

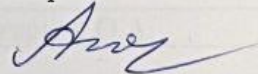
ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ
Кафедра психології

На правах рукопису

Бала Катерина Олексіївна
ДИНАМІЧНІ АСПЕКТИ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ В
ПІДЛІТКОВОМУ ПЕРІОДІ

Спеціальність 053 Психологія
(код) (назва спеціальності)
Освітня програма Психологія
(назва)
Кваліфікаційна робота на здобуття бакалавра
освітнього ступеня

Науковий керівник: д.
політичних наук, проф.
Агарков О.А.




РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ

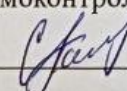
Протокол засідання кафедри

№ ___ від _____ 202_ р.

Завідувач кафедри

 Людмила ПРІСНЯКОВА

Нормоконтроль

 Наталія СЕРГІЄНКО

Дніпро, 2024

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ**

Кафедра психології
Освітній ступінь бакалавр
Спеціальність 053 «Психологія»
Освітня програма 053 «Психологія»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

психології

(назва кафедри)


(підпис)

Людмила ПРИСНЯКОВА

12.06.2024

ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

БАЛА КАТЕРИНА ОЛЕКСІЇВНА

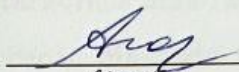
(прізвище, ім'я, по батькові здобувача вищої освіти)

1. Тема роботи Динамічні аспекти емоційного розвитку в підлітковому періоді
2. Науковий керівник д. політичних наук, проф. Агарков О.А.
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)
3. Строк подання роботи на кафедру 07.06.2024
4. Мета кваліфікаційної роботи дослідження закономірностей емоційного розвитку під час переходу від молодшого до середнього підліткового віку.
5. Завдання випускної кваліфікаційної роботи
 1. описати проблему формування особистості в підлітковому віці;
 2. виявити специфіку соціально-емоційний розвиток підлітків;
 3. розкрити сутність інтелектуального розвитку підлітків;
 4. описати розвиток міжособистісних стосунків у підлітковому віці;
 5. організувати та проведення дослідження;
 6. проаналізувати результати дослідження.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

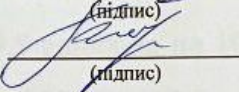
№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	Вступ	2024 р.	виконано
2.	I Розділ	2024 р.	виконано
3.	II Розділ	2024 р.	виконано
4.	Робота в цілому	2024р.	виконано

Науковий керівник


(підпис)

Олег АГАРКОВ

Здобувач вищої освіти


(підпис)

Катерина БАЛА

Дата видавання завдання 16.09.2023

АНОТАЦІЯ

Актуальність дослідження проблематики індивідуально-вікових особливостей розвитку підлітків у світі постійно зростає. Сучасні психологи наголошують на тому, що для підлітків є характерними наступні негативні тренди девіантної поведінки: тютюнопаління, схильність до наркотичної та алкогольної залежності, психічна неврівноваженість, схильність до адиктивної поведінки та інше.

Особливо гостро девіації виявляються у підлітків, тому що, крім того, що зростає навантаження в школі, відбувається сильне гормональне навантаження. Невтішною є статистика підліткових суїцидів: з початку 1990-х років коефіцієнт самогубств серед підлітків майже подвоївся. Самогубства серед підлітків становили: 19,8 випадків на 100 тисяч осіб у 2019 році, 19,3 випадки – у 2020-му, 20,1 – у 2021-му, 19,4 – у 2022-му, 19,8 – у 2023 року. Також не можна не сказати про проблему підліткових правопорушень: кількість злочинів, скоєних підлітками за останній рік, становила близько 250 тисяч. Для того, щоб створити ґрунт для виховання здорової особистості, необхідно більш поглиблено дослідити індивідуально-вікові особливості емоційного розвитку підлітків, аніж це зроблено на даний момент.

Об'єкт дослідження: емоційного розвитку в підлітковому періоді.

Предмет дослідження: динамічні аспекти емоційного розвитку в підлітковому періоді.

Мета бакалаврської роботи: дослідження закономірностей емоційного розвитку під час переходу від молодшого до середнього підліткового віку.

Завдання дослідження:

писати проблему формування особистості в підлітковому віці;

виявити специфіку соціально-емоційний розвиток підлітків;

озкрити сутність інтелектуального розвитку підлітків;

писати розвиток міжособистісних стосунків у підлітковому віці;

організувати та проведення дослідження;

роаналізувати результати дослідження.

Гіпотези:

. У міжособистісних відносинах як із дорослими, і з однолітками наростає настороженість і незадоволеність.

. Існує взаємозв'язок між рівнем нейротизму у підлітків та рівнем їхньої шкільної тривожності.

. Існує взаємозв'язок між рівнем інтроверсії-екстраверсії та змістом страхів у підлітковому віці: підлітки-інтроверти частіше відчувають страхи у сфері міжособистісних відносин, а підлітки-екстраверти частіше відчувають страхи, пов'язані зі школою.

Емпірична база. Дослідження проводиться на базі закладів загальної середньої освіти м. Дніпра: № 15, №24, №48, №71. Загалом у дослідженні бере участь 82 особи (40 дівчат та 41 хлопець). У дослідженні використовується лонгітудна стратегія. Методи дослідження: опитування, методика незакінчених речень, підлітковий опитувальник Айзенка, тест шкільної тривожності Філіпса, а також проектна методика «Малюнок неіснуючої тварини», а також критерій Спірмена та Мана-Уінтні. Дослідження проводилося у 2024 році.

Наукова новизна дослідження полягає у виявленні динамічних аспектів емоційного розвитку в підлітковому періоді.

Теоретична значущість роботи полягає у тому, що отримані висновки можуть бути використані для розвитку теорій особистості, під час викладання дисциплін «вікова психологія», «психологія сім'ї» і т.п.

Практична значущість роботи полягає у тому, що основні результати дослідження можуть бути використані при формуванні тренінгів, щодо розвитку особистості підлітка.

Структура роботи : бакалаврська робота складається з двох розділів, висновків, переліку посилань.

The relevance of studying the problems of individual and age-related characteristics of the development of adolescents in the world is constantly increasing. Modern psychologists emphasize that teenagers are characterized by the following negative trends in deviant behavior: smoking, propensity to drug and alcohol addiction, mental imbalance, propensity to addictive behavior, and others.

Deviations are especially acute in teenagers, because, in addition to the increasing load at school, there is a strong hormonal load. The statistics of teenage suicides are disappointing: since the early 1990s, the suicide rate among teenagers has almost doubled. Suicides among teenagers were: 19.8 cases per 100,000 people in 2019, 19.3 cases in 2020, 20.1 in 2021, 19.4 in 2022, 19.8 in in 2023. It is also impossible not to mention the problem of juvenile delinquency: the number of crimes committed by adolescents over the past year was about 250,000.

In order to create a basis for the education of a healthy personality, it is necessary to investigate the individual and age-specific features of the emotional development of adolescents in more depth than is currently done.

The purpose of the bachelor's work: to study the patterns of emotional development during the transition from early to middle adolescence.

Object of research: emotional development in adolescence.

Subject of research: dynamic aspects of emotional development in adolescence.

Objectives of the study:

1. describe the problem of personality formation in adolescence;
2. to reveal the specifics of social and emotional development of teenagers;
3. to reveal the essence of the intellectual development of adolescents;
4. describe the development of interpersonal relationships in adolescence;
5. organize and conduct research;
6. analyze the research results.

Hypotheses:

1. In interpersonal relations, both with adults and with peers, wariness and dissatisfaction grows.

2. There is a relationship between the level of neuroticism in adolescents and the level of their school anxiety.

3. There is a relationship between the level of introversion-extraversion and the content of fears in adolescence: introverted teenagers more often experience fears in the field of interpersonal relations, and extroverted teenagers more often experience school-related fears.

Empirical base. The research is conducted on the basis of general secondary education institutions of the city of Dnipro: No. 15, No. 24, No. 48, No. 71. In total, 82 people (40 girls and 41 boys) participated in the study. The study uses a longitudinal strategy. Research methods: survey, the technique of incomplete sentences, the Eysenck adolescent questionnaire, the Phillips school anxiety test, as well as the project method "Drawing of a non-existent animal", as well as the Spearman and Mann-Wintney criteria. The study was conducted in 2024.

The scientific novelty of the research lies in the identification of dynamic aspects of emotional development in adolescence.

The theoretical significance of the work lies in the fact that the obtained conclusions can be used for the development of personality theories, during the teaching of the disciplines "age psychology", "family psychology", etc.

The practical significance of the work lies in the fact that the main results of the study can be used in the formation of trainings regarding the development of the adolescent's personality.

The structure of the work: the bachelor's work consists of two sections, conclusions, and a list of references.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	
РОЗДІЛ 1 Теоретико-методологічні підходи до аналізу розвитку підлітків.....	
роблема формування особистості в підлітковому віці.....	
соціально-емоційний розвиток підлітків.....	
1.3 Інтелектуальний розвиток підлітків.....	
1.4. Розвиток міжособистісних стосунків у підлітковому віці.....	
Висновок по розділу 1.....	
РОЗДІЛ 2 Емпіричний аналіз динамічних аспектів емоційного розвитку в підлітковому періоді.....	
Організація та проведення дослідження.....	
.Результати дослідження.....	
Висновок по розділу 2.....	
ВИСНОВКИ.....	
СПИСОК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАНЬ.....	

ВСТУП

Актуальність дослідження проблематики індивідуально-вікових особливостей розвитку підлітків у світі постійно зростає. Сучасні психологи наголошують на тому, що для підлітків є характерними наступні негативні тренди девіантної поведінки: тютюнопаління, схильність до наркотичної та алкогольної залежності, психічна нерівноваженість, схильність до адиктивної поведінки та інше.

Особливо гостро девіації виявляються у підлітків, тому що, крім того, що зростає навантаження в школі, відбувається сильне гормональне навантаження. Невтішною є статистика підліткових суїцидів: з початку 1990-х років коефіцієнт самогубств серед підлітків майже подвоївся. Самогубства серед підлітків становили: 19,8 випадків на 100 тисяч осіб у 2019 році, 19,3 випадки – у 2020-му, 20,1 – у 2021-му, 19,4 – у 2022-му, 19,8 – у 2023 року. Також не можна не сказати про проблему підліткових правопорушень: кількість злочинів, скоєних підлітками за останній рік, становила близько 250 тисяч.

Для того, щоб створити ґрунт для виховання здорової особистості, необхідно більш поглиблено дослідити індивідуально-вікові особливості емоційного розвитку підлітків, аніж це зроблено на даний момент.

Досліджуваною проблематикою в бакалаврській роботі займалися наступні науковці: Т. Браїлко [1], І. Брецько [2], П. Васецька [3], С. Вільдгрубе [4], В. Масенко [5], Ю. Мельник [6], Т. Павленко [7], О. Скрипченко [8], Ю. Тамберг [

9 Об'єкт дослідження: емоційного розвитку в підлітковому періоді.

] Предмет дослідження: динамічні аспекти емоційного розвитку в підлітковому періоді.

Мета бакалаврської роботи: дослідження закономірностей емоційного розвитку під час переходу від молодшого до середнього підліткового віку.

Завдання дослідження:

писати проблему формування особистості в підлітковому віці;

виявити специфіку соціально-емоційний розвиток підлітків;
озкрити сутність інтелектуального розвитку підлітків;
писати розвиток міжособистісних стосунків у підлітковому віці;
рганізувати та проведення дослідження;
роаналізувати результати дослідження.

Гіпотези:

- . У міжособистісних відносинах як із дорослими, і з однолітками нарастає настороженість і незадоволеність.
- . Існує взаємозв'язок між рівнем нейротизму у підлітків та рівнем їхньої шкільної тривожності.
- . Існує взаємозв'язок між рівнем інтроверсії-екстраверсії та змістом страхів у підлітковому віці: підлітки-інтроверти частіше відчувають страхи у сфері міжособистісних відносин, а підлітки-екстраверти частіше відчувають страхи, пов'язані зі школою.

Емпірична база. Дослідження проводиться на базі закладів загальної середньої освіти м. Дніпра: № 15, №24, №48, №71. Загалом у дослідженні бере участь 82 особи (40 дівчат та 41 хлопець). У дослідженні використовується лонгітюдна стратегія. Методи дослідження: опитування, методика незакінчених речень, підлітковий опитувальник Айзенка, тест шкільної тривожності Філіпса, а також проектна методика «Малюнок неіснуючої тварини», а також критерій Спірмена та Мана-Уінтні. Дослідження проводилося у 2024 році.

Наукова новизна дослідження полягає у виявленні динамічних аспектів емоційного розвитку в підлітковому періоді.

Теоретична значущість роботи полягає у тому, що отримані висновки можуть бути використані для розвитку теорій особистості, під час викладання дисциплін «вікова психологія», «психологія сім'ї» і т.п.

Практична значущість роботи полягає у тому, що основні результати дослідження можуть бути використані при формуванні тренінгів, щодо розвитку особистості підлітка.

Апробація результатів роботи та публікації:

Агарков О.А., Бала К.О. Емоційний розвиток у підлітковому віці // Цифровізація науки та сучасні тренди її розвитку: матеріали VI Міжнародної студентської наукової конференції, м. Львів, 12 квітня, 2024 рік / ГО «Молодіжна наукова ліга». — Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп», 2024. С.

Структура роботи : бакалаврська робота складається з двох розділів, висновків, переліку посилань.

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ

проблема формування особистості в підлітковому віці

У процесах розвитку особистості сім'я відіграє одну з головних ролей. Ключовою характеристикою сім'ї як соціальної спільноти є те, що вона передбачає тісні стосунки, емоційні та безпосередні зв'язки, а також надання підтримки та допомоги між членами сім'ї. Сім'я є складним і динамічним організмом, який лежить в основі соціальної системи та впливає як на її членів, так і на інституційні відносини в місцевому, регіональному та національному контекстах. Сім'ї характеризуються певним рівнем доходу, який описує їхній економічний статус. З іншого боку, вони вирізняються своєю етнічною та культурною специфікою, включаючи системи цінностей і культурні моделі. Для сім'ї також характерна певна модель відносин і контактів, які вона створює. Вони створюють середовище, яке забезпечує розуміння та підтримку. Таким чином, можна сказати, що сьогоденні сім'ї дуже різні, і їх габітус — як набір цінностей, установок та ідей — є тим, що формує їхню ідентичність. Сімейний габітус відображає економічні, а також культурні та психологічні аспекти, деякі з яких передаються з покоління в покоління. У сучасній ситуації змін і викликів, гострого дефіциту культури спілкування та уваги один до одного, а також гострої конкуренції та стресу люди часто відчують незахищеність. Тому сім'я має велике значення в умовах глобалізації, оскільки люди будь-якого віку потребують стабільності та впевненості, які будуються на сімейній підтримці та співчутті. Особливо сильна роль сім'ї в дитинстві та підлітковому віці, коли батьки свідомо і несвідомо впливають на своїх дітей.

Батьки передають моделі та цінності своїм дітям і створюють середовище підтримки та розуміння, яке є важливим на всіх етапах їхнього життєвого шляху. У цьому сенсі першочергове значення має стиль сімейного виховання. Позитивні стосунки в родині формують позитивне ставлення до світу та себе,

і навпаки — можуть формувати низьку самооцінку, високу тривожність, дезорієнтацію. Самооцінка є важливим фактором розвитку особистості; це впливає на емоційне благополуччя, здатність адаптуватися та спілкуватися з дорослими та однолітками. Сім'я створює специфічне середовище та умови для співпраці та співчуття [94], які є «джерелом батьківської підтримки» [30]. У сім'ї дитина засвоює різні погляди, формує впевненість у собі та адаптує стилі мислення, які визначають центральні орієнтації та статуси [33]. Таким чином будуються і утверджуються визначальні в особистісному плані моделі стосунків із середовищем і умовами.

Сім'я є першим простором для виховання у дітей звичок соціальної поведінки і включає в себе повсякденну турботу, моделі поведінки та стандарти цінностей. Досвід спілкування і стосунків з батьками та близькими дорослими визначає стосунки дитини з іншими людьми. Специфічні умови сімейного виховання можуть формувати установки і мотиви, що перешкоджають або сприяють розвитку здібностей, умінь і якостей дітей. На мотивацію досягнення впливають стилі виховання, пов'язані з контролем поведінки, емоційною підтримкою, заохоченням успіху або покаранням за невдачу.

Якщо дорослі уважно ставляться до виховних дій, це призводить до встановлення стійкої прихильності та ефективних форм взаємодії [22].

Одним із важливих досліджень впливу сім'ї на розвиток дитини є робота Куперсмита [33], в якій він висвітлює різні фактори, такі як розмір сім'ї, порядок народження, стосунки з братами і сестрами, однолітками, особливості особистості матері та батька та їхній характер, стосунки з ними, які є основоположними для характеру та ефективності сімейного впливу. Кожен із перерахованих факторів впливає на частоту контактів і міцність стосунків між батьками та дітьми.

На думку Коулмана [30], батьківський вплив і сімейні зв'язки сильніші в повних сім'ях з меншою кількістю дітей, де батьки мають більше амбіцій і планів щодо своїх нащадків. Ці умови сприяють більшій увазі батьків, більшій

кількості годин, проведених з дітьми, і більшому співчуттю. Дитячо-батьківські стосунки є передумовою розвитку особистості дитини [12]. Адекватний рівень стосунків у сім'ї сприяє розвитку соціального досвіду дитини, впливає на формування емоційно-вольової сфери. Спілкування з дитиною забезпечує збагачення свідомості дитини, визначає її структуру, розвиток різноманітних психічних процесів, свідомості, самосвідомості. Сім'я забезпечує максимальну тривалість міжособистісних стосунків і пізнання себе та інших членів сім'ї [99].

Велике значення має стиль сімейного спілкування, а також цінності сім'ї. Як соціально-психологічне поняття стиль вказує на сукупність способів і форм взаємодії. Розрізняють два критерії: ступінь емоційної близькості, теплоту батьків по відношенню до дитини (любов, прийняття, співпереживання, розуміння) і ступінь контролю над поведінкою — високий, з великою кількістю обмежень і заборон, або низький, з мінімальними обмеженнями і заборонами.

Факторами є внутрішня і зовнішня діяльність сім'ї, розподіл домашніх обов'язків, бюджет, стосунки подружжя, а також стресові фактори різного походження в домашніх умовах, які створюють додаткову емоційну напругу і тривогу.

Сімейне середовище – це простір активного входження дитини в соціальний світ, встановлення різноманітних стосунків з дорослими та однолітками. Важливо правильно спрямувати емоційний розвиток дитини та пробудити людяність, бажання співпраці, позитивного самоствердження [40].

Нездатність взаємодіяти з іншими описується як соціальна незахищеність, що проявляється в некомунікабельності, аутизмі та гіпоактивності. Гіпоактивність і гіперактивність є формами неадекватності захисних механізмів соціальної незахищеності дітей. Тому одним із важливих завдань є формування впевненості та позитивного ставлення до себе [33]. Формування впевненості залежить від багатьох умов, як об'єктивних

(відносини в сім'ї, середовищі, національно-релігійні особливості), так і особистісних (темперамент і нервова система).

Дитина сприймає любов оточуючих фізично, інтелектуально та емоційно захисні реакції та соціальний страх із тривогою, занепокоєнням, провинною та/або гнівом, які пов'язані з низькою самооцінкою, очікуванням невдачі та підвищеною залежністю від інших. . Невпевненість у собі є однією з рис особистості, яка заважає дитині, а емоційні переживання можуть мати позитивну або негативну спрямованість.

З боку дорослих дуже важливо створити умови для позитивних емоцій у дитини. Дитина поступово починає розуміти навколишній світ і усвідомлювати своє місце. Це породжує нові мотиви поведінки. З іншого боку, розвиватимуться почуття та емоції, які забезпечують ефективність цих мотивів, а також стабільність поведінки та її незалежність від зміни зовнішніх обставин. Усі сторони особистості перебувають у тісній єдності та впливають одна на одну [99].

У сім'ї дитина прагне бути схожою на дорослих і реалізує не тільки конкретні вчинки і якості, а й бажання, переживання, мотиви, що об'єднують і згуртовують особистість. Дитина отримує різні впливи з боку оточуючих: оцінки, зауваження, схвалення чи несхвалення. Все психічне життя розвивається під впливом оцінки оточуючих: новий досвід, знання, уміння оцінюються іншими. Дитина починає шукати оцінку своїх дій і чекати підтримки їх правильності [128].

Оцінка дорослого відіграє стимулюючу роль, мобілізуючи зусилля дитини на досягнення результату. Низькі оцінки дорослих мають негативні наслідки та знижують самостійність та ініціативу дитини.

Самооцінка дитини [62] пов'язана зі ступенем автономії та підтримки, яку дитина отримує від батьків. Самооцінка — це образ і оцінка себе, своїх якостей, можливостей і стосунків з іншими; це найважливіша складова особистості. Самооцінка є основою формування критичного мислення —

здатності аналізувати дійсність. Мається на увазі усвідомлення особи, її фізичних і розумових здібностей, мотивів, цілей і дій [83]. Він вказує на те, наскільки людина вважає себе здатною, значущою, успішною та цінною [21].

Формування самооцінки починається з 3–4 років, коли дитина починає оперувати поняттями «добре–погано», «правильно–неправильно», «красиво–потворно». Основу самооцінки закладають батьки. Самооцінка є результатом постійного порівняння того, що людина бачить у собі, з тим, що вона бачить в інших людях, і з припущеннями щодо того, як вони її оцінюють.

За Куперсмітом [33], самооцінка – це «позитивне і негативне ставлення до себе». Крім того, це означає схвалення або несхвалення самого себе і свідчить про впевненість у власних можливостях і якостях. У тесті самооцінки Куперсміт включає 58 оціночних показників для дітей і 50 для дорослих [61]. За словами Куперсміта, існує кілька важливих умов, які лежать в основі позитивної самооцінки: 1) безумовне прийняття дітей дорослими, створення середовища любові та тепла, 2) створення структури з чітко визначеними межами та вимогами, які є справедливими, без тиску та підлягають обговоренню, 3) шанобливе і серйозне ставлення дорослих до особистості дитини, 4) батьки є прикладом для наслідування — вони є живим прикладом ефективності та самоповаги.

Самооцінка відіграє важливу роль у механізмах саморегуляції, визначає рівень прихильності, впливає на розвиток міжособистісних стосунків [88]. Самооцінка є стрижнем процесу самопізнання, показником рівня розвитку особистості, інтегрує особистісний аспект, який органічно входить у процес розвитку.

З самооцінкою тісно пов'язана Я-концепція особистості, яка має кілька різних проявів, пов'язаних із розумінням сьогодення та відкритістю до змін. Процес розвитку Я-концепції, незалежно від існуючих загальних закономірностей, має свої індивідуальні особливості у кожної дитини. Я-концепція характеризується внутрішнім знанням, яке виявляється в розумінні

та оцінці за допомогою мови своїх дій, вчинків, думок, переживань, свого ставлення до природи та інших людей.

Я-концепція – це усвідомлення людиною своїх дій, думок, почуттів, інтересів і становища в суспільстві, тобто усвідомлення себе як особистості, яка перебуває в певному середовищі, яке має свою специфіку на різних вікових етапах. Це складний процес, опосередкований самопізнанням, що розгортається в часі і пов'язаний з рухом від окремих ситуацій через інтеграцію схожих образів до створення власного Я як суб'єкта, відмінного від інших людей. Багаторівневий процес самопізнання пов'язаний з різноманітними переживаннями, які трансформуються через емоційно-ціннісне ставлення людини до себе [24].

Таким чином, Я-концепція включає Я-образ, з одного боку, і самооцінку, з іншого, яка базується на кількох компонентах: інтерналізовані соціальні оцінки, порівняння Я-образу з бажаним Я-образом та індивідуальна самооцінка дії та результати [45]. Це означає формування якостей, які не тільки відповідають зовнішнім вимогам, а й полягають у специфічній внутрішній автономії особистості, об'єктивованій у самостійному прийнятті рішень, спрямованому мисленні та здійсненні не довільного вибору.

Тому в поведінці підлітків необхідно підтримувати баланс між стимулюванням проявів, пов'язаних з адаптивною стратегією вираження, спрямованої на формування таких якостей, як «дисциплінованість» і «відповідність вимогам дорослих», і проявами активної стратегії. орієнтація на такі якості, як «критичність», «ініціативність», «впевненість у собі», «прагнення до самовдосконалення». На думку деяких авторів, Я-концепція дуже важлива; це може бути навіть найважливішою змінною для прогнозування академічної успішності та, на думку інших, важлива не лише для академічної успішності, але й для загальної поведінки [125]. Я-концепція є одним із важливих результатів щодо впливу сім'ї; крім того, його різні виміри показують різні особистісні характеристики, які відносяться до сфер вираження особистості.

Психологами підтверджено концепції «Я-образу», які обговорюються в теоретичних межах (Куперсміт, Алоїя, Еріксон, Бернс, Борнстайн), як центральні в системі факторів особистості, що впливають на потенціал особистості. Формування Я-образу відіграє ключову роль у загальній структурі особистості [83].

Здатність взаємодіяти та створювати соціальні стосунки є важливою, оскільки вона дозволяє учням розвивати свої комунікативні навички, бути активними та будувати інтегровану особистість.

Сім'я також має велике значення для їх формування. Безперечно, кожна з розглянутих якостей в меншій чи більшій мірі піддається впливу батьків і сімейного оточення. Можливо виділили групу якостей, які вказують на прагнення підлітка до самостійності. Це «комунікабельність», «незалежність», «відповідальність», «оптимізм», «самокритичність», «почуття гумору», «оригінальне мислення». Ці характеристики вказують на прагнення до самостійності, комунікабельність, етичність у спілкуванні, ставлення до себе. Вони дуже важливі на особистісному рівні та підкреслюють прагнення до самостійності та незалежності, які критично важливі для підлітків, але також вказують на ступінь зрілості сім'ї, роль якої полягає у забезпеченні деяких основних елементів виховання для своїх дітей; цей виховний вплив включає формування мотивації до самовираження та самостійності. Прагнення до автономії, незалежності та самостійності, серед іншого, надихається сім'єю та вказує на стиль виховання, який батьки дають своїм дітям. Дослідження показують, що якщо проранжували сфери самовираження та відповідні їм якості, щоб потім відстежити оцінки респондентів у розділах «Я-реальний» та «Я-ідеальний» можна отримати наступні результати.

Набір якостей можна розглядати як такий, що пов'язаний з особистим успіхом, мотивацією та автономією. Три якості, які найбільше цінуються, це: «наполегливість» (1) — пов'язана зі «ставленням до успіху»; «чесність» (2) — пов'язана з «етикою спілкування»; та «відповідальність» (3) — пов'язана з особистою «автономією». У середньому діапазоні рейтингу в нижньому

діапазоні залишаються якості «повага до старших» (10), «незалежність» (12), «оптимізм» (15). У сфері Я-реальності «комунікабельність» (8) і «впевненість» (9) є якостями, безпосередньо пов'язаними з соціальною активністю і ставленням до себе. Що стосується самоописів респондентів, то вони входять до десятки найбільш оцінених якостей, що свідчить про певне ставлення до індивідуальної діяльності.

Певні зміни спостерігаються у сфері Я-ідеалу. По-перше, з'являються дві нові якості (в діапазоні від 1 до 5) — це «організованість» і «комунікабельність»; для порівняння «наполегливість» і «почуття гумору» оцінюються нижче. Ми бачимо, що установки на успіх і етичність у спілкуванні поступаються місцем індивідуальній активності. Це говорить про те, що для підлітків набагато важливіше самовираження, самоствердження, соціальна активність. Основний висновок полягає в тому, що домінуючим у підлітковому віці є прагнення до психосоціальної ідентичності, самоствердження серед однолітків, визнання з боку однолітків [40].

Загальний огляд якостей, пов'язаних із самооцінкою, дозволяє зробити такі висновки.

У полі Я-ідеалу на більш високі позиції просуваються дві якості, що стоять нижче в полі Я-реального: «організованість» (з 11 до 5) і «комунікабельність» (з 8 до 4). Ці якості свідчать про бажання особистісного розвитку та самоствердження серед однолітків.

У зоні Я-ідеалу опускаються ранги іншої групи якостей: «наполегливість» (з рангу 1 до рангу 6) і «почуття гумору» (з рангу 4 до 7).

Для третього набору якостей не спостерігається значних змін у сферах Я-реального та Я-ідеального. Їхні рейтинги або зовсім не змінюються — «самокритичність» (17), «оптимізм» (15), «ввічливість» (16), «чесність» (2), або змінюються несуттєво (на одну-дві позиції) «Оригінальне мислення» (від 14 до 12), «допитливість» (від 13 до 14), «самостійність» (від 12 до 13), «впевненість» (від 9 до 10), «дисциплінованість» (від 7 до 9), «старанність» (від 6 до 8), «повага до старших» (від 10 до 11).

Отримані результати свідчать про те, що на особистісні якості та розвиток Я-концепції у підлітків найбільше впливає вік і менший – етнічна приналежність. Очевидно, що підлітки більше стурбовані своїми стосунками з однолітками, оскільки ці стосунки ставлять їх у нову роль у соціальному середовищі.

Результати особистісного тесту показали виражене прагнення до якостей, пов'язаних з етикою спілкування, комунікабельністю та автономією, тобто до сфер, пов'язаних із взаємодією з однолітками та зниженням контролю [121, с. 248–258)]. Пошук автономії підтримує позитивну самооцінку і пов'язаний з особистим самовираженням і самоствердженням. Усе це відображає досягнутий рівень впевненості в собі та здатність справлятися з емоційною вразливістю [81]. Поряд з пошуком незалежності зростає важливість міжособистісних порівнянь і стосунків з однолітками [16]. Неформальні стосунки стають джерелом емоційної підтримки для підлітків, які переживають загальні проблеми, такі як відкриття власної значущості, пошук нового соціального статусу, звільнення від батьківської влади, гендерна ідентифікація [106]. Ранжування самооцінок особистості відображає процеси зовнішньої та внутрішньої диференціації, а також ієрархічну структуру Я у пошуках ідентичності. Підлітки прагнуть до якостей, які дозволяють їм досягти саморегуляції, комунікативних навичок і здатності справлятися зі своїм соціальним світом [62].

Знання про зміст і структуру Я-образу дозволяють також простежити соціально-освітні впливи, які відіграють роль у побудові Я-концепції. Загалом можна сказати, що сім'я оцінюється як цінність як вибіркою в цілому, так і етнічними групами всередині вибірки. Отримані результати чітко демонструють вплив сімейного виховання та роль батьків як факторів розвитку особистісних якостей. Таким чином, підлітки оцінюють, наскільки важливими для них були і залишаються їхні батьки; це дає нам підстави розглядати Я-концепцію підлітків як результат, серед іншого, впливу батьків.

Сім'я вважається важливою не лише через її сприйнятий вплив на особистий розвиток респондентів, але й як цінність, що передається з покоління в покоління. Результати дослідження показують, що сім'я є інтегруючою реальністю, і більшість сімей цінують досвід цієї інтеграції, який підлітки безумовно вважають важливим. Таким чином, поряд з акцентом на автономії та особистої незалежності, спостерігається висока оцінка важливості сім'ї. Така оцінка свідчить про активну участь батьків у житті дітей та пошук спільних точок дотику. Опитані підлітки однозначно вважають, що батьки зробили вагомий внесок у розвиток особистості їхніх дітей.

На основі результатів, отриманих за допомогою обох типів методів, ми можемо запропонувати тему для обговорення, пов'язану з підлітковим віком як окремою віковою групою. З одного боку, автономія і особиста незалежність ще не призвели до розкріпачення особистості підлітка. З іншого боку, сім'я та батьки виявляються впливовими й авторитетними фігурами у вихованні, яке вони дають своїм дітям.

Можна сказати, що в сім'ях ймовірно більша кількість підлітків відчуває, що їхні батьки надають особисту підтримку та можуть поділитися з ними. Це пояснюється більшою відкритістю цієї етнічної групи до сучасних цінностей, що схиляє молодь до спілкування з батьками та обговорення з ними різних тем. Таким чином, поряд зі значенням сім'ї щодо якостей автономії та особистої незалежності, які ми визначили в аналізі Я-концепції, також підкреслюється інтегруюча сила сім'ї. Ця інтегруюча сила проявляється у святкуванні різноманітних подій, виконанні спільних заходів (диференційованих відповідно до етнічної специфіки), а також у можливості обговорення різних тем. Це також можна інтерпретувати як показник прийняття батьківського впливу в конкретній життєвій ситуації раннього підліткового віку. Сім'я забезпечує стабільність і вселяє відчуття безпеки як основа зв'язуючого капіталу, який є формою соціального капіталу, пов'язаного зі зв'язками між членами сім'ї [93]. Той факт, що сім'ю згадують як цінність усі респонденти (і що результати опитування вказують на роль батьків у розвитку їхніх дітей),

можна розглядати як переоцінку ролі сім'ї та її важливості. В умовах глобалізації та соціальних криз важливість сім'ї зростає та переосмислюється молодими людьми.

В результаті багатьох психологічних досліджень підтвердилися тези про те, що сім'я є простором для формування моделей поведінки та ціннісних стандартів. Доведено, що при ранжуванні якостей спостерігається сталість трьох якостей щодо ставлення до успіху, етичності спілкування та особистої автономності — «наполегливості», «чесності» та «відповідальності», які проявляються у всіх. три етнічні спільноти. Загалом підлітки підкреслюють якості, пов'язані з успіхом і загальним життєвим ставленням. Це означає, що молоді люди значною мірою схильні прагнути до побудови свого Я-образу як відкритого для комунікабельності, контактів і спілкування для досягнення ствердження серед однолітків і самостійності. Тут слід враховувати й інше, наприклад, бажання молодих людей бути незалежними та протистояти контролю, що часто створює напругу у спілкуванні з дорослими. Бажання сформувати власну думку й оцінку, відмінну від думки вчителів і батьків, інколи стає імпульсом, який часто переслідується заради нього самого. Однак слід усвідомлювати, що молоді люди знаходять себе і приходять до важливих відкриттів і пояснень для себе і для світу [40]. Розвиваючи впевнених, активних і стабільних молодих людей, соціальна система стає більш стійкою, а її формуючий вплив більш ефективним [14].

Крім того, результати дослідження показали, що сім'ї позитивно впливають на своїх дітей з точки зору створення об'єднувальних занять, обговорення різних тем і участь у домашніх справах. Свята — сімейні та офіційні — ще один важливий момент сімейних стосунків. Можна сказати, що сім'я та батьки впливають; своєю поведінкою та різноманітними інтегруючими діями вони підтримують усвідомлення та самоствердження дітей, підтримуючи тим самим їх Я-концепцію. Оцінка підлітками того, що батьки та сім'я є для них важливими, є показником участі батьків у житті їхніх дітей,

пошуку зв'язків і сумісності, що означає, що сім'я сприймається як джерело підтримки та співпереживання.

соціально-емоційний розвиток підлітків

Підлітковий вік — це етап життя, який починається з фізичного статевого дозрівання і закінчується прийняттям ролей дорослого. Ця фаза тривалості життя пов'язана зі змінами в широко поширених біологічних і психологічних областях, включаючи фізичну, соціальну, когнітивну та емоційну. В емоційній сфері, хоча типовий підліток загалом більше щасливий, ніж нещасливий [69], дані свідчать про те, що підлітки відчувають часті та інтенсивні емоції, які супроводжують помітне підвищення ризику психічних розладів, що характеризуються проблемами з регуляцією емоцій. Емоції містять відповіді на подразники навколишнього середовища (так звані антецеденти), які проявляються на багатьох рівнях [111]. Реакції на антецеденти відбуваються на суб'єктивному рівні (власна оцінка свого емоційного стану чи афекту), на фізіологічному рівні (реакції збудження та стресу через периферичну нервову систему) і на регулятивному рівні (мотивація та успіх у зміні емоційні переживання), серед інших. Тут слід розглядати, як ці емоційні підпроцеси розвиваються від дитинства до дорослого віку, з особливим акцентом на зміни, які супроводжують при переході до підліткового віку. Зокрема, слід дослідити, як вплив емоційних антецедентів змінюється в підлітковому віці, чи є у підлітків біологічна схильність відчувати особливо інтенсивні емоційні реакції, і, нарешті, чи відрізняються стратегії регулювання емоцій у підлітковому віці порівняно з іншими етапами розвитку. Враховуючи те, що відомо про фундаментальні принципи пубертатного та підліткового розвитку, необхідно розглянути передбачувані механізми, які лежать в основі зрушень у розвитку емоційних підпроцесів. Нарешті, доцільно дослідити позитивні та негативні наслідки цих моделей емоційного розвитку під час переходу до підліткового віку.

Дослідження розвитку, які оцінюють дисперсію, валентність та інтенсивність щоденного самооцінки настрою, свідчать про те, що підлітковий вік відображає зміну щоденного емоційного досвіду. Лонгітюдне дослідження 220 підлітків показало, що емоційні стани поступово ставали все більш негативними від раннього до середнього підліткового віку. Подальші дослідження задокументували подібний загальний ефект у середньому та пізньому підлітковому віці, а також уточнили, що ці зміни настрою можна віднести до постійного погіршення щоденного позитивного афекту (на противагу посиленню негативного афекту) [124]. З точки зору клінічних симптомів, дівчата-підлітки показують вищий рівень пригніченого настрою, ніж хлопчики [124]. Зміни щоденного настрою також можуть бути пов'язані зі змінами якості підлітків. життя. Флук виявив, що у дівчаток-підлітків негативний настрій передбачав більше негативних міжособистісних подій і менше позитивних міжособистісних подій, тоді як позитивний настрій передбачав менше негативних міжособистісних подій [41].

Порівняно з дітьми та дорослими, підлітки також відчувають більш інтенсивні емоції як у позитивній, так і в негативній сферах. У дослідженні вибірки було виявлено, що підлітки швидше переходять через емоційні стани та частіше реагують на ситуації з поєднанням позитивних і негативних афектів порівняно з дітьми. Крім того, стресори викликають у підлітків сильніший негативний афект, ніж у дітей, що свідчить про те, що підлітки відчувають сильніші асоціації між стресовими подіями та появою негативного афекту.

Враховуючи мінне поле великих життєвих змін, з якими стикаються підлітки, можливо, не дивно, що підлітки переживають менш позитивні та більш мінливі настрої, ніж на інших етапах розвитку. У підлітковому віці соціальні групи індивідів зростають, стають складнішими, і люди частіше зазнають коливань у приналежності та статусі [26], тоді як занепокоєння соціальною оцінкою зростає. Коли підлітки переходять із дитинства, вони починають проводити менше часу з батьками та більше часу з Підлітки також починають приймати все більш самостійні рішення про те, як орієнтуватися у

світі, ґрунтуючись на дуже обмеженій базі досвіду. Це поєднання незалежності та недосвідченості може здаватися підліткам особливо вагомим, оскільки їхні рішення можуть мати кардинальні наслідки для їхнього життя, найближчі освітні та професійні цілі [67; 69]. Підлітковий вік також характеризується драматичними змінами у фізичному стані, такими як стрибки росту, пубертатні гормональні сплески. Моделі розвитку підлітків передбачають ці одночасні зміни такі як «нагромадження» емоційних стресорів [91], підкреслюючи проблеми, з якими стикаються підлітки, коли вони намагаються зрозуміти та керувати зміною свого тіла, стосунків і обов'язків.

Важливе питання, яке варто розглянути, полягає в тому, чи є зміна щоденних афективних станів у підлітковому віці порівняно з іншими періодами розвитку просто результатом напруженого, стресового та невизначеного середовища, в якому вони живуть, і їх емоційних мотивацій, а не основного процесу розвитку. Якби помітні відмінності в емоційній реактивності підлітків виникали виключно через впровадження нових і унікальних факторів життєвого стресу, лабораторні тести з суворо контрольованими умовами навколишнього середовища не показали б відмінностей в афектах між дітьми, підлітками та дорослими. Однак ці відмінності продовжують спостерігатися, що свідчить про те, що в підлітковому віці діють унікальні емоційні підпроцеси, які сприяють чітким моделям емоційної реактивності.

Мотиваційні фактори можуть сприяти виникненню емоційних переживань, оскільки людина може обрати «шукати» бажані емоційні стани. Концепція ідеального афекту широко вивчалася в крос-культурних дослідженнях [118], але набагато рідше в дослідженнях розвитку. Проте наявні дані свідчать про те, що, на відміну від дорослих, підлітки схвалюють бажання шукати та підтримувати негативні емоції за рахунок позитивних емоцій. У своєму дослідженні Рідігер використовував вибірку для збору інформації про щоденні афекти в поєднанні зі ступенем мотиваційної підтримки. Результати показали, що порівняно з дорослими підлітки схвалюють більше бажання

посилити свій негативний вплив і зменшити свій позитивний вплив у повсякденному житті, це явище отримало назву контргедонічна мотивація

9

8
Це свідчить про те, що на додаток до стресового, невизначеного середовища, з яким підлітки стикаються в повсякденному житті, афективні реакції на це середовище викликають моральну реактивність в багатьох фізіологічних реакціях на подразники навколишнього середовища, включаючи реакції на переживання стресу. Дані досліджень як на тваринах, так і на людях свідчать про те, що підлітковий вік характеризується підвищеною фізіологічною реакцією на подразники навколишнього середовища, включаючи реакції на переживання стресу. Дослідження на гризунах виявили ключові зв'язки між системними гормональними змінами, які є характерною ознакою статевого дозрівання, з одного боку, та фізіологічною реактивністю ВНС та осі ГГН, з іншого.

У людей підлітки виявляють підвищену фізіологічну реактивність до соціальної оцінки та стресових факторів, пов'язаних з продуктивністю, порівняно з дітьми [115]. Подібні моделі підвищеної фізіологічної реактивності у відповідь на соціальне відторгнення серед підлітків порівняно з дітьми спостерігалися в інших маркерах, таких як інша робота показує, що навіть ситуації, які передбачають можливість соціальної оцінки, такі як спостереження однолітком на відеокамеру, викликають більше вегетативне збудження та збентеження у підлітків порівняно з дітьми та дорослими [114]. Це узгоджується з широким набір знахідок, які вказують на те, що підлітки демонструють унікальні моделі нейронної активації, коли думають про когнітивні та емоційні стани інших людей порівняно з дітьми чи дорослими реакцій у соціальних ситуаціях. Таким чином, перехід до підліткового віку супроводжується сильнішими фізіологічними реакціями в багатьох регулятивних системах на передумови навколишнього середовища та, зокрема,

на соціальні та оціночні ситуації. Підвищена фізіологічна чутливість підлітків до соціальних і емоційних провокацій, ймовірно, має широкий вплив на соціальну поведінку, прийняття рішень і психічне здоров'я.

Хоча підвищена фізіологічна реактивність підліткового віку узгоджується з моделями підліткового віку «бурі та стресу», важливо визнати, що підлітковий вік не є періодом постійно підвищеної реактивності. Дослідження, в яких оцінювали самооцінку дітей, підлітків і дорослих під час перегляду негативних зображень [68], показали, що показники емоційної інтенсивності за самооцінкою дітей, підлітків і дорослих не сильно відрізняються [80]. Однак ці результати контрастують із висновками, що припускають варіації розвитку емоційної реактивності, особливо в соціальному контексті [114]. У лабораторних експериментах, розроблених для того, щоб забезпечити справжнє соціальне прийняття або неприйняття, підлітки відчувають сильніше зниження настрою за власними оцінками та більш різке підвищення тривоги, ніж дорослі, коли їх виключають із віртуального соціального середовища однолітків [104]; аналогічно підлітки повідомляють про більше підвищення позитивного настрою, коли отримують соціально сприйнятливий відгук від бажаного однолітка, ніж дорослі. Таким чином, наявні дані свідчать про те, що варіації емоційної реактивності в розвитку сильно залежать від типу провокації та що посилені фізіологічні та суб'єктивні реакції на емоційну провокацію у підлітковому віці можуть виникати лише у відповідь на ситуації, пов'язані з відповідною соціальною інформацією.

Як тільки емоційна реакція сформована, регулятивні процеси можуть бути розгорнуті, щоб змінити інтенсивність і валентність афективного досвіду. Незважаючи на відносну емоційну мінливість, підлітки загалом виявляють кращі здібності до регулювання емоцій порівняно з дітьми. Оскільки когнітивний контроль прогресивно зростає від дитинства до підліткового та зрілого віку, підвищення ефективності когнітивного контролю може сприяти покращенню здатності регулювати емоції, зокрема за допомогою складних стратегій, таких як когнітивна переоцінка [36].

Когнітивна переоцінка — це форма регуляції емоцій, за допомогою якої особа намагається змінити значення емоційного сигналу за допомогою когнітивного переосмислення. У дослідженні розвитку когнітивної переоцінки у відповідь на негативні ситуації спостерігалось значне вікове збільшення ефективності переоцінки у зменшенні негативного афекту [113]. Однак ефективність переоцінки була значно гіршою у підлітків порівняно з дітьми та дорослими, коли стимули зображувалися негативно. соціальні взаємодії або соціальні страждання [113], що свідчить про важливі контекстуальні варіації регулятивних здібностей у підлітковому віці. Ця закономірність надає додаткові докази того, що зміни в емоційній обробці в підлітковому віці найбільш очевидні в ситуаціях з високою соціальною значимістю. Це також контексти, в яких здатність підлітків до регуляції емоцій особливо страждає.

Мотивація до регулювання емоцій у підлітків також істотно відрізняється від дорослих. Хоча підлітки застосовують стратегії переоцінки ефективніше, ніж діти [104].

Незважаючи на те, що підлітки використовують стратегії переоцінки ефективніше, ніж діти [104], вони все одно використовують переоцінку рідше в повсякденному житті, ніж дорослі [46]. Крім того, підлітки рідше намагатимуться відволіктися, щоб уникнути емоційно тривожної репліки, і більш схильні до переживати у відповідь на стрес відносно дітей [25]. Хоча ці цікаві висновки вказують на потенційні мотиваційні механізми регуляції емоцій, необхідні додаткові дослідження, щоб відокремити курс розвитку регулятивних здібностей від регулятивних мотивацій і вплив кожної з них на емоційне функціонування.

Щоб зрозуміти зміни нервового розвитку в емоційній поведінці, потрібно спочатку зрозуміти, які нейронні схеми беруть участь у емоційній обробці. На відміну від моделей, які використовують «локаційну» точку зору, приписуючи певні емоції певним ділянкам мозку, нещодавні метааналітичні дослідження показали, що різноманітні області мозку взаємодіють, щоб динамічно представляти емоційну інформацію [74]. Ці нові ідеї спровокували нові

дослідження. напрямків, що розширює нейронний «простір пошуку» для емоційного розвитку [114].

Дослідження, які на сьогоднішній день зосереджені на обмеженому наборі областей мозку, виявили, що компоненти схеми обробки емоцій мають чіткі траєкторії розвитку, які можуть сприяти змінам емоційної поведінки медіальній скроневій частці, яка виявляє важливу інформацію в навколишньому середовищі та, незважаючи на щільні модуляторні проєкції, організовує навчання та фізіологічні реакції на загрози та іншу важливу інформацію [92]. Дослідження, зосереджені на функціонуванні мигдалеподібного тіла, виявили або збільшену реактивність у підлітків порівняно з раннім або пізнім віком [54], або, альтернативно, максимальна активність у маленьких дітей, яка зменшується в підлітковому віці до раннього дорослого віку [47]. І навпаки, префронтальна кора головного мозку, яка відіграє центральну роль у регуляції емоцій із зусиллям, демонструє постійний розвиток у підлітковому віці та може обмежувати ефективність регуляції емоцій. Нарешті, взаємодії в межах кортикально-підкіркових ланцюгів, які обробляють емоції, показують траєкторії розвитку, які змінюють їхні профілі взаємодії в підлітковому віці [47]. Підводячи підсумок, слід сказати, що динамічні зміни нейророзвитку в ланцюгах обробки емоцій можуть сприяти інтенсивності емоцій, які відчуються в підлітковому віці.

Підлітковий вік характеризується особливо високим ризиком виникнення багатьох поширених форм психопатології, включаючи важку депресію, розлади харчування, розлади вживання психоактивних речовин і деякі тривожні розлади [55]. Справді, середній вік багатьох психічних розладів припадає на підлітковий вік [65]. Цілком ймовірно, що цей ризик зумовлений, принаймні частково, змінами в розвитку багатьох емоційних процесів, що відбуваються в підлітковому віці.

Вплив стресорів є потужним фактором ризику для багатьох форм психопатології [79], і сприйняття стресу та повсякденних клопотів

посилюється в підлітковому віці порівняно з дитинством [112]. Змінна соціальна динаміка підліткового віку створює для підлітків незліченну кількість труднощів. Вони включають більш високий рівень конфлікту з батьками, розчарування у сферах, пов'язаних із досягненнями. Зміни в стосунках з однолітками та романтичними стосунками створюють більше можливостей для соціальної оцінки, а також збільшують можливості для того, щоб власна поведінка підлітків відіграла роль у створенні стресових факторів у їхніх міжособистісних стосунках [102]. Кожен із цих емоційних antecedentів був пов'язаний із ризиком розвитку психопатології. у попередніх дослідженнях [96].

Підвищення емоційної та фізіологічної реактивності та більша емоційна лабільність, характерні для підліткового віку, також сприяють психопатологічному ризику протягом цього періоду розвитку. У дослідженнях із використанням широкого спектру методологій підвищена емоційна інтенсивність і реактивність на сигнали навколишнього середовища постійно асоціюються з вищими рівнями інтерналізованої психопатології, включаючи тривогу та депресію. Цю закономірність спостерігали в лабораторних дослідженнях, у яких досліджували емоційні та фізіологічні відповіді на емоційно провокативні стимули, які повідомляють користувачі [27], у дослідженнях, у яких вивчали нервову реакцію на емоції на обличчі [117], та дослідженнях вибірки досвіду, які вимірювали емоційні реакції в реальному світі. Разом ці дослідження надають чіткі докази того, що зміни в розвитку у величині емоційних реакцій на соціально значущі стимули є потужними факторами, що лежать в основі підвищеного ризику депресії та тривоги, які виникають у підлітковому віці.

Нарешті, варіації розвитку у використанні стратегій регулювання емоцій можуть додатково сприяти підвищенню вразливості до психопатології в підлітковому віці.

Наприклад, у проспективних дослідженнях підлітки частіше, ніж діти, починають жувати жуйки у відповідь на страждання [25]. У проспективних

дослідженнях звичне жування постійно асоціюється з підвищеним ризиком тривоги, депресії, проблем із вживанням психоактивних речовин і патології харчової поведінки [86]. Підлітки також менше ніж дорослі використовувати деякі ефективні та адаптивні стратегії регулювання емоцій, такі як когнітивна переоцінка. У свою чергу, низьке використання когнітивної переоцінки для модуляції негативних емоцій спостерігалось в багатьох формах психопатології

Навіть для підлітків, які використовують стратегії адаптивної регуляції, поєднання підвищеного впливу та сприйняття емоційних антецедентів і підвищених суб'єктивних і фізіологічних реакцій на ці антецеденти, які виникають, може перевищити здатність ефективно регулювати емоційні реакції. Дійсно, міжособистісні стресори, які частіше виникають у цей період, пов'язані з порушенням здатності підлітків ефективно регулювати свої емоції. Міжособистісні стресори пов'язані з наступними змінами в емоційних реакціях (наприклад, дезадаптивне вираження смутку та гніву), поганою емоційною обізнаністю та залученням до дезадаптивних стратегій регулювання емоцій, таких як жування. Підлітки, які демонструють ці типи емоційних реакцій і зазвичай використовують дезадаптивні стратегії регуляції емоцій з часом більш схильні до розвитку тривоги, депресії, агресивної поведінки, проблем із вживанням психоактивних речовин і патології харчування, ніж підлітки, які виражають і регулюють емоції більш адаптивно

Хоча необхідні додаткові дослідження, які б використовували підхід на рівні процесу до розуміння емоційного розвитку, особливо в різноманітних культурних контекстах, перші висновки свідчать про те, що підпроцеси, задіяні в дедалі складнішому емоційному житті підлітків, мають кілька різних траєкторій. Деякі аспекти складної емоційної поведінки, здається, розвиваються за лінійною траєкторією (наприклад, прогресивне покращення здатності до переоцінки), тоді як інші субкомпоненти складної емоційної поведінки змінюються нелінійним чином (підліткові піки щоденних стресових

факторів, фізіологічних реакцій і ризику психопатології). Якщо розглядали лише діапазон цих траєкторій, які охоплюють підлітковий вік, то можливо припустили, що підлітки відчувають змішаний вплив, різної крайності, у той час як вони живуть у природний стресовий період тривалості життя. Ми також можемо зробити висновок, що їх здатність регулювати емоції міцна, але все ще розвивається, і вони менш мотивовані регулювати негативні емоції, ніж дорослі. Ця картина підліткового віку дозволяє застосувати процесний підхід до розуміння емоційної поведінки підлітків, який не лише забезпечить фундаментальне теоретичне розуміння того, як розум породжує емоції, це також може призвести до більш точних, адаптованих до розвитку підходів до лікування психопатології. .

Тривалий стереотип про підлітків як поганих, непередбачуваних і напружених сприяє тому, що підлітки демонструють дисфункціональну емоційну поведінку. Однак ті самі процеси, які роблять підлітків більш вразливими до ризику розвитку психопатології, також можна розглядати як критичні для здорового соціального та емоційного розвитку. Наприклад, стратегії регулювання емоцій, які зазвичай вважаються дезадаптивними у дітей і дорослих, можуть бути дуже корисними для підлітків в інших сферах їхнього життя. Одним із прикладів є корумінація, яка визначається як надмірне обговорення особистих проблем з друзями. Використання цієї стратегії регулювання емоцій пов'язане з підвищенням якості дружби; однак більша корумінація також передбачає вищі рівні тривоги та депресії з часом у дівчаток, але не у хлопчиків [100]. Хоча конкретні фактори, які сприяють цій статевій відмінності, невідомі, це узгоджується з великими доказами статевих відмінностей у процесах стосунків з однолітками в підлітковому віці. Це відкриття приводить до дивовижного висновку, що негативні емоції можуть допомогти підліткам налагодити зв'язок зі своїми однолітками, а не відчужувати їх від групи. Підвищення близькості, яку відчувають підлітки з друзями під час спільного «переживання» негативних емоцій, може бути серйозною причиною контргедонічної мотивації підлітків відчувати

негативний вплив. Дійсно, інтенсивний і стрімкий характер емоцій підлітків може сприяти важливим етапам розвитку, таким як встановлення незалежності від батьків, незалежне самодослідження та навчання, а також формування близьких стосунків з однолітками. Таким чином, бурхливе емоційне життя підлітків можна вважати необхідною умовою психологічного та нейробіологічного розвитку.

Інтелектуальний розвиток підлітків

Теорія формальних операцій Піаже поклала початок емпіричній роботі з когнітивного розвитку підлітків. Цей призвело до двох основних результатів. З одного боку, не було підтвердження етапів, щодо віку; з іншого боку, було розроблено дослідження механізмів, що лежать в основі змін, пов'язаних з підлітковим віком. Значні зміни стосуються швидкості обробки, оперативної пам'яті, гальмівного контролю, стратегічне планування, всі здібності, пов'язані з виконавчими функціями.

Зокрема, дослідження показують, що керівний прогрес відбувається більше в сферах найбільшого досвіду. Зовсім недавно було помічено акцент у підлітків в подвійних моделях, що розрізняють евристичне мислення та більш вимогливе аналітичне мислення, а також вибір між аргументованою (холодною) або спонтанною (гарячою) виконавчою функцією залежно від ступеня емоційного та соціального вкладення.

Робота Ж. Піаже та Б. Інхелдера «Розвиток логічного мислення від дитинства до підліткового віку» була зосереджена на розвитку пропозиційної логіки як зрілої форми логічного міркування. У центрі уваги дослідження було перевірка емпіричних тверджень, вбудованих у формальну теорію операцій. Загалом підлітки виявилися успішнішими за дітей у виконанні логічних завдань, хоча і з великими варіаціями продуктивності.

Варіативність між завданнями становила значну проблему, оскільки можна було очікувати, що перехід до формального оперативного мислення

однаково застосовуватиметься до всіх завдань, які висувають подібні логічні вимоги, а варіативність між індивідами представляла іншу проблему, оскільки вона давала підвищити ймовірність того, що інші фактори, ніж зміни в логічній структурі, були залучені до виконання завдання.

Дослідження формальних операцій згодом об'єдналися в тести трьох широких питань: 1) масштабування — чи відбувається виконання завдань у передбаченій послідовності?; 2) вік опанування — чи виконують підлітки логічно, як очікувалося б, враховуючи набуття формальних операцій?; і 3) логічні вимоги — чи емпіричні перевірки логічної продуктивності точно відповідають емпіричним твердженням?

Виявлені труднощі у встановленні надійних доказів шкалювання, який збалансовує конкуруючі вимоги узагальненості та логічну точність, привів до висновку, що явні емпіричні твердження формальної теорії операцій були не підтверджено. Незважаючи на це, велика кількість досліджень створила надійний описовий портрет основних змін у мисленні підлітків. У низці дослідницьких програм було визначено п'ять широких особливостей, які відрізняють підліткове мислення від дитячого. Гіпотетичне мислення включає в себе отримання точних логічних висновків із передумов, будь то конкретні, абстрактні чи контрфактичні, а також здатність генерувати ідеї щодо можливих майбутніх станів. Мислення про абстрактні концепції та їх використання є тісно пов'язаним процесом, який включає як формальні абстракції, такі як математичні та наукові конструкції, так і неформальні абстракції, такі як суспільство, справедливість або права. Саморефлексивне мислення застосовує нову когнітивну складність до зростаючого усвідомлення власних процесів мислення, когнітивних упереджень і схильностей або метапізнання, а також до більш просунутої теорії розуму.

Багатовимірне мислення включає комбінаторні проблеми, які потребують уваги усіх можливих комбінацій елементів, критична здатність координувати теорію та докази в науковому міркуванні. Вони значною мірою збігаються з когнітивними здібностями, згрупованими разом як виконавча функція, яка була

пов'язана з кількома областями від ризикованої поведінки до академічних досягнень. Думка про знання як про відносно відображає зростаючу обізнаності, що виникає внаслідок мислення, що ускладнює збереження конкретних, чорно-білих переконань дитячих думок. Більшість підлітків зрештою встановлюються на врівноважену позицію релятивізму та рефлексивного судження, визнаючи, що навіть незважаючи на те, що певності завжди можна оскаржити, можливість реального знання та послідовних цінностей залишається, і що твердження про факт або переконання вимагають свідомої уваги до доказів. Інші підлітки переживають те, що, мабуть, найкраще розглядати як надмірне узагальнення релятивізму, виражене як епістемічна відданість скептицизму щодо того, що не існує можливості достовірних фактів, цінностей чи вірувань.

Окрім описового рівня, сучасні дослідження когнітивного розвитку підлітків зосереджені на кількох потенційних механізмах, які можуть пояснити спостережувані зміни. До них відносяться компонентні моделі обробки інформації з акцентом на виконавчу функцію; моделі, засновані на знаннях, які зосереджені на набутті досвіду; і контекстуальні моделі, які підкреслюють диференційоване розгортання когнітивної діяльності в різних обставинах, з особливим акцентом на моделях подвійних процесів. Ґрунтуючись на результатах досліджень, які не підтверджують теорії, які зосереджуються на одній когнітивній функції як центральному всеохоплюючому поясненні, останнє увагу було зміщено на те, як ці різні моделі можуть бути інтегровані. Дедалі частіше одним із ключових тестів інтегративних підходів є ступінь їх сумісності зі зростаючим розумінням розвитку мозку в підлітковому віці. Обробка інформації та виконавча функція з самого початку в 1970-х роках існувало кілька підходів до розуміння розвитку системи когнітивної обробки в підлітковому віці, зосереджуючись на різних гіпотетичних характеристиках системи: швидкість обробки, основна здатність обробляти і центральні концептуальні структури, в яких організована обробка. У кожному випадку

існував ряд експериментальних парадигм, мета яких полягала в тому, щоб виділити ту чи іншу з цих гіпотетичних особливостей системи обробки.

Швидко накопичувалися докази, які свідчать про те, що швидкість обробки, навіть для надзвичайно простих завдань на час реакції, які розглядали обробку інформації, контролюючи час моторної реакції, зростає протягом дитинства та підліткового віку, з очевидною позитивною точкою перелому в ранньому підлітковому віці. Докази також вказують на плато базової швидкості обробки до пізнього підліткового або раннього дорослого віку.

Подібна закономірність виявилася в дослідженні обчислювальної здатності, яка найчастіше вимірюється як обсяг робочої пам'яті, з ростом у дитинстві та в підлітковому віці, з подібним плато до пізнішого підліткового віку або незабаром після цього. Є менш чіткі докази затримки росту в ранньому підлітковому віці, хоча це може бути пов'язано з тим фактом, що вимірювання розміру є менш дрібним, ніж час реакції.

Важче було вирішити питання про те, який аспект системи був основним рушієм когнітивних змін: чи зміни в швидкості дозволяють обробляти більше елементів у робочій пам'яті, чи розширена ємність збільшує швидкість обробки? Третя точка зору, яку часто називають неопіажевськими підходами, стверджувала, що і швидкість, і потужність були субстратами для змін у центральних концептуальних структурах, де відбувалися найбільш значні зміни. З цієї точки зору, реорганізація концептуального апарату, наприклад, у моделях числення в математиці, дозволила обробляти більше інформації з більшою ефективністю та швидкістю. Оцінки центральних концептуальних структур також показали модель зростання, подібну до тієї, що спостерігалася для швидкості та потужності обробки, розширюючи конкуренцію між теоріями щодо того, що слід розглядати як центральний рушійний фактор змін у процесі обробки: швидкість, потужність або концептуальні структури

Більш пізні дослідження показали, що ці аспекти системи дуже взаємозалежні, і може виявитися неможливим визначити конкретну провідну причину. Дослідження, що вивчають взаємозв'язки між змінами швидкості,

потужності чи концептуальних структур як пояснення відмінностей у продуктивності складних когнітивних завдань, загалом виявили, що чим більш уточненими та точними стають параметри кожного аспекту, тим менше було пояснено різницю у виконанні завдання.

Іншими словами, схоже, що в кожній із цих особливостей обробки відбуваються фундаментальні зрушення, але їхня координація в ході розвитку є тим, що, швидше за все, породжує спостережувані зміни в когнітивній діяльності на вищому рівні вирішення проблем і міркувань. Це відображається в сучасних дослідженнях розвитку виконавчої функції, які зосереджені на тому, як ядро процесів робочої пам'яті, контролю уваги та планування стають скоординованими для підтримки складної когнітивної діяльності в підлітковому віці.

Приблизно в той самий час окрема та конкуруюча теоретична модель була зосереджена на отриманні знань і розвитку досвіду. Виникла сильніша та слабша версія цього підходу порівняно з теоретичними претензіями на примат або логічних структур, або систем обробки. Сильна версія полягала в тому, що зміни в міркуваннях або обробці фактично є вторинними щодо набуття знань і досвіду.

Вважається, що коли людина набуває знань і досвіду в будь-якій даній галузі, підвищена автоматизація підвищує ефективність системи обробки даних і дозволяє розвинути навички міркування. Таким чином, зміни в міркуванні та обробці є допоміжними навичками, які уможливорюються зростанням знань і досвіду. Слабша версія цього підходу не відбулася зміни в обробці чи міркуванні на вторинний рівень, але стверджував, що когнітивні моделі, які не сприймають зростання знань і досвіду як основоположне для функціонування та розвитку пізнання, не мають ключового елементу.

Початкові докази центральної ролі досвіду виникли в результаті дослідження дітей і молодих підлітків, які досягли високих рівнів продуктивності в певних сферах, таких як шахи або знання про динозаврів. Цей напрямок досліджень виявив докази набагато кращого та ефективнішого

вирішення проблем, міркування та пам'яті серед підлітків ранніх періодах, які мали значний досвід у галузі, що оцінюється, часто перевершуючи початківців або дорослих з мінімальним досвідом.

Докази також свідчать про більш просунуті рівні предметно-специфічного планування та метакогнітивних стратегій серед цих молодших суб'єктів. Це може виникнути внаслідок будь-якого або обох із двох факторів: з більшими знаннями та досвідом існує більша ймовірність того, що людина бачить ті самі чи подібні моделі раніше, що дозволяє спиратися на цей минулий досвід, щоб керувати поточними діями; і такі особи можуть також мати автоматизовану велику кількість складових навичок, що дозволяє використовувати резервні когнітивні можливості для більш глобальної оцінки ситуації або для участі в складнішій діяльності з планування. Підсумовуючи, докази підтверджують твердження про те, що вдосконалення знань і досвіду справляє значний вплив на функціонування когнітивної системи, окрім простого отримання додаткових знань. З іншого боку, докази відмінностей у розвитку в обробці з використанням контрольованих експериментальних парадигм, які усувають існуючі раніше відмінності в знаннях, показали, що фактори, окрім досвіду, були залучені в когнітивний розвиток підлітків, і що узагальнюючі просунуті когнітивні навички можуть бути обмежені серед дітей та молодших підлітків.

Варто відзначити ще одну особливість дослідження експертних знань, оскільки воно також має наслідки для розуміння того, як нейронний розвиток впливає на когнітивне функціонування в підлітковому віці. «Правило 10 000 годин», яке випливає з дослідницької програми експертних знань і згодом набуває загальновідомого статусу, стверджує, що приблизно стільки часу потрібно для досягнення продуктивності від професійного до експертного практично в будь-якій галузі.

Дослідження, проведені після Канемана та Тверського, створили довгий перелік способів, якими раціональний аналіз може піти не так, включаючи плутанину кореляції з причинно-наслідковим зв'язком, помилки зворотного

наслідку, а також більш повсякденні евристичні упередження, як-от «помилка безповоротних витрат» — уже багато інвестувавши, людина може відчувати потребу продовжувати досягати мети, навіть якщо новий аналіз уже ігнорує безповоротні витрати призвели б до іншого висновку.

Цей напрямок досліджень зрештою породив ряд «подвійних процесів моделі» пізнавальної діяльності. У цій моделі існує два набори когнітивних процесів, один з яких пов'язаний з аналітичним міркуванням, а інший покладається на більш евристичні процеси — останній з яких також характеризується як обробка досвіду або інстинктивна обробка. Еванс охарактеризував аналітичне міркування як повільне, послідовне, що вимагає значних центральних когнітивних ресурсів і реагує на інструкції, тоді як у кожному випадку навпаки це вірно для евристичної обробки.

Згодом моделі подвійних процесів були застосовані до широкого спектру когнітивних функцій підлітків. Одним із спільних елементів є визнання того, що контекст когнітивної діяльності має суттєве значення. Оскільки аналітичне міркування вимагає зусиль, а евристична обробка, здається, є типовою, перше активується менш легко, і для його аналізу потрібні певні обставини.

Найпомітніше дослідження прийняття підлітковими рішеннями спиралися на евристично-аналітичну відмінність. Оскільки аналітичне міркування вимагає зусиль і часу, а багато рішень у повсякденному контексті не вимагають нових аналітичних підходів кожного разу, запуск аналітичної обробки може бути виснажливим. Складність полягає в тому, щоб відрізнити ситуації, в яких достатньо евристичних процесів, від тих, у яких більш свідомі аналітичні зусилля були б корисними. Здатність автоматизувати компонентні навички може бути ключовою підтримкою для забезпечення можливості розгортання метакогнітивних стратегій, і, таким чином, балансування переваг швидкої евристичної обробки, схильної до помилок, проти повільнішої, але більш надійної аналітичної обробки представляє значний виклик.

Існують докази того, що це може бути особливо складно для підлітків, оскільки аналітичні навички набуваються порівняно недавно і, отже,

потребують ще більше зусиль, ніж для дорослих, а також оскільки виконавчі функції гальмівного контролю та планування розвинені не повністю, що ускладнює їх для виявлення ситуацій, у яких рішення можуть бути кращими, якщо їх піддати ретельнішій когнітивній обробці. Навіть у відносно простих лабораторних завданнях концентрація уваги, продуктивність підлітків наближається до рівня дорослих, але ціною постійного ретельного моніторингу. Спостерігається за допомогою функціональної магнітно-резонансної томографії як розширена активність префронтальної кори, такий моніторинг поглинає когнітивні ресурси з набагато вищою швидкістю, ніж у дорослих.

Труднощі, з якими стикаються підлітки у визначенні ситуацій, у яких більш ретельна аналітична обробка може бути більш корисною, і в застосуванні такої обробки в таких контекстах загострюються в соціально-емоційних складних контекстах, пов'язаних з емоційним збудженням чи тиском однолітків. Ця відмінність також описується як функція «гарячий проти холодного». Крім того, існують незалежні дані, які свідчать про те, що системи емоцій і винагороди, пов'язані з лімбічною системою мозку, дозрівають набагато швидше до рівня дорослого, порівняно з повільнішим ростом виконавчих функцій, що, включають саморегуляцію.

Доказів стає все більше для невідповідності дозрівання префронтальної та лімбічної систем, що створює особливо гострий тиск на когнітивну систему підлітка. Вважається, що підвищена залежність від евристичної обробки та зменшення використання аналітичної обробки відіграє важливу роль у підвищенні рівня ризикованих рішень, які спостерігаються серед підлітків, напрям досліджень, який отримує значну увагу.

Картину ускладнює, здавалося б, парадоксальне спостереження спрямування уваги підлітків на глибшу аналітичну обробку та відхід від евристичної обробки може в деяких випадках посилити ризик. Між дослівною обробкою та обробкою по суті, результати свідчать про те, що підвищена увага до дослівної обробки може повернути додаткову увагу до бажаних переваг

ризик. Зосередженість на перевагах може збільшитися ймовірність ризикованої поведінки, особливо для планомірної ризикованої поведінки і як посередник від пошуку відчуття до ризикованої поведінки.

Незважаючи на те, що пошук центрального рушія когнітивного розвитку підлітків не дав результату консенсусної системи кандидатів, було б неправильно сказати, що велика кількість досліджень когнітивного розвитку підлітків не виявляє важливих точок зближення. Перш за все, докази взаємозалежності розвитку основних когнітивних систем досить вагомі – дзеркальне відображення відсутності єдиного рушійного когнітивного фактору, який породжує всі інші спостережувані зміни. Міркування, наприклад, не можна зрозуміти незалежно від того, про що міркують, і контексту, в якому відбувається міркування.

Другою точкою зближення є поява подвійності обробки моделей у різних перспективах дослідження. Визнання того, що евристичні процеси розгортаються частіше, ніж аналітичні процеси, вимагає подальшої розробки більш складних моделей кожного типу когнітивної діяльності. Той факт, що контекстуальні змінні, особливо високі соціально-емоційні інвестиції, впливають на те, яку систему обробки буде розгорнуто, підсилює думку що більш повний опис когнітивного розвитку підлітків вимагатиме кращого розуміння того, коли та як використовуються різні когнітивні системи.

Третім і найважливішим пунктом конвергенції є інтеграція моделі, включаючи моделі подвійних процесів, які виникли в результаті вивчення когнітивного розвитку підлітків, сильно перегукуються з висновками, отриманими з нейронауки розвитку підліткового віку. Є численні паралелі, які навряд чи виявляться випадковими. Чотири точки збігу між когнітивними чи поведінковими висновками та результатами нейронауки розвитку є заслуговують на увагу та є центром значної дослідницької діяльності.

Перша паралель полягає між результатами збільшення швидкості обробки і мієлінізації. Підвищена мієлінізація нервових шляхів — накопичення

ізоляційного матеріалу на нервових волокнах — істотно збільшує швидкість обробки та демонструє помітне збільшення в підлітковому віці.

Інша паралель походить від нейронаукових даних про розвиток, які незалежно виявили ранню підліткову проліферацію синапсів, або синаптогенез, за яким слідує період синаптичного обрізання, під час якого нервові підсистеми, які найбільш сильно активовані та задіяні, вибірково зберігаються порівняно з неактивованими підсистемами. Існує серйозний наслідок того, що прогрес у широкому діапазоні навичок, більш схожих на дорослих, у підлітковому віці може виникнути частково через вплив досвіду на синаптичне обрізання, схоже на те, що спостерігається в дитинстві та ранньому дитинстві. Зокрема, розвиток досвіду, ймовірно, залежатиме від спеціально сфокусованого синаптичного обрізання.

Третя паралель полягає в тому, що між поступовим розвитком системи, включаючи її мережеву організацію з іншими нейронними системами, і поступовим зростанням виконавчих функцій і внутрішньої саморегуляції в підлітковому віці.

Нарешті, збільшення внутрішнього зв'язку між різними системами мозку також перегукується з думкою про те, що взаємозалежність між основними функціями обробки швидше. Серед конкретних розробок у системі є більший скоординований набір зв'язків з іншими ділянками мозку, висновки, які добре узгоджуються з когнітивними доказами. З цих напрямків досліджень стає зрозуміло, що інтеграція психологічних і нейронаукових досліджень, ймовірно, буде більш продуктивною, ніж ексклюзивна увага до будь-якого з них або спроби звести всі пояснення до пояснень нейронних схем.

На додаток до спроби об'єднати дослідження когнітивного розвитку та нейронауки розвитку, сучасні дослідження також підкреслюють наслідки для політики та практики, що впливають із нашого розуміння когнітивного розвитку підлітків. Три особливо важливі теми, на які нові дослідження когнітивного розвитку та розвитку мозку мали значний вплив, включають освіту, де нейронаука про розвиток зосередила увагу на префронтальній корі

та виконавчих функціях, здебільшого розташованих у ній; громадське здоров'я, де поведінкові нещасні випадки викликають найбільше занепокоєння протягом другого десятиліття життя, включно з безпекою водіння, у якій роль досвіду та його взаємодія з соціально-емоційним контекстом є глибоко залученими; і ювенальна юстиція, де пом'якшення, частково засноване на когнітивній незрілості, стало центральною проблемою в останніх висновках судів у США, Канаді та інших країнах.

У кожному з цих випадків інтегративна модель, що об'єднує когнітивні, поведінкові та нейронаукові дані, забезпечує цінну перспективу. Наслідки для освіти є показовими. Поступова поява виконавчих функцій і певної системи відкриває великі можливості, в тому числі прямі зусилля для підтримки розвитку підлітка. Це сприяло б прогресу в багатьох сферах освіти завдяки переконливим доказам підвищення координації когнітивних функцій та їх вірогідного підкріплення у збільшенні зв'язності нейронних схем. Нарешті, докази розвитку досвіду та синаптичного скорочення підкреслюють розвиток процедурних і концептуальних навичок у цей чутливий до розвитку період.

Розвиток міжособистісних стосунків у підлітковому віці

Сімейні та дружні стосунки є одними з найважливіших і центральних стосунків підлітків і забезпечують контекст для розвитку підлітків. Вважається, що вони впливають на поведінку та розвиток підлітків [97], вони також зазнають важливих змін у розвитку. Вважається, що стосунки та дружба між батьками та дітьми розвиваються в напрямку зростання рівності, взаємозалежності та взаємності [70]. Підлітки повідомляють, що якість їхніх стосунків з батьками погіршується від раннього до середнього підліткового віку та покращується від середнього до пізнього підліткового віку, а підлітки поступово сприймають своїх батьків як менш впливових і контролюючих протягом цього періоду [37].

Друзі підлітка з часом сприймаються як дедалі більше підтримуючі та дедалі менш домінуючі. Хоча було проведено багато досліджень, щоб визначити, що реорганізовується у стосунках у підлітковому віці, ми набагато менше розуміємо, як відбуваються ці реорганізації. У цьому розділі ми обговоримо три особливості стосунків, які необхідно враховувати в дослідженнях, спрямованих на охоплення основних процесів і механізмів у розвитку стосунків підлітків: роль взаємозалежності, роль міжособистісних і внутрішньоособистісних процесів і роль мінливості.

Спочатку слід описати роль взаємозалежності у розвитку стосунків підлітків. Взаємозалежність характеризує тісні стосунки та стосується причинно-наслідкових зв'язків між діями, реакціями, думками та емоціями партнерів по стосунках усередині їх взаємодії [64]. Взаємозалежність очевидна не лише між членами діади у стосунках підлітків, а й між стосунками та контекстом у якими вони керують, наприклад сім'єю. Крім того, взаємозалежність призводить до статистичної незалежності спостережень, які необхідно контролювати в аналізі [32], тобто поведінка, думки та емоції двох партнерів по стосунках, швидше за все, будуть схожі, ніж поведінка, думки та емоції двох випадкових людей. Необхідно обговорити теоретичні моделі, що наголошують на взаємозалежності, та емпіричні дослідження, які враховують питання взаємозалежності у розвитку стосунків підлітків.

По-друге, слід зосередитися на ролі міжіндивідуальних (тобто міжособистісних) та інтраіндивідуальних (тобто всередині особистості) процесів, які лежать в основі змін розвитку та переходів у стосунках у підлітковому віці. Дослідження розвитку стосунків між молоддю здебільшого вивчали зміни на рівні групи, такі як розвиток середнього рівня або зміни міжіндивідуальних відмінностей. Тобто більшість досліджень вивчали середні процеси в окремих індивідів. Однак зміна середнього рівня або кореляція на рівні групи не обов'язково інформує нас про конкретні зміни чи процеси окремих осіб у цій групі. Таким чином, незважаючи на те, що ці дослідження призвели до важливих теоретичних досягнень, вони мало що вчать нас про

механізми інтраіндивідуального розвитку, які лежать в основі, наприклад про те, чи відбуваються зміни у відносинах і як відбуваються, і які наслідки цих змін у розвитку для конкретних індивідів.

По-третє, необхідно зосередитися на ролі мінливості як самостійного явища. Мінливість відображає щоденні чи щомиттєві коливання сприйнятих аспектів стосунків або поведінки взаємодії. Зазвичай аспекти відносин оцінюються як відносно статичні характеристики, а зміни перевіряються лише протягом тривалого періоду часу. Короткострокові коливання сприйнятих аспектів стосунків або поведінки взаємодії зазвичай пояснюються нижчою надійністю або помилкою вимірювання; однак ці коливання насправді можуть бути ключовою особливістю відносин і розвитку відносин. Таким чином, дослідження мінливості може виявити фундаментальні реляційні процеси.

Стосунки підлітків з батьками та друзями зазвичай характеризуються як тісні стосунки в тому сенсі, що партнери по стосунках дуже взаємозалежні та здійснюють частий і сильний вплив на поведінку один одного протягом тривалого періоду часу [64]. Різні теорії підкреслюють трансакційну модель, у якій члени діади взаємно впливають один на одного з часом [15]. Хоча підлітки розвивають дедалі більшу автономію та індивідуальність у стосунках з батьками та друзями, ці стосунки характеризуються взаємозалежністю протягом усього підліткового віку. Фактично, індивідуація підлітків розвивається найбільш оптимально, коли підлітки підтримують інтимні та взаємозалежні стосунки з батьками та друзями [52]. Незважаючи на те, що ця взаємозалежність партнерів у стосунках і діадична природа стосунків широко визнані, шляхи стосунків у підлітковому віці вивчаються переважно зосереджуючись на сприйнятті однієї особи у стосунках. тим не менш, при вивченні зміни стосунків важливо враховувати обох членів діади, а також контекст, у який вони включені. Діадичні стосунки підлітків з батьками та друзями є частиною системи, що складається з кількох рівнів соціальної складності: рівень індивідів, рівень стосунків і рівень групи [57]. На рівні індивіда стосунки складаються з двох індивідів, які приносять із собою свої

особисті якості в усіх ситуаціях. Діадичні стосунки визначаються не лише особистими характеристиками обох індивідів у стосунках, але й змістом і якостями їхніх діадичних взаємодій, а також частотою та схемою цих взаємодій на рівні стосунків. Ці характеристики не можна повністю пояснити характеристиками індивідів у межах діади, але вони виникають у межах діадної взаємодії. Рівень групи формує реляційну мережу, яка складається з кількох діадичних відносин. Прикладом цих трьох рівнів є те, що батьки та підлітки формують діадичні стосунки, які вбудовані в сім'ю на рівні групи. Порівняно, підлітки та їхні друзі формують діадичну дружбу, яка є частиною більшої групи однолітків.

Ці різні рівні системи взаємозв'язків взаємопов'язані та впливають один на одного в системі [57]. Наприклад, на людей можуть впливати їхні стосунки, і навпаки. Включаючи в аналіз обидва члени діадичних відносин зміна дозволяє нам вивчити реляційний характер змін і зрозуміти взаємодіючі процеси між характеристиками та уявленнями членів діади, які складають стосунки та зміну стосунків [32]. На стосунки та партнерів також може впливати група, до якої вони належать [97]. Ця взаємозалежність рівнів індивідів, відносин і груп очевидна в характері і розвитку стосунків підлітків з батьками та друзями [32]. Наприклад, теорія сімейних систем підкреслює, що двонаправлені ефекти не можуть бути виявлені лише в межах діадичних сімейних стосунків, але також між діадичними сімейними стосунками: одна діада може впливати на інші діади в сім'ї. Оскільки кожен окремий учасник стосунків розвивається з часом, учасникам діади доводиться постійно пристосовувати та координувати свої діадичні стосунки відповідно до власних змін розвитку та змін у розвитку діадичного партнера в контексті більшої групи. Таким чином, у сімейних стосунках і дружбі розвиток виникає внаслідок інтерактивної відповідності між індивідуальними характеристиками партнерів по стосунках, їхніми діадичними стосунками та сімейним або однолітковим контекстом, у який вони включені.

Важливим теоретичним розходженням у розвитку стосунків є різниця між міжіндивідуальними та інтраіндивідуальними процесами. Загальний підхід до вивчення стосунків підлітків полягає у дослідженні міжіндивідуальних (міжособистісних) відмінностей у цих стосунках.

Розширене застосування моделей латентного росту призвело до підвищення оцінки уявлення про те, що розвиток необхідно вивчати шляхом вивчення інтраіндивідуальних (внутрішніх) змін. Тобто всі особини мають свою унікальну траєкторію розвитку з часом, і особини можуть відрізнятись одна від одної в цьому відношенні. Дійсно, багато досліджень зосереджуються на середньому середньому рівні розвитку характеристик стосунків і міжіндивідуальних відмінностей. Тим не менш, середній середній рівень розвитку зазвичай не стосується інтраіндивідуального шаблону розвитку, або, іншими словами: практично жоден окремий підліток не слідує середньому шляху стосунків. Вивчення інтраіндивідуальних процесів може запропонувати важливу теоретичну інформацію про шляхи стосунків, зокрема про те, чому і як шляхи стосунків розвиваються [19].

У той час як міжіндивідуальні процеси пропонують знання про те, чому підлітки відрізняються від інших підлітків за якістю стосунків і розвитком, інтраіндивідуальні процеси є інформативними щодо того, якою мірою партнери по стосунках впливають один на одного всередині відносини, таким чином звертаючись до джерел внутрішньоіндивідуальних щоденних коливань у характеристиках відносин. Замість того, щоб запитувати, наприклад, чи відчувають батьки, які переживають високий рівень конфлікту в шлюбі, більше конфліктів зі своєю дитиною-підлітком, ніж батьки, які переживають низький рівень конфлікту в шлюбі, ми можемо запитати, чи співвідноситься батьківський конфлікт із конфліктом між батьками та дітьми в сім'ї з часом. Іншими словами, чи батьки частіше сприйматимуть конфлікти зі своїми дітьми в дні, коли батьки конфліктують зі своїм подружжям, ніж у дні, коли вони не відчувають конфлікту зі своїм подружжям? Дослідження інтраіндивідуальних процесів має ту перевагу, що воно контролює невимірні треті змінні, які

можуть пояснити міжіндивідуальні асоціації [11]. Міжіндивідуальні асоціації та інтраіндивідуальні асоціації незалежні одна від одної [84] і не обов'язково мають однакову спрямованість. Наприклад, у той час як підлітки, які в середньому повідомляють про більшу інтимність у своїх дружніх стосунках, сприймають свою дружбу як більш задовільну, більш інтимні взаємодії всередині дружби не обов'язково повинні бути більш задовільними [85].

Хоча не всі взаємодії можуть впливати на стосунки, такі явні взаємодії, як конфлікти, можуть тимчасово або постійно впливати на стосунки [64]. Таким чином, щоб отримати краще розуміння основних процесів зміни стосунків, досліджуючи інтраіндивідуальні [77] процеси можуть виявити інші речі, ніж дослідження міжіндивідуальних процесів.

Теоретично, короткострокові процеси можуть запропонувати цікаве розуміння стосунків та їх розвитку. Динамічний характер стосунків загальноновизнаний, але здебільшого аспекти стосунків оцінюються як відносно статичні характеристики, за якими люди можуть відрізнитися, а зміни розглядаються лише протягом тривалого періоду часу. Отже, короткочасні (щоденні або щомиті) внутрішньоіндивідуальні коливання в цих аспектах відносин часто ігноруються або вважаються помилкою вимірювання. Однак дослідження цієї інтраіндивідуальної мінливості може не тільки розкрити інформацію про передвісники, кореляти та наслідки досвіду внутрішньоіндивідуальних стосунків, воно також може відобразити фундаментальні інтраіндивідуальні процеси самі по собі. Динамічний системний підхід розглядає відносини як системи, що самоорганізуються, що розвиваються, які організують поведінку навколо узгоджених і стабільних моделей або атракторів [42]. У системі існує мультистабільність, оскільки можуть співіснувати кілька атракторів або переважних моделей взаємодії. Системи мають тенденцію до стабілізації та встановлення регулярних схем взаємодії або атракторних станів, але в той же час система також характеризується певним ступенем мінливості. Динамічний системний підхід припускає, що ця мінливість відображає внутрішні процеси, в яких

характеристики відносин коливаються навколо рівноваги, до якої вони притягуються. З цієї точки зору мінливість у стосунках розглядається як самостійне явище. Ця мінливість може бути адаптивною в деяких контекстах, але неадаптивною в інших контекстах.

Загалом вважається, що варіативність у поведінці взаємодії є адаптивною, причому більша варіативність відображає гнучкість поведінки або здатність ефективно адаптувати та реорганізувати поведінку у відповідь на різноманітні міжособистісні та контекстуальні вимоги [82]. Адаптивні відносини здатні гнучко реорганізуватися, коли відбуваються зміни [116]. У цих відносинах члени діади можуть легко пристосуватися до змін навколишнього середовища і плавно внесе корективи до цих змін. Наприклад, матері та дочки можуть виявляти негативні емоції, коли виникають розбіжності чи конфлікти щодо комендантської години для доньки, але переходять у стан підтримки та взаємної довіри, коли говорять про цікаві заняття. Відсутність мінливості можна концептуалізувати як обмежену здатність перемикатися між поведінками у відповідь на зміни в навколишньому середовищі, а також її називають жорсткістю [60]. Це очевидно, наприклад, коли мати і донька не можуть вийти зі свого негативного стану, коли вони переходять від конфлікту щодо комендантської години до розмов про цікаві заняття.

Мінливість не обов'язково повинна бути сприятливою за будь-яких обставин і для всіх особистих характеристик і характеристик стосунків. У деяких контекстах більш високі рівні мінливості можуть вказувати на лабільність поведінки або мінливість у міжособистісній поведінці, яка не є добре контрольованою та не дуже адаптивною [28]. Вищі рівні варіабельності були пов'язані з гіршими результатами в кількох областях. Наприклад, було встановлено, що більша інтраіндивідуальна варіабельність особистості пов'язана з поганим суб'єктивним благополуччям та поведінковою дезадаптивністю [82], більша варіабельність у самоописах була пов'язана з негативним впливом [28], а також вищим емоційним мінливість була пов'язана

з відсутністю готовності справлятися з проблемами чи важкими ситуаціями мінливість особистих характеристик може свідчити про непристосованість.

Інтраіндивідуальна (або інтрадіадна, коли одиницею аналізу є діада) мінливість також відіграє певну роль у змінах розвитку. З точки зору динамічних систем, мінливість є необхідною презумпцією для змін у розвитку. Зміни розвитку виникають зсередини системи в результаті дестабілізації раніше стабільних моделей поведінки [73], коли змінюються ключові елементи системи. Передбачається зміна відносин, коли компоненти системи відносин «батько-підліток» або «підліток-друг» змінюються таким чином, що система не може підлаштуватися під це, зберігаючи існуючі стабільні стани атрактора, і відносини повинні бути реорганізовані. Ці зміни позначені а тимчасове збільшення інтрадіадної мінливості поведінки [120], після чого стосунки рестабілізуються та встановлюються в нових регулярних і часто більш відповідних віку моделей взаємодії.

Таким чином, відносно короткий фазовий перехід, що характеризується підвищеною мінливістю, позначає нелінійну зміну від одного або кількох стабільних атракторів до інших стабільних атракторів. З цієї точки зору внутрішньодіадичні процеси в режимі реального часу (від моменту до моменту) у взаємодії між батьками та підлітками чи дружбі вважаються найближчими двигунами розвитку або процесами, які рухають розвиток [20].

Отже, вивчення інтраіндивідуальної або інтрадіадної мінливості як ключової характеристики змін у розвитку може запропонувати істотне розуміння природи цих змін. Важливо вивчити, як поведінка підлітків у взаємодії пов'язана зі шляхами стосунків, щоб пролити світло на процеси, що лежать в основі інтраіндивідуальних або інтрадіадичних змін розвитку у стосунках підлітків з батьками та друзями.

Загалом, дослідження шляхів розвитку підліткових стосунків мають враховувати три особливості розвитку стосунків. По-перше, стосунки включають характеристики обох діадичних партнерів і вбудовані в більший

контекст. По-друге, вивчення інтраіндивідуальних процесів є особливо корисним для розуміння механізмів, що лежать в основі стосунків. По-третє, варіабельність поведінки взаємодії або сприйняття стосунків може запропонувати важливу інформацію про відносини та їх розвиток. У наступному розділі ми розглянемо недавню емпіричну роботу, яка ілюструє ці питання.

Відповідно до теорії сімейних систем, шлюбні стосунки мають сильний вплив на інші стосунки в сім'ї, наприклад стосунки між батьками та дітьми.

Підлітки можуть моделювати поведінку батьків у своїх подружніх стосунках і використовувати цю поведінку у своїх відносини з батьками або однолітками. Наприклад, коли батьки частіше використовують негативне вирішення конфліктів у своїх подружніх стосунках, підлітки з часом все частіше використовують негативне вирішення конфліктів у стосунках з батьками. Таким чином, подружні стосунки, як правило, впливають на розвиток стосунків батьків і дітей. Крім того, на розвиток стосунків може вплинути досвід інших, порівнянних стосунків. Що стосується стосунків між батьками та підлітками, батьки та підлітки можуть пристосовувати свою поведінку одне до одного на основі досвіду зі старшим братом або сестрою.

Батьки можуть вчитися на своєму досвіді зі старшим братом або сестрою у справі з проблемами перехідного періоду підліткового віку для стосунків між батьками та дітьми, або поведінка старшого брата або сестри може перекинутися на підлітка [108; 109]. Таким чином, зміни розвитку стосунків між батьками та дітьми можуть залежати від порядку народження та контексту інших братів і сестер у сім'ї.

Порівняння всередині сім'ї показало, що батьківська теплота як для первістків, так і для підлітків, які народжуються вдруге, від раннього до середнього підліткового віку, але це зниження було менш вираженим для других дітей, ніж для первістків [107]. Це відкриття підтверджує перспективу навчання на досвіді, згідно з якою батьки вчаться на своєму досвіді зі старшою дитиною. Для порівняння, хоча конфлікти з батьками припадають на пік у

ранньому підлітковому віці як для первістків, так і для підлітків, що народжуються вдруге, конфлікт із підлітком, який народжує первістка, переливається в конфлікт із підлітком, що народжується вдруге, так що підлітки, що народжуються вдруге, переживають пік конфліктів у більш ранньому віці, у ранньому підлітковому віці, ніж у підлітків-первістків [109].

Специфічні зміни у великій сімейній системі також можуть вплинути на розвиток стосунків між батьками та підлітком. Наприклад, коли первісток підлітка йде з дому, другий сприйняття конфлікту з батьками зростає [126]. Крім того, після виходу з дому конфлікт первістка з батьками зменшився, а також батьківська близькість і прийняття збільшився, що свідчить про актуальність вивчення змін відносин у перехідні періоди. Ці результати показують, що процеси розвитку у стосунках між батьками та підлітками відбуваються по-різному залежно від позиції підлітка в сім'ї та розвитку інших стосунків в сім'ї.

Порівняно з розвитком стосунків між батьками та підлітком у ширшому контексті сім'ї, розвиток дружби відбувається в більшій групі однолітків і на неї впливає. В останнє десятиліття такі методи, як аналіз соціальних мереж Дружба вбудовується в більшу мережу однолітків, і дружба часто формується на основі зв'язків у більшій мережі однолітків, тобто підлітки часто дружать з друзями своїх друзів [107]. Крім того, група однолітків має тенденцію впливати на кого підлітки дружити. Подібність у сприйнятті підлітками власної особистості та особистості їхніх щойно знайомих однолітків не лише передбачала інтенсивність дружби протягом чотирьох місяців, подібність особистості, як сприймала група однолітків, також передбачала вищу інтенсивність дружби. Вплив сприйманої подібності групою однолітків на інтенсивність дружби опосередковувався частотою спілкування між підлітками та їхніх щойно знайомих однолітків, що свідчить про те, що сприйняття групи однолітків спонукає людей разом до більшої взаємодії та

створення дружби. Ці результати показують, що розвиток дружніх стосунків не відбувається ізольовано, а закладено всередині та впливає на однолітків.

Крім того, розвиток стосунків між батьками та підлітком і дружби є двостороннім. Підлітки можуть використовувати ментальні уявлення, які вони сформували на основі досвіду стосунків з батьками, щоб зрозуміти і побудувати свої стосунки з друзями [44]. Водночас, більш егалітарну та симетричну взаємодію з друзями можна узагальнити на стосунки з батьками. Дійсно, відносини батьків і підлітків і дружні стосунки мають тенденцію двосторонньо впливати одне на одного, із загалом сильнішим впливом від батьківських стосунків у підлітковому віці до дружби в ранньому підлітковому віці та таким же двостороннім впливом у середній і пізній підлітковий вік для уявної підтримки та негативної взаємодії [37] і стилів вирішення конфліктів.

Таким чином, різні шляхи протягом підліткового віку. Вивчення інтраіндивідуальних процесів у стосунках підлітків може прояснити механізми, що лежать в основі шляхів стосунків. Незважаючи на збільшення кількості досліджень, які вивчають середній рівень розвитку підліткових стосунків за допомогою лонгітюдних даних і передових методів, таких як моделі латентної кривої росту [37], лише кілька досліджень розглядали інтраіндивідуальні процеси у стосунках підлітків з батьками з короткострокової перспективи. Результати щоденного дослідження показали що батьки частіше спілкувалися зі своїми дітьми на підтримку в ті дні, коли вони були більше залучені до діяльності по догляду за дітьми. У ці дні вони також частіше мали конфліктні взаємодії зі своїми дітьми, особливо коли вони були в негативному настрої. Ван Доорн та його колеги досліджували, чи пов'язаний щоденний конфлікт із щоденними коливаннями сприйняття задоволеності стосунками підлітків із батьками та друзями, а також як розв'язання конфлікту модерує ці асоціації.

Відповідно до даних про те, що підлітки, які мають більше конфліктів зі своїми батьками, сприймають якість стосунків між батьками та підлітками як нижчу, ніж підлітки, які мають менше конфліктів з батьками, було виявлено,

що конфлікти та сприйняте задоволення від стосунків негативно пов'язані один з одним в той самий день у стосунках підлітків з їхніми матерями, батьками та кращими друзями, і цей зв'язок був сильнішим, коли підлітки неконструктивно вирішували ці конфлікти, ніж коли підлітки конструктивно вирішували ці конфлікти. Крім того, однак, конфлікт був позитивно пов'язаний із сприйнятою задоволеністю стосунками з найкращими друзями на наступний день, зокрема, коли ці конфлікти були неконструктивно обробляються, що свідчить про те, що для дружби підлітків може бути корисно час від часу висловлювати розбіжності в думках. Ці відкриття проливають світло на внутрішньодіадні механізми підтримки відносин.

Подібним чином, хоча передача між поколіннями була показана з міжіндивідуальними (міжособистісними) асоціаціями, ці результати не підтверджують передачу або поширення між стосунками в конкретних сім'ях. Дослідження інтраіндивідуального (внутрішньоособистісного) впливу інших сімейних стосунків на стосунки між батьками та підлітками дозволяє зробити висновок про перелив у сім'ях. Наприклад, конфлікт між батьками та дитиною опосередковував зв'язок між міжбатьківським конфліктом та емоційним стресом підлітка не лише на індивідуальному рівні, але й на щоденному інтраіндивідуальному рівні [29]. Ці результати показують, що перетікання від подружніх стосунків до стосунків між батьками та підлітками відбувається не лише на міжіндивідуальному рівні, але й у щоденних взаємодіях у конкретних стосунках. Таким чином, вивчення внутрішньоіндивідуальних процесів доповнює вивчення міжіндивідуальних асоціацій і покращує наше розуміння процесів відносин.

Хоча мінливість може надати цінну інформацію про процеси стосунків і розвиток стосунків, лише обмежена кількість досліджень вивчала роль мінливості у стосунках підлітків. Ці дослідження демонструють, що роль мінливості для стосунки підлітків залежать від контексту та вимірювання мінливості. У деяких контекстах мінливість вважається корисною властивістю, що вказує на гнучкість поведінки. Тоді низька мінливість є

ознакою жорсткості. В інших контекстах мінливість свідчить про лабільність і має більш шкідливі наслідки. Крім того, мінливість може відігравати певну роль у розвитку, оскільки вона позначає переходи в розвитку. Нижче ми обговоримо докази цих можливих ролей мінливості у стосунках підлітків.

Те, що внутрішньоіндивідуальні флуктуації можуть відображати несприятливі процеси відносин, було показано в дослідженні Арріаги та його колег (2006). У дослідженні пізнього підліткового віку вони показали, що люди, які з часом коливаються в сприйнятті партнерської прихильності, з більшою ймовірністю перебували в романтичних стосунках, які рано чи пізно закінчилися, ніж люди з відносно стабільним уявленням про прихильність партнера. Ці асоціації були значущими, коли враховували початковий рівень і тенденцію передбачуваної прихильності партнера, і припускали, що ступінь коливань у сприйнятій прихильності партнера відображає впевненість або сумнів щодо того, де партнер стоїть у стосунках. Таким чином, у деяких контекстах коливання відносин можуть відображати згубні процеси.

Навпаки, результати низки досліджень свідчать про те, що жорсткі моделі реагування у стосунках між батьками та підлітками, коли батьки та підлітки використовують обмежену кількість способів взаємодії та не можуть адаптувати свою поведінку у взаємодії до вимог ситуації, пов'язані з більшою проблемою поведінки та стосунків. Наприклад, сім'ї агресивних дітей беруть участь у персеверативних циклах примусової поведінки [51], а жорсткість взаємодії між батьками та дітьми, як виявилось, може передбачати антисоціальну поведінку дітей поза межами змісту взаємодії [60].

Серед дівчат-підлітків інтраіндивідуальна варіабельність емоційних реакцій на конфлікт з матір'ю була криволінійно пов'язана з кількістю конфліктів, причому як висока, так і обмежена варіабельність були пов'язані з високою частотою конфліктів [75]. Крім того, покращення зовнішньої поведінки агресивних ранніх підлітків після комбінованого тренінгу батьківського менеджменту та когнітивно-поведінкової програми було пов'язано зі збільшенням емоційної гнучкості між батьками та дитиною під

час взаємодії для вирішення проблем [51]. Ці результати вказують на те, що більша варіабельність діадичного регулювання емоцій пов'язана з вищою якістю стосунків між батьками та підлітками та адаптацією підлітків, тоді як ригідність вказує на проблемні стосунки та проблеми адаптації.

Роль підвищеної мінливості як показника переходів у розвитку приділяла менше уваги. Одне дослідження показало, що коли матері та дочки виявляли більшу внутрішньодіадичну варіативність у своїй поведінці врегулювання конфліктів, матері та дочки сприймали одна одну як більш домінуючу, матері сприймали більше критики з боку дочок, а дочки сприймали спілкування матері як менш ефективне [23]. Ці результати можуть свідчити про те, що діади мати-дочка, які характеризуються більшою інтрадіадичною мінливістю, можуть перебувати в середині переходу до більш егалітарних і взаємних стосунків [31]. Вищі рівні мінливості можуть відображати зміну діади в бік більшого горизонтальні відносини та пошук нових моделей поведінки, коли старі моделі не працюють більше. Лише одне дослідження поздовжньо вивчало поведінкову мінливість у розвитку стосунків між батьками та підлітками та виявило, що інтраіндивідуальна мінливість у стосунках між батьками та синами була на піку, коли хлопчикам було 13-14 років [51]. Оскільки хлопчики зазвичай розвиваються трохи пізніше дівчаток у ранньому підлітковому віці, ці результати узгоджуються з припущенням про те, що в ранньому підлітковому віці відбувається перехід у стосунках «батьки-дитина» до більш егалітарних стосунків.

Загалом, мінливість може відображати як позитивні, так і негативні процеси стосунків, а також може відігравати певну роль у розвитку стосунків. Слід зазначити, що різні дослідження, які показали шкідливу чи корисну роль мінливості, вимірювали мінливість різними методами (тобто спостереженнями проти самозвітів) і протягом різних інтервалів часу (тобто в реальному часі проти днів) і майбутніх дослідження мають вирішувати, за яких умов і в якому контексті коливання стосунків відображають позитивні та негативні риси стосунків. Крім того, необхідні додаткові дослідження, щоб

об'єднати позитив і негатив функція мінливості для зв'язків з роллю мінливості в процесах розвитку.

Важливо розрізняти різні часові масштаби розвитку та вибрати відповідний часовий масштаб для досліджуваних питань. Останні десятиліття показали збільшення кількості досліджень, які вивчають розвиток стосунків підлітків із поздовжніми конструкціями. Тим не менш, більшість досліджень довільно обирають однакові часові інтервали для оцінювання, наприклад, використовуючи річні або дворічні інтервали вимірювань, і таким чином не враховують частоту та швидкість змін, як визначено теорією [31].

Стосунки можуть бути стабільними в деякі періоди підліткового віку та демонструвати швидкі зміни в інші періоди. Коли швидкість змін у стосунках підлітків є непостійною, необхідні різні часові інтервали вимірювання з більш частими вимірюваннями протягом перехідного періоду, ніж протягом стабільних періодів, щоб мати можливість точно інтерпретувати шляхи розвитку. Крім того, широко розглядаються моделі кривих росту з лінійними та криволінійними моделями розвитку, але лінійні та квадратичні компоненти цих моделей часто не відповідають теоретичним уявленням щодо розвитку відносин [71]. Можна вважати, що інші нелінійні моделі, такі як експоненціальний і багатофазний розвиток, краще відповідають теоретичним уявленням про розвиток. Таким чином, виявлення теоретично значущих періодів розвитку, адаптація часових інтервалів між оцінками до темпів розвитку та розгляд різних моделей розвитку дозволяє більш детально вивчити механізми, що лежать в основі розвитку стосунків підлітків.

Стосунки в підлітковому віці, швидше за все, зазнають значних змін під час переходів і поворотних моментів, і тому розгляд інтраіндивідуальних процесів під час перехідних періодів у сім'ї та контексті однолітків може покращити наше розуміння реорганізацій у стосунках. Наприклад, зміни у стосунках між батьками та дітьми можуть відбуватися, коли старший брат або сестра вступає в період статевого дозрівання або покидає батьківський дім. Поглиблене врахування ролі контексту у змінах стосунків дозволяє розрізняти

різні нормативні шляхи розвитку та переходи розвитку у стосунках у підлітковому віці за різних контекстуальних обставин.

Ретельний аналіз передумов, наслідків і функцій інтрадіадної мінливості здається багатообіцяючим шляхом на майбутнє дослідження. Кілька досліджень, які розглядали цю точку зору, показали цінність цього підходу, але подальші дослідження виправдані. Особливий інтерес представляє питання, як внутрішньодіадна мінливість пов'язана зі змінами змісту взаємодій і відносин. Грунтуючись на перспективі динамічних систем, ми очікуємо, що тимчасовий період підвищеної внутрішньодіадної мінливості поведінки взаємодії позначатиме перехід розвитку від однієї стабільної моделі поведінки до іншої з батьками чи друзями. Ця інформація також актуальна для втручання та лікування: динамічний системний підхід припускає, що поведінка є найбільш гнучкою під час перехідного періоду, а клінічні втручання, спрямовані на ці критичні перехідні періоди, є найбільш гнучкими.

Крім того, дослідження ролі мінливості, вимірної протягом різних інтервалів часу та в різних контекстах, допоможе нам зрозуміти, чи є мінливість корисною чи шкідливою, і коли. Потрібні подальші дослідження, щоб з'ясувати, за яких умов більш високі рівні мінливості дозволяють діадним партнерам успішно адаптувати свої схеми взаємодії до змін у розвитку членів діади в підлітковому віці, і за яких умови, коли вони цього не роблять.

Висновок по розділу 1.

Ім'я є першим простором для виховання у дітей звичок соціальної поведінки і включає в себе повсякденну турботу, моделі поведінки та стандарти цінностей. Досвід спілкування і стосунків з батьками та близькими дорослими визначає стосунки дитини з іншими людьми. Специфічні умови сімейного виховання можуть формувати установки і мотиви, що перешкоджають або сприяють розвитку здібностей, умінь і якостей дітей. На мотивацію досягнення

впливають стилі виховання, пов'язані з контролем поведінки, емоційною підтримкою, заохоченням успіху або покаранням за невдачу. Сімейне середовище – це простір активного входження дитини в соціальний світ, встановлення різноманітних стосунків з дорослими та однолітками. Важливо правильно спрямувати емоційний розвиток дитини та пробудити людяність, бажання співпраці, позитивного самоствердження.

Я-концепція – це усвідомлення людиною своїх дій, думок, почуттів, інтересів і становища в суспільстві, тобто усвідомлення себе як особистості, яка перебуває в певному середовищі, яке має свою специфіку на різних вікових етапах. Це складний процес, опосередкований самопізнанням, що розгортається в часі і пов'язаний з рухом від окремих ситуацій через інтеграцію схожих образів до створення власного Я як суб'єкта, відмінного від інших людей. Багаторівневий процес самопізнання пов'язаний з різноманітними переживаннями, які трансформуються через емоційно-ціннісне ставлення людини до себе.

В результаті багатьох психологічних досліджень підтвердилися тези про те, що сім'я є простором для формування моделей поведінки та ціннісних стандартів. Доведено, що при ранжуванні якостей спостерігається сталість трьох якостей щодо ставлення до успіху, етичності спілкування та особистої автономності — «наполегливості», «чесності» та «відповідальності», які проявляються у всіх. три етнічні спільноти. Загалом підлітки підкреслюють якості, пов'язані з успіхом і загальним життєвим ставленням. Це означає, що молоді люди значною мірою схильні прагнути до побудови свого Я-образу як відкритого для комунікабельності, контактів і спілкування для досягнення ствердження серед однолітків і самостійності. Тут слід враховувати й інше, наприклад, бажання молодих людей бути незалежними та протистояти контролю, що часто створює напругу у спілкуванні з дорослими. Бажання сформувати власну думку й оцінку, відмінну від думки вчителів і батьків, інколи стає імпульсом, який часто переслідується заради нього самого. Однак

слід усвідомлювати, що молоді люди знаходять себе і приходять до важливих відкриттів і пояснень для себе і для світу

Підлітковий вік — це етап життя, який починається з фізичного статевого дозрівання і закінчується прийняттям ролей дорослого. Ця фаза тривалості життя пов'язана зі змінами в широко поширених біологічних і психологічних областях, включаючи фізичну, соціальну, когнітивну та емоційну. В емоційній сфері, хоча типовий підліток загалом більше щасливий, ніж нещасливий, дані свідчать про те, що підлітки відчують часті та інтенсивні емоції, які супроводжують помітне підвищення ризику психічних розладів, що характеризуються проблемами з регуляцією емоцій. Емоції містять відповіді на подразники навколишнього середовища (так звані антецеденти), які проявляються на багатьох рівнях. Порівняно з дітьми та дорослими, підлітки також відчують більш інтенсивні емоції як у позитивній, так і в негативній сферах. У дослідженні вибірки було виявлено, що підлітки швидше переходять через емоційні стани та частіше реагують на ситуації з поєднанням позитивних і негативних афектів порівняно з дітьми. Крім того, стресори викликають у підлітків сильніший негативний афект, ніж у дітей, що свідчить про те, що підлітки відчують сильніші асоціації між стресовими подіями та появою негативного афекту.

Як тільки емоційна реакція сформована, регулятивні процеси можуть бути розгорнуті, щоб змінити інтенсивність і валентність афективного досвіду. Незважаючи на відносну емоційну мінливість, підлітки загалом виявляють кращі здібності до регулювання емоцій порівняно з дітьми. Оскільки когнітивний контроль прогресивно зростає від дитинства до підліткового та зрілого віку, підвищення ефективності когнітивного контролю може сприяти покращенню здатності регулювати емоції, зокрема за допомогою складних стратегій, таких як когнітивна переоцінка.

Підлітковий вік характеризується особливо високим ризиком виникнення багатьох поширених форм психопатології, включаючи важку депресію, розлади харчування, розлади вживання психоактивних речовин і деякі

тривожні розлади. Справді, середній вік багатьох психічних розладів припадає на підлітковий вік. Цілком ймовірно, що цей ризик зумовлений, принаймні частково, змінами в розвитку багатьох емоційних процесів, що відбуваються в підлітковому віці.

Тривалий стереотип про підлітків як поганих, непередбачуваних і напружених сприяє тому, що підлітки демонструють дисфункціональну емоційну поведінку. Однак ті самі процеси, які роблять підлітків більш вразливими до ризику розвитку психопатології, також можна розглядати як критичні для здорового соціального та емоційного розвитку.

Дослідження формальних операцій згодом об'єдналися в тести трьох широких питань: 1) масштабування — чи відбувається виконання завдань у передбаченій послідовності?; 2) вік опанування — чи виконують підлітки логічно, як очікувалося б, враховуючи набуття формальних операцій?; і 3) логічні вимоги — чи емпіричні перевірки логічної продуктивності точно відповідають емпіричним твердженням? Виявлені труднощі у встановленні надійних доказів шкалювання, який збалансовує конкуруючі вимоги узагальненості та логічну точність, привів до висновку, що явні емпіричні твердження формальної теорії операцій були не підтверджено. Незважаючи на це, велика кількість досліджень створила надійний описовий портрет основних змін у мисленні підлітків. У низці дослідницьких програм було визначено п'ять широких особливостей, які відрізняють підліткове мислення від дитячого. Гіпотетичне мислення включає в себе отримання точних логічних висновків із передумов, будь то конкретні, абстрактні чи контрфактичні, а також здатність генерувати ідеї щодо можливих майбутніх станів. Мислення про абстрактні концепції та їх використання є тісно пов'язаним процесом, який включає як формальні абстракції, такі як математичні та наукові конструкції, так і неформальні абстракції, такі як суспільство, справедливість або права. Саморефлексивне мислення застосовує нову когнітивну складність до зростаючого усвідомлення власних процесів

мислення, когнітивних упереджень і схильностей або метапізнання, а також до більш просунутої теорії розуму.

Окрім описового рівня, сучасні дослідження когнітивного розвитку підлітків зосереджені на кількох потенційних механізмах, які можуть пояснити спостережувані зміни. До них відносяться компонентні моделі обробки інформації з акцентом на виконавчу функцію; моделі, засновані на знаннях, які зосереджені на набутті досвіду; і контекстуальні моделі, які підкреслюють диференційоване розгортання когнітивної діяльності в різних обставинах, з особливим акцентом на моделях подвійних процесів. Ґрунтуючись на результатах досліджень, які не підтверджують теорії, які зосереджуються на одній когнітивній функції як центральному всеохоплюючому поясненні, останнє увагу було зміщено на те, як ці різні моделі можуть бути інтегровані. Дедалі частіше одним із ключових тестів інтегративних підходів є ступінь їх сумісності зі зростаючим розумінням розвитку мозку в підлітковому віці. Обробка інформації та виконавча функція з самого початку в 1970-х роках існувало кілька підходів до розуміння розвитку системи когнітивної обробки в підлітковому віці, зосереджуючись на різних гіпотетичних характеристиках системи: швидкість обробки, основна здатність обробляти і центральні концептуальні структури, в яких організована обробка. У кожному випадку існував ряд експериментальних парадигм, мета яких полягала в тому, щоб виділити ту чи іншу з цих гіпотетичних особливостей системи обробки.

Швидко накопичувалися докази, які свідчать про те, що швидкість обробки, навіть для надзвичайно простих завдань на час реакції, які розглядали обробку інформації, контролюючи час моторної реакції, зростає протягом дитинства та підліткового віку, з очевидною позитивною точкою перелому в ранньому підлітковому віці. Докази також вказують на плато базової швидкості обробки до пізнього підліткового або раннього дорослого віку.

Розширене застосування моделей латентного росту призвело до підвищення оцінки уявлення про те, що розвиток необхідно вивчати шляхом вивчення інтраіндивідуальних (внутрішніх) змін. Тобто всі особини мають свою

унікальну траєкторію розвитку з часом, і особини можуть відрізнитися одна від одної в цьому відношенні. Дійсно, багато досліджень зосереджуються на середньому середньому рівні розвитку характеристик стосунків і міжіндивідуальних відмінностей. Тим не менш, середній середній рівень розвитку зазвичай не стосується інтраіндивідуального шаблону розвитку, або, іншими словами: практично жоден окремий підліток не слідує середньому шляху стосунків. Вивчення інтраіндивідуальних процесів може запропонувати важливу теоретичну інформацію про шляхи стосунків, зокрема про те, чому і як шляхи стосунків розвиваються. Теоретично, короткострокові процеси можуть запропонувати цікаве розуміння стосунків та їх розвитку. Динамічний характер стосунків загально визнаний, але здебільшого аспекти стосунків оцінюються як відносно статичні характеристики, за якими люди можуть відрізнитися, а зміни розглядаються лише протягом тривалого періоду часу.

Отже, короткочасні (щоденні або щомиті) внутрішньоіндивідуальні коливання в цих аспектах відносин часто ігноруються або вважаються помилкою вимірювання. Однак дослідження цієї інтраіндивідуальної мінливості може не тільки розкрити інформацію про передвісники, кореляти та наслідки досвіду внутрішньоіндивідуальних стосунків, воно також може відобразити фундаментальні інтраіндивідуальні процеси самі по собі. Динамічний системний підхід розглядає відносини як системи, що самоорганізуються, що розвиваються, які організують поведінку навколо узгоджених і стабільних моделей або атракторів.

Відносно короткий фазовий перехід, що характеризується підвищеною мінливістю, позначає нелінійну зміну від одного або кількох стабільних атракторів до інших стабільних атракторів. З цієї точки зору внутрішньодіадичні процеси в режимі реального часу (від моменту до моменту) у взаємодії між батьками та підлітками чи дружбі вважаються найближчими двигунами розвитку або процесами, які рухають розвиток.

Отже, вивчення інтраіндивідуальної або інтрадіадної мінливості як ключової характеристики змін у розвитку може запропонувати істотне

розуміння природи цих змін. Важливо вивчити, як поведінка підлітків у взаємодії пов'язана зі шляхами стосунків, щоб пролити світло на процеси, що лежать в основі інтраіндивідуальних або інтрадіадичних змін розвитку у стосунках підлітків з батьками та друзями.

Загалом, дослідження шляхів розвитку підліткових стосунків мають враховувати три особливості розвитку стосунків. По-перше, стосунки включають характеристики обох діадичних партнерів і вбудовані в більший контекст. По-друге, вивчення інтраіндивідуальних процесів є особливо корисним для розуміння механізмів, що лежать в основі стосунків. По-третє, варіабельність поведінки взаємодії або сприйняття стосунків може запропонувати важливу інформацію про відносини та їх розвиток. У наступному розділі ми розглянемо недавню емпіричну роботу, яка ілюструє ці питання.

РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ДИНАМІЧНИХ АСПЕКТІВ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ В ПІДЛІТКОВОМУ ПЕРІОДІ

Організація та проведення дослідження

Метою дослідження є виявлення закономірностей емоційного розвитку під час переходу від молодшого до середнього підліткового віку.

Завдання дослідження:

розробити психодіагностичного інструментарію, що дозволяє виявити індивідуально-вікові особливості емоційного розвитку у підлітковому віці; провести емпіричне дослідження динаміки психоемоційного розвитку у підлітковому віці.

Об'єкт дослідження: емоційна сфера підлітків

Предмет дослідження: закономірності розвитку емоційної сфери у підлітковому віці

Дослідження проводиться на базі закладів загальної середньої освіти м. Дніпра: № 15, №24, №48, №71. Загалом у дослідженні бере участь 82 особи стратегія. Методи дослідження: опитування, методика незакінчених речень, підлітковий опитувальник Айзенка, тест шкільної тривожності Філіпса, а також проектна методика «Малюнок неіснуючої тварини». Дослідження проводилося у 2024 році.

Під час проведення емпіричного дослідження були використані наступні методи дослідження.

Анкетування

Підліткам було запропоновано анкету, що складається з трьох блоків

Блоки анкети	Номери питань	Мета блоків
1. Ставлення до школи та навчального процесу	№1, №6 - 11	Діагностика динаміки емоційних станів, що

		виникають у підлітків по відношенню до школи та навчального процесу, виявлення ставлення підлітків до навчання
2. Міжособистісні відносини	№2 (з учителями)	Вивчення сфери міжособистісного спілкування підлітків
3. Захоплення підлітків	№5, №12 - 13 (з однокласниками)	Визначення, яке місце у житті підлітків займає навчальний процес, встановлення зв'язку наявності постійних захоплень з успішністю адаптації до навчання у середній школі

Методика незакінчених речень А.М. Прихожан

Цілі методики: вивчення спрямованості особистості учня, системи його відносин. Це проектна методика, учням пропонувалася добірка з 11 пропозицій. Інструкція: "Перед вами незакінчені пропозиції, продовжіть їх".

Підлітковий опитувальник Айзенка

Це один із варіантів опитувальника Айзенка ЕРІ – підлітковий опитувальник Айзенка, розроблений для дітей та підлітків віком від 10 до 15 років. Цей особистісний опитувальник призначений для діагностики та вивчення індивідуально-психологічних особливостей та характерологічних проявів осіб підліткового віку. Опитувальник складається з 57 питань, опублікованих у 1963 році.

Тест шкільної тривожності Філіпса.

Мета тесту: вивчення рівня та характеру тривожності, пов'язаної зі школою у дітей молодшого та середнього шкільного віку.

Тест складається з 58 питань, які можуть зачитуватися школярам, а можуть і пропонуватися письмово. На кожне запитання потрібно однозначно відповісти «Так» чи «Ні». Інструкція: «Хлопці, зараз Вам буде запропоновано опитувальник, який складається з питань про те, як Ви почуваетесь в школі. Намагайтеся відповідати щиро і правдиво, тут немає вірних чи невірних, добрих чи поганих відповідей. Над питаннями довго не замислюйтесь. Текст опитувальника представлений у додатку 3. Підлітковий опитувальник Айзенка та тест шкільної тривожності Філіпса використовувалися лише на третьому та четвертому етапах дослідження.

Методика «Малюнок неіснуючої тварини».

Мета: діагностика особистісних особливостей. Опис: методика є проектною, тому не існує стимульного матеріалу та не є стандартизованою. Методика використовується при обстеженні дітей та дорослих як орієнтовна методика, дані якої допомагають висунути гіпотезу про особливості особистості. Усі ознаки інтерпретуються символічно. Процедура проведення: Пропонується лист А4, товщина середня, простий олівець, 6 кольорових, гумка, точила. Інструкція: "Придумайте та намалюйте тварину, яка не існує, її не існувало раніше ні в кіно, ні в мультфільмах, ні в казках, ні в комп'ютерних іграх і назви неіснуючою назвою".

2.2.Результати дослідження

Результати анкетування

Відповіді випробуваних на запитання анкети представлені у таблиці 2.1.

Табл. 2.1.

Зведена таблиця результатів анкетування

Питання	Варіант відповіді				
		7 клас	8 клас	9 клас	10 клас
1. Чи подобається тобі вчитися у школі?	а) так				
	б) ні				
	в) важко відповісти				
2. Як у тебе складаються стосунки із класним керівником?	а) краще, ніж торік				
	б) так само, як і минулого року				
	в) гірше, ніж торік				
3. Чи відвідуєш ти гуртки та позакласні заходи	а) так				
	б) ні				
. Як ти вважаєш, твій клас цього року...	а) став дружнішим, ніж раніше				
	б) залишився таким самим, як і раніше				
	в) став менш дружним				
. У початковій школі (торік) у тебе йшло більше чи менше часу на виконання домашніх завдань?	а) більше				
	б) менше				
	в) приблизно стільки ж				
. Чи стали домашні завдання цього року складнішими?	а) так				
	б) ні				
. З яким настроєм ти зазвичай ходиш до школи?	а) з гарним настроєм				
	б) буває по-різному				
	в) частіше хочеться залишитися вдома				
. Ти часто розмовляєш з	а) часто				
	б) іноді				
	в) рідко				

батьками та друзями про школу?	г) взагалі не розмовляю				
Як у тебе складаються стосунки із однокласниками?	а) дружу майже з усіма хлопцями у класі				
	б) більшу частину класу вважаю своїми друзями				
	в) у класі є невелика компанія, з якою я дружу				
	г) дружу з двома-трьома однокласниками				
	д) у класі у мене є один друг				
	е) у мене немає друзів серед моїх однокласників				

У ході обробки даних, отриманих в анкеті за допомогою питань закритого типу, були виявлені такі закономірності. Ця динаміка підтверджує існування кризи адаптації підлітків. У восьмому класі невдоволення школою знову зростає, оскільки навчальна діяльність перестає бути провідною для підлітків.

При відповіді на запитання: «Як у тебе складаються стосунки з класним керівником?», незважаючи на те, що протягом чотирьох років більшість школярів відповідає «Так само, як і минулого року», до восьмого класу ми спостерігаємо різке збільшення кількості незадоволених даними відносинами (16%), за умови, що у сьомому класі ніхто не вказував на погіршення відносин із класним керівником. Це, мабуть, пояснюється лише тим, що з підлітків з'являється мотив саморозвитку, безпосередньо пов'язані з навчанням.

Як компенсацію учні починають активно відвідувати гуртки та спортивні секції: протягом чотирьох років відсоток учнів, які активно відвідують гуртки, постійно збільшується (з 65% до 79%).

Що стосується психологічного клімату в класі, то тут проблеми з адаптацією припали в основному на шостий клас. Саме за результатами

дослідження різко зменшується кількість підлітків, які вважають, що їх клас став дружнішим (з 50% до 18%) і збільшилася кількість тих, хто відповів, що клас став менш дружним (з 6% до 29%). У сьомому та восьмому класі ситуація змінюється на позитивний бік: третина учнів вважають, що клас став дружнішим, дві третини - що залишився таким самим, як і минулого року, ніхто не вказує, що відносини в колективі погіршилися. Це свідчить про успішне завершення кризи адаптації у новому колективі.

Відповідаючи на запитання про домашні завдання, у п'ятому класі понад дві третини учнів зазначили, що завдання стали складнішими, на них почало йти більше часу. Більша частина класу відповідає, що витрачає на виконання домашніх робіт стільки ж часу, скільки і минулого року, проте близько третини, як і раніше, вказує на ускладнення домашніх завдань та збільшення часу, що витрачається на них. У сьомому класі 73% опитаних вказали, що домашні завдання стали складнішими.

Підліткам також було запропоновано відповісти, з яким настроєм вони зазвичай ходять до школи. Протягом усього періоду дослідження більшість випробуваних утруднялося з відповіддю на запитання, вказуючи, що «буває по-різному». Однак при переході з п'ятого до шостого класу збільшується кількість учнів, які вказують, що частіше їм хочеться залишитися вдома, до школи вони йдуть з поганим настроєм, вказують на зниження негативізму до школи: знову стає більше підлітків, які йдуть до школи з гарним настроєм, дедалі менше - вважають за краще залишитися вдома.

Протягом періоду дослідження збільшується також кількість опитаних, які іноді або часто обговорюють свої шкільні відносини з батьками та друзями, це говорить про те, що шкільне життя не тільки залишається для підлітків значущим, а й у тому, що значущість його постійно збільшується.

На запитання: "Як у тебе складаються стосунки з однокласниками?" більше двох третин опитаних відповідають, що дружать майже з усіма хлопцями у класі, ця тенденція зберігається у всіх класах. Лише мала частка (5-6%) стверджує, що серед однокласників друзів немає.

Також у ході опитування учням було запропоновано вказати час, який у середньому вони витрачають на підготовку домашніх завдань із різних предметів.

У сьомому класі значно збільшується час, затрачуване учнями виконання домашніх робіт з математики, можливо, це пов'язані з поділом предмета на алгебру і геометрію і, збільшенням кількості завдань. Цікаво, що геометрія викликає в учнів більше складностей, ніж алгебра.

Також у підлітків йде значно більше часу, ніж у попередні роки, на підготовку домашніх завдань з англійської мови, української мови та історії України, тоді як біологія, географія, переходять на другий план. Складнощі виникають з появою нових предметів, таких як фізика та інформатика. Так, з фізики, виконання домашніх завдань 16% учнів витрачають 30-45 хвилин, а 5% підлітків приділяють фізиці близько години на день. Загалом можна відзначити, що технічні дисципліни викликають складності у підлітків.

Ще більш тенденція до складнощів з математичними дисциплінами стає помітна у восьмому класі: все більше часу витрачається на виконання завдань з алгебри та геометрії, геометрія, як і раніше, викликає більше складнощів, 10% опитаних витрачають на домашню роботу з цих дисциплін від півтори до двох годин. Більше часу учні почали приділяти і англійській мові: близько 37% виконують домашнє завдання (торік більшість учнів витрачала не більше 15 – 30 хвилин). З рештою предметів ситуація суттєво не змінилася. Але загалом слід зазначити, що домашні завдання стали викликати більше складнощів.

Підліткам було запропоновано також низку відкритих питань. Відповіді були опрацьовані контент-аналізом. Результати представлені як графіків.

На питання: «Чим ти займаєшся у вільний від навчання час?» більшість респондентів відповіли, що вони грають в комп'ютер; гуляю на вулиці;

м

а

л

ю

ю

т

Табиця 2.2.

Кількісний розподіл відповідей піддослідних питанням: «Чим ти займаєшся у вільний від навчання час?»

варіанти відповідей				
	7 клас	клас	клас	клас

Найпопулярніше захоплення підлітків – грати у комп'ютерні ігри – не змінюється у різних класів, тоді як бажання проводити більше часу на вулиці різко зростає. Дедалі більше дітей цікавляться спортивними іграми, такими як футбол, волейбол тощо. Слід також зазначити, що у житті підлітків існують соціальні мережі, вони займають значне місце у дозвіллі підлітків. У певних класів збільшується кількість опитаних, які вказують на те, що вільний час присвячують читанню книг, але вже у старших класах ця тенденція зникає: ніхто з опитаних не повідомляє про наявність такого хобі.

На запитання: «Якби ти став директором, що б ти змінив у школі?» було отримано наступні відповіді, які відображені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Кількісний розподіл відповідей на запитання: «Якби ти став директором, що б ти змінив у школі?»

варіанти відповідей				
	7 клас	клас	клас	клас

У 7,8,9 класах результати дослідження показують, що бажання учнів суттєво змінюються: зменшується кількість учнів, які нічого не хочуть міняти нічого у своїй школі та навчанні. А ось у 10 класі кількість їх різко зростає. Можливо, це пов'язано з остаточним завершенням адаптації до навчання в середній ланці та зміною провідної діяльності. У 8 класі діти вже не хочуть зробити більше вихідних, тепер переважна більшість хоче закрити школу зовсім. Частина учнів бажає зробити все домашні завдання усними (можливо, письмові завдання є надто складними для шестикласників, або мотивація навчання знижена). 12% молодших підлітків стверджують, що змінили б усе, оскільки порядок їх абсолютно не влаштовує. Також можна відмітити, що восьмикласники більше, ніж семикласники, приділяють увагу викладацькому складу. У сьомому класі ця увага знову слабшає. А у 10 класі зникає зовсім. Якщо у 7 класі значна частина хлопців не могли визначитися з відповіддю на це питання, то в восьмому, дев'ятому та десятому таких складнощів не відбувається. В цілому можна сказати, що для 7 класників ще характерна орієнтування на школу, а для восьмикласників - проти школи (і всього, що з нею пов'язано, наприклад, педагогічний склад). У 9 та 10 класах орієнтація зміщена на зовнішні показники, такі як ремонт (47%), шкільна форма (10%) тощо. Особистість вчителів та психологічний клімат йдуть на другий план.

вчителів у восьмому класі сходить нанівець, проте залишається страх поганих оцінок. Підлітки починають замислюватися і про іспити. Загалом за результатами дослідження спостерігається більше страхів щодо зовнішніх обставин, ніж страхів, пов'язаних із міжособистісним спілкуванням. Це можна пояснити тим, що у класі вже розподілені, адаптація у колективі відбулася, і тривога щодо свого місця у колективі в підлітків знижується.

Якщо узагальнити результати з усіх трьох питань, то можна сказати, що більшість молодших підлітків, навчаючись у 7 класі, нічого не хочуть змінювати у своїй школі, у вільний час найчастіше грають у комп'ютер, а основним страхом є страх у спілкуванні з учителями. Можливо, саме цей страх у спілкуванні і призводить до виникнення складнощів при виконанні домашніх завдань навіть з предметів, які не є основними (малювання та технологи). Через рік ці ж учні у вільний час найчастіше гуляють на вулиці, на пропозицію щось змінити у своїй школі більшість шестикласників пропонує її закрити, а основним страхом тепер є побоювання поганих оцінок. Це свідчить про зниження шкільної тривожності як такої, але збільшення бажання незалежності від дорослих, неприйняття соціальних вимог, які пред'являє їм школа. Підлітки стають агресивнішими, невпевненішими в собі, проте тепер думка однолітків виходить на передній план порівняно з думкою, схваленням з боку дорослих. У 9 класі учні приділяють більше уваги читанню книг, хоча соціальні мережі продовжують займати одне з провідних місць при виборі дозвілля. Страх вчителів остаточно йде на другий план, тепер з'являється орієнтація на майбутнє, що проявляється у страху іспитів та бажання здобути певну професію. Провідною діяльністю, як і раніше, є спілкування з однолітками. У восьмому класі з'являється виражене прагнення спорту. Агресія до школи та шкільні страхи зменшуються, поступаючись місцем іншим життєвим сферам.

Результати дослідження з методики незакінчених пропозицій А.М. Прихожан. Дослідження причин шкільної тривожності було здійснено за допомогою методики незакінчених речень. В анкету було включено 11

На запитання, щодо питання «Справжній друг – це... » були отримані наступні відповіді.

Таблиця 2.7.

Кількісний розподіл відповідей піддослідних питанням: «Справжній друг - це... »

варіанти відповідей				
	7 клас	8 клас	9 клас	10 клас

На обох етапах дослідження більшість вказує на те, що друг – це той, хто не зрадить, і той, хто завжди готовий прийти на допомогу у скрутну хвилину. Однак багато хто не може дати визначення поняття «справжній друг». У молодшому підлітковому віці міжособистісне спілкування з однолітками суттєво змінюється, тому старі пріоритети йдуть, а нові не завжди встигають приходити на зміну. Відсоток підлітків, які важко визначити поняття «друг» різко зростає у восьмикласників. Це з переоцінкою цінностей, схильністю до філософським судженням.

На запитання «Моє майбутнє здається мені...» було отримані наступні відповіді.

Таблиця 2.8.

Кількісний розподіл відповідей піддослідних питанням: «Моє майбутнє здається мені...»

варіанти відповідей				
	7 клас	8 клас	9 клас	10 клас

не бояться нічого, що демонструють у своїх відповідях упродовж трьох наступних років.

На питання «Мої вчителі...» були отримані наступні відповіді

Таблиця 2.11.

Кількісний розподіл відповідей піддослідних питанням: «Мої вчителі...»

варіанти відповідей				
	7 клас	8 клас	9 клас	10 клас

Більшість опитаних на чотирьох етапах дослідження стверджують, що їхні вчителі хороші та добрі. Однак такі відповіді можна інтерпретувати та як прагнення отримати похвалу. Показово тут і те, що значної частини підлітків відчуває труднощі при характеристиці своїх вчителів, тобто у молодшому підлітковому віці вчитель не є настільки значним, яким він був у початковій школі. Крім того, за результатами 8 класники стверджують, що вчителі злі - у них з'являється агресія та критичне ставлення до дорослих, думка яких раніше була дуже важливою. 9 класники транслюють негативне забарвлення при оцінці вчителів зникає остаточно, а учнів, які дають позитивну оцінку своїм вчителям, стає суттєво більше (63%). У учнів 10 класу негативне ставлення до вчителів знову виникає (23% опитаних).

На запитання «Моє найзаповітніше бажання - це...» були отримані наступні відповіді.

Таблиця 2.12

Кількісний розподіл відповідей піддослідних питанням: «Моє найзаповітніше бажання - це...»

варіанти відповідей				

	7 клас	8 клас	9 клас	10 клас

Учні п'ятого класу хочуть здобути певну професію. У цьому віці діти починають серйозно замислюватися над своїм майбутнім. Тут же на передній план виходить прагнення змінити матеріальне становище: більшість дівчаток мріє одружитися з багатим чоловіком. Протягом двох наступних років хлопці переглядають своє ставлення до життя, при цьому більшість вказує на відсутність заповітного бажання. Це може бути пов'язано з тим, що актуальною стає проблема майбутнього, а для її вирішення необхідно переглянути багато аспектів у власній системі цінностей, з чим підлітки не завжди можуть упоратися. Багато хто висловлює значущість матеріальних благ. До восьмого класу бажання здобути певну професію, опанувати певні знання, навички різко зростає. Це може бути пов'язано з професійною орієнтацією, що проводиться в школі, а також з наближенням іспитів та вибору подальшого життєвого шляху.

На запитання про «Найбільше у житті я хочу...» були отримані наступні результати.

Таблиця 2.13.

Кількісний розподіл відповідей піддослідних питанням: «Найбільше у житті хочу...»

варіанти відповідей				
	7 клас	8 клас	9 клас	10 клас

За результатами дослідження серед 7 класників, підлітки хочуть мати багато грошей. Багато хто при цьому не може дати будь-якої відповіді. Бажання у молодших підлітків лише починають формуватися. У 8 класників проблема несформованості бажань залишається актуальною. Так, підліткам легше сказати, чого вони не хочуть (більшість не бажають ходити до школи), або зізнатися, що не хочуть нічого. Результати дослідження серед 9 класників показують, що, ставши семикласниками, підлітки хочуть щастя – тобто бажання їх стають абстрактними, а розшифрування цього щастя у кожного своє. Значне місце серед бажань тепер займає також опанування будь-якої професії. Прагнення здобути певну професію фіксується 10 класників. Це свідчить про завершення кризи самоідентифікації.

На запитання «Хлопці, які вчать краще за мене...» отримані наступні відповіді.

Таблиця 2.14

Кількісний розподіл відповідей піддослідних на запитання: «Хлопці, які навчаються краще за мене...»

варіанти відповідей				
	7 клас	8 клас	9 клас	10 клас

--	--	--	--	--

Можна побачити прагнення радіти за своїх товаришів в учнів 9 класу, тоді як багато хто з них відчуває труднощі при відповіді на це питання. Можливо, це пов'язано із складністю самоідентифікації у навчальному колективі. Через рік спостерігається зовсім інша картина: структура класу тепер сформована, і в кожного тепер тут є своя рольова позиція, у зв'язку з чим розкид відповідей приблизно рівний. Однак, як і раніше, багато людей, які не можуть якось позначити своє ставлення до більш успішних у навчанні однокласників. У сьомому та восьмому класі знову спостерігається позитивне ставлення до більш успішних товаришів. Можливо, це зумовлено тим, що самоідентифікація в колективі вже відбулася, і тепер підлітки спокійні і впевнені у своєму становищі, тому у них немає претензій на «чуже» місце, отже, негативного забарвлення відносин у колективі немає. У 10 класі негативне ставлення до успішнішим у навчанні однокласникам пропадає, можливо, ще й тому, що навчальна діяльність остаточно перестає бути ведучою.

На питання «Коли мене немає, мої друзі.....» були отримані наступні відповіді

Табл. 2.17

Кількісний розподіл відповідей піддослідних питанням: «Коли мене немає, мої друзі...»

варіанти відповідей	2010 г.	2011 г.	2012 г.	2013 г.

Тут можливо бачити ще одну важливу проблему семикласників: вони бояться, що їх обдурюють, що їм в обличчя говорять зовсім не те, що за

спиною. При цьому для них дуже важливо, як їх сприймають у колективі, але вони бояться, що це сприйняття зовсім не таке, як їм хотілося б.

Через рік, багато підлітків важко відповісти, що можуть про них думати і говорити інші. Можливо, це пояснюється тим, що міжособистісне спілкування у групах ще не до кінця сформоване або тим, що рівень рефлексії підлітків недостатньо високий.

У 9 класників 40% опитаних заявляють, що під час їхньої відсутності друзі цікавляться причиною відсутності. Це свідчить про емоційний дружній зв'язок підлітків та прагнення її наголосити. Однак, 32%, як і раніше, не можуть при відповіді на це питання.

У 10 класників більше третини опитаних (36%) важко з відповіддю на це питання. Це можливо пояснюється прагненням до об'єктивізації інформації, підлітки не беруться відповідати за дію інших людей.

Можна говорити про те, що протягом чотирьох років навчання в середній школі молодші підлітки стають досить адаптованими до її умов, проте через вікові особливості тепер у них виникає агресія на навчальний процес як такий, на вчителів, на різні види обмежень, з якими вони зіштовхуються під час навчання. Агресія знижується, як тільки у підлітків з'являється нова провідна діяльність - спілкування з однолітками, хоча досягти успіху в цій сфері багатьом поки що не вдається.

Результати дослідження за методикою «Тест шкільної тривожності Філіпса»

% підлітків серед 7-8 класників мають низький рівень загальної тривожності і 70% у 9 класників та 80% у 10 класників - низький рівень шкільної тривожності. Це можна оцінювати як позитивну тенденцію у емоційному розвитку підлітків. Як причину зниження тривожності учнів можна назвати встановлення стабільних міжособистісних відносин у класі, адаптація учнів до навчальних умов та вимог вчителів.

Результати дослідження за методикою «Підлітковий опитувальник Айзенка»

За результатами цього дослідження серед 9 класників було виявлено, що 47% опитаних має помірну екстраверсію, 32% - помірний рівень інтроверсії та 21% - значну інтроверсію. Підлітків, які мають значну екстраверсію в даному класі не виявлено. Серед 10 класників зафіксовано, що помірну екстраверсію має 52% опитаних, помірну інтроверсію - 42%, значну інтроверсію - 6% учнів. Зниження відсотка тих, хто має значну інтроверсію, свідчить про успішне завершення кризи, пов'язаної зі зміною провідного виду діяльності.

Що ж до показників нейротизму, слід зауважити, що піддослідних з емоційною нестабільністю у цій вибірці серед 9 класників виявлено не було, а серед 10 класників їх було лише 5%. Серед 9 класників 45% підлітків має високу емоційну стабільність, 55% - середню, а в 10 класників 30% мають високу емоційну стабільність і 65% - середню. Загалом результати цієї методики вказують на позитивну атмосферу в колективі, успішний вихід підлітків із кризи адаптації та самоідентифікації.

Відповідно до результатів, отриманих у ході досліджень інтроверсії-екстраверсії та нейротизму, було зроблено висновки про темперамент підлітків.

Таблиця 2.18

Розподіл піддослідних за типом темпераменту

Тип темпераменту		
	9 класники	10 класники
Флегматик		
2. Сангвінік		
3. Меланхолік		
4. Холерик		

За результатами дослідження серед 9 класників 32,5% підлітків мають риси сангвініка та меланхоліку, 20% опитаних є флегматиками та 15% – холерики. Результати представлені у таблиці. Серед 10 класників 37% підлітків

мають риси холерика, 32% є меланхоліками. Сангвініков та флегматиків у колективі по 16%.

Результати дослідження за методикою «Малюнок неіснуючої тварини»

Більшість випробуваних (63%) мають малюнок у центральній частині вертикально розташованого листа, що є нормою. У третини випробуваних малюнок розташований у верхній частині аркуша, що сприймається як висока самооцінка, як невдоволення своїм становищем у соціумі, недостатність визнання з боку оточуючих, як претензія на просування та визнання, тенденція до самоствердження. Лише один учень розташував свій малюнок у нижній частині аркуша, що можна інтерпретувати як занижену самооцінку, відсутність тенденції до самоствердження. На малюнках у деяких випробуваних (11%) голова неіснуючої тварини повернута вправо - це стійка тенденція до діяльності, дієвості: майже все, що обмірковується, планується, здійснюється або принаймні починає здійснюватися (якщо навіть не доводиться до кінця). Випробуваний активно переходить до реалізації своїх планів, нахилів. В одного випробуваного малюнку голова тварини повернута вліво - тенденція до рефлексії, до роздумів. Однак у переважній більшості підлітків тварина зображена строго в анфас, що сприймається як егоцентризм, характерний для підліткового віку.

Майже половина піддослідних (42%) зображує неіснуючу тварину з дуже великою головою, яка не відповідає за пропорціями решти тіла, це говорить про те, що піддослідний цінує раціональне початок (можливо, і ерудицію) у собі та оточуючих. Деякі випробувані (32%) малюють тварину з рогами, що свідчить про агресію, прагнення самозахисту. Ці ж випробувані переважно промальовують багато гострих кутів, сильно натискають на олівець, що підтверджує наявність у них агресії. Слід зазначити, що ця агресія найчастіше спрямована проти вищих осіб (оскільки гострі кути розташовані у верхній частині малюнка), можливо проти вчителів або батьків.

Майже половина піддослідних (42%) малює тварину, подібну до людської фігури, що свідчить про інфантильність, емоційну незрілість підлітків.

Таким чином, результати дослідження вказують на наявність у підлітків агресії, прагнення до самозахисту, також констатується характерний для підлітків егоцентризм і прагнення раціонального початку.

Було висунуто гіпотезу, що є статистично значуща кореляція між рівнем нейротизму і рівнем шкільної тривожності. У ході математичної обробки даних нами було встановлено, що немає прямого взаємозв'язку між рівнем шкільної тривожності та рівнем нейротизму у підлітків. Це перевірено за критерієм Спірмена. Гіпотеза 2 не підтвердилася.

Далі було здійснено спробу встановити залежність страхів підлітків від рівня екстраверсії/інтроверсії. Як з'ясувалося, піддослідні з помірною екстраверсією зазвичай бояться поганих оцінок або нічого не бояться. У екстравертів зовнішнє середовище постає як джерело страхів, як і підтверджується під час нашого дослідження. У інтровертів же розкид страхів за підсумками серед учнів 9 класу дещо складніше: 50% підлітків з інтроверсією відзначають, що бояться залишатися наодинці з якоюсь конкретною людиною (це може пояснюватися загальною замкненістю і бажанням ухилитися від міжособистісних відносин у інтровертів³). з'являються ті, хто боїться поганих оцінок. Тепер уже більшість заявляють, що нічого не бояться. Інтровертивні якості у підлітків посилюються, вони набагато частіше уникають відповіді на це питання. - темряви, війни. Так, слід зазначити, що у екстравертів ширший спектр страхів, у інтровертів страхи - це переважно лише страхи, пов'язані з міжособистісним спілкуванням.

Встановлено, що існують статистично-значущі відмінності за критерієм Мана-Уїтні між страхом поганих оцінок інтровертів і екстравертів. Серед учнів 9 класу гіпотеза приймається на 5%-ному рівні ($U_{emp}=24$), а серед учнів 10 класу гіпотеза приймається на 1%-ному рівні ($U_{emp}=9,5$). Між страхами, що існують із міжособистісними відносинами, також встановлені статистичні відмінності. Гіпотеза приймається на рівні 5% ($U_{emp}=21$, $U_{emp}=22,5$) за результатами дослідження серед учнів 9 та 10 класів. Таким чином, у підлітковому віці існує взаємозв'язок між рівнем інтроверсії-екстраверсії та

змістом страхів: підлітки-інтроверти частіше відчувають страхи у сфері міжособистісних відносин, а підлітки-екстраверти – шкільні страхи. Гіпотеза 3 підтвердилася.

Далі було розглянуто взаємозв'язок темпераменту та страхів підлітків. Отримані результати представлені у таблиці 2.19 та

Таблиця 2.19

Залежність страхів підлітків від типу темпераменту

Темперамент	Страхи		
		9 клас	10 клас
Флегматики			
	а. Страхи, пов'язані зі шкільною неуспішністю		
	б. Інші зовнішні обставини (темрява, висота, війна)		
Сангвініки	с. Нічого		
	а. Страхи, пов'язані зі шкільною неуспішністю		
	б. Смерті		
Холерики	с. Нічого		
	а. Нічого		
	б. Поганих оцінок		
Меланхоліки	с. Смерті		
	а. Вчителів		

Для флегматиків та холериків характерні страхи, пов'язані зі школою, такі як страх поганих оцінок, іспитів тощо. Це з тим, що навчальна діяльність залишається провідною у підлітків. Однак, якщо у флегматиків, крім школи, викликають страх такі зовнішні обставини, як смерть, війна та ін. (що пояснюється загальною закритістю флегматиків для зовнішнього світу, їх інтроверсією), то у сангвініків це страх смерті та заперечення страху як такого. Подібна незначна відмінність пояснюється екстроверсивною спрямованістю сангвініків, порівняно з флегматиками. Холерики ж здебільшого стверджують,

що нічого не бояться, те саме характерно і для 50% меланхоліків. Можливо, у меланхоліків подібні відповіді пов'язані з інтровертованістю та, як наслідок, небажанням говорити про власні страхи.

Незалежно від типу темпераменту підлітки часто обирають відповідь «нічого», що щодо Прихожан пояснюється підлітковим негативізмом, запереченням власних проблем та бажанням дистанціюватися.

Що стосується підлітків з підвищеною і високою тривожністю в школі (їх всього 30%), то для них характерні переважно страхи зовнішніх об'єктивних обставин (таких як висота, темрява, смерть, війна), на відміну від підлітків з низькою тривожністю, у яких страхи, в основному, пов'язані зі школою. Отже, у підлітків з підвищеною і високою тривожністю страхи мають особистий характер, це індивідуально-психологічні особливості, тоді як у підлітків з низькою тривожністю страхи є скоріше груповими, загальними.

Висновок по розділу 2.

ослідження проводиться на базі закладів загальної середньої освіти м. Дніпра: № 15, №24, №48, №71. Загалом у дослідженні бере участь 82 особи (40 дівчат та 41 хлопець). У дослідженні використовується лонгітюдна стратегія. Методи дослідження: опитування, методика незакінчених речень, підлітковий опитувальник Айзенка, тест шкільної тривожності Філіпса, а також проектна методика «Малюнок неіснуючої тварини». Дослідження проводилося у 2024 році.

сьомому класі значно збільшується час, затрачуване учнями виконання домашніх робіт з математики, можливо, це пов'язані з поділом предмета на алгебру і геометрію і, збільшенням кількості завдань. Цікаво, що геометрія викликає в учнів більше складностей, ніж алгебра. Також у підлітків йде значно більше часу, ніж у попередні роки, на підготовку домашніх завдань з англійської мови, української мови та історії України, тоді як біологія, географія, переходять на другий план. Складнощі виникають з появою нових

предметів, таких як фізика та інформатика. Так, з фізики, виконання домашніх завдань 16% учнів витрачають 30-45 хвилин, а 5% підлітків приділяють фізиці близько години на день. Загалом можна відзначити, що технічні дисципліни викликають складності у підлітків.

Ще більш тенденція до складнощів з математичними дисциплінами стає помітна у восьмому класі: все більше часу витрачається на виконання завдань з алгебри та геометрії, геометрія, як і раніше, викликає більше складнощів, 10% опитаних витрачають на домашню роботу з цих дисциплін від півтори до двох годин. Більше часу учні почали приділяти і англійській мові: близько 37% виконують домашнє завдання (торік більшість учнів витрачала не більше 15 – 30 хвилин). З рештою предметів ситуація суттєво не змінилася. Але загалом слід зазначити, що домашні завдання стали викликати більше складнощів.

У 7,8,9 класах результати дослідження показують, що бажання учнів суттєво змінюються: зменшується кількість учнів, які нічого не хочуть міняти нічого у своїй школі та навчанні. А ось у 10 класі кількість їх різко зростає. Можливо, це пов'язано з остаточним завершенням адаптації до навчання в середній ланці та зміною провідної діяльності. У 8 класі діти вже не хочуть зробити більше вихідних, тепер переважна більшість хоче закрити школу зовсім. Частина учнів бажає зробити все домашні завдання усними (можливо, письмові завдання є надто складними для шестикласників, або мотивація навчання знижена). 12% молодших підлітків стверджують, що змінили б усе, оскільки порядок їх абсолютно не влаштовує.

Якщо у 7 класі більшість молодших підлітків прагне мати більше матеріальних благ, що не здається дивним у сучасних умовах виховання, то вже в шостому класі на перше місце виходить бажання здобути певну професію, оскільки тепер для підлітків набагато важливіше стає зайняти те чи інше місце у суспільстві.

Результати опитування серед 7 класників безпосередньо підтверджують, що навчальна діяльність у віковому періоді залишається провідною, проте на

передній план поряд з навчанням тепер виходить і спілкування з однолітками. Однак у 8, 9 та 10 класників спостерігається суворо протилежна тенденція.

За результатами цього дослідження серед 9 класників було виявлено, що 47% опитаних має помірну екстраверсію, 32% - помірний рівень інтроверсії та 21% - значну інтроверсію. Підлітків, які мають значну екстраверсію в даному класі не виявлено. Серед 10 класників зафіксовано, що помірну екстраверсію має 52% опитаних, помірну інтроверсію - 42%, значну інтроверсію - 6% учнів. Зниження відсотка тих, хто має значну інтроверсію, свідчить про успішне завершення кризи, пов'язаної зі зміною провідного виду діяльності.

За результатами дослідження серед 9 класників 32,5% підлітків мають риси сангвініка та меланхоліку, 20% опитаних є флегматиками та 15% – холерики. Результати представлені у таблиці. Серед 10 класників 37% підлітків мають риси холерика, 32% є меланхоліками. Сангвініков та флегматиків у колективі по 16%.

Більшість випробуваних (63%) мають малюнок у центральній частині вертикально розташованого листа, що є нормою. У третини випробуваних малюнок розташований у верхній частині аркуша, що сприймається як висока самооцінка, як невдоволення своїм становищем у соціумі, недостатність визнання з боку оточуючих, як претензія на просування та визнання, тенденція до самоствердження. Лише один учень розташував свій малюнок у нижній частині аркуша, що можна інтерпретувати як занижену самооцінку, відсутність тенденції до самоствердження. На малюнках у деяких випробуваних (11%) голова неіснуючої тварини повернута вправо - це стійка тенденція до діяльності, дієвості: майже все, що обмірковується, планується, здійснюється або принаймні починає здійснюватися (якщо навіть не доводиться до кінця). Випробуваний активно переходить до реалізації своїх планів, нахилів. В одного випробуваного малюнку голова тварини повернута вліво - тенденція до рефлексії, до роздумів. Однак у переважній більшості підлітків тварина зображена строго в анфас, що сприймається як егоцентризм, характерний для підліткового віку.

Встановлено, що існують статистично-значущі відмінності за критерієм Мана-Уїтні між страхом поганих оцінок інтровертів і екстравертів. Серед учнів 9 класу гіпотеза приймається на 5%-ному рівні ($U_{emp}=24$), а серед учнів 10 класу гіпотеза приймається на 1%-ному рівні ($U_{emp}=9,5$). Між страхами, що існують із міжособистісними відносинами, також встановлені статистичні відмінності. Гіпотеза приймається на рівні 5% ($U_{emp}=21$, $U_{emp}=22,5$) за результатами дослідження серед учнів 9 та 10 класів. Таким чином, у підлітковому віці існує взаємозв'язок між рівнем інтроверсії-екстраверсії та змістом страхів: підлітки-інтроверти частіше відчувають страхи у сфері міжособистісних відносин, а підлітки-екстраверти – шкільні страхи. Гіпотеза 3 підтвердилася.

ВИСНОВКИ

ім'я є першим простором для виховання у дітей звичок соціальної поведінки і включає в себе повсякденну турботу, моделі поведінки та стандарти цінностей. Досвід спілкування і стосунків з батьками та близькими дорослими визначає стосунки дитини з іншими людьми. Специфічні умови сімейного виховання можуть формувати установки і мотиви, що перешкоджають або сприяють розвитку здібностей, умінь і якостей дітей. На мотивацію досягнення впливають стилі виховання, пов'язані з контролем поведінки, емоційною підтримкою, заохоченням успіху або покаранням за невдачу. Сімейне середовище – це простір активного входження дитини в соціальний світ, встановлення різноманітних стосунків з дорослими та однолітками. Важливо правильно спрямувати емоційний розвиток дитини та пробудити людяність, бажання співпраці, позитивного самоствердження.

Я-концепція – це усвідомлення людиною своїх дій, думок, почуттів, інтересів і становища в суспільстві, тобто усвідомлення себе як особистості, яка перебуває в певному середовищі, яке має свою специфіку на різних вікових етапах. Це складний процес, опосередкований самопізнанням, що розгортається в часі і пов'язаний з рухом від окремих ситуацій через інтеграцію схожих образів до створення власного Я як суб'єкта, відмінного від інших людей. Багаторівневий процес самопізнання пов'язаний з різноманітними переживаннями, які трансформуються через емоційно-ціннісне ставлення людини до себе.

підлітковий вік — це етап життя, який починається з фізичного статевого дозрівання і закінчується прийняттям ролей дорослого. Ця фаза тривалості життя пов'язана зі змінами в широко поширених біологічних і психологічних областях, включаючи фізичну, соціальну, когнітивну та емоційну. В емоційній сфері, хоча типовий підліток загалом більше щасливий, ніж нещасливий, дані свідчать про те, що підлітки відчувають часті та інтенсивні емоції, які супроводжують помітне підвищення ризику психічних розладів, що

характеризуються проблемами з регуляцією емоцій. Емоції містять відповіді на подразники навколишнього середовища (так звані антецеденти), які проявляються на багатьох рівнях. Порівняно з дітьми та дорослими, підлітки також відчують більш інтенсивні емоції як у позитивній, так і в негативній сферах. У дослідженні вибірки було виявлено, що підлітки швидше переходять через емоційні стани та частіше реагують на ситуації з поєднанням позитивних і негативних афектів порівняно з дітьми. Крім того, стресори викликають у підлітків сильніший негативний афект, ніж у дітей, що свідчить про те, що підлітки відчують сильніші асоціації між стресовими подіями та появою негативного афекту.

Підлітковий вік характеризується особливо високим ризиком виникнення багатьох поширених форм психопатології, включаючи важку депресію, розлади харчування, розлади вживання психоактивних речовин і деякі тривожні розлади. Справді, середній вік багатьох психічних розладів припадає на підлітковий вік. Цілком ймовірно, що цей ризик зумовлений, принаймні частково, змінами в розвитку багатьох емоційних процесів, що відбуваються в підлітковому віці.

Тривалий стереотип про підлітків як поганих, непередбачуваних і напружених сприяє тому, що підлітки демонструють дисфункціональну емоційну поведінку. Однак ті самі процеси, які роблять підлітків більш вразливими до ризику розвитку психопатології, також можна розглядати як критичні для здорового соціального та емоційного розвитку.

Дослідження формальних операцій згодом об'єдналися в тести трьох широких питань: 1) масштабування — чи відбувається виконання завдань у передбаченій послідовності?; 2) вік опанування — чи виконують підлітки логічно, як очікувалося б, враховуючи набуття формальних операцій?; і 3) логічні вимоги — чи емпіричні перевірки логічної продуктивності точно відповідають емпіричним твердженням? Виявлені труднощі у встановленні надійних доказів шкалювання, який збалансовує конкуруючі вимоги узагальненості та логічну точність, привів до висновку, що явні емпіричні

твердження формальної теорії операцій були не підтверджено. Незважаючи на це, велика кількість досліджень створила надійний описовий портрет основних змін у мисленні підлітків. У низці дослідницьких програм було визначено п'ять широких особливостей, які відрізняють підліткове мислення від дитячого. Гіпотетичне мислення включає в себе отримання точних логічних висновків із передумов, будь то конкретні, абстрактні чи контрфактичні, а також здатність генерувати ідеї щодо можливих майбутніх станів.

Окрім описового рівня, сучасні дослідження когнітивного розвитку підлітків зосереджені на кількох потенційних механізмах, які можуть пояснити спостережувані зміни. До них відносяться компонентні моделі обробки інформації з акцентом на виконавчу функцію; моделі, засновані на знаннях, які зосереджені на набутті досвіду; і контекстуальні моделі, які підкреслюють диференційоване розгортання когнітивної діяльності в різних обставинах, з особливим акцентом на моделях подвійних процесів. Ґрунтуючись на результатах досліджень, які не підтверджують теорії, які зосереджуються на одній когнітивній функції як центральному всеохоплюючому поясненні, останнє увагу було зміщено на те, як ці різні моделі можуть бути інтегровані. Дедалі частіше одним із ключових тестів інтегративних підходів є ступінь їх сумісності зі зростаючим розумінням розвитку мозку в підлітковому віці. Обробка інформації та виконавча функція з самого початку в 1970-х роках існувало кілька підходів до розуміння розвитку системи когнітивної обробки в підлітковому віці, зосереджуючись на різних гіпотетичних характеристиках системи: швидкість обробки, основна здатність обробляти і центральні концептуальні структури, в яких організована обробка. У кожному випадку існував ряд експериментальних парадигм, мета яких полягала в тому, щоб виділити ту чи іншу з цих гіпотетичних особливостей системи обробки.

Швидко накопичувалися докази, які свідчать про те, що швидкість обробки, навіть для надзвичайно простих завдань на час реакції, які розглядали обробку інформації, контролюючи час моторної реакції, зростає протягом

дитинства та підліткового віку, з очевидною позитивною точкою перелому в ранньому підлітковому віці. Докази також вказують на плато базової швидкості обробки до пізнього підліткового або раннього дорослого віку.

Розширене застосування моделей латентного росту призвело до підвищення оцінки уявлення про те, що розвиток необхідно вивчати шляхом вивчення інтраіндивідуальних (внутрішніх) змін. Тобто всі особини мають свою унікальну траєкторію розвитку з часом, і особини можуть відрізнятися одна від одної в цьому відношенні. Дійсно, багато досліджень зосереджуються на середньому середньому рівні розвитку характеристик стосунків і міжіндивідуальних відмінностей. Тим не менш, середній середній рівень розвитку зазвичай не стосується інтраіндивідуального шаблону розвитку, або, іншими словами: практично жоден окремий підліток не слідує середньому шляху стосунків. Вивчення інтраіндивідуальних процесів може запропонувати важливу теоретичну інформацію про шляхи стосунків, зокрема про те, чому і як шляхи стосунків розвиваються. Теоретично, короткострокові процеси можуть запропонувати цікаве розуміння стосунків та їх розвитку. Динамічний характер стосунків загально визнаний, але здебільшого аспекти стосунків оцінюються як відносно статичні характеристики, за якими люди можуть відрізнятися, а зміни розглядаються лише протягом тривалого періоду часу. Отже, короточасні (щоденні або щомиті) внутрішньоіндивідуальні коливання в цих аспектах відносин часто ігноруються або вважаються помилкою вимірювання. Важливо вивчити, як поведінка підлітків у взаємодії пов'язана зі шляхами стосунків, щоб пролити світло на процеси, що лежать в основі інтраіндивідуальних або інтрадіадичних змін розвитку у стосунках підлітків з батьками та друзями.

Загалом, дослідження шляхів розвитку підліткових стосунків мають враховувати три особливості розвитку стосунків. По-перше, стосунки включають характеристики обох діадичних партнерів і вбудовані в більший контекст. По-друге, вивчення інтраіндивідуальних процесів є особливо корисним для розуміння механізмів, що лежать в основі стосунків. По-третє,

варіабельність поведінки взаємодії або сприйняття стосунків може запропонувати важливу інформацію про відносини та їх розвиток. У наступному розділі ми розглянемо недавню емпіричну роботу, яка ілюструє ці питання.

5. Дослідження проводиться на базі закладів загальної середньої освіти м. Дніпра: № 15, №24, №48, №71. Загалом у дослідженні бере участь 82 особи (40 дівчат та 41 хлопець). У дослідженні використовується лонгітюдна стратегія. Методи дослідження: опитування, методика незакінчених речень, підлітковий опитувальник Айзенка, тест шкільної тривожності Філіпса, а також проектна методика «Малюнок неіснуючої тварини». Дослідження проводилося у 2024 році.

Висновки з дослідження:

1. Отримані результати загалом підтвердили гіпотезу про те, що існує взаємозв'язок між рівнем інтроверсії-екстраверсії та змістом страхів у підлітків: підлітки-інтроверти частіше відчувають страхи, пов'язані з міжособистісним спілкуванням, а підлітки інтроверти - шкільні страхи.

2. Рівень особистісної тривожності загалом у підлітковому віці не змінюється, проте змінюються причини тривожності (з'являється тривожність щодо свого майбутнього, зокрема професійного самовизначення)

. Між рівнем нейротизму та рівнем шкільної тривожності немає статистично значущого взаємозв'язку. Висунута гіпотеза не підтвердилася.

. Страхи молодших підлітків мають більш конкретизований характер: вони пов'язані з певними навчальними дисциплінами та вчителями. У середньому підлітковому віці страхи змінюються більш невизначеною тривожністю, яка більше локалізується у сфері міжособистісних відносин.

. У молодших підлітків під час переходу з початкової школи у середню однією з причин емоційного дискомфорту збільшення обсягу домашніх завдань.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАНЬ

1. Браїлко Т.Б. Особливості мислення молодших школярів / Тетяна Браїлко. Х.: «Ранок», 2014. 65 с.
рецько І.І. Депривація сімейного спілкування як основний негативний чинник психоемоційного вигорання підлітків. *Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України* / за ред. С.Д. Максименка. Т. XIII, част. 2. К., 2011. С. 24-32.
асецька П. Темперамент в індивідуальному стилі діяльності молодших школярів // Початкова школа. 1999. №6. С. 7-8.
ільдгрубе С. О. Вплив специфічної соціальної ситуації на самоставлення підлітків, які перебувають в умовах соціальної депривації. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Т. 22. С. 45-56.
асенко В.П. Індивідуальний розвиток дитини. К.: Главник, 2007. 128с.
ельник Ю. Формування уяви молодших школярів засобами предметів / Наукові записи ТНПУ ім. В. Гнатюка. Педагогіка. Тернопіль. 2013. 50 с.
7. Павленко Т. Комунікативні аспекти емоційного розвитку дітей. *Палітра педагога*. 2003. № 2 С. 19-22.
крипченко О. Психічний розвиток учнів. К.: Стікс, 2014. 104 с.
амберг Ю. Як навчити дитину думати: [навч. посіб.] / Юрій Тамберг. К.: Знання, 2014. 320 с.
ерлецька Л.Г. Психологія дитинства: практикум. Навчальний посібник. К.: Главник, 2006. 144с.
11. Almeida, D. M., Wethington, E., & McDonald, D. Daily variation in paternal engagement and negative mood: Implications for emotionally supportive and conflictual interactions. *Journal of Marriage and the Family*. 2001. № 63. P. 417-429.
12. Aloia L. Parent–child relationship satisfaction: The influence of family communication orientations and relational maintenance behaviors. *Fam. J.* 2020. № 28. P. 83–89.

13. Arriaga, X. B., Reed, J. T., Goodfriend W., & Agnew C. R. Relationship perceptions and persistence: Do fluctuations in perceived partner commitment undermine dating relationships? *Journal of Personality and Social Psychology*. 2006. № 91. P. 1045-1065.
14. Baumeister R.F., Campbell J.D.; Krueger, J.I.; Vohs, K.D. Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness or Healthier Life styles? *Psychol. Sci. Public Interest*. 2003. № 4. P. 1–44.
15. Bell R. Q. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review*. № 75. P. 81-95.
16. Bernstein R.M. The development of the self-system during adolescence. *J. Genet. Psychol. Res. Theory Hum. Dev.* 1980. № 136. P. 231–245.
17. Blakemore SJ. The social brain in adolescence. *Nat Rev Neurosci*. 2008. № 9. P. 267–277.
18. Boker S. M. & Laurenceau, J.-P. Coupled Dynamics and Mutually Adaptive Context. In Modeling ecological and contextual effects in longitudinal studies of human development, Little, T. D., Bovaird, J. A. & Card, N. A. (Eds). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007 P. 299-324.
19. Bolger N., Davis, A., & Rafaeli, E. Diary methods: Capturing life as it is lived. *Annual Review of Psychology*. 2003. № 54. P. 579–616.
20. Bronfenbrenner U. & Morris P. A. The ecology of developmental processes. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. New York: Wiley. 1998. Vol. P. 993-1028
21. Bornstein, M.H. Parenting infants. In *Handbook of Parenting: Children and Parenting*, 2nd ed.; Bornstein, M.H., Ed.; Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, NJ, USA, 2002. Vol. 1. P. 3–44.
22. Branden N. *The Six Pillars of Self-Esteem*; Bantam Books: New York, NY, USA, 1995.
23. Branje, S. Conflict resolution in mother-daughter interactions in early adolescence. *Behaviour*. 2008. № 145. P. 1627-1651.

24. Burns, R.B. *Self-Concept Development and Education*; Holt, Rinehart and Winston: New York, NY, USA, 1982.
25. Campel P., Petermann F. Age and gender effects on coping in children and adolescents. *J Youth Adolesc.* 2005. №34. P. 73–83.
26. Cairns RB., Leung M-C., Buchanan L., Cairns BD. Friendships and social networks in childhood and adolescence: Fluidity, reliability, and interrelations. *Child Dev.* 1995. № 66. P.1330–1345.
27. Carthy T., Horesh N., Apter A., Edge MD., Gross JJ. Emotional reactivity and cognitive regulation in anxious children. *Behav Res Ther.* 2010. № 48. P. 384–393.
28. Charles, S. T., & Pasupathi, M. Age-related patterns of variability in self-descriptions: Implications for everyday affective experience. *Psychology and Aging.* 2003. № 18. P. 524-536.
29. Chung G. H., Flook L., & Fuligni A. J. Daily family conflict and emotional distress among adolescents from Latin American, Asian, and European backgrounds. *Developmental Psychology.* 2009. № 45. P. 1406–1415.
30. Coleman J.S. Social Capital in the Creation of Human Capital. *Am. J. Sociol.* 1988. № 94. P. 95–S121.
31. Collins, L. M. Analysis of Longitudinal Data: The Integration of Theoretical Model, Temporal Design, and Statistical Model. *Annual Review of Psychology.* 2006. № 57. P. 505-528.
32. Cook, W. L., & Kenny, D. A. The actor-partner interdependence model: a model of bidirectional effects in developmental studies. *International Journal of Behavioral Development.* 2005. № 29. P. 101-109.
33. Coopersmith S. *The Antecedents of Self-Esteem*; W. H. Freeman: New York, NY, USA, 1967.
34. Cox M. J., & Paley B. Families as systems. *Annual Review of Psychology.* 1997. № 48. P. 243-267.
35. Davidson MC., Amso D., Anderson LA., Diamond A. Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from

manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*. 2006. № 44. P. 2037–2078.

36. De Luca CR., Wood SJ., Anderson V., et al Normative data from the CANTAB. I: development of executive function over the lifespan. *J Clin Exp Neuropsychol*. 2003. №25(2). P. 242–254.

37. Doorn M. D. van, Branje, S. J. T., Van der Valk, I. E., De Goede, I. H. A., & Meeus, W. H. J. Longitudinal spillover effects of conflict resolution styles between adolescent-parent relationships and adolescent friendships. *Journal of Family Psychology*. 2010.

38. Eaton L. G., & Funder, D. C. Emotion in daily life: Valence, variability, and rate of change. *Emotion*. 2001. № 1. P. 413-421.

39. Erel O., & Burman, B. Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*. 1995. № 118. P. 108–132.

40. Erikson E.H. Identity: Youth and Crisis; W.W. Norton Company: New York, NY, USA, 1968.

41. Flook L. Gender differences in adolescents' daily interpersonal events and well-being. *Child Dev*. 2011. № 82(2). P. 454–461.

42. Fogel A. Developmental pathways in close relationships. *Child Development*. 2000. № 71. P. 1150- 1151.

43. Ford D. H., & Lerner, R. M. Developmental systems theory: An integrative approach. *Newbury Park, CA: Sage*,1992

44. Furman W., Simon, V.A., Shaffer L., & Bouchey H.A. Adolescents' working models and styles for relationships with parents, friends, and romantic partners. *Child Development*. 2002. № 73. P. 241-255.

45. Johnev S. Social Psychology. Sofi-R: Sofia, Bulgaria, 1996. Volume 1.

46. Garnefski N., Legerstee J., Kraaij V., Van Den Kommer T., Teerds JAN. Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: a comparison between adolescents and adults. *J Adolesc*. 2002. № 25. P. 603–611.

47. Gee DG., Humphreys KL., Flannery J., et al A developmental shift from positive to negative connectivity in human amygdala-prefrontal circuitry. *J Neurosci.* 2013. № 33(10). P. 4584–4593.
48. Goede, I. H. A., Branje, S. J. T., Delsing, M. J. M. H., & Meeus, W. H. J. Linkages over time between adolescents' relationships with parents and friends. *Journal of Youth and Adolescence.* 2009. № 38. P. 1304–1315.
49. Goede I. H. A. de, Branje S. J. T., & Meeus W. Developmental changes in adolescents' perception of relationships with their parents. *Journal of Youth and Adolescence.* 2009a. № 38. P. 75-88.
50. Goede, I. H. A. de, Branje, S. J. T., & Meeus, W. Developmental changes and gender differences in adolescents' perceptions of friendships. *Journal of Adolescence.* 2009b. № 32. P. 1105- 1123.
51. Granic, I., O'Hara, A., Pepler, D., & Lewis, M. D. A dynamic systems analysis of parent-child changes associated with successful “real-world” interventions with aggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology.* 2007. № 35. P. 845-857.
52. Grotevant H. D., & Cooper C. R. Individuation in family relationships: A perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence. *Human Development.* 1986. № 29. P. 82-100.
53. Gunnar MR., Wewerka S., Frenn K., Long JD., Griggs C. Developmental changes in hypothalamus-pituitary-adrenal activity over the transition to adolescence: Normative changes and associations with puberty. *Dev Psychopathol.* 2009. № 21. P. 69–85.
54. Guyer AE., Monk CS., McClure-Tone EB., et al A developmental examination of amygdala response to facial expressions. *J Cogn Neurosci.* 2008. № 20(9). P.1565–1582.
55. Hankin BL., Abramson LY., Moffitt TE., et al Development of depression from preadolescence to young adulthood: emerging gender differences in a 10-year longitudinal study. *J Abnorm Psychol.* 1998. № 107(1). P.128–140.

56. Hare TA., Tottenham N., Galvan A., et al Biological substrates of emotional reactivity and regulation in adolescence during an emotional gonogo task. *Biol Psychiatry*. 2008. № 63(10). P. 927–934.
57. Hinde R. A. Relationships: A dialectic perspective. Hove, East Sussex: Psychology Press. 1997
58. Holsen I., Kraft P., Vittersø J. Stability in depressed mood in adolescence: Results from a 6-year longitudinal panel study. *J Youth Adolesc*. 2000. № 29(1). P. 61–78.
59. Huizinga M., Dolan CV., van der Molen MW. Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*. 2006. № 44. P. 2017–2036.
- ollenstein T., Granic I., Stoolmiller M., & Snyder, J. Rigidity in parent-child interactions and the development of externalizing and internalizing behavior in early childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2004. № 32. P. 595-607.
61. Hosogi M., Okada A.; Fujii C. Noguchi, K.; Watanabe, K. Importance and usefulness of evaluating self-esteem in children. *BioPsychosoc. Med*. 2012. № 6. P. 9.
62. Isberg, R.S.; Hauser, S.T.; Jacobson, A.M.; Powers, S.I.; Noam, G.; Weiss-Perry, B.; Fullansbee, D. Parental contexts of adolescent self-esteem: A developmental perspective. *J. Youth Adolesc*. 1989. № 18. P. 1–23.
63. Keijsers, L., Frijns, T., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. I. Developmental links of adolescent disclosure, parental solicitation, and control with delinquency: Moderation by parental support. *Developmental Psychology*. 2009. № 45. P.1314-1327.
64. Kelley, H. H., Berscheid, E., Christensen, A., Harvey, J. H., Huston, T. L., Levinger, G. McClintock, E., Peplau, L. A., & Peterson, D. R. Close relationships. New York: Freeman, 1983
65. Kessler RC., Berglund P., Demler O., et al Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Arch Gen Psychiatry*. 2005. № 62. P.593–602.

66. Kober H., Barrett LF., Joseph J., et al Functional grouping and cortical-subcortical interactions in emotion: a meta-analysis of neuroimaging studies. *Neuroimage*. 2008. №42(2). P. 998–1031.
67. Larson, R., & Almeida, D. M. Emotional transmission in the daily lives of families: A new paradigm for studying family process. *Journal of Marriage and the Family*. 1999. № 61. P. 5-20.
68. Lang PJ., Bradley MM., Cuthbert BN. International Affective Picture System [Pictures]. Gainesville, FL: University of Florida. 1997
69. Larson RW, Moneta G., Richards MH., Wilson S. Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child Dev*. 2002. № 73(4). P. 1151–1165
70. Laursen B., Coy K. C., & Collins W. A. Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A meta-analysis. *Child Development*. 1998. № 69. P. 817-832.
71. Lerner, R. M., Schwartz, S. J., & Phelps, E. Problematics of time and timing in the longitudinal study of human development: Theoretical and methodological issues. *Human Development*. 2009. № 52. P. 44-68.
72. Lewinsohn PM., Striegel-Moore RH., Seeley JR. Epidemiology and natural course of eating disorders in young women from adolescence to young adulthood. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2000. № 39(10). P. 1284–1292.
73. Lewis, M. D. The promise of dynamic systems for an integrated account of human development. *Child Development*. 2000. № 71. P. 36–43.
74. Lindquist KA., Wager TD., Kober H., Bliss-Moreau E., Barrett LF. The brain basis of emotion: a meta-analytic review. *Behav Brain Sci*. 2012. № 35(3). P. 121–143.
75. Lichtwarck-Aschoff, A., Kunnen, S., & van Geert, P. Here we go again. A Dynamic Systems perspective on emotional rigidity across parent-adolescent conflicts. *Developmental Psychology*. 2009. № 45. P. 1364-1375.

76. Lollis, S., & Kuczynski, L. Beyond one hand clapping: Seeing bidirectionality in parentchild relations. *Journal of Social and Personal Relationships*. 1997. № 14. P. 441-461.
77. Lyons K., & Sayer A. Longitudinal dyad models in family research. *Journal of Marriage and Family*. 2005. № 67. P. 1048–1060.
78. Masten A., Roisman Gl., Long JD., et al Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Dev Psychol*. 2005. № 41. P. 733–746.
79. McLaughlin KA., Green JG., Gruber MJ., et al Childhood adversities and first onset of psychiatric disorders in a national sample of adolescents. *Arch Gen Psychiatry*. 2012. № 69. P. 1151–1160.
80. McRae K., Gross JJ., Weber J., et al The development of emotion regulation: an fMRI study of cognitive reappraisal in children, adolescents and young adults. *Soc Cogn Affect Neurosci*. 2012. №7(1). P. 11–22.
81. Minev, M.; Petrova, B.; Mineva, K.; Petkova, M.; Strebkova, R. Self-esteem in Adolescents. *Trakia J. Sci*. 2018. № 2. P. 114–118.
82. Moskowitz, D. S., & Zuroff, D. C. Flux, pulse and spin: Dynamic additions to the personality lexicon. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2004. № 86. P. 880-893.
83. Mruk J., O'Brien E.J. Changing self-esteem through competence and worthiness training. A positive therapy. In *Self-Esteem*; Zeigler-Hill, V., Ed.; Psychology Press: London, UK, 2013.
84. Nezlek, J. B. Multilevel random coefficient analyses of event and interval contingent data in social and personality psychology research. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2001. № 27. P. 771-785.
85. Nezlek, J. B. Using multilevel random coefficient modeling to analyze social interaction diary data. *Journal of Social and Personal Relationships*. 2003. № 20. P. 437-469.
86. Nolen-Hoeksema S., Wisco BE., Lyubomirsky S. Rethinking rumination. *Perspect Psychol Sci*. 2008. № 3. P. 400–424.

87. O'Conner, T. G., Hetherington, E. M., & Clingempeel, W. G. Systems and bidirectional influences in families. *Journal of Social and Personal Relationships*. 1997. № 14. P. 491-504.
88. Papazova, E.; Pencheva, E. Adolescent self-esteem and psychological type. *J. Psychol. Type*. 2008. № 68. P. 68–77.
89. Papp, L. M. Capturing the interplay among within- and between-person processes using multilevel modeling techniques. *Applied & Preventive Psychology*. 2004. № 11. P. 115–124.
90. Paspalanov, I. Profiles of self-image in highly intelligent children from Bulgaria, England and the USA. *Sociol. Probl.* 1984. № 4. P. 78–95.
91. Petersen AC. Adolescent development. *Annu Rev Psychol.* 1988. № 39. P. 583–607.
92. Phelps EA., LeDoux JE. Contributions of the amygdala to emotion processing: from animal models to human behavior. *Neuron*. 2005. № 48(2). P. 175–187.
93. Portes, A. Social Capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annu. Rev. Sociol.* 1998. № 24. P. 1–24.
94. Raboteg-Saric, Z.; Sakic, M. Relations of parenting styles and friendship quality to self-esteem, life satisfaction, & happiness in adolescents. *Appl. Res. Qual. Life*. 2014. № 9. P. 749–765.
95. Ram, N., & Grimm, K. Using simple and complex growth models to articulate developmental change: Matching theory to method. *International Journal of Behavioral Development*. 2007. № 31. P. 303-316.
96. Rapee RH., Heimberg RG. A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behav Res Ther.* 1997. № 35. P. 741–756.
97. Reis, H. T., Collins, W. A., & Berscheid, E. The relationship context of human behavior and development. *Psychological Bulletin*. 2000. № 126. P. 844-872.

98. Riediger M., Schmiedek F., Wagner GG., Lindenberger U. Seeking pleasure and seeking pain: Differences in prohedonic and contrahedonic motivation from adolescence to old age. *Psychol Sci.* 2009. № 20(2). P.1529–1535.
99. Roffey, S. Introduction to positive relationships: Evidence based practice across the world. In *Positive Relationships: Evidence Based Practice across the World*, 1st ed.; Roffey, S., Ed.; Springer Science and Business Media: Berlin/Heidelberg, Germany, 2012. P. 1–15.
100. Rose A., Carlson W., Walker E. Prospective associations of co-rumination with friendship and emotional adjustment: Considering the socio-emotional trade-offs of co-rumination. *Dev Psychol.* 2007. № 43. P. 1019–1031.
101. Russell, A., Pettit, G. S., & Mize, J. Horizontal qualities in parent-child relationships: Parallels with and possible consequences for children's peer relationships. *Developmental Review.* 1998. № 18. P. 313-352.
102. Rudolph KD., Hammen C., Burge D., et al Toward an interpersonal lifestress model of depression: The developmental context of stress generation. *Dev Psychopathol.* 2000. № 12. P. 215–234.
103. Sameroff, A. J. (1983). Developmental systems: Contexts and evolution. In W. Kessen (Ed), *Handbook of child psychology: Vol.1. History, theory, and methods* (4th ed) (pp. 237-294). New York: Wiley.
104. Sebastian C., Viding E., Williams KD., Blakemore SJ. Social brain development and the affective consequences of ostracism in adolescence. *Brain Cogn.* 2010;72:134–135. 28. Guyer AE., Choate VR., Pine DS., Nelson EE. Neural circuitry underlying affective responses to peer feedback in adolescence. *Soc Cogn Affect Neurosci.* 2012. № 7(1). P. 82–91.
105. Selfhout, M., Burk, W. J., Branje, S. J. T., Denissen, J. J. A., Aken, M. A. G. van, & Meeus, W. H. J. Emerging late adolescent friendship networks and Big Five personality traits: A social network approach. *Journal of Personality.* 2010. № 78. P. 509-538.
106. Silgijian-Georgieva, H. *Self-Concept and Psychosocial Identity*; St. Kl. Ohridski Publ. house: Sofia, Bulgaria, 1998.

107. Snijders, T. A. B., Steglich, C. E. G., & Van de Bunt, M. Introduction to actor-based models for network dynamics. *Social Networks*. 2010. № 32. P. 44-60.
108. Shanahan, L., McHale, S. M., Crouter, A. C., & Osgood, D. W. Warmth with mothers and fathers from middle childhood to late adolescence: Within- and between-families comparisons. *Developmental Psychology*. 2007a. № 43. P. 551–563.
109. Shanahan, L., McHale, S. M., Osgood, D. W., & Crouter, A. C. Conflict frequency with mothers and fathers from middle childhood to late adolescence: Within- and between families comparisons. *Developmental Psychology*. 2007b. № 43. P. 550.
110. Shulman, S., & Knafo, D. Balancing closeness and individuality in adolescent close relationships. *International Journal of Behavioral Development*. 1997. № 21. P. 687–702.
111. Scherer KR. What are emotions? And how can they be measured? *Soc Sci Inf*. 2005. № 44(4). P. 695–729.
112. Seidman E., Allen L., Aber JL., Mitchell C., Feiman J. The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *Child Dev*. 1994. №65. P. 507–522.
113. Silvers JA., Shu J., Hubbard AD., Weber J., Ochsner KN. Concurrent and lasting effects of emotion regulation on amygdala response in adolescence and young adulthood. *Dev Sci*. 2015. №18(5). P.771–784.
114. Somerville LH., van den Bulk BG., Skwara AC. Response to: «The triadic model perspective for the study of adolescent motivated behavior». *Brain Cogn*. 2014. № (89). P. 112–113.
115. Stroud LR., Foster E., Papandonatos GD., et al Stress response and the adolescent transition: Performance versus peer rejection stressors. *Dev Psychopathol*. 2009. № 21. P. 47–68.

116. Thelen, E., & Smith, L. B. Dynamic systems theories. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5th ed.). New York: Wiley. 1998. Vol. 1.
117. Thomas KM., Drevets WC., Dahl RE., et al Amygdala response to fearful faces in anxious and depressed children. *Arch Gen Psychiatry*. 2001. № 58. P. 1057–1063.
118. Tsai JL. Ideal affect: Cultural causes and behavioral consequences. *Perspect Psychol Sci*. 2007. № 2(3). P. 242–259.
119. Twenge JM., Nolen-Hoeksema S. Age, gender, race, socioeconomic status, and birth cohort differences on the children's depression inventory: a meta-analysis. *J Abnorm Psychol*. 2002. № 111(4). P. 578–588.
120. Van Geert, P., & Van Dijk, M. Focus on variability: New tools to study intra-individual variability in developmental data. *Infant Behavior & Development*. 2002. № 25. P. 340-374.
121. Virmozelova-Angelova, N. Locus of Control and its Relationship with some social-demographic Factors. *Psychol. Thought*. 2016. № 9. P. 248–258.
122. Wang, N.; Roaché, D.; Pusateri, K. Associations between parents' and young adults' face-to-face and technologically mediated communication competence: The role of family communication patterns. *Commun. Res*. 2019. № 46. P. 1171–1196
123. Weigel, D, & Murray, C. The paradox of stability and change in relationships: What does Chaos theory offer for the study of romantic relationships? *Journal of Social and Personal Relationships*. 2000. № 17. P. 425-449.
124. Weinstein SM., Mermelstein RJ., Hankin BL., Hedeker D., Flay BR. Longitudinal patterns of daily affect and global mood during adolescence. *J Res Adolesc*. 2007. №17(3). P. 587–600.
125. West, C.K.; Fish, J.A.; Stevens, R.J. General Self-Concept, Self-Concept of Academic Ability and School Achievement: Implications for “Causes” of Self-Concept. *Aust. J. Educ*. 1980, 24, 194–213.

126. Whiteman, S. D., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (in press). Family relationships from adolescence to early adulthood: Changes in the family system following firstborns' leaving home. *Journal of Research on Adolescence*.
127. Youniss, J. & Smollar, J. Adolescent relations with mothers, fathers, and friends. The University of Chicago Press, Chicago. 1985
128. Zeigler-Hill, V. The importance of self-esteem. In *Self-Esteem*; Zeigler-Hill, V., Ed.; Psychology Press: London, UK, 2013.