

Социальная поддержка как фактор психического благополучия детей и подростков

Д.В. Лифинцев,
А.Б. Серых,
А.А. Лифинцева

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, Калининград, Россия

Поступила 20 ноября 2016/ Принята к публикации: 16 декабря 2016

Social support as a factor of well-being in childhood and adolescence

Dmitry V. Lifintsev,
Anna B. Serykh,
Alla A. Lifintseva

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received November 20, 2016 / Accepted for publication: December 16, 2016

Представлено обзорно-аналитическое исследование особенностей социальной поддержки детей и подростков. Обсуждаются проблемы социального развития детей и подростков с точки зрения концепции У. Бронфенбреннера и «модели конвоя» Р. Кана и Т. Антонуччи. Анализируются источники, формы и виды социальной поддержки детей раннего, дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста. Указывается на то, что детско-родительские отношения и особенности социальной поддержки в раннем детстве могут влиять на развитие структуры и качества сети социальных связей человека в течение всей его жизни. Подробно анализируются сети социальных связей и организация социальной поддержки у подростков. Рассматриваются паттерны социальной поддержки, подростков, которые могут влиять на их психосоциальное благополучие. Описываются системы социальной поддержки, используемые современными подростками. Поднимаются также дискуссионные вопросы поиска социальной поддержки как ведущей копинг-стратегии. Проводится анализ различных путей реализации стратегии поиска социальной поддержки в подростковом возрасте. Показано значение родителей, педагогов и сверстников в организации поддерживающей среды детей и подростков. Представлен авторский взгляд на социальную поддержку как один из ресурсов развития автономии ребенка, которая может формироваться только в определенных отношениях, где существует уважение к личным границам и признание права на различия индивидуальных ценностей и потребностей, где стремление самостоятельности поддерживается уважением и интересом, а не наказывается стыдом и угрозой отвержения.

Ключевые слова: социальная поддержка, социальная сеть, психосоциальное благополучие, дети, подростки, детско-родительские отношения.

The overview and theoretical study of social support for children and adolescents is presented. The issues of social development of children and adolescents in terms of Bronfenbrenner's ecological systems theory and Kahn's and Antonucci's Convoy Model of Social Relations are discussed. The sources, forms and types of social support for the early, pre-school, primary school and adolescents are analyzed. The paper specifies the following issues: the parent-child relationships and characteristics of social support in early childhood can affect the development of the structure and quality of human social relations network throughout his/her life. Social networks and the organization of social support for adolescents are detailed. The patterns of social support of adolescents may affect their psychosocial well-being. The social support systems used by modern adolescents are described. The controversial issues of seeking social support as the leading coping strategy are raised. Various ways of seeking social support for adolescence are analyzed. The importance of parents, teachers and peers in providing social support for children and adolescents is shown. The author's view of social support as one of the resources of the child's autonomy, which can be developed only in certain respects, i.e. respect for personal boundaries and accepting differences in individual values and needs, the independence aspiration supported by respect and interest, unpunished by shame or the threat of rejection.

Keywords: social support, social network, well-being, children, adolescents, child-parent relationships, mental health, well-being.

Любое развитие нуждается в поддержке. Психическое благополучие ребенка невозможно представить без наличия заботящегося и отвечающего на его потребности взрослого. Социальное благополучие зрелого человека определяется наличием у него развитой системы социальных связей и отношений. В своем онтогенетическом развитии, по мере прохождения всех ста-

в формировании личности ребенка: присвоение, ассимиляция и использование ресурсов, предоставляемых родителями и его ближайшим социальным окружением, институциональными структурами или формальными организационными системами, создает фундамент для его физического, интеллектуального, эмоционального и социального развития. В контексте данной статьи социальная под-

Социальная поддержка понимается нами как особый тип контактов и взаимоотношений индивида со своим непосредственным социальным окружением, связанный с предоставлением ресурсов развития и удовлетворением его социальных и психологических потребностей

дий жизненного цикла, человек оказывается включенным во множество социальных контактов, посредством которых он и обретает ресурсы развития и поддержки благополучия. Социальная поддержка как особый модус контакта с социальным окружением играет ключевую роль

поддержка понимается нами как особый тип контактов и взаимоотношений индивида со своим непосредственным социальным окружением, связанный с предоставлением ресурсов развития и удовлетворением его социальных и психологических потребностей.



Дмитрий Валентинович Лифинцев –
доктор педагогических наук, профессор Института гуманитарных наук Балтийского федерального университета имени И. Канта.
E-mail: DLifintsev@kantiana.ru



Анна Борисовна Серых –
доктор психологических наук, профессор Института гуманитарных наук Балтийского федерального университета имени И. Канта.
E-mail: ASerykh@kantiana.ru



Алла Александровна Лифинцева –
доктор психологических наук, доцент Института гуманитарных наук Балтийского федерального университета имени И. Канта.
E-mail: ALifintseva@kantiana.ru

Феноменологию социальной поддержки на разных онтогенетических этапах развития человека можно описывать, исходя из следующей схемы:

- 1) Источники поддержки. В качестве источников поддержки могут выступать родители, близкие и дальние родственники, близкие друзья, одноклассники и другие сверстники, знакомые, представители профессиональных объединений, наставники, учителя, психологи, врачи и т.д.
- 2) Факт реальности ее получения. Традиционно в исследованиях социальной поддержки принято разделять социальную поддержку на принятую (реально принятая человеком помощь от других людей) и воспринимаемую (субъективное убеждение и вера человека в то, что в случае необходимости он получит необходимые ресурсы от своего социального окружения) формы поддержки.
- 3) Содержание поддержки. Имеется в виду тип ресурсов, который предоставляет индивиду социальное окружение. Чаще всего исследователи ориентируются на типологию, предложенную Дж. Хаусом (House, 1981), в которой было выделено четыре типа социальной поддержки: эмоциональная, инструментальная, оценочная и информационная. Эмоциональная поддержка – это формы поведения и действий Другого, демонстрирующие человеку чувства симпатии, любви и заботы по отношению к нему. Инструментальная поддержка – прямые, непосредственно поддерживающие действия Другого по отношению к человеку. Оценочная поддержка – предоставление Другим информации, относительно оценки действий, достижений или успехов человека. Информационная поддержка – предоставление Другим информации, необходимой для данного человека в конкретный момент времени.
- 4) Направленность поддержки. Эта характеристика поддержки показывает направление, в котором идет обмен ресурсами: человек может предоставлять поддержку другим людям (провайдер поддержки) или является объектом поддерживающих действий со стороны Другого (реципиент поддержки).

Теоретическим основанием для анализа возрастных особенностей соци-

альной поддержки чаще всего в современных исследованиях выступает концепция экологии развития У. Бронфенбреннера и «модель конвоя» Р. Кана и Т. Антонуччи.

Социоэкологический подход У. Бронфенбреннера исходит из предположения, что на развитие человека и его психологическое благополучие влияет множество взаимосвязанных факторов микро-, мезо- и экзо- и макро уровня. Микросистема для индивида создают его непосредственные отношения и взаимодействия внутри какого-то одного ограниченного социального пространства (setting). Например, для ребёнка микросистема развития определяется непосредственными контактами и отношениями с родителями, родственниками и сверстниками из его домашнего окружения. Мезосистема формируется из взаимодействий между двумя или более микросистемами (или социальными пространствами), которым ребенок принадлежит: например, между семьей и школой – на отношения ребенка с родителями могут оказывать влияние его отношения с одноклассниками в школе. Экзосистему образуют элементы социальной среды, которые оказывают влияние на развитие ребенка, даже если он сам непосредственно в их функционировании не включен. Например, это могут быть неблагоприятные ситуации на работе, влияющие на социальное и психологическое благополучие родителей и ограничивающие их финансовые, временные и другие ресурсы. Макросистему составляют общественные процессы и решения, которые определяют базовые возможности других систем: политика государства, структура экономики, качество социальных институтов и т.д. (Bronfenbrenner, 1979).

Что касается, модели «конвоя» Р. Кана и Т. Антонуччи, то, по аналогии с военной метафорой (конвой – сопровождение грузов под охраной), она предлагает рассматривать жизнь человека как движение во времени и пространстве жизненного пути, в котором его «сопровождают» конкретные люди и социальные системы, дающие ему защиту и поддержку. Отношения с этими людьми и системами образуют сеть социальных связей, которую можно представить в виде нескольких кругов, имеющих один и тот же центр, но разный радиус. Малый круг, ближайший к индиви-

ду, включает в себя ресурсы поддержки и сеть социальных связей с наиболее близкими людьми. По мере удаления от центра степень близости и количество социальных связей уменьшаются (Kahn, Antonucci, 1980). Данная модель дает возможность описывать динамику отношений и структуру сетей социальных связей индивида на разных стадиях жизненного цикла. В целом, с возрастом люди более склон-

С возрастом люди более склонны сохранять существующую сеть собственных социальных связей, хотя при этом в ее структуре могут происходить изменения. Создавая и поддерживая в течение продолжительного времени социальную связь, индивид постепенно узнает о «сильных» и «слабых» сторонах и участников своей социальной сети

ны сохранять существующую сеть собственных социальных связей, хотя при этом в ее структуре могут происходить изменения. Создавая и поддерживая в течение продолжительного времени социальную связь, индивид постепенно узнает о «сильных» и «слабых» сторонах и участников своей социальной сети. Эти знания позволяют дифференцировать отношения и окружать себя людьми, способными осуществлять разные функции и предлагать разные виды поддержки: например, от одних можно рассчитывать получать эмоциональную поддержку, а от других – инструментальную. (Kahn, Antonucci, 1980).

Поддержка, получаемая ребенком от родителей в течение первых лет жизни, формирует такое пространство отношений, в котором становится возможным его благополучное социальное и психическое развитие

Начиная формироваться в раннем детстве, а затем в дошкольном и младшем школьном возрасте, опыт взаимодействия ребенка с людьми из своего ближайшего окружения постепенно формирует его восприятие социального мира и качества отношений в нем. Хорошо поддержанный ребенок обретает чувство безопасности в отношениях, доверие к людям и самому себе, не боится проявлять инициативу и исследовать новизну. Ребенок, у которого ресурсы окружения в дефиците, с большой вероятностью будет обладать высокой тревогой перед социальными контактами и повышенной чувствительностью к угрозе отвержения.

В раннем детском и дошкольном возрасте основным источником социаль-

ной поддержки ребенка является его семья. Ребенок довольно рано, уже в конце первого года жизни, оказывается способным намеренно организовывать коммуникации, направленные на поиск поддержки. (Carpenter, Nagell, Tomasello, 1998). В какой-то момент младенец начинает понимать, что другие могут помочь ему достичь нужных целей. Поддерживающие родители, замечая, что самостоятельные

попытки приводят к неудачам, стремятся прийти на помощь. И ребенок быстро запоминает коммуникативные паттерны и сигналы, на которые реагируют родители. В частности, К. Мосье и Б. Рогофф обнаружили, что в возрасте от 6 до 13 месяцев дети оказываются способными использовать различные стратегии и жесты как средства привлечения внимания матери для преодоления возникших у них трудностей (Mosier, Rogoff, 1994). По сути, речь идет о том, что уже в раннем возрасте ребенок начинает формировать определенные внутренние психические структуры, регулирующие целестремление с опорой

на контакт со своим окружением, стремясь использовать его как ресурс социальной поддержки и помощи.

Поддержка, получаемая ребенком от родителей в течение первых лет жизни, формирует такое пространство отношений, в котором становится возможным его благополучное социальное и психическое развитие. Если родители создают поддерживающую среду для ребенка, осуществляют необходимый уход и заботятся о его благополучии, то он может усвоить этот социальный опыт и, впоследствии, использовать его в создании собственной социальной жизни. И, наоборот, как показал Дж. Боулби, если отец или мать не обладают характеристиками «помогающего» или «доступного» объекта, то у ребенка развиваются паттерны

избегания привязанности и устойчивых социальных связей (Bowlby, 1980).

Этот вывод нашел свое подтверждение и в исследованиях социальной поддержки. В частности, Т. Антонуччи и Х. Акияма показали, что детско-родительские отношения и особенности социальной поддержки в раннем детстве могут влиять на развитие структуры и качества сети социальных связей человека в течение

Как ни странно, но формирование автономии в подростковом возрасте также нуждается в поддержке, несмотря на то, что само это свойство вроде бы предполагает самостоятельность и независимость в своих поступках и суждениях

всей его жизни (Antonucci, Akiyama, 1987). М. Левитт и Н. Франко, обнаружили, что качество дружеских отношений ребенка напрямую взаимосвязано с особенностями его семейной поддержки. Те испытуемые, которые говорили о высоком уровне социальной поддержки, получаемой ими от членов семьи, отмечали и наличие у себя качественных и, что немало важно, взаимных дружеских связей. Поддержка со стороны сиблингов в семье не имела столь значимых коррелятов, однако была отмечена ее взаимосвязь с наличием у ребенка чувства «дружбы», возникающего в системе его контактов с друзьями (Franco, Levitt, 1998).

В подростковом возрасте сеть социальных связей индивида начинает существенно меняться. Если в течение первых десяти лет ребенка центральные позиции в его сети отношений были заняты родителями, то в подростковом возрасте эти места начинают заполняться сверстниками и друзьями. Эту тенденцию подтверждают исследования воспринимаемой социальной поддержки у подростков – ее степень в отношении родителей либо остается постоянной, либо начинает снижаться; в то же время значимость поддержки от сверстников начинает доминировать (Furman, Buhrmester, 1992; Meeus, 1993). Очевидно, что дружеские связи со сверстниками становятся для подростков одним из важнейших источников социальной поддержки (Sabatelli, Mazo, 1985).

Опираясь на «модель конвоя», М. Левитт и ее коллегам удалось выделить три различных паттерна социальной поддержки, используемых в раннем подростковом возрасте (Levitt et al., 2005).

1. паттерн «семья- друзья» связан с получением социальной поддержки со стороны близких членов семьи и друзей;
2. паттерн «нуклеарная семья-расширенная семья» позволяет детям получать социальную поддержку от близких и дальних членов семьи;
3. паттерн «нуклеарная семья» связан с поддержкой ребенка только близкими членами семьи.

Одной из главных задач развития, которую решает подросток, несомненно, является, обретение и утверждение личностной автономии. Как ни странно, но формирование автономии в подростковом возрасте также нуждается в поддержке, несмотря на то, что само это свойство вроде бы предполагает самостоятельность и независимость в своих поступках и суждениях. Но уверенность, доверие к себе, способность отстаивать свою правоту может сформироваться только в определенных отношениях, где существует уважение к личностным границам и признание права на различия индивидуальных ценностей и потребностей, где стремление самостоятельности поддерживается уважением и интересом, а не наказывается стыдом и угрозой отвержения. Иногда такое пространство отношений подросток может найти в семье, но часто оно возникает в общении со сверстниками. Пресечение этих двух пространств отношений, согласно концепции У. Бронфенбреннера, образует мезосистему развития подростка, определяющую его благополучие в этом сложном возрасте.

Если попробовать систематизировать современные исследования, посвященные подростковому возрасту, то можно обнаружить три точки зрения на то, как детско-родительские отношения и отношения со сверстниками оказывают влияние на психосоциальное благополучие подростка (Helsen, 2000).

Первая точка зрения, восходящая к психоаналитическим представлениям о подростковом возрасте, восходит из гипотезы конфликта, проходящим по ли-

нии «родители-сверстники». Естественно предположить, что подросток, стремясь выйти за пределы родительского контроля, будет опираться на сверстников, что создает потенциально конфликтные напряжения в отношениях с родителями. В этом случае сильная связь подростка с родителями будет негативно коррелировать с его отношениями со сверстниками (Steinberg, Silverberg, 1986). С точки зрения психосоциального благополучия эти представления можно трансформировать в так называемую «модель компенсации», согласно которой эмоциональные проблемы подростков с невысоким уровнем родительской поддержки могут быть редуцированы благодаря наличию хороших дружеских связей со сверстниками. Согласно гипотезе конфликта компенсация становится возможной – дефицит поддержки во взаимоотношениях с родителями вероятно заставит подростка обратиться за социальной поддержкой к сверстникам и/или друзьям.

Вторая точка зрения состоит в том, что отношения с родителями и отношения со сверстниками имеют положительные корреляции и одинаково влияют на психосоциальное благополучие подростка. Можно проследить явную параллель данных идей с теорией привязанности Дж. Боулби, в которой показано, что качество привязанности к родителям детерминирует особенности других социальных взаимодействий, в том числе, и со сверстниками – чем безопаснее и надежнее привязанность в детско-родительских отношениях, тем выше качество отношений, которые строит ребенок с другими людьми за пределами семьи. Как отмечает М. Хельсен и др. (Helsen et al., 2000) идея о «равноправности отношений» может стать основой для «модели усиления», которая показывает, как подростки с хорошими, поддерживающими отношениями с родителями оказываются способными строить такие же отношения со сверстниками, и это, в свою очередь, положительно сказывается на их эмоциональном благополучии. В то же время те подростки, которые сталкиваются с опытом дефицита социальной поддержки от родителей, неспособны развивать поддерживающие отношения с друзьями, что, соответственно, не позволяет им компенсировать в дру-

жеских контактах то, что недополучено в контакте с родителями.

И, наконец, третья позиция описана в работах Т. Берндта, который предположил, что семья и сверстники – это два параллельных «социальных мира», а привязанность к родителям совершенно не зависит от привязанности к сверстникам и, соответственно, наоборот (Berndt, 1979). Ранее, похожая идея была предложена К. Бритэйном в его «ситуационной гипотезе», где утверждалось, что родители и сверстники имеют влияние на развитие подростка, но в только в разных ситуациях (Brittain, 1968). Относительная независимость отношений подростка с родителями и друзьями легла в основу «модели дополнения», где каждое пространство взаимодействий вносит свой, независимый вклад в психосоциальное благополучие подростков.

Ряд эмпирических исследований подтвердил, что все три модели могут описывать различные аспекты систем социальной поддержки, которыми пользуются подростки. Несмотря на то, что чаще всего родительская поддержка и поддержка со стороны сверстников функционируют как две независимые поддерживающие системы (Helsen, 2000), во многих случаях можно обнаружить их взаимные влияния друг на друга. В частности, исследование М. Хомбрадос-Мендиеты и ее коллег показывает, что матери остаются для подростков основным источником эмоциональной и инструментальной поддержки, и те, в свою очередь, чаще удовлетворены данной поддержкой. В школе же подростков больше поддерживают их одноклассники, а не их учителя. В результате авторами исследования была выстроена иерархия источников поддержки в подростковом возрасте: на первом месте располагается мать, а далее следуют отец подростка, затем его одноклассники и только потом педагоги. Такая тенденция сохраняется в период 12–14 лет, однако к 15 годам поддержка от одноклассников становится схожей по значимости или превосходит поддержку, предоставляемую отцом или матерью (Hombrados-Mendieta et al., 2012).

Несмотря на то, что в подростковом возрасте особое значение приобретает поддержка со стороны сверстников, роль взрослых в становлении личности

и благополучном взрослении не следует преуменьшать. Подросток сохраняет потребность в доверительном контакте со взрослыми – в первую очередь, с родителями, но также и с другими значимым для него старшими фигурами. Особенно важным этот контакт становится в стрессовых ситуациях, где у подростка не хватает собственных знаний и опыта для их преодоления.

Поиск социальной поддержки как одна из ведущих копинг-стратегий совладания со стрессом имеет свои особенности в подростковом возрасте. К. Мюррэй сопоставляя модели поиска социальной поддержки во взрослом и подростковом возрасте, утверждает, что подростки игнорируют важный компонент копинга – «легитимизацию проблемы», т.е. процесс признания проблемы, когда благодаря реакциям значимых людей удается распознать свои сложности как важные и значимые, как некую проблему, требующую решения. С помощью качественного анализа результатов интервью, проведенных с подростками, автору удалось обнаружить, что подростки осуществляли процесс поиска социальной поддержки для решения только тех проблем, которые рассматривались взрослыми как очень серьезные (например, буллинг) по сравнению с проблемами, имеющими тенденцию к обесцениванию с их же стороны (например, проблемы в межличностных отношениях). Таким образом, подростки могут быть особенно чувствительными к тому, как реагируют значимые Другие на их проблемы (Murray, 2005).

На основании, этого анализа, К. Мюррэй выделил следующие возможные пути реализации стратегии поиска социальной поддержки в подростковом возрасте:

- 1) «Тупиковый» путь. Полное отсутствие решения проблемы подростка («...Сначала я сказал учителю... Тот посоветовал мне обратиться к школьному психологу, который сказал, что ничем мне помочь не может»).
- 2) «Отвергающий» путь. Обращение за поддержкой приводит к противоположному результату: подросток не только не получает поддержки, позволяющей ему решить какую-либо проблему, но и становится объектом агрессивного ответа со стороны источника

необходимой ему помощи («...Мы пришли к учителю по поводу одноклассника, от которого постоянно исходил неприятный, ужасный запах. Учитель тут же стал кричать, назвав нас отвратительными, эгоистичными и грубыми, совершенно безразличными к жизни другого человека...»).

- 3) Путь «бег по кругу». Это путь имеет две формы. Первая форма по содержанию напоминает круговорот, в котором процесс получения поддержки подростком при решении одной его проблемы включает множество бессмысленных звеньев (например, в случае буллинга девочки-подростка – она сказала об этом своей сестре, та, в свою очередь, сообщила матери, которая информировала об этом школу. Ни одного активного действия педагогами принято не было – они, наоборот, сделали вид, что ничего не произошло. После этого отец девочки позвонил в полицию, которая нанесла визит ученику, организовавшего травлю и поставила в известность школу об этом. И опять же, ничего не произошло. В результате девочка была вынуждена перевестись в другую школу). Вторая форма представляет собой последовательные действия подростка по обращению за социальной поддержкой сначала к одному источнику, а затем, при условии отсутствия помощи, к другому.
- 4) Путь «через посредника». Это способ заручится поддержкой другого человека для того, чтобы справиться с проблемой и получить необходимую помощь (например, подростки часто просят своих родителей сходить с ними в школу для решения какого-либо вопроса, так как полагают, что тех будут воспринимать более серьезно).
- 5) «Стереотипный» путь, при котором подросток пытается найти способ решения проблемы, исходя из собственных представлений, и использует знакомые ему или ей способы изменить ситуацию (например, у девочки – подростка нет друзей в классе, и она идет к директору школы и просит перевести ее в другой класс).
- 6) Прямой путь. Используя его, подросток обращается за поддержкой, которая ему непосредственно и предоставляется (например, в ситуации буллинга

он идет напрямую к школьному психологу и говорит о том, что ему нужна помощь и поддержка в решении этой проблемы) (Spilsbury, 2002).

Помимо кризисных обстоятельств и трудных жизненных ситуаций, подросток сохраняет потребность в продуктивных отношениях со взрослыми, которые могли бы сопровождать формирование его социальной идентичности за пределами семьи. Социальные контексты развития предлагают ему на эту роль обычно учителей или других старших наставников из институциональной среды

Помимо кризисных обстоятельств и трудных жизненных ситуаций, подросток сохраняет потребность в продуктивных отношениях со взрослыми, которые могли бы сопровождать формирование его социальной идентичности за пределами семьи. Социальные контексты развития предлагают ему на эту роль обычно учителей или других старших наставников из институциональной среды.

Значение учителей как источника поддержки предсказуемо снижается, начиная с младшего подросткового возраста. Подростки редко рассматривают их как источник эмоциональной или оценочной поддержки, оставляя эту часть отношений родителям и сверстникам. Например, результаты исследования С. Ливс и Р. Банере показали, что подростки 10–12 лет воспринимают педагогов как наименее доступный ресурс социальной поддержки, который малоэффективен в решении различных проблем и предоставлении возможностей для эмоционального отреагирования (Leeves, Banerjee, 2014). Но учителя продолжают оставаться ключевыми фигурами, активно участвующими в формировании у подростка успехов в учебной деятельности – их поддержка сохраняет значимость в сфере академических достижений.

Весьма интересным феноменом поддерживающих коммуникаций в подростковом возрасте является наставничество – устойчивые социальные связи подростка со значимым взрослым, не явля-

ющимся членом его семейной системы. Значимый взрослый в данном случае выступает в качестве провайдера социальной поддержки, содержанием которой

являются советы, ассистирование, структурирование, эмоциональное отреагирование и обратная связь. Д. Дюбуа и его коллеги утверждают, что потребность в наставнике составляет неотъемлемую часть подросткового возраста и, в случае отсутствия родительской поддержки, он позволяет частично компенсировать этот дефицит (DuBois et al., 2002).

Заключение

Таким образом, по мере прохождения основных онтогенетических этапов развития ребенок нуждается в разнообразных поддерживающих отношениях, в которых он обретает возможность удовлетворять свои психологические и социальные потребности. Контакты с родителями и сверстниками помогают ему обрести чувство благополучия, доверие к миру и уверенность в доступности ресурсов, необходимых для жизни и развития, сформировать собственную ясную идентичность и позитивное восприятие Другого. Ресурсы социальной поддержки реализуются через когнитивное (предоставление необходимой информации о мире), инструментальное (забота, уход, практическая помощь), эмоциональное (вовлеченность, утешение, разделение и контейнирование эмоций) взаимодействие ребенка со значимыми взрослыми и сверстниками из его ближайшего социального окружения, а также через референтную обрат-

ную связь, задающую систему координат для оценки социальных фактов, собственной личности и поведения (оценочная поддержка).

В раннем детстве опыт социальной поддержки формируется у ребенка в отношениях с родителями и другими значимыми фигурами из его домашнего окружения, образующего его микросистему развития. Забота и уход со стороны родителей, их эмоциональная вовлеченность в воспитание, внимание к потребностям и переживаниям, создают для ребенка такое пространство отношений, в котором становится возможным его благополучное социальное и психическое развитие. В поддерживающем пространстве ребенок обретает чувство безопасности в отношениях, доверие к людям и самому себе, способность проявлять инициативу и исследовать новизну.

В подростковом возрасте на первый план для подростка выходят контакты со сверстниками, что приводит к существенному изменению его сети социальных связей. Вместе с этим, растет и значимость поддержки от сверстников. Включаясь в интенсивные контакты со сверстниками, подросток постепенно формирует большую автономию от родителей и расширяет диапазон доступной ему поддержки за пределами семьи. Поэтому психологическое благополучие и доступность ресурсов поддержки в подростковом возрасте определяется не только качеством контактов в микросистемах семьи или школьного класса, но и их взаимодействием между собой (т.е. процессами в мезосистеме развития по У. Бронфенбреннеру).

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта «Социальная поддержка как коммуникативный феномен в социальной работе и социально-педагогической практике» (№15-06-10871)

Литература:

- Antonucci, T.C., & Akiyama, H. (1987) Social networks in adult life and a preliminary examination of the convoy model. *Journal of Gerontology*. 42, 519-527. doi: 10.1093/geronj/42.5.519
- Berndt, T. (1979) Developmental changes in conformity to peers and parents. *Develop. Psychol.* 15, 608-616. doi: 10.1037/0012-1649.15.6.608
- Bowlby, J. (1980) Attachment and loss. New York, Basic Books. Vol. 3.

- Brittain, C.V. (1968) An exploration of the bases of peer-compliance and parent-compliance in adolescence. *Adolescence*. 13, 445-458.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998) Social cognition, joint attention and communicative competence from 9-15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 63 (4, №255), 174. doi: 10.2307/1166214
- DuBois, D.L., Holloway, B.E., Valentine, J.C., & Cooper, H. (2002) Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*. 30, 157-197. doi: 10.1023/A:1014628810714
- Franco, N., & Levitt, M. (1998) The Social Ecology of Middle Childhood: Family Support, Friendship Quality, and Self-Esteem. *Family Relations*. Vol. 47, 4, 315-321. doi: 10.2307/585262
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992) Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child. Develop.* 63, 103-115. doi: 10.2307/1130905
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000) Social Support from Parents and Friends and Emotional Problems in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. Vol. 29, 3, 319-335. doi: 10.1023/A:1005147708827
- House, J.S. (1981) *Work stress and social support*. Addison-Wesley Reading, MA, 156.
- Hombrados-Mendieta, M.I., Gomez-Jacinto, L., Dominguez-Fuentes, J.M., Garcia-Leiva, P., & Castro-Trave, M. (2012) Types of social support provided by parents, teachers, and classmates during adolescence. *Journal of Community Psychology*. Vol. 40, 6, 645-664. doi: 10.1002/jcop.20523
- Kahn, R.L., & Antonucci, T.C. (1980) Convoys over the life course: Attachment, roles, and social support. In P. B. Baltes, & O. G. Brim (Eds.). *Life Span Development and Behavior*. San Diego, CA, Academic Press, Vol. 3, 253-286.
- Levitt, M., Levitt, J., Bustos, G.L., Crooks, N., Santos, J., Telan, P., Hodgetts, J., & Milevski, A. (2005) Patterns of Social Support in the Middle Childhood to Early Adolescent Transition: Implications for Adjustment. *Social Development*. 14(3), 398-420. doi: 10.1111/j.1467-9507.2005.00308.x
- Meeus, W. (1993) De psychosociale ontwikkeling van adolescenten [Psychosocial development in adolescents]. In Meeus W.;t Hart, H. (eds.), *Jongeren in Nederland [Young people in the Netherlands]*. Academische uitgeverij, Amersfoort. 31-55.
- Mosier, C.E., & Rogoff, B. (1994) Infants' instrumental use of their mothers to achieve their goals. *Child Development*. 65, 70-79. doi: 10.2307/1131366
- Murray, C. (2005) Young people's help-seeking: An alternative model. *Childhood*. 12, 479-494. doi: 10.1177/0907568205058607
- Sabatelli, R. M., & Mazor, A. (1985) Differentiation, individuation, and identity formation: The integration of family system and individual developmental perspectives. *Adolescence*. 20, 619- 633.
- Steinberg, L., & Silverberg, S. B. (1986) The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Develop.* 57, 841-851. doi: 10.2307/1130361
- Spilsbury, J. (2002) «If I Don't Know Them, I'll Get Killed Probably»: How Children's Concerns about Safety Shape Help-Seeking Behaviour. *Childhood*. 9, 101-117. doi: 10.1177/0907568202009001007
- Leeves, S., & Banerjee, R. (2014) Childhood social anxiety and social support-seeking: distinctive links with perceived support from teachers. *Eur. J. Psychol. Educ.*, 29, 43-62. doi: 10.1007/s10212-013-0186-1

References:

- Antonucci, T.C., & Akiyama, H. (1987) Social networks in adult life and a preliminary examination of the convoy model. *Journal of Gerontology*. 42, 519-527. doi: 10.1093/geronj/42.5.519
- Berndt, T. (1979) Developmental changes in conformity to peers and parents. *Develop. Psychol.* 15, 608-616. doi: 10.1037/0012-1649.15.6.608
- Bowlby, J. (1980) *Attachment and loss*. New York, Basic Books. Vol. 3.
- Brittain, C.V. (1968) An exploration of the bases of peer-compliance and parent-compliance in adolescence. *Adolescence*. 13, 445-458.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998) Social cognition, joint attention and communicative competence from 9-15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 63 (4, №255), 174. doi: 10.2307/1166214
- DuBois, D.L., Holloway, B.E., Valentine, J.C., & Cooper, H. (2002) Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*. 30, 157-197. doi: 10.1023/A:1014628810714
- Franco, N., & Levitt, M. (1998) The Social Ecology of Middle Childhood: Family Support, Friendship Quality, and Self-Esteem. *Family Relations*. Vol. 47, 4, 315-321. doi: 10.2307/585262
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992) Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child. Develop.* 63, 103-115. doi: 10.2307/1130905
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000) Social Support from Parents and Friends and Emotional Problems in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. Vol. 29, 3, 319-335. doi: 10.1023/A:1005147708827
- House, J.S. (1981) *Work stress and social support*. Addison-Wesley Reading, MA, 156.
- Hombrados-Mendieta, M.I., Gomez-Jacinto, L., Dominguez-Fuentes, J.M., Garcia-Leiva, P., & Castro-Trave, M. (2012) Types of social support provided by parents, teachers, and classmates during adolescence. *Journal of Community Psychology*. Vol. 40, 6, 645-664. doi: 10.1002/jcop.20523
- Kahn, R.L., & Antonucci, T.C. (1980) Convoys over the life course: Attachment, roles, and social support. In P. B. Baltes, & O. G. Brim (Eds.). *Life Span Development and Behavior*. San Diego, CA, Academic Press, Vol. 3, 253-286.
- Levitt, M., Levitt, J., Bustos, G.L., Crooks, N., Santos, J., Telan, P., Hodgetts, J., & Milevski, A. (2005) Patterns of Social Support in the Middle Childhood to Early Adolescent Transition: Implications for Adjustment. *Social Development*. 14(3), 398-420. doi: 10.1111/j.1467-9507.2005.00308.x

- Meeus, W. (1993) De psychosociale ontwikkeling van adolescenten [*Psychosocial development in adolescents*]. In Meeus W., 't Hart, H. (eds.), *Jongeren in Nederland [Young people in the Netherlands]*. Academische uitgeverij, Amersfoort. 31-55.
- Mosier, C.E., & Rogoff, B. (1994) Infants' instrumental use of their mothers to achieve their goals. *Child Development*. 65, 70-79. doi: 10.2307/1131366
- Murray, C. (2005) Young people's help-seeking: An alternative model. *Childhood*. 12, 479-494. doi: 10.1177/0907568205058607
- Sabatelli, R. M., & Mazor, A. (1985) Differentiation, individuation, and identity formation: The integration of family system and individual developmental perspectives. *Adolescence*. 20, 619- 633.
- Steinberg, L., & Silverberg, S. B. (1986) The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Develop.* 57, 841-851. doi: 10.2307/1130361
- Spilsbury, J. (2002) «If I Don't Know Them, I'll Get Killed Probably»: How Children's Concerns about Safety Shape Help-Seeking Behaviour. *Childhood*. 9, 101-117. doi: 10.1177/0907568202009001007
- Leeves, S., & Banerjee, R. (2014) Childhood social anxiety and social support-seeking: distinctive links with perceived support from teachers. *Eur. J. Psychol. Educ.*, 29, 43-62. doi: 10.1007/s10212-013-0186-1