****(N=96)** | **М(N=101)** | **Ж****(N=96)** | **М(N=101)** | **Ж****(N=96)** |
| **Я-идеал.** | **10,8 %** | **7,5 %** | **30,6%** | **34 %** | **43,5%** | **45,7%** | 14,9% | 12,8% |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Ср. знач. | Станд. откл. |
| Юноши | 2,62 | 0,870 |
| Девушки | 2,64 | 0,801 |

Юноши при изображении себя на рис. «Каким я себя вижу в будущем» (образ Я - идеального) в основном, представляют выраженные изменения в деятельности, новую социальную роль: Я-идеальное находится в стадии формирования, появляется ориентация на субъектные характеристики (43,5%). На втором месте - изменения во внешности (другая прическа, одежда, фигура и т.п.): Я-идеальное находится в стадии формирования, отличается незрелостью, преобладает индивидный уровень (30,6%). Далее идут личностные изменения: высокий уровень сформированности Я-идеального, появляется ориентация на личностные качества, что свидетельствует развитой рефлексии (14,9%). Редко встречаются отсутствия изменений: желание сохранить ощущение стабильности, продемонстрировать окружающим уверенность в себе (10,8%). ( Таблица 15)

Таким образом, образ «Я- идеальное» у юношей находится на стадии формирования, появляется ориентация на субъектные характеристики, наблюдаются изменений в деятельности, новой социальной роли.

Девушки, изображая себя на рис. «Каким я себя вижу в будущем» (образ Я - идеального) в основном, представляют выраженные изменения в деятельности, новую социальную роль: Я-идеальное находится в стадии формирования, появляется ориентация на субъектные характеристики (45,7%). На втором месте - изменения во внешности (другая прическа, одежда, фигура и т.п.): Я-идеальное находится в стадии формирования, отличается незрелостью, преобладает индивидный уровень (34%). Далее идут личностные изменения: высокий уровень сформированности Я-идеального, появляется ориентация на личностные качества, что свидетельствует развитой рефлексии (12,8%). Далее по частоте встречаемости можно заметить отсутствия изменений: желание сохранить ощущение стабильности, продемонстрировать окружающим уверенность в себе (7,5%). ( Таблица 15)

Таким образом, образ «Я- идеальное» у девушек находится на стадии формирования, появляется ориентация на субъектные характеристики, наблюдаются изменений в деятельности, новой социальной роли.

Дисперсионный анализ не выявил значимых различий между средними показателями в изображении себя в настоящем и будущем у юношей и девушек.

Табл. 16.

Особенности образа Я-реальное у подростков

с учетом образовательной среды

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **Индивидный уровень** | **Уровень субъекта деятельности** | **Уровень личности** |
| **Гбоу****(N=135)** | **ЧОУ (N=60)** | **Гбоу****(N=135)** | **ЧОУ (N=60)** | **Гбоу****(N=135)** | **ЧОУ (N=60)** |
| **Я- реал.** | **50,3%** | **51,6%** | **31,2%** | **25%** | **18,5%** | **23,4%** |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Ср. знач. | Станд .откл |
| ГБОУ | 1,69 | 0,787 |
| ЧОУ | 1,72 | 0,825 |

Учащиеся государственной школы, изображая себя на рис. «Каким я себя вижу» (образ Я-реального) в основном, представляют реалистичное, конкретное изображение внешних признаков, т.е. автопортрет - индивидный уровень (50,3 %). На втором месте – изображения себя в какой-то роли, включение в деятельность - уровень субъекта деятельности (31,2%). Доля абстрактных, метафоричных изображения с ориентацией на личностные качества - уровень личности составляет 18,5%. ( Таблица 16)

Таким образом, учащиеся государственного образовательного учреждения характеризуются преобладанием индивидного уровня в восприятии себя.

Учащиеся частной школы, изображая себя на рис. «Каким я себя вижу» (образ Я-реального) в основном, представляют реалистичное, конкретное изображение внешних признаков, т.е. автопортрет - индивидный уровень (51,6 %). На втором месте – изображения себя в какой-то роли, включение в деятельность - уровень субъекта деятельности (25%). Частота встречаемости абстрактных, метафоричных изображения с ориентацией на личностные качества - уровень личности 23,4%. ( Таблица 16)

Таким образом, учащиеся частного образовательного учреждения характеризуются преобладанием индивидного уровня в восприятии себя.

Табл. 17.

Особенности образа я-идеальное у подростков с учетом образовательной среды

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **нет изменений** | **внешние признаки изменеий** | **изменения в деятельности** | **личностные изменения** |
|  | **Гбоу****(N=135)** | **ЧОУ (N=60)** | **Гбоу****(N=135)** | **ЧОУ (N=60)** | **Гбоу****(N=135)** | **ЧОУ (N=60)** | **Гбоу****(N=135)** | **ЧОУ (N=60)** |
| **Я-идеал.** | **10,3%** | **6,5%** | **25,9%** | **46,6%** | **51,8%** | **28,4%** | 11,9% | 18,3% |
|  | Ср знач | Стн.откл |
| ГБОУ | 2,65 | 0,822 |
| ЧОУ | 2,58 | 0,869 |

Учащиеся государственной школы при изображении себя на рис. «Каким я себя вижу в будущем» (образ Я- идеального) в основном, представляют выраженные изменения в деятельности, новую социальную роль: Я-идеальное находится в стадии формирования, появляется ориентация на субъектные характеристики (51,8%). На втором месте - изменения во внешности (другая прическа, одежда, фигура и т.п.): Я-идеальное находится в стадии формирования, отличается незрелостью, преобладает индивидный уровень (25,9%). Следующими идут личностные изменения: высокий уровень сформированности Я-идеального, появляется ориентация на личностные качества, что свидетельствует развитой рефлексии (11,9%). Реже встречается отсутствие изменений: желание сохранить ощущение стабильности, продемонстрировать окружающим уверенность в себе(10,3%). ( Таблица 17)

Таким образом, образ «Я-идеальное» у учеников государственной школы находится на стадии формирования, появляется ориентация на субъектные характеристики, наблюдаются изменений в деятельности, новой социальной роли.

Учащиеся Частного образовательного учреждения при изображении себя на рис. «Каким я себя вижу в будущем» (образ Я-идеального) в основном, представляют изменения во внешности (другая прическа, одежда, фигура и т.п.): Я-идеальное находится в стадии формирования, отличается незрелостью, преобладает индивидный уровень(46,6%). В меньшей степени они представляют выраженные изменения в деятельности, появление новой социальной роли: Я-идеальное находится в стадии формирования, появляется ориентация на субъектные характеристики (28,4%). Личностные изменения: высокий уровень сформированности Я-идеального, появляется ориентация на личностные качества, что свидетельствует развитой рефлексии составляют 18,3% от общего числа рисунков. Редко встречаются отсутствия изменений: желание сохранить ощущение стабильности, продемонстрировать окружающим уверенность в себе (6,5%) ( табл. 17).

Таким образом, образ Я –идеального у учеников частного образовательного учреждения находится на индивидном уровне .

Дисперсионный анализ не выявил значимых различий между тем, как себя изображают ученики государственной и частной школ в настоящем и будущем

* 1. **Симптомы кризиса подросткового возраста**

Табл. 18.

Выраженность симптомов подросткового кризиса (микровозрастной анализ)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **6 класс** | **7 класс** | **8 класс** | **9 класс** |
|  | **ср. знач.** | станд. откл | **ср. знач.** | станд. откл | **ср. знач.** | станд. откл | **ср. знач** | станд. откл |
| **Аффект неадекватности** | **6,72** | **2,71** | **4,24** | **3,19** | **5,60** | **2,68** | **4,33** | **2,74** |
| **Реакция имитации** | **5,15** | **2,75** | **4,75** | **2,86** | **4,50** | **2,21** | **4,58** | **2,32** |
| **Реакция оппозиции** | **6,57** | **3,48** | **5,55** | **3,16** | **6,10** | **2,94** | **5,24** | **2,59** |
| **Реакция гиперкомпенсации** | **7,55** | **3,32** | **7,63** | **2,78** | **8,31** | **2,71** | **7,49** | **2,59** |
| **Реакция группирования** | **6,40** | **2,90** | **5,51** | **3,02** | **4,92** | **2,69** | **4,58** | **2,73** |
| **Эмоциональная эмансипация** | **6,13** | **3,15** | **5,27** | **3,24** | **5,83** | **3,25** | **5,60** | **3,30** |
| **Нормативная эмансипация** | **8,09** | **2,17** | **6,78** | **2,79** | **7,79** | **2,40** | **7,71** | **2,49** |
| **Поведенческая эмансипация** | **6,45** | **3,11** | **5,61** | **2,70** | **5,90** | **2,74** | **5,84** | **2,50** |
| **Пространственная автономия** | **8,13** | **3,42** | **6,43** | **3,58** | **7,67** | **2,69** | **7,58** | **2,78** |
| **Хобби-реакции** | **8,57** | **2,56** | **8,08** | **2,33** | **8,60** | **2,39** | **7,89** | **2,46** |
| **Интерес к внутреннему миру** | **6,89** | **3,36** | **7,35** | **2,69** | **8,48** | **2,90** | **7,71** | **3,01** |
| **Общий показатель кризиса** | **58,08** | **15,54** | **50,91** | **15,16** | **55,83** | **12,29** | **51,94** | **11,42** |

Исходя из данных табл. 18, самый высокий общий показатель кризиса наблюдается в шестом классе, а самый низкий в седьмом.

Также можно отметить, что во всех классах наиболее выраженной реакцией является хобби - реакция, что свидетельствует о появлении новых значимых увлечениях и интересах. Также в шестом классе выражены симптомы «пространственной автономии» (желание иметь свое собственное пространство) и «поведенческая эмансипация» (желание показать своими действиями свою независимость). Наименее выраженными в шестом и седьмом является симптом «реакция имитации» (подражание поведению окружающих, авторитетных в глазах подростка). В седьмом классе мало выраженно проявление симптома «аффект неадекватности» (бурная неуправляемая реакция, не соответствующая по выраженности вызвавшему ее поводу).

Стоит отметить, что в восьмом и девятом классе наблюдаются высокие показатели по симптому «интерес к внутреннему миру», что свидетельствует об интересе к своим эмоциям и переживаниям. Важно заметить, что в восьмом классе имеются высокие показатели у симптома « реакция гиперкомпенсации» (выражается в настойчивом стремлении подростка добиться в той области, в которой он слаб; неудачи в некоторых случаях заканчиваются нервным «срывом»). А в девятом классе высокие значения получил симптом «нормативная эмансипация», что свидетельствует о нормативном проявлении самостоятельности.

У восьмиклассников и девятиклассников низкая выраженность симптома « реакция имитации» (подражание поведению окружающих, авторитетных в глазах подростка). В девятом классе также наблюдаются низкие показатели получили симптомы «аффект неадекватности» (бурная неуправляемая реакция, не соответствующая по выраженности вызвавшему ее поводу) и «реакция группирования» (основана на потребности в аффилиации, включенности в какую-то группу или общность).

Табл. 19.

Значимые различия выраженности симптомов подросткового кризиса (микровозрастной анализ)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|   | 6 -7 6-8 6-9 | 7-8 7-9 | 8-9 |
|   | Знач | Знач | Знач | Знач | Знач | Знач | F |
| **Аффект неадекватности** | 0,000 | - | 0,001 | - | - | - | 0,18 |
| **Реакция имитации** | - | - | - | - | - | - | 2,96 |
| **Реакция оппозиции** | - | - | - | - | - | - | 1,60 |
| **Реакция гиперкомпенсации** | - | - | - | - | - | - | 1,13 |
| **Реакция группирования** | - | - | 0,025 | - | - | - | 1,85 |
| **Эмоциональная эмансипация** | - | - | - | - | - | - | 1,39 |
| **Нормативная эмансипация** | - | - | - | - | - | - | 3,55 |
| **Поведенческая эмансипация** | - | - | - | - | - | - | 2,58 |
| **Пространственная автономия** | - | - | - | - | - | - | 0,61 |
| **Хобби-реакции** | - | - | - | - | - | - | 1,22 |
| **Интерес к внутреннему миру** | - | - | - | - | - | - | 8,59 |
| **Общий показатель кризиса** | - | - | - | - | - | - | 0,14 |

При помощи множественных сравнений Шеффе обнаружены значимые различия между выраженностью «аффекта неадекватности» между шестым и седьмым и шестым и девятым классами. Также между шестым и девятым классами выявлены различия по выраженности симптома « Реакция группирования» (табл. 19) В шестом классе по сравнению с девятым и седьмым более выраженна в поведении реакция, несоответствующая стимулу. В шестом классе по сравнении с девятым более выраженно стремление вступать в какую- либо значимую группу.

Табл. 20.

Выраженность симптомов подросткового кризиса с учетом пола

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|   | Юноши | Девушки | F-крит. | Значим. |
|   | **ср. знач** | станд. откл. | **ср. знач** | станд. откл |  |  |
| **Аффект неадекватности** | 5,11 | 2,96 | 5,34 | 3,04 | - | - |
| **Реакция имитации** | **4,84** | **2,69** | **4,63** | 2,39 | - | - |
| **Реакция оппозиции** | 6,22 | 3,03 | 5,50 | 3,10 | - | - |
| **Реакция гиперкомпенсации** | 7,47 | 2,69 | 8,07 | 3,01 | - | - |
| **Реакция группирования** | 5,49 | 2,82 | 5,21 | 2,99 | - | - |
| **Эмоциональная эмансипация** | 5,73 | 3,21 | 5,67 | 3,25 | - | - |
| **Нормативная эмансипация** | 7,89 | 2,67 | 7,24 | 2,29 | - | - |
| **Поведенческая эмансипация** | 6,32 | 2,84 | 5,54 | 2,63 | - | - |
| **Пространственная автономия** | 7,61 | 3,30 | 7,24 | 3,05 | - | - |
| **Хобби-реакции** | **8,22** | **2,52** | **8,37** | 2,35 | - | - |
| **Интерес к внутреннему миру** | 7,60 | 2,87 | 7,65 | 3,20 | - | - |
| **Общий показатель кризиса** | 54,92 | 14,73 | 53,39 | 13,07 | - | - |

У юношей по сравнению с девушками общий показатель кризиса выше. При этом, и у юношей и у девушек наиболее выраженный симптом подросткового кризиса – «хобби- реакция» ( появление новых увлечений и хобби), а наименее выраженный – «реакция имитации» (подражание поведению окружающих, авторитетных в глазах подростка). ( Таблица 20)

Множественные сравнения Шефе не выявили значимых различий по показателям выраженности симптомов подросткового кризиса у юношей и девушек в связи с этим описанные выше закономерности можно трактовать только как тенденции.

Табл. 21.

Выраженность симптомов подросткового кризиса

с учетом образовательной среды

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|   | ГБОУ | ЧОУ | F-крит. | Значим. |
|   | **ср. знач** | станд. откл. | **ср. знач** | станд. откл |  |  |
| **Аффект неадекватности** | 4,94 | 2,93 | 5,85 | 3,07 | 3,882 | 0,050 |
| **Реакция имитации** | 4,51 | 2,54 | 5,25 | 2,48 | - | - |
| **Реакция оппозиции** | 5,62 | 2,97 | 6,43 | 3,26 | - | - |
| **Реакция гиперкомпенсации** | 7,53 | 2,92 | 8,28 | 2,66 | - | - |
| **Реакция группирования** | 5,22 | 2,94 | 5,65 | 2,80 | - | - |
| **Эмоциональная эмансипация** | 5,81 | 3,19 | 5,47 | 3,31 | - | - |
| **Нормативная эмансипация** | 7,49 | 2,45 | 7,78 | 2,64 | - | - |
| **Поведенческая эмансипация** | 5,83 | 2,71 | 6,20 | 2,88 | - | - |
| **Пространственная автономия** | 7,14 | 3,11 | 8,10 | 3,27 | 3,831 | 0,052 |
| **Хобби-реакции** | 8,17 | 2,47 | 8,57 | 2,35 | - | - |
| **Интерес к внутреннему миру** | 7,68 | 2,99 | 7,50 | 3,13 | - | - |
| **Общий показатель кризиса** | 52,99 | 13,05 | 56,88 | 15,53 | - | - |

В частной школе общий показатель кризиса выше чем в государственной. При этом, в государственной и частной школах наблюдаются высокие показатели симптома «хобби-реакции» (появление различных увлечений, хобби). При этом в частной школе обнаружены высокие показатели по симптому « пространственная автономия» » (желание иметь свое собственное пространство). При этом, в государственной школе обнаружены низкие показатели по симптому «аффект неадекватности» (бурная неуправляемая реакция, не соответствующая по выраженности вызвавшему ее поводу) и « реакция имитации»( подражание поведению окружающих, авторитетных в глазах подростка) ( табл. 21).

Дисперсионный анализ выявил значимые различия в проявлениях у учеников государственной и частной школ таких показателей кризиса как аффект неадекватности и пространственная автономия, которые у учеников частной школы выше, чем у учеников государственной

* 1. **Взаимосвязь задач развития с проявлениями подросткового кризиса, особенностями мотивации и образами Я-реального и Я- идеального**

Корреляционный анализ выявил большое количество взаимосвязей между показателями задач развития и другими изучаемыми параметрами, в связи с этим мы будем рассматривать только корреляции на уровне p<0,01.

Рассмотрим корреляции задач развития, выявленные в группе учащихся 6-ых классов (12 лет).



Рис.1. Взаимосвязи задач развития, связанных с физическим развитием с показателями подросткового кризиса, мотивации, Я-реального

и Я- идеального (6 класс)

*Условные обозначения к рис. 1:*

Положительные корреляции, уровень значимости p≤ 0,01

Отрицательные корреляции, уровень значимости p≤ 0,01

В шестом классе мы обнаружили положительные взаимосвязи показателя личностной значимости физического развития, реакцией гипперкомпенсации и хобби-реакцией, а также общим показателем кризиса. Те подростки, для которых физическое развитие значимо, демонстрируют большую выраженность кризиса в целом, сильнее стремятся преодолеть свои недостатки и у них более выражено появление новых увлечений.



Рис.2. Взаимосвязи задач развития, связанных с эмоционально- коммуникативной сферой с показателями подросткового кризиса, мотивации, Я-реального и Я- идеального (6 класс)

*Условные обозначения к рис. 2:*

Положительные корреляции, уровень значимости p≤ 0,01

Отрицательные корреляции, уровень значимости p≤ 0,01

Положительные взаимосвязи обнаружены и между тем, как шестиклассники оценивают значимость развития эмоционально- коммуникативной сферы для их возраста в целом и тем как у них проявляются такие симптомы кризиса как реакция гиперкомпенсации, хобби-реакция и общий показатель кризиса. Чем выше значимость этой задачи, тем более выражен кризис.

Также можно заметить, что чем выше шестиклассники оценивают личностную значимость развития эмоционально- коммуникативной сферы, тем более выражена реакция гиперкомпенсации. При этом, чем выше успешность решения задач, связанных с развитием эмоционально- коммуникативной сферы, тем менее выражена мотивация, направленная на время обучения в университете (из области будущего).



Рис. 3. Взаимосвязи задач развития, связанных с саморазвитием и самореализацией с показателями подросткового кризиса, мотивации, Я-реального и Я- идеального (6 класс)

*Условные обозначения к рис. 3:*

Положительные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

Отрицательные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

Положительные корреляции были обнаружены между значимостью задач, связанных с саморазвитием и самореализацией и проявлением таких симптомов кризиса как реакция группирования и интерес к внутреннему миру. Были обнаружены отрицательные корреляции между личностной значимостью саморазвития и самореализации со стремлением шестиклассников иметь романтические отношения. Оценка успешности решения задач, связанных с саморазвитием и самореализацией отрицательно коррелирует со сформированностью «Я- реального». Можно предположить, что подростки с более сформированным образом Я более критичны в самооценке саморазвития и самореализации.



Рис.4. Взаимосвязи задач развития, связанных с формированием идентичности и внутренним самоопределением и профессиональным самоопределением и социумом с показателями подросткового кризиса, мотивации, Я-реального и Я- идеального (6 класс)

*Условные обозначения к рис. 4:*

Положительные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

Отрицательные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

Обнаружены положительные корреляции между личностной значимостью задач, связанных с формированием идентичности и личностным самоопределением и выраженностью реакции гипперкомпенсации и интереса к внутреннему миру. Таким образом, чем выше личностная значимость данных задач развития, тем более выражено у подростков желание преодолеть свои неудачи и тем сильнее интерес к внутреннему миру. Обнаружена отрицательная корреляция между успешностью решения задач по формированию идентичности и личностного самоопределения с направленностью мотивации на контакты с одноклассниками: чем выше оценка успешности решения данных задач, тем меньше направленность на общение с одноклассниками . Также обнаружены отрицательные корреляции между успешностью решения задач, относящихся к профессиональному самоопределению и социуму и обращением мотивации к прошлому, что чаще всего выражается в стремлении изменить какие- либо действия, совершенные в прошлом.



Рис.5. Взаимосвязи показателей подросткового кризиса, мотивации, Я-реального и Я- идеального (6 класс)

*Условные обозначения к рис. 5*

Положительные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

Отрицательные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

Были обнаружены положительные корреляции между выраженностью такого симптома как реакция гиперкомпенсации и направленностью мотивации шестиклассников на действия, связанные с обучением в школе. Таким образом, чем более выраженно стремление добиться успеха в области, где подросток слаб, тем более выражена направленность на обучение в школе. Также обнаружены положительные корреляции между выраженностью реакции оппозиции и направленностью мотивации на время теста и текущего дня. Таким образом, чем более выражен в поведении активный протест, тем чаще мотивация шестиклассников направлена во времени на время прохождения теста и текущий день. Обнаружены положительные корреляции между показателями пространственной автономии и направленности мотивации на время теста и текущего дня. Чем выше желание иметь свое личное пространство, тем чаще мотивация шестиклассников направленна во времени на время прохождения теста и текущий день. Также обнаружена взаимосвязь между симптомом «поведенческая эмансипация» и направленностью мотивации на текущий день. Таким образом, чем более выраженно в поведении шестиклассников стремление показывать свою самостоятельность, тем чаще мотивация шестиклассников направленна во времени на текущий день. Общий показатель кризиса положительно коррелирует со стремлением получать новые знания.

Рассмотрим корреляции задач развития, выявленные в группе учащихся 7-ых классов (13 лет).



Рис. 6 Взаимосвязи задач развития с показателями подросткового кризиса, мотивации, Я- реального и Я- идеального (7 класс)

*Условные обозначения к рис. 6:*

Положительные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

Отрицательные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

В седьмом классе обнаружены положительные корреляции между личностной значимостью задач развития, связанных с физическим развитием и проявлениям таких симптомов как реакции имитации, гипрекомпенсации, пространственная автономия и общий показатель кризиса. Это говорит о том, что чем важнее в этом возрасте для подростка его физическое развитие, тем ярче в его поведении наблюдается стремление подражать людям, авторитетным в его глазах, стремление иметь свое личное пространство, стремление добиться успеха в тех сферах, где он слаб и тем выше выраженность кризиса в целом. Также обнаружена положительная взаимосвязь между личностной значимостью эмоционально-коммуникативной сферы и общим показателем кризиса. Это говорит о том, что чем важнее для подростка развитие навыков общения, тем более выражен подростковый кризис. Обнаружена отрицательная корреляция между личностной значимостью задач, связанных с эмоционально- коммуникативной сферой и реакцией имитации. Это говорит о том, что чем важнее для подростка развитие эмоционально- коммуникативной сферы, тем менее выраженно в его поведении стремление подражать авторитетным, в его глазах людям. Обнаружены отрицательные корреляции между успехом решения задач, связанных с саморазвитием и самореализацией и направленностью подростков на изучение новой информации и построение Я-концепции и представлений о себе. Обнаружены положительные взаимосвязи между личностной значимостью для подростков формирования идентичности и внутреннего самоопределения со стремлением формулировать задачи для третьих лиц и стремлением добиться успеха в сферах, где подросток не преуспевает. Также обнаружены положительные корреляции между успешностью решения задач развития, связанных с формированием идентичности и внутренним самоопределением со стремлением подростка преуспеть в тех сферах, где он неуспешен. Можно отметить положительные корреляции между личностной значимостью задач развития, связанных с профессиональным самоопределением и социумом со стремлением подростка к самостоятельности.



Рис. 7 Взаимосвязи показателей подросткового кризиса, мотивации, Я- реального и Я- идеального (7 класс)

*Условные обозначения к рис. 7:*

Положительные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

Отрицательные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

У семиклассников обнаружены взаимосвязи между такими симптомами кризиса как эмоциональная эмансипация, нормативная эмансипация, пространственная автономия и общим показателем кризиса с мотивационной направленностью на совершение самостоятельных действий. Таким образом, чем более выражено у семиклассников стремление к эмоциональной независимости от родителей, стремление иметь свое личное пространство, выраженность подросткового кризиса в целом и нормативное желание к самостоятельности, тем более выражена направленность мотивации на совершение самостоятельных действий. Также обнаружена положительная корреляция между симптомом «интерес к внутреннему миру» и направленностью мотивации на построение Я – концепции. Таким образом, чем более выражен у учеников седьмого класса интерес к своим мыслям и внутренним ощущениям, тем выше их направленность на построение представлений о себе.



Рис.8. Взаимосвязи задач развития, связанных с физическим развитием с показателями подросткового кризиса, мотивации, Я- реального и Я- идеального ( 8 класс)

*Условные обозначения к рис. 8:*

Положительные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

Отрицательные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

В группе восьмиклассников обнаружены положительные корреляции между важностью физического развития для возраста в целом и стремлением иметь романтические отношения. Говоря о личностной значимости физического развития для подростков, можно заметить, что чем выше личностная значимость задач, связанных с физическим развитием, тем более сформирован образ «Я-реальное» и тем более в поведении подростков выражено стремление добиться успеха в тех сферах, где он неуспешен. Что касается успешности разрешения задач, связанных с физическим развитием, то чем более успешно разрешена данная задача развития, тем чаще мотивация подростка направленна на изменения или осмысление событий, происходящих в обществе, где он живет.



Рис. 9. Взаимосвязи задач развития, связанных с эмоционально- коммуникативной сферой с показателями подросткового кризиса, мотивации, Я- реального и Я- идеального (8 класс)

*Условные обозначения к рис. 9:*

Положительные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

Отрицательные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

Что касается значимости для возраста в целом задач, связанных с эмоционально-коммуникативной сферой, то можно говорить о том, что чем более выражена значимость данной задачи для восьмиклассников, тем более выражен у них интерес к внутреннему миру, реакция гиперкомпенсации и тем выше сформированность образа «Я –реальное». Говоря о личностной значимости задач, связанных с эмоционально-коммуникативной сферой, можно говорить о том, что чем выше личностная значимость данной задачи, тем выше проявление в поведении подростка реакции гиперкомпенсации и тем выше общая выраженность подросткового кризиса. При этом, чем выше личностная значимость данной задачи, тем ниже направленность восьмиклассников на построение Я-концепции, и представлений о себе. Говоря об успешности решения данной задачи, стоит отметить, что чем успешнее решены задачи, связанные с эмоционально-коммуникативной сферой, тем более заметно в поведении подростка проявление реакции имитации. Не нужно каждый раз уже расшифровать гиперкомп. и имитацию.



Рис.10. Взаимосвязи задач развития, связанных с саморазвитием и самореализацией с показателями подросткового кризисам, мотивации, Я- реального и Я- идеального (8 класс)

*Условные обозначения к рис. 10:*

Положительные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

Отрицательные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

Рассматривая значимость задач развития, связанных с саморазвитием и самореализацией, можно заметить положительные корреляции с реакцией гиперкомпенсации и интересом к внутреннему миру. Говоря о личностной значимости задач развития, связанных с самореализацией и саморазвитием обнаружены положительные корреляции с такими симптомами подросткового кризиса как реакция гиперкомпенсации, реакция имитации, интерес к внутреннему миру, хобби-реакции и сформированностью образа «Я-реальное». Т.е. чем выше личностная значимость саморазвития и самореализации, тем более сформирован образ «Я- реальное», и тем более выражено в поведении подростка стремление выглядеть, как авторитетный в его глазах человек, стремление добиться успеха, в тех сферах, где он был неуспешен, также для восьмиклассников характерно появление новых хобби и увлечений, интерес к своим мыслям, и внутренним ощущениям.



Рис.11. Взаимосвязи задач развития, связанных с формированием идентичности и внутренним самоопределением с показателями подросткового кризиса, мотивации, Я- реального и Я- идеального (8 класс)

*Условные обозначения к рис. 11:*

Положительные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

Отрицательные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

Обнаружены положительные корреляции личностной важности задач, направленных на формирование идентичности и личностного самоопределения с интересом к внутреннему миру, сформированностью образа «Я-реальное» и реакцией гиперкомпенсации. Также обнаружены положительные взаимосвязи между успешностью решения задач, связанных с формированием идентичности и личностным самоопределением с выраженностью реакции гиперкомпенсации. Это говорит о том, что чем выше оценка успешности решения задач данного блока, тем более выражено в поведении подростков стремление добиться успеха в тех сферах, где он неуспешен.



Рис.12. Взаимосвязи задач развития, связанных с профессиональным самоопределением и социумом с показателями подросткового кризиса, мотивации, Я- реального и Я- идеального (8 класс)

*Условные обозначения к рис. 12:*

Положительные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

Отрицательные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

 Анализ взаимосвязей задач развития, связанных с профессиональным самоопределением и социумом, обнаружил положительные корреляции между тем, как восьмиклассники оценивают личностную значимость данных задач с образом «Я- реальное», а также с реакцией гиперкомпенсации и интересом к внутреннему миру. Таким образом, чем выше личностная значимость задач развития, связанных с профессиональным самоопределением и социумом, тем более сформирован образ «Я- реальное» и тем заметнее в поведении подростка интерес к своим внутренним переживаниям и стремление добиться успеха в тех сферах, в которых он слаб.



Рис.13. Взаимосвязи показателей подросткового кризиса, мотивации, Я- реального и Я- идеального (8 класс)

*Условные обозначения к рис. 13:*

Положительные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

Отрицательные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

Стоит отметить, что также были обнаружены положительные корреляции между реакцией гиперкомпенсации, интересом к внутреннему миру и степенью сформированности образа «Я-реальное». Обнаружены отрицательные корреляции между симптомом «поведенческая эмансипация» и стремлением подростка к формулировке задач для других, а также между симптомом хобби-реакция и направленностью мотивации восьмиклассников на отдых. Это говорит о том, что чем ярче проявляется в поведении восьмиклассников стремление в поведении выразить свою независимость и автономность, тем менее их мотивация направленна на формулировку действий для третьих лиц. Также чем более заметно, что у подростков появились новые хобби и увлечение, тем меньше их мотивация направленна на досуг и отдых.



Рис.14. Взаимосвязи задач развития, связанных с физическим развитие, эмоционально- коммуникативной сферой, саморазвитием и самореализацией с показателями подросткового кризиса, мотивации, Я- реального и Я- идеального (9 класс)

*Условные обозначения к рис. 14:*

Положительные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

Отрицательные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

Говоря о взаимосвязях, обнаруженных в девятом классе, можно заметить, что обнаружена отрицательная корреляция между успешностью решения задач, связанных с физическим развитием и реакцией имитации. Это свидетельствует о том, что чем выше оценка успешности решения задач, связанных с физическим развитием, тем реже в поведении девятиклассников можно заметить стремление подражать тем людям, которые являются в их глазах авторитетными. Также обнаружены положительные корреляции между личностной значимостью задач развития, связанных с эмоционально- коммуникативной сферой и направленностью мотивации на построение Я-концепции. Обнаружены положительные корреляции между личностной значимостью задач, связанных с саморазвитием и самореализацией и реакцией гиперкомпенсации. Это свидетельствует о том, что чем более значимы для подростка данные задачи развития, тем сильнее в его поведении выражено стремление добиться успеха в тех сферах, в которых он был слаб.



Рис.15. Взаимосвязи задач развития, связанных с формированием идентичности и внутренним самоопределением с показателями подросткового кризиса, мотивации, Я- реального и Я- идеального (9 класс)

*Условные обозначения к рис. 15:*

Положительные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

Отрицательные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

 Обнаружены отрицательные корреляции между значимостью задач, связанных с формированием идентичности и личностным самоопределением для подросткового возраста с симптомом кризиса «хобби-реакции» и между успешностью решения данной задачи и симптомом кризиса «эмоциональная эмансипация». Т.е. чем выше значимость задач, связанных с формированием идентичности и самоопределением, тем менее выражено стремление девятиклассников обрести новое хобби или увлечение. Также, чем выше успешность решения данных задач, тем менее наблюдаемо в поведении подростков стремление к эмоциональной независимости от родителей.



Рис.16. Взаимосвязи задач развития, связанных с профессиональным самоопределением и социумом с показателями подросткового кризиса, мотивации, Я- реального и Я- идеального (9 класс)

*Условные обозначения к рис. 16:*

Положительные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

Отрицательные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

Также обнаружена положительная корреляция между успешностью решения задач, связанных с формированием идентичности и внутренним самоопределением и реакцией гиперкомпенсации. Обнаружены отрицательные корреляции между важностью для подросткового возраста в целом задач, связанных с профессиональным самоопределением и социумом и пространственной автономией, что говорит о том, что чем более значим для подростков в девятом классе данный блок задач развития, тем менее в их поведении заметно стремление к обладанию своим личным пространством. Успешность решения задач, связанных с профессиональным самоопределением и социумом положительно коррелирует с реакцией гиперкомпенсации.



Рис.17. Взаимосвязи показателей подросткового кризиса, мотивации, Я- реального и Я- идеального (9 класс)

*Условные обозначения к рис. 17:*

Положительные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

Отрицательные корреляции уровень значимости p≤ 0,01

В микровозрастной группе девятиклассников обнаружены положительные взаимосвязи реакции оппозиции (выражается в активном протесте) с направленностью мотивации во время обучения в университете и совершение какой-либо активности. Также обнаружены положительные корреляции между эмоциональной эмансипацией и направленностью мотивации у девятиклассников на совершение самостоятельных поступков и принятие самостоятельных решений. Обнаружены положительные взаимосвязи между поведенческой эмансипацией и направленностью девятиклассников на изменение и осознание событий происходящих в обществе, а также между симптомом хобби-реакции и направленностью мотивации у девятиклассников на совершение самостоятельных поступков и принятие самостоятельных решений. Общий показатель кризиса положительно коррелирует с направленностью мотивации у девятиклассников на изменение и осознание событий происходящих в обществе, и направленностью мотивации у девятиклассников на совершение самостоятельных поступков и принятие самостоятельных решений, с направленностью мотивации во время обучения в университете и совершение какой-либо активности.

Сопоставление корреляционных плеяд в 4 микровозрастных группах показывает как сходство, так и различие.

Так, во всех возрастных группах каждая задача развития, по какому- либо параметру (важность для возраста в целом, личностная значимость, успех решения) взаимосвязана с реакцией гиперкомпенсации и интересом к внутреннему миру. При этом задачи развития, связанные с физическим развитием чаще всего коррелируют с общим показателем кризиса и реакцией имитации. Задачи, связанные с эмоционально- коммуникативной сферой чаще всего коррелируют с такими показателями как реакция имитации и реакция гиперкомпенсации. Задачи, связанные с саморазвитием и самореализацией чаще всего взаимосвязаны с реакцией гиперкомпенсации. Задачи, связанные с формированием идентичности и внутренним самоопределением чаще всего коррелируют с реакцией гиперкомпенсации, и интересом к внутреннему миру. Задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом чаще всего коррелируют с реакцией гиперкомпенсации.

Наибольшее количество взаимосвязей выявлено в 6 классе, особенно у задач, связанных с эмоционально-коммуникативным и физическим развитием подростков. Направленность на решение этих задач взаимосвязана с общей выраженностью кризиса и с такими его симптомами как гиперкомпенсация и хобби-реакция. С симптоматикой кризиса (особенно с интересом к внутреннему миру), хоть и в меньшей степени взаимосвязаны задачи саморазвития, формирования идентичности и профессионального самоопределения.

В 7 классе с симптоматикой кризиса увеличиваются взаимосвязи задачи, направленной на физическое развитие, отмечаются также взаимосвязи задач эмоционально-коммуникативного развития и формирования идентичности.

В 8 классе наблюдаются процессы интеграции задач развития и симптомов кризиса, при этом наибольшее количество взаимосвязей от задачи физического развития переходит к эмоционально-коммуникативному развитию и саморазвитию.

В 9 классе взаимосвязей задач развития с симтоматикой кризиса значительно меньше, наибольшее количество взаимосвязей имеет задача построения идентичности.

**Выводы**

1. Проведенное нами исследование выявило, что подростки всех возрастных групп считают наиболее важными задачи для подросткового возраста задачи, связанные с эмоционально- коммуникативной сферой. При этом наименее значимыми для возраста в целом в 7,8,9 классах становятся задачи, связанные с формированием идентичности и внутренним самоопределением, а в шестом, задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом. Стоит отметить, что с возрастом повышается личностная значимость задач, связанных с самореализацией и саморазвитием, а также задач, связанных с эмоционально-коммуникативной сферой. При этом все возрастные группы считают наименее успешно решенными задачи, связанные с профессиональным самоопределением и социумом. Наиболее успешными 6,7,8 классы считают сферу саморазвития и самореализации, а 9 класс - физическое развитие. Выявлены различия по фактору пола в таких показателях личностной значимости в таких задачах как профессиональное самоопределение и социум, формирование идентичности, и по показателю важности для возраста задач, связанных с физическим развитием и самореализацией. Таким образом, можно говорить о том, что большее влияние на значимость задач развития имеет возраст и пол.
2. У всех возрастных групп, а также в подгруппах юношей и девушек и учащихся государственной школы во времени мотивация направлена на открытое настоящее, т.е. «сейчас и всегда». Исключение составляют учащиеся частного образовательного учреждения – их мотивация направлена на неопределенное время в будущем. У всех подгрупп (по возрасту, полу и образовательной среде) за исключением самой младшей по возрасту (6 класс) преобладает мотивация, направленная на самореализацию, в 6 классе – на обретение самостоятельности.
3. В образе «Я- реальное» во всех возрастных группах преобладает индивидный уровень. В образе «Я-идеальное» индивидный уровень преобладает в 6 и 7 классах, в 8 и 9 классах преобладает субъектный уровень. Юноши и девушки склонны изображать себя на уровне индивида, а «я- идеальное» на уровне субъектов деятельности. Ученики частной и государственной школ группы склонны изображать себя на уровне индивида, но при изображении «я- идеальное» ученики частной школы склонны к индивидному уровню, а вот образ «я- идеальное» у учеников государственной школы находится на уровне субъектов деятельности. Однако, значимых различий по средним показателям сформированности образов «я- реальное», « я-идеальное» не было обнаруженно.
4. Наиболее выражен кризис подросткового возраста у учеников шестого класса. Во всех микровозрастных группах наиболее выражен симптом «хобби-реакция». Обнаружженны значимые различия в том, как в поведении у шестиклассников и семиклассников проявляется аффект неадекватности, который выраженне у шестиклассников. И разница в выраженности симптомов аффект неадекватности и реакция группирования между шестым и девятым классами, которые выраженнее в шестом классе. Обнаружены также значимые различия ппо проявлению таких симптомов как пространственная автономия и аффект неадекватности у учеников частной и государственной школ. Данные показатели более выраженны у учеников частной школы
5. Корреляционный анализ выявил, что во всех возрастных группах задачи развития взаимосвязаны с реакцией гиперекомпенсации и интересом к внутреннему миру. Общий показатель кризиса чаще всего положительно коррелирует с задачей физического развития. Наибольшее количество взаимосвязей выявлено в 6 классе, особенно у задач, связанных с эмоционально-коммуникативным и физическим развитием подростков. В 7 класса с симптоматикой кризиса увеличиваются взаимосвязи задачи, направленной на физическое развитие, отмечаются также взаимосвязи задач эмоционально-коммуникативного развития и формирования идентичности. В 8 классе наблюдаются процессы интеграции задач развития и симптомов кризиса, при этом наибольшее количество взаимосвязей от задачи физического развития переходит к эмоционально-коммуникативному развитию и саморазвитию. В 9 классе взаимосвязей задач развития с симтоматикой кризиса значительно меньше, наибольшее количество взаимосвязей имеет задача построения идентичности. Важно отметить, что больше всего корреляций между задачами развития и симптомами подросткового кризиса обнаруживаются в шестом и восьмом классах, именно в них общий показатель кризиса выше по сравнению с седьмым и девятым.

**Заключение**

В этом исследовании была предпринята попытка установить соотношение значимости задач развития подросткового возраста с такими показателями проявлений подросткового кризиса, как симптомы кризиса, с особенностями мотивации и образами Я-реальное и Я-идеальное у подростков разных микровозастных групп.

Полученные данные опровергли гипотезу о том, что с возрастом значимость разных видов задач развития, связанных с формированием идентичности, личностным самоопределением, саморазвитием, а также с профессиональным самоопределением возрастает. Мы обнаружили, что для подросткового возраста в целом значимо решение задач, связанных с физическим развитием и эмоционально-коммуникативной сферой. А личностная значимость отдается задачам, связанным с развитием эмоционально-коммуникативной сферы, а также саморазвитием и самореализацией.

Гипотеза о том, что чем старше подростки, тем более выражены у них конструктивные симптомы подросткового кризиса частично подтвердилась. Мы обнаружили, что выраженность симптомов в 9 классе в принципе значительно ниже по сравнению с другими классами.

Гипотеза о том, что структура взаимосвязей задач развития и кризисных проявлений у подростков разного возраста различна, частично подтвердилась. Мы обнаружили, что, несмотря на различие, есть сходство в структуре взаимосвязей между разными задачами развития и интересом к внутреннему миру и реакцией гипрекомпенсации в разных микровозрастных группах.

**Список использованных источников**

1. Божович Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности .М.Воронеж;1995.
2. Большой психологический словарь под ред. Б.Г. Мещряковой, В.П. Зинченко, М.2008
3. Василенко В.Е., Манукян В.Р. Возрастные кризисы жизненного цикла: Практикум. СПб.: СПбГУ, 2011
4. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой. – М., 1967.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений : В 6 т. Т4.М.,1984
6. Драгунова Т.В. Подросток. М.,1976.
7. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.,2004
9. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Том 1. М.,1983
10. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка.М.;Воронеж,1997.
11. Личко А.Е. Подростковая психология :руководство для врачей- 2-е издание.М.,1985.
12. Логинова H. А. Шарлота Бюлер — представитель гуманистической психологии // Вопросы психологии. 1980..
13. Мид М. Култура и мир детства.М.: Наука,1988.
14. Моргун В.Ф. Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. М.,1981.
15. Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан . Психология подросткового возраста.М. Юрайт. 2016
16. Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: сборник научных трудов.- под ред. И.В. Дубровиной., М., АПН СССР, 1988
17. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего/ Под ред. Д.А. Леонтьева.- М.: Смысл, 2004
18. Петровский А.В.Личность в психологии с позиции системного подхода// Вопросы психологии. 1981.
19. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.Академия,2000.
20. Психология современного подростка под ред. Д.И. Фельдштейна. М.,1987.
21. Психология человека от рождения до смерти под ред. А.А.Реана. Спб.,2002.
22. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных учащихся:

учебно-метод. пособие / под ред. Л.А. Даринской. СПб.: СПбГУ, 2017.

1. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. Спб., 2000.
2. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. СПб., 2001.
3. Рыбалко Е.Ф.Становление личности // Социальная психология личности. Спб., 1974.
4. Слободчиков В.И. Исаев Е.И. Психология развития человека : развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М.,2000
5. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: избранные труды: в 2 т., М., 2005
6. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития. М.,1994
7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.,1989
8. Эриксон Э. Детство и общество. Спб.,2000.
9. Boom J.The concepy «Developmental stage».Proefscript Nijmegen,1992
10. Hall G.S. Adolescence . Volume 1,2. N.Y. 1992.
11. Havighurst R. Developmental Tasks and Education. N.Y.:D. Mckay Company, 1972
12. Heymans P. Developmental tasks:towards a cultural Analysis of Human Development. Dortreht.Boston.London, 1994.
13. Lewin K. The Field Theory Approach to Adolescence.//The Adolcsccnt-a book of readings / ed. by J. M, Seidman. N. y.v 1960.
14. Marcia J. Ego identity :f handbook for psychological research.N.Y. Spranger-Verlag.1993
15. Meeus W. Toward a psychological analysis of adolescence identity; An evolution of epigenetic theory (Ericson) and identity status model (Marcia). In Meeus et al (Eds.) Adolescence, carrers, cultures. –N.Y. : De Gruyter. 1992
16. Steinberg, L. Adolescence (2nd ed.). New York: Knopf.1989

 **Приложение**

Приложение 1

Перечень задач подросткового возраста

Инструкция:

Какие из перечисленных ниже задач, на Ваш взгляд, важны и актуальны для Вашего возраста в целом и лично для Вас? Оцените их значимость во втором и третьем столбцах по следующей шкале:

3 балла – очень важны и актуальны

2 балла – скорее важны и актуальны, чем нет

1 балл – скорее не важны и не актуальны

0 баллов – не важны и не актуальны

Далее заполните, пожалуйста, последний столбец в таблице – оцените успешность решения этих задач Вами на сегодняшний момент по следующей шкале:

3 балла – задача успешно решена

2 балла – скорее решена, чем нет

1 балл – скорее не решена

0 баллов – не решена

Спасибо!

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Задачи | Значимость для подросткового возраста (в целом) | Значимость лично для Вас  | Успешность решения |
| 1. Принять свою внешность, найти свой образ
 |  |  |  |
| 1. Научиться эффективно владеть своим телом, развить физическую выносливость и ловкость
 |  |  |  |
| 1. Обрести уверенность в себе
 |  |  |  |
| 1. Достичь большей эмоциональной независимости от родителей и других взрослых
 |  |  |  |
| 1. Научиться строить глубокие отношения с друзьями
 |  |  |  |
| 1. Приобрести навыки общения с противоположным полом
 |  |  |  |
| 1. Сформировать представление о том, что такое «мужественность» и «женственность»
 |  |  |  |
| 1. Научиться конструктивно разрешать конфликты со сверстниками и взрослыми
 |  |  |  |
| 1. Ответить для себя на вопрос: «Кто я?», приблизиться к пониманию себя, своих личностных особенностей
 |  |  |  |
| 1. Осознать непрерывность времени, связать воедино свое Я в прошлом и настоящем, построить образ Я в будущем
 |  |  |  |
| 1. Научиться ориентироваться во времени, планировать и ставить цели
 |  |  |  |
| 1. Понять значение саморазвития и начать двигаться в этом плане (ставить себе задачи преодоления себя)
 |  |  |  |
| 1. Построить свою собственную систему ценностей, моральных принципов, найти для себя нравственные идеалы
 |  |  |  |
| 1. Понять свои сильные и слабые стороны в учебе, показать реальные достижения в конкретной области
 |  |  |  |
| 1. Начать реализовывать себя в творчестве
 |  |  |  |
| 1. Выбрать будущую профессию
 |  |  |  |
| 1. Сформировать представления о будущей семье
 |  |  |  |
| 1. Осознать свою роль в обществе
 |  |  |  |

Приложение 2

Ф.И.О.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Возраст(полных лет)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Инструкция:

Вам будут представлены незаконченные предложения. Ваша задача завершить их, отнеся написанное лично к Вам, стоит писать лишь о том к чему вы стремитесь или чего хотите избежать. Начала предложений могут быть похожи друг на друга. Это делается для того, чтобы у Вас была возможность выразить как можно больше своих желаний и намерений. Пожалуйста, не пытайтесь вспомнить, что Вы написали до этого, пишите то, что пришло Вам в голову прямо сейчас. Помните, что важна не грамотность написанного, а указание реальных объектов желаний, планов, намерений. Исследование будет иметь смысл в том случае, если Вы давали ответы правдиво и искренне; в противном случае лучше вообще ничего не писать.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  |  | 1.Я очень хочу… |  |
|  |  | 2.Я мечтаю… |  |
|  | 3. | 3.Я стремлюсь… |  |
|  |  | 4.Я сделаю все возможное, чтобы… |  |
|  |  | 5.Я буду очень рад (рада), если мне разрешат… |  |
|  |  | 6.Больше всего я буду расстроен (расстроена), если… |  |
|  |  | 7.Я буду протестовать, если… |  |
|  |  | 8. Я боюсь, что… |  |

Благодарю Вас за участие!

Приложение 3

Рисуночный тест

Инструкция: «На первом листе нарисуйте себя такими, какими вы себя видите сейчас, а на втором – такими, какими бы вы хотели себя видеть в будущем».

Пожалуйста, укажите свои фамилию, имя и возраст на вашем рисунке.

Приложение 4

Ф.И.О.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Возраст (полных лет )\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Инструкция: Мы попробовали перечислить некоторые особенности поведения, характерные для подросткового возраста. Ознакомься, пожалуйста, с приведенными ниже утверждениями и оцени, насколько они относятся к твоему поведению в последние год - полгода.

Для оценивания используй следующую шкалу:

0 – нет

1 – скорее нет, чем да

2 – скорее да, чем нет

3 – да

Текст опросника:

1. В последнее время я стал более остро реагировать на замечания.
2. У меня появились авторитеты, кумиры, которым я пытаюсь подражать своим поведением и внешним видом.
3. В последнее время я стал (а) реже общаться с родителями.
4. Я стремлюсь всё делать по-своему.
5. Мне кажется, что мои ценности отличаются от ценностей моих родителей.
6. Я стал (а) чаще читать серьёзную литературу.
7. Я предпринимаю очень много усилий, чтобы добиться совершенства в некоторых важных для меня областях.
8. У меня появилась постоянная компания.
9. Я стремлюсь к самостоятельности в поведении, часто не согласен с окружающими, моё собственное мнение кажется мне более верным.
10. В последнее время у меня появились новые увлечения, хобби.
11. Я испытываю негодование, когда родители берут мои вещи без разрешения.
12. Я стал (а) уделять намного больше внимания своему внешнему виду.
13. Порой я замечаю у себя желание нарушить какие-то существующие правила.
14. Мне кажется, в последнее время я часто стал (а) заводиться из-за каких-то мелочей.
15. У меня появилось желание побыть дома в одиночестве.
16. Я отмечаю ситуации, когда меня раздражают предложения родителей, у меня возникает желание сопротивляться тому, что мне навязывают, даже если само предложение в общем-то и интересно для меня.
17. Я стал (а) замечать за собой склонность к самоанализу – больше задумываюсь о своих поступках, о своих особенностях характера, об отношениях с другими людьми.
18. У меня стало больше секретов от родителей.
19. Я стараюсь проводить все свободное время со своими друзьями.
20. Мне приходится часто недоговаривать правду, а порой и обманывать родителей.
21. Мои новые занятия сильно увлекают меня, я трачу на них много времени.
22. Я сильно переживаю, когда у меня что-то не получается и настойчиво пытаюсь добиться успеха именно в этой области.
23. Я стал (а) часто спорить с родителями.
24. Меня раздражает, когда мама или бабушка начинают поправлять мне одежду.
25. В моих неудачах часто виноваты другие люди.
26. У меня появились новые сильные эмоциональные привязанности.
27. Для меня важно иметь такие же вещи, как у других в классе.
28. У меня уже сложилось своё представление о жизни.
29. Я хочу добиться идеала там, где я далек (а) от этого и уверен (а), что это в моих силах.
30. Я бы хотел (а), чтобы родители перестали меня контролировать.
31. Я ощущаю свою принадлежность к определенной молодёжной группировке, субкультуре или движению.
32. Я могу подолгу разговаривать по телефону или общаться в соц. сетях, часами могу сидеть за компьютером.
33. В последнее время мне стало труднее контролировать свои эмоциональные реакции.
34. Я стал (а) чаще задумываться о смысле жизни.
35. Я стал (а) реже делиться своими проблемами с родителями.
36. Я ощущаю желание действовать наперекор взрослым.
37. Я использую символику, подчеркивающую мою принадлежность к определенной молодёжной группе или движению.
38. Мне необходима своя неприкосновенная территория в доме.
39. Мне кажется, я внешне выгляжу как взрослый.
40. В своей речи я использую слэнг (жаргон).
41. У меня появились определённые цели и я уверен (а), что добьюсь задуманного во что бы то ни стало.
42. Я испытываю глубокий интерес к любимому делу.
43. Дома мне постоянно приходится отстаивать свои права и вступать в конфликты с родственниками.
44. Я пытаюсь анализировать мотивы своих поступков и поведения других людей.

В заключение ответьте, пожалуйста, на 3 дополнительных вопроса:

1. Перечисли свои хобби и увлечения, а также кружки и секции, которые ты посещаешь:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 2. Есть ли что-то, что затрудняет в последнее время твоё общение с родителями и другими взрослыми? Если да, то перечисли основные проблемы.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Что помогает тебе в общении с родителями и взрослыми?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_