

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра Педагогика и психология

(наименование)

37.03.01 Психология

(код и наименование направления подготовки / специальности)

Психология

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Особенности копинг-стратегий старшеклассников

Обучающийся

А.Р. Ластовкина

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

д-р пед. наук, доцент О.П. Денисова

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2025

Аннотация

Бакалаврская работа посвящена актуальной проблеме психологической адаптации выпускников школы и рассматривает особенности копинг-стратегий старшеклассников в условиях повышенной учебной и экзаменационной нагрузки (ЕГЭ), профессионального самоопределения и смены социальных ролей.

Цель работы – изучить особенности копинг-стратегий старшеклассников.

Задачи исследования:

- провести анализ научной литературы по проблеме особенностей копинг-стратегий в старшем школьном возрасте;
- организовать и провести эмпирическое исследование по изучению особенностей копинг-стратегий старшеклассников, проанализировать полученные результаты;
- разработать рекомендации по формированию эффективных копинг-стратегий у старшеклассников.

Научная новизна исследования заключается в выявлении особенностей взаимосвязи уровня школьной тревожности и используемых копинг-стратегий у старшеклассников, что позволяет более точно определить факторы, влияющие на эмоциональную адаптацию учащихся в образовательной среде.

Структура исследования: Работа состоит из введения, двух глав (теоретической и эмпирической), заключения, списка используемых источников и приложений. Первая глава посвящена теоретическим основам изучения копинг-стратегий в старшем школьном возрасте. Во второй главе описываются организация и результаты эмпирического исследования, а также формулируются практические рекомендации.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические основы копинг-стратегий старшекласников	8
1.1 Понятие совладающего поведения в научной литературе.....	8
1.2 Психологические особенности развития личности в старшем школьном возрасте.....	16
1.3 Особенности выбора копинг-стратегии в старшем школьном возрасте ..	29
Глава 2 Эмпирическое исследование особенностей копинг-стратегий старшекласников	36
2.1 Организация исследования особенностей копинг-стратегий старшекласников	36
2.2 Анализ результатов эмпирического исследования особенностей копинг- стратегий старшекласников	44
2.3 Разработка рекомендаций по формированию эффективных копинг- стратегий старшекласников	82
Заключение	92
Список используемых источников.....	94
Приложение А Сводная таблица данных испытуемых.....	100
Приложение Б Конспект занятий тренинга	102

Введение

Современные школьники, особенно обучающиеся в старших классах, оказываются в условиях все возрастающих требований со стороны образовательной среды, общества и семьи.

В 10-11-х классах на обучающихся возлагается значительная нагрузка, связанная с необходимостью подготовки к государственной итоговой аттестации (ЕГЭ), определением будущего профессионального пути, осознанием требований взрослой жизни и адаптацией к изменяющимся социальным ролям. Период старшей школы становится временем острого эмоционального напряжения: школьники вынуждены сочетать интенсивную учебную деятельность с подготовкой к поступлению в высшие учебные заведения, выбором профессии, формированием личностной идентичности. При этом эффективность освоения образовательных программ и успешность дальнейшего жизненного пути во многом зависят от того, какие стратегии преодоления стресса (копинг-стратегии) используют школьники.

Именно в старшем школьном возрасте происходит становление индивидуальных паттернов совладания с трудными ситуациями, которые могут либо способствовать формированию устойчивости к стрессу, либо, напротив, привести к развитию тревожности и психологических проблем. В условиях высоких требований к результатам ЕГЭ, необходимости раннего профессионального самоопределения и усиленной конкуренции при поступлении в вуз исследование особенностей копинг-стратегий старшеклассников приобретает особую актуальность.

На основе выявления индивидуальных различий в копинг-поведении возможно создание эффективных программ психологического сопровождения, направленных на формирование устойчивых и конструктивных стратегий совладания со стрессом, что, в свою очередь, способствует как успешной

социализации выпускников школы, так и повышению их учебной мотивации и эмоционального благополучия.

Актуальность темы исследования определяется необходимостью углубленного понимания того, каким образом старшеклассники справляются с возникающими стрессовыми ситуациями. От уровня сформированности их совладающего поведения зависит как успешность обучения, так и благополучие личности, устойчивость к фрустрации, эмоциональная стабильность и готовность к жизненным вызовам. В последние годы интерес к копинг-стратегиям усилился в связи с возросшей психоэмоциональной нагрузкой на подростковую и юношескую возрастные группы.

Цель исследования: выявить особенности копинг-стратегий старшеклассников при различном уровне тревожности и школьного стресса.

Объект исследования: копинг-стратегии старшеклассников.

Предмет исследования: особенности копинг-стратегий старшеклассников в зависимости от уровня тревожности и школьного стресса.

Гипотеза: у старшеклассников с высоким уровнем тревожности и школьного стресса преобладают менее конструктивные стратегии (бегство-избегание, конфронтация, дистанцирование), тогда как при низком уровне тревожности чаще используются адаптивные стратегии (планирование решения проблемы, положительная переоценка, самоконтроль, поиск социальной поддержки).

Задачи исследования:

- провести анализ научной литературы по проблеме особенностей копинг-стратегий в старшем школьном возрасте;
- организовать и провести эмпирическое исследование по изучению особенностей копинг-стратегий старшеклассников в зависимости от уровня тревожности и школьного стресса, проанализировать полученные результаты;

- разработать рекомендации по формированию эффективных копинг-стратегий у старшеклассников.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- концепция копинг-стратегий Р. Лазаруса и С. Фолкмана;
- теория эмоционального стресса Л.И. Анциферовой;
- работы отечественных и зарубежных авторов в области возрастной психологии (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон);
- теория личностной и ситуативной тревожности Ч. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина);
- концепция учебного стресса (Е. Прихожан).

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования; эмпирические методы (опросники, тестирование); методы математической обработки данных (статистический анализ).

Методики исследования:

- шкала ситуативной и личностной тревожности (Ч. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханина);
- тест на учебный стресс (Ю.В. Щербатых);
- опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Р. Лазарус).

Научная новизна исследования заключается в выявлении особенностей взаимосвязи уровня школьной тревожности и используемых копинг-стратегий у старшеклассников, что позволяет более точно определить факторы, влияющие на эмоциональную адаптацию учащихся в образовательной среде.

Теоретическая значимость исследования: результаты исследования расширяют представления о динамике формирования копинг-стратегий в старшем школьном возрасте, о влиянии учебного стресса и стрессоустойчивости на психологическую адаптацию учащихся в условиях подготовки к государственной итоговой аттестации и выбора профессионального пути.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов в практике деятельности школьных психологов, педагогов и родителей при организации профилактической и коррекционно-развивающей работы с обучающимися, направленной на повышение их психологической устойчивости и стрессоустойчивости. Разработанные рекомендации могут быть внедрены в программы психологического сопровождения старшеклассников.

База исследования и состав выборки: Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 16 им. В.Д. Ревякина, г. Севастополь. В исследовании приняли участие учащиеся 11 классов, поскольку данный возрастной период характеризуется повышенным уровнем стрессовых нагрузок (ЕГЭ, выбор профессионального пути), а также высокой степенью личностной и когнитивной зрелости, что позволяет достоверно диагностировать как уровень тревожности, так и характер копинг-стратегий. Общая численность выборки – 40 человек (21 девушка, 19 юношей).

Формирование выборки осуществлялось с учетом добровольного согласия учащихся и их родителей (законных представителей).

Структура исследования: Работа состоит из введения, двух глав (теоретической и эмпирической), заключения, списка используемых источников и приложений. Первая глава посвящена теоретическим основам изучения копинг-стратегий в старшем школьном возрасте. Во второй главе описываются организация и результаты эмпирического исследования, а также формулируются практические рекомендации.

Глава 1 Теоретические основы копинг-стратегий старшеклассников

1.1 Понятие совладающего поведения в научной литературе

Проблема стрессовых состояний и стратегий их преодоления на сегодняшний день занимает важное место в психологической науке и практике. В условиях динамично изменяющегося образовательного пространства старшеклассники все чаще сталкиваются с разнообразными стрессогенными факторами – от учебной нагрузки и экзаменационных испытаний до проблем межличностной коммуникации и неопределенности профессионального будущего. В связи с этим исследование механизмов совладания со стрессом приобретает особую актуальность.

Одним из значимых понятий, описывающих поведенческие и когнитивные процессы, направленные на преодоление трудностей и регуляцию эмоционального состояния, выступает совладающее (копинг) поведение.

В научной литературе данное понятие широко освещается с позиций различных психологических школ и направлений. Оно рассматривается как важнейший компонент адаптивной активности личности, определяющий ее устойчивость к стрессу, эмоциональному выгоранию и дезадаптации.

Анализ и обобщение существующих теоретических подходов к пониманию сущности совладающего поведения позволяет более глубоко раскрыть механизмы, лежащие в основе формирования копинг-стратегий у старшеклассников, а также определить значимость данных процессов для психологического благополучия учащихся в условиях современного образовательного процесса.

На современном этапе психологической науки понятие совладающего поведения, или копинга, занимает важное место в ряду концепций, объясняющих способы взаимодействия личности со стрессовыми и проблемными ситуациями.

Копинг отражает те стратегии, которые индивид использует для преодоления жизненных трудностей, эмоциональных перегрузок и неопределенности, с которыми он сталкивается в процессе своей деятельности. Интерес к этой проблеме нарастал в научном сообществе с середины XX века и не угасает по сей день.

Первые концептуальные основы данного феномена были заложены З. Фрейдом, который в своей работе «Защитные нейропсихозы» [34], опубликованной в 1894 году, ввел понятие психологической защиты. В рамках психоаналитического подхода он рассматривал защитные механизмы как процессы, направленные на снижение уровня внутреннего напряжения и тревоги. Целью их функционирования является сохранение целостности психики и адаптационных возможностей личности. При этом З. Фрейд подчеркивал два свойства этих процессов – их бессознательный характер и произвольность [34].

Значимым этапом в развитии понятия совладания стала работа Л. Мерфи. В 1962 году этот автор впервые ввел в психологическую литературу термин «coping», изучая преодоление кризисных ситуаций детьми дошкольного возраста. По мнению Л. Мерфи, копинг представляет собой активное усилие личности, направленное на преодоление сложной ситуации и восстановление внутреннего равновесия. Автор дает определение копинга как «деятельности, направленной на поддержание баланса между требованиями окружающей среды и ресурсами, которые имеются у личности для удовлетворения этих требований» [52].

В своем исследовании Л. Мерфи выделяет две основные компоненты совладающего поведения: когнитивную и поведенческую. Когнитивная составляющая включает процесс восприятия ситуации, ее анализа и поиска возможных выходов, а эмоционально-поведенческая направлена на снижение уровня эмоционального напряжения, в частности сдерживание негативных эмоций, возникающих в состоянии стресса [52].

Системный вклад в разработку понятия копинга внес Р. Лазарус. Он рассматривал совладающее поведение как динамический процесс, в котором «личность использует когнитивные и поведенческие стратегии для регуляции требований внешней среды и внутреннего состояния» [50]. При этом акцент ставился на непрерывном взаимодействии между индивидом и окружающей средой.

Совместно с С.К. Фолкман Р. Лазарус разработал модель стресса и совладания, в которой копинг определяется как совокупность стратегий, направленных на снижение уровня стресса и управление им [47]. При этом авторы подчеркивают, что выбор стратегии определяется субъективным восприятием стрессора и наличием у личности тех или иных ресурсов для его преодоления.

М. Перре в своих работах определяет копинг как «адаптивное поведение, главной задачей которого является восстановление внутреннего психологического равновесия» [15]. С позиции Х. Вебера, «копинг охватывает широкий спектр взаимосвязанных навыков, позволяющих эффективно управлять ситуациями различной степени сложности, в том числе в случае болезней или иных угроз физическому, социальному и личностному благополучию» [55].

Не менее интересны взгляды А. Маслоу. Он трактовал совладающее поведение как «функциональный ответ организма, обладающий следующими признаками: четкая мотивация; направленность на решение конкретной проблемы; способность вызывать изменения как в личности, так и в ее окружении; сознательный характер; возможность формирования данного поведения через обучение» [20].

В рамках неопсихоаналитического подхода Н. Хаан рассматривает копинг как «эго-процесс, направленный на продуктивную адаптацию в трудных жизненных обстоятельствах» [49]. Автор подчеркивает, что такие процессы включают в себя когнитивные, моральные, мотивационные и социальные

компоненты. При необходимости могут подключаться защитные механизмы, которые, в отличие от копинга, способствуют пассивной адаптации и иногда блокируют адекватную ориентацию личности в реальности. Таким образом, копинг и защита, хотя и основываются на общих эго-процессах, являются разнонаправленными механизмами [49].

Р. Моус определяет копинг как «стабильное качество личности, проявляющееся в характерных способах реагирования на стрессовые ситуации. Эти паттерны являются относительно постоянными в течение жизни человека и в меньшей степени зависят от природы конкретного стрессора» [53].

Э. Фрайденберг описывает творческо-рефлексивный аспект копинга, определяя его как поведение, сочетающее в себе элементы созидательности и самоанализа [48].

М. Бае рассматривает копинг как постоянно меняющиеся когнитивные и поведенческие усилия, направленные на совладание со специфическими требованиями внутренней или внешней среды, которые воспринимаются как стрессовые либо выходящие за пределы актуальных возможностей личности [44].

Таким образом, представленные в зарубежной научной литературе подходы позволяют утверждать, что копинг – это сложный феномен, сочетающий в себе когнитивные, эмоциональные и поведенческие элементы. Он представляет собой активный процесс, обеспечивающий адаптацию личности к стрессу и изменениям в социальной среде.

Далее обратимся к изучению взглядов отечественных исследователей на рассматриваемое понятие.

В отечественной психологии понятие «совладающее поведение» стало исследоваться значительно позже, чем в зарубежных научных кругах. Первые исследования, посвященные данному феномену, были проведены Н.А. Сиротой и В.М. Ялтонским [43] в 1994-1995 гг. Большинство современных

исследователей на постсоветском пространстве, опираясь на работы Л.И. Анцыферовой [3], интерпретируют термин «копинг» как «совладание». При этом важно отметить, что в отечественной литературе зачастую понятия «копинг» и «совладающее поведение» употребляются как синонимы. В рамках настоящей работы мы также будем придерживаться этой позиции.

Согласно толковому словарю В.И. Даля, слово «совладать» происходит от старорусского «лад», «ладить» и означает «справиться, привести в порядок, подчинить себе» [10]. Такое этимологическое значение слова подчеркивает активный и конструктивный характер поведения, направленного на преодоление трудностей.

И.Д. Булюбаш подчеркивает значимость копинга для личности, отмечая, что «копинг способствует преодолению сложных жизненных ситуаций, помогает ослабить или смягчить негативное воздействие стресса на психику человека» [7]. В этом контексте копинг рассматривается как ресурс личности, направленный на сохранение психологического здоровья.

Р.М. Грановская дает более конкретизированное определение копинга, представляя его как «совокупность целенаправленных и осознаваемых стратегий разрешения конфликтных ситуаций, направленных на снижение внутреннего напряжения и дискомфорта» [9]. По ее мнению, данные стратегии формируются в процессе онтогенеза и становятся возможными благодаря развитию речи, сознания и самосознания.

В.М. Ялтонский акцентирует внимание на взаимодействии копинг-стратегий и копинг-ресурсов личности. Он считает, что результативность совладающего поведения обусловлена уровнем развития этих ресурсов, что, в свою очередь, определяет успешность адаптации к конфликтным и кризисным ситуациям [43].

С.А. Хазова предлагает следующее определение «копинга» – «это определенные психические свойства, реагирующие на действия и

характеризующиеся устойчивостью. ... С помощью использования копинг-ресурсов происходит успешное преодоление требований жизни и совладание со стрессами. Собственно ресурсы выступают в качестве внутренних сил субъекта, расширяющих возможности человека» [36].

Свое определение копинга предлагает и Т.Л. Крюкова, трактуя его как «целенаправленное поведение личности, направленное на устранение или уменьшение вредного воздействия стресса способами, соответствующими личностным и ситуационным особенностям» [18].

Л.И. Анцыферова, в свою очередь, под копингом понимает «способность своевременно и точно распознавать причины затруднительных ситуаций, адекватно реагировать на них, справляться с новыми условиями, возникающими в результате этих ситуаций, решать возникающие задачи и трудности, а также эффективно взаимодействовать с окружающими» [3].

Как видно, в отечественной научной литературе изучение феномена совладающего поведения началось в 1990-х годах и с тех пор термин «копинг» получил широкое распространение. Все авторы подчеркивают, что копинг представляет собой совокупность стратегий и ресурсов, направленных на преодоление стрессов и конфликтов.

Таким образом, совладание представляет собой активный процесс, включающий как осознанные стратегии, так и личностные ресурсы, необходимые для успешной адаптации.

Необходимо также рассмотреть понятие копинг-стратегий. Поскольку интерес к данному понятию в науке сформировался сравнительно недавно, до сих пор отсутствует единый подход к его трактовке.

Авторами, впервые использовавшими термин «копинг» в психологии, была предложена и первая классификация копинг-стратегий. Р. Лазарус и С. Фолкман выделили два основных типа стратегий, что наглядно представлено на рисунке 1:

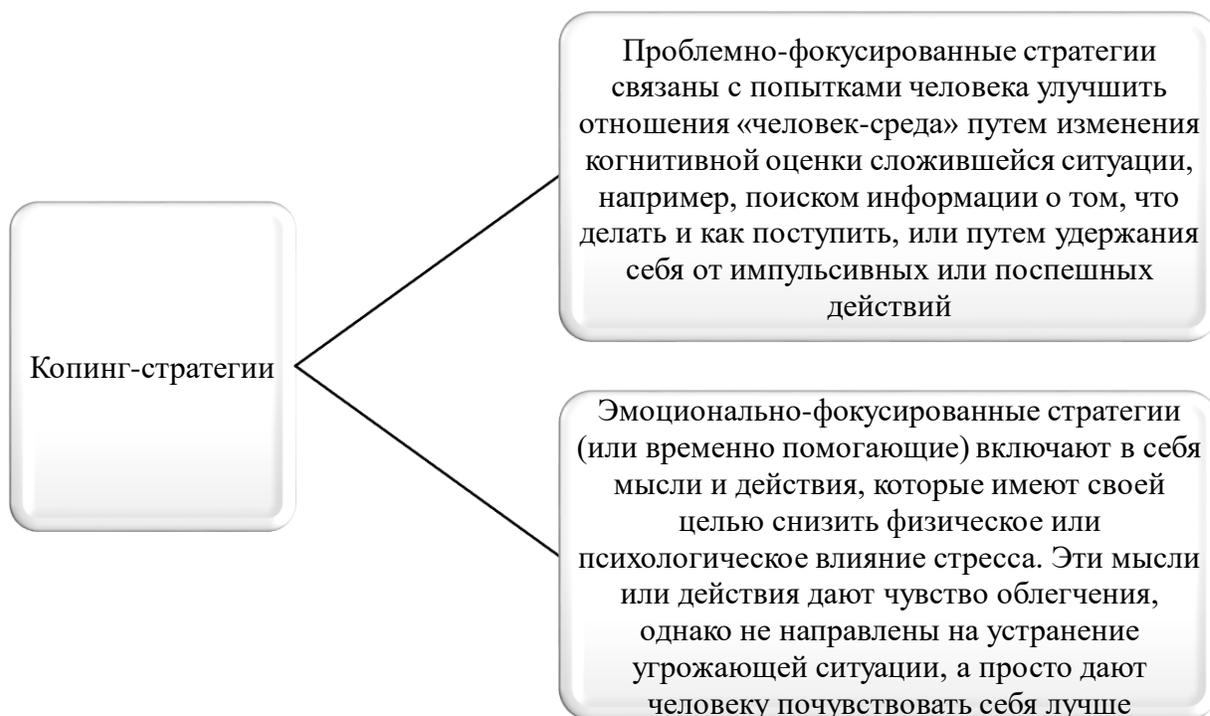


Рисунок 1 – Классификация копинг-стратегий (Р. Лазарус и С. Фолкман)

А.Г. Биллингс разрабатывает собственную классификацию, выделяя такие стратегии, как «оценка ситуации», «вмешательство в ситуацию» и «избегание» [45].

Более конкретизированную классификацию предлагает П. Витальяно, который выделяет, наряду с проблемно-ориентированным копингом, три эмоционально-ориентированных способа преодоления: «самообвинение», «избегание» и «предпочитаемое истолкование» [54].

С точки зрения эффективности копинг-стратегии были разделены на три класса Э. Фрайденбергом: «продуктивные», «непродуктивные» и «обращение к другим» [48].

Расширенную классификацию предложил К. Карвер (рисунок 2).

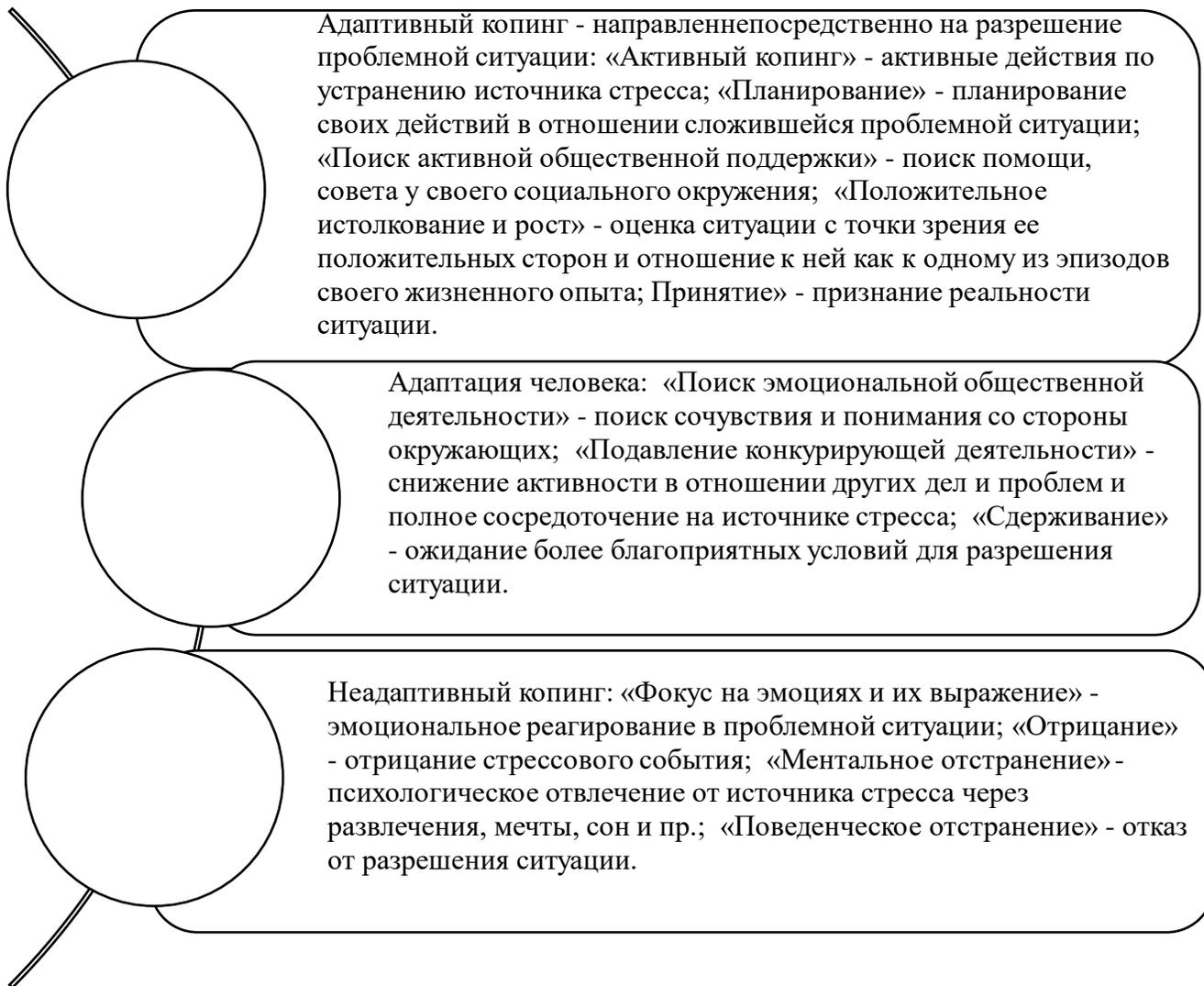


Рисунок 2 – Классификация копинг-стратегий (К. Карвер)

Особого внимания заслуживает выделение К. Карвером таких копинг-стратегий, как «обращение к религии», «использование алкоголя и наркотиков» и «юмор» [46].

Отечественные ученые также активно работают над проблемой классификации совладающего поведения. Так, С.К. Нартова-Бочавер предложила классификацию, учитывающую такие параметры, как

направленность, область действия, эффективность, длительность эффекта и характер провоцирующей ситуации [23].

Л.И. Анцыферова предложила альтернативный подход, выделяя три группы копинг-стратегий: «преобразующие», «приспособительные» и «вспомогательные» [3].

Подводя итог, можно сделать вывод, что совладающее поведение, или копинг, представляет собой важную концепцию в психологии, отражающую способы адаптации личности к стрессу и неопределенности. Несмотря на разнообразие подходов и определений, большинство исследователей рассматривают копинг как активный процесс, включающий когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, направленные на сохранение психологического равновесия и личностное развитие.

1.2 Психологические особенности развития личности в старшем школьном возрасте

Период обучения в старших классах общеобразовательной школы в научной литературе традиционно обозначается как старший подростковый возраст, о чем упоминает А.А. Реан [28]. Вместе с тем, в ряде современных источников этот этап нередко рассматривается как юность или начальный этап юности – такую точку зрения приводит, в частности, И.В. Шаповаленко [39]. При этом многие исследователи в возрастной психологии, подчеркивают особую важность этого жизненного периода для формирования и развития личности, о чем пишут А.Р. Джигоева, А.А. Тверскова и Д.Н. Чертокоева [11].

Старший школьный возраст, охватывающий период с 15 до 17 лет, представляет собой важнейший этап формирования личности. На данном возрастном уровне происходят значительные качественные изменения в когнитивной, эмоциональной и социальной сферах. Старшеклассники активно

осваивают новые виды деятельности, формируют мировоззрение, систему ценностей и морально-этические установки. У них происходит осознание собственного «Я», определяется жизненная перспектива, что делает данный возраст критическим с точки зрения развития самосознания и саморегуляции поведения.

Особое значение в этот период приобретает формирование способности к самостоятельному принятию решений, умению справляться с жизненными трудностями и стрессовыми ситуациями. Именно в старших классах школа становится не только источником знаний, но и ареной социализации, где обучающиеся сталкиваются с необходимостью профессионального самоопределения и подготовки к взрослой жизни.

Понимание психологических особенностей личности старшеклассников важно как для построения эффективных педагогических стратегий, так и для разработки программ психолого-педагогического сопровождения.

С биологической точки зрения рассматриваемый возрастной период представляет собой стадию, на которой завершаются процессы полового созревания и формирования физического облика. В этот период темпы роста тела в длину заметно снижаются. Происходит выравнивание ранее наблюдавшихся диспропорций в развитии различных систем организма, характерных для подросткового возраста. Одновременно наблюдается активное развитие мышечной системы. Подобные физиологические изменения способствуют высокой работоспособности юношей и девушек, а также формируют прочную основу для развития физических качеств, таких как выносливость, сила и скоростно-силовые способности. В итоге, к завершению юношеского периода формируется полноценная физическая зрелость и начинается этап максимального расцвета физических возможностей человека.

Школьник в данный возрастной период оказывается в промежуточной позиции между миром детства и взрослой жизнью. Детская роль предполагает

значительную зависимость от взрослых, что определяет содержание и направленность деятельности ребенка. По мере перехода от подросткового возраста к юношескому, особенно в старших классах, человек осваивает новые социальные роли. Уже с 14 лет на него начинает распространяться юридическая ответственность за собственные поступки, в 16 лет он получает паспорт, приобретая официальный статус гражданина, а к 18 годам – право голосовать и вступать в брак. С расширением прав возрастает и степень личной самостоятельности, что закономерно ведет к увеличению ответственности.

Однако не всегда развитие автономии происходит плавно. Нередко родители продолжают вмешиваться в жизнь своих детей, контролируя их решения (что можно расценивать как гиперопеку), либо стремятся воплотить в них собственные нереализованные мечты. В результате юноши и девушки часто оказываются в двойственной ситуации: с одной стороны, они должны брать на себя взрослые обязательства, а с другой – продолжают зависеть от родительского влияния. Важно отметить, что процессы физического, физиологического, психического и социального развития у разных людей протекают с разной скоростью и неравномерно.

Переход от подросткового периода к юношескому сопровождается резкими изменениями внутренней позиции личности. Ведущее место в структуре мотивационной сферы начинает занимать ориентация на будущее. Вопросы, связанные с выбором профессии, определением жизненного пути, поиском собственной идентичности, становятся, по выражению Э. Эриксона, основным «аффективным центром». Как отмечает Л.И. Божович, «вокруг этой центральной задачи начинает выстраиваться вся активность юноши или девушки, определяя интересы, цели и поведение. По сути, старшеклассники начинают воспринимать настоящее с учетом перспектив, ориентируясь на будущее» [5].

В период старшего школьного возраста ведущую роль в жизни обучающихся начинает играть учебно-профессиональная деятельность. На

данном этапе перед старшеклассниками встает одна из важнейших задач – осознанный выбор будущей профессии. Это время сопровождается сложным процессом формирования как социальной позиции, так и личностного самоопределения.

Юношеское самоопределение рассматривается как чрезвычайно значимый этап развития личности. В этот период у старшеклассников активно развиваются познавательные способности, формируются устойчивые профессиональные интересы, без которых невозможно принять обоснованное решение о выборе профессии. Параллельно завершается процесс становления нравственного сознания, укрепляются мировоззренческие ориентиры, формируются личные убеждения, на основе которых строится жизненная позиция.

Важное значение на данном возрастном этапе приобретает и определение психосексуальных установок и ориентаций, а также выработка отношения к вопросам пола, семейной жизни, понимание моральных норм и ценностей.

Л.С. Выготский [8] связывал реактивные изменения в личности старшего школьника с появлением новообразования, изменением социальной ситуации и типом ведущей деятельности. Данный период для современного школьника характеризуется появлением эмоциональной близости между юношами, окончанием периода сепарации, а также влиянием реактивно изменяющимся условиям социума и поиском своего места в нем.

Для старшего школьного возраста новообразования носят качественный характер и включают ряд аспектов:

- осознание себя на пороге взрослой, самостоятельной жизни;
- процесс самоопределения, включающий выбор жизненного пути;
- принятие решения о профессиональной сфере деятельности – этот компонент является психологическим ядром развития старшеклассников.

Таким образом, старший школьный возраст – это период активного формирования взглядов, убеждений и целостного мировоззрения. В условиях

необходимости личностного самоопределения у юношей и девушек формируется стремление глубже понять как окружающий их социальный мир, так и собственные внутренние качества и ресурсы.

В старшем школьном возрасте у обучающихся наблюдаются существенные изменения в познавательной сфере. Становится более выраженным развитие теоретического мышления, что обусловлено как возрастными особенностями, так и спецификой образовательного процесса на данном этапе. Расширение и углубление школьной программы, дифференциация учебных предметов, необходимость усвоения научных понятий и знаковых систем различных дисциплин – все это стимулирует становление новых качеств мышления.

Учебная деятельность, охватывающая процессы не только усвоения знаний, но и практического применения приобретенных умений, способствует установлению прочных и широких связей между уже имеющимися представлениями и новыми сведениями. При этом повышается уровень осознанности мыслительной деятельности: старшеклассники учатся целенаправленно контролировать и регулировать свои мыслительные операции. Они постепенно овладевают умением выдвигать предположения, формулировать гипотезы и осуществлять их критический анализ. Все более четко прослеживается развитие самостоятельности в учебной деятельности.

Процесс овладения знаниями, в свою очередь, благоприятно влияет на развитие таких психических процессов, как внимание, восприятие, память и мышление. К старшему школьному возрасту внимание становится более управляемым и устойчивым. Школьники способны длительное время сохранять концентрацию на абстрактных задачах. Их восприятие, память, воображение и другие когнитивные процессы постепенно приобретают черты произвольности. Умение сознательно применять приемы рационального запоминания и логической организации учебного материала становится все более выраженным.

Становление и развитие познавательных процессов тесно связаны с уровнем зрелости нервной системы и структур мозга. В количественном отношении (например, по массе мозга) значительных изменений на данном этапе уже не происходит. Однако качественные изменения, касающиеся формирования новых нейронных связей, усиления синаптической передачи, увеличения числа ассоциативных волокон, активно способствуют росту возможностей регуляции поведения и мыслительной деятельности.

Познавательная деятельность старшеклассников приобретает новые особенности. Они начинают рассматривать изучаемые явления с различных точек зрения, проявляя аналитический подход и способность к обобщению. Развиваются предпосылки для формирования индивидуального стиля интеллектуальной деятельности. По мнению Е.А. Климова, «индивидуальный стиль складывается на базе более элементарных личностных качеств и свойств, что в итоге определяет эффективность и успешность умственной работы» [13].

Также в этот период происходит развитие креативного мышления: учащиеся проявляют способность создавать проблемные ситуации, находить новое в известном, формулировать оригинальные вопросы и искать нестандартные пути их решения. Одновременно с этим усиливается осознание собственного интеллектуального потенциала. Старшеклассники начинают воспринимать себя более зрелыми и компетентными в сравнении с предыдущими возрастными этапами.

Важные изменения происходят и в эмоциональной сфере. Происходит углубление осознания эмоциональных состояний, развивается способность к саморегуляции. Эмоции и чувства становятся более тесно связанными с познавательной деятельностью. Все, что вызывает у школьника искренний интерес, эмоционально переживается особенно глубоко. Старшие школьники начинают более осознанно относиться к своим настроениям, регулируя их в зависимости от поставленных целей и текущей деятельности.

Параллельно с этим продолжается развитие темперамента. Хотя тип темперамента остается относительно стабильным, в старшем школьном возрасте изменяется степень выраженности эмоциональных реакций. Юноши и девушки становятся менее подвержены эмоциональной возбудимости, снижается уровень тревожности, возрастает склонность к экстравертированному поведению. При этом свойства темперамента начинают проявляться более целостно, формируя устойчивый симптомокомплекс индивидуальных особенностей.

Таким образом, в старшем школьном возрасте наблюдается качественное развитие познавательной, эмоциональной и личностной сфер. Складываются индивидуальные стили мышления и поведения, формируются предпосылки для успешной адаптации в будущем профессиональном и социальном пространстве.

В период ранней юности одним из важнейших психологических процессов становится формирование самосознания и устойчивого образа собственного «Я». Развитие представления о себе как о личности происходит не мгновенно, а поэтапно, под воздействием множества социальных факторов и взаимодействий. Согласно взглядам В.С. Мерлина [22], структура самосознания включает несколько компонентов: выделение себя из окружающей среды как автономного субъекта; осознание собственной активности как субъекта деятельности; восприятие себя через призму взаимодействий с другими людьми; а также развитие рефлексии и формирование морально-нравственной самооценки.

Самосознание формируется через следующие аспекты отношения личности к себе: когнитивный (осознание собственных качеств и свойств), эмоциональный (оценка этих качеств, связанная с чувством собственного достоинства и самоуважением) и поведенческий (практическое отношение к себе). Вопросы самоопределения, такие как: «Кто я?», «На что я способен?», «Кем я хочу быть?», становятся центральными для личности старшеклассника. Именно поэтому юность часто называют периодом открытия своего внутреннего мира, что подчеркивал И.С. Кон [17].

Для старшеклассников характерна внутренняя работа по осмыслению своего опыта, переживаниям и формированию реалистичной самооценки. С возрастом возрастает независимость их суждений от мнений родителей и педагогов. Молодые люди стремятся интегрировать информацию о себе в целостную «Я-концепцию», связывая прошлое с будущим. При этом нередко возникает ощущение собственной уникальности, непохожести на окружающих, что может сопровождаться чувством одиночества и непонимания.

Формирование «Я»-концепции тесно связано с изменением восприятия времени. В отличие от детского возраста, где восприятие времени не было осознанным, юноши начинают более ясно представлять себе временную перспективу: прошлое, настоящее и будущее образуют единую линию, хотя восприятие времени может быть противоречивым. Порой у них возникает ощущение его необратимости, иногда – иллюзия его остановки. Важной вехой становится осознание конечности собственного существования, что заставляет задумываться о смысле жизни и личных перспективах.

Центральной задачей периода взросления становится формирование личной идентичности – целостного и устойчивого представления о себе. В трудах Э. Эриксона [42] проведен анализ юношеской идентичности, рассматриваемый как череда выборов, идентификаций и самоопределений. При затруднениях в этом процессе возможны четыре пути развития неадекватной идентичности: уход от близких межличностных контактов; размытость временных перспектив; неспособность к продуктивной деятельности; развитие негативной идентичности с выбором асоциальных моделей поведения.

Дж. Марша [51], дополняя концепцию Э. Эриксона, выделяет четыре этапа развития идентичности. Первый – неопределенная идентичность – характеризуется отсутствием четких убеждений и профессионального выбора. Второй – преждевременная идентификация – происходит под влиянием авторитетных фигур без осознанного кризиса самоопределения. Третий этап –

мораторий – связан с активным поиском своего пути. Четвертый – зрелая идентичность – отражает завершение кризиса и переход к практической самореализации.

Старший школьный возраст также характеризуется усложнением самооценки, которая может носить двойственный характер: с одной стороны, она способствует успешной деятельности, с другой – выполняет функцию психологической защиты, побуждая завышать собственные достоинства. Важной составляющей самосознания является самоуважение – целостная позитивная установка личности по отношению к себе, связанная с чувством собственного достоинства и согласованностью между реальным и идеальным «Я».

Наблюдаются гендерные различия в сфере самосознания: у девочек 14-15 лет чувствительность к мнению окружающих обычно выражена сильнее, чем у мальчиков. Они более уязвимы к критике и чаще переживают эмоциональные реакции по поводу оценок со стороны.

Развитие самосознания в юности сопряжено с изменениями в эмоционально-волевой сфере. Эмоциональный мир становится более насыщенным благодаря развитию высших чувств. Осознание своей взрослости и новых социальных ролей способствует формированию нравственных чувств – долга, ответственности, гражданского самосознания. Особое значение приобретают чувства дружбы и любви. Юноши и девушки развивают способность к сопереживанию, пониманию эмоций других людей и умению контролировать собственные эмоциональные состояния.

В этот период заметно возрастает уровень волевой саморегуляции. Развиваются такие качества, как настойчивость, упорство, инициативность, самостоятельность, решительность. Старшеклассники начинают формулировать значимые цели и стремиться к их достижению, что отражает интеграцию интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер. Происходит развитие мировоззрения как целостной системы взглядов, ценностей и убеждений,

опирающихся на приобретенные знания и способности к абстрактному мышлению.

По мнению Ж. Пиаже [26] и Н.С. Лейтеса [19], стиль мышления юношей отличается тягой к теоретическим построениям, философским рассуждениям и поиску глубоких смыслов. Старшеклассники стремятся к самостоятельной интерпретации мира, разрабатывая собственные теории о жизни, любви, счастье, политике. Им свойственны максимализм и своеобразный юношеский эгоцентризм, проявляющийся в стремлении навязать миру собственные идеи.

Такое стремление к независимости зачастую выражается в характерных поведенческих реакциях: критическое отношение к мнению старших, стремление к опоре на мнение сверстников, склонность к подражанию нормам молодежной субкультуры (мода, жаргон, стиль поведения). Немаловажное значение в этот период приобретает формирование жизненных планов. Юноша осознает не только конечные цели, но и пути их достижения, продумывает свою жизненную стратегию.

Формирование положительного отношения к труду, овладение необходимыми трудовыми навыками, а также осознанный выбор профессиональной деятельности – все это является важнейшими аспектами становления личности на этапе старшего школьного возраста.

Следует подчеркнуть, что процесс профессионального самоопределения не ограничивается лишь первоначальным выбором профессии или специальности. Как отмечает Е.А. Климов, «сам вопрос профессионального выбора и его последующей корректировки неизбежно возникает на протяжении всей трудовой жизни человека» [14]. Таким образом, профессиональное самоопределение представляет собой динамичный и многоплановый процесс, который продолжается и развивается по мере накопления опыта.

Осознанный выбор профессии становится возможным лишь через реальное включение индивида в профессиональную деятельность. Именно в процессе

практической деятельности у человека формируется устойчивая позиция по отношению к себе как к субъекту труда. Таким образом, начальный выбор профессии – это лишь первый этап в более широком процессе профессионального самоопределения, который требует перестройки мотивационно-ценностных установок на основе приобретенного опыта.

Однако на момент окончания школы выбор деятельности у старшеклассников, как правило, происходит без непосредственного включения в нее. Отсутствие реального опыта делает их профессиональные намерения во многом гипотетическими. Подавляющее большинство школьников принимают решения о профессиональной карьере на основе косвенной информации – рассказов родителей и знакомых, материалов средств массовой информации. Часто выбор профессии осуществляется под давлением семьи, когда родители еще с раннего возраста планируют будущее ребенка, определяя, в какой вуз он поступит и какую карьеру выберет.

Такое вмешательство может иметь два исхода, считают Т.Ю. Артюхова и Т.В. Шелкунова [4]. В одном случае ребенок полностью подчиняется родительским установкам, что нередко формирует пассивную жизненную позицию. В другом случае – возникает конфликт между поколениями, когда молодой человек обвиняет родителей в навязывании своего видения, а сами родители, в свою очередь, испытывают разочарование из-за несоответствия ожиданий. Оптимальная стратегия поведения со стороны взрослых заключается в постепенном предоставлении ребенку все большей самостоятельности и ответственности за свои решения. Только при таком подходе человек формируется как активный субъект собственной жизни.

Современные исследования показывают, что многие старшеклассники в первую очередь определяют с уровнем будущей профессиональной подготовки (например, «буду поступать в вуз»), а выбор конкретной специальности часто откладывается на более поздний этап.

По мнению Е.А. Климова [14] и Н.С. Пряжникова [27], построение личного профессионального плана должно включать в себя следующие компоненты:

- осознание ценности честного и общественно полезного труда, как основы нравственного самоопределения;
- общее понимание текущей социально-экономической ситуации в стране, а также умение прогнозировать ее развитие, что необходимо для оценки перспективности той или иной профессии;
- признание важности профессиональной подготовки как условия полноценного самоопределения и будущей самореализации;
- знание общего устройства мира профессий;
- формулирование долгосрочной профессиональной цели (мечты) и ее согласование с другими значимыми жизненными приоритетами (семейными, личностными, досуговыми);
- постановка ближних и промежуточных целей как этапов на пути к основной профессиональной цели;
- наличие конкретных знаний о выбранной профессии, требованиях к ней, возможных местах обучения и будущего трудоустройства;
- осознание внешних барьеров, которые могут препятствовать достижению поставленных целей, а также знание способов их преодоления;
- понимание собственных внутренних ограничений, а также выявление сильных сторон, способствующих профессиональному развитию (самопознание как важный ресурс профессионального самоопределения);
- владение стратегиями по преодолению собственных слабых сторон и использованию личных ресурсов для подготовки к осознанному профессиональному выбору;
- наличие резервных вариантов профессионального выбора на случай возможных неудач по основному сценарию, а также готовность к

постоянной корректировке своих профессиональных планов на основе полученного опыта и обратной связи.

Главная цель процесса профессионального самоопределения на данном этапе заключается в формировании у школьников внутренней готовности к осознанному и самостоятельному проектированию, корректировке и реализации своих жизненных и профессиональных перспектив. Необходимо, чтобы старшеклассник рассматривал себя как личность, находящуюся в процессе развития, и умел самостоятельно находить личностно значимые смыслы в будущей профессиональной деятельности.

Профессиональное и нравственное самоопределение представляет собой одно из важнейших новообразований в сфере личности на этапе старшего школьного возраста. Оно определяет успешность дальнейшего профессионального пути, способствует формированию зрелого мировоззрения и оказывает значительное влияние на общий уровень личностной зрелости выпускника школы.

Таким образом, старший школьный возраст представляет собой важнейший этап в развитии личности, характеризующийся значительными изменениями в когнитивной, эмоциональной, волевой и социальной сферах. В это время происходит интенсивное формирование самосознания, развитие способности к саморегуляции и становление целостной «Я»-концепции. Осознание себя как субъекта будущей профессиональной деятельности, формирование мировоззрения, определение жизненных и моральных ориентиров позволяют старшеклассникам готовиться к самостоятельной взрослой жизни. Одновременно с этим усиливается креативность, развивается теоретическое мышление и индивидуальный стиль познавательной деятельности. Процесс профессионального самоопределения становится важнейшим новообразованием этого периода, влияющим как на успешность социальной адаптации, так и на личностное развитие выпускников.

1.3 Особенности выбора копинг-стратегии в старшем школьном возрасте

Период старшего школьного возраста представляет собой время интенсивного личностного и социального развития, когда школьники сталкиваются с необходимостью решения разнообразных задач, сопряженных с профессиональным самоопределением, формированием жизненных планов и активным включением в новые социальные роли. Эти задачи зачастую сопровождаются стрессогенными ситуациями, требующими от старшеклассников выработки адекватных стратегий преодоления. В связи с этим именно в этот возрастной период возрастает значимость выбора копинг-стратегий, которые позволяют эффективно справляться с внутренними и внешними трудностями.

Выбор копинг-стратегий у старшеклассников обусловлен целым рядом факторов: возрастными и психологическими особенностями развития, уровнем когнитивной зрелости, эмоциональной устойчивостью, степенью социальной компетентности, личностными ресурсами и сформированными установками. Большую роль играют и социальные влияния: семья, школьная среда, группа сверстников. Успешность или неуспешность выбранных копинг-стратегий в значительной степени предопределяет дальнейшее эмоциональное благополучие, уровень стрессоустойчивости, а также готовность к адаптации в будущей профессиональной и социальной жизни.

В старшем школьном возрасте выбор и использование копинг-стратегий имеет свои возрастные особенности, отражающие уровень личностного развития учащихся. Как отмечают Н.В. Нижегородцева и С.С. Тарасова [24], именно на этом этапе школьники чаще склонны прибегать к менее конструктивным стратегиям преодоления трудных ситуаций – таким как избегание, бегство от проблем. Конструктивные и адаптивные формы копинг-поведения начинают

постепенно формироваться с возрастом и с накоплением жизненного опыта. Характерной чертой является то, что старшеклассники склонны использовать одновременно несколько стратегий для разрешения стрессовых ситуаций, при этом к концу школьного обучения у них постепенно формируется относительно устойчивый стиль копинг-поведения.

Одной из нередко наблюдаемых форм поведения в стрессовых обстоятельствах является стремление получить удовольствие как способ психологического выхода из сложной ситуации. Подобная стратегия рассматривается как пассивная, поскольку по сути отражает стремление учащегося дистанцироваться от проблемы, не предпринимая активных шагов к ее решению. Такое поведение зачастую свидетельствует о желании избежать эмоционального дискомфорта, игнорируя реальные аспекты трудной ситуации.

По мнению Л.Ю. Шадиевой [38], именно старший школьный возраст можно считать сенситивным периодом для становления базового репертуара копинг-стратегий. Исследователи, в числе которых В.А. Бодров, Е.А. Скиннер и М.Дж. Циммер-Гембек, указывают на то, что копинг-поведение формируется поэтапно в ходе онтогенетического развития личности, и один из наиболее выраженных скачков в его становлении наблюдается именно на этапе старшей школы – на что также обращает внимание Ю.А. Рокицкая [29].

При этом важно подчеркнуть, что копинг-стратегии не являются неизменными – они эволюционируют по мере взросления и накопления жизненного опыта. В старшем школьном возрасте происходит осознание личной ответственности за происходящее, появляется тенденция к переоценке сложных ситуаций в более позитивном ключе. По мере взросления школьники демонстрируют все большую готовность к планомерному разрешению проблем, причем наиболее эффективные стратегии закрепляются и становятся частью личностного арсенала, сопровождающего человека на протяжении всей жизни. Также отмечается высокая потребность старших подростков в социальной

поддержке со стороны значимых взрослых и сверстников. Таким образом, именно на этом возрастном этапе активно формируется устойчивый стиль совладания со стрессом, расширяется поведенческий репертуар копинг-стратегий, и учащиеся осваивают более эффективные способы разрешения трудных жизненных ситуаций, включая навыки предотвращения потенциальных стрессовых факторов.

Значительный вклад в теоретическое осмысление моделей копинг-поведения подростков внесли Н.А. Сирота и В.М. Ялтонский [43], разработавшие ряд концептуальных моделей, описывающих различные типы копинг-стратегий.

Модель активного, адаптивного и функционального копинг-поведения характеризуется сбалансированным применением стратегий, соответствующих возрастным особенностям подростков, с преобладанием активных подходов. Школьники, действующие в рамках этой модели, чаще стремятся к активному разрешению проблем, проявляют готовность к поиску социальной поддержки и демонстрируют внутреннюю мотивацию, ориентированную на достижение успеха. При этом превалирует направленность на преодоление стрессора, а не на его избегание. Основными личностно-средовыми ресурсами, поддерживающими данную модель, выступают позитивная «Я»-концепция, развитое восприятие социальной поддержки, интернальный локус контроля, эмпатия, affiliативность и относительно низкий уровень чувствительности к отвержению.

Модель пассивного и дисфункционального копинг-поведения связана с преобладанием пассивных стратегий, недостатком социальных навыков, актуализацией незрелых (детских) форм поведения. Здесь основное место занимает стратегия избегания. Доминирующая мотивация заключается в стремлении избежать неудачи. Характерными чертами являются неспособность к активному противодействию внешним стрессорам, восприятие стрессовых

факторов как угрозы, а также поведение, имеющее характер психологической защиты. При этом отмечается слабая сформированность позитивной «Я»-концепции, низкий уровень восприятия социальной поддержки и интернальности контроля.

Модель псевдоадаптивного дисфункционального копинг-поведения отличается развитием двух полярных стратегий (позитивных и негативных), при этом их эффективность является неравномерной. Для данной модели характерны неустойчивая самооценка, искаженная «Я»-концепция, неразвитое восприятие социальной поддержки и противоречивое отношение к самоопределению. В таких случаях у подростков отсутствует стабильность в выборе стратегии совладания, что ведет к неопределенности в поведении при столкновении с проблемной ситуацией.

Рассмотрим современные эмпирические исследования особенностей совладания старших школьников.

Так, исследование Т.С. Мацупко и М.В. Романовой [21] демонстрирует, что выбор той или иной копинг-стратегии тесно связан с социометрическим статусом ученика в группе. Школьники с высоким статусом чаще прибегают к более эффективным стратегиям разрешения проблем, тогда как подростки с низким положением в группе склонны использовать стратегии избегания.

М.П. Удалова [33] выявила, что мальчики в старшем школьном возрасте проявляют тенденцию к поведенческой активности при столкновении со стрессовыми ситуациями, в то время как девочки чаще демонстрируют эмоциональные реакции. В то же время среди школьников довольно распространено использование неэффективных или малопродуктивных стратегий, несмотря на знание более конструктивных вариантов поведения.

С.А. Хазова [36] отмечает, что девочки из-за своей повышенной эмоциональной чувствительности склонны идентифицировать более широкий круг стрессоров, охватывающих как учебные, так и личностно значимые сферы.

В учебной деятельности юноши чаще указывают на сложности при освоении нового материала, тогда как девочек в большей степени тревожат ситуации публичного выступления, например, ответы у доски. Эмоциональные реакции подростков на трудности включают в себя спектр переживаний: от тревожности и обиды до подавленности и гнева.

В исследовании М.В. Сапоровской [31] установлено, что учащиеся из семей с разводом родителей нередко демонстрируют стратегию «самообвинения», что, с одной стороны, осложняет эмоциональное состояние, но, с другой – может способствовать социальной адаптации за счет повышения мотивации к достижению успеха. При этом данная стратегия формируется под влиянием интеллектуализации как защитного механизма.

И.М. Никольская и Р.М. Грановская [25] пишут о значительном влиянии личностных характеристик на выбор копинг-стратегий. Например, подростки с высоким уровнем тревожности склонны к стратегиям эмоциональной разрядки или уходу в развлекательные или отвлекающие виды деятельности (просмотр фильмов, игры, ведение дневников). Повышенный уровень возбудимости и дефицит самоконтроля ведут к выбору аффективно-конфронтационных стратегий (агрессия, крики). В то же время эмоционально устойчивые подростки чаще прибегают к активным и конструктивным стратегиям совладания.

А.В. Шабаева с соавторами [37] приходит к выводу, что стиль семейного воспитания оказывает значительное влияние на характер совладания. Так, авторитарный или потворствующий стиль воспитания способствует использованию избегания как ведущей стратегии, тогда как демократичный стиль коррелирует с выбором проблемно-ориентированных стратегий.

Исследование Е.А. Анненковой [1] выявило, что для большинства старшеклассников более эффективными кажутся стратегии, направленные на разрешение проблемной ситуации, за исключением конфликтов в

межличностной сфере, где предпочтение отдается стратегиям эмоциональной регуляции или избегания.

Н.С. Колиенко [16] подчеркивает, что высокий уровень творческого мышления, связанного с гибкостью и оригинальностью мышления, способствует большей продуктивности в преодолении сложных ситуаций.

Е.А. Шерешкова и О.В. Коновалова [40] отмечают, что школьники активно используют конструктивные стратегии преодоления с опорой на поддержку со стороны окружающих.

По мнению А.К. Саленко [30], существует взаимосвязь между успеваемостью и выбором копинг-стратегий: учащиеся с высокой академической успешностью чаще демонстрируют активные подходы, в то время как низкоуспевающие склонны к избеганию.

Е.Е. Бочарова [6] в своем исследовании зафиксировала тенденцию к усилению проблемно-ориентированных стратегий у юношей по мере взросления: они чаще рассматривают проблему как задачу, требующую решения.

И.П. Стрельцова [32] утверждает, что в старшем школьном возрасте доминирующими становятся копинг-стратегии, проверенные личным опытом и доказавшие свою эффективность.

С.В. Фролова и Т.В. Сенина [35], напротив, отмечают низкую распространенность таких стратегий, как «сотрудничество», «альтруизм», «поиск смысла» и «эмоциональная поддержка», что может свидетельствовать о недостаточной зрелости этих форм совладающего поведения у подростков.

Таким образом, старший школьный возраст представляет собой критически важный период для формирования индивидуального стиля совладания с трудностями. От выбора стратегий зависит не только адаптация подростков в учебной и социальной среде, но и перспективы их будущего психического здоровья. Существенное влияние оказывают личностные характеристики, уровень развития саморегуляции, стиль семейного воспитания и

особенности социального окружения. Ведущими остаются комбинированные формы поведения, в которых наряду с конструктивными стратегиями все еще сохраняется место для дезадаптивных способов совладания.

Выводы по главе 1

Понятие совладающего поведения (копинга) в современной психологии рассматривается как активный процесс взаимодействия личности со стрессовыми ситуациями, включающий когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Разнообразие теоретических подходов, как зарубежных, так и отечественных, подчеркивает сложный характер данного феномена и его значимость для адаптации личности. Совладание со стрессом позволяет человеку сохранять внутреннее равновесие, развивать личностные ресурсы и успешно преодолевать жизненные трудности, что особенно важно в контексте образовательной среды старшеклассников.

Психологическое развитие личности в старшем школьном возрасте характеризуется существенными изменениями в познавательной, эмоциональной и социальной сферах. На этом этапе формируются самосознание, мировоззрение, индивидуальные стили мышления и поведения, а также устойчивый образ «Я». Особую значимость приобретает процесс профессионального и нравственного самоопределения, формирование которого во многом определяет готовность старшеклассников к самостоятельной взрослой жизни и успешной социальной адаптации.

Выбор и формирование копинг-стратегий в старшем школьном возрасте представляет собой динамичный процесс, зависящий от личностных характеристик, уровня когнитивной зрелости, особенностей воспитания и социальной среды. В этот период активно формируется индивидуальный стиль совладания со стрессом.

Глава 2 Эмпирическое исследование особенностей копинг-стратегий старшекласников

2.1 Организация исследования особенностей копинг-стратегий старшекласников

Ранее было введено допущение, согласно которому у старшекласников с высоким уровнем тревожности и школьного стресса преобладают менее конструктивные стратегии (бегство-избегание, конфронтация, дистанцирование), тогда как при низком уровне тревожности чаще используются адаптивные стратегии (планирование решения проблемы, положительная переоценка, самоконтроль, поиск социальной поддержки). Для подтверждения выдвинутой гипотезы было проведено эмпирическое исследование на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 16 имени В.Д. Ревякина» города Севастополя.

В исследовании приняли участие 40 учащихся 11-х классов (21 девушка и 19 юношей). Выбор данной возрастной категории обусловлен тем, что период старшей школы характеризуется высокой степенью личностной, эмоциональной и когнитивной зрелости, а также значительным уровнем стрессовой нагрузки, связанной с подготовкой к государственной итоговой аттестации (ЕГЭ), необходимостью профессионального самоопределения и изменением социальной позиции. Эти условия создают оптимальную среду для изучения особенностей совладающего поведения и тревожности подростков.

Все участники дали добровольное согласие на участие в исследовании, были проинформированы о целях и условиях проведения диагностики, а также о конфиденциальности полученных данных.

Цель эмпирического исследования: определить особенности копинг-стратегий старшеклассников с разным уровнем тревожности и школьного стресса.

Задачи эмпирического этапа:

- измерить уровень ситуативной и личностной тревожности у старшеклассников;
- оценить уровень школьного стресса;
- определить преобладающие копинг-стратегии;
- сравнить выраженность копинг-стратегий у групп с разным уровнем тревожности и школьного стресса;
- провести корреляционный анализ для выявления взаимосвязи между тревожностью, школьным стрессом и копинг-стратегиями;
- разработать рекомендации на основании полученных в ходе исследования данных.

Методики, использованные в исследовании:

- шкала ситуативной и личностной тревожности (Ч. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханина) [1];
- тест на учебный стресс (Ю.В. Щербатых) [41];
- опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Р. Лазарус) [47].

Далее необходимо остановиться подробнее на выбранных методиках исследования.

Методика «Шкала ситуативной и личностной тревожности» (авторы: Ч. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханина) предназначена для диагностики уровня тревожности у подростков и взрослых и широко используется в психолого-педагогических и клинико-психологических исследованиях. Разработана Ч. Спилбергером, адаптирована для русскоязычного населения Ю.Л. Ханиным.

Шкала позволяет разграничить два типа тревожности:

- ситуативная тревожность (СТ) – отражает актуальное состояние тревоги в конкретный момент времени (реакция на ситуацию);
- личностная тревожность (ЛТ) – отражает устойчивую индивидуальную предрасположенность воспринимать широкий круг ситуаций как угрожающие и реагировать на них повышенной тревожностью.

Опросник включает 40 утверждений:

- первые 20 – измеряют ситуативную тревожность (СТ);
- вторые 20 – личностную тревожность (ЛТ).

Каждое утверждение оценивается испытуемым по 4-балльной шкале:

Для СТ:

- 1 – совсем не так;
- 2 – немного так;
- 3 – в значительной степени так;
- 4 – совершенно так.

Для ЛТ:

- 1 – почти никогда;
- 2 – иногда;
- 3 – часто;
- 4 – почти всегда.

Обработка результатов:

- баллы по каждой из двух шкал (СТ и ЛТ) суммируются отдельно;
- минимальное значение по каждой шкале – 20 баллов;
- максимальное – 80 баллов.

Обе шкалы могут интерпретироваться независимо друг от друга. Например, человек может иметь высокую ситуативную тревожность при низкой личностной (реакция на конкретный стресс), или наоборот – высокий уровень ЛТ как стабильную черту личности.

Интерпретация уровней тревожности представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Интерпретация уровней тревожности по методике «Шкала ситуативной и личностной тревожности» (Ч. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханина)

Баллы по шкале	Уровень тревожности
20-30	Низкий
31-45	Средний
46 и выше	Высокий

Методика позволяет выявить напряженность эмоционального состояния старшеклассников и предрасположенность к тревожным реакциям, что особенно актуально в условиях высокой учебной нагрузки, предэкзаменационного периода и профессионального самоопределения.

В контексте настоящего исследования шкала использовалась для сопоставления уровня тревожности с преобладающими копинг-стратегиями учащихся 11-х классов.

Для диагностики уровня учебного (школьного) стресса в рамках настоящего исследования использовалась методика «Тест школьного стресса», разработанная А.П. Щербатых. Данный опросник направлен на выявление степени эмоционального напряжения и дезадаптации, вызванных пребыванием в школьной среде и интенсивной учебной нагрузкой.

Методика позволяет оценить субъективное восприятие учащимися различных стрессогенных факторов, включая:

- перегрузку и утомляемость;
- страх перед оценкой и экзаменами;
- взаимоотношения с одноклассниками и учителями;
- психосоматические проявления (бессонница, головные боли и др.);
- общее эмоциональное отношение к школе и учебному процессу.

Тест содержит 25 утверждений, на которые участник должен ответить «Да» или «Нет», в зависимости от того, соответствует ли утверждение его текущему состоянию и переживаниям.

Примеры утверждений:

- «Часто чувствую усталость уже с утра»;
- «Перед контрольными у меня учащается сердцебиение»;
- «Часто не могу сосредоточиться на уроках»;
- «Я переживаю, что подведу родителей»;
- «Иногда хочется вообще не ходить в школу».

Обработка результатов:

- за каждый ответ «Да» начисляется 1 балл;
- все баллы суммируются;
- на основании суммы определяется уровень школьного стресса.

Интерпретация результатов по данной методике представлена в таблице 2.

Таблица 2 – Интерпретация результатов по методике «Тест школьного стресса» (А.П. Щербатых)

Количество баллов	Уровень школьного стресса
0-6 баллов	Низкий уровень стресса
7-15 баллов	Средний уровень стресса
16-25 баллов	Высокий уровень стресса

Методика проста в применении, не требует специальных условий и может проводиться как индивидуально, так и в групповой форме. Она позволяет оперативно выявить учащихся с высоким уровнем учебного стресса, что особенно актуально в период подготовки к экзаменам и профессиональному самоопределению (выпускной класс).

В контексте настоящего исследования тест использовался для сопоставления уровня школьного стресса с тревожностью и преобладающими

копинг-стратегиями, что позволяет глубже понять механизмы психологической адаптации старшеклассников.

Для изучения стратегий совладающего поведения у старшеклассников использовался опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Ways of Coping Questionnaire), разработанный Р. Лазарусом и С. Фолкман. Методика направлена на выявление когнитивных и поведенческих стратегий, применяемых личностью для преодоления стрессовых и проблемных ситуаций.

В русскоязычную психологическую практику опросник был адаптирован и модифицирован с учетом возрастных и культурных особенностей. Он представляет собой опросный лист, содержащий 50 утверждений, описывающих различные формы поведения в условиях стресса.

Каждое утверждение оценивается по 4-балльной шкале:

- 0 – совсем не используется;
- 1 – используется редко;
- 2 – используется иногда;
- 3 – используется часто.

Методика включает восемь шкал, каждая из которых отражает определенный способ совладания личности со стрессом.

1. Конфронтационное поведение (Confrontive Coping). Описывает активные действия, направленные на прямое преодоление стрессовой ситуации, часто с элементами раздражения, гнева или давления. Может включать рискованные или агрессивные формы поведения.

Интерпретация: часто свидетельствует о напряженности, склонности к импульсивным реакциям и низкой рефлексивности.

2. Дистанцирование (Distancing). Отражает стремление уменьшить эмоциональную вовлеченность, отстраниться от проблемы или представить ее менее серьезной. Используется для защиты эмоционального равновесия.

Интерпретация: может быть как адаптивной стратегией, так и формой избегания.

3. Самоконтроль (Self-Controlling). Характеризует попытки контролировать свои эмоции и поведение в стрессовой ситуации, не выносить проблему наружу, удерживать себя от импульсивных действий.

Интерпретация: часто свидетельствует о зрелости, но при гипервыраженности может приводить к внутреннему напряжению.

4. Поиск социальной поддержки (Seeking Social Support). Отражает стремление обратиться к другим людям за помощью, советом, сочувствием, а также за практической поддержкой.

Интерпретация: позитивная адаптивная стратегия, особенно при наличии устойчивых социальных связей.

5. Принятие ответственности (Accepting Responsibility). Включает признание своей роли в возникновении стрессовой ситуации и стремление исправить последствия.

Интерпретация: связана с высоким уровнем осознанности и личностной зрелости.

6. Бегство-избегание (Escape-Avoidance). Отражает стремление уйти от ситуации, не решая проблему. Часто включает фантазии, желание «убежать», пассивное поведение, использование еды, сна, ТВ или других «отвлекающих» механизмов.

Интерпретация: дезадаптивная стратегия, особенно при устойчивом доминировании.

7. Планирование решения проблемы (Planful Problem-Solving). Описывает аналитический, рациональный подход к решению стрессовой ситуации, включает построение плана, прогнозирование последствий.

Интерпретация: высокая адаптивность, свидетельствует о зрелости когнитивной сферы.

8. Положительная переоценка (Positive Reappraisal).

Связана с поиском личного смысла в переживаемом стрессе, переосмыслением ситуации как источника развития. Часто включает религиозные или философские убеждения.

Интерпретация: высокий уровень личного роста, зрелая и продуктивная стратегия.

Каждая шкала включает от 6 до 8 утверждений.

Баллы по шкалам суммируются и сравниваются между участниками или группами (например, с высоким и низким уровнем тревожности).

- 0-6 – низкий уровень напряженности, говорит об адаптивном варианте копинга;
- 7-12 – средний, адаптационный потенциал личности в пограничном состоянии;
- 13-18 – высокая напряженность копинга, свидетельствует о выраженной дезадаптации.

Стратегии подразделяются на:

- адаптивные стратегии: планирование, положительная переоценка, самоконтроль, поиск поддержки;
- условно-адаптивные: принятие ответственности, дистанцирование;
- дезадаптивные стратегии: бегство-избегание, конфронтация.

Исследование проходило в очной форме, в условиях классного кабинета, в формате группового опроса. Время проведения диагностического блока составляло 30-35 минут. После завершения тестирования проводилась предварительная обработка результатов, с выделением групп по уровням тревожности по шкале Спилбергера.

Сырые баллы, полученные в результате диагностики старшеклассников по выбранным методикам, представлены в Приложении А.

Далее выполним анализ результатов эмпирического исследования особенностей копинг-стратегий старшеклассников.

2.2 Анализ результатов эмпирического исследования особенностей копинг-стратегий старшеклассников

Результаты диагностики старшеклассников по методике шкала ситуативной и личностной тревожности (Ч. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханина) представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты диагностики старшеклассников по методике шкала ситуативной и личностной тревожности (Ч. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханина)

Уровень тревожности	Ситуативная (СТ), количество (%)	Личностная (ЛТ), количество (%)	Среднее СТ	Среднее ЛТ
Низкий (20-30)	8 (20,0%)	10 (25,0%)	27,0	27,0
Средний (31-45)	10 (25,0%)	13 (32,5%)	37,0	36,0
Высокий (46+)	22 (55,0%)	17 (42,5%)	57,5	57,0
Итого	40 (100%)	40 (100%)	-	-

Данные результаты показаны на рисунке 3.

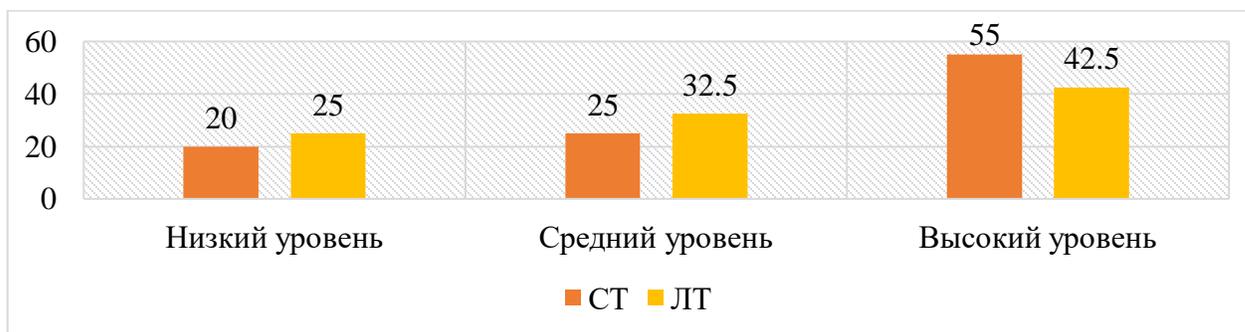


Рисунок 3 – Результаты диагностики старшеклассников по методике шкала ситуативной и личностной тревожности (Ч. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханина), %

Анализ результатов диагностики старшеклассников по методике шкала ситуативной и личностной тревожности (Ч. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханина) показал, что большинство старшеклассников характеризуются высоким уровнем ситуативной тревожности, что вполне объяснимо в условиях подготовки к выпускным экзаменам и необходимости профессионального самоопределения. Так, более половины учащихся (55%) продемонстрировали выраженную ситуативную тревожность, что отражает непосредственную реакцию на актуальные стрессовые обстоятельства. При этом показатели личностной тревожности в выборке в целом ниже: высокий уровень зафиксирован лишь у 42,5% испытуемых. Данное соотношение позволяет утверждать, что тревожность в большей степени проявляется как ситуативная реакция на внешние условия, нежели как устойчивая личностная характеристика.

Особый интерес представляет распределение испытуемых по среднему и низкому уровням тревожности. Если для ситуативной тревожности средний уровень выявлен у четверти учащихся (25%), то для личностной тревожности этот показатель несколько выше и составляет 32,5%. Таким образом, можно говорить о том, что у части старшеклассников ситуативная тревожность в стрессовой ситуации усиливается, тогда как личностные особенности позволяют сохранять умеренный уровень внутреннего напряжения. Низкие показатели также чаще встречаются в отношении личностной тревожности (25%), чем ситуативной (20%), что дополнительно подтверждает большую устойчивость личностных характеристик по сравнению с ситуативными проявлениями.

Средние значения в каждой группе еще раз подтверждают этот вывод. Так, учащиеся с низкой тревожностью демонстрируют практически идентичные показатели по шкалам ситуативной и личностной тревожности (27 баллов), что говорит о стабильности их эмоционального фона. При средних значениях различия также несущественны, однако при высоких уровнях наблюдается

преобладание ситуативной тревожности, что связано с возрастающей нагрузкой и эмоциональным напряжением в период экзаменов.

В целом полученные результаты позволяют заключить, что тревожность у старшеклассников в значительной мере носит ситуативный характер и связана с внешними факторами, а не только с личностными особенностями. Даже учащиеся с низкой личностной тревожностью демонстрируют рост ситуативной тревожности в условиях школьной нагрузки. Это подчеркивает необходимость целенаправленной работы по развитию стрессоустойчивости и формированию эффективных копинг-стратегий, что позволит снизить эмоциональное напряжение в наиболее ответственные периоды школьного обучения.

Таким образом, по результатам диагностики школьной тревожности старшеклассников были выделены три группы старших школьников:

1. Старшеклассники с высоким уровнем тревожности – группа А.
Значение показателя СТ 46 и выше.
2. Старшеклассники со средним уровнем тревожности – группа Б.
Значение показателя СТ 31-45.
3. Старшеклассники с низким уровнем тревожности – группа В.
Значение показателя СТ от 20-30.

Далее, в таблице 4 рассмотрим распределение уровней учебного стресса внутри каждой группы (А, Б, В) (методика Ю.В. Щербатых).

Таблица 4 – Распределение уровней учебного стресса среди старшеклассников с различной выраженностью ситуативной тревожности (по методике Ю.В. Щербатых)

Группа СТ	Низкий (0-10)	Средний (11-20)	Высокий (свыше 21)	Всего n
Группа А (высокий)	2 (9,1%)	13 (59,1%)	7 (31,8%)	22
Группа Б (средний)	8 (80,0%)	2 (20,0%)	0 (0,0%)	10
Группа В (низкий)	8 (100,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	8

Данные результаты показаны на рисунке 4.

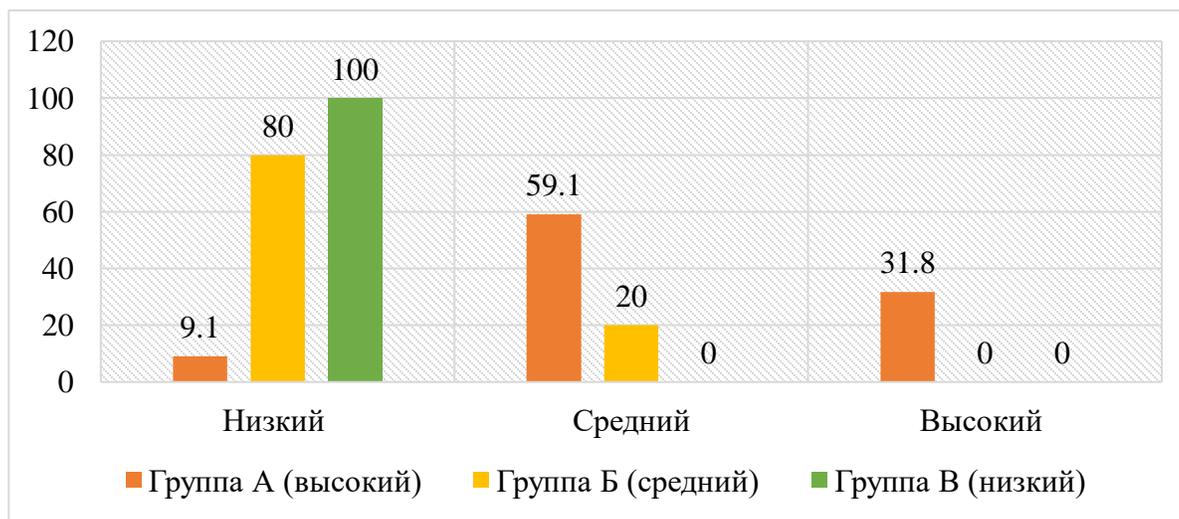


Рисунок 4 – Распределение уровней учебного стресса среди старшеклассников с различной выраженностью ситуативной тревожности (по методике Ю.В. Щербатых), %

Анализ распределения уровней учебного стресса в зависимости от выраженности ситуативной тревожности позволяет более глубоко понять специфику эмоционального реагирования старшеклассников на образовательные нагрузки. Полученные данные свидетельствуют о выраженной взаимосвязи между уровнем ситуативной тревожности и степенью воспринимаемого школьного стресса, что подчеркивает значимость ситуативного компонента тревожности в структуре адаптационных реакций учащихся.

В группе с высоким уровнем ситуативной тревожности (группа А), преобладающим является средний уровень учебного стресса – он наблюдается у 59,1% респондентов. Вместе с тем у значительного числа учащихся (31,8%) выявлен высокий уровень стресса, что указывает на наличие дезадаптивного эмоционального напряжения у почти трети испытуемых данной подгруппы. Лишь у двух школьников, составляющих 9,1% группы А, стресс оценивается как низкий. Этот результат позволяет заключить, что учащиеся с высоким уровнем

тревожности в большинстве случаев испытывают выраженное стрессовое воздействие в школьной среде, причем у значительной части – в форме, выходящей за пределы адаптивной нормы. Такое соотношение свидетельствует о доминировании напряженных форм реагирования на учебные требования среди тревожных подростков.

Противоположная картина наблюдается в группе со средним уровнем ситуативной тревожности (группа Б). Здесь в подавляющем большинстве случаев фиксируется низкий уровень учебного стресса (80%). Лишь у двух школьников из этой группы (20%) стресс достигает среднего уровня, а высокий уровень полностью отсутствует. Этот результат может свидетельствовать о более сбалансированной эмоциональной регуляции и достаточных адаптационных ресурсах у подростков с умеренной тревожностью. Низкий уровень стресса в данной группе может отражать как меньшую интенсивность восприятия школьной нагрузки, так и большую гибкость в использовании копинг-стратегий.

В группе с низким уровнем ситуативной тревожности (группа В) наблюдается абсолютное преобладание низкого уровня учебного стресса: все учащиеся (100%) из этой подгруппы продемонстрировали минимальные показатели по шкале стресса. Это позволяет говорить о высокой стрессоустойчивости данных подростков, а также о сформированном репертуаре адаптивных способов преодоления учебных затруднений. Подобный результат может быть отражением как стабильного эмоционального фона, так и эффективного взаимодействия с учебной средой, включая позитивное отношение к школе, рациональное планирование времени и наличие социальной поддержки.

В целом, прослеживается четкая тенденция: по мере снижения уровня ситуативной тревожности уменьшается и выраженность учебного стресса. Учащиеся с высоким уровнем тревожности в большинстве случаев переживают стресс как средний или высокий, в то время как подростки с низкой тревожностью демонстрируют эмоциональную устойчивость и благополучие.

Это позволяет рассматривать ситуативную тревожность как важный предиктор воспринимаемого стресса и, соответственно, как ключевой фактор риска в контексте эмоциональной дезадаптации старшеклассников в условиях интенсивной учебной нагрузки. Полученные данные подчеркивают необходимость психологического сопровождения учащихся с высоким уровнем тревожности и стресса, а также акцентируют важность формирования навыков саморегуляции и стрессоустойчивости в школьной практике.

Полученные результаты подтверждают необходимость целенаправленной работы с эмоциональной сферой старшеклассников в период экзаменационной подготовки. Формирование адекватных стратегий совладания и развитие стрессоустойчивости способны не только снизить ситуативную тревожность, но и предотвратить переход учебного стресса в хроническую форму, что имеет большое значение для сохранения психического здоровья подростков.

Далее представим результаты диагностики, полученные по методике опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Р. Лазарус).

Результаты по шкале конфронтация показаны на рисунке 5.

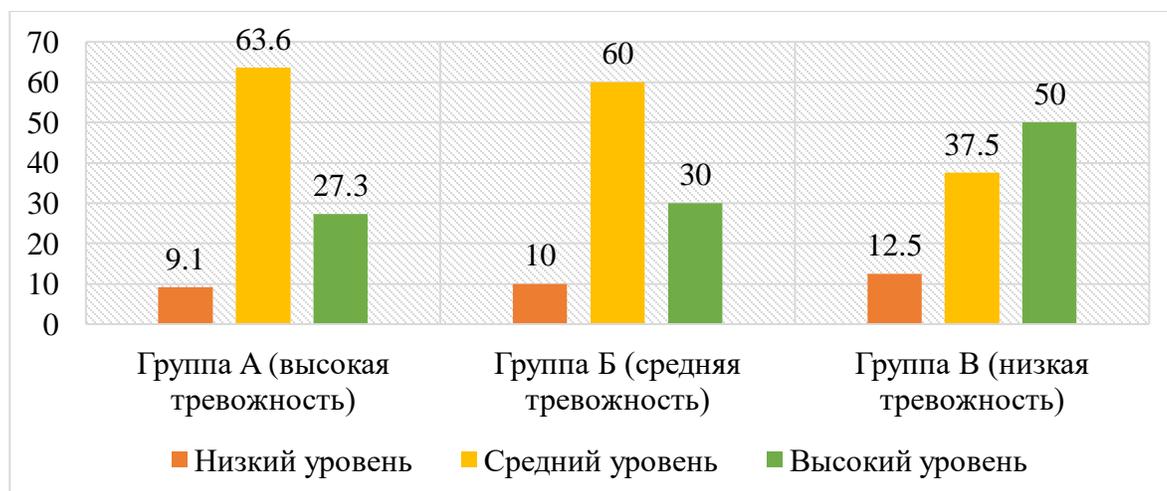


Рисунок 5 – Результаты по шкале конфронтация, %

Копинг-стратегия «конфронтация» отражает склонность индивида к прямому, часто резкому реагированию на стрессовую ситуацию, включая выражение фрустрации, агрессии и активные попытки изменить ситуацию силовым способом. Эта стратегия может выступать как адаптивная, если направлена на отстаивание собственных границ, но в ряде случаев носит дезадаптивный характер, усиливая напряжение и конфликтность.

Распределение уровней выраженности стратегии «конфронтация» в выборке старшеклассников демонстрирует некоторые различия в зависимости от уровня ситуативной тревожности.

В группе старшеклассников с высоким уровнем тревожности (Группа А), преобладающим является средний уровень выраженности стратегии конфронтации – он отмечен у 63,6% учащихся (14 человек). Вместе с тем у 27,3% подростков из этой группы наблюдается высокий уровень конфронтации, что указывает на склонность значительной части тревожных учащихся к эмоционально насыщенным, импульсивным формам реагирования на стресс. Лишь 9,1% школьников с высокой тревожностью продемонстрировали низкий уровень по этой шкале, что говорит о том, что полное избегание конфронтации в условиях стресса для данной категории подростков – редкость.

В группе со средним уровнем ситуативной тревожности (Группа Б) картина распределения весьма схожа: 60% учащихся демонстрируют средний уровень конфронтации, а еще 30% – высокий уровень. Только 1 подросток (10%) оказался на низком уровне. Это указывает на то, что даже при умеренной тревожности школьники часто прибегают к активным, иногда агрессивным способам совладания, что может быть связано с личностными особенностями и ситуативным контекстом, а не только с интенсивностью тревоги.

В группе В, несмотря на более стабильный эмоциональный фон, половина школьников (50%) все же характеризуются высоким уровнем конфронтации, а еще 37,5% – средним. Лишь 12,5% (1 человек) показали низкий уровень по этой

стратегии. Это может указывать на то, что низкий уровень тревожности не обязательно означает пассивность или уход от стресса – напротив, у части подростков он сочетается с готовностью к активному, даже напористому поведению при столкновении с трудностями.

Таким образом, анализ распределения показывает, что стратегия конфронтации довольно широко распространена во всех группах независимо от уровня ситуативной тревожности. Однако наибольший удельный вес высокого уровня конфронтации наблюдается именно в группе с низкой тревожностью (50%), тогда как в группе с высокой тревожностью он несколько ниже (27,3%). Это может свидетельствовать о том, что в ряде случаев конфронтация используется как инструмент напора и уверенного поведения у менее тревожных подростков, тогда как у более тревожных она приобретает реактивный, импульсивный, защитный характер.

Отдельного внимания заслуживает тот факт, что низкий уровень конфронтации во всех трех группах отмечается у незначительного числа испытуемых (от 9% до 12,5%), что может говорить о том, что избегание конфронтации не является доминирующим способом совладания в школьной среде, вне зависимости от тревожности. В условиях учебного стресса и межличностной конкуренции подростки, как правило, предпочитают более активные способы реагирования.

Таким образом, стратегия конфронтации у старшеклассников проявляется преимущественно на среднем и высоком уровнях во всех группах тревожности. Хотя выраженность этой стратегии не демонстрирует четкой зависимости от уровня ситуативной тревожности, наблюдается тенденция к более частому использованию конфронтационного поведения среди подростков с низкой тревожностью, что, возможно, отражает их уверенность в себе и готовность отстаивать позиции. В то же время, у школьников с высокой тревожностью высокая конфронтация может носить реактивный, а не проактивный характер,

усиливая стресс и затрудняя конструктивное разрешение ситуации. Это подчеркивает двойственную природу стратегии конфронтации, которая может быть как ресурсом, так и фактором риска, в зависимости от контекста и эмоционального состояния индивида.

Результаты по шкале дистанцирование показаны на рисунке 6.

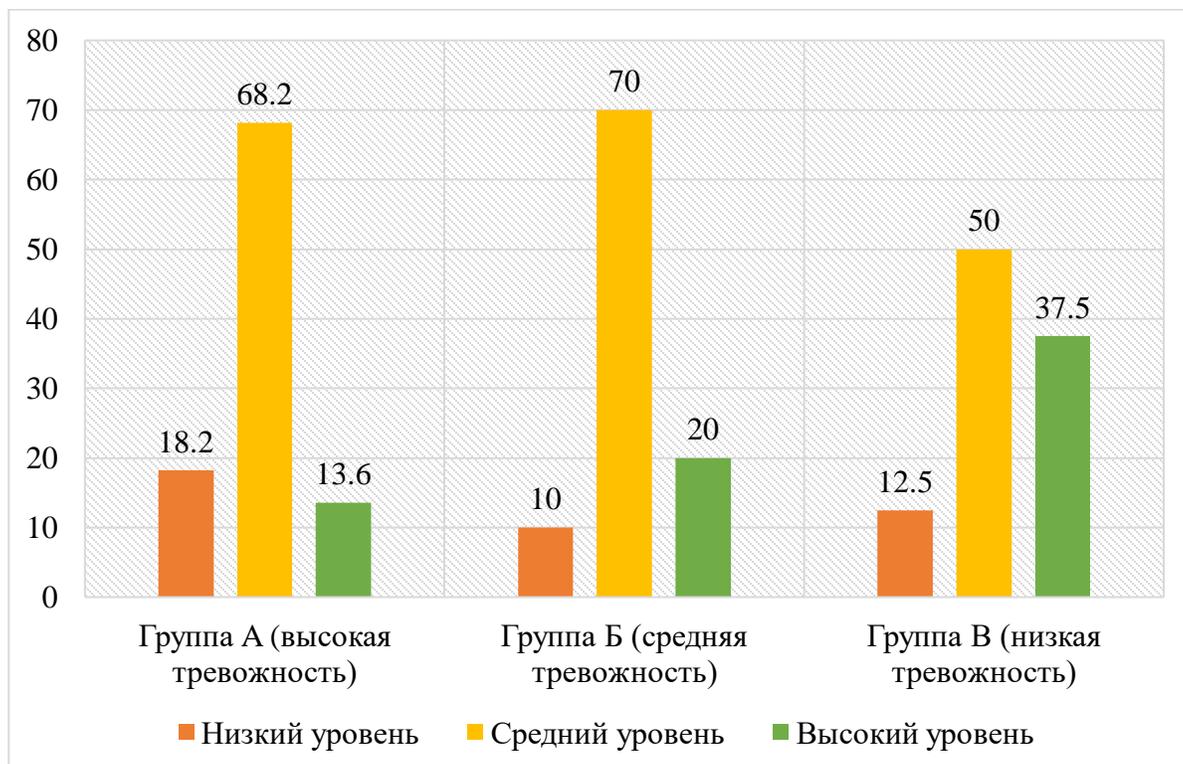


Рисунок 6 – Результаты по шкале дистанцирование, %

Копинг-стратегия «дистанцирование» отражает стремление человека эмоционально отстраниться от стрессовой ситуации, снизить ее субъективную значимость и не воспринимать происходящее как непосредственно угрожающее. Такая стратегия может выполнять защитную функцию, снижая внутреннее напряжение, однако в долгосрочной перспективе при чрезмерном использовании она может препятствовать активному решению проблем.

Анализ полученных данных показывает, что во всех трех группах по уровню ситуативной тревожности преобладает средний уровень выраженности стратегии дистанцирования. Это говорит о том, что умеренное использование этой копинг-стратегии является достаточно распространенной формой реагирования на стресс среди старшеклассников, независимо от степени тревожности.

В группе с высоким уровнем тревожности (Группа А) 68,2% обучающихся (15 человек) продемонстрировали средний уровень выраженности дистанцирования. Низкий уровень отмечен у 18,2%, а высокий – у 13,6% подростков. Данное распределение может указывать на то, что учащиеся с выраженной тревожностью часто прибегают к умеренному отстранению от стресса как к способу эмоциональной самозащиты, но при этом стараются сохранять определенную включенность в ситуацию. Важно подчеркнуть, что высокий уровень дистанцирования встречается сравнительно реже, что может говорить о том, что сильная тревожность затрудняет полное эмоциональное «отключение» от проблемы.

В группе со средним уровнем ситуативной тревожности (Группа Б) распределение показателей также склоняется к среднему уровню стратегии дистанцирования – 70% обучающихся (7 человек). Высокий уровень наблюдается у 20%, и только один участник (10%) продемонстрировал низкий уровень. Это говорит о схожести стратегии дистанцирования у учащихся с умеренной и высокой тревожностью: в обоих случаях преобладает тенденция к частичному отстранению от стрессовой ситуации, при сохранении определенной вовлеченности.

Интересное распределение наблюдается в группе с низкой тревожностью в группе В – 50% (4 человека) показали средний уровень дистанцирования, но при этом высокий уровень встречается чаще (37,5% – 3 человека), чем в других группах. Лишь один испытуемый (12,5%) продемонстрировал низкий уровень.

Эти данные можно интерпретировать как то, что менее тревожные старшеклассники чаще сознательно выбирают эмоциональное дистанцирование как способ сохранить внутреннее равновесие, не допуская излишнего эмоционального вовлечения в стрессовые события. В их случае дистанцирование, скорее всего, выполняет адаптивную функцию, помогая сохранять спокойствие и трезвый взгляд на ситуацию.

Таким образом несмотря на то, что стратегия дистанцирования занимает средние позиции по выраженности во всех группах, в группе с низкой тревожностью отмечается больший процент обучающихся с высоким уровнем данной стратегии, что отличает ее от групп с более выраженной тревожностью. Это может говорить о том, что способность к отстраненному восприятию стресса формируется не как защитная реакция на тревожность, а как черта зрелой саморегуляции, особенно характерная для менее тревожных подростков.

Результаты анализа по стратегии «дистанцирование» демонстрируют ее умеренную выраженность у старшеклассников вне зависимости от уровня ситуативной тревожности. Средний уровень данной стратегии встречается чаще всего и служит своего рода универсальным способом снижения эмоционального напряжения в стрессовых условиях.

При этом в группе с высокой и средней тревожностью дистанцирование, как правило, используется в умеренной степени, и лишь немногие учащиеся прибегают к высокому уровню отстранения. Это может свидетельствовать о затрудненности полного эмоционального отключения при переживании тревожности.

В группе с низкой тревожностью, напротив, учащиеся чаще демонстрируют высокий уровень дистанцирования, что может говорить о более зрелой эмоциональной регуляции, позволяющей им управлять стрессом без чрезмерного вовлечения.

Таким образом, стратегия дистанцирования выполняет разные функции в зависимости от уровня тревожности: для более тревожных учеников она служит частичной защитой, а для менее тревожных – осознанной саморегуляцией. В обоих случаях она способствует снижению эмоциональной перегрузки, но ее эффективность и последствия могут различаться в зависимости от того, в каком контексте и с какой частотой она применяется.

Результаты по шкале самоконтроль показаны на рисунке 7.

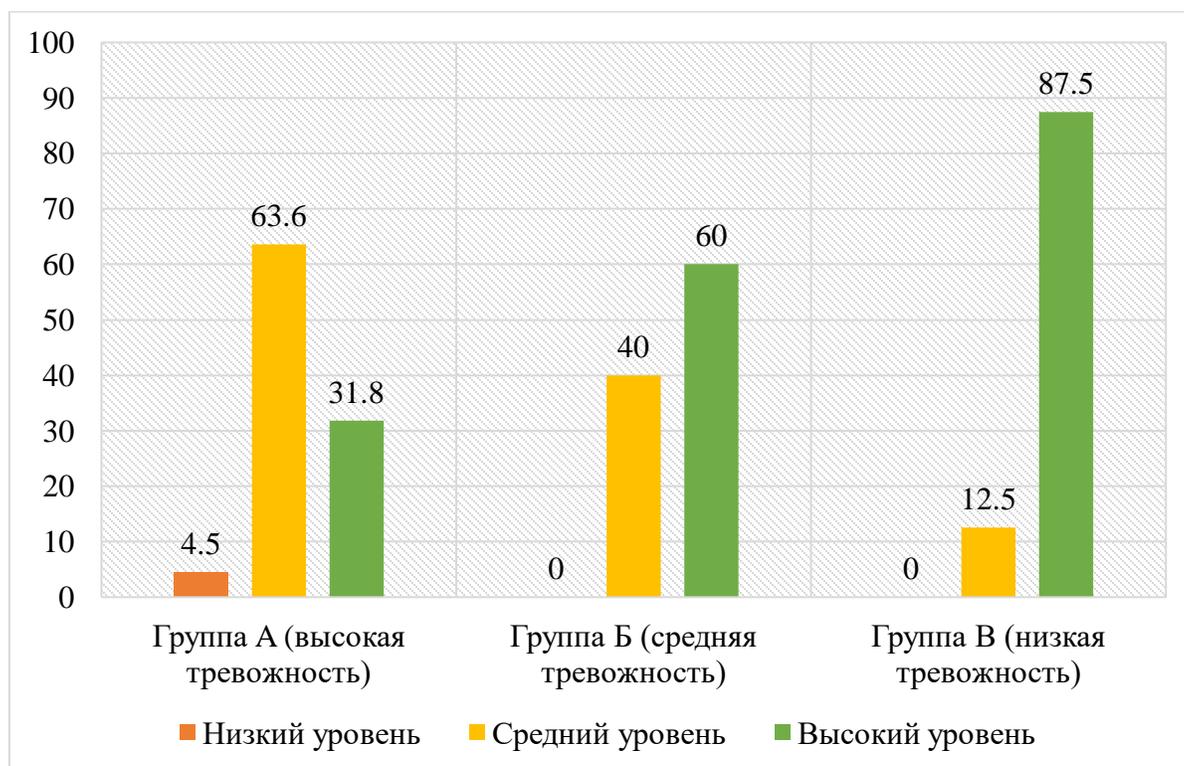


Рисунок 7 – Результаты по шкале самоконтроль, %

Копинг-стратегия «самоконтроль» в модели Р. Лазаруса отражает способность индивида управлять своими эмоциями и поведением в стрессовой ситуации. Она подразумевает не только сдерживание импульсивных реакций, но и мобилизацию внутренних ресурсов с целью более конструктивного реагирования на стресс.

Анализ полученных данных демонстрирует различия между группами с разным уровнем ситуативной тревожности. Эти различия особенно заметны при сравнении групп по доле учащихся с высоким уровнем самоконтроля.

В группе с высокой тревожностью (Группа А), более половины участников (63,6%) демонстрируют средний уровень самоконтроля. Высокий уровень зафиксирован только у 31,8% школьников. При этом низкий уровень отмечен у одного испытуемого (4,5%). Такие данные позволяют предположить, что учащиеся с выраженной тревожностью, хотя и в целом обладают навыками эмоциональной регуляции, используют их не всегда эффективно, а в условиях повышенного напряжения могут испытывать трудности с удержанием внутреннего равновесия.

В группе со средней тревожностью (Группа Б) ситуация несколько иная. Здесь 60% подростков показали высокий уровень самоконтроля, а 40% – средний. Низких значений не зафиксировано. Это говорит о более выраженной способности к регуляции эмоций и поведения в этой группе. Старшеклассники с умеренным уровнем тревожности, по-видимому, уже освоили эффективные формы саморегуляции, которые позволяют им лучше справляться с учебной нагрузкой и социальными требованиями.

Наиболее примечательные результаты демонстрирует группа с низким уровнем тревожности (Группа В). Здесь 87,5% учащихся показали высокий уровень самоконтроля, а еще 12,5% – средний. Низкого уровня не наблюдается вовсе. Эти данные позволяют утверждать, что самоконтроль – один из ключевых регуляторных ресурсов у подростков с низкой тревожностью. Высокий уровень этой стратегии в данной группе может не только способствовать поддержанию эмоционального благополучия, но и играть защитную роль в условиях потенциальных стрессоров.

Обратим внимание и на тенденцию роста самоконтроля при снижении уровня тревожности: если в группе с высокой тревожностью только треть

учащихся демонстрирует высокий уровень этой стратегии, то в группе с низкой тревожностью таких учащихся почти 90%. Эта закономерность позволяет говорить о высокой чувствительности самоконтроля к уровню тревожности, что подтверждается как эмпирически, так и теоретически: чем лучше развит навык саморегуляции, тем ниже воспринимаемая тревожность и выше адаптивность.

Полученные данные позволяют сделать ряд важных выводов о роли стратегии самоконтроля в совладании со стрессом у старшеклассников:

- самоконтроль тесно связан с уровнем ситуативной тревожности. Чем ниже тревожность, тем выше доля учащихся с выраженной способностью к управлению эмоциями и поведением;
- группа с низкой тревожностью демонстрирует наиболее развитый самоконтроль, что, вероятно, способствует их устойчивости к стрессу, более стабильному эмоциональному фону и продуктивному решению сложных ситуаций;
- в группе с высокой тревожностью наблюдается дефицит высокого самоконтроля, что может выступать как фактор уязвимости, способствующий ухудшению эмоционального состояния при стрессовых нагрузках;
- средняя тревожность сопровождается умеренно высоким уровнем самоконтроля, что позволяет данной группе находиться в зоне относительного равновесия между воспринимаемым стрессом и доступными средствами регуляции.

Таким образом, самоконтроль выступает в качестве важнейшего адаптивного ресурса, способного смягчать влияние тревожности на поведение и эмоциональное состояние подростков. Развитие навыков самоконтроля в образовательной среде может рассматриваться как одно из ключевых направлений психологической профилактики повышенной тревожности и эмоционального выгорания у школьников.

Результаты по шкале поиск социальной поддержки показаны на рисунке 8.

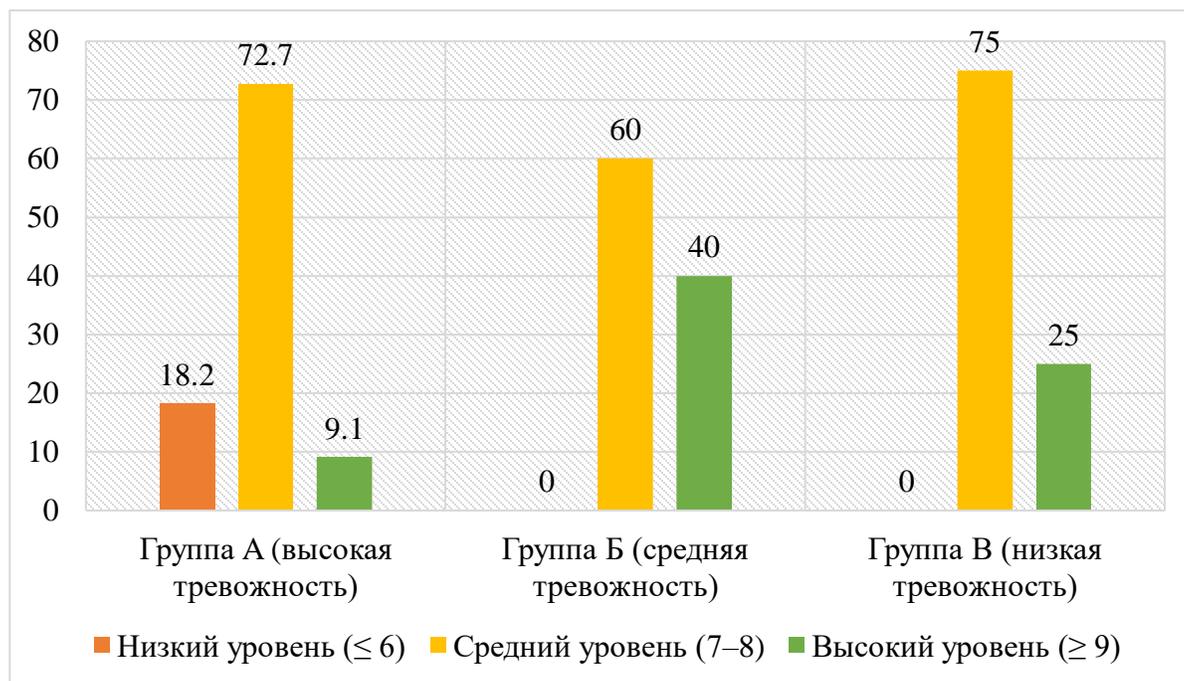


Рисунок 8 – Результаты по шкале поиск социальной поддержки, %

Копинг-стратегия «Поиск социальной поддержки» отражает склонность человека обращаться к другим (друзьям, родителям, учителям и т.п.) за помощью, эмоциональной поддержкой или советом в стрессовых ситуациях. Это важный аспект адаптации, особенно в подростковом возрасте, когда значимую роль играют социальные связи и внешнее признание.

Анализ полученных данных выявил разные модели использования этой стратегии в группах учащихся с различным уровнем ситуативной тревожности.

В группе с высокой тревожностью (Группа А) подавляющее большинство обучающихся (72,7%) продемонстрировали средний уровень поиска поддержки. Это говорит о том, что учащиеся с выраженной тревожностью в целом не склонны активно обращаться за помощью, но и полностью не игнорируют эту возможность.

При этом высокий уровень стратегии зафиксирован лишь у 9,1%, а низкий – у 18,2% участников. Последний факт может указывать на тенденцию к эмоциональной изоляции и внутреннему напряжению, которое не получает внешней разрядки через взаимодействие с другими. Возможно, у части тревожных подростков формируется установка «я должен справиться сам», либо есть сомнения в доступности или эффективности внешней поддержки.

В группе со средней тревожностью (Группа Б) картина заметно отличается. Здесь 60% учащихся также демонстрируют средний уровень, но доля высокого уровня возрастает до 40%, а низких значений не зафиксировано вовсе. Это говорит о том, что подростки с умеренной тревожностью, как правило, открыты к социальной поддержке и, в случае необходимости, склонны прибегать к помощи со стороны. Для них характерен баланс между автономией и социализированным совладанием, что может повышать эффективность преодоления стрессов.

Наиболее интересна ситуация в группе с низкой тревожностью (Группа В) – 75% школьников демонстрируют средний уровень поиска поддержки, 25% – высокий, а низких уровней не зафиксировано. Это может свидетельствовать о том, что обучающиеся с низкой тревожностью обладают здоровой социальной включенностью, но используют поддержку выборочно и по мере необходимости. Их стремление к взаимодействию не является реакцией на внутреннее напряжение, а представляет собой осознанный выбор, встраивающийся в общую модель адаптивного поведения.

Важно подчеркнуть, что в группах с более низкой тревожностью вообще отсутствует низкий уровень выраженности этой стратегии, тогда как в наиболее тревожной группе он присутствует. Это позволяет предположить, что социальная поддержка может выполнять буферную функцию, снижая воспринимаемую тревожность. Неспособность или нежелание обращаться за помощью – напротив, может способствовать сохранению или усилению внутреннего напряжения.

Результаты анализа по шкале «Поиск социальной поддержки» позволяют сделать следующие обобщения:

- обучающиеся с высокой тревожностью преимущественно используют стратегию на среднем уровне, однако среди них присутствуют испытуемые с низким уровнем, что может указывать на низкую социальную активность или барьеры в обращении за помощью. Это повышает риск изоляции и устойчивости тревожных переживаний;
- группа с умеренной тревожностью демонстрирует наиболее сбалансированное использование стратегии: значительное количество подростков (40%) активно пользуется социальной поддержкой, что, вероятно, способствует стабилизации их эмоционального состояния;
- старшеклассники с низкой тревожностью также в значительной степени обращаются к социальной поддержке (25% – высокий уровень), при этом все остальные используют ее умеренно. Отсутствие низких значений является одним из факторов поддержания эмоционального благополучия у этих обучающихся;
- чем выше готовность к взаимодействию, тем ниже ситуативная тревожность, и наоборот.

Таким образом, стратегия поиска социальной поддержки оказывается важным механизмом стабилизации эмоционального состояния у старшеклассников. Развитие навыков обращения за помощью и умения использовать ресурс социальных отношений может рассматриваться как значимое направление в психологической поддержке подростков с высоким уровнем тревожности.

Результаты по шкале принятие ответственности представлены на рисунке 9.

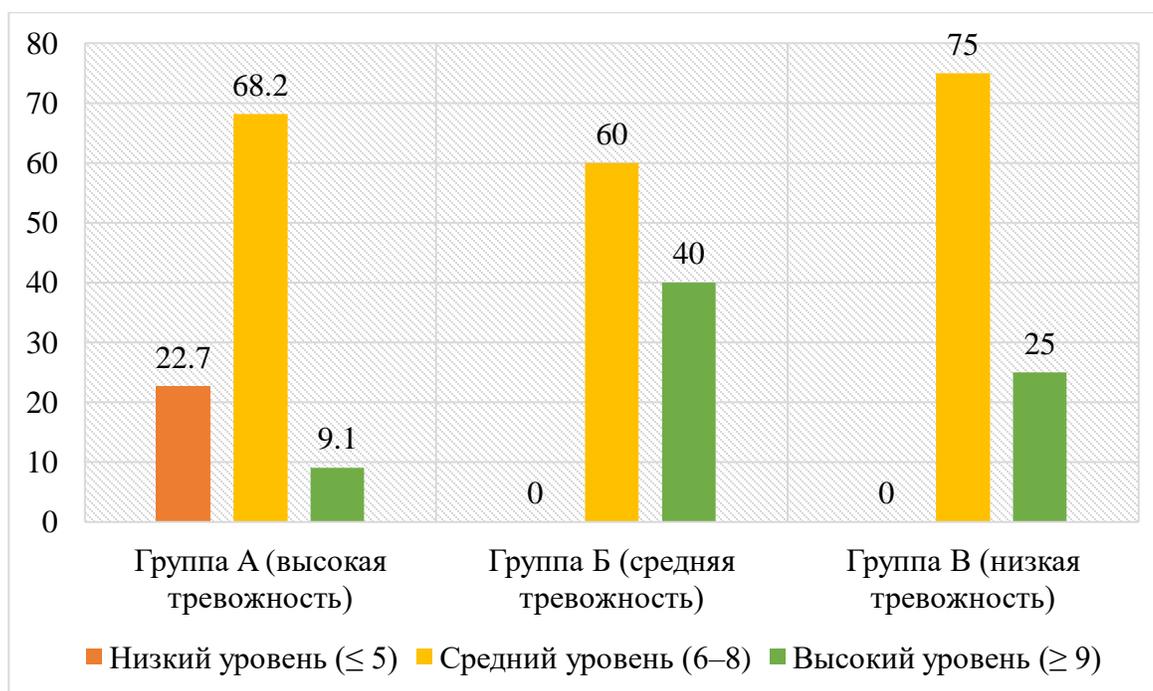


Рисунок 9 – Результаты по шкале принятие ответственности, %

Копинг-стратегия «Принятие ответственности» отражает степень, в которой индивид осознает свою роль в возникновении и разрешении стрессовой ситуации. Эта стратегия считается условно конструктивной, поскольку может способствовать проактивному поведению, но при чрезмерной выраженности может перерасти в самообвинение, особенно при высоком уровне тревожности.

Полученные данные демонстрируют отчетливые различия между группами старшеклассников с разным уровнем ситуативной тревожности, как по интенсивности использования стратегии, так и по соотношению уровней выраженности.

В группе с высокой тревожностью (Группа А) преобладает средний уровень выраженности стратегии (68,2%), что свидетельствует о частичном осознании личной ответственности, но, вероятно, без достаточной активности в разрешении проблемы.

В то же время у 22,7% обучающихся стратегия проявляется на низком уровне, что может указывать на отстраненность от происходящего или на механизм психологической защиты, при котором учащийся избегает признания своей роли в проблемной ситуации.

Это может снижать мотивацию к изменению обстоятельств и затруднять разрешение стрессов. Высокий уровень ответственности зафиксирован лишь у 9,1% школьников, что может говорить о редком проявлении зрелого и активного копинга в этой группе.

В группе с умеренным уровнем тревожности (Группа Б) наблюдается иная картина. Несмотря на то, что большинство учащихся (60%) демонстрируют средний уровень ответственности, доля высоких значений возрастает до 40%, тогда как низкие уровни полностью отсутствуют.

Это говорит о более здоровом и конструктивном паттерне совладания: подростки с умеренной тревожностью чаще осознают свою роль в происходящем и готовы предпринимать шаги по решению трудной ситуации. При этом их стратегия не перерастает в гиперконтроль или самообвинение, что особенно важно с точки зрения эмоционального равновесия.

Старшеклассники с низким уровнем тревожности (Группа В) также преимущественно демонстрируют средний уровень выраженности стратегии (75%), а оставшиеся 25% – высокий уровень.

Здесь, как и в группе Б, отсутствуют случаи низкого уровня ответственности, что говорит о сформированной способности брать на себя ответственность, но без склонности к чрезмерному самоконтролю или самокритике. Это может свидетельствовать о зрелости когнитивных механизмов совладания, при которых старшеклассники не только осознают происходящее, но и готовы действовать рационально.

Интересно, что доля высоких уровней «принятия ответственности» растет по мере снижения тревожности: от 9,1% в группе А до 40% в группе Б и 25% в

группе В. Это подтверждает предположение о том, что повышенная тревожность может ограничивать способность брать на себя ответственность, в то время как умеренные или низкие уровни тревожности способствуют более конструктивному поведению.

На основе анализа полученных данных можно сделать следующие выводы:

- в группе с высокой тревожностью стратегия «принятие ответственности» проявляется слабо или умеренно, что может указывать на низкий уровень инициативности, избегание активного решения проблем, или использование защитных механизмов. Подобный профиль совладания может способствовать продолжению стрессового состояния и затруднять адаптацию;
- обучающиеся с умеренным уровнем тревожности проявляют наиболее адаптивный профиль по данной стратегии: они активно берут на себя ответственность, но делают это без чрезмерного самоконтроля, что создает условия для конструктивного разрешения ситуаций;
- в группе с низкой тревожностью также отмечается стабильное использование стратегии на среднем и высоком уровнях, без крайностей. Это может свидетельствовать о зрелой саморефлексии и способности к эффективному самоопределению в стрессовых обстоятельствах;
- низкий уровень ответственности характерен только для тревожной группы, что может служить индикатором эмоциональной неустойчивости и избегания личной вовлеченности в решение проблем.

Таким образом, стратегия «принятие ответственности» тесно связана с уровнем тревожности. Чем ниже тревожность, тем выше готовность подростка брать на себя ответственность и тем конструктивнее становится его поведение в стрессовой ситуации. Эти данные подчеркивают важность развития у старшеклассников осознанности, ответственности и автономии, особенно в работе с тревожными подростками.

Результаты по шкале «Бегство-избегание» представлены на рисунке 10.

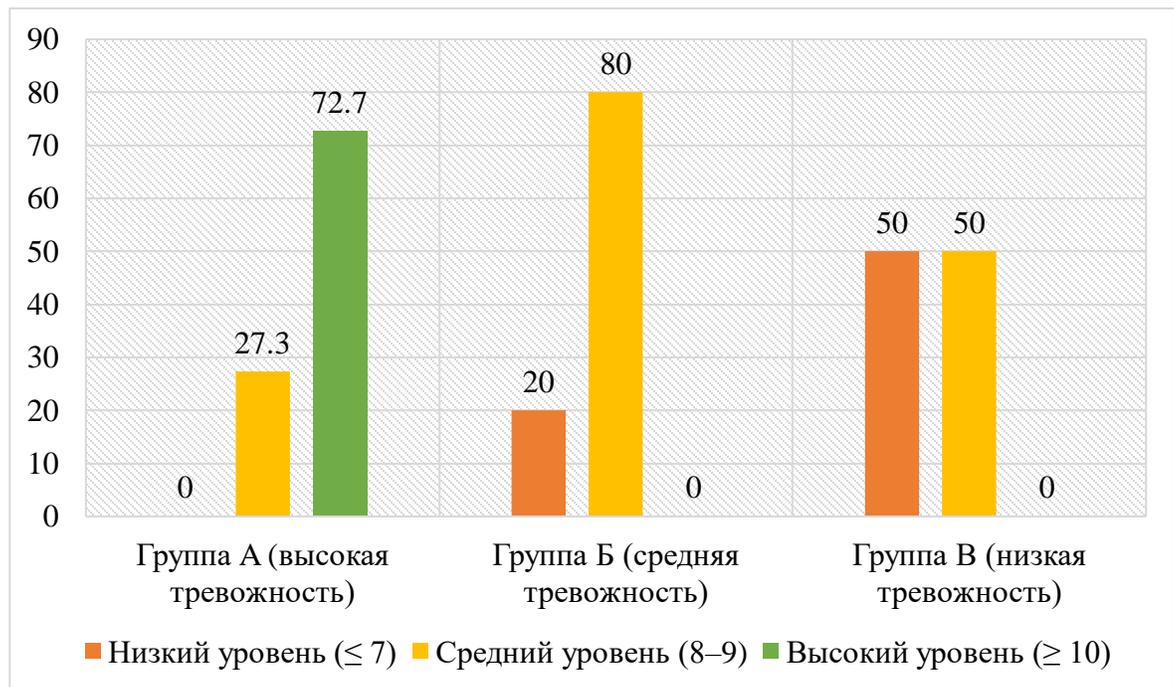


Рисунок 10 – Результаты по шкале «Бегство-избегание», %

Стратегия «Бегство-избегание» относится к дезадаптивным копинг-стратегиям, которые ориентированы не на разрешение стрессовой ситуации, а на временное снижение напряжения через уход от проблемы, откладывание решения, избегание дискомфорта.

Часто такая стратегия сопровождается прокрастинацией, отвлечением или эмоциональным подавлением. Она может давать кратковременное облегчение, но в долгосрочной перспективе ведет к усилению стресса и неэффективности адаптационного поведения.

Распределение уровней выраженности данной стратегии демонстрирует резкое различие между группами с разным уровнем тревожности.

В группе с высокой тревожностью (Группа А) почти $\frac{3}{4}$ учащихся (72,7%) демонстрируют высокий уровень избегания, и еще 27,3% – средний уровень. Низкий уровень отсутствует.

Это указывает на преобладание дезадаптивных механизмов совладания, когда учащиеся предпочитают уходить от решения проблемы, а не справляться с ней. Высокая тревожность, вероятно, подавляет уверенность в своих силах и способствует формированию избегающего поведения, которое снижает тревожность на краткий срок, но усугубляет проблему в долгосрочной перспективе. Такие учащиеся склонны к прокрастинации, замыканию, эмоциональному отстранению.

В группе с умеренным уровнем тревожности (Группа Б) картина меняется: 80% подростков демонстрируют средний уровень выраженности стратегии и 20% – низкий. Высокий уровень избегания отсутствует полностью, что указывает на относительно сбалансированный профиль совладания.

Эти подростки, вероятно, иногда прибегают к избеганию для снижения напряжения, но не делают это своим основным способом реакции на стресс. Это может быть адаптивной формой «психологической паузы», когда учащиеся временно дистанцируются от стресса, чтобы затем перейти к активным действиям.

В группе с низкой тревожностью (Группа В) отмечается наиболее адаптивный профиль: половина учащихся демонстрирует низкий уровень избегания, а еще 50% – средний.

Это говорит о том, что данная стратегия не является доминирующей у подростков с устойчивым эмоциональным фоном. Скорее всего, они обладают более высокими ресурсами саморегуляции, что позволяет им избегать излишнего эмоционального ухода от проблем.

Таким образом, по мере снижения уровня тревожности заметно снижается выраженность стратегии бегства-избегания, что подчеркивает связь между

тревожностью как эмоциональным фактором и склонностью к дезадаптивным копинг-стратегиям.

Анализ позволяет сделать следующие выводы:

- старшеклассники с высокой ситуативной тревожностью почти повсеместно прибегают к избегающим стратегиям поведения, что делает их особенно уязвимыми в условиях учебной нагрузки. Подобный паттерн указывает на низкую стрессоустойчивость и высокий риск формирования дезадаптивных реакций на давление внешней среды;
- подростки со средней тревожностью демонстрируют умеренное использование стратегии избегания, что может быть адаптивной формой эмоциональной регуляции. Они сохраняют способность к контролю ситуации, не сводя все к уходу от проблемы;
- обучающиеся с низким уровнем тревожности характеризуются наиболее конструктивным поведением: половина из них практически не использует избегание, что свидетельствует о зрелых копинг-навыках, высокой степени адаптивности и способности к эффективному разрешению стрессов;
- полученные результаты наглядно подтверждают гипотезу о дезадаптивности стратегии «бегство-избегание» и ее связи с уровнем тревожности: чем выше тревожность, тем более выражено стремление уйти от решения проблемы, что, в свою очередь, может усиливать тревожное состояние и формировать порочный круг.

Эти данные подчеркивают важность психологической профилактики и коррекции избегающе-дезадаптивных стратегий у подростков, особенно в группе с высоким уровнем тревожности. Формирование конструктивных стратегий преодоления, таких как планирование, самоконтроль, переоценка и принятие ответственности, может стать ключевым направлением работы психологов и педагогов.

Результаты по шкале планирование решения представлены на рисунке 11.

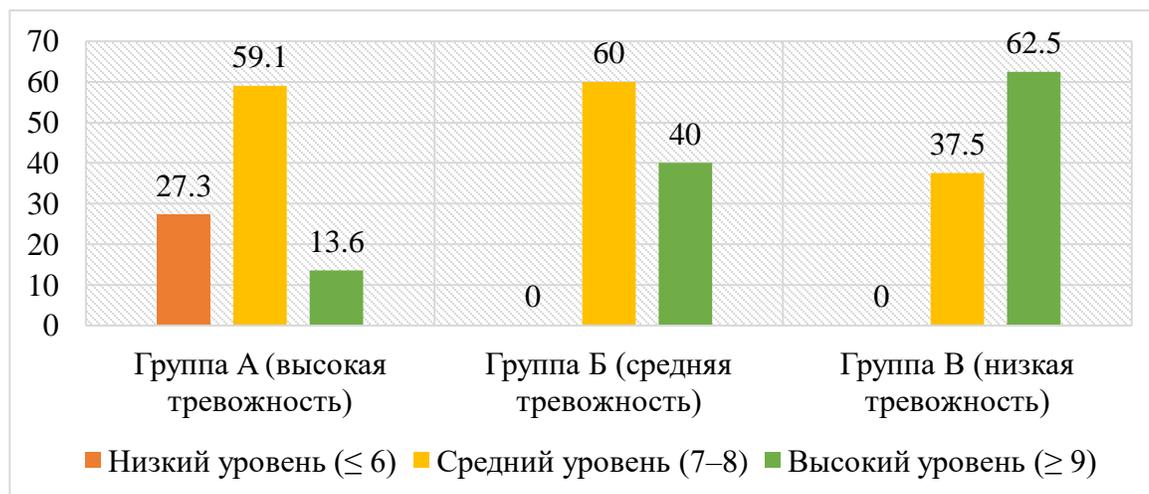


Рисунок 11 – Результаты по шкале планирование решения, %

Копинг-стратегия «Планирование решения» относится к адаптивным, проблемно-ориентированным стратегиям, направленным на активное преодоление стрессовой ситуации через целенаправленные, структурированные действия. Она предполагает анализ проблемы, выбор наилучших путей решения, последовательность действий и контроль их реализации. Распределение уровней выраженности данной стратегии по группам с разной тревожностью демонстрирует четкую тенденцию: по мере снижения уровня тревожности возрастает доля учащихся, использующих высокий уровень планирования.

В группе с высокой ситуативной тревожностью (Группа А) лишь 13,6% школьников демонстрируют высокий уровень данной стратегии, в то время как большинство (59,1%) используют ее на среднем уровне, и еще 27,3% – на низком. Это указывает на ограниченное использование рационального планирования в условиях высокого эмоционального напряжения. Подростки из этой группы, вероятно, испытывают трудности с организацией мыслительной деятельности в стрессовых ситуациях, их внимание может быть рассеянным, а усилия –

импульсивными и неструктурированными. Это снижает эффективность их совладающего поведения и увеличивает риск фрустрации.

В группе со средней тревожностью (Группа Б) отмечается более равномерное распределение: 60% подростков демонстрируют средний уровень, а 40% – высокий. Низкий уровень отсутствует, что свидетельствует о более сформированных навыках планирования, особенно в сравнении с тревожной группой. Подобный профиль указывает на базовую уверенность в своих силах и способность организовать поведение для преодоления трудностей, несмотря на наличие умеренного эмоционального напряжения.

В группе с низкой тревожностью (Группа В) наблюдается наиболее выраженное использование стратегии: 62,5% демонстрируют высокий уровень планирования, 37,5% – средний, и ни один участник не показал низкий уровень. Это говорит о высокой степени зрелости их когнитивной регуляции и способности рационально подходить к решению проблем. Такие учащиеся, вероятно, обладают навыками структурирования задач, постановки целей и контроля за их выполнением, что способствует эффективному совладанию со стрессовыми ситуациями.

Таким образом, результаты убедительно демонстрируют, что планирование как копинг-стратегия напрямую связано с уровнем тревожности: чем ниже тревожность, тем более выражено рациональное поведение и способность к активному преодолению трудностей.

Все это позволяет сделать следующие выводы:

- старшеклассники с высокой тревожностью (Группа А) значительно реже используют стратегию планирования на высоком уровне, а у более четверти эта стратегия выражена слабо. Это говорит о дефиците когнитивной организации поведения в условиях стресса и указывает на необходимость развития навыков саморегуляции и планирования;

- школьники со средней тревожностью демонстрируют более сбалансированный профиль: большинство прибегают к планированию на среднем уровне, и значительная часть – на высоком. Это указывает на определенную стрессоустойчивость и потенциал к конструктивному решению проблем;
- наиболее адаптивный профиль демонстрирует группа с низкой тревожностью: у большинства обучающихся стратегия планирования выражена на высоком уровне, что свидетельствует о высокой способности к контролю, структурированию и последовательности в действиях при встрече с трудностями;
- в целом наблюдается четкая положительная связь между уровнем рационального планирования и снижением тревожности. Это подтверждает, что стратегия «Планирование решения» может рассматриваться как психологический ресурс, способствующий снижению тревожности и повышению стрессоустойчивости.

Результаты по шкале положительной переоценки представлены на рисунке

12.

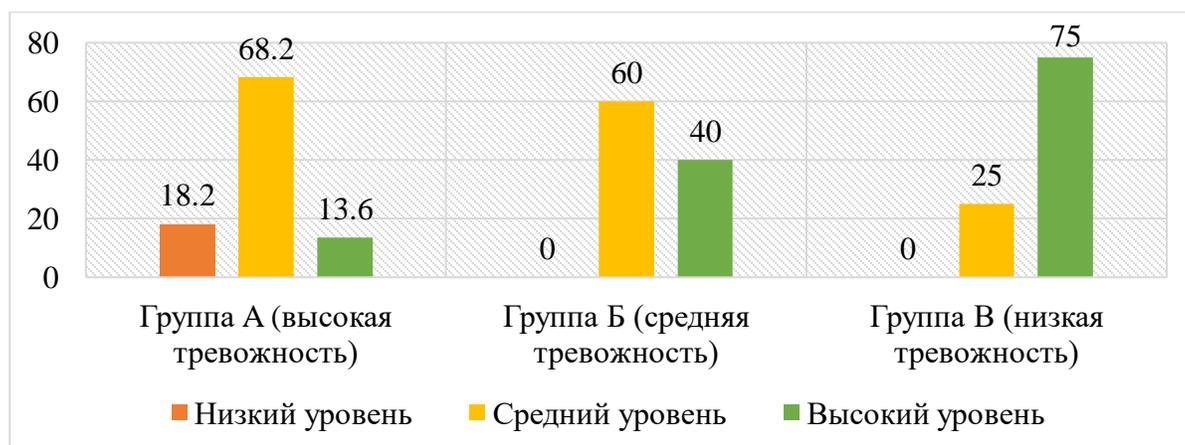


Рисунок 12 – Результаты по шкале положительной переоценки, %

Стратегия «Положительная переоценка» относится к числу когнитивных копинг-стратегий и отражает способность переосмысливать стрессовую ситуацию, видеть в ней новые смыслы, потенциальные возможности и использовать ее как ресурс для личностного роста. Это конструктивный механизм совладания, способствующий эмоциональной регуляции, восстановлению психологического равновесия и уменьшению уровня тревожности.

Анализ распределения уровней данной стратегии по группам старшеклассников с разной ситуативной тревожностью показывает устойчивую и закономерную тенденцию: по мере снижения тревожности увеличивается доля учащихся с высоким уровнем положительной переоценки, в то время как количество респондентов с низким уровнем стратегии значительно сокращается.

Старшеклассники с высоким уровнем тревожности (Группа А) продемонстрировали наиболее сдержанный профиль по данной шкале. Лишь 13,6% из них используют положительную переоценку на высоком уровне, при этом почти пятая часть группы (18,2%) показала низкий уровень выраженности этой стратегии. Большинство – 68,2% используют стратегию на среднем уровне, что может говорить о частичном использовании когнитивной переработки, но недостаточной гибкости и зрелости мышления в стрессовых ситуациях. Это ограничивает их способность увидеть позитивные аспекты или потенциальные ресурсы в проблемных условиях, особенно на фоне эмоционального напряжения.

В группе со средней тревожностью (Группа Б) наблюдается более оптимистичная картина: 40% подростков демонстрируют высокий уровень стратегии, и ни один участник не имеет низких значений. Это указывает на наличие когнитивных ресурсов и способность использовать переоценку как средство психологической защиты и адаптации. Преобладание среднего уровня (60%) при отсутствии низких значений говорит о развитии, но еще не полностью устойчивом навыке положительной переработки стрессовых событий.

Группа с низкой тревожностью (Группа В) демонстрирует наиболее выраженную позитивную переработку: 75% подростков показали высокий уровень стратегии, а остальные 25% – средний. Низкий уровень отсутствует полностью. Это отражает высокую степень эмоциональной устойчивости и когнитивной зрелости. Такие школьники склонны воспринимать трудные ситуации как преодолимые, находить в них уроки и возможности, что способствует формированию внутреннего локуса контроля и снижению воспринимаемого стресса.

Таким образом, наблюдаются следующие тенденции:

- положительная переоценка как копинг-стратегия значительно чаще используется подростками с низкой тревожностью, что подчеркивает ее адаптивный и ресурсный характер. Обучающиеся из этой группы демонстрируют способность к смысловому переосмыслению и нахождению конструктивных интерпретаций в стрессовых ситуациях;
- у обучающихся с высокой тревожностью наблюдается наиболее ограниченное использование данной стратегии, особенно на высоком уровне. Это указывает на дефицит когнитивной переработки в условиях стресса и сниженный потенциал к эмоциональному восстановлению;
- средняя группа по тревожности занимает промежуточное положение: у большинства выраженность стратегии средняя, но уже у значительной доли наблюдается высокий уровень, что свидетельствует о возможной эффективности программ психологической поддержки для перевода этих навыков в устойчивые;
- полученные результаты подтверждают, что когнитивные стратегии, ориентированные на переоценку, играют большую роль в снижении тревожности и эмоциональной дестабилизации.

Таким образом, анализ результатов, полученных по опроснику «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Р. Лазарус), позволяет выявить системные

различия в стратегиях совладания со стрессом в зависимости от уровня ситуативной тревожности старшеклассников. Практически каждая копинг-стратегия демонстрирует свою динамику и степень выраженности в различных группах тревожности, что указывает на наличие связи между эмоциональным состоянием и предпочитаемыми механизмами совладания.

В группе с высокой ситуативной тревожностью прослеживается преобладание дезадаптивных и эмоционально-реактивных копинг-стратегий, таких как «бегство-избегание», выраженное у большинства обучающихся на высоком уровне, а также конфронтация и частично дистанцирование, применяемые в условиях стресса как защитные или импульсивные реакции. В то же время, адаптивные стратегии – самоконтроль, планирование, положительная переоценка, принятие ответственности – выражены у данной группы значительно слабее. Это говорит о сниженной способности к рациональной регуляции поведения и эмоций в стрессовых ситуациях, а также о дефиците когнитивных и поведенческих ресурсов, необходимых для конструктивного преодоления трудностей. Кроме того, у части подростков с высоким уровнем тревожности выявлено низкое использование стратегии поиска социальной поддержки, что может указывать на риски эмоциональной изоляции и сниженной социальной включенности.

Группа со средней тревожностью демонстрирует более сбалансированный профиль. Здесь преобладают средние и высокие уровни адаптивных стратегий, таких как самоконтроль, положительная переоценка, поиск социальной поддержки, планирование, при относительно низком уровне дезадаптивных стратегий, особенно избегания. Подобный профиль совладания свидетельствует о наличии базовых навыков эмоциональной регуляции и конструктивного поведения, которые позволяют справляться со стрессом с минимальными затратами. Вместе с тем, присутствие некоторых эмоционально-реактивных

стратегий (например, конфронтации) может говорить о влиянии ситуативного контекста или межличностных факторов.

Группа с низкой тревожностью демонстрирует наиболее адаптивный стиль копинг-поведения, выражающийся в высокой степени использования когнитивно-конструктивных стратегий, включая планирование, самоконтроль, положительную переоценку и принятие ответственности. Также в этой группе наблюдается значительное использование социальной поддержки, однако не как реакция на стресс, а как часть зрелого и осознанного совладающего поведения. При этом уровень использования дезадаптивных стратегий, особенно избегания, минимален. Такие данные указывают на зрелые механизмы эмоциональной саморегуляции, высокий уровень внутренней согласованности и способность адекватно реагировать на стрессовые ситуации с опорой на собственные ресурсы.

Анализ позволяет сделать вывод о том, что уровень ситуативной тревожности оказывает значимое влияние на выбор и эффективность копинг-стратегий. Чем выше тревожность, тем выше вероятность использования эмоционально-импульсивных или избегающе-дезадаптивных реакций, и тем ниже представлены когнитивные и поведенчески активные способы совладания. Напротив, низкая тревожность сочетается с высокой степенью адаптивности копинг-профиля, основанного на саморегуляции, рефлексии и конструктивной активности.

Таким образом, копинг-стратегии старшеклассников, рассмотренные через призму ситуативной тревожности, демонстрируют не только индивидуальные особенности преодоления стресса, но и структурные различия в уровне зрелости, регуляции и адаптации. Эти данные могут стать основой для разработки психопрофилактических программ, направленных на повышение стрессоустойчивости, развитие конструктивных стратегий совладания и снижение тревожности у подростков.

Далее представлены результаты межгрупповых сравнений с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни. Выбор данного критерия обусловлен порядковостью и потенциальной ненормальностью распределений шкал опросника Р. Лазаруса, а также неравенством численности подгрупп. Сравнения проводились попарно между тремя уровнями ситуативной тревожности (СТ): высокой (группа А), средней (группа Б) и низкой (группа В). Для каждой копинг-стратегии анализировались контрасты А-Б, А-В и Б-В. В таблице 5 представлены выявленные значимые различия.

Таблица 5 – Значимые различия в копинг-стратегиях старшеклассников с разным уровнем тревожности (по критерию Манна-Уитни)

Сравнение групп по тревожности	Копинг-стратегия	U	p	Направление (у кого выше M)
Высокая / Низкая	Конфронтация	18,5	< 0,001	Высокая > Низкая
Высокая / Низкая	Дистанцирование	20,0	< 0,001	Высокая > Низкая
Высокая / Низкая	Самоконтроль	24,5	0,002	Низкая > Высокая
Высокая / Низкая	Принятие ответственности	28,0	0,004	Низкая > Высокая
Высокая / Низкая	Бегство-избегание	12,5	< 0,001	Высокая > Низкая
Высокая / Низкая	Планирование решения	25,0	0,003	Низкая > Высокая
Высокая / Низкая	Положительная переоценка	22,0	0,001	Низкая > Высокая
Высокая / Средняя	Конфронтация	42,5	0,003	Высокая > Средняя
Высокая / Средняя	Дистанцирование	35,0	< 0,001	Высокая > Средняя
Высокая / Средняя	Самоконтроль	48,0	0,006	Средняя > Высокая
Высокая / Средняя	Принятие ответственности	45,5	0,004	Средняя > Высокая
Высокая / Средняя	Бегство-избегание	38,5	0,001	Высокая > Средняя
Высокая / Средняя	Положительная переоценка	47,0	0,005	Средняя > Высокая

Представленные данные позволяют оценить, как уровень ситуативной тревожности связан с тем, какие способы совладания со стрессом выбирают старшеклассники. Сопоставление крайних групп показывает устойчивую картину. Учащиеся с высокой тревожностью чаще реагируют на напряженные ситуации эмоционально и импульсивно: у них значимо выше показатели по

конфронтации, дистанцированию и бегству-избеганию ($p < 0,001$), т.е., вместо того чтобы разбираться с задачей, они чаще либо спорят и обостряют ситуацию, либо отстраняются, либо откладывают решение. В группе с низкой тревожностью картина обратная: у этих школьников выше самоконтроль, готовность брать на себя ответственность, умение планировать действия и переосмысливать происходящее (p от 0,001 до 0,004). Такой профиль указывает на более зрелые и результативные способы поведения в стрессовых условиях.

Сравнение группы высокой тревожности со средней подтверждает тот же вектор, хотя различия здесь мягче. У более тревожных по-прежнему выше доля эмоционально окрашенных реакций (конфронтация, дистанцирование, избегание), тогда как у школьников со средним уровнем тревожности значимо лучше выражены регуляторные и когнитивные стратегии – самоконтроль, принятие ответственности и положительная переоценка. Это позволяет говорить о постепенном «смещении» копинга по мере снижения тревожности: от реактивных ответов – к более осмысленным и управляемым.

Важно отметить и прикладной смысл полученных результатов. Для школьников с высоким уровнем тревожности поддержка должна быть направлена на развитие навыков саморегуляции: обучение планированию шага за шагом, тренировку самоконтроля в пиковых ситуациях, отработку приемов позитивной переоценки и формирование привычки брать на себя посильную долю ответственности. Такой акцент помогает уменьшать долю дистанцирования, конфронтации и избегания и постепенно переводить поведение из «эмоционального режима» в «рабочий».

В целом представленные данные подтверждают выдвинутую ранее гипотезу. т.к. высокий уровень ситуативной тревожности связан с преобладанием менее конструктивных стратегий, а снижение тревожности – с усилением проблемно-ориентированных и когнитивно-регуляторных способов совладания. Это означает, что работа с тревожностью у старшеклассников не только снижает

эмоциональное напряжение, но и напрямую улучшает качество их поведения в учебно-стрессовых ситуациях.

Далее применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена для анализа взаимосвязи между уровнем тревожности, школьного стресса и используемыми копинг-стратегиями. В отличие от параметрических методов корреляции, данный коэффициент позволяет работать с данными, не подчиняющимися нормальному распределению.

Использование коэффициента Спирмена позволило выявить направление и силу связи между показателями тревожности и стресса, с одной стороны, и предпочитаемыми способами совладания со стрессом – с другой. Это дало возможность понять, какие именно стратегии чаще выбирают подростки с разным уровнем тревожности и как уровень учебного стресса отражается на их поведении в трудных ситуациях. В таблице 6 представлены результаты обработки полученных данных с помощью коэффициента Спирмена.

Таблица 6 – Расчет коэффициентов ранговой корреляции Спирмена (ρ) между показателями тревожности, стресса и копинг-стратегиями ($n = 40$)

Копинг-стратегии	СТ (ρ)	ЛТ (ρ)	Стресс (ρ)
Конфронтация	0,41*	0,36*	0,44*
Дистанцирование	0,19	0,22	0,25
Самоконтроль	-0,47**	-0,49**	-0,43*
Поиск соц. поддержки	-0,18	-0,21	-0,24
Принятие ответственности	-0,22	-0,26	-0,28
Бегство-избегание	0,55**	0,58**	0,52**
Планирование решения	-0,28	-0,38*	-0,26
Положительная переоценка	-0,40*	-0,43*	-0,31

Примечания:

ρ – коэффициент Спирмена;

$p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

Полученные результаты (рисунок 13) позволяют выявить связи между уровнем ситуативной тревожности (СТ), личностной тревожности (ЛТ), учебного стресса и предпочитаемыми копинг-стратегиями старшеклассников.

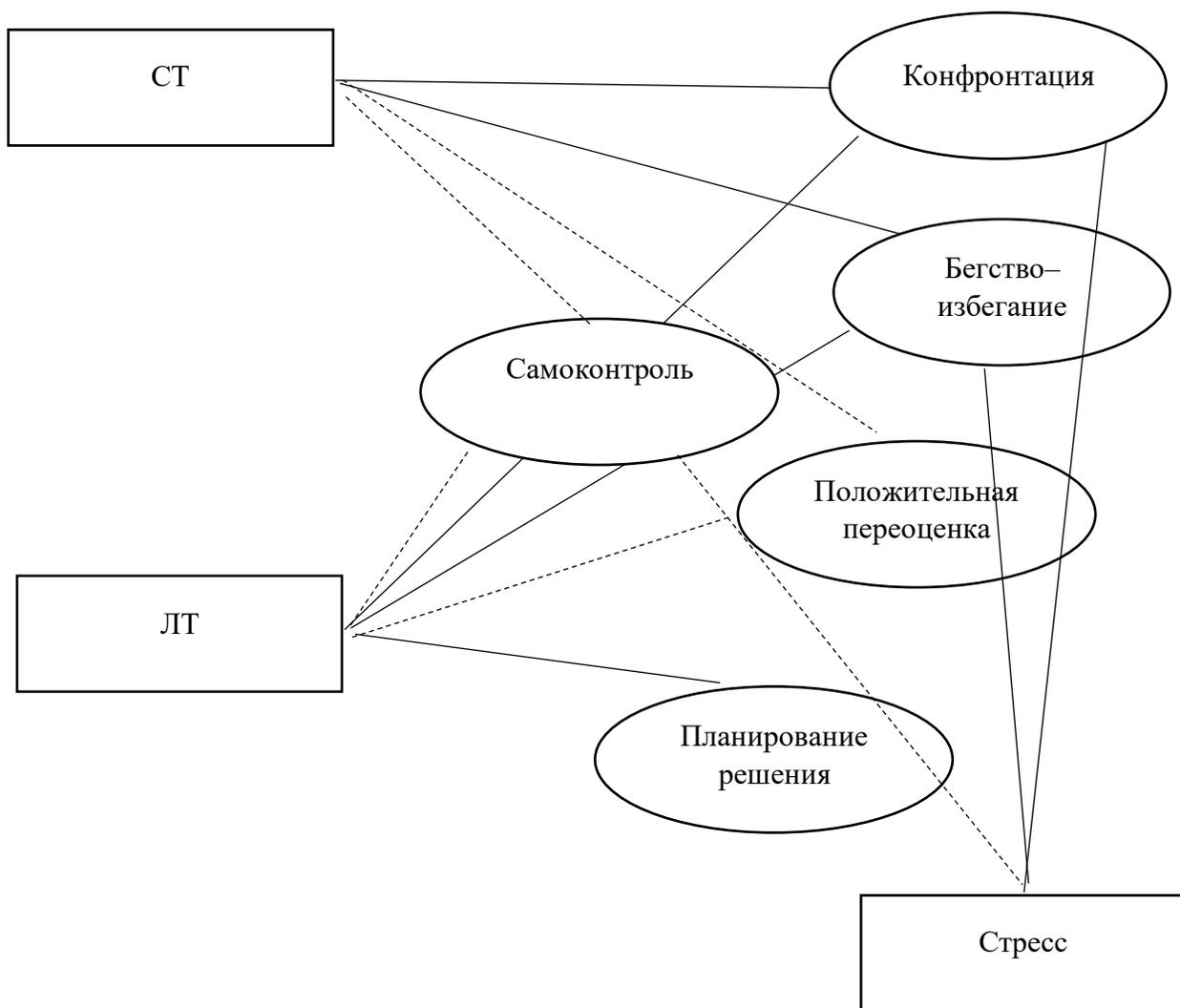


Рисунок 13 – Корреляционная плеяда взаимосвязей показателей тревожности, стресса и копинг-стратегий старшеклассников

Наиболее значимые корреляции выявлены для стратегий «Бегство-избегание», «Самоконтроль», «Конфронтация» и «Положительная переоценка». Они демонстрируют статистически значимую связь с уровнем тревожности и стресса, причем как в положительном, так и в отрицательном направлении.

Наиболее сильные положительные корреляции обнаружены между стратегией бегства-избегания и всеми тремя показателями: ситуативной тревожностью ($\rho = 0,55, p \leq 0,01$), личностной тревожностью ($\rho = 0,58, p \leq 0,01$)

и школьным стрессом ($\rho = 0,52, p \leq 0,01$). Это указывает на устойчивую тенденцию: чем выше уровень тревожности и стресса, тем чаще обучающиеся прибегают к данной дезадаптивной стратегии. Подобный выбор отражает попытку уйти от переживания дискомфорта, избегая активного решения проблемной ситуации, что может усугублять состояние дезадаптации в долгосрочной перспективе.

В то же время стратегия самоконтроля имеет отрицательные корреляции с тревожностью и стрессом: с ситуативной тревожностью ($\rho = -0,47, p \leq 0,01$), личностной тревожностью ($\rho = -0,49, p \leq 0,01$) и уровнем стресса ($\rho = -0,43, p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что школьники, склонные к эмоциональной саморегуляции и контролю своих реакций, демонстрируют более низкий уровень тревожности и школьного стресса. Данная стратегия может рассматриваться как зрелый механизм совладания, способствующий психологической устойчивости.

Стратегия конфронтации показывает умеренные положительные связи с тревожностью и стрессом: СТ ($\rho = 0,41, p \leq 0,05$), ЛТ ($\rho = 0,36, p \leq 0,05$), стресс ($\rho = 0,44, p \leq 0,05$). Конфронтационное поведение предполагает агрессивную или напористую реакцию на стресс, что может быть обусловлено внутренним напряжением. Следовательно, обучающиеся с высоким уровнем тревожности чаще демонстрируют неадаптивные формы реагирования, сопряженные с риском конфликтов.

Стратегия положительной переоценки коррелирует отрицательно с ситуативной тревожностью ($\rho = -0,40, p \leq 0,05$), личностной тревожностью ($\rho = -0,43, p \leq 0,05$) и слабо с уровнем стресса ($\rho = -0,31, p > 0,05$). Эта стратегия, основанная на переосмыслении и нахождении смысла в стрессовой ситуации, ассоциируется с более низким уровнем тревожности. Это подтверждает, что когнитивные формы переработки информации острого характера способствуют эмоциональной устойчивости.

Несмотря на то, что корреляция между планированием и ситуативной тревожностью ($\rho = -0,28$) и стрессом ($\rho = -0,26$) не достигает статистической значимости, связь с личностной тревожностью ($\rho = -0,38$, $p \leq 0,05$) является значимой. Это может указывать на то, что осмысленное, рациональное поведение особенно эффективно у личностно тревожных школьников, если они ориентированы на преодоление, а не избегание трудностей.

Такие копинг-стратегии, как дистанцирование, поиск социальной поддержки и принятие ответственности, не показывают статистически значимых связей с уровнями тревожности и стресса. Это может указывать либо на то, что данные стратегии не играют определяющей роли в эмоциональной регуляции старшеклассников данной выборки, либо на индивидуальные вариации в их применении.

Проведенный корреляционный анализ свидетельствует о том, что:

- высокий уровень тревожности и школьного стресса у старшеклассников тесно связан с выбором дезадаптивных стратегий совладания, таких как бегство-избегание и конфронтация, что подтверждает гипотезу исследования;
- адаптивные стратегии, включая самоконтроль, положительную переоценку и планирование решения проблемы, сопровождаются снижением уровня тревожности и стресса, указывая на их потенциал в формировании устойчивого совладающего поведения;
- корреляционные взаимосвязи подчеркивают необходимость психологического сопровождения обучающихся, направленного на развитие эффективных стратегий совладания и снижение предрасположенности к тревожным реакциям.

Таким образом, результаты корреляционного анализа подтверждают, что стратегии совладающего поведения играют ведущую роль в эмоциональной адаптации старшеклассников и могут выступать как индикатором, так и

инструментом регулирования психологического состояния в условиях повышенной учебной нагрузки.

Подводя итоги проведенному эмпирическому исследованию, можно говорить о том, что индивидуальный копинг-профиль учащихся существенно варьируется в зависимости от степени эмоционального напряжения, что особенно выражено при сравнении крайних групп – с высокой и низкой тревожностью.

Анализ данных по шкале ситуативной и личностной тревожности показал, что наибольшее количество учащихся демонстрирует высокий уровень ситуативной тревожности (55%), в то время как высокий уровень личностной тревожности зафиксирован у меньшей части выборки (42,5%). Это подтверждает, что тревожность у старшеклассников в значительной степени носит реактивный, ситуационный характер и обусловлена внешними обстоятельствами, прежде всего, – учебной нагрузкой и предэкзаменационным стрессом.

Помимо этого, установлена зависимость между уровнем ситуативной тревожности и выраженностью учебного стресса. В группе с высокой тревожностью зафиксирован наиболее высокий уровень учебного стресса (31,8% обучающихся), тогда как среди старшеклассников с низкой тревожностью данный показатель отсутствует. Это позволяет утверждать, что ситуативная тревожность выступает важным предиктором воспринимаемого стресса в школьной среде.

Анализ копинг-стратегий (по методике Р. Лазаруса) показал, что при высоком уровне тревожности преобладают эмоционально-реактивные и дезадаптивные формы совладания, в частности:

- бегство-избегание;
- конфронтация;
- в меньшей степени – дистанцирование.

Именно эти стратегии чаще используются старшеклассниками в условиях повышенного напряжения и неопределенности. В то же время, адаптивные механизмы, направленные на конструктивное преодоление трудностей (планирование, самоконтроль, положительная переоценка, принятие ответственности), выражены значительно слабее. Подобная диспропорция отражает ограниченные поведенческие и когнитивные ресурсы школьников с высоким уровнем тревожности и подчеркивает их уязвимость к стрессу.

Обучающиеся с низким уровнем тревожности, напротив, характеризуются наиболее сбалансированным и зрелым копинг-профилем, включающим:

- выраженные стратегии самоконтроля и планирования;
- положительную переоценку;
- умеренное и осознанное использование социальной поддержки;
- высокий уровень принятия ответственности.

Такая структура копинг-поведения указывает на развитые навыки эмоциональной саморегуляции, рефлексии и активного взаимодействия, что способствует снижению воспринимаемой тревожности и устойчивости к стрессу.

Группа со средним уровнем тревожности занимает промежуточное положение: у данных школьников преобладают адаптивные стратегии на среднем уровне выраженности, и при этом встречаются отдельные элементы эмоционально-реактивного реагирования. Это говорит о потенциальной возможности развития более зрелых форм совладания в этой группе при наличии соответствующей поддержки.

Дополнительно, корреляционный анализ (коэффициент Спирмена) подтвердил значимые связи между показателями тревожности, стресса и предпочитаемыми копинг-стратегиями. Так, бегство-избегание и конфронтация положительно коррелируют с тревожностью и стрессом, тогда как самоконтроль, положительная переоценка и планирование – демонстрируют обратные, отрицательные связи. Эти результаты дополнительно подкрепляют

интерпретации, полученные при межгрупповых сравнениях (по критерию Манна-Уитни), и указывают на наличие устойчивых закономерностей в копинг-поведенческом профиле старшеклассников.

Полученные данные полностью подтверждают выдвинутую гипотезу, согласно которой у старшеклассников с высоким уровнем тревожности и школьного стресса преобладают менее конструктивные стратегии (бегство-избегание, конфронтация, дистанцирование), тогда как при низком уровне тревожности чаще используются адаптивные стратегии (планирование решения проблемы, положительная переоценка, самоконтроль, поиск социальной поддержки).

Таким образом, уровень ситуативной тревожности определяет направленность и структуру копинг-стратегий, влияя как на поведенческие паттерны реагирования, так и на эффективность преодоления учебного стресса. Выявленные различия могут быть использованы для разработки психологических программ сопровождения старших школьников, направленных на развитие устойчивых и конструктивных форм совладания, снижение тревожности и профилактику эмоционального выгорания.

2.3 Разработка рекомендаций по формированию эффективных копинг-стратегий старшеклассников

На основе результатов эмпирического исследования, проведенного в рамках данной работы, было выявлено, что старшеклассники с высоким уровнем ситуативной и личностной тревожности, а также школьного стресса чаще прибегают к дезадаптивным копинг-стратегиям, таким, как бегство-избегание и конфронтация, что усугубляет эмоциональное напряжение и снижает адаптацию к школьным нагрузкам. В то же время учащиеся с низким уровнем тревожности демонстрируют преобладание адаптивных стратегий: самоконтроль,

положительная переоценка, планирование решения проблемы и поиск социальной поддержки. Корреляционный анализ подтвердил положительную связь между высокой тревожностью/стрессом и дезадаптивными стратегиями (r от 0,36 до 0,58), а также отрицательную связь с адаптивными (r от -0,37 до -0,49). Эти данные подчеркивают необходимость разработки рекомендаций для снижения тревожности и стресса, а также формирования эффективных способов совладания.

Предлагаемая программа опирается на следующие теоретические подходы:

- теория копинга Р. Лазаруса и С. Фолкман, где копинг-стратегии рассматриваются как когнитивные и поведенческие усилия по управлению стрессом. Адаптивные стратегии (проблемно-ориентированные и эмоционально-ориентированные конструктивные) способствуют эффективному совладанию, в отличие от дезадаптивных (избегание, конфронтация);
- концепция тревожности Ч. Спилбергера различает ситуативную и личностную тревожность, подчеркивая роль внешних стрессоров в их усилении. Тренинг ориентирован на снижение ситуативной тревожности через техники релаксации и когнитивную переоценку;
- модель школьного стресса Ю.В. Щербатых, согласно которой стресс рассматривается как субъективное восприятие учебных факторов; снижение стресса достигается через развитие саморегуляции и социальных навыков;
- элементы когнитивно-поведенческой терапии (А. Бек), где фокус дается на изменении дисфункциональных мыслей и поведений для снижения тревожности;
- групповая психотерапия (И. Ялом), предлагающая использование групповой динамики для поиска социальной поддержки и обмена опытом. Цель тренинговой работы – снижение уровня ситуативной и личностной

тревожности у старшеклассников, развитие адаптивных копинг-стратегий и формирование навыков конструктивного совладания со стрессовыми ситуациями.

Задачи тренинга:

- повысить уровень осознанности учащихся в отношении собственных эмоциональных реакций и способов совладания со стрессом;
- обучить подростков техникам эмоциональной саморегуляции и релаксации;
- сформировать навыки конструктивных копинг-стратегий (планирование, положительная переоценка, поиск социальной поддержки);
- уменьшить частоту использования дезадаптивных копингов (бегство-избегание, конфронтация);
- укрепить социально-психологические ресурсы и коммуникативные навыки.

Целевая аудитория – старшеклассники (учащиеся 11-х классов), находящиеся в период подготовки к государственной итоговой аттестации и профессиональному самоопределению.

Принципы тренинга:

- принцип добровольности и конфиденциальности предполагает, что участие осуществляется только с согласия участников, а все данные остаются анонимными;
- принцип активности и интерактивности подразумевает, что упражнения ориентированы на практическое освоение навыков через ролевые игры, обсуждения и домашние задания;
- принцип индивидуального подхода включает учет личных особенностей на основе тестирования с возможностью индивидуальных консультаций;
- принцип групповой поддержки направлен на формирование

безопасной среды для обмена опытом, что способствует поиску социальной поддержки;

– принцип научной обоснованности означает, что все упражнения основаны на проверенных методиках;

– принцип доступности подразумевает проведение тренинга в школьных условиях без специального оборудования, длительностью 45-60 минут на занятие;

– принцип этичности подразумевает соблюдение норм психологической помощи и избежание травматизации.

В таблице 7 представлен план тренинговой работы, конспект представлен в Приложении Б.

Таблица 7 – План тренинговой работы

Название занятия	Время	Цель	Содержание	Материалы и оборудование
Вводное занятие. Знакомство и правила	45 мин	Сформировать безопасную атмосферу, познакомить участников, обсудить правила работы	Игровое знакомство, ожидания, обсуждение правил группы, мини-лекция «Что такое стресс и тревожность»	Флипчарт/доска, маркеры, стикеры
Осознание своих реакций на стресс	45 мин	Развить навыки самонаблюдения, выявить индивидуальные реакции на стресс	Упражнение «Моя реакция на стресс» (анкета + обсуждение), рисование «Карта моего стресса»	Бумага, цветные карандаши, анкеты

Продолжение таблицы 7

Название занятия	Время	Цель	Содержание	Материалы и оборудование
Управление дыханием и телом	45 мин	Научить техникам релаксации для снижения тревожности	Техника «Квадрат дыхания», релаксация с прогрессивным напряжением и расслаблением мышц	Коврики/стулья, аудиозапись спокойной музыки
Работа с мыслями и тревожными установками	45 мин	Сформировать навык переоценки тревожных мыслей	Мини-лекция «Мысли и эмоции», упражнение «Поймай тревожную мысль», когнитивная переоценка в парах	Раздаточные карточки с примерами мыслей, маркеры
Эмоциональная регуляция	45 мин	Научить конструктивному выражению и управлению эмоциями	Упражнение «Светофор эмоций», ролевая игра «Говорим о чувствах», обсуждение	Карточки с эмоциями, плакат «Светофор»
Проблемно-ориентированные стратегии	45 мин	Развить навыки планирования и поиска решений	Мини-лекция о проблемно-ориентированных копингах, упражнение «Дерево решений»	Бумага А3, стикеры, маркеры
Социальная поддержка и навыки общения	45 мин	Сформировать умение обращаться за помощью и давать ее	Упражнения в парах «Просьба о помощи», ролевые игры «Разговор с другом/учителем/родителем»	Карточки с ситуациями, доска
Принятие ответственности и самостоятельность	45 мин	Осознать значимость личной ответственности в совладании со стрессом	Дискуссия «Что зависит от меня», упражнение «Круг влияния», работа в малых группах	Флипчарт, маркеры
Положительная переоценка и ресурсы	45 мин	Научить находить позитивные стороны ситуации, использовать ресурсы	Упражнение «Три хорошие стороны», «Мои ресурсы» (индивидуальная карта), обсуждение	Бумага, цветные ручки, карточки
Итоговое занятие. Личный план совладания	45 мин	Подвести итоги, закрепить полученные навыки, разработать личный план копинга	Рефлексия «Что я беру с собой», заполнение «Моего плана совладания», обмен впечатлениями	Раздаточные листы с шаблоном плана, фломастеры

Ожидаемые результаты:

- снижение уровня ситуативной тревожности у участников;
- формирование навыков использования адаптивных стратегий совладания (самоконтроль, положительная переоценка, планирование);
- уменьшение зависимости от дезадаптивных стратегий (бегство-избегание, конфронтация);
- повышение уверенности школьников в собственных силах и ресурсах;
- укрепление групповой сплоченности и навыков социальной поддержки.

Таким образом, представлены разработанные рекомендации по формированию эффективных копинг-стратегий у старшеклассников, на основании проведенного эмпирического исследования. Обобщая, можно отметить, что предложенная тренинговая программа представляет собой практический инструмент психолого-педагогической поддержки, направленный на минимизацию негативных последствий высокой тревожности и школьного стресса. Исследование выявило следующую зависимость: учащиеся с повышенными уровнями эмоционального напряжения чаще используют дезадаптивные стратегии (бегство-избегание и конфронтация), что усугубляет проблемы адаптации, в то время как низкая тревожность коррелирует с адаптивными подходами (самоконтроль, положительная переоценка). Корреляционные коэффициенты Спирмена подтверждают эту дихотомию, подчеркивая актуальность вмешательства в период подготовки к ЕГЭ и профессиональному самоопределению.

Теоретическая база предлагаемой программы опирается на классические и современные подходы: теорию копинга Р. Лазаруса и С. Фолкман для классификации стратегий, концепцию Спилбергера для работы с тревожностью,

модель Ю.В. Щербатых для школьного стресса, элементы когнитивно-поведенческой терапии А. Бека для коррекции мыслей и групповую динамику И. Ялома для социальной поддержки. Это обеспечивает научную обоснованность и многоуровневый подход, сочетающий когнитивные, поведенческие и социальные компоненты.

Цель программы – снижение ситуативной и личностной тревожности через развитие адаптивных копинг-стратегий – достигается через последовательные задачи: повышение осознанности эмоциональных реакций, обучение релаксации и саморегуляции, формирование конструктивных навыков (планирование, переоценка, поиск поддержки) и снижение дезадаптивных паттернов. Целевая аудитория – старшеклассники 11-х классов – выбрана обоснованно, учитывая их уязвимость к стрессорам.

В основу программы положены принципы научной обоснованности, практической направленности, возрастной адекватности и постепенного усложнения материала. Каждое занятие предполагает сочетание теоретического компонента и практических упражнений, направленных на самопознание, развитие навыков релаксации, конструктивное взаимодействие со сверстниками, поиск социальных ресурсов и освоение проблемно-решающих стратегий.

Тренинг имеет рекомендательный характер и может использоваться школьными психологами, классными руководителями и педагогами как инструмент профилактики повышенной тревожности и дезадаптивных форм поведения у старшеклассников. Его содержание позволяет адаптировать программу под конкретные условия образовательной организации и потребности учащихся.

План тренинга, изложенный в таблице 7, охватывает 10 занятий по 45 минут каждое, с четкой структурой: от введения и осознания стресса (занятия 1-2) к техникам релаксации и эмоциональной регуляции (3-5), проблемно-ориентированным стратегиям (6), социальным навыкам (7-8) и итоговому

закреплению (9-10). Содержание включает мини-лекции, упражнения (ролевые игры, рисование, дискуссии), обсуждения и домашние задания, с минимальными материалами (флипчарт, бумага, маркеры), что подчеркивает практичность.

Ожидаемым результатом реализации тренинга является снижение уровня ситуативной тревожности, повышение готовности подростков к конструктивному преодолению стрессовых ситуаций, расширение спектра адаптивных копинг-стратегий и формирование устойчивых навыков эмоциональной саморегуляции.

Выводы по главе 2

По итогам проведенного эмпирического исследования сформулированы следующие выводы:

Исследование проводилось на базе школы № 16 г. Севастополя и включало 40 учащихся 11-х классов. В исследовании были использованы валидные диагностические методики: шкала тревожности Спилбергера-Ханина, тест школьного стресса (Ю.В. Щербатых) и опросник копинг-стратегий Р. Лазаруса. Работа организована по всем стандартам этичности: получено добровольное согласие участников, обеспечена анонимность данных.

Цель исследования заключалась в определении связей между уровнем тревожности, школьного стресса и выбором копинг-стратегий. Были сформированы три группы по уровню ситуативной тревожности (высокий, средний, низкий), на основе которых производился сравнительный и корреляционный анализ.

Большинство учащихся (55%) показали высокий уровень ситуативной тревожности, тогда как личностная тревожность в целом была выражена слабее (42,5% на высоком уровне), что указывает на реактивный характер тревожности, связанный с учебной нагрузкой и экзаменационным стрессом. Высокая ситуативная тревожность также сопряжена с повышенным уровнем школьного

стресса – более 30% учащихся в тревожной группе находились в зоне высокого стресса, тогда как в группе с низкой тревожностью высокий уровень стресса отсутствовал полностью.

Анализ копинг-профилей выявил существенные различия между группами:

– обучающиеся с высокой тревожностью преимущественно используют дезадаптивные стратегии: бегство-избегание ($\rho = 0,55$), конфронтация ($\rho = 0,41$), а также в умеренной степени – дистанцирование. Эти стратегии сопровождаются более высоким уровнем стресса и эмоционального напряжения;

– старшеклассники с низкой тревожностью демонстрируют преобладание адаптивных стратегий, включая самоконтроль ($\rho = -0,47$), планирование решения, положительную переоценку и принятие ответственности. Это указывает на более высокий уровень регуляции, устойчивости к стрессу и зрелости поведения;

– группа со средней тревожностью занимает промежуточную позицию: у нее выражены как адаптивные, так и частично эмоционально-реактивные формы совладания, что делает ее потенциальной «точкой роста» при своевременной психологической поддержке.

Статистически значимые различия между группами были подтверждены с помощью критерия Манна-Уитни. Например, между группами с высокой и низкой тревожностью зафиксированы значимые различия по стратегиям: бегство-избегание, самоконтроль, положительная переоценка и др. Это подтверждает гипотезу о взаимосвязи тревожности и стиля совладания.

Корреляционный анализ, проведенный с помощью коэффициента Спирмена, продемонстрировал устойчивые положительные связи между тревожностью/стрессом и дезадаптивными копингами (бегство–избегание, конфронтация), а также отрицательные – с адаптивными стратегиями (самоконтроль, положительная переоценка, планирование). Это указывает на

системную взаимозависимость между эмоциональным состоянием и стратегиями преодоления трудностей.

На основе выявленных закономерностей была разработана психолого-педагогическая программа тренинга, направленная на снижение тревожности и развитие адаптивных копинг-стратегий. Программа включает 10 занятий, которые охватывают ключевые аспекты эмоциональной регуляции, когнитивной переоценки, планирования, принятия ответственности и поиска социальной поддержки. Методическая основа тренинга опирается на современные психологические подходы (копинг-теория Лазаруса и Фолкман, концепция тревожности Спилбергера, КППТ А. Бека, модель школьного стресса Щербатых).

Структура и задачи тренинга отражают наиболее уязвимые стратегии, выявленные в исследовании, и акцентируют внимание на формировании самоконтроля, снижении избегания и развитии рефлексивных навыков. Практическая реализация данной программы может служить эффективным инструментом психологической профилактики тревожности и формирования зрелого, устойчивого копинг-профиля у учащихся в период подготовки к экзаменам.

Таким образом, проведенный анализ продемонстрировал зависимость между уровнем тревожности и выбором копинг-стратегий у старшеклассников. Чем выше тревожность, тем более выражены эмоционально-импульсивные и избегающе-дезадаптивные реакции, и тем менее представлены регуляторные и конструктивные формы совладания. Полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу и служат основанием для целенаправленного вмешательства в эмоциональную сферу старшеклассников с целью улучшения их адаптации в условиях учебного стресса.

Заключение

По итогам проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

Понятие совладающего поведения (копинга) в современной психологии рассматривается как активный процесс взаимодействия личности со стрессовыми ситуациями, включающий когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Разнообразие теоретических подходов, как зарубежных, так и отечественных, подчеркивает сложный характер данного феномена и его значимость для адаптации личности. Совладание со стрессом позволяет человеку сохранять внутреннее равновесие, развивать личностные ресурсы и успешно преодолевать жизненные трудности, что особенно важно в контексте образовательной среды старшеклассников.

Психологическое развитие личности в старшем школьном возрасте характеризуется существенными изменениями в познавательной, эмоциональной и социальной сферах. На этом этапе формируются самосознание, мировоззрение, индивидуальные стили мышления и поведения, а также устойчивый образ «Я». Особую значимость приобретает процесс профессионального и нравственного самоопределения, формирование которого во многом определяет готовность старшеклассников к самостоятельной взрослой жизни и успешной социальной адаптации.

Выбор и формирование копинг-стратегий в старшем школьном возрасте представляет собой динамичный процесс, зависящий от личностных характеристик, уровня когнитивной зрелости, особенностей воспитания и социальной среды. В этот период активно формируется индивидуальный стиль совладания со стрессом.

Исследование проведено на выборке из 40 учащихся 11-х классов Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 16 имени В.Д. Ревякина» города Севастополя.

Цель – определить особенности копинг-стратегий старшеклассников с разным уровнем тревожности и школьного стресса. Используются такие методики, как: шкала тревожности Ч. Спилбергер, в адаптации Ю.Л. Ханина, тест Ю.В. Щербатых для выявления школьного стресса и опросник Р. Лазаруса для выявления используемых копинг-стратегий. Статистическая обработка с помощью U-критерия Манна-Уитни и коэффициента корреляции Спирмена обеспечила объективность, подчеркивая научную основу исследования.

Проведенное эмпирическое исследование подтвердило наличие статистически значимых связей между уровнем тревожности, школьного стресса и выбором копинг-стратегий у старшеклассников. Учащиеся с высокой тревожностью чаще прибегают к дезадаптивным формам совладания, таким как бегство-избегание и конфронтация, что сопровождается повышенным эмоциональным напряжением. Напротив, низкий уровень тревожности коррелирует с использованием адаптивных стратегий: самоконтроля, положительной переоценки, планирования и поиска социальной поддержки. Корреляционный и межгрупповой анализы подтвердили эти различия.

Таким образом, полученные данные подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что существуют различия в предпочитаемых копинг-стратегиях у старшеклассников с различным уровнем тревожности и школьного стресса. Школьники с высоким уровнем тревожности склонны к выбору менее конструктивных, эмоционально окрашенных и избегающе-дезадаптивных стратегий, тогда как подростки с низким уровнем тревожности чаще прибегают к проблемно-ориентированным и адаптивным способам совладания.

На основе полученных данных была разработана тренинговая программа, направленная на снижение тревожности и формирование эффективных копинг-стратегий. Программа опирается на современные психологические подходы и ориентирована на развитие эмоциональной саморегуляции, рефлексии и навыков конструктивного преодоления стресса у старшеклассников.

Список используемых источников

1. Агеева Л.Ф., Вольтов А.В., Купреничева Т.В., Матюхина Е.В. Исследование комфортности и безопасности условий обучения: Диагностический портфель / Серия: «Здоровье в школе» / Вып. 4. СПб. : ГБС(К)ОУ школа-интернат. 2013. № 9. С. 91-93.
2. Анненкова Е.А. Личностные детерминанты оценки трудных жизненных событий юношами и девушками и их стратегий совладания : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2010. 21 с.
3. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 2014. №1. С. 3-19.
4. Артюхова Т.Ю., Шелкунова Т.В. Психология школьников : учеб. пособие. Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2022. 113 с.
5. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. №4. С. 23-24.
6. Бочарова Е.Е. Стратегии совладающего поведения личности различных возрастных групп // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. №5(49). С. 580-589.
7. Булюбаш И.Д. Формирование психологической культуры личности. М. : Академия, 2004. 320 с.
8. Выготский Л.С. Психология развития. Избранные работы. М. : Издательство Юрайт, 2024. 281 с.
9. Грановская Р.М. Практическая психология. СПб. : Речь, 2017. 655 с.
10. Даль В.И. Толковый словарь русского языка в современном написании. М. : АСТ, 2024. 768 с.

11. Джигоева А.Р., Терскова А.А., Чертокоева Д.Н. Психологические особенности старшего школьного возраста // Электронный научный журнал «Дневник науки». 2019. №11. С. 58-61.
12. Дубинина А.С. Особенности копинг-стратегии у детей подросткового возраста // Молодой ученый. 2019. №14(252). С. 60-64.
13. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности : психология индивидуальных различий. М. : Издательство Московского университета, 1982. С. 74-77.
14. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие. М. : Академия, 2010. 301 с.
15. Клиническая психология и психотерапия / под ред. М. Перре, У. Бауманна. СПб. : Питер, 2012. 944 с.
16. Колиенко Н.С. Влияние творческого мышления и межличностного доверия на выбор копинг-стратегий в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2010. 26 с.
17. Кон И.С. Психология юношеского возраста : Пробл. формирования личности : Учеб. пособие для пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1979. 175 с.
18. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. Кострома : Авантитул, 2004. 256 с.
19. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников : учеб. пособие. М. : Академия, 2000. 318 с.
20. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб. : Питер, 2013. 351 с.
21. Мацупко Т.С., Романова М.В. Копинг-стратегии подростков в зависимости от их социометрического статуса // Проблемы современной психологической теории и практики. М. : Перо, 2018. С. 71-73.
22. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М. : Педагогика, 1986. 253 с.

23. Нартова-Бочавер С.К. Совладающее поведение личности в различных жизненных ситуациях // Психологический журнал. 1996. №17(5). С. 20-33.
24. Нижегородцева Н.В., Тарасова С.С. Совладающее поведение подростков с разным уровнем осознанной саморегуляции. // Ярославский педагогический вестник. 2017. №2. С. 211-215.
25. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб. : Речь, 2010. 352 с.
26. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М. : АСТ, 2022. 416 с.
27. Пряжников Н.С. Профориентология : учебник и практикум. М. : Издательство Юрайт, 2025. 405 с.
28. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти : учебник. М. : АСТ, Прайм, 2015. 656 с.
29. Рокицкая Ю.А. Факторная структура копинг-поведения подростков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. №3. С. 220-223.
30. Саленко А.К. Взаимосвязь успеха в учебной деятельности с используемой копинг-стратегией в юношеском возрасте // Инновационное развитие науки и образования. Пенза : Наука и Просвещение, 2021. №3. С. 221-223.
31. Сапоровская М.В. Совладание в межпоколенном срезе // Вестник Костромского государственного университета. 2013. №19(5). С. 198-201.
32. Стрельцова И.П. К проблеме эффективности копинг-поведения // Материалы III Всероссийского съезда психологов. СПб., 2003. С. 5-8.
33. Удалова М.П. Копинг-стратегии подростков // Ratio et Natura. 2021. №2(4).
34. Фрейд З. Невропсихозы защиты. Ижевск : ERGO, 2018. 67 с.

35. Фролова С.В., Сенина Т.В. Стресс-совладающее поведение подростков в различных социально-психологических ситуациях // Проблемы социальной психологии личности. 2005. №4. С. 10-18.
36. Хазова С.А. Когнитивные ресурсы совладающего поведения: эмпирические исследования. Кострома : КГУ, 2010. 149 с.
37. Шабаета А.В., Митина Г.В., Магадиева Р.М. Особенности механизмов психологической защиты и копинг-стратегий у подростков с разными типами семейного воспитания // Психолог. 2020. №4. С. 60-73.
38. Шадиева Л.Ю. Особенности развития копинг-стратегий в подростковом возрасте // Форум молодых ученых. 2017. №4(8). С. 771-774.
39. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология : учебник и практикум. М. : Издательство Юрайт, 2024. 457 с.
40. Шерешкова Е.А., Коновалова О.В. Взаимосвязь звеньев саморегуляции и копинг-стратегий в юношеском возрасте // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. №3. С. 42-66.
41. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. СПб. : Питер, 2006. 256 с.
42. Эриксон Э. Идентичность и цикл жизни. СПб. : Питер, 2023. 344 с.
43. Ялтонский В.М., Сирота Н.А. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков // Обзорение психиатрии и медицинской психологии. 1994. №1. С. 63-69.
44. Bae M. Coping strategies initiated by COVID-19-related stress, individuals' motives for social media use, and perceived stress reduction // Internet Research. 2023. №33(1). P. 124-151.
45. Billings A.G., Moos R.H. Coping, stress, and social resources among adults with unipolar depression // Journal of Personality and Social Psychology. 1984. Vol. 46. P. 877-891.

46. Carver C.C., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing coping strategies: a theoretically based approach // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 56. №2. P. 267-283.
47. Folkman S., Lazarus R.S. Coping as a mediator of emotion // Journal of Personality and Social Psychology. 1998. №54. P. 466-475.
48. Frydenberg E. Coping research: historical background, links with emotion, and new research directions on adaptive processes // Australian Journal of Psychology. 2014. №66(2). P. 82-92.
49. Haan N. Coping and Defending. New York : Academic Press, 1977. 346 p.
50. Lazarus R. Psychological Stress and the Coping Process. New York : McGraw-Hill, 1966. 173 p.
51. Marcia J.E. Child and Adolescent Developmental Psychology. New York : John Wiley, 2019. 139 p.
52. Murphy L. The widening world of childhood. New York : Basic Books, 1962. 173 p.
53. Moos R.H. (Ed.). Coping with Life Crises: An Integrated Approach. New York : Plenum Press, 1986. 165 p.
54. Vitaliano P. Coping profiles associated with psychiatric, physical health, work and family problems // Health Psychology. 1990. Vol. 9. P. 343-376.
55. Weber H. Belastungsverarbeitung // Zeitschrift für Klinische Psychologie. 1992. Bd. 21. H.1. S. 17-27.

Приложение А

Таблица 1 – Сводная таблица данных испытуемых

Группа СТ: Высокий (n = 22)											
№	СТ	ЛТ	Стресс	Конфронтация	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск соц. поддержки	Принятие ответственности	Бегство–избегание	Планирование решения	Положительная переоценка
1	64	66	22	12	13	7	6	6	15	6	5
2	58	62	20	11	12	8	7	6	14	7	6
3	55	57	18	10	11	7	7	5	13	7	7
4	52	54	15	9	10	9	12	6	12	9	11
5	60	63	21	12	12	6	5	5	13	7	6
6	49	38	13	8	9	13	6	10	5	13	7
7	61	65	23	13	12	6	5	4	12	8	6
8	57	59	19	10	11	7	6	5	13	7	6
9	53	55	18	9	10	8	6	6	12	12	11
10	66	68	24	13	14	6	5	4	12	8	6
11	50	51	15	8	9	8	13	6	8	8	7
12	62	64	22	12	12	7	6	5	15	6	5
13	56	58	19	10	11	7	7	6	13	7	6
14	48	36	15	8	9	12	11	11	9	8	10
15	59	61	21	11	12	7	6	5	14	7	6
16	54	56	13	9	10	9	6	6	12	14	6
17	63	67	23	12	13	6	5	5	15	8	7
18	51	33	15	8	9	8	7	6	11	8	7
19	58	35	20	11	11	7	11	5	14	6	6
20	47	49	16	7	9	9	7	7	8	9	10
21	48	36	9	4	4	12	10	11	5	13	12
22	46	34	8	3	4	11	9	10	4	14	11

Продолжение Приложения А

Продолжение таблицы А.1

Группа СТ: Средний (n = 10)											
№	СТ	ЛТ	Стресс	Конфронтация	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск соц. поддержки	Принятие ответственности	Бегство–избегание	Планирование решения	Положительная переоценка
23	33	31	7	3	3	12	9	9	3	11	12
24	40	38	16	4	5	11	10	10	10	12	11
25	32	30	6	2	3	12	8	9	3	14	13
26	37	35	13	5	7	11	10	10	4	13	12
27	31	29	6	2	3	12	9	12	3	14	13
28	39	40	11	7	5	10	11	10	7	12	10
29	34	33	8	3	4	11	9	11	4	9	12
30	36	34	9	4	4	10	10	10	4	13	12
31	41	39	12	10	5	9	12	9	6	10	10
32	33	32	7	3	3	12	9	10	3	14	14
Группа СТ: Низкий (n = 8)											
№	СТ	ЛТ	Стресс	Конфронтация	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск соц. поддержки	Принятие ответственности	Бегство–избегание	Планирование решения	Положительная переоценка
33	29	28	6	5	4	13	10	9	5	15	13
34	28	26	5	2	2	12	8	11	4	14	14
35	26	24	4	2	3	13	8	10	5	16	10
36	27	25	5	3	2	13	8	11	4	15	15
37	30	27	6	2	3	12	9	10	3	14	13
38	22	24	3	2	2	14	8	11	5	16	15
39	24	26	4	2	3	10	8	9	4	9	15
40	28	27	5	3	6	13	7	10	5	14	14

Приложение Б

Конспект занятий тренинга

Конспект занятий тренинга для старшеклассников по развитию конструктивных копинг-стратегий

Занятие 1. Вводное. Знакомство и правила группы

Цель: создать атмосферу доверия и безопасности, познакомить участников, обсудить цели тренинга и правила работы.

Продолжительность: 45 минут.

Ход занятия:

Приветствие, настрой группы.

Упражнение «Имя и жест» – каждый участник называет свое имя и показывает жест; группа повторяет.

Обсуждение ожиданий: «Чего я жду от тренинга?» – ответы фиксируются на флипчарте.

Совместное выработка правил группы (уважение, конфиденциальность, активность).

Мини-лекция «Что такое стресс и тревожность?» с опорой на жизненные примеры.

Итог круга: участники делятся впечатлениями и настроем.

Материалы: флипчарт, маркеры, стикеры.

Занятие 2. Осознание своих реакций на стресс

Цель: помочь подросткам лучше понимать свои индивидуальные реакции на стресс.

Продолжительность: 45 минут.

Ход занятия:

Вводная беседа о том, как по-разному люди реагируют на трудные ситуации.

Анкета «Моя реакция на стресс» – участники отмечают поведенческие и эмоциональные реакции.

Упражнение «Карта моего стресса» – рисование или схематичное изображение своего состояния в стрессовой ситуации.

Обсуждение в малых группах: что у нас общего и чем мы отличаемся.

Итоговое обсуждение: «Чему я научился о себе».

Материалы: анкеты, бумага А4, цветные карандаши.

Занятие 3. Управление дыханием и телом

Цель: освоить базовые техники релаксации для снижения уровня тревожности.

Продолжительность: 45 минут.

Ход занятия:

Краткий рассказ о связи тела и эмоций.

Практика «Квадрат дыхания» (вдох – задержка – выдох – пауза по 4 сек).

Прогрессивная мышечная релаксация (напряжение и расслабление основных групп мышц).

Рефлексия: обсуждение ощущений и впечатлений.

Домашнее задание – попробовать упражнение перед контрольной или вечером дома.

Материалы: коврики или стулья, аудиозапись спокойной музыки.

Занятие 4. Работа с мыслями и тревожными установками

Цель: показать, как мысли влияют на эмоции, научить способам их изменения.

Продолжительность: 45 минут.

Продолжение Приложения Б

Ход занятия:

Мини-лекция «Мысли и эмоции». Пример: «Я не сдам экзамен» – тревога.

Упражнение «Поймай тревожную мысль» – каждый фиксирует типичные тревожные мысли.

Работа в парах: как можно переформулировать их на более конструктивные.

Групповое обсуждение: как меняется настроение при изменении мысли.

Итог – каждый выбирает одну мысль и записывает «новую версию».

Материалы: карточки с примерами мыслей, бумага, маркеры.

Занятие 5. Эмоциональная регуляция

Цель: научить конструктивному выражению эмоций и контролю эмоциональных всплесков.

Продолжительность: 45 минут.

Ход занятия:

Разминка «Светофор эмоций» – участники показывают разные эмоции по цветам.

Мини-лекция «Почему важно выражать эмоции безопасно».

Ролевые игры «Как сказать о своем чувстве другу/учителю» (тренировка «Я-высказываний»).

Обсуждение трудностей и находок.

Итог круга – каждый называет эмоцию, которую важно научиться выражать правильно.

Материалы: карточки с эмоциями, плакат «Светофор».

Занятие 6. Проблемно-ориентированные стратегии

Цель: развить умения анализировать проблему и находить пути ее решения.

Продолжительность: 45 минут.

Ход занятия:

Обсуждение: чем отличается эмоциональная и проблемная реакция на стресс.

Упражнение «Дерево решений» – выбор проблемы и коллективный поиск вариантов.

Групповая работа: выделение плюсов и минусов разных решений.

Презентация решений в малых группах.

Итог – участники фиксируют одну из техник для использования в жизни.

Материалы: бумага А3, стикеры, маркеры.

Занятие 7. Социальная поддержка и навыки общения

Цель: научить обращаться за помощью и оказывать ее другим.

Продолжительность: 45 минут.

Ход занятия:

Обсуждение: «Кому я могу довериться в трудной ситуации?»

Упражнение «Просьба о помощи» – разыгрывание диалогов с другом, родителем, учителем.

Ролевые игры «Даю поддержку» – отработка навыков слушания и понимания.

Итоговое обсуждение: что трудно, а что легко в обращении за помощью.

Материалы: карточки с ситуациями, флипчарт.

Занятие 8. Принятие ответственности

Цель: осознать роль личного вклада в совладании со стрессом.

Продолжительность: 45 минут.

Ход занятия:

Упражнение «Круг влияния»: делим ситуации на те, которые зависят от нас, и те, что нет.

Продолжение Приложения Б

Дискуссия «Что зависит от меня?» – примеры из школьной жизни.

Работа в малых группах: составление «карты личных действий» для преодоления трудностей.

Итог – каждый называет один шаг, который готов сделать.

Материалы: флипчарт, маркеры, бумага.

Занятие 9. Положительная переоценка и ресурсы

Цель: сформировать навык поиска позитивных аспектов и опоры на собственные ресурсы.

Продолжительность: 45 минут.

Ход занятия:

Мини-лекция о положительной переоценке.

Упражнение «Три хорошие стороны» – поиск положительных моментов в трудной ситуации.

Индивидуальная работа «Мои ресурсы» – карта сильных сторон и опор.

Обсуждение в круге: что помогает лично мне справляться.

Материалы: бумага, цветные ручки, карточки.

Занятие 10. Итоговое. Личный план совладания

Цель: закрепить навыки, подвести итоги, сформировать индивидуальные планы совладания.

Продолжительность: 45 минут.

Ход занятия:

Рефлексия: что нового я узнал, чему научился.

Упражнение «Мой план совладания» – индивидуальная работа по шаблону.

Обмен впечатлениями в круге, обсуждение достижений.

Завершение: «Символический подарок» – участники дарят друг другу слова поддержки.

Материалы: шаблоны плана совладания, фломастеры.