**Введение**

смысложизненный кризис личность психология

В Послании Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Казахстанский путь - 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» от 17 января 2014 г. Нурсултан Абишевич отмечает: «Особо обращаюсь к нашей молодежи. Эта Стратегия - для вас. Вам участвовать в её реализации и вам пожинать плоды её успеха. Включайтесь в работу. Не будьте равнодушными. Создавайте судьбу страны вместе со всем народом!»

В современных условиях становится важным формирование социально жизнеспособной, успешной личности. Особое значение этот процесс приобретает в юношеском возрасте, т.к. ситуация выбора жизненного пути выходит в этом возрасте на первый план. Вместе с тем в данный возрастной период личности предстоит преодолеть ряд кризисов личностного развития.

Кризис определяется ситуация невозможности дальнейшего существования в прежнем статусе, т.е. такая ситуация, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних необходимостей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей). При упоминании о кризисе имеется в виду острое эмоциональное состояние, возникающее в ситуации столкновения личности с препятствием на пути удовлетворения ее важнейших жизненных потребностей, которое не может быть устранено способами решения проблемы, известными личности из ее прошлого жизненного опыта. Психологический кризис - это внутреннее нарушение эмоционального баланса, наступающее под влиянием угрозы, создаваемой внешними обстоятельствами.

Одним из жизненных кризисов развития личности в различные возрастные периоды является смысложизненный кризис, который можно охарактеризовать как невозможность осуществлять человеком регуляцию собственной жизнедеятельности и отсутствие жизненных перспектив. В процессе переживания смысложизненного кризиса личность ищет себя, новые ценности и смыслы, которые отвечали бы условиям жизни.

Смысложизненный кризис - процесс в развитии личности, который несет для неё психологические переживания, характеризующийся трансформацией ценностно-смысловой сферы, составляющей «ядро личности» и задающей направленность жизни в целом.

В русле возрастного подхода смысложизненный кризис определяется как нормативный кризис человека в период взросления, неизбежный и необходимый для достижения более высокого уровня личностной зрелости, наступающий по причине переосмысления личностью ведущих жизненных ценностей, которые устойчиво осуществлялись в прошлом, но оказались исчерпанными к настоящему и бесперспективными для будущего.

Смысложизненный кризис порождается объективными затруднениями и противоречиями, с которыми человек сталкивается в поиске и практической реализации смысла жизни. Смысложизненный кризис может быть вызван множеством этиологических факторов, среди которых наиболее часто встречаются:

отсутствие смысла в жизни и невозможность его определить;

обесценивание либо кардинальная переоценка смысла, ранее освещавшего и направлявшего жизненный путь;

утрата смысла жизни в критической жизненной ситуации;

исчерпание смысла жизни в процессе реализации;

дисгармоничность смысла жизни по содержательным, структурным, функциональным и динамическим параметрам;

неоптимальность стратегии практической реализации смысла жизни.

Результаты исследования А.В. Капцова (2008), направленного на оценку степени сформированности самоопределения молодежи, свидетельствуют о том, что уровень структурированности ценностно-смысловой сферы юношей и девушек имеет тенденцию к усложнению структуры по мере взросления от 15 лет к 19 годам.

В этот период формируется образ «Я» и осуществляется переживание своего внутреннего мира как ценности, оформляется мировоззрение, происходит личностное и профессиональное самоопределение, строятся жизненные планы, вырабатываются «стратегии рефлектирования», т.е. происходит становление ценностно-смысловой сферы и рефлексии (С.Л. Рубинштейн, И.С. Кон, Т.В. Снегирева, И.В. Дубровина, К.А. Абульханова-Славская и др.). В юношеском возрасте человек сталкивается с различного рода жизненными обстоятельствами, проблемами, которые требуют зрелых решений, осмысления, изменения взглядов на жизнь.

**Проблема исследования** заключается в уточнении взаимосвязи смысложизненного кризиса со свойствами личности в юношеском возрасте.

**Актуальность исследования**: в настоящее время проблема исследования переживания личностью смысложизненного кризиса представляется особенно актуальной в контексте сохранения и поддержания психологического здоровья нации. Так, неумение эффективно использовать свои внутренние ресурсы, недостаточная развитость навыков эффективного разрешения проблем и самопомощи, а также избегание обращения к проблемам смысла жизни обуславливает наряду с другими факторами возникновение в современном обществе проблем юношеской наркомании, алкоголизации, криминальной активности и суицидального поведения. С другой стороны, осознанный опыт переживания личностью смысложизненного кризиса в юношестве способствует развитию личности и может стать основой для формирования конструктивных стратегий совладания с кризисными ситуациями в зрелости.

**Цель исследования**: изучить специфику взаимосвязи смысложизненного кризиса со свойствами личности в юношеском возрасте.

**Объект исследования**: личность в юношеском возрасте.

**Предмет исследования**: специфика влияния свойств личности на переживание смысложизненного кризиса в юношеском возрасте.

**Гипотеза исследования**: мы предполагаем, что выраженность в юношеском возрасте таких свойств личности как высокая тревожность, интровертированность (внутренняя направленность) и эмоциональная неустойчивость, возможно, обуславливает переживание личностью смысложизненного кризиса.

**Задачи исследования**:

изучить проблему взаимосвязи смысложизненного кризиса со свойствами личности в юношеском возрасте в современной психологической науке;

проанализировать теории изучения смысложизненного кризиса в психологической науке;

рассмотреть специфику развития личностных свойств в юношеском возрасте;

отобрать и обосновать методы и методики эмпирического исследования, организовать и провести эмпирическое исследование;

осуществить количественный и качественный анализ результатов исследования;

составить практические рекомендации родителям, педагогам-психологам и учителям по оказанию психологической поддержки в процессе переживания личностью смысложизненного кризиса в юношеском возрасте.

**Методы исследования**:

анализ научной литературы;

психодиагностический метод (методика «Опросник смысложизненного кризиса» К.В. Карпинского, методика многофакторного исследования личности Р.Б. Кеттелла);

методы математико-статистической обработки данных.

**Научная новизна исследования** заключается в уточнении теоретических представлений о взаимосвязи смысложизненного кризиса со свойствами личности в юношеском возрасте.

**Практическая значимость исследования**: результаты исследования являются основой для составления практических рекомендаций родителям, педагогам-психологам и учителям по оказанию психологической поддержки в процессе переживания личностью смысложизненного кризиса в юношеском возрасте.

**База исследования**: КГУ «Первый городской общеобразовательный лицей» г. Петропавловска (учащиеся 10-11-х классов в количестве 68 человек).

**1. Теоретические аспекты изучения взаимосвязи смысложизненного кризиса со свойствами личности в юношеском возрасте**

**.1 Теории изучения смысложизненного кризиса в психологической науке**

В.Э. Чудновский отмечал: «Смысл жизни - идея, содержащая в себе цель жизни человека, присвоенная им и ставшая для него ценностью чрезвычайно высокого порядка» [4, С. 15].

Смысл жизни представляет собой многоуровневое смысловое образование, обладающее определенной иерархией, субординацией, характеризующееся определенной степенью пластичности, гибкости, заменяемости, а также широтой, объемностью, масштабностью.

Онтологический статус смысла жизни состоит в том, что он есть верховное смысловое образование личности, конституирующее всю смысловую сферу сознания и задающее направленность личностной активности в биографическом масштабе. Смысл жизни являет собой «стержень» жизненной позиции как совокупности осознанных жизненных мотивов (ценностей) личности. В системе регуляции жизнедеятельности субъекта смысл жизни выполняет специфические отражательные и регулятивные функции, направляя активность личности на субъективно значимые события и ситуации жизни, обеспечивая преемственность ее дел и жизненных занятий, что в конечном итоге объективируется в цельной и внутренне логичной линии жизни.

К.А. Абульханова-Славская выделяла три центральных компонента, структурирующих процесс жизнедеятельности личности: жизненную позицию, жизненную линию и смысл жизни [1]. Их соотношение в структуре жизнедеятельности личности таково, что жизненная линия есть пролонгированная реализация жизненной позиции личности, во главе которой стоит индивидуальный смысл жизни.

Смысл жизни устойчиво определяет стиль жизни личности как детерминированный индивидуальными особенностями личности способ осуществления жизненного пути, присущая данной личности манера жизнедеятельности. Стиль жизни личности, в отличие от социально-исторического образа жизни, всегда задается индивидуальными характеристиками личности и среди этих характеристик ведущее место принадлежит смыслу жизни как идее, ценности высшего порядка и степени обобщенности, которая пронизывает отношение человека ко всякому факту своей жизни, подчиняет себе ход целостного жизненного пути. Выделенные ниже типы смысложизнепонимания личности гармонично перекликаются с психологической типологией индивидуальных стилей жизни, сконструированной А.А. Кроником [3].

В психологии проблеме смысла жизни посвящены работы А.А. Бодалева, Б.С. Братусь, Г.А. Вайзер, Н.Л. Карповой, К.В. Карпинского, Д.А. Леонтьева, А.В. Суворова, В.Э. Чудновского, в которых смысл жизни рассматривается в качестве инстанции, интегрирующей множество жизненных ценностей, смыслов и целей и задающей вектор активности человека

Д.А. Леонтьев определяет смысл жизни в феноменологическом аспекте как более или менее адекватное переживание интенциональной направленности собственной жизни. С психологической точки зрения главным является не осознанное представление о смысле жизни, а насыщенность реальной повседневной жизни реальным смыслом. Именно объективно сложившаяся направленность жизни несет в себе истинный смысл, а любые попытки сконструировать себе смысл жизни интеллектуальным актом будут быстро опровергнуты самой жизнью. Д.А. Леонтьев рассматривает смысл жизни как концентрированную описательную характеристику наиболее стержневой и обобщенной динамической смысловой системы, ответственной за общую направленность жизни субъекта как целого.

Понятие смысла является одним из центральных в работах всех представителей экзистенциально-гуманистической школы (Дж. Бьюдженталь, Р. Мэй, В. Ялом). Из экзистенциалистов одним из первых смысл жизни рассматривает К. Ясперс, трактуя его как актуальное переживание, специфически присущее человеку внутреннее восприятие психических взаимосвязей, происходящее благодаря определенной внутренней работе. Смысл позволяет человеку обеспечить полноту своей жизни. Попытки отказаться от себя, выбора, подчинение страху перед неизвестностью и неопределенностью себя приводят к потере контакта с «внутренним Я», утрате смысла и экзистенциальной тревоге.

Проблема переживания жизненных кризисов представляет для психологии большой интерес, поскольку обусловлена сложностью самой жизни с постоянно возникающими противоречиями (Ф.Е. Василюк, М.Ю. Овчинникова, А.С. Шаров, Э. Эриксон).

Смысложизненный кризис создает затруднения и противоречия в индивидуальной жизнедеятельности, искажает течение психологического времени и деформирует психологический возраст личности. По предположению В. Франкла, вместе с потерей человеком смысла жизни «утрачивает всю свою структуру его внутренний временной план, переживание им времени».

Одним из жизненных кризисов развития личности в различные возрастные периоды является смысложизненный кризис, который можно охарактеризовать как невозможность осуществлять человеком регуляцию собственной жизнедеятельности и отсутствие жизненных перспектив. В процессе переживания смысложизненного кризиса личность ищет себя, новые ценности и смыслы, которые отвечали бы условиям жизни. Эта ситуация изменения отношения к жизни и трансформации ценностно-смысловой сферы усугубляет внутренние противоречия и делает реализацию жизненного замысла затруднительной.

Феномен смысложизненного кризиса анализируется в двух аспектах - общепсихологическом и возрастно-психологическом. В русле общепсихологического аспекта смысложизненный кризис определяется как системный кризис личностного бытия, возникающий либо по причине несформированности либо рассогласования смысла жизни с объективными условиями и индивидуальными возможностями его реализации, носящий ненормативный характер, дезорганизующий нормальную жизнедеятельность и невротизирующий личность.

С самых общих позиций его можно определить как длящееся состояние личностного развития, порождаемое неразрешимыми или неразрешенными противоречиями в поиске и практической реализации смысла индивидуальной жизни. В научной литературе смысложизненный кризис созвучен со следующими понятиями: «экзистенциальный невроз», «фрустрация потребности в смысле жизни», «метапатология», «кризис ноодинамики», «ценностный кризис» и т.д. Несмотря на существенные терминологические различия, большинство исследователей рассматривает его либо как кризис бессмысленности, который наступает из-за отсутствия смысла в жизни и невозможности его отыскать, либо как кризис смыслоутраты, который порождается потерей смысла жизни в критической ситуации и невозможностью его восстановить.

В любом случае главным этиологическим фактором считается дефицит ценностей, которые организовывали, структурировали и наполняли бы индивидуальную жизнь смыслом, только в кризисе бессмысленности это первичный дефицит, а в кризисе смыслоутраты - вторичный дефицит, которому предшествовало относительное смысложизненное благополучие.

В русле возрастного подхода смысложизненный кризис определяется как нормативный кризис человека в период взросления, неизбежный и необходимый для достижения более высокого уровня личностной зрелости, наступающий по причине переосмысления личностью ведущих жизненных ценностей, которые устойчиво осуществлялись в прошлом, но оказались исчерпанными к настоящему и бесперспективными для будущего.

Смысложизненный кризис порождается объективными затруднениями и противоречиями, с которыми человек сталкивается в поиске и практической реализации смысла жизни. Смысложизненный кризис может быть вызван множеством этиологических факторов, среди которых наиболее часто встречаются:

отсутствие смысла в жизни и невозможность его определить;

обесценивание либо кардинальная переоценка смысла, ранее освещавшего и направлявшего жизненный путь;

утрата смысла жизни в критической жизненной ситуации;

исчерпание смысла жизни в процессе реализации;

дисгармоничность смысла жизни по содержательным, структурным, функциональным и динамическим параметрам;

неоптимальность стратегии практической реализации смысла жизни.

Кризис смысла жизни принадлежит к проблемному полю ряда отраслей психологии, делающих своим предметом психические механизмы и закономерности формирования и функционирования личности как субъекта жизни, в том числе психологии жизненного пути личности и психологии человеческого бытия.

Неотъемлемым условием развития личности в качестве субъекта жизни является возникновение и преодоление особых психологических противоречий между потребностью, возможностью и необходимостью найти и реализовать смысл в жизни. Эти смысложизненные противоречия выступают движущими силами субъектогенеза, определяющими его динамику, направленность, продуктивность, устойчивость и прочие качественные и количественные параметры. В процессе и результате их разрешения складываются особые психобиографические новообразования и жизненные способности, которые конституируют и отличают личность именно как субъекта целостной жизнедеятельности, а не какой-то частной, парциальной деятельности.

Основными психологическими индикаторами прогрессивного развития и стабильного функционирования личности в качестве субъекта жизни являются субъективные переживания осмысленности и удовлетворенности жизнью. Они сигнализируют о том, что личность обрела смысл и продуктивно реализует его в повседневной жизни, то есть эффективно разрешает встречающиеся на ее пути смысложизненные противоречия. Однако не все противоречия оказываются посильными для личности и далеко не всегда своевременно и конструктивно преодолеваются ею. Стойкое снижение осмысленности и удовлетворенности жизнью извещает, как правило, о том, что в развитии личности назрели смысложизненные противоречия, которые его существенно осложняют и отягощают. Особо затруднительные, застарелые, до конца непреодоленные противоречия из «двигателей» восходящего развития имеют тенденцию превращаться в «тормоз» субъектогенеза, источник деформаций и дисфункций личности как субъекта жизни. Переход смысложизненных противоречий из развивающей в деформирующую, из прогрессивной в регрессивную, из конструктивной в деструктивную фазу своего существования манифестируется особым психическим состоянием - смысложизненным кризисом.

Особый теоретический и практический интерес к данной проблеме связан с тем, что смысложизненный кризис деформирует именно высшие уровни личностной организации и активности, обозначаемые понятием «субъект жизни». Эти уровни конституируются особыми психическими процессами, структурами и механизмами, которые вырабатываются по ходу познания и преобразования человеком собственной жизни и предназначаются для регуляции особой формы произвольной активности личности - жизнедеятельности.

В этой связи встает задача исследования конструктивных (формирующих) и деструктивных (деформирующих) эффектов, которые производятся кризисом на психические структуры и механизмы, выступающие «субстратом» субъектности в жизни. К числу таких «субъектообразующих» структур относится жизненная перспектива, которая включена в качестве структурно-функционального «звена» в систему осознанной саморегуляции жизненного пути личности. Под жизненной перспективой, как правило, понимается субъективный образ будущего жизненного пути в единстве когнитивного, аффективного и мотивационно-смыслового компонентов.

К.В. Карпинским проводится цикл теоретико-эмпирических исследований, направленных на раскрытие закономерностей протекания личностных кризисов, спровоцированных принятием и попытками осуществления смысла жизни с дизрегуляторными, дисфункциональными свойствами.

Полученные в результате данных исследований результаты свидетельствуют, что в действительности далеко не всякий смысл жизни служит фактором восходящего развития, жизненной продуктивности и устойчивого благополучия личности, а при определенных условиях смысл жизни вообще превращается из блага, отвечающего насущной человеческой потребности, в бремя, которое мешает гармоничному развитию и нормальной жизнедеятельности личности.

К.В. Карпинским выявлены различные виды функционально неоптимального смысла жизни:

нереалистический;

дезинтегрированный;

бездуховный;

конфликтный.

Каждый из данных видов функционально неоптимального смысла жизни отягощает развитие личности специфическими противоречиями и обладает высокой кризисогенностью.

Обобщение и систематизация результатов цикла исследований позволяет говорить о существовании особой разновидности смысложизненного кризиса.

Это кризис неоптимального смысла жизни, который развивается на почве противоречия между стремлением личности реализовать смысл жизни и невозможностью сделать это на должном уровне продуктивности в силу его дисфункционального характера. По сравнению с упомянутыми выше кризисами бессмысленности и смыслоутраты кризис неоптимального смысла жизни еще очень слабо изучен психологической наукой. Между тем, как показывает специальный анализ, в современных социокультурных условиях именно он является весьма распространенной, если не преобладающей формой смысложизненного кризиса.

В современности смыслопоисковую активность личности осложняет скорее не дефицит или упадок, а избыточность и фрагментация социально-культурных ценностей, которые могут служить источниками смысла индивидуальной жизни.

При разработке авторской методики К.В. Карпинский основывался на более конкретном определении смысложизненного кризиса - это смысловой кризис в развитии личности, блокирующий, прежде всего, смысловую регуляцию и процессы смыслообразования индивидуального жизненного пути и выражающийся:

во фрустрации потребности в смысле жизни и снижении активности связанной с его поиском;

в отсутствии единой смысловой направленности жизненного пути и падении мотивации жизнедеятельности;

в обесценивании либо коренной переоценке прежних ценностей - источников смысла жизни;

в дезинтеграции понимания, переживания и реализации смысла жизни (когнитивного и аффективного компонентов);

в ощущении нереализованности или опустошенности в жизни;

в проблемах со структурированием ценностей - источников смысла жизни;

в содержательных противоречиях в системе ценностей;

в негативных переживаниях по поводу непродуктивности индивидуального жизненного пути;

в сужении смысла жизни и снижении общего уровня осмысленности жизни.

Содержательная разнородность избираемых личностью смыслообразующих ценностей зачастую становится предпосылкой формирования особой разновидности неоптимального смысла жизни, которая может быть названа «конфликтный смысл жизни».

Конфликтный смысл может быть определен как смысл объекта действительности или человеческого действия, проистекающий от двух и более мотивов, синхронная реализация которых существенно затруднена или практически невозможна. Эти смыслообразующие мотивы, как правило, являются разнонаправленными, в силу чего приближение к одному из них приводит к удалению от остальных актуальных для личности мотивов.

Переживание личностью конфликтного смысла манифестирует о наличии у нее противоречивых, несовместимых мотивов. В их свете осмысливаемый объект или действие представляет собой условие, способствующее достижению одного и препятствующее достижению другого мотива одновременно [Столин].

Конфликтность может быть присуща смысловому отношению личности к собственной жизни в целом. В связи с тем, что смысл жизни конкретной личности в большинстве случаев представлен не одной ценностью, а некоторой их совокупностью, индивидуальная жизнь оказывается полиосмысленной.

Смысложизненные ценности личности далеко не всегда гармонизированы по своему содержанию и структурированы таким образом, чтобы осуществление одной из них не ущемляло и не ограничивало возможности реализации других. Каждая личностная ценность выступает не просто как дискретный источник смысла жизни, но также как ценность-стимул или ценность-помеха по отношению к другим значимым для личности источникам смысла жизни. С увеличением количества ценностей, из которых личность черпает смысл своей жизни, возрастает содержательная неоднородность этого смысла и вероятность того, что отдельные ценности будут конфликтовать и бороться между собой за право быть воплощенными в жизнь. В целом конфликтность-согласованность может рассматриваться в качестве индивидуального параметра, полезного для описания строения и функционирования смысла жизни как системного личностного образования.

Смысложизненный конфликт представляет собой специфическую разновидность внутриличностного конфликта. Обычно личность испытывает его в форме негативных эмоций, сигнализирующих о субъективной трудности реализации жизненно важных ценностей, а также производных от них целей, планов, решений и т.д. При этом она ощущает наличие внутреннего барьера, парализующего или затормаживающего активные действия, либо чувствует амбивалентность в отношении реализуемого поведения и его последствий.

Личность переживает конфликтность смысла своей жизни в тех ситуациях, в которых осуществление одной из ее предельных ценностей мешает достижению других. Если бы она располагала неиссякаемыми, безграничными ресурсами (временными, энергетическими, материальными и т.д.), то могла бы одновременно придерживаться в жизни самых разнообразных ценностей и при этом была бы застрахована от смысложизненных конфликтов.

Но тогда и смысл жизни потерял бы свое специфическое предназначение, состоящее в том, чтобы устойчиво придавать жизнедеятельности избирательную интенциональную направленность. Так, если бы человеческая жизнь длилась бесконечно долго, то вопрос о ее смысле попросту бы отпал, поскольку личность получила бы возможность опробовать все привлекательные для нее ценности; смогла бы прожить не одну, а много жизней, последовательно осуществляя те ценности, которые не удается совмещать и реализовывать параллельно. Смысл жизни сохраняет свою регуляторную функцию до тех пор, пока ресурсы для его прагматической реализации не даны в изобилии и личность вынуждена выбирать, как ими распорядиться и куда их «инвестировать». В силу той же ограниченности ресурсов, и прежде всего временной продолжительности жизни, смысл, который включает две и более ценности, всегда создает потенциальную угрозу внутреннего конфликта.

Смысложизненные конфликты - это естественная и значимая часть жизненного опыта личности. Они отличаются высокой степенью индивидуализации, поскольку производны от взаимодействия уникального смысла жизни с неповторимыми биографическими обстоятельствами. Но наряду с уникальными конфликтами, характеризующими опыт жизнедеятельности отдельной личности, существуют типичные варианты конфликтного смысла жизни, которые кристаллизуют совокупный опыт жизнедеятельности людей разных эпох, обществ и культур. В их основе лежат универсальные ценностные оппозиции, складывающиеся в результате накопления и генерализации опыта многочисленных человеческих судеб. Это плохо сочетающиеся либо противоположные по смысловому содержанию ценности, которые в случае их одновременного принятия и попыток привести в исполнение становятся источником внутренних коллизий и дезинтеграции личности.

Индивидуальный смысл жизни в силу свойственных ему содержательных и формальных особенностей может по-разному влиять на развитие личности, и в зависимости от этого должен оцениваться как оптимальный либо неоптимальный.

Названия «оптимальный» и «неоптимальный» (от лат. optimum - «наилучшее») - совокупность наиболее удачных, благоприятных для чего-либо условий. В соответствии с этим оптимальным может быть назван смысл жизни, который в силу своих содержательных и структурно-функциональных свойств фасилитирует личностный рост, создает наиболее благоприятствующие условия для развития личности.

Напротив, неоптимальным является смысл жизни, который ухудшает основные качественно-количественные параметры личностного развития - направленность, динамику, стабильность, продуктивность, преемственность и т.д. Неоптимальный смысл жизни отягощает процесс развития сложными, драматическими противоречиями, которые не стимулируют и не ускоряют, а наоборот, ингибируют и замедляют его. Такие противоречия, не находя адекватного и своевременного разрешения, дестабилизируют индивидуальное развитие и выливаются в специфические личностные кризисы - кризисы неоптимального смысла жизни.

Психологически оптимален не тот смысл жизни, которому гарантирована автоматическая и беспроблемная реализация в жизнедеятельности личности, а тот, который в принципе является реализуемым при условии приложения личностью напряженных, систематических и продолжительных усилий. Неоптимальным с психологической точки зрения может считаться такой смысл, который чрезмерно легок в плане практического осуществления и не предполагает длительной мобилизации и концентрации усилий личности, либо избыточно сложен и не поддается продуктивной реализации даже при условии полной самоотдачи со стороны личности.

Кризисогенность неоптимального смысла жизни предопределена сниженным регуляторным потенциалом, в силу которого закономерно снижается и продуктивность индивидуальной жизнедеятельности. Стремясь практически реализовать неоптимальный смысл жизни, личность сталкивается с существенными затруднениями и противоречиями, которые не всегда носят преодолимый характер. Движущее противоречие личностных кризисов, порожденных неоптимальным смыслом жизни, как раз и заключается в резком ограничении возможностей или в абсолютной невозможности продуктивной самореализации в жизни. Подрывая продуктивность индивидуального жизненного пути, неоптимальный смысл жизни сначала лишает личность объективных оснований для переживания осмысленности и удовлетворенности жизнью, а затем ввергает ее в кризисное состояние.

При этом динамика развития смысложизненного кризиса во многом зависит от того, насколько личность продуктивна в реализации неоптимального смысла жизни. Если степень неоптимальности (нереалистичности, конфликтности, неконгруэнтности, дезинтеграции и т.д.) смысла жизни невелика, продуктивность жизнедеятельности страдает незначительно, возникающие противоречия оказываются посильными и преодолимыми для личности, то кризис может и не наступить. Кризисом чревата ситуация, когда неоптимальность смысла жизни настолько высока, что порождаемые противоречия и затруднения становятся принципиально неразрешимыми.

Таким образом, попытки реализации неоптимального смысла жизни влекут за собой кризис при условии, что этот смысл создает в повседневной жизнедеятельности личности трудноразрешимые или неразрешимые противоречия и резко снижает ее продуктивность. В этой связи все кризисы неоптимального (конфликтного, нереалистического, дезинтегрированного и т.д.) смысла жизни могут интерпретироваться как самореализационные кризисы личности.

Таким образом, субъективные переживания удовлетворенности или неудовлетворенности жизнью отражают динамику практической реализации личностью смысла собственной жизни. Степень удовлетворенности определяется тем, насколько успешно личность продвигается в осуществлении смысла собственной жизни и производных от него жизненных целей, планов, программ. Различные виды неоптимального смысла жизни негативно сказываются на темпах и продуктивности этого продвижения, вследствие чего падает уровень удовлетворенности жизнью и возникает угроза смысложизненного кризиса.

Стремление к учету «вершинных» детерминант становления личности характерно преимущественно для концепций гуманистической, экзистенциальной и позитивной психологии. Идея смысла жизни как фактора, организующего и направляющего процесс личностного развития, заложена в ряде концепций советской психологии, а в настоящее время она плодотворно разрабатывается в концепциях современных психологов, опирающихся на субъектный подход.

Те зарубежные и отечественные концепции, которые отводят смыслу жизни важную, а порой и решающую роль в детерминации личностного развития, расходятся в воззрениях на механизмы этой детерминации. В основной массе они полагают наличие смысла в жизни необходимым и достаточным условием прогрессивного поступательного развития личности.

Таким образом, смысложизненный кризис - системный кризис личностного бытия, возникающий либо по причине несформированности либо рассогласования смысла жизни с объективными условиями и индивидуальными возможностями его реализации, носящий ненормативный характер, дезорганизующий нормальную жизнедеятельность и невротизирующий личность. В русле возрастного подхода смысложизненный кризис определяется как нормативный кризис человека в период взросления, неизбежный и необходимый для достижения более высокого уровня личностной зрелости, наступающий по причине переосмысления личностью ведущих жизненных ценностей, которые устойчиво осуществлялись в прошлом, но оказались исчерпанными к настоящему и бесперспективными для будущего. Смысложизненный кризис порождается объективными затруднениями и противоречиями, с которыми человек сталкивается в поиске и практической реализации смысла жизни.

**1.2 Особенности развития личностных свойств в юношеском возрасте**

Психология юношеского возраста - один из самых сложных и наименее разработанных разделов возрастной психологии. Ряд ученых отмечают, что в психологии юношеского возраста значительно больше общих теорий, чем достоверно установленных фактов. Во многих западных схемах возрастной периодизации онтогенеза, юношеский возраст не рассматривается как самостоятельный период развития человека, а включается в период «тинейджерства», объединяющий подростковый и юношеский периоды от 13 до 19 лет. В то же время Л.И. Божович, отмечает целесообразность исследований, отражающих специфику данного возрастного этапа развития [24].

Возраст ранней юности (15-17 лет, что соответствует возрастной категории учеников 10-11 классов общеобразовательной школы) не всегда признавался учеными особым этапом развития личности. Не случайно некоторые ученые считают юность довольно поздним приобретением человечества. В оценках старшего школьного возраста иногда допускается известный схематизм и категоричность. Указывается на завершенность развития старшеклассников как в физическом, так и в духовном отношении, отмечается приближенность их к взрослому состоянию; стираются те противоречия, которые свойственны подростковому возрасту, подчеркивается некоторая гармония «телесного» и «духовного», установление ровного отношения с окружающими, взаимопонимание с родителями и учителями. Переход от подросткового возраста к юности рисуется как плавное движение к взрослости, где получение аттестата официально закрепляет эту взрослость, подтверждает гражданский статус растущего человека. Между тем анализ особенностей старшеклассников позволяет выявить психологическое своеобразие детей этого возраста, представляющего важнейший этап формирования личности [23].

Старший школьник стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь. Л.И. Божович подчеркивает, что именно это создает совершенно новую социальную ситуацию развития. Перед старшим школьником возникает необходимость самоопределения, выбора своего жизненного пути как задача первостепенной жизненной важности. Выбор профессии становится психологическим центром ситуации развития старших школьников, создавая у них своеобразную внутреннюю позицию. Это своеобразие внутренней позиции, по мысли Л.И. Божович, заключается в том, что школьники старших классов - это «люди, обращенные в будущее, и все настоящее выступает для них в свете этой основной направленности их личности» [24, с. 43].

Ведущий вид деятельности старшеклассника - учебно-профессиональная деятельность. Учебная деятельность для большинства становится средством реализации жизненных планов будущего. Учение на этом этапе приобретает непосредственный жизненный смысл, так как школьники, как правило, начинают отчетливо осознавать, что необходимым условием достойного участия в будущей трудовой жизни являются приобретенные знания и умения. Характерное приобретение ранней юности - формирование жизненных планов. В своих ожиданиях, связанных с будущей профессиональной деятельностью и семьёй, юноши и девушки достаточно реалистичны. Но в сфере образования, социального продвижения и материального благополучия их притязания зачастую завышены. При этом высокий уровень притязаний не подкрепляется столь же высоким уровнем профессиональных устремлений. Промежуточность общественного положения и статуса юношества определяет и особенности его психики. Перед юношами стоит задача социального и личностного самоопределения, которая означает отнюдь не автономию от взрослых, а четкую ориентировку и определение своего места во взрослом мире.

Учебная деятельность старшеклассника - достаточно сложный, многоплановый, предъявляющий комплекс требований вид деятельности. Одно из них - сформированное умение планировать и своевременно выполнять намеченные действия, рационально расходовать время и средства при достижении поставленных целей. Выполнение данного требования обеспечивается достаточным уровнем развития организованности субъекта деятельности.

Юношеский возраст несет в себе определенную внутреннюю кризисность, содержание которой и связано со становлением процессов самоопределения (как профессионального, так и личностного), рефлексии, способов самореализации в социальном пространстве.

По мнению А.А. Реана, центральным процессом юности является формирование личностной идентичности, чувства преемственности, единства, открытие собственного «Я». Новым и главным видом психологической деятельности для юношей становится рефлексия, самосознание. Вот почему старшеклассников так привлекает возможность узнать что-то новое о себе, о своих способностях [25].

Преобладающее значение в познавательной деятельности занимает абстрактное мышление, стремление глубже понять сущность и причинно-следственные связи изучаемых предметов и явлений. Старшие школьники осознают, что в учении знание фактов и примеров ценно лишь как материал для размышлений, для теоретических обобщений. Вот почему в их мышлении преобладает аналитико-синтетическая деятельность, стремление к сравнениям, а присущая подросткам категоричность суждений уступает место гипотетическим предположениям, необходимости понять сущность изучаемых явлений, видеть их противоречивость, а также те взаимосвязи, которые существуют между количественными и качественными изменениями.

Обычно на этом фоне мыслительная деятельность старшеклассников характеризуется все повышающимся уровнем обобщения и абстрагирования, увеличивающейся тенденцией к причинному объяснению явлений, умением аргументировать и доказывать положения, делать обоснованные выводы, связывать изучаемые факты и явления в систему. Существенные изменения наблюдаются в стиле их умственной деятельности, которая носит все более активный, самостоятельный творческий характер.

Старший школьный возраст характеризуется продолжающимся развитием общих и специальных способностей на базе основных ведущих видов деятельности: учения, общения и труда. В учении формируются общие интеллектуальные способности, особенно понятийное теоретическое мышление. Это происходит за счет усвоения понятий, совершенствования умения пользоваться ими, рассуждать логически и абстрактно. В общении формируются и развиваются коммуникативные способности учащихся, включающие умение вступать в контакт с незнакомыми людьми, добиваться их расположения и взаимопонимания, достигать поставленных целей. В труде идет активный процесс становления тех практических умений и навыков, которые в будущем могут понадобиться для совершенствования профессиональных способностей. Это предполагает изменения в интеллектуальной сфере, но наряду с дифференциацией умственных способностей и интересов, без которой затруднительно взросление и выбор профессии, необходимо развитие интегративных механизмов самосознания, выработка мировоззрения и жизненной позиции, а также определенных психосексуальных ориентаций.

Главное психологическое приобретение ранней юности - это открытие своего внутреннего мира. Для ребенка единственной осознаваемой реальностью является внешний мир, на который он проецирует свою фантазию. Напротив, для юноши внешний, физический мир - только одна из возможностей субъективного опыта, средоточием которого является он сам. «Открытие» своего внутреннего мира - важное, радостное и волнующее событие, но оно вызывает много тревожных, драматических переживаний. Внутреннее «Я» может не совпадать с внешним поведением, актуализируя проблему самоконтроля. Не случайно жалобы на слабоволие - самая распространенная форма юношеской самокритики.

И.Ю. Кулагина и В.Н. Колюцкий в своем исследовании пишут, что важнейший психологический процесс юношеского возраста это - становление самосознания и устойчивого образа «Я», открытие своего внутреннего мира.

Процесс нахождения идентичности происходит на протяжении юношеского возраста и представлен значительными изменениями самосознания, а именно, когнитивной и эмоциональной его сторон и системы саморегуляции личности. Юношеский возраст характеризуется большей (по сравнению с подростковой) дифференцированностью эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, а также повышением самоконтроля [27].

Для юношеского возраста особенно важны процессы развития самосознания, динамика самостоятельной регуляции образов «Я». Судя по имеющимся данным, все подростки начинают с периода относительно диффузного, расплывчатого «Я». Затем они проходят стадию «ролевого моратория», которая может быть неодинаковой у разных людей и в разных видах деятельности. Завершается же социально-психологическое и личностное самоопределение уже за пределами школьного возраста.

Уровень развития «Я» тесно связан с развитием других личностных особенностей. Старший школьный возраст - это пора выработки взглядов и убеждений, формирования мировоззрения, созревания его когнитивных и эмоционально-личностных предпосылок. В этот период происходит не просто увеличение объема знаний, но и существенное расширение кругозора старшеклассника. У него появляется потребность свести многообразие фактов к немногим принципам. Конкретный уровень знаний и теоретических способностей, так же как и широта интересов, у старшеклассников весьма неодинаковы, но определенные изменения в этом направлении наблюдаются у всех. Они и дают толчок юношескому «философствованию». Отсюда устойчивая потребность в поиске смысла жизни, определение перспективы своего существования и развития всего человечества.

Переход от подросткового к раннему юношескому возрасту можно охарактеризовать как период, в котором происходит смена некоторого «объективистского» взгляда на себя «извне» на субъективную динамическую позицию «изнутри». Критерии самооценки приобретают принципиально иные формы сравнительно с оценкой человеком других людей. Она проявляется в умении отделять успех или неуспех в конкретной деятельности от общего представления о себе, своих способностях, возможностях. Развитие временных представлений тесно связано как с умственным развитием, так и изменением жизненной перспективы ребенка. Восприятие времени подростком еще остается дискретным и ограничено непосредственным прошлым и настоящим, а будущее кажется ему почти буквальным продолжением настоящего [27, с.188].

В юности временной горизонт расширяется как вглубь, охватывая отдаленное прошлое и будущее, так и вширь, включая уже не только личные, но и социальные перспективы. Изменение временной перспективы тесно связано с переориентацией юношеского сознания с внешнего контроля на внутренний самоконтроль и ростом потребности в достижении. И то и другое сильно зависит от социальных и культурных условий. Формирование новой временной перспективы не всем дается легко. Обостренное чувство необратимости времени нередко сочетается в юношеском сознании с нежеланием замечать его течение, с представлением о том, что время остановилось. Особенности организации систем саморегуляции личности детерминируют активность учащихся в согласии, а порой и вопреки субъективно представленным содержаниям желаемой перспективы Я. Содержание в данном случае не всегда является определяющим, так как выступает лишь как ориентир в сложном процессе активности и развития личности.

К.Б. Жарикбаев отмечает, что самосознание юношей и девушек преимущественно устремлено в будущее. Этот возраст полон романтизма и в то же время опасений, как сложится жизнь в будущем [28].

Юность - пора становления мировоззрения. Для этого есть все предпосылки: сформировалось абстрактно-логическое, теоретическое мышление, достигнута психологическая самостоятельность, приближается социальная зрелость. Учение приобретает большую ценность, чем раньше, и все больше времени посвящается самообразованию. Старший школьник миновал эпоху подростковых кризисов и конфликтов. Приобретение знаний связывается с планами на будущее. Молодые люди ищут себя через различные роли, перспективы соотносятся с собственными возможностями.

В эмоциональной сфере юношей сохраняется повышенная ранимость, чувствительность, экзальтация сменяется депрессией. Они осознаются не как результат внешних воздействий, а как состояние «Я». Очень болезненно воспринимаются и собственная внешность, и собственные способности, хотя способы выражения эмоций стали шире и лучше контролируются. Старший школьник может быть уже способен к глубоким «взрослым» переживаниям, серьезным и устойчивые чувствам. При переходе к юности улучшается коммуникативность, появляются самостоятельность, уравновешенность, самоконтроль.

Для юношей, как и для подростков, по-прежнему чрезвычайно значимо общение со сверстниками. Но если у подростков оно носило поверхностный характер, то теперь общение стало более интенсивным и глубинным. Юноши и девушки порой одержимы стремлением найти свое второе «Я». Поиски друга, объекта любви добавляют немало волнений и переживаний в этом возрасте.

Старший школьный возраст принципиально сложен для психологического анализа, поскольку к этому моменту существенно индивидуализируются проявления общевозрастных закономерностей, в это же время происходит приобщение к особой юношеской субкультуре, в которую для взрослых «вход воспрещен».

Меняются взаимоотношения со взрослыми. Если желание видеть в своих родителях друзей, советников не удовлетворяется, еще больше возрастает стремление найти друга или подругу.

Вместе с тем, развитие интеллекта и самосознания у юношей связано со стремлением выработать самостоятельные взгляды и суждения, как об окружающих людях (в первую очередь - родителях), так и о самом себе. Это определяет новый уровень восприятия и оценивания старшеклассниками родителей и их отношения к ним. Стиль взаимоотношений с родителями в этот период оказывает значительное влияние на формирование личности юноши.

По мнению В.А. Алексеева, старший школьный возраст не лишен трудностей и конфликтов. Это касается в первую очередь несоответствия между физической и психической зрелостью учащихся и их социальным статусом. Старшеклассник, достигший физической зрелости и по интеллектуальному развитию иногда превышающий своих наставников, находится на содержании у родителей, он имеет фактически те же права и обязанности что и любой школьник другого возраста, его деятельность жестко регламентирована взрослыми, а возможности проявления инициативы во многом ограничены современными формами школьной жизни. Такое искусственное затягивание детства чревато, как известно, опасными последствиями. Инфантильность, отсутствие чувства ответственности за свои действия, пассивная общественная позиция, потребительское отношение к взрослым, проявление школярства в учебе - нередкие явления наших дней. Кроме того, имеются, к сожалению, у некоторых части старших школьников элементы безверия и цинизма [29].

Юноши уважают интеллектуальные качества: живость ума, находчивость, умение остро чувствовать проблему, быстро ориентироваться в материале, необходимом для ее решения; в юношеском возрасте развивается умение комплексной оценки человека: кумирами становятся гармонично развитые люди (сочетание качеств ума с физической развитостью, внешней привлекательностью, хорошими манерами), при этом «примерка» качеств к себе стимулирует процесс самовоспитания, приобретающий устойчивость и целенаправленность.

Ускоренными темпами формируются нравственные и социальные качества, так как юношеский возраст - это сензитивный период нравственной зрелости: более отчетливыми становятся моральные понятия, оценки, крепнут этические убеждения; глубже становится чувство взрослости; появляется стремление выразить свою индивидуальность (иногда это стремление приобретает гипертрофированные размеры); появляется усиленный интерес к этическим проблемам; сильные переживания вызывает первая любовь.

У старшеклассников усиливаются сознательные мотивы поведения; важное значение имеет статус личности в коллективе, характер общения и отношений между членами коллектива (коллектив корректирует качества личности, способствует появлению как негативных, так и позитивных качеств); многих старшеклассников привлекают программы неформальных молодежных организаций.

По мнению И.А. Зимней, характерная черта ранней юности - формирование жизненных планов. Жизненный план возникает, с одной стороны, в результате обобщения целей, которые ставит перед собой личность, а с другой стороны - это результат конкретизации целей и мотивов. Жизненный план в точном смысле этого слова возникает тогда, когда предметом размышлений становится не только конечный результат, но и способы его достижения [30].

В отличие от мечты, которая может быть как активной, так и созерцательной, жизненный план - это план деятельности. Профессиональные планы старшеклассников зачастую недостаточно конкретны. Вполне реалистично оценивая последовательность своих будущих жизненных достижений (продвижение по службе, рост заработной платы, приобретение квартиры, машины и т. д.), старшеклассники чрезмерно оптимистичны в определении возможных сроков их осуществления. Профессиональная ориентация - сложная психологическая проблема, связанная еще и с проблемами социально-экономическими.

Решение задач самоутверждения и самоопределения в юношеском возрасте во многом зависит от потребности в достижении. Потребность в достижении понимается рядом исследователей как присущее людям стремление к успеху в деятельности, в соревновании с ориентацией на определенный стандарт высокого качества исполнения. В ранней юности наблюдается усиленное развитие потребности в достижении. Реализуется она по-разному: у одних в сфере познавательной деятельности, у других - в различного рода хобби, у третьих - в спорте и т. д. Есть основания полагать, что у тех старшеклассников, у которых особенно развита потребность в достижении, слабее выражена потребность в общении. В то же время именно в юности потребность в достижении может быть направлена на достижение успеха именно в сфере общения.

Старший школьный возраст - это возраст формирования собственных взглядов и отношений, поисков самоопределения. Именно в этом выражается теперь самостоятельность юношей. Если подростки видят проявление своей самостоятельности в делах и поступках, то старшие школьники наиболее важной сферой проявления самостоятельности считают собственные взгляды, оценки и мнения.

Формируется ценностная система взглядов на окружающий мир, жизненная позиция и ценностные ориентации школьника. В старшем школьном возрасте совершается мировоззренческий выбор; с мировоззренческими установками непосредственно связанно моральное и профессиональное самоопределение. Мировоззрение складывается у старших школьников как следствие постепенного приобретения опыта общественного поведения, роста морального сознания и социальных убеждений, изучения основ наук в школе, формирования теоретического мышления. Это система убеждений личности, сформированная в определенных условиях ее жизнедеятельности. Только в отношении старшего школьного возраста можно говорить о формировании мировоззрения, так как для этого необходима определенная степень моральной, интеллектуальной, психической зрелости [30, с.190].

Поиски смысла жизни, своего места в мире могут быть напряженными, но не у всех. Некоторые старшеклассники плавно и постепенно продвигаются к переломному моменту в своей жизни, а затем относительно легко включаются в новую систему отношений. Тем не менее, при таком благополучном протекании ранней юности существуют и некоторые минусы в личностном развитии. Они менее самостоятельны, более пассивны, иногда более поверхностны в своих привязанностях и увлечениях.

Старшеклассники переходят к систематическому усвоению теоретических основ различных учебных дисциплин. Для учебного процесса в старших классах характерны систематизация и обобщение знаний по различным предметам, установление содержательных межпредметных связей, что создает почву для овладения наиболее общими законами природы, общественной жизни и познания. Это как бы расширяет ту среду, в которой живет старшеклассник: его мировоззрение выступает и как типичная особенность, и как фактор, который оказывает решающее влияние на все психическое развитие, и как условие, определяющее развитие познавательной деятельности, самосознания, самовоспитания и направленность личности старшего школьника.

Как отмечает Л.И. Божович, в старшем школьном возрасте на основе совершенно новой, впервые возникающей социальной мотивации развития происходят коренные изменения в содержании и соотношении основных мотивационных тенденций [24, с.103].

По мнению В.С. Мухиной для этого возраста характерно стремление к самоопределению как личность и как человек, включенный в общественное производство, в трудовую деятельность. Поиск профессии, специальности - становиться одной из важнейших проблем [23, с.84].

В этом возрасте некоторая часть молодежи начинает тяготеть к лидерству как предстоящей деятельности. Эта категория людей стремится научиться оказывать влияние на других и для этого изучает социальные процессы, сознательно рефлексируя на них.

По данным В.А. Алексеева, старшеклассники уже способны взвешивать внешние и внутренние обстоятельства, что позволяет принимать достаточно осознанные решения. А это значит, что в процессе формирования социально направленных мотивов «внутренний фильтр» начинает играть ведущую роль. Чем более зрелым в социальном плане является старшеклассник, тем больше его устремлений направлено в будущее, тем больше у него формируется мотивационных установок, связанных с намечаемой перспективой жизни [29, с.4].

Учебная деятельность остается основным видом деятельности старшего школьника. Известно, что у старшеклассников интерес к учению, по сравнению с младшими школьниками, несколько снижается, но в отличие от подростков интерес возрастает. А.Н. Леонтьев [31] в своих исследованиях и наблюдениях говорил о таком явлении как - «внутренний отход от школы». Это объясняется рядом причин и, прежде всего изменением ведущей деятельности подростка. В среднем школьном возрасте ведущей деятельностью становится общение, которое удовлетворяется только в учении, но и в других видах деятельности. Те же мотивы, которые побуждали ребенка к учению в начальных классах (стремление быть школьником, выполнять новую общественно значимую функцию), уже удовлетворены.

Мотивацию учения в старшем школьном возрасте затрудняют: устойчивый интерес к одним учебным предметам в ущерб усвоению других; неудовлетворенность однообразием форм учебных занятий, отсутствием творческих и проблемно-поисковых форм учебной деятельности, негативное, отношение к формам жесткого контроля со стороны учителя; сохранение ситуативных мотивов выбора жизненного пути (например, по аналогии с товарищем); недостаточная устойчивость социальных мотивов долга при столкновении с препятствиями.

В.И. Ковалев, В.Н. Дружининотмечают значительную избирательность познавательных мотивов в этом возрасте, причем эта избирательность продиктована не только бескорыстным интересом к учебному предмету, как у подростков, но и выбором профессии. Избирательные познавательные интересы являются основой дальнейшего развития всех специальных способностей. Интерес к знаниям становится более глубоким, затрагивает не только закономерности учебного предмета, но и основы наук. Интерес к способам добывания знания совершенствуется как интерес к методам теоретического и творческого мышления [32].

Примечательно, что в старшем школьном возрасте все вилы познавательных мотивов становятся смыслообразуюшими, приобретение знаний становится делом жизненной важности для ученика, поэтому старшеклассники проявляют значительный интерес к уяснению смысла приобретаемых знаний и к способам их добывания для реализации своих жизненных планов.

В старших классах школьники сосредотачиваются на профессиональном самоопределении. Оно предполагает самоограничение, отказ от подростковых фантазий, в которых ребенок мог стать представителем любой, самой привлекательной профессии. Старшекласснику приходится ориентироваться в различных профессиях, что совсем не просто, поскольку в основе отношения к профессии лежит не свой собственный, а чужой опыт - сведения, полученные от родителей, друзей и т.д. Этот опыт обычно абстрактен. Кроме того, нужно верно оценить свои объективные возможности - уровень учебной подготовки, здоровье, материальные условия семьи и, главное, свои способности и склонности [33].

Л.А. Регуш в своем исследовании отмечает, что если проследить в целом качественное изменение социальных и познавательных мотивов в старшем школьном возрасте, то можно выделить следующие принципиальные сдвиги в их развитии. К окончанию старшего школьного возраста происходит взаимовлияние и взаимопроникновение социальных и познавательных мотивов, наблюдается уменьшение или отсутствие противоречий между ними, что объясняется усиливающейся связью личных познавательных установок школьников с требованиями общества. Происходит обогащение личностным смыслом как социальных, так и познавательных мотивов, то есть превращение их в смыслообразующие. Прежде всего, это проявляется в упорядочивании, интегрировании всей системы потребностей их формирующимся мировоззрением. Старшие школьники, обращены вовне, но не просто познают окружающий мир, а вырабатывают о нем свою точку зрения, так как у них возникает потребность выработать свои взгляды на вопросы морали, самим разобраться во всех проблемах. В связи с этим принимаемые решения и формируемые мотивы приобретают у школьников все большую социальную направленность. Под влиянием мировоззрения возникает достаточно устойчивая иерархическая система ценностей, влияющая на взгляды и убеждения учащихся [34].

Последние являются довольно строгим контролером возникающих у старшеклассников желаний и в то же время побуждают их к самопознанию, самосовершенствованию, самоопределению, в том числе и к выбору профессии.

Особо следует отметить развитие потребности в общении в этом возрасте. Можно назвать несколько причин, объясняющих возрастающую заинтересованность в расширении сферы контактов. Наиболее явная из них - постоянное физическое и умственное развитие школьника и, связанное с этим, углубление его интересов. Важным обстоятельством является и потребность в деятельности. Она во многом находит свое выражение в общении. В юности особенно возрастает необходимость, с одной стороны, в новом опыте, а с другой - в признании, защищенности и сопереживании. Это определяет рост потребности в общении и способствует решению проблем самосознания, самоопределения, самоутверждения. С возрастом потребность в понимании заметно усиливается, причем у девушек она сильнее, чем у юношей [34, с.58].

Изучая особенности общения старшеклассников, А.А. Реан обращает особое внимание на разнообразие его функций. Во-первых, общение старшеклассника является очень важным «каналом информации». Во-вторых, - это вид деятельности, которая оказывает значительное влияние на развитие личности. И, в-третьих, это вид эмоционального контакта, который способствует развитию эмоциональной сферы и формированию самоуважения, которое так важно в этом возрасте. В связи с этим потребность в понимании не предполагает особой рациональности: понимание должно носить характер эмоционального сочувствия, сопереживания. Естественно, что таким человеком в первую очередь мыслится сверстник, которого мучают те же проблемы и те же переживания [25, с.280].

Юноши и девушки находятся в постоянном ожидании общения - для них важен каждый новый человек. Общение в юности отличается особой доверительностью, исповедальностью, что накладывает отпечаток интимности, страстности на отношения, связывающие старшеклассников с близкими людьми. В силу этого в ранней юности так быстро переживаются неудачи в общении.

В этом возрасте, по сравнению с подростковым, возникает и потребность в общении со взрослыми, особенно в ситуации неопределенности, затруднительности самостоятельного решения, то есть в какой-то проблемной ситуации. И доверие в большей степени связано не с интимностью или секретностью передаваемой информации, а со значительностью самой проблемы, с которой старшеклассник обращается к взрослому. Очень важно при этом, как юноша оценивает взрослого.

Наряду с потребностью в общении в юношеском возрасте отчетливо проявляется потребность в обособлении. Это может быть обособление сфер общения, а может быть стремление к уединению. Потребность в уединении выполняет в развитии старшеклассника разнообразные функции. Ее можно рассматривать и как отражение определенной стадии развития личности, и как одно из условий такого развития. Познание прекрасного, осмысление себя и других может быть эффективно лишь в уединении. Фантазии и мечты, в которых проигрываются роли и ситуации, позволяют компенсировать определенные трудности в реальном общении. Основным принципом общения и психической жизни в целом в юношеском возрасте является выраженный поиск путей к миру через нахождение пути к самому себе.

С внедрением инноваций в экономической, политической, социально-культурной сферах в стране актуализируются проблемы поиска новых теоретических подходов и практического внедрения различных видов помощи молодежи. Потребность старших школьников в определении своего места в системе общественных отношений, стремление к самоутверждению, самоорганизации, самосовершенствованию, с одной стороны, стимулируется происходящими сейчас процессами; с другой стороны, - жестко сталкиваются с отсутствием понимания, уважения со стороны взрослого сообщества, которое не подчеркивает, не фиксирует, не обозначает самостоятельность, общественную ценность растущего человека. Данное противоречие приводит к острому внутреннему конфликту и искусственной задержке личностного развития старшеклассников, лишая их возможности занять активную социальную позицию, вызывая чувство раздражения по отношению к окружающим и к самому себе из-за социальной неопределенности.

Юношеский возраст является одним из важнейших этапов становления зрелой личности. В этот период происходит взросление человека, его профессиональное самоопределение, усвоение норм отношений между людьми; часто на этом этапе образуются прочные дружеские связи, создаются семьи. Современный, постоянно изменяющийся мир требует от юношей активной жизненной позиции, определенной дерзости духа, умения принимать смелые решения и брать ответственность за свои действия. Таким образом, этот возраст является сосредоточением многих потенциальных возможностей человека, судьба которых часто зависит от поступков и экзистенциальных выборов, сделанных в юношестве.

Таким образом, юношеский возраст - определенный этап развития личности, лежащий между детством и взрослостью. В этот период личность стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь. Это создает совершенно новую социальную ситуацию развития. Перед ней возникает необходимость самоопределения, выбора своего жизненного пути как задача первостепенной важности. Период старшего школьного возраста несет в себе определенную внутреннюю кризисность, содержание которой и связано со становлением процессов самоопределения (как профессионального, так и личностного), рефлексии, способов самореализации в социальном пространстве.

**1.3 Специфика зависимости проявления смысложизненного кризиса от свойств личности в юношеском возрасте**

Юношеский возраст, по Э. Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Если юноше не удается разрешить эти задачи, у него формируется неадекватная идентичность. Идентичность - совокупность базовых психологических, социально-исторических и экзистенциальных характеристик личности в концепции Э. Эриксона.

Под личностной идентичностью Эриксон понимает субъективное чувство и одновременно объективно наблюдаемое качество самотождественности и целостности индивидуального «Я», сопряженное с верой индивида в тождественность и целостность того или иного разделяемого с другими образа мира и человека.

Юноша должен ответить на вопросы: «Кто я?» и «Каков мой дальнейший путь?». В поисках личной идентичности человек решает, какие действия являются для него важными, и вырабатывает определенные нормы для оценки своего поведения и поведения других людей. Этот процесс связан также с осознанием собственной ценности и компетентности.

Юношескому возрасту Э. Эриксон отводил особую роль в становлении эффективной жизненной ориентации, смысловой и социальной определенности «я». Важным новообразованием в юности является особое качественное состояние «я-концепции», которое оформляется как чувство идентичности.

Поиск идентичности может решаться по-разному. Один из способов решения проблемы идентичности заключается в испытании различных ролей. Некоторые молодые люди после ролевого экспериментирования и моральных исканий начинают продвигаться в направлении той или иной цели. Некоторые молодые люди на пути длительных поисков идентичности сталкиваются со значительными трудностями. В ряде случаев человеку так и не удается достичь прочного ощущения собственной идентичности.

Главной опасностью, которой, по мнению Эриксона, должен избежать молодой человек в этот период, является размывание чувства своего «Я», вследствие растерянности, сомнений в возможности направить свою жизнь в определенное русло.

Важнейшим новообразованием этого периода является развитие самообразования, то есть самопознания, а суть его - установка по отношению к самому себе. Она включает познавательный элемент (открытия своего «Я»), понятийный элемент (представление о своей индивидуальности, качествах и сущности) и оценочно-волевой элемент (самооценка, самоуважение). Развитие рефлексии, то есть самопознания в виде размышлений над собственными переживаниями, ощущениями и мыслями обуславливает критическую переоценку ранее сложившихся ценностей и смысла жизни - возможно, их изменение и дальнейшее развитие [12].

Смысл жизни - это важнейшее новообразование ранней юности. И.Кон отмечает, что именно в этот период жизни проблема смысла жизни становится глобально всеобъемлюще с учетом ближней и дальней перспективы.

Также важным новообразованием юности является появление жизненных планов, а в этом проявляется установка на сознательное построение собственной жизни как проявление начала поиска ее смысла.

Именно в юности обостряются способности к чувствованию в состояния других, способности переживать эмоционально эти состояния как свои. Именно поэтому юность может быть столь сензитивна, столь тонка в своих проявлениях к другим людям, в своем переживании впечатлений от созерцания природы и идентификации с ней, в своем отношении и понимании искусства. Идентификация утоньшает сферу чувствования человека, делая его богаче и одновременно ранимее [13].

В тоже время именно в юности обостряется потребность к обособлению, стремление оградить свой уникальный мир от вторжения сторонних и близких людей для того, чтобы через рефлексии укрепить чувство личности, чтобы сохранить свою индивидуальность, реализовать свои притязания на признание. Обособление как средство удержания дистанции при взаимодействии с другими позволяет молодому человеку «сохранять свое лицо» на эмоциональном и рациональном уровне общения.

Идентификация-обособление в юности имеет свою специфику: юноша одновременно «горячее» и «холоднее», чем человек в других возрастных периодах. Это проявляется в непосредственном общении с другими людьми, с животными, с природой. На том и другом полюсе добра и зла, идентификации и отчуждения доминирует молодежь. Это пора возможной безоглядной влюбленности и возможной неудержимой ненависти. Любовь - всегда идентификация в высшей степени. Ненависть - всегда отчуждение в крайней степени. Именно в юности человек погружается в эти амбивалентные состояния. В поиске смысла жизни вырабатывается мировоззрение, расширяется система ценностей, формируется тот нравственный стержень, который помогает справиться с первыми проблемами взрослой жизни.

Исследования показали, что осознание экзистенциальных компонентов кризисной ситуации (таких, как, например, наличие смысла в происходящих событиях, переживание в них одиночества или переосмысления собственной жизни) способствует у юношей и девушек активизации внутренних ресурсов, что позволяет им более активно справляться с трудностями. Отсутствие же глубокой внутренней работы, то есть поглощенность только эмоциональными переживаниями без переосмысления и осознания, наоборот, препятствует преодолению кризиса.

Примечательно, что у юношей и девушек существуют три общих способа преодоления кризисной ситуации, связанных с отношением к экзистенциальным данностям:

эффективное разрешение благодаря осознанию смысла кризисной ситуации, использованию конструктивных копинг-стратегий и внутренних ресурсов;

неэффективное разрешение из-за неспособности видеть смысл в ситуации и сильной сосредоточенности на эмоциональных переживаниях;

уход от разрешения кризисной ситуации, избегание связанных с ней негативных переживаний, перекладывание ответственности за преодоление ситуации на других людей.

Специфической особенностью девушек является глубокое эмоциональное проживание кризисной ситуации и умение увидеть в ней смысл. Девушки, сталкиваясь с кризисом, углубляются в его переживание и осмысление, в результате чего становятся способными обращаться к экзистенциальным аспектам трудных жизненных обстоятельств, наделять их особых смыслом.

Специфической же особенностью юношей является стремление снижать эмоциональную значимость кризисной ситуации за счет ухода от ее глубокого осознания. Юноши теряются, сталкиваясь с кризисом, оказываются слишком захвачены негативными переживаниями, что заставляет их в итоге уходить от осознания своих переживаний.

Необходимо отметить, что эффективность совладания с кризисными ситуациями определяется не столько быстротой их преодоления, сколько глубиной внутренней проработанности собственных переживаний, попыткой использовать возникшую проблему для собственного роста и развития, осознанием экзистенциального контекста кризиса.

Результаты психологических исследований убедительно доказывают необходимость и актуальность психокоррекционной, профилактической и просветительской работы с юношами и девушками, в том числе в рамках образовательной среды. Основными направлениями такой работы является активное обучение, например, в тренинговой форме с использованием групповых и индивидуальных заданий, дискуссий, мини-лекций, арттерапевтических и др. методов. Основными целями подобной работы должно стать обучение эффективным копинг-стратегиям, различным способам самопомощи, навыкам рефлексии, использованию внутренних и внешних ресурсов, принятию ответственности за себя и свою жизнь, умению находить смысл в кризисных жизненных ситуациях.

Исследования Н.А. Деевой свидетельствуют о том, что у юношей и девушек, находящихся в ситуации жизненного кризиса, процесс переживания характеризуется повышенной эффективностью и обращенностью на особо важные ценностно-смысловые образования, в результате чего происходит их изменение.

Это подтверждается тем, что при переживании жизненного кризиса у юношей и девушек повышается уровень рефлексии, особенно проспективной, рефлексивное качество обоснованности; происходит повышение аффективно-когнитивной активности; возрастает важность ценностно-смысловых образований, но вместе с тем резко уменьшается количество значимых взаимосвязей между ними.

В зависимости от степени выраженности и взаимосвязи качественных характеристик рефлексии, преобладающих видов активности выделено три вида рефлексивных механизмов переживания жизненного кризиса в юношеском возрасте. Эти механизмы определенным образом влияют на изменения ценностно-смысловой сферы.

Рефлексивные механизмы переживания кризиса в юношеском возрасте имеют тендерные особенности, которые заключаются в том, что у большинства юношей при переживании кризиса преобладает когнитивная активность и стратегическая рефлексия, которая направлена на изменение, в первую очередь, наиболее важных ценностей в контексте жизнедеятельности в целом. У них ярко проявляется стратегическое прогнозирование дальнейшего хода события, выход на более широкие контексты осмысления, что у девушек встречается крайне редко. У большинства девушек по сравнению с юношами при переживании кризиса преобладает аффективная активность, тактическая рефлексия, которая направлена на изменение смыслов отдельных видов деятельности, как правило, без выхода на широкие контексты осмысления случившегося. При этом девушки проявляют большую эффективность, адаптивность и вариативность поведения в наличной ситуации кризиса по сравнению с юношами.

Тревожность выступает как личностное свойство (синонимы: личностная тревожность, характерологическая тревожность). Первая характеризует относительно устойчивую для личности «склонность тревожиться», т. е. склонность воспринимать стрессогенные ситуации как опасные или угрожающие и реагировать на них состоянием тревоги (т. е. повышением реактивной тревожности). Иными словами, чем выше уровень личностной тревожности, тем выше вероятность, что человек в угрожающей (или кажущейся угрожающей) ситуации будет испытывать тревогу, и что эта тревога будет относительно сильнее.

Как отмечает И.В. Дубровина, очень высокая личностная тревожность может свидетельствовать о наличии невротического конфликта и вызывать эмоциональные и невротические срывы, а также психосоматические заболевания.

Общение тревожного учащегося юношеского возраста становится избирательным, эмоционально неровным и, как правило, ограничивается узким кругом привязанностей. Затрудняются контакты с незнакомыми людьми, трудно начать разговор, легко возникает замешательство и торможение при внезапных вопросах.

Отношение юношей к собственной тревожности неоднозначно. Юноши и девушки наиболее тревожны в отношениях с одноклассниками и родителями и наименее тревожны - с посторонними взрослыми и учителями. Старшие школьники обнаруживают самый высокий уровень тревоги во всех сферах общения, но особенно резко у них возрастает тревожность в общении с родителями и теми взрослыми, от которых они в какой-то степени зависят.

В юношеском возрасте тревожность возникает и закрепляется в качестве устойчивого личностного образования на основе ведущей в этот период потребности в удовлетворяющем, устойчивом отношении к себе. Внутренний конфликт, отражающий противоречия в «Я-концепции», отношении к себе, продолжает играть центральную роль в возникновении и проявлении тревожности и в дальнейшем, причем на каждом этапе в него включаются те аспекты «Я», которые наиболее значимы в этот период.

Становление эмоционально-волевой сферы, с которой тесно связано формирование личности - сложный и длительный процесс, характеризующий психическое развитие. Оно протекает под непосредственным воздействием со стороны окружающих, в первую очередь взрослых.

Юношеский возраст - время обостренного чувственного восприятия мира в целом. Чувство справедливости, личностной признанности и защищенности, осознание своей автономии среди окружающих вы­ступают важнейшими регуляторами деятельности юношей и девушек. В этой связи важную роль играют волевые проявления их личности, такие, как инициативность, настойчивость, решительность, самообладание.

Обращенные к себе вопросы: «Кто я?», «Какой Я?» ставит, не всегда сознавая это, уже подросток. Более общие, мировоззренческие вопросы:

«Каков мой жизненный идеал?», «Кем Я хочу стать?» ставит юноша, у которого самоанализ становится элементом социально-нравственного самоопределения. Так, подростки, описывая будущее, говорят преимущественно о своих личных перспективах, тогда как юноши выдвигают на первый план общие проблемы. Вообще способность отсрочить непосредственное удовлетворение, трудиться ради будущего, не ожидая немедленной награды,- один из главных показателей морально-психологической зрелости человека.

В.Н. Куницына рассматривает распространенность трудностей общения среди старшеклассников: застенчивость (от 25 до 35%), отчужденность (19%), глубокая интровертированность (17%), аутистичность (15%), чрезмерная сенситивность (12%). Юношеская застенчивость может возникать как временное проявление в период активного усвоения социального опыта, новых социальных ролей, повышения субъективной значимости общения с представителями другого пола. Достаточно велико количество юношей с личностными свойствами, снижающими их коммуникативную успешность и совместимость: лиц с пониженным самоуважением - 43%, высокоавторитарных - 36 %, агрессивных и конфликтных - по 25 %, истероидных -11%.

Нормой и важнейшим условием самотождественности (самоидентификации, принятия себя) является процесс индивидуального обособления в деятельности и личной ответственности за нее внутри группы сверстников. Общение со сверстниками имеет для юношей и девушек очень важное значение. Вне общества сверстников, где взаимоотношения строятся принципиально на равных началах и статус надо заслужить и уметь поддерживать, юноша не может выработать необходимых для самостоятельной взрослой жизни коммуникативных качеств. Соревновательность групповых взаимоотношений, которой нет в отношениях с родителями, также служит ценной жизненной школой. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи не только облегчает подростку и юноше обособление от взрослых, но и дает ему чрезвычайно важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости.

Застенчивость, интровертированность, аутистичность, отчужденность, повышенная сенситивность принадлежат к глубоко личностным свойствам, они могут обостряться при неблагоприятных обстоятельствах и из субъективно ощущаемых трудностей превращаться в объективное препятствие для полноценных личностных контактов.

В причинной обусловленности и содержании трудностей общения застенчивых, аутистичных, одиноких, глубоко невротизированных и неадаптированных людей имеются некоторые общие черты. Такие люди в большей степени, в том числе в юношеском возрасте, нуждаются в психологической и психотерапевтической помощи, функцию которой нередко выполняет доверительное дружеское общение.

Юношеский возраст характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью (неуравновешенность, резкая смена настроения, тревожность и т.п.). В то же время чем старше юноша, тем сильнее выражено улучшение общего эмоционального состояния. Развитие эмоциональности в юности тесно связано с индивидуально - личностными свойствами человека, его самосознанием, самооценкой. В этот период происходит становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я» - центральное психологическое новообразование юношеского возраста. В это период складывается система представлений о самом себе, которое независимо от того, истинно оно или нет, представляет собой психологическую реальность, которая влияет на поведение, порождает те или иные переживания. В самосознание входит фактор времени (юноша начинает жить будущим). Все это связано с усилением личностного контроля, самоуправления, с новой стадией развития интеллекта, с открытием своего внутреннего мира. Внешний мир начинает восприниматься через себя. Появляются склонность к самоанализу и потребность систематизировать, обобщать свои знания о себе, возрастает волевая регуляция.

Проблема смысла жизни значима для юношеского возраста, когда сама реальная действительность ставит человека перед необходимостью выбора дальнейшего жизненного пути. Смысложизненные ориентации возникают не на пустом месте, а их «созревание» подготавливается всем ходом предыдущего личностного развития. Это период формирования личностного фундамента смысла жизни. Полноценное формирование личности решающим образом зависит от того, какие именно мотивы, цели, ценности по своему содержанию стали ведущими, доминирующими.

Мы считаем актуальным выделить особый вид направленности - смысложизненную направленность личности. Это направленность личности, в которой ведущее место занимают мотивы поиска смысла собственной жизни, мотивы построения собственной судьбы, мотивы, ориентирующие не только на ближайшую перспективу, но и на отдаленные этапы жизни, охватывающие все жизненное пространство личности.

Пройдя путь первого рождения личности и ее существования, не выходящего за пределы непосредственных связей людей, подросток, вырастая из детства и трепетно входя в период юности, обретает возможность второго рождения личности. Юношество самоуглубленно развивает в себе рефлексивные способности. Развитая рефлексия дает возможность для тонкого вчувствования в собственные переживания, побуждения, взаимодействующие мотивы и единовременно - холодного анализа и соотнесения интимного с нормативным. Рефлексии выводят молодого человека за пределы его внутреннего мира и позволяют занять позицию в этом мире. Именно в этом возрасте человек либо обращается к нравственному цинизму, становясь «нравственным пылесосом», либо начинает сознательно стремиться к духовному росту, к построению жизни на основе понятия традиционных и новых нравственных ориентаций. Между тем в юности углубляется разрыв между молодыми людьми в сфере ценностных ориентаций и притязаний на признание, способности к рефлексии и в сфере других особенностей, характеризующих личность.

Таким образом, мотивы, присущие данному возрасту выступают в качестве личностно-образующей системы и связаны с развитием самосознания, осознания положения собственного «Я» в системе общественных отношений. Как ценностные ориентации, так и мотивы относятся к важнейшим компонентам структуры личности, по степени сформированности которых можно судить об уровне сформированности личности.

В юношеском возрасте происходит преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны и интенсивное формирование специальных способностей с другой.

Для юношеского возраста характерно стремление к социальному сближению, поиск смысла жизни, построение жизненных планов, которые определяются объективными условиями и ценностными ориентациями личности. Проявляется ярко выраженное стремление к получению высшего образования, интересной работы. В данном возрасте отмечается общая направленность юношей на свое будущее, и все настоящее выступает для них в сете этой новой направленности их личности. У них формируется собственное нравственное мировоззрение, моральное «Я», которое предполагает наличие устойчивой системы убеждений, не зависимых от внешних условий и давлений окружающих.

Таким образом, главные новообразования юношеского возраста - саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни, постепенное врастание в различные сферы жизни. Процесс этот идет изнутри вовне: от открытия «Я» к практическому воплощению его в различных видах жизнедеятельности. Взросление как процесс социального самоопределения многомерно и многогранно - это и процессы формирования жизненной перспективы, и становления отношения к труду, и нравственного самосознания. В качестве главного результата самоопределения психологи выделяют потребность юноши занять внутреннюю позицию взрослого, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, т.е. понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни.

**2. Эмпирическое исследование взаимосвязи смысложизненного кризиса со свойствами личности в юношеском возрасте**

**.1 Организация, процедура и методы эмпирического исследования**

Цель нашего исследования состояла в изучении специфики взаимосвязи смысложизненного кризиса со свойствами личности в юношеском возрасте.

Для достижения цели исследования мы сформировали выборку испытуемых. Общая выборка составила 68 человек. Это учащиеся 10-11-х классов КГУ «Первый городской общеобразовательный лицей» г. Петропавловска.

Для достижения поставленной цели нами были определены этапы эмпирического исследования и отобраны следующие психодиагностические методики:

- методика «Опросник смысложизненного кризиса» К.В. Карпинского;

методика многофакторного исследования личности Р.Б. Кеттелла.

Использование такого набора методик позволило в ограниченный период времени получить характеристики индивидуально-психологических особенностей по определенным необходимым нам параметрам.

На первом этапе психодиагностического исследования на выборке учащихся юношеского возраста была проведена методика «Опросник смысложизненного кризиса» К.В. Карпинского.

«Опросник смысложизненного кризиса» К.В. Карпинского - стандартизированный личностный тест, предназначенный для диагностики уровня выраженности у испытуемого кризисной феноменологии, которая обусловлена противоречиями в поиске и практической реализации смысла индивидуальной жизни.

Данная методика предназначена для изучения негативных аспектов субъективных переживаний и поведения человека, имеющего затруднения с определением и практическим воплощением смысла жизни.

Понятие «смысложизненный кризис» данная методика операционализирует в виде континуальной переменной. Это означает, что балл, набранный испытуемым, интерпретируется не столько как индикатор наличия или отсутствия кризиса, сколько как мера интенсивности, глубины, генерализации и частоты возникновения специфических субъективных переживаний, вызванных объективными затруднениями с определением и осуществлением смысла в жизни. При этом предполагается, что данные затруднения и сигнализирующие о них переживания носят естественный характер, то есть их с определенного возраста в большей или меньшей степени испытывает каждый нормально развивающийся человек.

«Опросник смысложизненного кризиса» К.В. Карпинского (исследовательская версия) содержит 103 вопроса.

При разработке методики К.В. Карпинский основывался на более конкретном определении смысложизненного кризиса - это смысловой кризис в развитии личности, блокирующий, прежде всего, смысловую регуляцию и процессы смыслообразования индивидуального жизненного пути и выражающийся:

во фрустрации потребности в смысле жизни и снижении активности связанной с его поиском;

в отсутствии единой смысловой направленности жизненного пути и падении мотивации жизнедеятельности;

в обесценивании либо коренной переоценке прежних ценностей - источников смысла жизни;

в дезинтеграции понимания, переживания и реализации смысла жизни (когнитивного и аффективного компонентов);

в ощущении нереализованности или опустошенности в жизни;

в проблемах со структурированием ценностей - источников смысла жизни;

в содержательных противоречиях в системе ценностей;

в негативных переживаниях по поводу непродуктивности индивидуального жизненного пути;

в сужении смысла жизни и снижении общего уровня осмысленности жизни.

В аннотации к опроснику отмечается, что он также пригоден для обследования лиц юношеского возраста, а также для старших подростков, которым свойственно серьезное отношение к смысложизненной проблеме и озадаченность своим будущим.

Инструкция: «Вам предлагается список утверждений, характеризующих различные способы отношения человека к собственной жизни. Внимательно прочитайте каждое утверждение и оцените, в какой степени оно применительно по отношению к Вам. При этом используйте шкалу:

4 - «абсолютно верно»;

3 - «пожалуй, верно»;

2 - «пожалуй, неверно»;

1 - «абсолютно неверно».

Не нужно много времени тратить на обдумывание ответов. Не пропускайте ни одного утверждения, помните, что здесь нет правильных или неправильных ответов».

В зависимости от специфики порождающих противоречий могут быть выделены три психологические разновидности смысложизненного кризиса в развитии личности: кризис бессмысленности, кризис смыслоутраты и кризис неоптимального смысла жизни. Каждой из них свойственно своеобразное сочетание и взаимодействие экзогенных (внешних, ситуационных) и эндогенных (внутренних, личностных) детерминант, создающих неповторимый тип кризисогенного противоречия.

Затем при подсчете баллов сырые баллы переводятся в стены.

Трансформация «сырых» баллов в стены осуществлялась в соответствии с таблицей 1.

Таблица 1 Диапазоны первичных показателей опросника «Смысложизненный кризис» (103 вопроса) для отдельных стенов

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Сырые баллы | 103-150 | 151-167 | 168-183 | 184-202 | 203-221 | 222-243 | 244-259 | 260-267 | 268-274 | 275-412 |
| Стены | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

Низкий балл по опроснику свидетельствует о том, что испытуемый редко сталкивается с трудностями и противоречиями в осмыслении собственной жизни, но в то же время данный показатель не свидетельствует о высоком уровне осмысленности жизни.

Высокий балл указывает, что смысложизненные противоречия приобретают неестественную остроту, застойность, глубину и травматичность, характерную именно для кризисного состояния.

Уверенно констатировать наличие смысложизненного кризиса можно при условии, что индивидуальный показатель испытуемого попадает в область высоких нормативных значений, полученных на выборке стандартизации.

На втором этапе психодиагностического исследования на выборке учащихся юношеского возраста была проведена методика многофакторного исследования личности Р.Б. Кеттелла. Опросник Кеттелла 16 PF одна из наиболее надежных многофакторных методик, созданная в рамках объективного экспериментального подхода к исследованию личности. Согласно теории личностных черт Кеттелла, личность описывается как состоящая из стабильных, устойчивых, взаимосвязанных элементов (свойств, черт), определяющих ее внутреннюю сущность и поведение.

Методика Р.Б. Кеттелла содержит 16 шкал первого и 4 шкалы второго порядка для измерения степени выраженности черт личности, функционально независимая природа которых установлена в ряде факторно-аналитических исследований.

Факторы первого порядка:

А - аффектотимия (доброта, сердечность) - шизотимия (обособленность, отчужденность);

В - высокий интеллект - низкий интеллект;

С - сила «Я» (эмоциональная устойчивость) - слабость «Я» (эмоциональная неустойчивость);

Е - доминантность (настойчивость, напористость) - конформность (покорность, зависимость);- экспрессивность - сдержанность;- сила «Сверх-Я» (высокая совестливость) - слабость «Сверх-Я» (недобросовестность);- пармия (смелость) - трекция (робость);- премсия (мягкосердечность) - харрия (суровость, жесткость); - протенция (подозрительность) - алексия (доверчивость);

М - аутия (склонность к фантазиям и мечтам) - праксерния (практичность);- дипломатичность - прямолинейность;

О - гипотимия (склонность к переживанию чувства вины) - гипертимия (самоуверенность);- радикализм - консерватизм;- самодостаточность - зависимость от группы;- контроль желаний - импульсивность;- высокая эго-напряженность (высокий уровень фрустрации) - низкая эго-напряженность (низкий уровень фрустрации).

Факторы второго порядка:- высокая тревожность - низкая тревожность;- экстраверсия - интроверсия;- реактивная уравновешенность - сензитивность;- независимость - конформность.

Р.Б. Кеттеллом разработаны две основные эквивалентные формы опросника (А и В, причем А считается стандартной формой) по 187 вопросов в каждой. В двух формах опросника по 3 «буферных» вопроса и от 20 до 26 вопросов, относящихся к каждому из измеряемых факторов. Испытуемым было предложено занести в регистрационный бланк один из вариантов ответа на вопрос: «да», «нет», «не знаю» (или «а», «в», «с»); при этом его предупредили о том, чтобы ответов «не знаю» было как можно меньше. Полученные результаты выражаются в шкале стенов.

Баллы, полученные по каждой из шкал, переводятся в стеновые значения, которые находятся в диапазоне от 1 до 10. Значения от 5,5 до 10 свидетельствуют о том, что для испытуемого более характерны свойства первого полюса биполярной шкалы (от 8 до 10 баллов - ярко выражены). От 1 до 5,5 баллов - свойства второго полюса (1-3 балла - ярко выражены).

В результате количественного анализа результатов возможно построить «профиль» личности, при интерпретации которого руководствуются степенью выраженности каждого фактора, особенностями их взаимодействия, а также нормативными данными. При интерпретации уделяется внимание, в первую очередь, «пикам» профиля, то есть наиболее низким и наиболее высоким значениям факторов а профиле, в особенности тем показателям, которые в «отрицательном» полюсе находятся в границах от 1 до 3 стенов, а в «положительном» - от 8 до 10 стенов.

При интерпретации полученных результатов целесообразно использовать не только выраженность отдельных факторов, но и их сочетаний, образующих симптомокомплексы следующих свойств личности:

. Коммуникативные свойства личности:

А - общительность;

Н - смелость;

Е - доминантность;

L - подозрительность;

N - дипломатичность;

Q2 - самостоятельность.

. Интеллектуальные свойства личности:

В - интеллектуальность;

М - мечтательность;

N - дипломатичность;

Q1 - восприимчивость к новому.

. Эмоциональные свойства личности:

С - эмоциональная устойчивость;

F - беспечность;

H - смелость в социальных контактах;

I - эмоциональная чувствительность;

O - тревожность;

Q4 - напряженность.

. Регуляторные свойства личности:

Q3 - самодисциплина;

G - моральная нормативность.

На следующем этапе эмпирического исследования при помощи метода математической обработки данных был проведен корреляционный анализ по показателям, полученным в результате диагностики испытуемых.

Мы применяли коэффициент корреляции Пирсона для того, чтобы статистически достоверно подтвердить или опровергнуть гипотезу нашего исследования, заключающуюся в предположении о том, что выраженность в юношеском возрасте таких свойств личности как высокая тревожность, интровертированность (внутренняя направленность) и эмоциональная неустойчивость, возможно, обуславливает переживание личностью смысложизненного кризиса.

Корреляция r Пирсона - параметрический критерий, суть которого операция по сведению множества частных зависимостей между отдельными значениями переменных к их непрерывной усредненной зависимости. То есть если с увеличением или уменьшением одной переменной, вторая переменная в среднем либо будет также расти, либо убывать, это будет линейная связь.

Формула расчета коэффициента корреляции построена таким образом, что, если связь между признаками имеет линейный характер, коэффициент Пирсона точно устанавливает тесноту этой связи.

Формула для расчета эмпирического коэффициента Пирсона имеет следующий вид:



где хi - частные значения переменных;i - частные значения переменных;

У (сигма) - обозначение переменных;

х, y - среднее значение диапазона переменных.

Эмпирический коэффициент корреляции - это отвлеченное число, находящееся в пределах от - 1 до + 1. При независимом варьировании признаков, когда связь между ними отсутствует r = 0. Чем сильнее связь между признаками, тем больше и величина коэффициента корреляции. При положительной или прямой связи, когда большим значениям одного признака соответствует большие значения другого признака, находится в пределах от 0 до + 1, а при отрицательной, или обратной связи, когда большим значениям одного признака соответствует меньшее значение другого, коэффициент корреляции сопровождается отрицательным ( - ) знаком и находится в пределах от 0 до - 1 [].

**2.2 Анализ и интерпретация результатов эмпирического исследования**

На данном этапе исследования, целью которого являлось изучение специфики взаимосвязи смысложизненного кризиса со свойствами личности в юношеском возрасте, был проведен количественный и качественный анализ полученных психодиагностических данных.

На первом этапе психодиагностического исследования на выборке учащихся юношеского возраста была проведена методика «Опросник смысложизненного кризиса» К.В. Карпинского, предназначенная для диагностики уровня выраженности у испытуемого кризисной феноменологии, которая обусловлена противоречиями в поиске и практической реализации смысла индивидуальной жизни. Общая выборка составила 68 человек. Это учащиеся 10-11-х классов КГУ «Первый городской общеобразовательный лицей» г. Петропавловска.

В зависимости от специфики порождающих противоречий в оценке результатов испытуемых выделены три психологические разновидности смысложизненного кризиса в развитии личности: кризис бессмысленности, кризис смыслоутраты и кризис неоптимального смысла жизни. Каждой из них свойственно своеобразное сочетание и взаимодействие экзогенных (внешних, ситуационных) и эндогенных (внутренних, личностных) детерминант, создающих неповторимый тип кризисогенного противоречия.

Количественный и качественный анализ результатов исследования по данной методике позволяет сделать следующие выводы:

По содержанию смысложизнепонимания испытуемые разделились на две группы. Для первой группы характерен нигилистический тип смысложизнепонимания, который заключается в отрицании наличия какого-либо смысла в жизни, убежденности в бессмысленности жизни (28 %). Другой группе присущ ценностный тип смысложизнепонимания, что подразумевает трепетное отношение личности к смыслу жизни, утверждение невозможности существования без смысла, подчеркивание острой необходимости в смысле жизни (72 %).

В результате диагностики можно дифференцировать испытуемых по уровням выраженности смысложизненного кризиса.

В таблице 2 представлены результаты распределения уровней выраженности смысложизненного кризиса в выборке учащихся юношеского возраста, принимавших участие в исследовании.

Таблица 2 Распределение уровней выраженности смысложизненного кризиса в выборке учащихся юношеского возраста (n = 68)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Количество учащихся | Уровни выраженности смысложизненного кризиса | | |
|  | Высокий | Средний | Низкий |
|  | 10% | 28% | 62% |

Данные таблицы 2 свидетельствуют о том, что 62% учащихся юношеского возраста имеют низкий уровень выраженности смысложизненного кризиса, т.е. для таких учащихся не свойственно часто сталкиваться с трудностями и противоречиями в осмыслении собственной жизни. Необходимо учитывать то, что данный показатель не свидетельствует о высоком уровне осмысленности жизни.

% учащихся юношеского возраста имеют высокий уровень выраженности смысложизненного кризиса, т.е. для таких учащихся смысложизненные противоречия приобретают неестественную остроту, застойность, глубину и травматичность, характерную именно для кризисного состояния. Однако мы можем уверенно констатировать наличие смысложизненного кризиса только при условии, что индивидуальный показатель испытуемого попадает в область высоких нормативных значений, полученных на выборке стандартизации. Из 10% (7 чел.) учащихся таких учащихся - 2 человека.

% учащихся юношеского возраста имеют средний уровень выраженности смысложизненного кризиса, т.е. для таких учащихся свойственно время от времени сталкиваться с трудностями и противоречиями в осмыслении собственной жизни, однако смысложизненные противоречия не приобретают остроты.

При разработке методики К.В. Карпинский основывался на более конкретном определении смысложизненного кризиса - это смысловой кризис в развитии личности, блокирующий, прежде всего, смысловую регуляцию и процессы смыслообразования индивидуального жизненного пути и выражающийся в 9 специфичных проявлениях, которые можно проанализировать, если вести учет ответов испытуемых.

Таблица 3 Специфика проявления смысложизненного кризиса в ответах испытуемых с высоким уровнем выраженности смысложизненного кризиса (n = 7)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Проявление смысложизненного кризиса | % ответов |
| 1 | Фрустрация потребности в смысле жизни и снижении активности связанной с его поиском | 58% |
| 2 | Отсутствие единой смысловой направленности жизненного пути и падении мотивации жизнедеятельности | 42% |
| 3 | Обесценивание либо коренная переоценка прежних ценностей - источников смысла жизни | 14% |
| 4 | Дезинтеграция понимания, переживания и реализации смысла жизни (когнитивного и аффективного компонентов); | 85% |
| 5 | Ощущение нереализованности или опустошенности в жизни | 14% |
| 6 | Затруднения со структурированием ценностей - источников смысла жизни; | 85% |
| 7 | Содержательные противоречия в системе ценностей | 14% |
| 8 | Негативные переживания по поводу непродуктивности индивидуального жизненного пути; | 42% |
| 9 | Сужение смысла жизни и снижение общего уровня осмысленности жизни. | 42% |

Таблица 4 Специфика проявления смысложизненного кризиса в ответах испытуемых со средним уровнем выраженности смысложизненного кризиса (n = 19 )

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| №Проявление смысложизненного кризиса% ответов |  |  |
| 1 | Фрустрация потребности в смысле жизни и снижении активности связанной с его поиском | 32% |
| 2 | Отсутствие единой смысловой направленности жизненного пути и падении мотивации жизнедеятельности | 26% |
| 3 | Обесценивание либо коренная переоценка прежних ценностей - источников смысла жизни | 0% |
| 4 | Дезинтеграция понимания, переживания и реализации смысла жизни (когнитивного и аффективного компонентов); | 21% |
| 5 | Ощущение нереализованности или опустошенности в жизни | 0% |
| 6 | Затруднения со структурированием ценностей - источников смысла жизни; | 32% |
| 7 | Содержательные противоречия в системе ценностей | 21% |
| 8 | Негативные переживания по поводу непродуктивности индивидуального жизненного пути; | 32% |
| 9 | Сужение смысла жизни и снижение общего уровня осмысленности жизни. | 21% |

Таблица 5 Специфика проявления смысложизненного кризиса в ответах испытуемых с низким уровнем выраженности смысложизненного кризиса (n = 42)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Проявление смысложизненного кризиса | % ответов |
| 1 | Фрустрация потребности в смысле жизни и снижении активности связанной с его поиском | 29% |
| 2 | Отсутствие единой смысловой направленности жизненного пути и падении мотивации жизнедеятельности | 14% |
| 3 | Обесценивание либо коренная переоценка прежних ценностей - источников смысла жизни | 0% |
| 4 | Дезинтеграция понимания, переживания и реализации смысла жизни (когнитивного и аффективного компонентов); | 29% |
| 5 | Ощущение нереализованности или опустошенности в жизни | 0% |
| 6 | Затруднения со структурированием ценностей - источников смысла жизни; | 19% |
| 7 | Содержательные противоречия в системе ценностей | 14% |
| 8 | Негативные переживания по поводу непродуктивности индивидуального жизненного пути; | 5% |
| 9 | Сужение смысла жизни и снижение общего уровня осмысленности жизни. | 7% |

На следующем этапе эмпирического исследования мы проверяли наличие либо отсутствие статистически значимых связей между свойствами личности и проявлением смысложизненного кризиса личности в юношеском возрасте.

Для выявления существующих взаимосвязей мы использовали г-коэффициент линейной корреляции Пирсона, который позволил определить степень статистической значимости связей между шкалами.

Для реализации данной задачи сформулировали следующие рабочие гипотезы:

Н0: Корреляция между значениями свойств личности и показателем выраженности смысложизненного кризиса у учащихся юношеского возраста статистически значимо не отличается от нуля.

H1: Корреляция между значениями между значениями свойств личности и показателем выраженности смысложизненного кризиса у учащихся юношеского возраста статистически значимо отличается от нуля.

Для того чтобы с определенной степенью статистической значимости принять нулевую (Н0) или альтернативную (Н1) гипотезу необходимо сравнить эмпирическое значение коэффициента корреляции (rэмп.) с табличными критическими значениями (rкр.). Для степени свободы v = n - 2 = 68-2 = 66.

Если |rэмп.| < 0,25, то принимается рабочая гипотеза Н0 - Корреляция между значениями свойств личности и показателем выраженности смысложизненного кризиса у учащихся юношеского возраста статистически значимо не отличается от нуля.

Если |rэмп.| ≥ 0,25, то принимается рабочая гипотеза Н1: Корреляция между значениями свойств личности и показателем выраженности смысложизненного кризиса у учащихся юношеского возраста статистически значимо отличается от нуля с достоверностью 95% (а ≤ 0,05).

Если |rэмп.| ≥ 0,33, то принимается рабочая гипотеза Н1: Корреляция между значениями свойств личности и показателем выраженности смысложизненного кризиса у учащихся юношеского возраста статистически значимо отличается от нуля с достоверностью 99% (а ≤ 0,01).

В приложении дипломной работы представлены результаты расчета эмпирических значений коэффициента корреляции между значениями свойств личности и показателем выраженности смысложизненного кризиса у учащихся юношеского возраста статистически значимо отличается от нуля (n = 68).

Полный перечень эмпирических значений коэффициента корреляции rэмп. для выборки старшеклассников (n =80) представлен в приложении И дипломной работы. В таблице 6 представлены эмпирические значения коэффициента корреляции, которые превышают табличное критическое значение.

Таблица 6 Эмпирические значения коэффициента корреляции rэмп. для выборки учащихся юношеского возраста (n = 68)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Свойства личности | Значение коэффициента корреляции |
| 1. | Эмоциональная устойчивость (С) | -0,284 |
| 2. | Тревожность (F1) | 0,305 |
| 3. | Интровертированность (F2) |  |

Анализируя значения rэмп., представленные в таблице 6, делаем вывод о том, что имеется статистически достоверная обратная корреляционная взаимосвязь между значениями свойства личности «Эмоциональная устойчивость» и показателем выраженности смысложизненного кризиса у учащихся юношеского возраста.

Результаты проведенного корреляционного анализа свидетельствуют о следующем: чем выше показатель по шкале «Эмоциональная устойчивость», тем ниже показатель выраженности смысложизненного кризиса у учащихся юношеского возраста. И соответственно, чем ниже показатель по шкале «Эмоциональная устойчивость», тем выше показатель выраженности смысложизненного кризиса у учащихся юношеского возраста.

Анализируя значения rэмп., представленные в таблице 6 делаем вывод о том, что имеется статистически достоверная прямая корреляционная связь между значениями свойства личности (шкала «Тревожность») и показателем выраженности смысложизненного кризиса у учащихся юношеского возраста.

Это свидетельствует о том, что чем выше показатель по шкале «Тревожность», тем выше показатель выраженности смысложизненного кризиса у учащихся юношеского возраста. И соответственно, чем ниже показатель по шкале «Тревожность», тем ниже показатель выраженности смысложизненного кризиса у учащихся юношеского возраста. И наконец, анализируя значения rэмп., представленные в таблице 6 делаем вывод о том, что имеется статистически достоверная прямая корреляционная связь между значениями свойства личности (шкала «Интровертированность») и показателем выраженности смысложизненного кризиса у учащихся юношеского возраста. Это свидетельствует о том, что чем выше показатель по шкале «Интровертированность», тем выше показатель выраженности смысложизненного кризиса у учащихся юношеского возраста. И соответственно, чем ниже показатель по шкале «Интровертированность», тем ниже показатель выраженности смысложизненного кризиса у учащихся юношеского возраста. В остальных случаях эмпирический коэффициент корреляции не превышает критического, принимается гипотеза H0: корреляция между значениями свойств личности и показателем выраженности смысложизненного кризиса у учащихся юношеского возраста статистически значимо не отличается от нуля.

Таким образом, на основании проведенного эмпирического исследования нами были сделаны следующие выводы:

**Заключение**

На протяжении последних десятилетий в психологической науке наблюдается неуклонный рост исследовательского интереса к смыслу жизни и родственным ему феноменам.

Смысл жизни предстает как многоуровневое смысловое образование, обладающее определенной иерархией, субординацией, характеризующееся определенной степенью пластичности, гибкости, заменяемости, а также широтой, объемностью, масштабностью. Онтологический статус смысла жизни состоит в том, что он есть верховное смысловое образование личности, конституирующее всю смысловую сферу сознания и задающее направленность личностной активности в биографическом масштабе. Смысл жизни являет собой «стержень» жизненной позиции как совокупности осознанных жизненных мотивов (ценностей) личности. В системе регуляции жизнедеятельности субъекта смысл жизни выполняет специфические отражательные и регулятивные функции, направляя активность личности на субъективно значимые события и ситуации жизни, обеспечивая преемственность ее дел и жизненных занятий, что в конечном итоге объективируется в цельной и внутренне логичной линии жизни.

В дипломном исследовании мы изучили специфику взаимосвязи смысложизненного кризиса со свойствами личности в юношеском возрасте.

Мы проанализировали теории изучения смысложизненного кризиса в психологической науке (работы А.А. Бодалева, Б.С. Братусь, Г.А. Вайзер, Н.Л. Карповой, К.В. Карпинского, Д.А. Леонтьева, А.В. Суворова, В.Э. Чудновского и др.). Рассмотрели специфику развития личностных свойств в юношеском возрасте.

Результаты проведенного исследования дают основание для следующих вывода о том, что гипотезу нашего исследования можно считать подтвержденной. Действительно, выраженность в юношеском возрасте таких свойств личности как высокая тревожность, интровертированность (внутренняя направленность) и эмоциональная неустойчивость, возможно, обуславливает переживание личностью смысложизненного кризиса.

На основании данных выводов составлены практические рекомендации

родителям, педагогам-психологам и учителям по оказанию психологической поддержки в процессе переживания личностью смысложизненного кризиса в юношеском возрасте:

1. Задачи, с которыми сталкиваются юноши - вполне взрослые. Они требуют множества умений. В том числе, принимать решения самостоятельно, действовать уверенно, полностью самому отвечать за последствия своих поступков и т. д. Юношей еще достаточно сильно волнуют проблемы подросткового периода: отражение в глазах сверстников, вопросы взаимоотношений, право на автономию от старших и т.д. Но социальные и личностные процессы жизни юноши предполагают не столько саму по себе отделенность от взрослых, сколько разумную самостоятельную деятельность и определение своего места во взрослом мире.

. Родителям необходимо строить свои взаимоотношения исходя из развивающегося чувства взрослости своего ребенка. Если учитывать его возросшие возможности, относится к нему с уважением и доверием, создавать условия для преодоления трудностей в учебе и установлении взаимоотношений с окружающими, то тем самым создаются благоприятные условия для психического развития юноши.

. Успешной родительская (педагогическая) позиция будет в том случае, если вам удалось сформировать новый тон общения - на равных, сохранить готовность к полному принятию его ошибок или неожиданных для вас шагов. Нужно позволить ему почувствовать себя взрослым, ответственным и самостоятельным.

. Принимайте юношу таким, какой он есть, поощряйте инициативу и его самостоятельность. Старайтесь придерживаться «позитивной модели». В конфликтных ситуациях умейте сдерживать себя и свои эмоции и относитесь к юноше как к равноправному партнеру, который просто пока обладает меньшим жизненным опытом. Незаметно, ненавязчиво, но искренне и доброжелательно, на равных включаться в разговоры юношей, добиваясь того, чтобы они принимали взрослых в свое сообщество и доверительно обсуждали с ними волнующие их вопросы.

. Важным фактором в процессе переживания юноши смысложизненного кризиса является эмоциональное благополучие его родителей: отсутствие тревожности и сильных собственных страхов, ощущение полноты жизни, гармоничные отношения с собственным «Я».

. Для педагогов-психологов предложены тренинговые упражнения, направленные на поддержку в процессе переживания личностью смысложизненного кризиса в юношеском возрасте.

**Приложение**

**Тренинговые упражнения, направленные на поддержку в процессе переживания личностью смысложизненного кризиса в юношеском возрасте**

**Упражнение 1: Концентрические круги**

В ходе данного упражнения участники могут сконцентрироваться на позитивных сторонах своей личности и рассказать о них остальным. Эта игра развивает самосознание и предоставляет возможность сравнить себя с окружающими.

Инструкция: Расставьте, пожалуйста, стулья по кругу в два ряда так, чтобы они стояли друг напротив друга и были повернуты друг к другу. А теперь, пожалуйста, рассаживайтесь. Я буду задавать вам тему для беседы, и два партнера, сидящие друг напротив друга, могут поговорить на эту тему. Через две минуты, сидящие во внутреннем круге, должны будут передвинуться на одно место влево, тем самым они окажутся уже напротив других людей.

Первая тема звучит так: «Что я умею хорошо делать?» (2 минуты.)

Завершайте беседу. Пусть участники из внутреннего круга сейчас передвинутся на один стул влево. Следующая тема для беседы: «Что интересного я могу придумать?» (2 минуты.)

Другие темы для обсуждения:

Человек, который принимает меня таким, какой я есть...

Как я реагирую на критику в мой адрес...

Место, в котором я могу хорошо отдохнуть...

Успехи, которых я достиг в своей жизни...

Очень важная для меня цель...

Что во мне ценят другие...

Чем я горжусь в себе...

Риск, на который я когда-то пошел...

Лучшее переживание в моей жизни...

Мои любимые дела...

Кто меня уважает и ценит...

Ситуация, в которой я был очень собой доволен...

Самые приятные дни в моей жизни...

Самая большая радость, которую я кому-либо доставил...

Болезнь, которую я стойко перенес...

Самое лучшее в моей семье...

Самое лучшее в нашей группе...

Анализ упражнения:

О чем ты больше всего любишь говорить?

На какую тему тебе труднее говорить?

Что нового узнал ты о других?

Какое настроение у тебя сейчас?

**Упражнение 2: Посмотрим друг на друга!**

Для развития самосознания большое значение имеет также принятие собственного тела, знание и понимание его возможностей и ограничений.

Материалы: Карманные зеркальца, бумага и карандаш - каждому.

Инструкция: Своим лицом мы показываем окружающим, кто мы. С его помощью мы выражаем свои чувства и состояние души. Отдельные черты лица, форма носа или рта, возможно, передавались в семье из поколения в поколение. Каждое лицо уникально и неповторимо. Оно такое же неповторимое, как и отпечатки пальцев. Я принесла несколько карманных зеркалец. Раздайте их по кругу и внимательно-внимательно посмотрите на свое лицо. Запомните форму лба, разрез глаз, разлет бровей, форму носа, губ и подбородка.

А теперь возьмите каждый по листу бумаги и опишите черты своего лица. Пожалуйста, не пишите на нем свое имя (10 минут).

Затем соберите все листы и раздайте их участникам так, чтобы они не знали, чей лист они получили.

А теперь сядьте, пожалуйста, в круг и в течение пяти минут внимательно посмотрите на лица остальных.

Теперь каждый из вас по очереди должен зачитать то описание, которое я ему вручила, и попытаться отгадать, о чьем лице идет в нем речь. Пожалуйста, пока все описания не будут зачитаны, не сообщайте, правильно ли был угадан хозяин лица.

Когда все описания будут представлены группе, дайте участникам 10 минут на то, чтобы выяснить, какое описание кому принадлежит. В качестве более быстрой и простой альтернативы проведения упражнения Вы можете каждый раз предлагать участникам всем вместе отгадывать обладателя лица, описание которого было дано только что. Но тогда к концу упражнения, когда останется лишь несколько неотгаданных лиц, игра становится менее напряженной и интересной.

Анализ упражнения:

Какую часть лица тебе было труднее всего описывать?

Какая часть твоего лица кажется тебе самой интересной?

Чье описание произвело на тебя самое сильное впечатление?

Легко ли тебе было угадывать?

Легко ли разгадали тебя?

**Упражнение 3: Кто Я?**

У каждого есть потребность во внимании и уважении, каждый стремится быть замеченным другими. В ходе этого упражнения участники оказываются в центре всеобщего внимания, при этом находясь в психологически наиболее безопасной и комфортной атмосфере.

Материалы: Бумага и карандаш - каждому.

Инструкция: Я прошу каждого сейчас написать загадку, в которой он описывает самого себя. Например, кто-нибудь из мальчиков может написать: "Я мальчик. Я живу в небольшом белом доме. Я люблю гулять с огромной черной собакой. Я с удовольствием играю в футбол. Иногда я проявляю нетерпение. Кто я? Напишите пять или шесть предложений и завершите загадку о себе вопросом: «Кто я?»

Написав, участники складывают листки со своими сочинениями вчетверо и складывают в одну общую коробку. Коробка "проходит" по кругу, и каждый ребенок достает одну из загадок. Тот, кто случайно вытащит свое сочинение, должен вернуть его и взять из коробки другое.

После этого каждый участник зачитывает вслух доставшуюся ему загадку и предлагает всем угадать, кто имеется в виду. Когда загадка будет разгадана, сочинение зачитывает следующий.

Анализ упражнения:

Ты загадал своему партнеру сложную загадку?

Твою загадку быстро разгадали?

Чья загадка тебе понравилась больше всего?

**Упражнение 4: Большое сердце.**

На большом картонном сердце пишется что-нибудь позитивное про каждого участника, чтобы все ощущали себя уважаемыми и достойными любви и внимания. Повышает самооценку и способствует развитию доброжелательности в межличностных отношениях.

Материалы: Бумага, карандаши, фломастеры и большое сердце, вырезанное из красного картона.

Инструкция: Знаете ли вы, что у нашей группы есть свое сердце? Я хочу, чтобы сейчас вы сделали друг другу что-нибудь приятное. Напишите свое имя на листе бумаги и сложите его, чтобы каждый из вас мог потом вытянуть жребий с чьим-нибудь именем. Обязательно проверьте, не вытащили ли вы свое собственное имя, в таком случае вы можете поменять бумажку.

А теперь я расскажу вам, что вы сейчас будете делать. Я принесла с собой большое сердце, которое и станет сердцем нашей группы. Придумайте дружескую и приятную фразу в адрес того, чье имя вы вытянули по жребию. Возьмите лист бумаги и запишите на нем то, что вы придумали. Если составленная вами фраза придется вам по душе, возьмите фломастер и запишите ее на красном сердце группы.

Положите красное сердце на стол так, чтобы все могли подойти к нему со всех сторон. После того, как Вы проведете анализ упражнения, сердце группы может стать прекрасным декоративным украшением помещения.

Анализ упражнения:

Понравилась ли тебе эта игра?

Что тебе нравится в этом сердце?

Легко ли было сказать что-нибудь приятное о другом?

Нравится ли тебе то, что написано на сердце про тебя?

**Упражнение 5: Я уникален.**

В ходе этого упражнения мы используем методику направленного воображения для того, чтобы подчеркнуть уникальность и значимость каждого участника.

Инструкция: Какие самые-самые приятные слова ты слышал о себе самом за всю свою жизнь? Говорил ли кто-нибудь тебе что ты уникальный человек и неповторимая личность? Правильно ли будет сказать кому-либо: Ты уникальный человек!»? Как можно доказать уникальность и неповторимость каждого человека?

Я хочу пригласить вас в путешествие в страну фантазий во время которого вы услышите много прекрасных и приятных слов в свой адрес.

Сядьте поудобнее и закройте глаза. Сделайте три глубоких вдоха и выдоха и расслабьтесь.

Ты знаешь о том, что в самой-самой глубине каждого из нас скрывается неповторимая и чудесная звезда? Эта звезда отличает нас от всех остальных людей. Ведь у каждого из нас звезда своя собственная. Некоторые звезды отличаются друг от друга по цвету, некоторые - по величине. Но каждый из нас несет в своей душе эту звезду, которая и делает его уникальным и неповторимым человеком. Давай разыщем твою собственную звезду.

Может быть, эта особенная звезда находится в твоей голове возможно, она скрывается в твоем сердце, в животе или где-то еще, как только ты обнаружишь свою чудесную звезду, тихонько подними руку.

Подождите, пока участники подадут вам сигнал о том, что нашли свою чудесную звезду.

Прекрасно! Ты нашел свою звезду. Посмотри на нее повнимательнее. Какого она цвета? Какого размера? А теперь представь себе какое счастливое и довольное лицо у твоей звезды. Ты видишь широкую улыбку на всем ее лице? А, может быть, ты видишь тихую и маленькую улыбку? Когда ты разглядишь улыбку на лице твоей звезды, снова тихонько подними руку.

Подождите, пока все не подадут этот сигнал.

Твоя звезда смеется или улыбается, потому что она знает одну большую и важную тайну. (Начните говорить более тихим и проникновенным голосом.) Осторожно-осторожно возьми свою звезду на руки, поднеси ее к уху и внимательно послушай, что она хочет сказать тебе. Пусть она расскажет тебе, благодаря чему ты такой уникальный и неповторимый человек. После того, как ты внимательно выслушаешь все, что скажет тебе твоя звезда, снова тихонько подними руку.

Снова дождитесь, когда все подадут сигнал.

Теперь ты знаешь, почему ты такой уникальный и неповторимый человек. Теперь аккуратно погрузи свою звезду глубоко-глубоко на дно твоей души, туда, где ты и разыскал ее. Теперь она всегда будет напоминать тебе о твоей неповторимости и особенности. Тихо-тихо скажи самому себе: "Я уникальный и неповторимый человек!»

А теперь ты можешь потянуться, поочередно напрягая и расслабляя все мышцы твоего тела. Попрощайся со своей звездой и постепенно открой глаза. Посмотри на всех окружающих тебя и возвращайся к нам.

Анализ упражнения:

Где ты нашел свою особую звезду?

Есть ли у нее имя?

Тебе она нравится?

Что она сказала тебе?

Теперь ты веришь в свою уникальность и особенность?

Как ты себя сейчас чувствуешь?

Хочешь ли ты время от времени слышать от других людей о том, что ты уникальный, особенный человек?

**Упражнение 6: Ты молодец!**

Это упражнение позволяет научиться сохранять положительное мнение о самом себе даже в ситуации стресса. Вы можете повторять его в самых различных модификациях. (Например: «Назови все бодрые и здоровые части твоего тела...», «Перечисли все, чему ты научился за последний год...» и так далее).

Инструкция: Встаньте, пожалуйста, в один общий круг. Выберите себе в пару того, кого вы плохо знаете. Определитесь, кто из вас будет первым, а кто вторым.

А теперь я расскажу, что вы будете делать. Начинает игру участник под номером один. Я даю вам ровно минуту, и за это время первый номер должен рассказать всю правду о себе. Вы должны рассказать своему партнеру все, что вам самим в себе нравится. Вы можете сообщить ему, за что вас можно назвать молодцом, о том, что у вас хорошо получается, о положительных чертах вашего характера. Скажите все, что успеете за это время. Я хочу, чтобы каждые несколько секунд вы рассказывали о себе что-нибудь новое, а ваш партнер будет поддерживать вас. Всякий раз, когда вы скажете что-нибудь хорошее, он должен считать вслух: "А это ты молодец! Раз! А это ты молодец! Два!" И так далее. Он не должен смеяться, если вы скажете что-нибудь необычное или странное для него. Если вы думаете о себе только плохо, все равно мужественно утверждайте о себе только хорошее. Говорите хорошее хотя бы просто в надежде, что когда-нибудь вы и на самом деле станете таким. Например, если вам не нравится ваш нос, то можете все равно смело утверждать: «Мне нравится мой нос!» или «У меня прекрасный нос!» Итак, теперь в вашем распоряжении ровно шестьдесят секунд. (1 минута).

А теперь наступила очередь участника под номером два быстро рассказать хорошее о себе, а первый номер будет поддерживать его и громко подсчитывать количество перечисленных им хороших качеств. (1 минута).

Если кто-нибудь из вас почувствует смущение или неуверенность при выполнении этого упражнения, скажите про себя: «Я люблю себя, я уникален и неповторим! Я люблю себя, я уникален и неповторим!»

Всякий раз, когда вам приходят в голову негативные оценки в свой адрес, вспомните о том, что вам еще нужно развиваться и развиваться, и, естественно, вы пока еще не можете быть совершенны во всем.

Анализ упражнения:

Много ли хорошего ты вспомнил про себя?

Говоришь ли ты иногда себе: "Это у тебя хорошо получилось!"?

Что ты говоришь сам себе, если ты сделал грубую ошибку?

Почему так важно говорить хорошее о самом себе?

Чему ты научился у своего партнера?

**Упражнение 7: Сходства и различия между нами.**

Эта игра помогает увидеть, что, с одной стороны, каждый из них по-своему уникален, а, с другой стороны, у каждого можно найти такие черты и особенности, которые есть и у других.

Материалы: Бумага, карандаш - каждому.

Инструкция: Кто из вас иногда радуется, когда обнаруживает, что в чем-то он похож на других? А кто из вас бывает доволен тем, что в чем-то отличается от остальных?

В каждом из нас есть и то, и другое. Разбейтесь на пары, и пусть каждая пара сядет за свой стол. Найдите восемь характеристик, которые есть в вашей паре у обоих, а затем - восемь характеристик, которыми вы отличаетесь. Каждый из вас может согнуть пополам лист бумаги. Напишите на левой половине листа сверху "сходства", а справа - "различия". А теперь запишите то, чем вы похожи друг на друга, и то, чем вы друг от друга отличаетесь.

Теперь нарисуйте две картинки. На одной должно быть изображено что-то такое, чем вы похожи. А другая должна изображать одно, но важное различие между вами.

По завершении попросите участников представить свои рисунки группе.

Что для тебя было сложнее: найти сходства или найти различия?

Что из того, что объединяет тебя с твоим партнером, нравится тебе больше всего?

Что тебе больше всего нравится из того, чем ты отличаешься от других?

**Упражнение 8: Умеешь ли ты говорить «нет»?**

Если не умеете отказывать, только потому, что боитесь обидеть симпатичного вам человека, развивайте в себе способность чуть-чуть дурачиться в беседе. Например, вас спрашивают: «Пойдем в кино?» - а вы, напустив на себя комически важный вид отвечаете: «Это надо всесторонне обдумать». Вам говорят: «Верни мою книгу», а вы со скорбной миной сообщаете: «Это ужасно! Ее сгрызли мыши». Причем в кино вы охотно соберетесь, а книгу и не думали присваивать. Вы лишь паясничаете. Собеседник, возможно, начнет кипятиться, тогда перестаньте бесить его и ответьте всерьез. Это маленькое актерство пригодится вам: вы научитесь владеть ситуацией. Тем самым вы выигрываете небольшую паузу перед ответом. За время оттяжки собеседник проверяет себя, так ли уж ему требуется от вас то, чего он просит; у вас же за это время складывается в голове наилучшая формулировка ответа. И если предстоит ответить отказом, то он прозвучит приветливо и спокойно. Он будет не мгновенной реакцией, в которую невольно вкладывается раздражение и неприязнь, а взвешенным решением. Ведь людей чаще всего обижает не столько отказ (он огорчителен, но оставляет надежду), сколько сопутствующая ему несправедливая незаслуженная враждебность (тут-то никакой надежды не остается). Большинство собеседников поймут, что у вас есть причины для отказа, и из гордости не станут задавать лишние вопросы.

**Упражнение 9: Ищем секрет.**

Цель: рефлексия, осознание собственной индивидуальности, пересмотр собственных качеств.

Попробуйте отыскать в себе скрытые особенности следующим образом. Представьте, что сумасшедший ученый создал робота, являющего собой вашу точную копию. Ваш двойник идентичен вам во всех деталях. Но поскольку он - орудие зла, вы не хотели бы, чтобы люди принимали его за вас.

Что есть в вас такого, что невозможно продублировать? Как люди, хорошо вас знающие, могли бы обнаружить подмену? Если есть кто-то, знающий ваш секрет, может ли он воспользоваться этим, чтобы идентифицировать вас?

Вы открыли все секреты, но робот ухитрился воспроизвести все в точности. Какой самый важный секрет вы раскроете в последнюю очередь, чтобы хоть самому убедиться, что вы - это вы, а не ваша копия?

**Упражнение 10: За что мы любим?**

Цель: осознание своих ценностей, развитие коммуникативных навыков.

Вступая во взаимодействие с окружающими, мы обычно обнаруживаем, что они нравятся нам или не нравятся. Как правило, эту оценку мы связываем с внутренними качествами людей. Давайте попробуем определить, какие качества в людях мы ценим, принимаем. Задание будем выполнять письменно. Возьмите лист бумаги, выберите в группе человека, который по многим своим проявлениям импонирует вам. Укажите пять качеств, которые особенно нравятся вам в этом человеке. Итак, не указывая самого человека, укажите пять качеств, которые вам особенно в нем нравятся. Начали! Ваше время вышло. Теперь, пожалуйста, по очереди прочитайте вашу характеристику, а мы все попробуем определить человека, к которому она относится.

**Список использованных источников**

1 Карпинский, К.В. Опросник смысложизненного кризиса / К.В. Карпинский. - Гродно: ГрГУ, 2008. - 126 с.

Кроник, А.А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров. - М.: Смысл, 2008. - 294 с.

Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

Карпинский К.В. Бездуховный смысл жизни как источник кризиса в развитии личности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2011a. Т. 8, N 1. С. 27-59.

Карпинский К.В. Смысложизненный кризис в развитии личности как субъекта жизни // Субъектный подход в психологии / под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. М.: ИП РАН, 2009. С. 186-199.

Карпинский К.В. Социокультурная детерминация смысложизненного кризиса в развитии личности // Белорусский психологический журнал. 2010b. N 1. С. 33-41.

Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.

Капцов А.В. Психологическая аксиометрия личности и группы: метод.пособие. Самара, 2011. - 112 с.

Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.

Кроник А.А. Психологические основания типологии индивидуальных стилей жизни // Стиль жизни личности. Киев: Наукова думка, 1982. С. 165-199.

Чудновский В.Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от “внешнего” и “внутреннего” // Психол. журнал. 1995. Т. 16. № 2. С. 15-26.

Вайзер Г.А. Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 5. С. 3-4.

12 Словарь практического психолога. / Сост. С.Ю. Головин. - Минск: Харвест, 2001.- 800 с.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2005.- 713 с.

Мухина В.С. Возрастная психология. - М: Эксмо, 1999. - 456 с.

Божович Л.И. Личностное развитие старшеклассника. М.: Смысл,1998. - 260 с.

Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / Под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-Еврознак, 2005.- 420 с.

Щукина Г.И., Савина Ф.К. Формирование познавательных интересов учащихся в условиях реформы школы// Вопросы психологии. - 2004. - №2. - С. 18-23.

Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Эксмо, 2005. - 464 с.

Жарикбаев К.Б. Психология. Учебник для пед.вузов. Алматы, 1999. - 340 с.

Алексеев В.А. Социальная зрелость и школьник// Воспитание школьника. - 2004. - № 1. - С. 2-10.

Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Эксмо, 2003. - 310 с.

Возрастная и педагогическая психология/ Под ред. М.В.Гамезо, М.В. Матюхиной, Т.С. Михальчик. М.: Наука, 1994. - 351 с.

Психология современного старшеклассника. / Под редакцией проф. Л.А. Регуш. - СПб.: Речь, 2005. - 400 с.

Практикум по экспериментальной и прикладной психологии/ Под ред. А. А. Крылова. СПб.: Питер, 2003. - 360 с.

Сидоренко Е. Методы математической обработки в психологии. - СПб.: Питер, 2000. - 254с.

Салихова Н.Р. Реализуемость личностных ценностей в условиях жизненного кризиса // Психологический журнал. 2009. Т. 30, Nо. 1. С. 44-51.

Салихова Н.Р. Ценностно-смысловая организация жизненного пространства личности. Казань: Казан. ун-т, 2010.

Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.

Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избр. тр. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2006.

Чудновский В.Э. Смысложизненный аспект современного образования // Вопросы психологии. 2009. №. 4.- C. 50-60.

Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. -М., Ин. практич. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК»; 1997. - 352 с.

Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., «Просвещение», 1961.- 317с

Большой толковый психологический словарь. Вебер А. -М.: Вече, АСТ, 2001.-592с.

Возрастная психология: личность от молодости до старости./ М.В. Гамезо., В.С. Герасимова. 1999.- 272с.

Погребицкая М.В. Математические методы в психологии.- Петропавловск, СКГУ, 2004.- 230с.

Роджерс К. Становление личности. М.: Наука, 1992. - 380 с.

Жарикбаев К.Б. Возрастная психология. Алматы: Изд. дом «Прим-Пресс», 2000. - 318 с.

Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психол. журн. 2000. №1. Т. 21. - С. 15-25.

Тихомандрицкая О.А., Дубовская Е.М. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы. (Методические аспекты) // Мир психологии. - 1999. - № 3. - С. 80-90

Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности/ Под ред. В.А. Ядова. М.: Молодая гвардия, 1989. - 264 с.

Зотова О.И., Бобнева М.И. Ценностные ориентации и механизм социальной регуляции поведения // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1995. - С. 241 - 255.

Фанталова Е.Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов // Психол. журн. - 1992. -Т. 13. - № 1. - С. 21-29.

Вахромов Е.Е. Самоактуализация и акме в контексте жизненного пути человека// Теоретические и прикладные проблемы психологии: Материалы международной научно-практической конференции/Под общей редакцией Я.Л. Коломинского: в 2ч. - часть 1. - М., 2002 - С. 56-61.

Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 1999. - 988 с.

Коростылева Л.А. Теоретико-методологические основы изучения самореализации личности // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 3.- 1999.- С. 10-12.

Мухина В.С. Возрастная психология, изд.4. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 456 с.

Шаповаленко И. В. Возрастная психология. М.: Аспект Пресс, 1998 .- 349 с.

Ушакова Н.Н. Критерии эффективности формирования ценностных ориентаций// Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 3. - 1999. - С. 20-22.

Ежова Н.Н. Рабочая книга практического психолога. Тесты и методики. - СПб.: Питер, 2005 - 320 с.

Психология современного старшеклассника. / Под редакцией проф. Л.А. Регуш. - СПб.: Речь, 2011. - 476 с.