

Н. В. КИСЕЛЕВА

Стресс

И ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЕ
ПОДРОСТКАМИ



РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Н. В. КИСЕЛЕВА

Стресс

И ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЕ ПОДРОСТКАМИ

*Под научной редакцией
доктора психологических наук,
профессора Л. В. Марищук*



МИНСК
ИЗДАТЕЛЬСТВО «ЧЕТЫРЕ ЧЕТВЕРТИ»
2011

УДК 37.015.3

ББК 56

К 26

Рекомендовано кафедрой психологии
Белорусского государственного педагогического университета
им. М.Танка (заведующий кафедрой –
кандидат психологических наук, доцент **М.Ф.Бакулович**)

Рецензенты:

Заслуженный деятель науки Республики Беларусь,
доктор психологических наук, профессор **Л.Т.Коломинский**,
заведующий кафедрой педагогической психологии БГПУ им. М.Танка
кандидат психологических наук, доцент **А.В.Музыченко**;

Киселева, Н.В.

К 26 Стресс и его преодоление подростками: монография / Н.В.Киселева;
под. науч. ред. Л.В.Маришук. – Минск: «Четыре четверти», 2011. – 224 с.
ISBN 978-985-6981-45-9.

В монографии рассматривается круг вопросов, актуальных не только для теоретического осмысления проблемы стресса в современной психологии, но и для практического применения в процессе психолого-педагогической практики.

Книга будет полезна самому широкому кругу читателей: студентам педагогических вузов при написании курсовых и дипломных работ, магистрантам, аспирантам, научным работникам, социальным педагогам. Данная книга также адресована практическим психологам для работы с подростками в семье и в учебном процессе и родителям, желающим наладить отношения с детьми-подростками, а также всем лицам, интересующимся проблемами стресса.

УДК 37.015.3

ББК 56

ISBN 978-985-6981-45-9

© Киселева, Н.В., 2011
© Оформление. Издательство
«Четыре четверти», 2011

ПРЕДИСЛОВИЕ

Человек всегда в науке искал истину для обретения уверенности в себе, возможности совладать с трудностями на жизненном пути. Современный темп жизни, противоречия полисубъектного взаимодействия в обществе повышают вероятность стресса для человека. Особенно уязвимы к воздействию разного рода стрессоров подростки, стоящие на пороге вхождения во взрослую жизнь, принятия требований общества.

Проблеме стресса и преодолению его подростками и посвящена предлагаемая благосклонному вниманию читателя монография, представляющая интерес как для исследователей, так и для психологов-практиков.

В теоретической главе работы проводится анализ понятия «стресс», его происхождения, значения, применения; устанавливаются родо-видовые соотношения с близкими по значению понятиями, синонимичными терминами; обсуждаются основания для классификации видов стресса. Как объект изучения стресс рассматривается с позиций личностно-деятельностного, транзакционистского, когнитивного и психоаналитического направлений.

Исходя из задачи обучения подростков эффективным способам преодоления стрессоров, автор особое внимание уделяет значению термина «самоэффект», подходам к его исследованию, оценивает продуктивность решения задач исследования с позиций когнитивного подхода. Анализируются и систематизируются факторы стресса с учетом специфики социальной ситуации развития подростка. Решается проблема индивидуальной неоднозначности реагирования на стресс; а также систематизируются способы позитивного преодоления воздействия стрессоров.

Проведенный теоретико-библиографический анализ проблемы преодоления стресса подростками приводит автора к выводу о том, что подверженность стрессу определяется содержанием жизненных устремлений человека, ценностных ориентаций, ожиданием социаль-

ной поддержки. Во второй, и особенно в третьей главе монографии представлены методы и алгоритмы статистической обработки полученных результатов, скрупулезность описания которых представляет немалую ценность для начинающих исследователей – студентов-дипломников, магистрантов, аспирантов. С такой же тщательностью описан алгоритм адаптации методики Р.К.Яворта, Дж.Йорка, М.Е.Хесси и Т.Гудвина «Шкала жизненных событий, вызывающих стресс» и создания собственной – «Воздействие стрессоров микросреды на подростка». Заслуживает внимания и качественный анализ данных, полученных в результате применения разработанной Н.В.Киселевой комплексной программы, направленной на обучение подростков эффективным способом преодоления воздействия стрессоров.

Учет жизненного контекста лежит в основе рекомендаций, направленных на обучение адекватной для конкретной личности стратегии преодоления стресса.

Возможность и необходимость оказания помощи подросткам в осознании стрессоров и возможность обучения эффективным способам их преодоления доказана исследованиями Н.В.Киселевой, результаты которых представлены в монографии.

Друзья и коллеги Наталии Викторовны уверены в том, что монография поможет читателю эффективно преодолеть стрессы на жизненном пути, даст ориентиры организации профессиональной психологической помощи подросткам в условиях общеобразовательной школы, вдохновит психологов-практиков на эмпатическое взаимодействие с людьми.

Надеемся, что читатель оценит отзывчивость, жизненную стойкость и профессионализм Наталии Викторовны, ее инициативность в психологической поддержке тех, кто в ней нуждался, почувствует ее оптимизм и доброжелательность, силу духа и мягкость и оценит так же высоко, как ценили ее коллеги.

Выражаем признательность доктору педагогических наук С.А.Гуцановичу за оказанное содействие в издании книги.

Л.В.Марищук

ВВЕДЕНИЕ

Ускорение темпа жизни, противоречивые тенденции, наблюдающиеся в различных сферах жизни и деятельности, провоцируют повышение уровня общей тревожности населения; воздействие неблагоприятных экологических, социальных, профессиональных и других факторов часто сопровождается сильными негативными переживаниями, физическим и психическим перенапряжением. Воздействие стрессоров различной направленности приводит к возникновению стресса. Интерес к изучению феномена стресса обусловлен происходящими на постсоветском пространстве изменениями социальных, национальных и межличностных отношений, затрагивающими как общество в целом, так и каждого его члена. Эти изменения влияют на институт семьи, не справляющийся со своими функциями социализации детей подросткового возраста и подготовки их к самостоятельной жизни. Последнее обстоятельство требует от всей системы образования более глубокого вмешательства в эту социальную сферу и принятия на себя ответственности за воспитание и обучение детей и подростков.

Н.А. Масюкова и Е.И. Слесаревич отмечают, что причиной многих легких отклонений в развитии является воспитание в психотравмирующей ситуации [112]. Отмечается комплексное воздействие неблагоприятных факторов учебного процесса: скрытая перегрузка (замена уроков физкультурой, труда и т.п. на математику, русский язык и пр.), трудные домашние задания, проведение нескольких контрольных работ в день, занятия детей и подростков в кружках и секциях с преобладанием интеллектуального компонента – все это приводит к ухудшению адаптационных резервов нервной, эндокринной, иммунной и других систем организма, формированию у детей функциональных расстройств и даже патологий. Чрезмерные учебные нагрузки формируют чувство усталости, страх неудачи, неуверенность в себе, обидчивость, накопление отрицательных эмоций [113]. «Педагоги увеличивают состояние стресса учащихся, постоянно говоря о сложностях,

ожидающих на экзаменах, об угрозе отсева неуспевающих, отсутствием перспектив у тех, кто не может соответствовать выдвигаемым требованиям. В большинстве семей взрослые занимают аналогичную позицию: требовательность, не всегда обоснованные запреты, жесткие санкции. Учителя в большинстве случаев считают повышенную нагрузку абсолютно нормальной, полагая, что значительная часть учащихся не выполняет домашние задания полностью, а некоторые и вовсе никогда не бывают готовы к уроку. Однако исследования показывают, что школьники, не выполняющие домашние задания, испытывают выраженную скрытую тревогу, у них высокий уровень стрессового напряжения, неудовлетворенность собой. Результатом являются дальнейшее падение учебной активности, риск формирования непродуктивных форм поведения для снятия излишнего эмоционального напряжения, что, в свою очередь, приводит к ухудшению здоровья» [113, с. 55]. Для устранения негативного психического состояния у подростков, остро переживающих жизненные трудности, необходим поиск более эффективной психологической помощи. Школьная социально-психологическая служба оказывается в сложной ситуации, поскольку имеющихся знаний о психических состояниях подростка бывает недостаточно для полноценной организации всесторонней помощи в преодолении воздействия факторов стресса.

В связи с катастрофой на Чернобыльской АЭС серьезное внимание уделяется стрессорам сильного воздействия. Объектом исследований чаще всего являются лица юношеского возраста и взрослые люди, пережившие психическую травму. Воздействие на личность повседневных факторов стресса изучено недостаточно и теоретически, и практически. В результатах исследований, раскрывающих вопросы психической напряженности В.А. Бодрова [14], А.А. Боченкова [20], А.Б. Воеводского [22], М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича [43], Л.А. Китаева-Смыка [77], Т.О. Олазубной [94], В.Л. Маришука [106, 107], Н.Ф. Михайловой [115], Н.И. Наенко [117], Т.А. Немчина [121], Э.Л. Носенко [122], Е.Д. Соколовой [155], В.В. Суворовой [157] не представлено влияние повседневных факторов на переживание стресса подростками. Условия жизни, рамки подросткового возраста, требования школьной программы в разных странах различны, поэтому исследования зарубежных ученых [81; 93; 139; 190; 195], имеющие высокую теоретическую значимость в обсуждаемой проблеме, в белорусской школе малоприменимы практически.

Стрессогенными выступают разнообразные жизненные проблемы подростков, связанные с отношениями с родителями, учителями, сверстниками. Отношения в семье являются одним из наиболее значимых источников переживаний подростка. Школьная среда также может оказывать неблагоприятное воздействие на учащихся V–IX классов и вызывать негативные эмоциональные состояния. Взаимоотношения со сверстниками на этом возрастном отрезке приобретают все большую значимость и могут оказывать психотравмирующее воздействие. Система взаимоотношений с социальной средой в значительной мере определяет направленность психического развития подростка и может выступать в качестве стрессора, равно как и:

- *недостаточные знания и подготовленность учителей и родителей к решению проблем подростков, связанных с переживанием воздействия факторов стресса;*
- *разобщенность деятельности социально-психологических служб учебных заведений по проведению профилактики просветительской работы;*
- *отсутствие научно обоснованной системы мероприятий по преодолению воздействия повседневных факторов стресса у подростков.*

Интенсивность и качество переживания психологического стресса во многом зависит от отношения к жизненной проблеме, которое определяет выбор способов преодоления воздействия стрессоров, так как осознание и дальнейшая оценка специфических требований ситуации предшествует адаптивной или дезадаптивной стратегии и вызывает ее [80]. Здоровые люди лежат в основе адекватного поведения, в то время как нездоровые – в основе дисфункционального, такого как уход, привычка откладывать важные дела на потом, алкоголизм, злоупотребление различными веществами [185, с. 20–21].

Проведенное исследование направлено на разрешение противоречия между повышением психического напряжения подростков на пороге юности и отсутствием у них сформированных навыков преодоления воздействия стрессоров.

Книга посвящена разработке диагностического и методического инструментария для изучения факторов, вызывающих у подростков состояние стресса, определению их воздействия на учащихся, поиску путей позитивного преодоления стрессорных факторов в условиях общеобразовательной школы и повседневной жизни.

ГЛАВА I

СТРЕСС: ОСОЗНАНИЕ И ПРЕОДОЛЕНИЕ

1.1. Стресс и его осознание

В психологической литературе существует достаточно большое количество интерпретаций понятия «стресс», поэтому определение его содержания представляет исследовательский интерес. Понятие «стресс» анализируется большим количеством русскоязычных словарей, в том числе и психологических [18; 19; 42; 125]. Это дает нам право говорить о том, что термин прочно вошел в язык и жизнь общества, а сам феномен стал объектом изучения психологической науки. На основе анализа соответствующих статей из психологических словарей [18], [42] было сформулировано определение, используемое в предлагаемой читателю книге. *Стресс* понимается как *состояние психического напряжения (напряженности), возникающее у человека в процессе деятельности в сложных (экстремальных) условиях как повседневной жизни, так и в особых обстоятельствах*. В эмпирической части проведенного исследования стресс определяется как внутреннее переживание подростком воздействия условий среды, в которой осуществляется его жизнедеятельность.

Рассмотрим историю употребления анализируемого понятия. Т.Коксли отмечает, что слово «стресс» имеет давнюю историю и происходит, по видимому, от латинского глагола *stringo, strinxī, strictum, strin-* — натягивать, стягивать. Впервые это слово употребил английский поэт Роберт Маннинг (Роберт из Брюнне или Бруне) в 1303 г. в работе «Handling Synne». Начиная с XIV века в английской литературе появились много вариантов слова «стресс»: *stres, stresse, stresce, strest, streisse*. Слова «страдание» (*distress*) и «напряжение» (*strein*) часто употребляются в ассоциации со словом «стресс». Краткий Оксфордский словарь определяет страдание как сильный приступ боли или горя, а также истощение, изнеможение. Напряжение — это усилие, которое необходимо, чтобы справиться с какими-либо тяжелыми условиями, травмами или изменениями, возникшими в результате этого усилия. «Утомление», скорее, «переутомление» — еще одно слово, используемое в том же контексте, что и «стресс» [81]. Изучение происхождения,

значения и применения слова редко решает проблему создания научной дефиниции и в нашем случае может быть лишь отправным пунктом в решении этой задачи. Иными словами, рассматриваемые в подобных словарях определения характеризуют стресс как принудительную силу, действующую на человека, который пытается справиться с ней, прилагая немало усилий, и в результате чувствует утомление и страдание.

Понятие «стресс» в переводе с английского означает «давление, напряжение, ответ организма на предъявленные ему требования». Краткий Оксфордский словарь дает пять определений слова «стресс». Три из них представляют для нас интерес. Первое – «побуждающая или принуждающая сила» (например, «под стрессом бедности»); второе – «усилие или большая затрата энергии»; третье – «силы, оказывающие воздействие на организм» [81, с. 53].

Впервые в психологической литературе содержание понятия «стресс» раскрыл канадский биолог Г.Селье [147, 148]. Предпосылками его работ стали труды В. Кеннона, который создал теорию гомеостаза, т.е. постоянства внутренней среды организма [54], и И.П.Павлова, которому принадлежит честь открытия закономерностей изменения высшей нервной деятельности при функционировании организма в неблагоприятных условиях [129]. Однако до 1936 г. термин «стресс» употреблялся лишь в описательном контексте.

Приведем основные положения теории Г.Селье [147, 148]:

- биологические организмы имеют врожденные механизмы поддержания состояния внутреннего баланса (гомеостаза), что является жизненно необходимой задачей организма;
- на приятные или неприятные стрессоры, нарушающие внутреннее равновесие, организм реагирует неспецифическим физиологическим возбуждением – защитно-приспособительной реакцией;
- развитие стресса и приспособление к нему проходит три стадии, время течения и перехода на каждую из которых зависит от уровня резистентности организма, интенсивности и длительности воздействия стрессора;
- организм имеет ограниченные резервы адаптационных возможностей, поэтому предупреждению и преодолению стресса, их истощение может привести к заболеванию и смерти.

В современной научной литературе термин «стресс» используется в трех значениях, характерных для:

1. психологии;
2. социологии;
3. физиологии [14].

Стресс может относиться к субъективной реакции, и в этом значении он отражает внутреннее психическое состояние напряжения и возбуждения; это состояние интерпретируется как эмоционально-оборонительные реакции и процессы преодоления, происходящие в самом человеке. Такие процессы могут содействовать развитию и совершенствованию функциональных систем, а также вызывать психическое напряжение.

Стресс может определяться как любой внешний стимул (событие), который вызывает у человека напряжение или возбуждение. В настоящее время в этом значении чаще употребляются термины «стрессор», «фактор стресса».

Стресс может быть физической реакцией организма на предъявляемое требование или вредное воздействие. Именно в таком контексте употребляли этот термин Э.Кеннон и Г.Селье. Функцией этих физических (физиологических и биохимических) реакций, вероятно, является поддержка поведенческих действий и психических процессов по преодолению указанного состояния [14, с.9–10].

На сегодняшний день существует ряд обзорных работ, в которых достаточно полно отражены все три точки зрения на понятие «стресс» [14, 81, 93, 107]. Как справедливо замечают многие исследователи, в целом нет единой концепции, которая включала бы все аспекты значений данного понятия. Одни авторы трактуют стресс как эмоциональное состояние, другие — как внешний фактор, воздействующий на человека, третьи — как физиологическое состояние организма.

Методологической основой исследования явились положения о принципах изучения стресса как психологического феномена [14, 106, 108], что позволило рассматривать стресс как реакцию на особенности взаимодействия личности с окружающим миром. Стресс как особое психическое состояние связан с зарождением и проявлением эмоций, но он не сводится только к эмоциональным феноменам, а детерминирован и отражается в мотивационных, когнитивных, волевых, характерологических и других компонентах личности [14, 106, 107]. Когнитивные процессы определяют качество и интенсивность эмоциональных реакций за счет включения механизмов оценки значимости реального взаимодействия индивида со средой, а также определяют

степень личностной обусловленности этой оценки. В проведенном исследовании понятие «стресс» рассматривается с позиции, характерной для психологии, как внутреннее переживание индивидом воздействия жизненных событий, являющихся факторами стресса.

Классификация видов стресса представляет собой проблему, аналогичную той, которая возникла при его общей характеристике. Наиболее принятым является подразделение на виды стресса: *физиологический* и *психологический*. Оно было введено Р. Лазарусом для различения стрессовых реакций, основанных на психических раздражителях («психологический стресс»), и реакций, возникающих в результате прямого воздействия на тело (например, ожог или охлаждение) («физиологический стресс», [9]). Однако реакция организма всегда имеет общий характер, поэтому такая дифференциация имеет лишь теоретическое и дидактическое значение. Вместе с тем, многие исследователи считают целесообразным использовать в своих работах понятие «психологический стресс», так как при воздействии на человека различных раздражителей во всех случаях участвует психика, а само воздействие сопровождается оценкой специфических требований ситуации, ее эмоциональным переживанием.

Другая возможная классификация (по факторам и условиям) различает стимулы, нарушающие гомеостаз, стимулы, нарушающие деятельность, и стимулы социального воздействия – это классификация не собственно стрессов, а их причин. Возможным критерием стресса является его интенсивность. Так, воздействие интенсивного стимула вызывает психическую травму, менее интенсивного – фрустрацию. При этом возникает проблема измерения интенсивности воздействий, приводящих к стрессу, и обозначения его отдельных степеней. В зависимости от силы стресса его подразделяют на *отрицательный (дистресс)* и *положительный (эв-стресс)*. Целесообразным является деление стресса (поведенческий критерий) на *активный (стенический)* и *пассивный (астенический)*.

Различают также *кратковременный* и *длительный* стресс. Кратковременный стресс – бурное расходование «поверхностных» адаптационных резервов и, наряду с этим, начало мобилизации «глубоких». При кратковременных сильных, экстремальных воздействиях ярко проявляются различные симптомы стресса. Несмотря на то что кратковременный и длительный стресс отличаются друг от друга, в их основе лежат идентичные механизмы, функционирующие в разных режимах и с разной интенсивностью [55].

В психологии существует направление, изучающее травматический стресс. Травматический стресс – это переживание особого рода, результат специфического взаимодействия человека и окружающего мира [176]. Направление, изучающее негативное воздействие травматического стресса на человека, получило свое развитие в Беларуси после аварии на Чернобыльской АЭС и трагедии на Немиге [30; 31; 32]. В этой области работают и многие российские авторы [28; 32; 89; 159; 160; 174].

Своеобразную классификацию стрессов дает В. В. Гурлова. В зависимости от системы, на которую нагрузка оказывает преимущественное влияние, она подразделяет стресс на *периферический* и *церебральный*. Самым распространенным периферическим стрессом является боль, а наиболее частой реакцией – прежде всего – гормональная. Периферический стресс развивается при отрицательном воздействии преимущественно контактных раздражителей: термического, химического, физиологического, механического и другого характера, которые приводят к нарушению гомеостаза. Церебральный стресс может относиться к первой или второй сигнальным системам. Стресс первой сигнальной системы может возникнуть при отрицательном воздействии дистантных раздражителей (зрительных, слуховых). Он, как правило, связан с органическими нуждами, и его реакция касается прежде всего вегетативной нервной системы. Стресс второй сигнальной системы выражается в астенических эмоциях и, как правило, вызывается социальными стимулами. Каждый из типов стресса имеет множество конкретных видов и форм проявления, которые определяются индивидуальными особенностями субъекта и характером стрессогенного воздействия [157].

Понятие «стресс» является более узким, чем понятие «психическое состояние». В словаре С. И. Ожегова понятие «состояние» определяется как «положение, в котором находится кто-либо или что-либо; физическое или душевное положение; возможность или невозможность что-либо сделать» [125, с. 613]. Наиболее полное определение понятия «психическое состояние» дает Д. Н. Левитов, определяющий психическое состояние как самостоятельное проявление человеческой психики, всегда сопровождающееся внешними признаками, имеющими преходящий, динамический характер, не являющимися психическими процессами или свойствами личности, выражающееся чаще всего в эмоциях, окрашивающее всю психическую деятельность человека и связанное с познавательной деятельностью, с волевой сферой и лично-

стью в целом [95]. По мнению В. Н. Мясищева, психическое состояние выступает, по существу, общим функциональным уровнем психической деятельности, на фоне которого развиваются психические процессы, и заключается в переживании человеком общего фона психической деятельности [116]. Таким образом, в структуру психического состояния входят определенная интенсивность переживания, конкретные изменения в протекании психических процессов, отражение особенностей личности и характера, а также предметной деятельности.

В отечественной литературе существует мнение, что термин «стресс» не следует дифференцировать от близкого к нему по значению понятия «эмоциональная (психическая) напряженность». Под *эмоциональной напряженностью* В.Л. Марищук понимает состояние, характеризуемое временным понижением устойчивости психических и психомоторных процессов, падением работоспособности [106, 107]. Как отмечает ученый, «в ответ на самые различные воздействия со стороны внешней и внутренней среды, наряду с отражением и оценкой этих воздействий в сознании, определением индивидуальности отношения к ним человека возникает определенное *эмоциональное возбуждение* как сигнальный процесс. Затем, если человек начинает какую-либо сознательную активную деятельность на основе волевых актов, начинается развиваться *эмоциональное напряжение* как сигнальный процесс и регуляция функциональных резервов, преимущественно их мобилизация (эв-стресс). Эмоциональное напряжение направлено в основном на достижение успеха в выполняемой деятельности. Однако при чрезмерных по силе или астенических по сброске и направленности эмоциях может развиваться негативное состояние *эмоциональной напряженности* (ди-стресс). Характерно в этом аспекте излишняя мотивация и самовозбуждение, очень сильный всплеск стенических эмоций, неоправданно высокая тревога, иногда чувство страха» [106, с. 9–10].

По мнению Э.Л. Носенко [122], понятия «стресс» и «эмоциональная (психическая) напряженность» имеют общие существенные признаки, однако понятие «эмоциональная напряженность» употребляется ею в более узком значении, чем принято употреблять понятие «эмоциональный стресс». Под *эмоциональным стрессом* подразумевается состояние, которое может оказывать как оптимизирующее, так и дезорганизирующее воздействие на деятельность, а под *эмоциональной напряженностью* – состояние, дезорганизирующее деятельность. При анализе вышеназванных понятий следует учитывать, что во всех случаях стресс

обращен какими-то эмоциональными реакциями, т.е. он всегда эмоциональный [106, 107].

Состояние напряженности подразделяют на напряженность *моторную и психическую*. Моторная напряженность, ввиду ее большого значения в практике летной деятельности, основательно изучена авиационной психологией [108] и психологией спорта [106, 107, 109]. В психологической структуре психической напряженности особая роль принадлежит мотивационным и эмоциональным компонентам. Э.Л. Носенко [122] в теоретико-экспериментальных исследованиях обосновал целесообразность разделения понятия «психическая напряженность» на два вида – **«операциональную напряженность»** и **«эмоциональную напряженность»**. Первый вид определяется процессуальным мотивом деятельности, который либо совпадает с ее целью, либо находится в близких с ней отношениях. Он характеризуется тесной связью объективного и субъективного содержания деятельности. Второй вид (эмоциональная напряженность) обусловливается доминирующим мотивом самоутверждения в деятельности, резко расходящимся с ее целью, что сопровождается эмоциональным переживанием, оценочным к ней отношением.

Изучение состояния психической напряженности позволяет определить его как неспецифическую реакцию организма и как активность личности в ответ на воздействие экстремальной ситуации, зависящую не только от характера экстремальных факторов, но и от степени адекватности и восприимчивости к ним организма конкретного человека от индивидуальных особенностей отражения ситуации и регуляции личностью поведения в ней.

В.А. Бордов [14] обращает внимание на тот факт, что большинство исследователей употребляют понятия «стресс» и «психическая напряженность» как синонимы, характеризующие особенности психических состояний в сложных условиях деятельности. В предлагаемой читателю книге указанные термины также применялись как синонимы, потому как, и по нашему мнению, эти понятия идентичны, хотя с английского языка слово «стресс» переводится как «напряжение, давление». Кроме этого, итогом обоих состояний будет переживание третьей стадии – истощения, хотя возможно, целесообразнее употреблять термин «психическая напряженность» в значении «хронический стресс».

Что же касается термина «эмоциональный стресс», то выделение этой категории и в какой-то мере противопоставление ее понятию

«стресс» по концепции Г.Селье [148] было, по мнению Г.И.Косицкого, В.М.Смирнова [88], прогрессивным явлением. Введение этого понятия помогло выделить тот объективный критерий, который позволяет обобщать огромное разнообразие внешних воздействий, ориентированных на человека с позиции его психологической сущности. Тем самым выделяется первичный пусковой фактор, определяющий последующее развитие эмоциональных реакций. Им является психическое состояние, возникающее у индивида в ответ на воздействие. Поэтому, наряду с термином «эмоциональный стресс», в отечественной литературе используется и термин «психический стресс».

Как отмечает В.А.Бодров [14], многие исследователи под эмоциональным стрессом понимают широкий круг психических и поведенческих явлений, сопровождающихся выраженными неспецифическими изменениями биохимических, электрофизиологических показателей и другими реакциями. При анализе понятия «эмоциональный стресс» вполне естественен вопрос о его соотношении с понятием «эмоция». Хотя в основе эмоционального стресса лежит эмоциональное напряжение, отождествление указанных понятий не является правомерным.

В.В.Суворова [157] уделяет большое внимание дифференцированию стресса от других эмоциональных состояний, отмечая при этом сложность, а в некоторых случаях и условность подобного разграничения. Опираясь на исследования С.Л.Рубинштейна, Б.М.Теплова, П.М.Якобсона, она выделяет такие основные характеристики эмоций, как:

1. *полярность — положительная или отрицательная окрашенность эмоций;*
2. *возбуждение / депрессия (стенические и астенические эмоции);*
3. *напряжение / разрядка (показатели динамики эмоции). В отличие от эмоций стресс — это чрезвычайное состояние, которое необходимо преодолеть, из которого необходимо выйти. Стресс не характеризуется полярностью — он, как правило, отрицателен [157].*

Среди других состояний наиболее близкими к стрессу, по мнению В.В.Суворовой, являются отрицательные эмоциональные переживания (ревность, фрустрация) и утомление, возникающие как реакция на неблагоприятную обстановку. «Любая отрицательная эмоция, любое острое утомление при достаточной их интенсивности могут и должны рассматриваться как стресс, так как сопровождаются всеми проявлениями

ыми стрессорной реакции: от дезорганизации поведения до адаптационного синдрома» [157, с. 15–16].

Рассмотрим подробно различия в содержании понятий «стресс» и «тревога», «фрустрация», «аффект», «дискомфорт». Так, *тревога* возникает не в ответ на фиксируемое внешнее воздействие (что характерно для стресса), а является беспредметной, смутной. Вместе с тем, по мнению М.И.Дьяченко и Л.А.Кандыбича «тревога – результат возникновения фрустрации или ее ожидания и является первичным психологическим проявлением стресса» [47, с.435]. *Фрустрация* – психическое состояние внутреннего напряжения, досады, раздражительности. Это состояние возникает в условиях действия факторов, препятствующих нормальному осуществлению деятельности субъекта, или в ситуации конфликта (в отличие от стресса, который может возникнуть не только при воздействии перечисленных выше факторов). *Аффект* – кратковременная, бурно протекающая эмоциональная реакция, носителя характер эмоционального взрыва. Стресс же может быть как кратковременного, так и длительного воздействия. *Дискомфорт* – состояние диссоциации (рассогласования) физиологических и психологических функций. Особенно часто оно возникает в непривычных для человека условиях существования (невесомость, перегрузка, сенсорный «голод»). Стресс переживается индивидом не только в сложных, трудных условиях, но и в повседневной жизни [157].

В рамках проведенного исследования важной является идея познавательной детерминации эмоциональных явлений. По мнению ряда авторов [14; 21; 93; 185], в основе возникновения стресса лежат интеллектуальные процессы оценки. Интерпретация доступной человеку информации о внешнем воздействии и о собственном состоянии является основным фактором, определяющим интенсивность, длительность и качество эмоционального явления.

Регулятивная роль эмоций подробно описана Л.С.Выготским [34], по мнению которого, эмоциональная реакция, реализующая активность организма, является могущественным организатором поведения [34, с. 317]. Л.С.Выготский сформулировал принципиальное для понимания характера развития нормальной и аномальной психики положение о единстве аффекта и интеллекта, которое обязывает исследователя рассматривать умственную деятельность в тесной связи с эмоциональной и волевой сферами.

Чувства и эмоции рассматриваются В.Л.Марищуком в аспекте их влияния на сигнальную, или регулирующую, функцию органов человека. С их помощью оцениваются факторы внешней и внутренней среды, их биологическое и социальное содержание и значение [106, с. 3]. По мнению В.Л.Марищука, биологическая сущность эмоций – в их целесообразности. Они стимулируют активность в сложных условиях, мобилизуют организм и личность для преодоления возникающих трудностей и опасностей. С этой точки зрения эмоциональную реакцию образуют два взаимосвязанных компонента: отражение в сознании отношения к таким возмущающим факторам, как чувство удовлетворения или неудовольствия, ярости или страха и т.д.; физиологический процесс усиления или снижения соответствующих функций организма – ответ на эти возмущающие факторы [107]. Сложные и экстремальные условия всегда эмоционально окрашены. Эмоциональные факторы в зависимости от величины, особенностей, воспринимаемых в определенной мере индивидуально (в связи с конкретной к ним адаптацией), вызывают различные эмоциональные ответы, определяющие эффективность выполняемых действий [106, с. 3].

Различные виды стресса и особенности его проявления являются объектом изучения отдельно взятых психологических школ и направлений. В проведенном исследовании были проанализированы следующие теоретические направления: транзакционистское, когнитивное, психоаналитическое.

В транзакционистском направлении предлагаются следующие модели стресса: «Стресс как процесс» Дж. Мак-Грата, «Социальная среда» Френча-Келла, «Стресс профессий» Дж. Хауза, «Модель выгорания» К.Маслах. Для педагогической психологии особенно важными являются последние две модели.

Положительные стороны модели «Стресс профессий» Дж. Хауза заключаются в том, что:

- в ней отражены существенные связи между социальной средой, поведением и состоянием здоровья человека, так как восприятие личности социальной среды преломляется в ее психике и опосредуется ситуацией;
- ее специфика выявляется через восприятие объективной ситуации, опосредуемой уникальной структурой личности и типом социальной среды;
- ее практическая реализация осуществляется в процессе адаптации личности к определенной ситуации.

Негативным аспектом данной модели является то обстоятельство, что личность здесь имеет реактивную, а не активную сущность. Вследствие чего отсутствует обратная связь от личности к социальной среде [177].

В концепции К.Маслах труд учителя наряду с некоторыми другими профессиями сопряжен с «выгоранием» (burnout). При выполнении своих профессиональных обязанностей учителя передают тепло своей души окружающим людям и в конце концов «выгорают». Это цена заботы о людях, об их благополучии и безопасности. «Выгорание» — это износ организма, психосоматическое старение, результат стрессов, фрустраций, тревог. В настоящее время существует единая точка зрения на сущность психического выгорания и его структуру. Согласно современным данным под «психическим выгоранием» понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, встечающееся в профессиях социальной сферы [123].

С именем Р.Лазаруса связана разработка *когнитивной теории* стресса.

Основу когнитивного подхода к процессу преодоления воздействия стрессоров [80; 93; 185] составляет положение о том, что стресс как особое психическое состояние является в большей степени результатом когнитивных процессов, образа мысли и оценки ситуации, знания собственных возможностей (ресурсов), степени обученности способам преодоления стрессов и стратегиям поведения, их адекватному выбору, иначе говоря, является следствием субъективной познавательной оценки неблагоприятного воздействия и своих возможностей в преодолении стресса. Угроза рассматривается как состояние ожидания субъектом вредного, нежелательного влияния внешних условий различного вида. Негативные свойства внешних условий оцениваются по степени неопределенности их значения, характеристике интенсивности и времени воздействия, ресурсам индивида по преодолению такого воздействия.

Предложенная А.Эллисом оценочная структура концептуализации психологических проблем, выраженная схемой «АВС», где «А» — Активирующее событие, «В» — Взгляд человека на данное событие, «С» — Эмоциональная или поведенческая реакция человека или Следствие тех взглядов, которые содержатся в «В», отражает процесс воздействия стрессора на человека с точки зрения когнитивной теории [185]. При этом, по мнению А.Бека, главным источником дисфункциональных эмоций и поведения являются ошибки атрибуции, а не от-

клонения в мотивации или реакциях [80]. Что же касается осознания воздействия стрессоров, то в рамках когнитивного подхода эффекты осознания трактуются как результаты познавательной деятельности, осуществляемой сознанием. Поскольку осознание является мощным фактором трансформации личности, эффективность психологической помощи определяется изменением осознаваемого опыта субъекта.

Результатом исследований Р.Лазаруса стало положение о том, что адаптация к среде определяется эмоциями [93]. В его теории когнитивные процессы обуславливают как качество, так и интенсивность эмоциональных реакций, причем интегрирующим элементом является когнитивная оценка, детерминируемая взаимодействием личностных факторов индивида с теми стимулами среды, с которыми он сталкивается. Качество и интенсивность эмоций и поведения зависят от когнитивной оценки значимости реального или ожидаемого взаимодействия со средой, определяемой как позитивная или стрессогенная, исходя из фактов угрозы благополучию личности. Автор выдвигает идею опосредованной детерминации наблюдаемых при стрессе реакций. По его мнению, между воздействующим стимулом и ответной реакцией расположены промежуточные переменные, имеющие психологическую природу. Одним из таких психологических процессов является оценка угрозы, которая представляет собой предвосхищение человеком возможных опасных последствий воздействующей на него ситуации. Процессы оценки угрозы, связанные с анализом значения ситуации и отношением к ней, имеют сложный характер: они включают не только относительно простые перцептивные функции, но и процессы памяти, способность к абстрактному мышлению, элементы прошлого опыта субъекта.

Понятие «угроза» является основным в теории Р.Лазаруса. С его помощью он описывает установленный в эмпирических исследованиях сложный комплекс явлений, связанных с поведением человека в трудных условиях. Так, по его мнению, угроза порождает защитную деятельность или защитные импульсы, обладающие характеристиками, обычно приписываемыми эмоциональным состояниям: они направлены на устранение или минимизацию предполагаемых опасных воздействий и вытекают в различном отношении к последним, например в отрицании, преодолении или принятии ситуации. Важной чертой теории является учет индивидуального, неповторимого характера каждой личности, обуславливающего различия в оценке угрозы и преодолении стресса.

Природа защитных механизмов зависит как от ситуационных, так и от личностных факторов. Р. Лазарус, однако, не раскрывает, каким образом реализуется эта зависимость, каковы критерии возникновения того или иного защитного механизма, подчеркивая необходимость разделить оценки угрозы и оценки процесса преодоления. С момента осознания и оценивания угрозы воздействия стрессора начинается процесс его преодоления с целью устранения или минимизации ожидаемого вредного эффекта.

Поскольку угроза является решающим фактором психологического стресса, возникает вопрос о ее критериях. Иезичным образом Р. Лазарус принимает за такой критерий различные проявления стресса, уделяя особое внимание физиологическим эффектам. Он считает, что каждый физиологический эффект угрозы дает какую-то специфическую информацию об ориентации индивида по отношению к угрожающему стимулу. В целом, по мнению Р. Лазаруса, анализ различных категорий реакций и их компонентов (вегетативные или биохимические реакции, поведенческие изменения) помогают понять природу процессов, происходящих в психике и психологические характеристики личности. Важные заключения Лазаруса были учтены в проведенном исследовании при разработке системы деятельности по выявлению и преодолению воздействия стрессора у подростков. Определились два положения.

Одинаковые внешние события являются (или не являются) стрессогенными для разных людей. Стрессогенность события можно рассматривать через личностные когнитивные оценки внешних событий, которые определят степень их значимости для конкретного субъекта.

Одни и те же люди совершенно тождественные события в одном случае могут воспринимать как стрессогенные, а в другом — как обычные, нормальные. Эти различия связаны с изменениями в физиологическом состоянии или в психическом статусе субъекта.

Анализ субъективных оценок состояния стресса, оценочных суждений о требованиях ситуационных воздействий и ресурсах личности используется рядом авторов [7; 14; 81; 114; 151; 190; 195]. Выводы, сделанные ими на основе исследований, позволяют рассматривать процессы когнитивной регуляции психологического стресса как системную категорию. По мнению В.А. Бодрова, системообразующим фактором этого процесса является соотношение субъективных оценок степени экстремальности ситуации и способности к ее преодолению, которое отражаются в чувстве тревоги, страха и т.п. [14, с. 319–320]. Как отме-

чает Р.Лазарус [93], оценка является когнитивным медиатором реакции на стресс, опосредуя требования среды и иерархию целей человека. Формирование представлений о реальной или потенциальной угрозе, ущербе, потере, сложности ситуации происходит с помощью когнитивных процессов, которые обеспечивают интеграцию и интерпретацию информации о субъективно значимых событиях. Эти преобразования информации на основе функционального взаимодействия различных психических процессов сопровождаются избирательным отношением к ней, приданием информации определенных значений, построением на ее основе психических образов ситуаций, восполнением информационных «пробелов» в памяти, снижением ее неопределенности и т.п. [14, с. 320].

Поскольку человек обычно стремится изменить то, что является нежелательным или недостижимым, можно полагать, что стресс означает скорее динамический процесс, чем статическое состояние. Любое психическое состояние изменяется на протяжении времени и зависит от различных условий среды. Взаимосвязь между человеком и средой также не бывает постоянной в течение определенного времени или в процессе выполнения поставленных задач.

Когнитивная теория стресса основана на модели, в которой был Р.Лазарус, основана на положениях, характеризующих отличия в переживании стресса разными субъектами, у которых различны:

- *значимость психического стрессора явлений действительности и их субъективная оценка;*
- *специфика познавательных процессов преобразования информации с учетом важности, интенсивности, неопределенности событий;*
- *особенности познавательных процессов в реализации оценки субъективной опасности и степени угрозы стимулов.*

Представляет интерес и механизм когнитивной оценки стресса, то есть то, как сам человек оценивает переживаемое им состояние.

По мнению Т.Кокса [81], этот механизм включает в себя:

1. *требования к индивиду;*
2. *индивидуальные особенности, навыки и общие способности;*
3. *ситуационные ограничения, влияющие на процесс адаптации;*
4. *внешнюю поддержку.*

Приведенные выше положения когнитивной теории в определенной мере близки позициям отечественных ученых, в частности Б.Г.Ананьева [3], П.К.Анохина [5], Б.Ф.Ломова [101], В.Л.Марищука [107], С.Л.Рубинштейна [144] и др., а сама теория получила дальнейшее свое развитие в психологических исследованиях зарубежных [80; 104; 185], российских [6; 7; 14; 115; 150; 189] и отечественных ученых [50].

Воздействие жизненных событий, вызывающих стресс, оказывает влияние на состояние здоровья человека. Термин «здоровье» определяется Всемирной организацией здравоохранения как физическое и эмоциональное (психическое) благополучие. Изменения, происходящие в организме при воздействии стресса, принято называть *психосоматическими* («соматический – относящийся к телу человека» [125, с. 736]). Отличительная черта психосоматических заболеваний – особая устойчивость к медикаментозному лечению и выраженная тенденция к хронизации. Таким образом, термином «соматизация» описывается процесс реальных органических изменений, возникающих в результате воздействия определенных стрессоров, с которыми не удается справиться на психологическом уровне [172]. По мнению представителей *психоаналитического направления*, стресс играет важную роль в возникновении многих заболеваний, включая неврозы, ишемическую болезнь сердца, нарушение функций желудочно-кишечного тракта, сахарный диабет и бронхиальную астму [81].

В психосоматической медицине, касающейся проблемы стресса, различают три направления: Ф.Александера, Г.Вольфа, Ф.Данбара, каждое из которых использует различные методы исследования и лечения последствий стресса [25]. Однако при всех различиях в подходах к изучению стресса между ними имеется принципиальное сходство – стремление определить психологическую сущность стресса через регистрируемые параметры. С.Л.Рубинштейн писал, «для того чтобы по внешнему протеканию поведения можно было определить его внутреннюю психологическую природу, психика, сознание должны существовать в подлинном смысле слова, то есть не быть бездейственным эпифеноменом» [145, с. 306]. Таким образом, надо выяснить роль психического в поведении человека в сложных условиях. С этой точки зрения, как отмечает Н.И.Наенко [117], исследователями приводится значительный эмпирический материал, свидетельствующий об активной роли психики в реализации стрессового состояния. Эта активность выражается в процессах осознания и интерпретации человеком ситуаций,

дифференциации этих ситуаций по степени опасности, выборе наиболее оптимальных вариантов преодоления воздействия стрессоров и т.п. Поэтому в проведенном исследовании было важно определить значение термина «осознание» и подходы к его исследованию.

Понятие «осознание» отсутствует во многих философских и психологических словарях. В психотерапевтической энциклопедии приведена следующая трактовка термина «осознание»: «Достижение пациентом в процессе психотерапии отчетливого, явного понимания ранее неосознаваемых аспектов и взаимосвязей собственной психической жизни, внутренних (интрапсихических) проблем и конфликтов, особенностей своего поведения и эмоционального реагирования, взаимоотношений с окружающими, а также причин формирования и развития этих психологических феноменов» [136, с. 461–463]. Энциклопедия обращает внимание на то обстоятельство, что в рамках психотерапии термин «осознание» «характеризует, прежде всего, достижение пациентом понимания самого себя, собственной психической жизни, взаимосвязей и взаимоотношений в самом себе и с самим собой, с другими людьми и окружающим миром» [136, с. 461]. Таким образом, в определении термина присутствуют характеристики таких терминов, как «самосознание» («Я-концепция»).

Имеется ряд работ, которые исследуют различные аспекты осознания [166; 180; 181]. По мнению авторов, выделяют три подхода к изучению указанной проблемы. Представители первого подхода [3; 15; 33; 99; 142; 146; 147; 151] рассматривают осознание как отражение информации в сознании. Осознание и сознание рассматриваются как тождественные категории. Структура и свойства сознания распространяются на осознание. Основанием для подобного анализа осознания выступает убежденность отечественных психологов в том, что сознание – это всегда осознание бытия. Кроме того, человеческое сознание рассматривается не только как осознание человеком конкретных условий и обстоятельств жизни, но и как осознание социальных отношений. В рамках указанного подхода процесс осознания является произвольным актом. Это значит, что до начала осознания человек должен поставить перед собой цель осознать тот или иной феномен. По мнению Г.С. Выготского, осознательность и произвольность являются отличительными особенностями человеческого поведения [33, с. 137]. В качестве средства осознания человеком своего человеческого бытия выступает значение, оно же является единицей анализа строения сознания.

Второй подход определяет осознание как необходимое условие, с помощью которого человек извлекает урок из прошлого опыта [13].

Третий подход [180; 181] к изучению осознания характеризуется самым узким представлением об этом понятии. Сторонники этого подхода изучают осознание в рамках проблемы понимания и рассматривают эти термины как синонимы. В проведенном исследовании использовались первый и второй подходы.

Процессу осознания придается важное значение драматически во всех существующих психотерапевтических направлениях и школах.

Так, основная цель психоанализа – стремление привести человека к осознанию собственных защитных психологических механизмов. Это необходимо для развития «Я» как одного из компонентов структуры личности и осуществляется с помощью специальных технических приемов (терапевтический союз, свободное ассоциирование, анализ сновидений, интерпретация защит и переноса, высокая частота психотерапевтических сеансов и др.). Задача психоаналитической психотерапии состоит в выявлении у человека характера психотравмирующих переживаний и личностных конфликтов и в освобождении от них путем достижения инсайта либо катарсиса, осознания вытесненных влечений, понимания психологических причин невротических симптомов. Наиболее важным моментом здесь является умение соотносить сознательные мысли, чувства, фантазии, импульсы и поведение с бессознательными. По мнению представителей психоаналитического направления, осознание сопряжено с неизбежным сопротивлением, вызванным действием механизмов, препятствующих этому осознанию. Успешное преодоление сопротивления в процессе психотерапии завершается осознанием механизмов дезадаптивных психологических защит.

Когнитивная психотерапия направлена на осознание иррациональных установок «неадаптивных когний» («автоматических мыслей») или основных механизмов, вызывающих рассогласование между тем, что человек воспринимает и тем, как он оценивает воспринятое. При этом основной смысл когнитивной психотерапии сводится к утверждению: нас делают несчастными не сами вещи и явления, а то, как мы воспринимаем их. Сталкиваясь с проблемным событием, человек учится осознавать то, каким образом иррациональные установки изменяют восприятие события. В процессе психотерапии происходит обучение стратегии рационального поведения в различных ситуациях, расширяется диапазон способов решения проблемы. К числу основных приемов

когнитивной психотерапии, позволяющих осознать иррациональные установки, относят изменение ракурса рассмотрения явления: вместо фиксации на том, что вызывает негативное эмоциональное состояние, происходит концентрация на вопросе о возникновении эмоции. Далее происходит осознание излишней широты и персонализации применения иррациональных установок. В итоге обретается способность заменить иррациональные установки более адаптивными и реалистичными.

Задача психотерапии – последовательно структурировать эти процессы, помочь человеку выработать рациональные установки, которыми бы он руководствовался в своем поведении. Успешное решение этой задачи определяется процессом осознания и использованием его механизмов.

В *гуманистической психотерапии* значение процесса осознания и его основных механизмов наиболее полно раскрывается в концепциях личности, принятых в рамках этого направления. Некоторые аспекты опыта индивида в процессе его развития приобретают характер, символизированный в осознании бытия, осознании своего функционирования («Я-опыт»), который постепенно развивается в «Я-концепцию». Другим важным звеном в структуре личности является идеальное «Я» – представление о том, каким бы человек хотел быть. Идеальное «Я» в значительной степени формируется под влиянием извне, под воздействием норм и ценностей, навязываемых человеку окружением и не всегда согласующихся с его собственными потребностями и стремлениями, с его реальным «Я». По мере осознания «Я» у индивида развивается потребность в положительной оценке. Эта потребность, по мнению представителей гуманистического направления, носит центральный характер для всех людей, является всеобъемлющей и постоянной. Ради сохранения положительной оценки окружающих индивид начинает фальсифицировать некоторые из переживаемых им оценок и воспринимать их только через критерий ценности для окружающих. Возникает существенное препятствие на пути развития его как психологически зрелой и самоактуализирующейся личности, и формируется невротическое поведение [136].

Несмотря на некоторые разногласия в отношении рассматриваемого понятия, все авторы сходятся в том, что осознание является фундаментальной характеристикой способа бытия человека и включено во все сферы его жизнедеятельности. Благодаря осознанию человек становится свободным от ситуации, способен сам строить свою личность и планы на будущее.

Термин «осознание» можно определить как *осмысление собственных действий и их результатов в соответствии с целями и потребностями деятельности*. Различают полностью осознаваемые действия (актуально осознаваемые) и действия, которые не являются самцелью, однако являются средством выполнения задачи и поэтому протекают под контролем сознания как бы сами собой, т.е. становятся автоматизированными. Осознание характеризуется активностью, самостоятельностью, применением операций умственной деятельности, способствует формированию самосознания, адекватной самооценки субъектов [135]. Активность психики в состоянии стресса проявляется в процессах осознания и интерпретации человеком ситуаций, их дифференциации по степени опасности и выборе наиболее оптимальных вариантов преодоления воздействия стрессоров.

По нашему мнению, вся приведенная выше информация о стрессе и его осознании характерна не только для взрослых, но и для учащихся подросткового возраста. Однако подростки в отличие от взрослых находятся в иной социальной ситуации развития, растущий организм по-своему реагирует на воздействие стрессоров. Поэтому проблема воздействующих на подростков и осознаваемых ими факторов стресса и способов их преодоления должна решаться несколько иначе.

Приведенные в литературе определения стресса в большей мере отражают специфику переживания этого состояния взрослым человеком, менее всего изучены особенности его переживания в подростковом возрасте. Стресс изучается представителями различных наук: психологами, социологами, физиологами. Под термином «**стресс**» понимается состояние психического напряжения (напряженности), возникающее у человека в процессе деятельности как в сложных жизненных обстоятельствах, так и в повседневной жизни. Протекание состояния стресса у подростков определяется как внутреннее переживание ими воздействия условий среды, в которых осуществляется их жизнедеятельность. В этом аспекте наиболее значимой для исследования явилась когнитивная теория, постулирующая мысль о том, что стресс оказывает воздействие не только на организм индивида, но и на включенную в сложную систему внешнего и внутреннего взаимодействия личность человека.

1.2. Стресс и его преодоление

Под *стрессорами (факторами стресса)* следует понимать неблагоприятные значительные по силе и продолжительности внешние и внутренние воздействия, ведущие к возникновению стрессового состояния [18].

Термин «*фактор*» (от латинского — *facio, feci, factum, facere* — производить, совершать; *factor, oris* — создатель) означает «*движущая сила, причина какого-либо процесса, явления; существенное обстоятельство в каком-либо процессе, явлении*» [153, с.518]. Этот термин имеет много общего с русским словом «причина» — «начало, источник, вина, коренной повод действию, случаю; что производит последствия, что служит виной, рычагом, основной силой, начальным деятелем явления» [38, с.459]. Причиной является событие, обусловившее появление другого, а не просто предшествовавшее произошедшему событию во времени. Выявить «полную» совокупность всех обстоятельств, наличие которых непременно вызывает следствие, и даже «специфическую» совокупность ряда обстоятельств, создающих условия для появления следствия, причину возникновения стресса, достаточно сложно. Определить, какое именно обстоятельство послужило первичным толчком к возникновению этого состояния практически невозможно с той точки зрения, что требуется анализ не только самого обстоятельства, но и его оценки субъектом. Обычно имеется ряд событий, каждое из которых по-разному — как непосредственно, так и опосредованно — влияет на субъекта и оценивается им.

В проведенном исследовании разграничивалось содержание понятий «жизненное событие» и «стрессор». Жизненное событие рассматривалось как эмоционально не окрашенное и не способное вызвать переживание психической напряженности. *Стрессор* — это жизненное событие, представляющее угрозу психологическому благополучию человека, которое он воспринимает (осознает) как значимое. Предполагая, что жизненное событие является стрессогенным, говорят и об осознании человеком, в нашем случае подростком, этого события как стрессогенного. Иначе говоря, если человек считает жизненное событие стрессогенным, то при возникновении такого события он будет переживать его как стрессор.

Рассмотрим общие основания и методологические принципы, лежащие в основе систематизации факторов, оказывающих воздействие

на психическое состояние человека. Наиболее распространенной и общепринятой является дихотомическая классификация, в основе которой лежит выделение двух основных категорий факторов – *внешних и внутренних*. Поскольку психическая деятельность всегда обусловлена внешними и внутренними воздействиями, то условия психической деятельности должны рассматриваться только в единстве их взаимодействия, так как внешние причины вызывают психологический эффект опосредованно через внутренние условия [145]. Результатом такого взаимодействия является психическое состояние, характеризующее личность в данный промежуток времени. Однако разработку изложенной выше дихотомической классификации затрудняет противопоставление в исследованиях многих авторов внешних факторов внутренним.

В рамках рассматриваемой классификации можно выделить *стрессоры неопределенности и значимости* [114]. В условиях обучения эти типы стресс-факторов могут выделяться исходя из следующих положений.

Стрессоры внутренней неопределенности возникают тогда, когда подросток не обладает абсолютной уверенностью в том, что все внутренние механизмы, обеспечивающие положительный результат учебной деятельности, в нужный момент будут функционировать оптимально. В такой ситуации у подростка могут возникнуть проблемы в изложении изученного материала, выявиться пробелы в знаниях, колебания в эмоциональном состоянии.

Стрессоры внешней неопределенности возникают из-за неполной уверенности подростков в положительном для них протекании учебного процесса и непредсказуемости развития ситуации под воздействием факторов внешнего, объективного характера. Например, подросток не уверен в том, будет ли в определенный период проводиться контрольная работа, вызовет ли его учитель к доске и т.д.

Стрессоры внутренней значимости проявляются в опасениях по поводу возникновения субъективно неприятных переживаний в ходе учебной деятельности, общения со сверстниками и в семье, боязни неудачи. В современных условиях, с введением десятибалльной системы оценок, подростку важно получить такую отметку, которая будет значимой для него самого и других (родители, учителя, сверстники).

Стрессоры внешней значимости могут явиться следствием возможности неосуществления целевых установок престижа, материального ущерба или ущерба интересам других людей. С учетом указанной по-

иции в учебной и внеучебной деятельности для подростка важно соответствовать требованиям общественного мнения.

Таким образом, стрессоры неопределенности связаны с характером деятельности и первичны по своей природе. Стрессоры значимости связаны с предстоящей оценкой результатов деятельности. Стрессоры внутренней значимости при этом опосредуются характером субъективной оценки реализации индивидуально значимых мотивов. Стрессоры внешней значимости определяются характером внешнего контроля и оценкой индивидуально и социально значимых последствий учебной и внеучебной деятельности.

В.С.Компанец и Е.М.Недоризанюк считают, что стрессоры внутренней неопределенности в условиях обучения будут характерны и для умственной деятельности школьника, так как считывание информации с доски (из книги) и перенос ее в тетрадь, контроль и т.п. сопровождают такую деятельность эмоциональным напряжением [85]. Стрессоры внешней неопределенности возникают в том случае, когда многое зависит от действий других (значимых) людей, а также от условий внешней среды (характера оценивания, состояния кабинета во время экзамена). С точки зрения П.Э.Милмана, на возникновение стрессоров значимости (как внешней, так и внутренней) большее влияние оказывают индивидуальные свойства личности и условия непосредственного социального окружения, нежели требования характера деятельности [114].

В качестве *внутренних факторов* стресса можно выделить:

- *общие свойства личности;*
- *специальные свойства личности;*
- *индивидуальный стиль деятельности.*

Общие свойства личности представляют собой целостные характеристики человека, определяющие его поведение во всей сфере жизненных условий или в большей части этих условий. К общим свойствам личности можно отнести темперамент, эмоционально-волевые и связанные с социальным взаимодействием качества и ряд других. В поведенческом аспекте это основные свойства нервной системы – генетически обусловленные нейрофизиологические предпосылки качеств личности.

Если общие свойства личности являются тем, что принято называть личностными чертами, то специальные свойства личности представляют собой ситуативные качества. Само понятие «ситуация» нельзя рассма-

ривать только в связи с ее внешними характеристиками, игнорируя такие внутренние компоненты, как мотивы, отношения, оценки личности. Весь набор ситуаций реальной жизни трудно поддается классификации, однако существуют повторяющиеся ситуации, характеризующиеся стабильным сочетанием внутренних и внешних параметров. Например, специфичность ситуации экзамена позволяет выделить специфическое ситуативное свойство – тестовую (предэкзаменационную) тревожность.

Ситуативное свойство менее устойчиво, чем общие свойства. Общие свойства имеют более глубокие психофизиологические основания; ситуативные качества можно характеризовать как специфические внутренние способы действий. Они четко связаны с ролевым поведением. В данном случае социально-психологическая роль рассматривается как модус поведения в определенных ситуациях [114].

На личность человека кроме внутренних стрессоров воздействуют и внешние факторы стресса макро- и микросреды, которые были проанализированы более подробно с целью создания теоретической схемы. В процессе жизни деятельности в обществе человек находится под воздействием совокупности различных факторов макро- и микросреды. Детерминация поведения и внутреннего состояния индивида объективным фактором макросреды может носить как непосредственный, так и опосредованный характер. Вместе с тем действие тех или иных факторов неоднозначно и зависит от особенностей рассматриваемого исторического этапа, а также от степени вовлеченности индивида в те или иные виды социальной деятельности.

На основе теоретико-библиографического анализа выделим факторы макросреды, наиболее активно влияющие на жизнедеятельность современного человека:

- демографический – плотность населения, динамика рождаемости и смертности, продолжительность жизни, миграционные процессы и т.д.;
- природно-экологический – размеры территории, климат, запасы полезных ископаемых, особенности экологической обстановки и т.д.;
- научно-технический – используемые технологии, уровень компьютеризации и т.д.;
- политико-правовой – господствующий политический режим, государственная идеология, принятая законодательная система и степень ее соблюдения, положения в области соблюдения прав человека и т.д.;

- *социокультурный – обычаи, традиции, господствующая форма религии, национальная психология [29; 90].*

Взаимодействие личности и системы социальных связей как макро- так и микросреды нельзя рассматривать как взаимодействие двух изолированных, самостоятельных сущностей, находящихся одна вне другой. Важно рассматривать личность в общей системе общественных отношений, в некотором «социальном контексте», который представлен системой реальных отношений личности с внешним миром. Проблема отношений занимает в психологии большое место. «Включенность личности в общественные отношения обуславливает тезис, имеющий решающее значение для собственно психологического и социально-психологического анализа процесса развития и формирования личности, – тезис о первостепенной роли социального общения в этом процессе. Особенно следует подчеркнуть то важное обстоятельство, что речь идет о прямом, непосредственном личном общении между людьми» [84, с. 26].

Подросток активно взаимодействует с микросредой, перенимает социальный опыт, эмоционально переживает свои отношения с окружающими его людьми. По мнению Я. Л. Коломинского, индивидуальное развитие человека осуществляется в процессе установления многообразных прямых и косвенных, непосредственных и опосредованных, осознаваемых и неосознаваемых отношений с окружающей социальной средой в процессе социального общения, реализующего и формирующего эти отношения [84]. Формирующая же человека социальная среда – это общество в целом, во всех сферах его проявления [23, с. 9–10]. Однако развивающаяся личность не непосредственно «погружена» в эту широкую социальную среду. Существует ряд звеньев, посредством которых происходит непосредственное взаимодействие общества и индивида. Это обстоятельство является важным для нашего исследования и перекликается с мнением о роли, которую играет микросреда для подростка. В трудной жизненной ситуации звенья микросреды могут являться как факторами стресса, так и ресурсом для его эффективного преодоления.

Сложные взаимодействия внешних и внутренних факторов, объективных и субъективных условий развития психики синтезированы Л. С. Выготским в понятии «социальная ситуация развития». Как указывает Л. И. Божович, «этим термином он обозначил то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является

типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает и динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу» [16, с.152]. Исходя из вышеизложенного можно сделать следующий вывод: при анализе воздействия социальной микросреды на развитие личности подростка необходимо учитывать и ее объективные элементы, и тот аффективный отклик, которым сопровождается взаимодействие учащегося с социальной средой. Следует учитывать обе стороны социальной ситуации: объективную – взаимосвязи подростка с окружающими людьми и субъективную – отражение этих взаимосвязей, осознание и переживание взаимоотношений между подростком и взрослыми, подростком и сверстниками. Вместе с тем, концепция Л.С. Выготского позволяет объяснить особенности реакции на стрессоры, налагаемые на различных этапах подросткового возраста. Принципы возрастной периодизации, выдвинутые Д. Б. Элькониным, позволяют рассматривать значимость стрессоров микросреды для подростка в зависимости от направленности учащегося указанного возраста на взаимоотношения с людьми и ведущей деятельности – общения в системе общественно-полезной деятельности (учебной, трудовой, общественно-организационной и др.) [186].

Определим значение термина «микросреда». Каждое из приведенных ниже определений характеризует его достаточно полно. Так, например, Л.П. Бурева [21] определяет микросреду как элемент общей социальной среды. Специфика понятия состоит в том, что оно преломляет и опосредует воздействие общества на личность и ее духовный мир. Личностная микросреда, как подчеркивает Я. Л. Коломинский, с социально-психологической точки зрения представляет собой контактную (малую) группу – «универсальную относительно постоянную систему, в рамках которой осуществляется непосредственное межличностное общение, значимое для ее членов» [82, с.38]. «Социальная ситуация развития, реализуемая в контактной (малой) группе, включает две основные подсистемы:

1. «Ребенок – взрослый» (сначала мать и другие значимые члены семьи, затем воспитатель детского сада, школьные учителя и т.д.);
2. «Ребенок – ребенок» (старшие и младшие братья и сестры, соседи по двору, товарищи по группе детского сада, одноклассники и т.д.).»

Т.Н.Ковалева считает, что на определенной стадии онтогенеза вторая подсистема «пристраивается» к первой [79, с.24]. Этой же точки зрения придерживается и М.А.Кремень [90], рассматривающий факторы микросреды, которые проявляются при взаимодействии людей в рабочем коллективе. Таким образом, на основе анализа исследований различных авторов была составлена схема, иллюстрирующая воздействие стрессоров на подростка (рис. 1).

Справедливость и применимость представленной схемы при анализе стрессов, переживаемых подростками, обучающимися в общеобразовательной школе, основана на том, что на них так же, как и на взрослых людей, воздействуют внешние и внутренние факторы. Однако спорным является факт воздействия на деятельность подростка фактора «Индивидуальный стиль деятельности», так как подросток еще только выбирает стиль деятельности, формирует его. Схема, составленная для подробного анализа основных факторов социальной среды, оказывающих воздействие на человека вообще и подростка в частности, иллюстрирует и воздействие стрессоров. Отдельные составляющие схемы возможно интерпретировать в развернутом виде на плоскости, что позволяет представить изложенный выше теоретический материал более целостно. Развернутая структура схемы представляет собой достаточно сложную по своей природе открытую систему. Ее открытость состоит в том, что отдельные составные компоненты активно взаимодействуют как между собой, так и с другими образовательными и социально-экономическими системами. Выделенные факторы социальной среды определенным образом влияют и на подростка, способствуя активизации личностных факторов, и в отдельных случаях приводят к возникновению состояния стресса, которое, в свою очередь, осуществляя обратную связь, влияет уже на непосредственное окружение подростка и на общество в целом. Целесообразно отметить несколько упрощенных, но не менее содержательных для проводимого исследования классификаций факторов стресса.

Среди стресс-факторов выделяются стрессоры с кратковременным и длительным действием. Как правило, они различаются по характеру воздействия. Первую группу составляют стрессоры, приводящие к ситуации острой экстремальности. Стрессоры второй группы оказывают слабое, но длительное воздействие, порождая психотравмирующие ситуации, дезорганизуя личность, вызывающие начальные психопатологические симптомы.

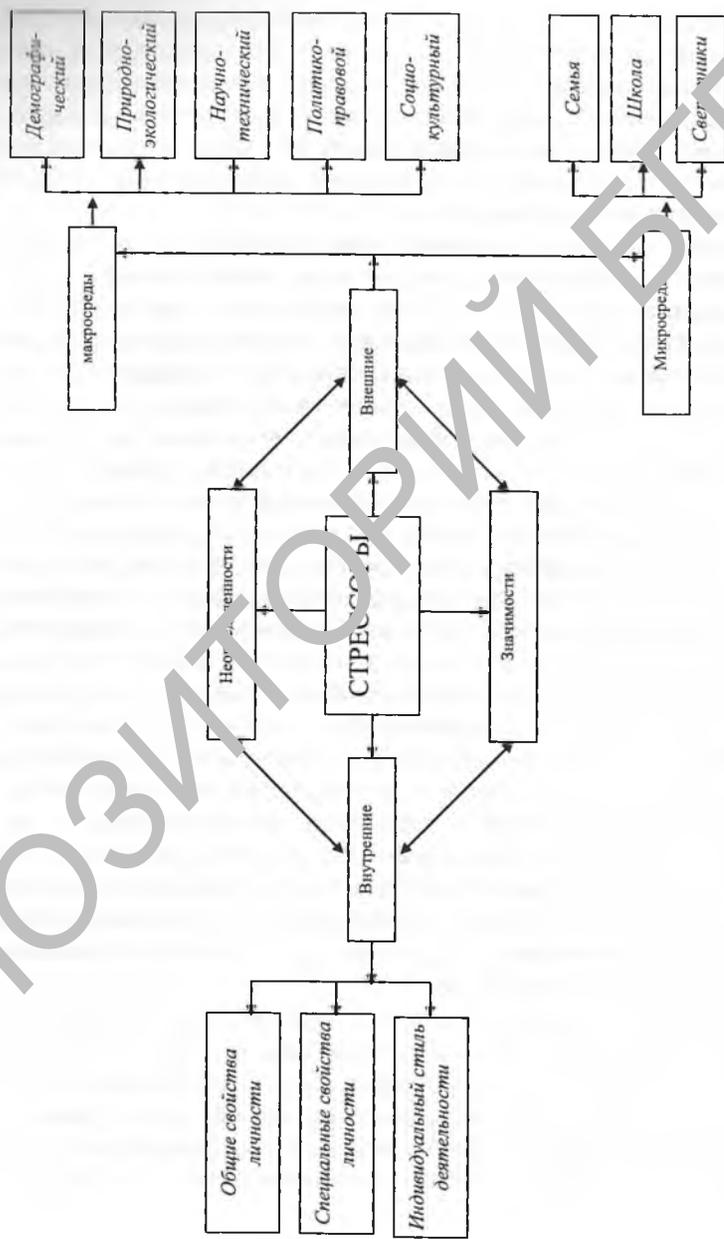


Рис. 1. Стрессоры, воздействующие на подростка

Однако как в первой, так и во второй ситуации важным является осознание как самого стрессора, так и ситуации в целом, понимание процессов психологической защиты, предполагающее переработку угрожающей информации. Изменить стрессогенность воздействия можно путем снижения «уровня вредоносности» произошедшего жизненного события.

Н.В.Ивановым [126] предложена схема ситуаций, каждая из которых является примером слабого, но длительного воздействия. Эти ситуации, несмотря на малую травмирующую значимость, при большой продолжительности могут вызвать негативные изменения в состоянии личности. Их конкретизация позволяет выделить четыре вида ситуаций:

1. *длительного психического напряжения с решающим значением фактора утомления систем адаптации, который характеризуется долго сохраняющимся разорванным темпом жизни и требует постоянных переключений или необходимости постоянно сдерживать себя;*
2. *повышенной ответственности, в которой симптомы декомпенсации длительно не выявляются, но постепенно развиваются мучительные ощущения недоработки и внутренней напряженности, что свидетельствует о приближении «красной черты»;*
3. *вызывающие чувство досады и недовольства собой с преобладанием пониженного настроения, когда окружающий мир начинает восприниматься как однообразный, нудный, надоевший;*
4. *не обеспечивающие удовлетворения всей совокупности потребностей личности, ситуации отсутствия полноты переживаний при внешнем благополучии.*

Очевидно, что любая из этих ситуаций может быть актуальной для учащегося подросткового возраста, более того, могут образоваться комбинации подобных ситуаций. Необходимо констатировать, что в жизни и деятельности учащихся значимую роль играют стрессоры слабого, но длительного воздействия.

Существует взаимосвязь между переменами в жизни человека и стрессом. При этом имеют место четыре основные тенденции:

- *совокупность внезапных перемен или множество перемен за короткий период времени повышают уровень стресса и риск физического недомогания;*

- *положительные и отрицательные изменения являются стрессогенными и требуют разносторонней адаптации организма, независимо от того, что они несут человеку – удовольствие или огорчение;*
- *изменения имеют тенденцию соединяться, создавая свои движущую силу: одно изменение ведет к другому, соответственно, нарастает и стресс, так как каждая предыдущая адаптация требует последующей;*
- *одни перемены в жизни вызывают больший стресс, чем другие. Любая деятельность личности протекает в определенном социальном окружении [29].*

В отечественной психологии особое внимание уделялось вопросам влияния стрессогенных факторов на работоспособность человека и надежность его профессиональной деятельности. Исследователей интересовал преимущественно анализ реакций человека на стресс, вызываемый внешними факторами среды как основное условие сохранения успешности профессиональной деятельности. Исследования А. А. Айдаралиева, П. К. Анохина, А. А. Боненкова, Л. Г. Дикой, Л. А. Китаева-Смыка, Р. Калимо, Ц. П. Короленко, В. Т. Маришука, В. И. Евдокимова, С. А. Разумова, Т. И. Ронгинской, Т. А. Шапкина показали ухудшение качества деятельности под воздействием стрессоров разной направленности [5; 20; 55; 87; 107; 126; 127; 138; 143; 178]. Однако при оценке стресса ведущая роль не может отводиться только характеристикам среды. Стресс представляет собой не совокупность средовых воздействий, а внутреннее состояние организма, при котором осложняется осуществление его интегративных функций. Внешние факторы являются лишь потенциально стрессогенными условиями, так как любые условия могут стать стрессогенными в случае несоответствия психических, физиологических и других особенностей человека требованиям среды и деятельности. [29; 157; 161].

Среди исследований внутренних факторов стресса можно выделить три основных направления:

1. *социально-психологическое направление, исходящее из того, что приобретенные в процессе жизни организма устойчивые эмоциональные свойства обуславливают степень его устойчивости к стрессогенным факторам;*
2. *направление, в котором особенности поведения обуславливаются физиологической организацией, в частности свойствами нервной системы организма;*

3. направление, в котором успешность активности связывается с эмоциональной и / или физиологической возбудимостью.

Проведенное исследование укладывается в рамки первого, социально-психологического направления. Наиболее адекватной и отвечающей его целям является классификация факторов стресса, разработанная Ф.Б.Березиным [11] после изучения им системы психофизиологического регулирования в диссертационном исследовании Г.Г.Васють [29]. В многоуровневой системе регулирования психофизиологических соотношений Ф.Б.Березин выделяет три уровня:

- *психологический;*
- *социально-психологический;*
- *физиологический.*

На психологическом уровне возникающие при стрессе изменения связываются, в основном, с особенностями личности и актуальным психическим состоянием. На социально-психологическом уровне развитию стресса способствует действие группы психосоциальных стрессоров, зависящих от макросоциальных процессов и затрагивающих большие группы людей, и группы индивидуально значимых стрессоров, связанных с теми или иными сферами социального взаимодействия. К последним можно отнести индивидуальные особенности лиц, с которыми осуществляется взаимодействие, характер внутригруппового взаимодействия и межличностные взаимоотношения.

В настоящее время многие вопросы в отношении стрессоров остаются без ответов. Так, нерешенной проблемой остается индивидуальная неоднозначность реакций на стресс. Сущность ее состоит в следующем: почему для одних и тех же условия могут быть для одних стрессогенными, а для других — нет, чем обусловлены эти различия, с какими личностными или психофизиологическими особенностями это связано? Только в последние годы исследователи приступили к систематическому изучению внутренних причин подобных явлений [39; 155]. Понимая причины и механизмы возникновения стресса, рассматривая ситуации, прежде случавшиеся в жизни человека, определив типичные ошибки поведения, можно предсказать состояние и поведение человека в неблагоприятных условиях жизни, т. е. осознание людьми стрессогенности события зависит от их опыта.

На сегодняшний день наиболее разработанной является классификация факторов, связанных с условиями протекания трудового процесса. К этой группе факторов относится как характеристика среды обитания, так и особенности социально-психологической среды, в которой человек осуществляет свою деятельность. Содержание факторов среды обитания весьма разнообразно, оно является предметом изучения физиологов, гигиенистов и др. Следует отметить, что влияние большинства факторов на организм человека достаточно хорошо изучено. Существуют подробные обзоры, в которых отражены сводные данные о воздействии различных групп факторов внешней среды на человека [179].

При всем разнообразии конкретных видов трудовой, и учебная деятельность личности являются, прежде всего, категорией социальной. Специфична такая деятельность и для подростков. При выполнении определенных видов деятельности подросток включен в систему сложных социальных отношений, без которых она вообще не существует. Однако, несмотря на очевидную значимость этой категории факторов, вопрос об их содержательной классификации и характере влияния на эффективность деятельности менее разработан по сравнению с анализом факторов среды обитания. В современной литературе существуют только попытки дальнейшего рассмотрения факторов социальной природы, приводящих к развитию различных форм стресса у лиц, занимающихся различными видами умственного труда и организаторской деятельностью [90, 190].

На современном этапе развития общества, когда практически каждый человек находится в состоянии постоянного психического напряжения, актуальной является проблема определения способов позитивного преодоления воздействия стрессоров. Особенно важной она становится в подростковом возрасте, поскольку от того, как молодой человек сможет справиться с воздействием стрессоров, будет в дальнейшем зависеть процесс его социализации в обществе.

Анализ проблемы преодоления воздействия стрессоров требует определения понятийного аппарата. Под *способом*, по мнению С.И. Ожегова, следует понимать *«действие или систему действий, применяемых при исполнении какой-нибудь работы, при осуществлении чего-либо»* [125, с.755]. В научных источниках часто встречается понятие *«стратегия»*. В Большом толковом психологическом словаре дается объяснение термина *«стратегии преодоления»*. Это *«сознательные, рациональные способы преодоления жизненных неприятностей. Термин*

используется для обозначения тех стратегий, которые вырабатываются, чтобы справиться с источником тревоги» [19, с.105]. В словаре отмечается, что защитные стратегии в отличие от стратегий, преодоления направлены на саму тревогу, а не на ее источник. Следует различать значения понятий «преодоление» и «адаптация». Под адаптацией понимается «процесс приспособления организма к внешней среде или к изменениям, совершающимся в самом организме» [134, с.11]. Приведенные дефиниции констатируют, что особенностью стратегии является ее осознанность, отличающая ее от способа. В подростковом возрасте, на наш взгляд, еще рано говорить о полной осознанности и рациональности тех способов преодоления, которые предпринимаются субъектом для того, чтобы справиться с трудными жизненными ситуациями, вызывающими стресс.

Понятие «*coping behavior*» используется в англоязычной литературе о стрессе для описания характерных способов поведения человека в различных ситуациях и происходит от английского *to cope* – преодолевать. Первоначально это слово применили С.Фолкман и Р.Лазарус, которые определили его как *совкупность когнитивных и поведенческих усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления влияния стресса* [93]. Однако, по мнению И.Г.Масловой-Пых, этот термин был введен американским психологом А.Маслоу [105]. В отечественной психологии термин «*coping*» переводят как *адаптивное, совладающее поведение или психологическое преодоление* [115]. При этом понятие «*средства (способы) совладения*» рассматривается как *возможность управлять, распоряжаться обстоятельствами или переносить их в тех случаях, когда обстоятельства предъявляют требования, превышающие ресурсы человека* [50; 131], а «*совладающее поведение*» – *целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессом) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, через осознанные стратегии действий* [91].

Продолжателем этого подхода в отечественной психологии является Г.И.Анцыферова, работы которой содержат теоретико-методологический анализ проблем психологического преодоления жизненных трудностей [6, 7]. Рассматриваемая проблемная область нашла свое дальнейшее развитие в трудах К.А.Абульхановой-Славской [1], С.А.Игумнова [50], Т.Л.Крюковой [91], Л.А.Семчук [150], В.М.Ялтонского [189].

На протяжении последних лет в отечественной литературе наблюдается тенденция широкого использования понятий «копинг-поведение», «копинг-стратегия». На наш взгляд, целесообразнее использовать более приемлемый для русского произношения термин «преодоление». В словаре В. Даля понятие «преодолевать» обозначает «одолевать, осилить, победить, превозмочь, покорить, низложить и побороть себе» [38, с.394]. Это же понятие в словаре С.И.Ожегова трактуется следующим образом: «пересилить, справиться с чем-нибудь» [125, с.473]. Употребление термина «преодоление» в русском языке более обоснованно исторически и этимологически.

Психологическое предназначение преодоления состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволить ему овладеть ею, ослабить или смягчить эти требования, постараться избежать или превзнуть к ним и таким образом ослабить стрессогенное действие ситуации. Поэтому важной задачей преодоления состояния стресса является обеспечение и поддержание благополучия человека, его физического и психического здоровья и удовлетворенности социальными отношениями. Однако необходимо учитывать тот факт, что попытка устранить адекватное нервно-психическое напряжение повлечет резкое снижение эффективности деятельности [47]. Это обстоятельство подкрепляется исследованиями ученых – представителей когнитивного подхода к процессу преодоления стресса, которыми было установлено, что определенная степень воздействия стрессоров облегчает обучение и выполнение самых разнообразных заданий. Так, умеренный уровень возбуждения в целом ведет к наибольшей эффективности деятельности [173]. Исследователи [93; 103; 115; 118; 150; 189; 191; 195], занимающиеся проблемой психологического преодоления, также большое внимание уделяют вопросу эффективности.

Под *эффективностью* (от латинского *effectivus, a, um* – действенный, созидательный) согласно психологическому словарю под редакцией А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского [135] понимается *отношение достигнутого результата (по тому или иному критерию) к максимально достижимому или заранее запланированному результату*. Выделяются два универсальных критерия:

1. *продуктивность (чаще всего экономическая, выражаемая в единицах продукции, соотносенными с затратами на ее производство);*

удовлетворенность (трудом, принадлежностью к группе и т.д.), понимаемая как психологическое состояние, вызванное соотношением определенных притязаний субъекта и возможностью их осуществления [135, с. 471].

Начиная с 60-х годов, Р.Лазарус обозначил важность когнитивного фактора при преодолении стресса. Он считал, что наиболее серьезный недостаток ранних теорий преодоления – это невозможность изучать и детально описать, каким образом в мыслях и действиях человек справляется с такими специфическими стрессорами, такими как болезнь, потеря, угроза, которые иногда появляются в жизни [93].

Указывая на то, что адаптивное поведение может изменяться в зависимости от природы стресса или условий среды, Р.Лазарус обратил внимание на необходимость учета стабильного, всеобъемлющего личностного стиля, с помощью которого постигаются и осуществляются взаимоотношения с окружающим миром. Он отметил, что индивид обычно эффективен в преодолении и, как личность, имеет преимущество в позитивных ресурсах преодоления, таких как интеллект, навыки, поддержка семьи, социальные взаимоотношения, деньги и здоровье. Р.Лазарус подчеркивал важность стиля преодоления проблем в сочетании со знанием мыслей и действий конкретного индивида в процессе преодоления воздействия стрессоров. При работе психолога с клиентом следует знать тип личности последнего а также условия его жизни, чтобы определить, какому способу преодоления стресса его необходимо обучить.

В настоящее время выделяют три подхода к толкованию понятия «преодоление». Первый из них, называемый в работах Н.Хаан, трактует его преодоление в терминах психоанализа. Сторонники этого подхода склонны отождествлять преодоление с его результатом. Второй подход, отраженный в работах Р.Лазаруса, определяет преодоление в терминах черт личности как относительно постоянную предрасположенность субъекта отвечать на стрессовые события определенным образом. И наконец, согласно третьему подходу, основанному на когнитивном представлении о стрессе, С.Фелькман и Р.Лазаруса, преодоление следует понимать как динамический процесс, специфика которого определяется не только ситуацией, но и стадией развития конфликта, столкновения субъекта с внешним миром [118]. В исследовании автор придерживалась третьего подхода, считая его наиболее приемлемым в отношении поставленных задач и организации соответствующей работы с подростками по преодолению стресса.

Выделяются следующие способы преодоления:

- разрешение проблемы;
- поиск социальной поддержки;
- избегание [103].

Изучение проблемы стресса и его преодоления в отечественной литературе позволило выделить ряд форм адаптивного поведения, которые можно рассматривать как субсиндромы стресса. Эта позиция рассматривается на основе монографии Л.А. Китаева-Смыка [77], отмечавшего, что субсиндромы чередуются или сочетаются друг с другом. Выделяется четыре вида субсиндромов.

1. *Когнитивный субсиндром стресса проявляется в виде изменений восприятия и осознания информации, поступающей к индивиду, находящемуся в экстремальной ситуации, в изменении его представления о внешней и внутренней пространственной среде, а также направленности его мышления.*
2. *Эмоционально-поведенческий субсиндром стресса выражается в эмоционально-чувствительных реакциях на экстремальные, критические условия, ситуации.*
3. *Социально-психологический субсиндром стресса обнаруживает себя в изменении общения между людьми, находящимися в стрессогенных ситуациях. Изменения могут быть как социально позитивными (сключение людей, увеличение взаимопомощи, способность поддерживать лидера, следовать за ним), так и социально негативными (самоизоляция, склонность к конфронтации с окружающими людьми).*
4. *Вегетативный субсиндром стресса ведет к возникновению локальных физиологических стресс-реакций, которые имеют адаптивную природу, но могут стать основанием для развития так называемых болезней стресса.*

Каждая форма психологического преодоления специфична, определяется субъективным значением переживаемой ситуации и выполняет преимущественно одну из задач – решение реальной проблемы или ее эмоциональное переживание. Следует также подчеркнуть, что субсиндромы, выделенные Л.А. Китаевым-Смыком, теоретически сближают отечественную психологию с когнитивным направлением.

Общепринятой классификации типов преодоления не существует. Они выделяются исследователями достаточно произвольно. Однако большинство классификаций построено с учетом предложенных С.Фольман и Р.Лазарусом способов психологического преодоления, направленных на решение проблемы или изменение собственных взаимоотношений по отношению к ситуации.

Р.Лазарус и С.Фолкман разработали классификационную схему способов преодоления стресса, которая базируется на заданиях с помощью «Шкала способов преодоления» (Ways of Coping Scale). Опросник состоит из 118 пунктов и определяется восемью ситуационно-специфическими способами преодоления состояния стресса:

1. «Конфронтация» («Я буду стоять на своем и отстаивать свою позицию»);
2. «Дистанцирование» («Уйду, чтобы ничего не случилось»);
3. «Самоконтроль» («Я стараюсь справиться со всеми проблемами сам»);
4. «Поиск социальной поддержки» («Я обсуждаю проблему с окружающими»);
5. «Повышение ответственности» («Критикую свои действия или обучаюсь новым способам поведения»);
6. «Избегание» («Делаю все, чтобы отвлечься от проблемы, расслабиться, забыть»);
7. «Планирование разрешения проблем» («Я думаю, что мне сделать»);
8. «Позитивная переоценка ситуации» («Изменяю свое мнение о ситуации, нахожу в ней положительные стороны»).

Проанализировав способы преодоления воздействия стрессоров, которые предлагают К.Накано, Е.Коплик, К.Паркес, А.Биллингс, Р.Моос, Р.Лазарус и С.Фолкман, П.Виталиано, Х.Вебер, С.Катвер и М.Шейер [118]. Каждый из исследователей, изучающих психологическое преодоление, вносит в изучаемую проблему свой вклад, что, несомненно, придает ей определенное своеобразие.

Так, в частности, К.Накано подразделяет многочисленные способы адаптивного поведения на 2 типа:

1. активные, ориентированные на разрешение проблем и приводящие к редукции симптомов эмоционального стресса («Самоконтроль», «Планирование разрешения проблем», «Позитивная переоценка ситуации» и т.д.);

2. пассивные, направленные на редукцию эмоционального напряжения путем избегания, ухода от проблем, что, в конечном счете, приводит к обострению симптомов эмоционального стресса.

Е. Коплик, говоря о стратегиях когнитивного преодоления, выделяет типы *monitors* – «ищущие информацию» и *blunters* – «толстокожие», «закрытые» для нее. К. Паркес выделяет прямое преодоление (*direct coping*) и психологическое подавление, вытеснение фрустрирующих факторов (*supression*). А. Биллингс и Р. Моос предлагают рассматривать три способа психологического преодоления: оценка ситуации (*active-cognitive coping*), вмешательство в ситуации (*active-behavioral coping*), избегание (*avoidance* или *escapism*). Последний способ может иметь свои «ветви» – образования, например самобман (*self-deception*).

В исследованиях Р. Лазаруса и С. Фолкман, которые анализировали последствия для здоровья различных стратегий преодоления воздействия стрессоров, проследился различие между *проблемно ориентированными стратегиями преодоления* («Противоборство», «Поиск социальной поддержки», «Планомерное разрешение проблем») и *эмоционально ориентированными стратегиями* («Самоконтроль», «Дистанцирование», «Позитивная переоценка ситуации», «Принятие ответственности», «Избегание»). Первая из них чаще используется в разрешении проблем, связанных с работой (учебой), а вторая – со здоровьем [21]. Исследования С. Фолкман и Р. Лазаруса, люди, которые рассматривают стрессоры как вызов, гораздо меньше страдают от их воздействия.

П. Витман выделяет наряду с проблемно ориентированным преодолением три способа эмоционально ориентированного. Это «Самобвинение» (*blamed self*), выражающееся в критике, сожалениях, поучениях и наказаниях самому себе; «Избегание» (*avoidance*), при котором индивид продолжает вести себя как если бы ничего не произошло; «Предпочитаемое истолкование» (*wishful thinking*), при котором он имеет призрачные надежды и полагается на чудо. Х. Вебер считает, что основной репертуар способов преодолевающего поведения включает следующие формы: «Реальное (поведенческое или когнитивное) решение проблемы», «Поиск социальной поддержки», «Перетолкование ситуации в свою пользу», «Защита и отвержение проблем», «Уклонение» и «Избегание», «Сострадание к самому себе», «Понижение самооценки», «Эмоциональная экспрессия». С. Катвер и М. Шейер выделяют

34 модусов преодоления, среди которых помимо традиционно известных они выделяют «Выпрямление» ситуации» (*restrain*), «Обращение к религии», «Освобождение» при помощи потребления алкоголя и наркотиков».

С. К. Нартова-Бочавер предлагает следующие признаки процесса преодоления:

1. ориентированность, или локус преодоления (на проблему или на себя);
2. область психического, в которой разворачивается преодоление (интенция деятельности, представления или чувства);
3. эффективность (есть желаемый результат по разрешению затруднений или нет);
4. временная протяженность полученного эффекта (разрешается ситуация радикально или требует возврата к себе);
5. ситуации, провоцирующие адаптивное поведение (различные или повседневные) [118].

Н.Ф. Михайлова предлагает к рассмотрению *Coping modalities taxonomy* — «Таксономию модальностей преодоления» (таксономия — классификация, деление), разработанную М. Перезом (M. Perrez) в 1992 г. (табл. 1) на основе классификации Лазаруса [115]. В таблице перечислены стратегии преодоления, формы адаптивного поведения и направленности стратегий преодоления: «интрапунитивный» (*self directed*) — «обвиняющий себя», «экстрапунитивный» (*environment directed*) — «обвиняющий среду». Приведенная классификация представляет интерес как для исследователя, так и для психолога-практика, поскольку достаточно полно описывает не только возможные реакции субъекта на трудные жизненные события, но и разъясняет их значение.

Таблица 1. Таксономия модальностей преодоления

| № п/п | Стратегия преодоления | Формы адаптивного поведения | Направленность преодоления |
|-------|-----------------------------|--|----------------------------|
| 1 | Пробовал, об этом не думать | Когнитивное избегание | Интрапунитивный |
| 2 | Пробовал расслабиться | Релаксация | Интрапунитивный |
| 3 | Думал над решением | Когнитивная операция по решению проблемы | Интрапунитивный |
| 4 | Покорился этому | Принятие | Интрапунитивный |

| | | | |
|----|-----------------------------|---------------------------|------------------|
| 5 | Открыто упрекал других | Открытое обвинение других | Экстрапунитивный |
| 6 | В мыслях упрекал других | Скрытое обвинение других | Интрапунитивный |
| 7 | Уменьшил значимость события | Переоценка | Интрапунитивный |
| 8 | Упрекал себя | Самообвинение | Интрапунитивный |
| 9 | Пробовал уйти в себя | Отвлечение от ситуации | Экстрапунитивный |
| 10 | Ничего не сделал | Пассивность | Экстрапунитивный |
| 11 | Пробовал решить проблему | Попытка решить проблему | Экстрапунитивный |
| 12 | Попросил другого помочь мне | Поиск помощи | Экстрапунитивный |
| 13 | Молил Бога и святых помочь | Вера в Бога | Экстрапунитивный |

При изучении различных концептуальных подходов важно иметь в виду, что особенности преодоления стресса будут зависеть от каждого конкретного субъекта и ситуации, в которой он находится. На основании вышеприведенных точек зрения на проблему преодоления состояния стресса можно сформулировать следующие выводы.

1. Имеются факты, говорящие как об индивидуальной устойчивости, так и о вариативности методов, которыми пользуется человек, чтобы справиться со стрессовыми ситуациями. На выбор некоторых методов совладания со стрессом, видимо, влияют внутренние факторы, т.е. использование таких методов во многом зависит от ситуативного контекста.
2. Чем выше степень воздействия факторов стресса и стремление с ними справиться, тем хуже физическое состояние и тем больше вероятность проявления симптомов психологических расстройств. И наоборот, чем сильнее чувствуешь себя хозяином положения, тем лучше и физическое, и психологическое состояние.
3. Хотя полезность конкретной формы преодоления зависит от контекста, в котором она используется, в целом целенаправленная активность, ориентированная на решение проблемы, оказывается более адекватной формой купирования стресса, чем избегание – уход или конфронтационная стратегия совладания [131].

Последний вывод совпадает с исследованиями отечественных авторов, по мнению которых, любые варианты избегания признают-

ни малоэффективными, так как при этом часто наблюдаются случаи психической регрессии – возврата к более простым и примитивным целям [126].

«Поиск социальной поддержки», а также оказание помощи другим более слабым и нуждающимся в ней людям, несомненно, влечет за собой переживание положительных эмоций, которые могут оказаться эффективным фактором в процессе преодоления стресса [103]. Однако, по мнению некоторых авторов [91; 165], «Поиск социальной поддержки» целесообразно выделять в отдельный стиль преодоления – социальный, но постоянное обращение к другим людям как внешним ресурсам говорит о социальной зависимости и незрелости субъекта совладания.

Несомненно, основные перемены в жизни человека происходят при переходе его от одного возраста к другому. Каждый возраст представляет собой качественно особый период психического развития и характеризуется множеством свойств, задающих в совокупности своеобразие структуры личности на определенной ступени онтогенеза. Психологические возрастные особенности связаны с комплексом обстоятельств, прежде всего с общественными условиями и образом жизни человека, воспитанием и характером его деятельности, а кроме того, с половыми, типологическими и индивидуальными характеристиками. Психологический возраст человека определяется также изменением его социального положения, форм общения и видов деятельности. Причем понятием «психологический возраст» не задаются конкретные временные рамки – определенный стандарт психического развития, оно лишь указывает на общее направление развития. Одним из самых сложных периодов в онтогенезе человека является подростковый возраст [16].

Вышеизложенные доводы послужили отправным пунктом в реализации задач, состоящих в выявлении факторов стресса и их воздействия на подростков, в изучении роли социальных факторов в преодолении состояния стресса учащимися.

1.3. Особенности воздействия стрессоров на подростков

Напомним, что под стрессорами (факторами стресса) понимаются неблагоприятные значительные по силе и продолжительности внешние (неопределенности и значимости) и внутренние (общие и специальные свойства личности, индивидуальный стиль деятельности) воздействия, факторы макросреды (демографический, природно-экологический, научно-технический, политико-правовой, социокультурный) и микросреды (школа, семья, сверстники), ведущие к возникновению состояния стресса. Психическая деятельность подростка рассматривается в единстве взаимодействия факторов, так как внешние причины вызывают психологический эффект опосредованно, через внутренние условия.

Подростками считаются учащиеся V–IX классов общеобразовательной школы в возрастном интервале от 11 до 15 лет. «Подростковый возраст – период развития детей от 11–12 до 15 лет, что соответствует среднему школьному возрасту, возрасту учащихся V–IX классов» [134, с. 261]. Представители названного выше возрастного диапазона считаются подростками и согласно периодизации Д. Б. Эльконина [186]. В ряде зарубежных стран (например, в США) распространена другая периодизация, определяющая рамки подросткового возраста от 11 до 19 лет [139].

До XVII – XVI вв. подростковый возраст не выделялся в жизненном цикле человека как особый период. Этап детства заканчивался вместе с половым созреванием, после которого большинство молодых людей сразу же вступало во взрослый мир. Вследствие акселерации половое созревание происходит в современных условиях несколькими годами раньше, чем в прошлом, в то время как психологическое и социальное взросление отсрочилось, увеличив промежуточный период между детством и взрослостью. Таким образом, главное содержание подросткового возраста составляет переход от детства к взрослости. Все структуры личности подвергаются в этот период качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические образования. Процесс преобразования и определяет все основные особенности личности в подростковом возрасте. В зависимости от конкретных социальных условий, культуры, тех традиций, которые существуют в воспитании детей, этот переходный период может иметь различное содержание и различную длительность.

Ведущая деятельность подросткового возраста – общение в системе общественно-полезной деятельности (учебной, трудовой, общественно-организационной). Сущность принципа ведущей деятельности, разработанного А.Н.Леонтьевым, заключается в том, что отличительным признаком, характерным для каждого возрастного периода развития, является тот или иной **вид деятельности**, который определяет развитие и формирование всех черт личности ребенка и его познавательных возможностей, специфичных именно для этого периода.

На сегодняшний день проблемы психологии подростка решаются как отечественными [17; 35; 162; 164; 186], так и зарубежными [139; 151; 195] исследователями. При организации работы с подростками необходимо учитывать особенности развития их эмоциональной сферы. Подростки отличаются большой страстностью и вспыльчивостью, им свойственно бурное проявление чувств. Нередко чувства подростков бывают противоречивы. По мнению многих ученых, подростковый возраст традиционно считается самым трудным в воспитательном отношении. В ходе бурного роста и физиологической перестройки организма у подростка может возникнуть чувство тревоги, повышенная возбудимость, депрессия; многие из них начинают чувствовать себя неуклюжими, неловкими и из-за несовпадения темпов роста разных частей тела и резкой смены его пропорций. Кроме этого, в подростковом возрасте начинается половое созревание, которое приводит к возникновению многих проблем поведения и формирования личности подростка, а также состояния общего напряжения, характерного для переходного возраста. «Самая основная из всех особенностей переходного возраста, – писал Л.С.Выготский, – состоит в несовпадении трех точек созревания: половое созревание начинается и завершается раньше, чем наступает окончание общеорганического развития подростка, и раньше, чем подросток достигает окончательной степени своего социально-культурного формирования. Подросток, созревший в половом отношении настолько, что всякая разница между взрослым организмом и юношеским с этой стороны совершенно уничтожается, является еще в это время существом, которое далеко не приблизилось еще к завершению двух других процессов развития: общеорганического и социального» [35].

По мнению В.Н.Васильева, подверженность подростков стрессу как раз обусловлена опережением их физиологического развития. В процессе исследования им было выявлено, что уровень адреналина при возникновении стрессогенных жизненных событий в этом возрасте равен уровню адреналина взрослого человека. Однако, учитывая не-

сформированность эмоционально-волевой сферы подростка, его организма в целом, стресс переживается им намного сильнее [27]. Выводы В.Н.Васильева совпадают с данными Дж.Сейфидж-Кренко, согласно которым особенно явные, острые реакции на стрессор наблюдаются в подростковом возрасте [195].

В этом возрасте могут появиться и развиваться психические заболевания, что также может повлиять на интенсивность переживания подростком стрессогенной жизненной ситуации. По данным А.Е.Личко, риск начала шизофрении в подростковом возрасте в 3-4 раза выше, чем на протяжении всей остальной жизни [90]. По мнению Л.С.Выготского, «переходный возраст предьявляет совокупность условий, в высшей степени благоприятствующих как внешним травматическим воздействиям, так и обострению и проявлению внутренних конституционных задатков и предрасположений, которые до того находятся в латентном состоянии» [35, с.170], как и подчеркивает А.В.Толстых, в этом возрасте мы встречаемся с наибольшим количеством «трудных детей». Но даже совершенно здоровых подростков характеризует предельная неустойчивость настроения, поведения, постоянные колебания самооценки, резкая смена физического состояния и самочувствия, ранимость, неадекватность реакции. Этот возраст настолько богат конфликтами и осложнениями, что некоторые специалисты склонны рассматривать его как один сплошной затянувшийся конфликт [162]. В целом считается, что характер проблем, возникающих у учащихся V-IX классов, во многом предопределен психологическими особенностями подросткового возраста. В их число входят:

- *неадекватность социального взаимодействия или оценки других, подражание отрицательным образцам поведения;*
- *упрямство, негативизм, агрессивность поведения;*
- *эмоциональные расстройства, повышенная внушаемость; повышенная тревожность, беспокойство, ранимость в межличностных отношениях;*
- *нежелание, неспособность закрепить в индивидуальном опыте позитивные образцы поведения, преобладание вредных привычек, навыков асоциального поведения;*
- *неразвитость системы интересов, идеалов, нравственных установок, преобладание эгоцентрической или личностно-престижной направленности.*

Изучению стрессоров, воздействующих на подростков, были посвящены исследования, проведенные в Великобритании среди подростков от 11 до 16 лет. Итоги анкетного опроса 3326 человек приведены в табл. 2 [139, с. 36].

Таблица 2. Десять наиболее неприятных событий жизни

| № п/п | Мальчики (опрошено 1744 чел) | Количество упоминаний | № п/п | Девочки (опрошено 1582 чел) | Количество упоминаний |
|-------|------------------------------|-----------------------|-------|-----------------------------|-----------------------|
| 1 | Экзамены | 244 | 1 | Экзамены | 200 |
| 2 | Собственная смерть | 192 | 2 | Собственная смерть | 149 |
| 3 | Ядерная война | 147 | 3 | СПИД | 114 |
| 4 | Учеба в школе | 130 | 4 | Ядерная война | 81 |
| 5 | СПИД | 121 | 5 | Учеба в школе | 77 |
| 6 | Безработица | 100 | 6 | Болезни | 66 |
| 7 | Болезни | 57 | 7 | Смерть в семье | 52 |
| 8 | Работа по дому | 55 | 8 | Безработица | 46 |
| 9 | Неприятная ситуация | 49 | 9 | Семейные проблемы | 45 |
| 10 | Смерть в семье | 44 | 10 | Плохие отношения с друзьями | 40 |

На первые места списка самых стрессогенных ситуаций (табл. 2) мальчики и девочки-подростки вынесли одни и те же пункты: на первом месте — экзамены, собственная смерть — на втором. Подростки отмечают, что они очень боятся попасть в автокатастрофу, умереть молодым, утонуть, боясь умереть медленно. Угрозу ядерной войны и возможность заражения СПИДом мальчики-подростки поместили на третье и пятое места соответственно, девочки — на четвертое и третье. При этом возможность болезни больше волнует девочек, чем мальчиков. Девочки более обеспокоены семейными проблемами и отношениями с друзьями, чем мальчики одного и того же возраста.

Исследование стрессоров, воздействующих на российских подростков 14–15 лет, было проведено в 2002 г. Т.Л.Крюковой [91]. Она выяснила, что российских подростков больше всего волнуют проблемы учебной деятельности, на втором месте по степени значимости — личное будущее, жизненные перспективы, на третьем — взаимоотношения со

сверстниками и проблемы взаимоотношений со взрослыми, далее — проблемы самооценки (непонимание других, неуверенность в себе). Также подростками были названы проблемы взаимоотношений между полами, проблемы семейных взаимоотношений. Глобальные проблемы (будущее страны, государства) были названы в последнюю очередь [1]. На наш взгляд, это связано с ведущей деятельностью (общение в системе общественно полезной деятельности) и новообразованиями подросткового возраста (самооценка, критическое отношение к окружающим людям, стремление к «взрослости» и самостоятельности, умение подчиняться нормам коллективной жизни). Таким образом, осознаваемыми факторами стресса для подростков могут являться жизненные события, возникающие в системах «семья — подросток», «школа — подросток», «сверстники — подросток». Анализ взаимоотношений учащихся подросткового возраста с окружающей действительностью, характер их взаимоотношений с родителями, учителями и сверстниками убеждает в том, что недостатки семейного воспитания, несогласованность позиций школы и семьи становятся ядром конфликтной ситуации, которая может привести к возникновению состояния стресса [162].

В зарубежной психологической литературе существует мнение, что подростков необходимо оберегать от воздействия сильных социальных стрессоров. Для этого предлагается, прежде всего, ставить перед ними четкие цели и подсказывать конструктивные выходы из создавшейся ситуации. Если такие конструктивные выходы найдены не будут, то в ответ на воздействие социальных стрессоров молодые люди либо начнут реагировать гневом и возмущением (протест, акты вандализма), либо самоубиваться» [139, с. 37]. Исходя из вышеизложенного выделенные внутренние факторы, а также факторы макросреды и микросреды дают основание соответствующим образом построить работу по выявлению стрессоров, воздействующих на учащихся подросткового возраста. Вместе с тем актуальность выявления стрессоров, воздействующих на подростков, а также реакции на сами стресс-факторы учащихся подтверждается исследованиями, констатирующими особую подверженность стрессу человека на этом возрастном отрезке. Однако для того, чтобы найти пути эффективного преодоления воздействия стрессоров подростками, необходимо всесторонне проанализировать соответствующие теоретические положения отечественной и зарубежной литературы, в которых представлен анализ исследуемой проблемной области.

По мнению ряда авторов [59, 62, 115], выбор способов преодоления стресса обусловлен полоролевыми стереотипами: женщины (и феминные мужчины) склонны, как правило, защищаться и разрешать трудности эмоционально, а мужчины (и маскулинные женщины), напротив – инструментально, путем преобразования внешней ситуации. Если принять во внимание тот факт, что возрастание феминности характеризует лиц обоего пола в подростковом возрасте, то становятся понятными и обнаруженные возрастные закономерности развития форм адаптивного поведения. Однако исследования Т.Л.Крюковой [91] свидетельствуют о более высокой выраженности (уровень развитости, сформированности) способов преодоления у девочек и девушек, чем у мальчиков и юношей. У мальчиков-подростков и юношей значительно выше (по сравнению с девушками) выражены стратегии непродуктивного (уход в себя, активный отдых, игнорирование проблемы) и социального (профпомощь, общественные действия, стили совладающего поведения) [91].

Х.Тома и М.Рич показали, что набор жизненных ситуаций и репертуар способов их разрешения существенно меняются на протяжении жизненного пути человека. Анализируя эмоциональное развитие на различных возрастных этапах, К.Саарни отмечает, что у подростков 10–12 лет по сравнению с детьми младшего школьного возраста наблюдается увеличение точности в оценке реального контроля, появляется возможность многообразных решений и стратегий в стрессовых условиях. После тринадцати лет начинают осознаваться циклы естественных эмоций, что усиливает проницательность в разрешении стрессовых ситуаций. Автором отмечается усиление интеграции морали и убеждений в процессе преодоления факторов стресса [21]. А.М.Петровская и Д.Биркимер, опросив респондентов разных поколений в возрасте от 17 до 41 лет, убедились, что предпочтение реального решения проблем, наряду со снижением общего уровня невротической симптоматики является возрастным новообразованием. Это свидетельствует, по их мнению, о возрастании адаптивности индивида по мере приобретения им жизненного опыта [115]. Таким образом, для подростков наиболее адекватным является стремление к эмоциональному разрешению жизненных трудностей на фоне их недостаточной адаптированности по сравнению со взрослыми. Как указывает Т.Л.Крюкова [91], опираясь на анализ российских и зарубежных исследований преодоления, в науке нет однозначных, достоверных данных, показывающих, помогает ли взросление лучше справляться со стрессом и жизненными трудностями. Так, в результате кросскультурного исследования

Дж. Сейфидж-Кренке [195] было выявлено отсутствие связанных с возрастом явных различий в совладающем поведении у подростков. Таким образом, в литературе существует две точки зрения, ни одна из которых не считается достаточно подтвержденной эмпирически. Согласно первой точке зрения, развитие и индивидуализация личности делают преодолевающее поведение более успешным, совершенствуя его стратегии. Вторая точка зрения не выделяет связанные с возрастом изменения в адаптации. Эффективность процесса преодоления оценивается в контексте стрессогенной ситуации, поэтому ни одна стратегия преодоления не называется «хорошей» или «плохой» — их ценность исследуется в контексте ситуации. Возраст может влиять на оценку ситуации и, таким образом, на выбор стратегий преодоления, но взросление, по мнению Л.И. Анцыферовой [7], не считается главной детерминантой адаптивного поведения или эффективности совладания.

Выражение чувств принято считать достаточно эффективным способом преодоления воздействия стрессора. Однако открытое проявление агрессивности, по мнению У. Вебера, будет являться исключением в силу своей асоциальной направленности. Вместе с тем, как показывают данные его исследования, сдерживание гнева представляет собой фактор риска нарушения психологического благополучия индивида. Достаточно эффективным представляется реальное преобразование ситуации или, по крайней мере, ее «перетолкование». Успешность психологического преодоления определяется лежащими в его основе ресурсами (*coping-resources*) — относительно стабильными личностными и социальными характеристиками подростка, обеспечивающими психологический фон для преодоления стрессовой ситуации и способствующий развитию стратегий совладания со стрессом. Ресурсы преодоления стресса, по мнению С. Фолкман, можно подразделить на физические (здоровье, выносливость и т.п.), социальные (сеть социальной поддержки индивида), психологические (убеждения, самооценки и т.п.), материальные.

Таким образом, адаптивное поведение является переменной, зависящей от двух факторов — личности подростка (личностных адаптационных ресурсов) и реальной ситуации. В свою очередь, Д. Терри особо выделяет в качестве третьего фактора ожидаемую социальную поддержку наряду с двумя вышеперечисленными факторами. По его мнению, в зависимости от прочности психологического «тыла» человек может поступать более решительно или, наоборот, избегать столкновения с реальностью. Очевидно, что сопротивляемость подростка обстоя-

тельствам может существенно зависеть от того, насколько угрожающей или управляемой представляется ему ситуация и как он оценивает свои возможности [118].

Приведенная позиция близка положениям А.А. Боченкова и др., изучавших состояние моряков экипажа АПЛ «Комсомолец» в постстрессовый период. По их мнению, «...динамика реабилитации определяется в основном тремя компонентами: состоянием здоровья в период, предшествовавший катастрофе, личностными особенностями пострадавших, социальными условиями, выступающими в качестве детерминант». Проведенное исследование позволяет назвать среди наиболее важных социальных детерминант наличие поддержки со стороны социального окружения. Чем сильнее ощущали социальную поддержку пострадавшие, тем активнее действовали реабилитационные мероприятия» [20, с. 61]. Авторы указывают на целесообразность осуществления психокоррекционных мероприятий, направленных на сохранение у пострадавших адекватного восприятия социальной действительности и формирование установки на самостоятельное решение своих проблем. Обсуждаемое исследование представляется важным и в работе с подростками, а выводы, сделанные авторами, актуальны и для нахождения эффективных способов преодоления повседневных факторов стресса.

Исследуя влияние социальной поддержки и ее восприятия на формирование адаптивного поведения у подростков, Л.А. Семчук и В.М. Ялтонский изучили различные группы подростков: воспитывающихся в семье, в детском доме и подростков с аддиктивным поведением [150; 189]. Подростки, воспитывающиеся в семье, по сравнению с другими исследуемыми группами имели наиболее высокие показатели восприятия социальной поддержки, оказываемой сферами «Семья», «Друзья», «Значимые другие» — совместно и по отдельности. Для этих детей было характерно использование активных способов преодоления эмоционального стресса, направленных на реальное разрешение проблем и поиск социальной поддержки.

Воспитатели детского дома в качестве ведущего использовали способ избегания в связи с низкой эффективностью социальной поддержки. Подростки с аддиктивным поведением, как и сироты, имели относительно низкий уровень социальной поддержки. Наиболее низкая социальная поддержка была выявлена в семейной структуре, вследствие нарушенных отношений в этой области. Именно поэтому они использовали в качестве ведущего способ «Поиск социальной

поддержки» вне семьи, при этом применяя как активные, так и пассивные способы преодоления стресса. Приведенные результаты свидетельствуют о том, что в подростковом возрасте – переходном периоде между детством и зрелостью – еще активно продолжается процесс обучения способам преодоления состояния стресса и главная роль в успешности этого процесса принадлежит совместной деятельности со значимым взрослым.

В заключение отметим, что проблемы жизненного пути, личного выбора и в отечественной, и в зарубежной психологии всегда вызвали интерес исследователей. Поднимались вопросы о смысле происходящего с человеком, о роли каждой конкретной преходящей ситуации в выполнении его жизненного предназначения. С.К. Нартова-Бочавер [118] в своей работе ссылается на исследование Р. Эммонс, доказывающее, что подверженность человека стрессам определяется в первую очередь содержанием его жизненных устремлений, или, в интерпретации отечественной психологии, ценностными ориентациями личности. Если разделить все влечения на четыре группы – *достижение, аффилиация, близость и власть*, то оказывается, что устремленность к власти отрицательно коррелирует с физическим и психологическим благополучием человека, в то время как аффилиативное устремление (влечение к общению), напротив, положительно сказывается на хорошем настроении и мировосприятии. Это понимание отвечает идее Л.И. Анцыферовой о стрессе как угрозе потери личностью одной из принимаемых ею ценностей. Поэтому выявление целей субъективного, индивидуального преодоления необходимо для оценки и поиска типов психологических преодоления, наиболее эффективных для каждого подростка. Исследование индивидуальных различий в психологическом преодолении дает возможность обнаружить и сформировать личностные характеристики, ослабляющие чувствительность учащихся к психологическим нагрузкам: душевное здоровье, оптимизм, веру в себя, чувство собственной ценности, способность упрощать жизненные трудности.

Анализ различных подходов к изучению проблемы преодоления позволил выделить позицию Р.Лазаруса, в соответствии с которой преодоление (копинг-поведение, копинг-стратегия) рассматривается как динамический процесс, обусловленный не только ситуацией, но и стадией развития конфликта, столкновением подростка с внешним миром. Процесс преодоления стресса во многом обусловлен особенностями

личностных качеств подростка и той ситуацией, в которой он находится. Форма преодоления воздействия стрессоров определяется субъективным значением ситуации и посвящается либо решению реальной проблемы, либо ее эмоциональному переживанию.

Исходя из вышеизложенного основными функциями психологического преодоления стресса подростками являются:

- *регуляция эмоционального состояния, включающая когнитивные, эмоциональные, поведенческие усилия, с помощью которых индивид пытается уменьшить аффективное напряжение и соответствующий компонент стресса;*
- *управление проблемами, вызывающими стресс, включающее усилия, с помощью которых индивид пытается устранить причину кризисной ситуации.*

Указанные функции используются субъектом в большинстве стрессовых ситуаций. В зависимости от когнитивной оценки определенной стрессовой ситуации субъект выбирает одну из функций.

В процессе воздействия на подростка осознаваемых стрессоров у них ухудшается эмоциональное состояние и снижается эффективность обучения. Как отмечает ряд авторов, воздействие стрессоров может вызвать негативные последствия и повлиять как на физическое, так и на психическое благополучие [14; 27; 43; 107; 120]. Поэтому в разработанном нами опроснике «Воздействие стрессоров микросреды на подростка» была предпринята попытка анализа и обобщения данных о воздействии осознаваемых стрессоров микросреды на проявление характеристик личности, поведение, здоровье, когнитивную сферу подростка. Вопросы были построены таким образом, чтобы учащиеся во время ответов осознавали переживаемое ими состояние, что, несомненно, способствовало бы положительно на преодолении ими воздействия стрессоров в процессе дальнейших занятий.

ГЛАВА II

ОСОЗНАНИЕ ПОДРОСТКАМИ СТРЕССОРОВ И СПОСОБОВ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИХ ВОЗДЕЙСТВИЯ

2.1. Методы исследования осознания подростками воздействия стрессоров и способов их преодоления

Исследование стрессоров микросреды с учетом их осознания подростками предусматривает, с одной стороны, рассмотрение основных методологических подходов, а с другой — непосредственно самих методов. Это позволило на основе имеющихся концепций и теорий более полно построить собственное исследование, направленное на выявление воздействующих на подростков факторов стресса. Методологической основой исследования стали: теория стресса Г.Селье, согласно которой различные неблагоприятные факторы вызывают в организме однотипную комплексную реакцию вне зависимости от того, какой именно раздражитель — существующий в реальности или нет — действует на него в данный момент [147]; положения о принципах изучения психологического содержания феномена стресса (В. Л. Марищук, [107; 108], В.А. Бодоров [14]), что позволило рассматривать стресс как реакцию на особенности взаимодействия личности с окружающим миром [107; 14] когнитивный подход к процессу преодоления стресса (Р. Лазарус [93], У. Драйден, А.Бек [80], А. Эллис [185]), в соответствии с которым стресс как особое психическое состояние является в большей степени продуктом когнитивных процессов, образа мыслей и оценки ситуации, знания собственных возможностей (ресурсов), степени обученности способам преодоления и стратегиям поведения, их адекватному выбору; концепция социального научения А. Бандуры [8], функции и основные черты которого, а также роль осознания и предвидение последствий применялись при работе с учащимися; принципы возрастной периодизации, выдвинутые Д.Б.Элькониным [186], реализация которых позволила рассматривать значимость стрессоров микросреды для подростков в связи с ведущей деятельностью — общением и направленностью возраста на взаимоотношения с людьми; теоретические подходы к изучению межличностных отношений, представленные

и работах Я. Л. Коломинского, в соответствии с которыми анализируется взаимодействие подростка с средой, осуществляющей его индивидуальное развитие в процессе социального общения [82, 84].

Важной для исследования явилась идея представителей когнитивного направления психологии о том, что людям свойственно работать над изменением своего дисфункционального мышления и образа действий [8; 80; 93; 185], поскольку человек обладает способностью:

- *понимать, что его психологические проблемы идут от иррациональных идей, которые он привносит в ситуацию;*
- *познать возможность изменения своего мышления;*
- *активно и долго работать над изменением этого мышления и поведения, применяя когнитивные, эмоциональные и поведенческие методы.*

Эффективная работа над изменением дисфункционального мышления и образа действий предполагает обучение подростков способам эффективного преодоления воздействия стрессоров. В рамках когнитивной теории значимой явилась концепция А. Бандуры, рассматривающая принципы и возможности социального научения. При построении комплексной программы, направленной на обучение подростков преодолению воздействия факторов стресса, учитывались функции (усвоение информации, мотивация (предварительный контроль) и подкрепление) и основные черты научения (возможность обучаться путем наблюдения, выработка определенных видов поведения с помощью моделирования, способность человека к саморегуляции), роль осознания и предвидения последствий при работе со школьниками [8]. По мнению А. Бандуры, «переживая повседневные события своей жизни, люди очень скоро начинают понимать, что одни реакции, как правило, всегда ведут к успеху, другие – безрезультатны, а иногда даже имеют весьма печальные последствия. Благодаря процессу такого дифференцированного подкрепления постепенно отбираются эффективные формы поведения, в то время как неэффективные – отбрасываются» [с. 32–33]. Эта позиция совпадает с мнением А. Эллиса и А. Бека о том, что понимание иррациональных мыслей, чувств и поступков только отчасти помогает изменить их. Поэтому обязательно необходимо подкрепление, которое, на наш взгляд, может быть организовано в виде совместной групповой работы. Перечисленные выше идеи являются важными, т.к. в подростковом возрасте активно формируются страте-

тии преодоления трудных жизненных событий, и роль взрослого (психолога) состоит в том, чтобы помочь выбрать подросткам эффективные формы поведения.

Важными для организации и осуществления исследования представляются работы, затрагивающие проблему воздействия социальной микросреды на состояние подрастающего поколения Л. М. Божович [15; 16; 17], Т. Н. Ковалевой [79], Я. Л. Коломинского [82; 84] т. д. выявление и преодоление воздействия на подростков фактора стресса осуществляется в условиях микросреды.

Реализация изложенных методологических подходов и концепций осуществлялась в условиях эксперимента с использованием методов математической статистики.

Разработка программы и организация исследования осознания стрессоров и способов преодоления их воздействия подростками, обучающимися в общеобразовательной школе, включали в себя следующие этапы.

- 1. Предварительный этап** – апробация методов и методик исследования.
- 2. Констатирующий этап**, в течение которого: – выявлялись осознаваемые факторы стресса, степень и сфера их воздействия, способы преодоления, характерные для подростков. В констатирующем этапе исследования приняли участие 1013 учащихся V–XII классов СШ № 2, 3 г. Солигорска; – адаптировалась «Шкала жизненных событий, вызывающих стресс» с участием 568 подростков, обучающихся в общеобразовательных школах.
- 3. Формирующий этап**, на протяжении которого проводились специально организованные занятия, направленные на преодоление воздействия осознаваемых подростками стрессоров. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 32 человека (18 мальчиков, 14 девочек), контрольную группу (КГ) – 34 человека (19 мальчиков, 15 девочек).
- 4. Контрольный этап** – повторная диагностика указанных испытуемых, сравнение результатов, выявление достоверности различий, проведение сравнительного анализа результатов ЭГ и КГ, обобщение всех результатов проделанной работы.

Исследование проводилось в условиях общеобразовательной школы. В соответствии с «Палаженнем аб установе, яка забяспечвае атрыманне агульнай сярэдняй адукацыі» [130] учреждения образования могут быть следующих типов:

1. общеобразовательная школа;
2. общеобразовательное учебное учреждение (гимназия, лицей, школа-интернат);
3. учебно-педагогический комплекс (детский сад-школа, средняя школа-колледж искусств, лингвистическая гимназия-колледж).

Деятельность, которую осуществляет общеобразовательная школа, включает в себя реализацию учебных программ общего начального образования, общего базового и среднего образования на базовом, повышенном или углубленном уровнях, а также профессиональное обучение. При этом для углубленного изучения отдельных предметов существуют специализированные классы (гимназические и лицейские). В общеобразовательной школе имеется три ступени образования: начальная, базовая, средняя. Наполняемость классов второй и третьей ступени образования общеобразовательной школы – 25–30 учащихся.

В качестве зависимой переменной в исследовании выступило действие осознаваемых стрессоров на подростков, независимой переменной – комплексная программа по обучению подростков эффективным способам преодоления воздействия факторов стресса. Первой методикой, при помощи которой изучалась сила воздействия и факторы стресса, осознаваемые подростками, обучающимися в общеобразовательной школе, явилась «Шкала жизненных событий, вызывающих стресс» Р.К.Яворта Д. Йорка, М.Е.Хесси, Т. Гудвина, в которой каждому событию соответствует определенное число баллов в зависимости от уровня его стрессогенности (под **стрессогенностью** понимается **потенциальный показатель события, который может привести субъекта к состоянию стресса**) [140]. Изучаемые повседневные стрессогенные события включают 31 стрессор и представлены семейными и внесемейными психотравмами (например, смерть близкого человека), ссорами, школьными проблемами, болезнью собственной или члена семьи, критической оценкой, проблемами отверженности или внешнего вида, особенностями общения со сверстниками [140]. События расположены в порядке убывания интенсивности их воздействия на подростков. Каждый уровень стрессогенности имеет свой балльный показатель. Смерть члена семьи оценивается как наиболее стрессовое событие (98 баллов), далее следует развод или разъезд родителей (86 баллов). Проблемы, возникающие у подростков в школе (неуспеваемость, ссоры с учителями), с органами правопорядка, при употреблении алкоголя или

наркотиков, взаимоотношениях с друзьями, родителями или братьями и сестрами, а также внешний вид и собственное здоровье также занимают достаточно высокое положение в шкале стресс-событий. Наиболее значимым событием является вступление в брак брата или сестры (26 баллов). Низкая степень стрессогенности составляет 150–199 баллов, средняя – 200–299 и высокая – 300 и более.

Шкала жизненных событий, вызывающих стресс (оригинальная)

Инструкция для респондентов. Постарайтесь вспомнить все события, случившиеся с Вами в течение последнего года и подсчитайте общее число «заработанных» Вами очков.

| № п/п | Жизненные события | Оценка |
|-------|--|--------|
| 1. | Смерть отца или матери | 98 |
| 2. | Смерть брата или сестры | 95 |
| 3. | Смерть близкого друга | 92 |
| 4. | Развод или разъезд родителей | 86 |
| 5. | Неуспеваемость по одному или нескольким предметам в школе | 86 |
| 6. | Провал на экзамене | 85 |
| 7. | Кража | 84 |
| 8. | Один из членов семьи имеет проблемы с алкоголем (но не сам подросток) | 79 |
| 9. | Попадание в зависимость от алкоголя или наркотиков | 77 |
| 10. | Потеря любимого домашнего животного | 77 |
| 11. | Потеря родителей или какого-нибудь другого близкого родственника (не самого подростка) | 77 |
| 12. | Потеря работы | 74 |
| 13. | Разрыв с другом или подругой | 74 |
| 14. | Исключение из школы | 73 |
| 15. | Беременность подружки | 69 |
| 16. | Потеря работы родителем | 69 |
| 17. | Получение травмы или болезнь | 64 |

| | | |
|-----|---|----|
| 18. | Стычки с родителями | 64 |
| 19. | Конфликты с преподавателем или начальником на работе | 63 |
| 20. | Чрезмерная худоба, слишком высокий или слишком низкий рост | 63 |
| 21. | Переход в новую школу | 57 |
| 22. | Переезд на новое место жительства | 51 |
| 23. | Перемены во внешнем облике (например, появление очков) | 47 |
| 24. | Ссоры с братом или сестрой | 46 |
| 25. | Начало менструации (для девушек) | 45 |
| 26. | Переезд в семью нового члена (дедушки, бабушки, приемного брата, сестры и т.д.) | 35 |
| 27. | Первые дни работы | 34 |
| 28. | Беременность матери | 31 |
| 29. | Первое свидание | 31 |
| 30. | Знакомство с новыми друзьями | 27 |
| 31. | Вступление в брак брат или сестры | 26 |

Интерпретация результатов

| Общая сумма баллов | Степень воздействия стрессоров |
|--------------------|--------------------------------|
| 0-199 | Низкая |
| 200-299 | Средняя |
| 300 и более | Высокая |

По мнению авторов «Шкалы» Т. Холмса и его коллег [39], жизненные события, вызывающие стресс, могут быть как положительными, так и отрицательными, что совпадает с мнением основоположника учения о стрессе Г.Селье [147]. Полученные американскими учеными [39] данные показали, что жизненные события могут быть проранжированы по «количеству» и «длительности», и что их шкальные показатели, идущие в порядке убывания, стабильны для групп, различающихся по социально-экономическим, возрастным и расово-культурным признакам. Е.Пейкел, Б.Пруссофф и Е.Уленхут [39] измеряют стрессогенность жизненного события исходя из того, насколько сильно оно расстраивает человека и измеряют соответственно этому показателю субъективную оценку

степени стресса. Связывая события с состоянием стресса, авторы автоматически подтверждают наличие связи между неблагоприятным событием и вызванным им стрессом. При проведении исследования по «Шкале жизненных событий, вызывающих стресс» учитывался тот факт, что причиной возникновения стресса является не одно какое-либо событие, а их комплексное воздействие.

Выделенные уровни стрессогенности рассматриваются в исследовании как **три степени воздействия факторов стресса: высокая, средняя, низкая**. Под воздействием, опираясь на психологический словарь под редакцией А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского [135], понимается **целенаправленный перенос движения и информации от одного участника взаимодействия к другому**. Воздействие может быть непосредственным (контактным), когда движение и заключенная в нем информация передаются в форме импульса движения (например, прикосновения или удара), и опосредованным (дистантным), когда информация и закодированный в ней импульс движения передаются в форме комплекса сигналов, несущих сообщение о чем-либо и ориентирующих воспринимающую систему относительно смысла и значения этих сигналов. По степени изменения в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях субъекта, на которого было направлено воздействие, можно судить о степени влияния на него воздействующего субъекта (или объекта) [136, с. 58]. Воздействие может быть осознаваемо и не осознаваемо субъектом. При воздействии на подростка стрессоров микросреды (жизненные события, происходящие в школе, семье и при общении со сверстниками) целесообразен вопрос о степени осознания фактора стресса подростком.

С целью уточнения значимости каждого стрессора для белорусских подростков мы сочли целесообразным адаптировать «Шкалу жизненных событий, вызывающих стресс» к условиям белорусской национальной школы. В адаптации принимали участие 300 учащихся V–IX классов общеобразовательных школ № 51, 65, 99, 176, 184 г. Минска, а также ЦШ № 2 г. Копыля, Горьковской базовой школы, ЦШ № 3 г. Сморгони, Выдрицкой общеобразовательной школы (Крупский район), Чудинской ЦШ Ганцевичского района. При проведении адаптации учитывались основные требования, предъявляемые к психодиагностическим методикам и ситуациям. Речь идет о научно обоснованных методах, отвечающих требованиям **валидности** (соответствия и пригодности для оценивания именно того психологического качества, для которого предназначается методика), **надежности** (возможности получения с помощью методики

устойчивых показателей), **однозначности** (степени, с которой получаемые с помощью методики данные отражают изменения именно и того свойства, для оценивания которого методика применяется) и **точности** (способности методики тонко реагировать на малейшие изменения оцениваемого свойства, происходящие в ходе психодиагностического эксперимента) [40].

Адаптация была проведена в 2002–2003 учебном году и реализовывалась в **два** этапа. На **первом** – ряд изменений был внесен в нумерацию и содержание отдельных пунктов. Это было связано с тем, что понятие «подростковый возраст» в традиции американской научной литературы включает более широкий временной интервал, чем в отечественной психологии, и обозначает молодого человека от 13 до 20 лет. Следовательно, у американских подростков возникает более широкий спектр проблем, приводящих к стрессу, чем у белорусских школьников – учащихся V–IX классов. Кроме того, возникла проблема понимания подростками некоторых фраз и формулировок, предложенных в оригинальной «Шкале...» Р.К.Янгера, Дж. Йорка, М.Е.Хесси, Т.Гудвина, что потребовало уточнения предложений, описывающих жизненные события, без изменения сущности и внутреннего содержания методики. Например, в оригинальной методике был заявлен шестым пунктом «Арест». Констатируем, арест – не характерное действие в отношении белорусского подростка, учащегося V, VI и даже IX классов, более того, арест проводится только с санкции прокурора. Белорусских подростков милиция чаще задерживает, вызывая в участок родителей и отправляя в адрес школы сообщения о случаях правонарушения. Таким же образом подвергся уточнению и пункт 15 – «Беременность подружки», который в новом прочтении стал звучать как «Подростковая беременность». Слово «стычки» также вызывало вопросы учащихся V–VI классов, поэтому к нему было добавлено слово «ссоры», понятное всем без исключения. Пункт 7 («Провал на экзамене») также был изменен, так экзамены белорусские подростки сдают только в IX классе. Для учащихся младших классов актуальным является представление итоговой письменной работы. Подобным образом были уточнены и другие жизненные события, вызывающие стресс.

Были изменены «Инструкция для респондентов» и бланк ответов. Подросткам предлагалось проранжировать по степени значимости события, перечисленные в определенной последовательности американскими подростками.

Инструкция для респондентов. Вам предлагается список жизненных событий, которые могут привести к переживанию состояния стресса (психической напряженности). На основе опроса Ваших сверстников из США американские ученые составили список проблемных жизненных событий, которые расположили в порядке убывания по степени их значимости. Внимательно прочтите весь список. Подумайте, согласны ли Вы с их мнением. Расставьте порядковый номера по степени значимости каждого из событий. Постарайтесь вспомнить все события, случившиеся с Вами в течение последнего года, а также представить другие ситуации, которые могут с Вами произойти. Проранжируйте их по степени значимости для Вас, обозначив цифрой 1 самое важное для Вас событие, цифрой 2 – менее важное, но также очень значимое и т.д. до 31. Если кроме описанных событий с Вами может произойти или уже произошло событие, не обозначенное здесь, впишите его и присвойте ему порядковый номер по степени значимости. В соседнюю колонку, таким же образом впишите количество баллов, которое, по Вашему мнению, может набрать указанное событие. Самое значимое для Вас событие обозначьте самым крупным, на Ваш взгляд, количеством баллов (наибольшее количество баллов = 10).

| № п/п | Жизненные события | Ранговая оценка | Кол-во баллов |
|-------|---|-----------------|---------------|
| 1. | Смерть отца или матери | | |
| 2. | Смерть брата или сестры | | |
| 3. | Смерть близкого друга | | |
| 4. | Развод или разезд родителей | | |
| 5. | Низкие отметки по одному (нескольким) учебным предметам | | |
| 6. | Арест или факт задержания милицией | | |
| 7. | Плохой результат итоговой письменной работы | | |
| 8. | Частое употребление спиртных напитков одним из членов семьи | | |
| 9. | Попадание в зависимость от алкоголя или наркотиков самим подростком | | |
| 10. | Потеря любимого домашнего животного | | |
| 11. | Переживание горя родителями или другими близкими родственниками | | |

| | | | |
|-----|---|--|--|
| 12. | Прекращение работы или индивидуальной трудовой деятельности | | |
| 13. | Разрыв с другом или подругой | | |
| 14. | Исключение из школы | | |
| 15. | Подростковая беременность | | |
| 16. | Потеря работы родителем | | |
| 17. | Получение травмы или болезнь | | |
| 18. | Стычки и ссоры с родителями | | |
| 19. | Конфликты с преподавателями | | |
| 20. | Наличие проблем, связанных с собственной внешностью | | |
| 21. | Переход в новую школу | | |
| 22. | Переезд на новое место жительства | | |
| 23. | Изменение внешнего облика (например, появление очков) | | |
| 24. | Ссоры с братом или сестрой | | |
| 25. | Начало менструации (для девочек) | | |
| 26. | Начало жизни в семье нового человека (дедушка, бабушка, брат, сестра) | | |
| 27. | Первые дни работы или индивидуальной трудовой деятельности | | |
| 28. | Беременность матери | | |
| 29. | Первое свидание | | |
| 30. | Знакомство с новыми друзьями | | |
| 31. | Вступление в брак брата или сестры | | |

Для получения информации необходимо найти среднее арифметическое ранговых оценок – показателей всех опрошенных учащихся по каждому пункту, обозначающему жизненное событие. Например, количество баллов по пункту 1 («Смерть отца или матери») из 32 опрошенных в классе поставили оценку «1» – 26 учащихся, оценку «2» – 3 учащихся, по одному учащемуся поставили оценки «4», «7», «8». Значит, среднее арифметическое будет: $(1 \cdot 26 + 2 \cdot 3 + 4 + 7 + 8) : 32 = 1,59$. Результат округляется до сотых. Полученная общая ранговая оценка характеризует общую картину в классе. Точно так же подсчитывается среднее арифметическое по баллам, расставленным респондентами.

После этого подсчитывается общее количество баллов по всем (от 1 до 31) пунктам, к сумме которых прибавляются и вписанные ниже «собственные события». Сравняется число учащихся, набравших одинаковое количество баллов. (Например, 160 баллов набрало 1 человек, 169 баллов набрало 2 человека и т.д.). После этого сравниваются показатели мальчиков и девочек.

На **втором** этапе адаптации «Шкалы...» на основании проведенных подсчетов изменилось количество жизненных событий и сумма баллов, соответствующих высокой, средней и низкой степени воздействия стрессоров на подростков. Первые четыре позиции «Шкалы...» («Смерть отца или матери», «Смерть брата или сестры», «Смерть близкого друга», «Развод или разезд родителей») оказались одинаковой степени значимости. В результате адаптации некоторые стрессоры переместились по шкале и заняли иные, нежели в американской методике, места. Так, например, фактор стресса «Частое употребление спиртных напитков одним из членов семьи» с 8-го места переместился на 5-е, а «Низкие отметки по одному или нескольким учебным предметам» — с 5-го на 17-е место. Было также выявлено, что для белорусских подростков оказались значимыми позиции, отсутствующие в оригинальной «Шкале...» («Случай воровства», «Подготовка к поступлению в средние специальные учебные заведения», «Факт приобретения компьютера», «Пропуск значимого события»). Это указало на необходимость установления различий в показателях, полученных по оригинальной и адаптированной «Шкале...». При использовании метода ранговой корреляции Ч.Спирмена большой разницы между стрессором, выявленными в процессе исследования американских подростков, и жизненными событиями, проранжированными белорусскими подростками, не наблюдается.

В связи с широким внедрением социально-психологической службы в учебных заведениях различного типа, а также благодаря удобству использования обсуждаемой методики в условиях общеобразовательной школы стало целесообразным уменьшение шкалы стрессоров до 10 баллов. В результате подсчета среднего арифметического баллов, присвоенных жизненным событиям подростками из вышеназванной выборки опрашиваемых, первые 3 стрессора, которые имели соответственно 98, 95, 92 балла, получили оценку 10. Стрессор «Развод или разезд родителей», оставшийся на четвертом месте, получил 9 баллов. Фактор «Арест или факт задержания милицией», имевший в американ-

ской методике оценку «85», исходя из данных опроса отечественной выборки получил 7 баллов и т.д.

После ранжирования стрессоров и уменьшения их шкалы до 10 баллов школьникам предъявлялся следующий вариант задания:

Инструкция для респондентов Постарайтесь вспомнить все события, случившиеся с Вами в течение последнего года, подсчитайте общее число «заработанных» Вами очков.

| № п/п | Жизненные события | Оценка |
|-------|---|--------|
| 1. | Смерть отца или матери | 10 |
| 2. | Смерть брата или сестры | 10 |
| 3. | Смерть близкого друга | 10 |
| 4. | Развод или разъезд родителей | 9 |
| 5. | Частое употребление спиртных напитков одним из членов семьи | 9 |
| 6. | Переживание горя родителями или другими близкими родственниками | 8 |
| 7. | Попадание в зависимость от алкоголя или наркотиков самим подростком | 8 |
| 8. | Плохой результат итоговой письменной работы | 8 |
| 9. | Потеря любимого домашнего животного | 7 |
| 10. | Потеря работы родителями | 7 |
| 11. | Арест или факт содержания милицией | 7 |
| 12. | Получение травмы или болезнь | 7 |
| 13. | Разрыв с другом или подругой | 7 |
| 14. | Преращение работы или индивидуальной трудовой деятельности | 7 |
| 15. | Стычки и ссоры с родителями | 7 |
| 16. | Исключение из школы | 7 |
| 17. | Низкие отметки по одному или нескольким учебным предметам | 7 |
| 18. | Подростковая беременность | 6 |
| 19. | Наличие проблем, связанных с собственной внешностью | 6 |
| 20. | Конфликты с преподавателями | 6 |

| | | |
|-----|---|---|
| 21. | Ссоры с братом или сестрой | 6 |
| 22. | Первые дни работы или индивидуальной трудовой деятельности | 6 |
| 23. | Переход в новую школу | 6 |
| 24. | Изменение внешнего облика (например, появление очков) | 6 |
| 25. | Переезд на новое место жительства | 6 |
| 26. | Беременность матери | 5 |
| 27. | Первое свидание | 5 |
| 28. | Начало жизни в семье нового человека (дедушка, бабушка, брат, сестра) | 5 |
| 29. | Начало менструации (для девушек) | 4 |
| 30. | Вступление в брак брата или сестры | 4 |
| 31. | Знакомство с новыми друзьями | 3 |
| 32. | Случай воровства | 3 |
| 33. | Подготовка к поступлению в средние специальные учебные заведения | 2 |
| 34. | Факт приобретения компьютера | 2 |
| 35. | Пропуск значимого события | 1 |

Интерпретация полученных результатов

| Общая сумма баллов | Степень воздействия стрессоров |
|--------------------|--------------------------------|
| 0-22 | Низкая |
| 23-33 | Средняя |
| 34 и более | Высокая |

Указанное выше количество баллов было получено на основании вычисления соответствующих пропорций и сравнительного анализа результатов эксперимента с одними и теми же учащимися с использованием формулы ранговой корреляции Спирмена и с последующей обработкой результатов в компьютерной программе «Excel». Далее с учетом различных интервалов сравнение проводилось с использованием критерия χ^2 между общими показателями выборки 1013 испытуемых, участвовавших в констатирующем этапе исследования, и выборкой из 268 подростков, учащихся V–IX классов СШ №176 г. Минска и СШ №2 г. Солигорска. На основании полученных результатов, установлено, что

различия в представленных трех интервалах по результатам диагностики учащихся оказались существенными ($p \leq 0,01$). В ходе проведения адаптации «Шкалы...» был отмечен интерес подростков к итогам диагностики. Учащихся различных школ в большей мере интересовал один вопрос: «Есть ли разница между нами и американскими подростками?» Наряду с этим методика позволила подросткам понять, что причиной стресса является не отдельное событие, а комплексное воздействие различных факторов. Констатируем, что в подростковом возрасте в качестве осознаваемых факторов выступают стрессоры микросреды (жизненные события, происходящие в семье, школе и общении со сверстниками), обусловленные значимостью взаимоотношений подростка с учителями, родителями и сверстниками. Адаптированная методика «Шкала жизненных событий, вызывающих стресс» рекомендуется к практическому использованию в следующем варианте:

Инструкция для респондентов Постарайтесь вспомнить все события, случившиеся с Вами в течение последнего года, отметьте их знаком «+» в колонке «оценка».

| № п/п | Жизненные события | Оценка |
|-------|---|--------|
| 1. | Смерть отца или матери | |
| 2. | Смерть брата или сестры | |
| 3. | Смерть близкого друга | |
| 4. | Развод или разрыв родителей | |
| 5. | Частое употребление спиртных напитков одним из членов семьи | |
| 6. | Переживание, вызванное родителями или другими близкими родственниками | |
| 7. | Попадание в зависимость от алкоголя или наркотиков самим подростком | |
| 8. | Плохой результат итоговой письменной работы | |
| 9. | Потеря любимого домашнего животного | |
| 10. | Потеря работы родителем | |
| 11. | Арест или факт задержания милицией | |
| 12. | Получение травмы или болезнь | |
| 13. | Разрыв с другом или подругой | |

| | | |
|-----|---|--|
| 14. | Прекращение работы или индивидуальной трудовой деятельности | |
| 15. | Стычки и ссоры с родителями | |
| 16. | Исключение из школы | |
| 17. | Низкие отметки по одному или нескольким учебным предметам | |
| 18. | Подростковая беременность | |
| 19. | Наличие проблем, связанных с собственной внешностью | |
| 20. | Конфликты с преподавателями | |
| 21. | Ссоры с братом или сестрой | |
| 22. | Первые дни работы или индивидуальной трудовой деятельности | |
| 23. | Переход в новую школу | |
| 24. | Изменение внешнего облика (например, появление очков) | |
| 25. | Переезд на новое место жительства | |
| 26. | Беременность матери | |
| 27. | Первое свидание | |
| 28. | Начало жизни в семье нового человека (дедушка, бабушка, брат, сестра) | |
| 29. | Начало менструации (для девушек) | |
| 30. | Вступление в брак брата или сестры | |
| 31. | Знакомство с новыми друзьями | |
| 32. | Случай воровства | |
| 33. | Подготовка к поступлению в средние специальные учебные заведения | |
| 34. | Факт приобретения компьютера | |
| 35. | Пропуск значимого события | |

Интерпретация полученных результатов

| Общая сумма баллов | Степень воздействия стрессоров |
|--------------------|--------------------------------|
| 0-21 | Низкая |
| 22-32 | Средняя |
| 33 и более | Высокая |

Параллельно с адаптацией «Шкалы жизненных событий, вызывающих стресс», с целью усиления валидности методики, проводилось **анкетирование** 116 учащихся IX классов СШ № 3 г.Солигорска. **Анкета** в виде направленного опроса была составлена для выявления осознаваемых подростками стрессоров, реакций на них, применяемых учащимися способов преодоления факторов стресса и самооценки эмоционального состояния. Выявленные с помощью анкеты стрессоры сопоставлялись со стрессорами, названными в «Шкале...». Учащимся предлагалось назвать факторы стресса, наиболее значимые для них («Какие проблемы (жизненные события) вызывают у Вас стресс (напряжение)?»). После этого испытуемый оценивал эмоциональное состояние, которое он испытывал после того, как с ним происходило жизненное событие, вызывающее напряжение («Что Вы чувствуете, когда с Вами происходит жизненное событие, вызывающее напряжение?»). После оценивания своего эмоционального состояния учащимся предлагалось указать, каким образом они преодолевают те трудные жизненные события, которые происходят с ними («Что Вы делаете, когда с вами происходит стрессогенное жизненное событие (вызывающее напряжение)?»). В основу создания анкеты была положена идея Р. Лазаруса [93] об аналитической единице преодоления – эпизоде, структура которого описывается им как последовательность кратковременных событий, начинающихся с воздействия стрессора и его оценки, сопровождающихся эмоциями и адаптивными реакциями и завершающихся переоценкой стрессора. Для валидации анкеты ее результаты были сопоставлены с результатами «Шкалы жизненных событий, вызывающих стресс» с применением метода экспертных оценок, основой которого является «проведение экспертного опроса и получение экспертных оценок специалистов» [157, с.119]. Обоснованию целесообразности применения экспертных методов при проведении психолого-педагогических исследований посвящено значительное количество работ, среди которых можно выделить публикации С.Д. Бешелева [12], Л.С.Черепанова [175], П.В.Шошина [182] и других. Под **экспертизой** понимается **совокупность процедур, необходимых для получения коллективного мнения в форме суждения об исследуемом объекте и в форме его оценки.** Метод экспертных оценок детально разработан в социологии и представляет собой заслушивание и фиксацию в содержательной и количественной форме суждений экспертов по решаемой проблеме. Обобщенное мнение группы экспертов принимается

как решение проблемы. Виды метода экспертных оценок различаются в зависимости, во-первых, от способов взаимодействия организаторов экспертизы с экспертами и, во-вторых, от способа обработки информации, получаемой от экспертов [110]. Положительная экспертная оценка составленной анкеты была дана в процессе очной встречи группы экспертов в составе трех кандидатов наук – специалистов в области педагогической психологии. Экспертами было отмечено соответствие принципа построения анкетных вопросов и методологической основы исследования, а именно когнитивного подхода. По итогам экспертизы был составлен отчет, отразивший обобщенное мнение экспертов.

Проанализируем полученные результаты с целью уточнения осознаваемых подростками стрессоров. Распознавание стрессоров, названных в процессе анкетирования и выполнения методики «Шкала...» реализовывалось параллельно с определением эмоционального состояния подростков и способов преодоления ими стрессогенных факторов. Ответы учащихся на первый вопрос анкеты показали значительные отличия в количестве названных стрессогенных жизненных событий, относящихся к стрессорам микросреды (115, что составило 79,31%), относительно стрессоров макросреды (24, что составило 16,55%) и внутренних стрессоров (6, что составило 4,14%). Многие подростки испытывали трудности в определении жизненных событий, вызывающих у них стресс, а некоторые вообще сдали незаполненные опросные листы. Учащиеся отметили большое разнообразие стрессоров. Для подростков в качестве осознаваемых выступили следующие факторы: «Трудности в учебе» (4), «Плохие отметки (неуспеваемость)» (24), «Взаимоотношения со сверстниками» (17), «Взаимоотношения с родителями» (17), «Проблемы на уроках» (12), «Любовь» (10), «Взаимоотношения с учителями» (10), «Материальные проблемы» (10), «Смерть близкого человека» (3), «Напряженность, связанная с мыслями о будущей работе» (5), «Непонимание окружающих» (4), «Страх плохо устроиться в жизни» (4), «Собственное здоровье» (4), «Болезнь родителей» (3), «Мысли об окончании школы» (3), «Настоящее время» (3), «Взаимоотношения с братом, сестрой» (3), «Ложь окружающих» (2), «Игра (автоматы, тотализатор)» (2), «Чувство одиночества» (2), «Мысли об армии» (2), «Достижения в спорте» (1), «Мировая политика» (1), «Проблемы в экономике» (1), «Потепление климата» (1), «Скука» (1), «Авария» (1), «Собственная забывчивость» (1), «Свадьба родственников» (1), «Мировая война» (1), «Курение (как вредная привычка)» (1), «Беременность подружки» (1),

«Зависимость от компьютера» (1), «Неопределенность будущего» (1), «Отсутствие свободы» (1). Исходя из полученных данных была составлена таблица, включающая 13 стрессоров, наиболее значимых для исследуемых подростков (табл. 3).

Таблица 3. Стрессоры, осознаваемые учащимися подросткового возраста

| № п/п | Стрессоры | Кол-во упоминаний |
|-------|--|-------------------|
| 1. | Трудности в учебе | 49 |
| 2. | Плохие отметки (неуспеваемость) | 24 |
| 3. | Взаимоотношения с родителями | 17 |
| 4. | Взаимоотношения со сверстниками | 17 |
| 5. | Проблемы на уроках | 12 |
| 6. | Любовь | 10 |
| 7. | Взаимоотношения с учителями | 10 |
| 8. | Материальные проблемы | 10 |
| 9. | Смерть близкого человека | 8 |
| 10. | Напряженность, связанная с мыслями о будущей работе, (фактор «работы») | 5 |
| 11. | Непонимание окружающих | 4 |
| 12. | Страх плохо устроиться в жизни | 4 |
| 13. | Собственное здоровье | 4 |

Современных подростков волнуют как взаимоотношения с окружающими (родители, учителя, сверстники), личностные проблемы, связанные с настоящим (например, «Игра (автоматы, тотализатор)», «Скука») и будущим (например, «Мысли об армии, окончании школы, о будущей работе»), так и глобальные проблемы («Потепление климата», «Проблемы в экономике»). В качестве факторов стресса учащимися IX классов были названы как отрицательные («Смерть близкого человека», «Болезнь родителей»), так и положительные («Свадьба родственников», «Достижения в спорте») события. Подростки указывали как на собственные проблемы («Болезнь», «Материальные проблемы»), так и на напряжение, возникающее в связи с проблемами близких людей («Беременность подруги»). Обращает внимание на себя и то обстоятельство, что многие подростки в качестве фактора стресса назвали ситуацию зависимости (от табака, компьютера, азартных игр).

Было выделено 35 осознаваемых, значимых для подростков стрессоров. Между каждой парой факторов были вычислены коэффициенты корреляции, которые представлены в виде матрицы 35x35 (приложение 1, табл. 1). Поскольку для каждого фактора характерно два альтернативных значения (наличие или отсутствие его у учащегося), то в качестве коэффициента корреляции высчитывался тетрахотический коэффициент сопряженности, который в статистической литературе интерпретируется как коэффициент ассоциации Дж. Кэла и рассчитывается по следующей формуле:

$$r = \frac{a \cdot d - b \cdot c}{\sqrt{(a + b) \cdot (c + d) \cdot (a + c) \cdot (b + d)}}$$

где a, b, c, d – частоты, характеризующие наличие или отсутствие первого и второго стрессора у учащихся в выборке n. На объеме выборки n = 101 высчитывались коэффициенты корреляции. С помощью компьютерной программы Excel с учетом 35 стрессоров было вычислено 595 таких коэффициентов (приложение 1, табл. 1, 2). Для более подробного рассмотрения примера приведем сам алгоритм вычислений, связанный со стрессорами: «Проблемы, связанные с учебой» и «Напряженность, связанная с переживанием чувства любви». При этом представим первичные данные в виде таблицы сопряженности (табл. 4).

Таблица 4. Сопряженность фактора «Проблемы, связанные с учебой» и фактора «Напряженность, связанная с переживанием чувства любви»

| Факторы | Наличие напряженности, связанной с переживанием чувства любви | Отсутствие Напряженности, связанной с переживанием чувства любви | Σ |
|--|---|--|----------|
| Наличие проблем, связанных с учебой | 8 | 40 | 48 |
| Отсутствие проблем, связанных с учебой | 2 | 51 | 53 |
| Σ | 10 | 91 | 101 |

Соответствующие подсчеты показывают, что

$$r = \frac{8 \cdot 51 - 2 \cdot 40}{\sqrt{(8 + 40) \cdot (2 + 51) \cdot (8 + 2) \cdot (40 + 51)}} = 0,21.$$

Далее отбираем положительные коэффициенты и статистически значимые коэффициенты корреляции. Предварительно выдвинуто две гипотезы: H_0 – о независимости факторов (отсутствие сопряженности) и H_1 – о степени взаимосвязи факторов.

Уровень значимости коэффициентов корреляции проверяется по формуле:

$$T_{\text{набл}} = |r| \cdot \sqrt{\frac{n-2}{1-r^2}}$$

$$\text{Имеем } T_{\text{набл}} = |0,21| \cdot \sqrt{\frac{101-2}{1-0,21^2}} = 2,14.$$

Критическое значение $T_{\text{кр}}$ для $p \leq 0,05$ равно 1,98.

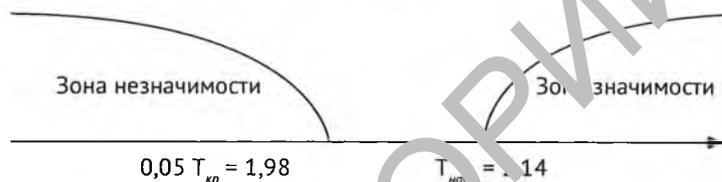


Рис. 2. Ось значимости для критических и эмпирических значений

Как представлено на рис. 2, полученное значение $T_{\text{набл}}$ находится в зоне значимости для уровня значимости $p \leq 0,05$, поэтому полученный коэффициент корреляции значим и подтверждается гипотеза H_1 о существенном отличии коэффициента корреляции от нуля. Таким образом, у учащихся экспериментальной группы наблюдается хотя и слабая, но взаимосвязь между фактором «Проблемы, связанные с учебой» и фактором «Напряженность, связанная с переживанием чувства любви». В результате была получена таблица статистически значимых коэффициентов корреляции взаимосвязи стрессоров (приложение 1, табл. 3, 4). Как видно из таблицы, наиболее сильная взаимосвязь наблюдается между такими факторами, как «Мысли об армии» и «Отсутствие свободы». Следует обратить внимание также на связь ($p > 0,40$) следующих стрессоров: «Скука» и «Страх плохо устроиться в жизни», «Страх плохо устроиться в жизни» и «Собственное здоровье». Аналогичная процедура была проведена и при нахождении коэффициентов корреляции связи способов преодоления подростками воздействия стрессоров на выборке $n = 105$, где было отобрано 29 различных способов преодоления стресса. Второй вопрос анкеты был посвящен эмоциональным

переживаниям, вызванным стрессогенным событием. Необходимо отметить, что некоторые подростки (особенно девочки) называли сразу несколько эмоциональных состояний, которые они испытывали в трудной и напряженной ситуации. Некоторые подростки не справились с заданием и поставили вместо ответа на вопрос прочерк. Один учащийся написал, что он «вообще ничего не испытывает». Эмоциональные состояния, названные подростками, имели различную интенсивность и были направлены как на саму личность, так и на окружающих ее людей, однако всем этим состояниям была свойственна отрицательная окрашенность (табл. 5). По одному разу были названы следующие эмоциональные состояния: «Отчаяние», «Грусть», «Беспокойство», «Стыд», «Растерянность», «Горе». Также один подросток испытывает «смешанные чувства», другой хочет «кого-нибудь побить», а третий переживает «много отрицательных эмоций». Еще один учащийся испытывает «желание покончить жизнь самоубийством». Таким образом, еще раз были подтверждены данные о том, что воздействие стрессоров в большинстве случаев вызывает отрицательное эмоциональное состояние [158].

Таблица 5 Эмоциональные состояния подростков в стрессогенных ситуациях

| № п/п | Эмоциональное состояние | Количество упоминаний |
|-------|---------------------------------------|-----------------------|
| 1. | Страх | 20 |
| 2. | Злость, раздражение | 15 |
| 3. | «Плохо (не хорошо, некомфортно)» | 14 |
| 4. | Душевная боль | 12 |
| 5. | Возмущение | 11 |
| 6. | Обида, досада | 10 |
| 7. | Огорчение | 10 |
| 8. | Депрессия (подавленность, апатия) | 7 |
| 9. | Неуверенность (в себе, в своих силах) | 10 |
| 10. | Разочарование в людях | 6 |
| 11. | «Не в своей тарелке» | 5 |
| 12. | Тревога | 3 |
| 13. | Ненависть к окружающим | 3 |

| | | |
|-----|----------------------------|---|
| 14. | Чувство вины | 2 |
| 15. | Печаль | 2 |
| 16. | Чувство одиночества | 2 |
| 17. | «Камень (тяжесть) на душе» | 2 |

Ответы учащихся на третий вопрос анкеты, посвященный применению способов преодоления воздействия стрессоров, представлены в параграфе 2.5.

При проведении анкетирования было выявлено значительное различие в количестве названных стрессогенных жизненных событий, относящихся к факторам микросреды, относительно факторов макросреды и личностных факторов. При этом обучение – главный источник стресса в жизни подростков. Эмоциональное состояние, которое испытывают подростки при возникновении стрессогенных жизненных событий, во всех случаях отрицательно.

Для более глубокого изучения последствий воздействия стрессоров на учащихся по итогам предшествующего диагностирования был разработан опросник **«Воздействие стрессоров микросреды на подростка»**. Опросником называется «средство изучения социально-психологических и личностных изменений, позволяющее количественно определять их качества и степень развития» [42, с. 237]. Основная идея опросника заключается в том, что стрессоры оказывают комплексное воздействие на подростка, включая эмоциональную, когнитивную, поведенческую и физиологическую сферы его личности. Исследования, проведенные М.И.Дачиной, Л.А.Кандыбовичем, В.А.Пономаренко, подтвердили, что «для оценки степени воздействия напряженной ситуации используются такие показатели, как: а) физиологические сдвиги (вегетативные реакции); б) психические изменения (показатели психических процессов, определяющие успешность деятельности); в) изменения функционального уровня деятельности (результаты деятельности)». Наиболее информативными являются изменения психических познавательных процессов, которые необходимы для успешного выполнения задачи, и высокие вегетативные сдвиги, в особенности изменение артериального давления и частоты сердечных сокращений» [43, с. 10]. О вероятном развитии стресса вне связи с выполняемой деятельностью можно судить и по опроснику Т.А.Немчина, адаптировавшего методику измерения тревожности Дж. Тейлор [121]. «Опросник, опре-

деляющий склонность к развитию стресса» состоит из 50 утверждений. Испытуемый соглашается или не соглашается с каждым утверждением. Содержание утверждений опросника представляет собой описание физиологических и эмоциональных реакций человека на стрессоры. Авторы считают индикаторами стресса покраснение, проблемы с желудком, дрожь в руках, приступы тошноты, чувство голода, усиленное сердцебиение, потливость, частые болезни, а также беспокойство, страх, быструю возбудимость, тревогу. [107]. Такого же мнения придерживается И.А.Фурманов в опроснике «Оценка психосоматического здоровья» и выдвигает 37 показателей благополучия и неблагоприятия в организме, среди которых нарушения питания, проблемы с пищеварением, боли в области сердца, нервные тики, головные боли, нарушения дыхания, кровообращения, сна, ознобы, боли в мышцах и суставах [170, 171]. При составлении опросника были использованы данные исследований К. Бредли и Т. Кокса [81], что нашло свое отражение в описании процессов, происходящих в различных сферах жизнедеятельности человека при осознании им своего психического состояния.

В шести графах схемы К. Бредли и Т. Кокса «Различные аспекты влияния стресса» (табл. 6) приведены характеристики, отражающие воздействие стрессоров на различные сферы жизнедеятельности: личностную, поведенческую, когнитивную, а также влияющие на физиологическое состояние, здоровье и работоспособность. Учитывая наш взгляд на проблему стресса как на психологический феномен, большое внимание уделялось анализу воздействия стрессоров на личностную, поведенческую и когнитивную сферы.

Таблица 6. Различные аспекты влияния стресса

| | |
|---|--|
| <p>Влияние на личность: волнение, агрессия, апатия, скука, депрессия, усталость, разочарование, чувство вины и стыда, раздражительность и плохой характер, упрямость, низкая самооценка, напряжение, нервозность, чувство одиночества.</p> | <p>Влияние на поведение: высокий процент травматизма, склонность к злоупотреблению наркотиками и эмоциональным взрывам, повышенный аппетит, потеря аппетита, склонность к алкоголизму и курению, возбудимость, импульсивное поведение, нарушения речи, нервный смех, беспокойство и тремор.</p> |
|---|--|

| | |
|---|--|
| <p>Влияние на когнитивную сферу: неспособность принять решение и сосредоточиться, частая забывчивость, чрезмерная чувствительность к критике и умственная заторможенность.</p> | <p>Влияние на физиологическое состояние: повышение уровня катехоламинов и кортикостероидов в крови и моче, повышение уровня глюкозы в крови, тахикардия, повышение артериального давления, сухость во рту, усиленное потоотделение, расширение зрачков, затрудненное дыхание, приступы жара и озноба, ощущение «кома» в горле, онемение и ощущение «иглолок» в конечностях.</p> |
| <p>Влияние на здоровье: астма, аменорея, боли в спине и груди, ишемическая болезнь сердца, диарея, частые обмороки и головокружения, учащенное мочеиспускание, головные боли и мигрени, неврозы, ночные кошмары, бессонница, психозы, психосоматические заболевания, сахарный диабет, сыпь, язвы, потеря полового влечения и слабость.</p> | <p>Влияние на работоспособность: рассеянность, плохие отношения на производстве и низкая производительность труда, высокий процент травматизма на производстве, склонность к смене места работы, плохой микроклимат, конфликтами на работе и неудовлетворенность своей работой.</p> |

Название схемы К. Бредли и С. Кокса вызывает ряд вопросов. Понятие «аспект» в «Толковом словаре русского языка» определяется как «точка зрения, взгляд на что-то» [125, с.27], что искажает смысл содержания схемы. Обобщение названий шести граф и введение объединяющего их термина позволило назвать опросник, состоящий из инструкции, 3 блоков по 29 вопросов в каждом (применялись закрытые косвенные вопросы, и интерпретации результатов, так: «**Воздействие стрессоров микросреды на подростка**». Поскольку в процессе предыдущих исследований была выявлена высокая значимость для подростков факторов микросреды, то первый блок вопросов посвящен школьным стрессорам и реакциям учащихся на события, происходящие ежедневно в обстановке обучения. Второй блок отражает воздействие на подростка семейных стрессоров. Третий блок включает в себя такой фактор микросреды, как проблемы во взаимоотношениях со сверстниками.

В процессе составления опросника стал актуальным вопрос о его валидности. В общем виде валидность означает «пригодность» или «обоснованность» для решения поставленной цели, соответствие конкретного исследования принятым стандартам (безупречному эксперименту) [40]. Выделяют различные типы валидности и способы ее определения. При составлении опросника учитывалась **содержательная (очевидная) валидность**, поскольку блоки вопросов о школе, се-

мые и сверстниках были сформулированы на основании результатов анкетирования и адаптации «Шкалы жизненных событий, вызывающих стресс». Содержание опросника соотносилось с содержанием схемы «Различные аспекты влияния стресса» К.Бредли и Т.Кокса) и опросника для выявления нервно-психического напряжения (Т.А.Немчина). Учитывалась также и **концептуальная валидность**. Опосредованно, на основе анализа последующего состояния подростков, была подтверждена и **прогностическая валидность** созданного инструментария — опросника «Воздействие стрессоров микросреды на подростка».

Опросник «Воздействие стрессоров микросреды на подростка»

Инструкция для респондентов — Ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе, дома, общаясь со сверстниками. Старайтесь отвечать искренне и правдиво. Если Вы согласны с утверждением, рядом с его номером поставьте знак «+» («Да»), если нет — «-» («Нет»). Старайтесь долго не думать. Правильных и неправильных ответов не бывает.

Блок вопросов № 1 (школа)

1. При выполнении контрольной работы я испытываю чувство напряжения.
2. Когда учитель вызывает меня отвечать к доске, я испытываю волнение, нервозность.
3. Когда мне непонятна тема (объяснения учителя на уроке), меня охватывает скука, апатия.
4. После уроков я иду домой усталый.
5. К концу учебного года у меня бывает депрессия.
6. После контрольной работы я испытываю обычно не свойственный мне очень сильный голод.
7. После трудного и напряженного урока мне часто хочется выкурить сигарету.
8. Когда меня вызывают к доске, я часто испытываю растерянность и оцепенение, которые мешают мне хорошо отвечать на вопросы.

9. После трудных для меня уроков я, бывает, не могу контролировать свои действия и совершаю поступки под воздействием эмоций, импульсивно.
10. К концу учебного года я все чаще начинаю беспокоиться о своей успеваемости.
11. К концу урока мне бывает трудно сосредоточиться.
12. Когда учитель критикует меня в присутствии всего класса, я становлюсь очень чувствительным.
13. В условиях школы обычно мне бывает трудно принять какое-либо решение.
14. Бывает, что на уроках я не могу сразу сообразить, как правильно выполнить предложенное учителем задание.
15. К концу учебного года я становлюсь чрезмерно забывчивым и рассеянным.
16. Когда меня вызывают отвечать к доске, испытываю приступы жара или озноба.
17. Когда учитель называет мою фамилию и мне надо идти отвечать домашний материал, я ощущаю ком в горле.
18. После важной для меня контрольной работы я ощущаю онемение («иголки») в руках.
19. Когда учитель объявляет отметки за четверть, я чувствую сильное сердцебиение.
20. Мне становится трудно дышать, когда я получаю плохую отметку.
21. После неудачного ответа у меня появляется неприятная слабость во всем теле.
22. К концу учебного года я чаще начинаю испытывать головную боль.
23. После ссоры с учителем мне, бывает, сняться плохие сны.
24. После напряженной работы в классе я часто не могу уснуть.
25. К концу первого полугодия я обычно заболеваю.
26. Меня часто не устраивает тот материал, который на уроках излагает учитель.
27. Я часто не удовлетворен результатами своей работы в классе.
28. В последнее время у меня участились ссоры с учителями.
29. С каждым годом количество предметов, по которым я не успеваю, растет.

Блок вопросов № 2 (семья)

1. Когда я ругаюсь со своим братом / сестрой, я испытываю по отношению к нему / ней сильную агрессию.
2. После ссоры с родителями я часто чувствую себя одиноким.
3. Когда родители ругают меня, я начинаю хуже о себе думать.
4. Когда родные не понимают меня, я чувствую разочарование.
5. Если я не оправдываю ожиданий родителей, я испытываю чувство вины и стыда.
6. Когда моих родителей вызывают в школу (на родительское собрание), я начинаю беспокоиться.
7. После ссоры с родителями мне хочется гуришь.
8. Во взаимоотношениях со своим братом / сестрой я проявляю чрезмерную возбудимость.
9. Когда в моей семье не все в порядке, я начинаю или слишком много есть, или вообще не могу притронуться к еде.
10. Если родители несправедливо обвиняют меня в чем-либо, я становлюсь слишком эмоциональным и взрывоопасным.
11. Во время ссоры с родителями я чрезмерно чувствителен к критике.
12. Когда мать просит меня сделать какую-нибудь работу по дому, я часто забываю об этом.
13. Когда кто-то из родителей пытается проверить выполнение мной домашнего задания, я не могу хорошо объяснить изученный материал.
14. Я думаю, что очень трудно попросить прощения у брата или сестры сразу после ссоры.
15. Мне обычно трудно сосредоточиться на выполнении домашнего задания.
16. Когда я боюсь, что родители узнают о том, что я сделал что-то не так, у меня начинаются приступы жара или озноба.
17. Мое сердце начинает биться сильнее, когда родители ругают меня.
18. Когда мои родители ссорятся между собой, мне становится трудно дышать.
19. Если мой брат / сестра начинают без особой причины дразнить и обзывать меня, я ощущаю ком в горле.
20. Я испытываю сухость во рту, когда думаю о том, что с моими родными может произойти что-нибудь плохое.

21. После ссоры с родителями меня мучает бессонница.
22. На состояние моего здоровья большое влияние оказывают взаимоотношения в семье.
23. Я так сильно боюсь, что с моими родителями может что-нибудь случиться, что испытываю боль в груди.
24. После ссор с родителями меня мучают ночные кошмары.
25. Головокружение и обморок могут произойти во время сильного конфликта в семье.
26. Если я начинаю помогать матери на кухне, то это обычно заканчивается какой-либо травмой.
27. Я считаю, что в нашей семье плохой микроклимат.
28. Мне часто хочется уйти из дома, чтобы не слышать поучений родителей.
29. Мне часто хочется доказать своим родителям свою правоту.

Блок вопросов № 3 (сверстники)

1. Я волнуюсь, если мне надо позаниматься с понравившимся мне подростком.
2. Если мой друг / подруга ведет себя не так, как я ожидал, я испытываю разочарование.
3. Когда я не могу выполнить то, что обещал своим друзьям, то испытываю чувство вины и стыда.
4. Бывает, что в всей компании сверстников я испытываю чувство одиночества.
5. Мои друзья говорят, что я часто бываю раздражительным или очень упрямым.
6. Когда я гуляю по улице со своими друзьями, мы часто очень громко смеемся и разговариваем.
7. У меня есть друзья, которые употребляют алкоголь (наркотики).
8. В нашей компании многие ребята курят, и я в том числе.
9. После того как я схожу со своими друзьями на дискотеку, я прихожу домой с какой-нибудь травмой.
10. После того как я поссорюсь с моим другом, я становлюсь очень возбужденным и излишне импульсивным.
11. Если взрослые критикуют моих друзей, я проявляю чрезмерную чувствительность.
12. Когда я общаюсь в новой компании сверстников, я обычно поступаю так, как хотят они.

13. Когда мои друзья зовут меня погулять, мне бывает трудно сосредоточиться на выполнении домашнего задания.
14. Если у меня возникают проблемы и конфликты с друзьями, я могу забыть выполнить какую-нибудь просьбу родителей.
15. Если у меня происходит серьезное столкновение (ссора) с моими одноклассниками, я не могу быстро и правильно отвечать на уроках на вопросы учителя.
16. Если мне надо познакомиться с понравившимся мне сверстником, я волнуюсь так, что у меня потеют ладони.
17. Если мои друзья указывают мне на мои недостатки, мне бывает трудно дышать.
18. Если мои друзья предлагают мне совершить что-то, связанное с риском (противозаконное), я испытываю приступы жара или озноба.
19. Мой пульс становится чаще, когда я сам говорю моим друзьям о том, что мне в них что-то не нравится.
20. У меня появляется ощущение сухости во рту, когда мои одноклассники начинают смеяться надо мной.
21. У меня начинает болеть сердце, если мои друзья говорят обо мне что-то плохое.
22. Мой приятель может довести кого угодно до нервного срыва.
23. Иногда вижу своих одноклассников в ночных кошмарах.
24. После серьезной ссоры с другом я долго не могу уснуть.
25. Если мне надо обратиться с вопросом к незнакомому мне подруге, испытываю слабость и головокружение.
26. Общаюсь с новыми друзьями, я становлюсь крайне рассеянным в школе.
27. Если мне надо делать уроки, а мои друзья уговаривают меня посетить дискотеку, вечеринку или футбольный матч, пойду с ними.
28. Я стал чаще ругаться с родителями, когда у меня появились новые друзья.
29. После того как у меня появились новые друзья, я стал хуже учиться.

Интерпретация результатов

| Сферы воздействия стрессоров | Школа (I) | Семья (II) | Сверстники (III) |
|------------------------------|----------------|----------------|------------------|
| 1. На свойства личности | 1, 2, 3, 4, 5 | 1, 2, 3, 4, 5 | 1, 2, 3, 4, |
| 2. На поведение | 6, 7, 8, 9, 10 | 6, 7, 8, 9, 10 | 6, 7, 8, 9, 10 |
| 3. На когнитивную сферу | 11,12,13,14,15 | 11,12,13,14,15 | 11,12,13,14,15 |
| 4. На физиологическую сферу | 16,17,18,19,20 | 16,17,18,19,20 | 16,17,18,19,20 |
| 5. На здоровье | 21,22,23,24,25 | 21,22,23,24,25 | 21,22,23,24,25 |
| 6. На работоспособность | 15,26,27,28,29 | 15,26,27,28,29 | 15,26,27,28,29 |

Правомерность использования опросника «Воздействие стрессоров микросреды на подростка» в диагностических целях обусловлена удовлетворительными показателями, полученными в ходе психометрической оценки. Так, критерий валидности учитывался непосредственно при составлении опросника. В ранее изложенных теоретических позициях [43; 87; 105; 106; 107] и результатах исследований К. Бредли и Т. Кокса [81], отраженных в табл. 6, указывалось, что переживаемые человеком стрессоры оказывают воздействие на различные сферы его жизнедеятельности. Поэтому понятия, прописанные в таблице, включены в сами вопросы. Например, по данным исследований К. Бредли и Т. Кокса [81], влияние стресса на когнитивную сферу выражается в неспособности принять решение и сосредоточиться, частой забывчивости, чрезмерной чувствительности к критике, умственной заторможенности. Как видно из табл. 4 (приложение 1), в содержание вопросов (с 11-го по 15-й каждого из трех блоков) данные понятия включены. Для более точного подтверждения устойчивости результатов опроса нами он проводился дважды на выборке из 62 человек. При этом высчитывался коэффициент корреляции между результатами двух испытаний, который мы назвали коэффициентом надежности. Коэффициент надежности опросника $r = 0,74$. Для подтверждения валидности опросника нами использовался метод экспертных оценок. В процессе проведения педагогического консилиума определялась реакция учащихся на

воздействия различных стрессоров. Кроме того, стрессоры микросреды, воздействующие на подростков и положенные в основу опросника, были охарактеризованы нами в результатах обработки данных «Шкалы жизненных событий, вызывающих стресс» и анкеты.

2.2. Выявление степени воздействия и значимости стрессоров для подростков

Напомним, что с целью изучения степени воздействия на подростков стрессоров и факторов стресса, осознаваемых учащимися V–IX классов, была использована оригинальная «Шкала жизненных событий, вызывающих стресс». Степень воздействия осознаваемых стрессоров (высокая—300 и более баллов, средняя—200–299 баллов и низкая—0–199 баллов) определялась по общей сумме баллов, полученных при подсчете оценок жизненных событий, вызывающих стресс, отмеченных подростками.

Достоверность событий, произошедших с подростками, устанавливалась в процессе беседы с классными руководителями. Кроме того, классные руководители опрашивались по поводу эмоциональных состояний, которые демонстрируют учащиеся в процессе взаимодействия с ними в условиях общеобразовательной школы (выборочно). В процессе подобных бесед были получены следующие результаты:

- наличие кризисных жизненных ситуаций, которые отмечали в процессе беседы учащиеся, было подтверждено преподавателями во всех случаях;
- классные руководители наблюдали тяжелое эмоциональное состояние подростков, которые получили при подсчете результатов заполнения «Шкалы ...» высокую степень воздействия стрессоров.

Качественный и количественный анализ полученных экспериментальных данных представлен ниже отдельно для результатов, полученных по всей выборке и по каждому классу, а также для результатов мальчиков-подростков и девочек того же возраста по всей выборке и по каждому классу.

Степень воздействия осознаваемых стрессоров (высокая, средняя и низкая) рассматривалась на выборке 1013 учащихся (480 девочек, 533 мальчика) V–IX классов с применением критерия Фишера. Указанный

критерий описан во многих руководствах [37; 133] и предназначен для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта. В качестве исследуемого эффекта выступали различные степени воздействия стрессоров на подростков. Критерий позволил оценить достоверность различий между процентным соотношением результатов двух выборок, в которых был зарегистрирован эффект. Нормальное распределение полученных результатов было проверено в компьютерной версии программы «Excel».

Было выявлено, что большинство учащихся подросткового возраста (785 человек, что составило 77,49 % от общего числа респондентов) имеет высокую степень воздействия осознаваемых стрессоров, причем число девочек с такими показателями оказалось большим (405 человек, что составило 79,17%), чем число мальчиков того же возраста (380 человек, что составило 75,98 % от общего числа респондентов).

При сопоставлении показателей воздействия осознаваемых стрессоров достоверные различия обнаружены среди результатов учащихся V классов с общими показателями всех учащихся с V по IX класс и показателей учащихся IX классов с общими показателями.

В группах подростков с низкими показателями воздействия осознаваемых стрессоров процент учащихся V классах достоверно ($p \leq 0,01$) выше, чем процент учащихся в целом по общим показателям. Количество учащихся, имеющих низкую степень воздействия осознаваемых стрессоров, в IX классах меньше ($p \leq 0,05$), чем количество учащихся с такой же степенью воздействия осознаваемых стрессоров по общим показателям для указанных возрастных групп. Более того, количество учащихся, имеющих высокую степень воздействия осознаваемых стрессоров, в IX классах выше ($p \leq 0,05$), чем количество учащихся с такой же степенью в V–IX классах в целом. Достоверных различий воздействия осознаваемых стрессоров не обнаружено при сопоставлении показателей учащихся VI, VII и VIII классов с общими показателями по всем обследованным классам.

В группах учащихся со средней степенью воздействия осознаваемых стрессоров достоверных отличий не обнаружено ни между мальчиками и девочками, ни между подростками разных возрастных групп. Таким образом, самая низкая степень воздействия осознаваемых стрессоров выявлена у подростков V классов ($p \leq 0,01$), повышение степени воздействия осознаваемых стрессоров и ее стабилизация наблюдались у учащихся VI–VIII классов, а затем происходило резкое ее увеличение в IX классах ($p \leq 0,05$) (рис. 3).

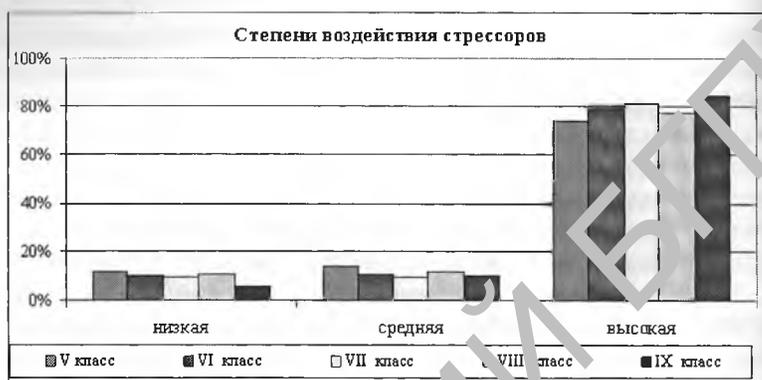


Рис. 3. Гистограмма показателей воздействия осознаваемых стрессоров на подростков V–IX классов

Исходя из вышеизложенного можно предположить, что на увеличение степени воздействия осознаваемых стрессоров в IX классах влияет стоящая перед подростками задача самоопределения и грядущие экзамены. Это противоречит распространенному мнению о том, что при переходе учащегося в V класс, связанном с началом подросткового возраста, психическое напряжение ребенка усиливается. Например, большое сравнительно с другими возрастными группами количество учащихся V классов имеет низкую степень воздействия осознаваемых стрессоров. Возможно, однако, что степень психического напряжения учащихся V классов растет в сравнении с показателями воздействия стрессоров на детей младшего школьного возраста и поэтому требует от психологической службы и педагогов более пристального внимания к учащимся именно в этот период. С помощью критерия Фишера был проведен сравнительный анализ показателей воздействия стрессоров для мальчиков и девочек V–IX классов. Приведем таблицы и построенные на их основе круговые диаграммы, в которых отображены общие показатели воздействия осознаваемых стрессоров по «Шкале жизненных событий, вызывающих стресс», а также показатели отдельно для мальчиков и девочек-подростков по каждому из V–IX классов (рис. 4–10). Результаты диагностики показали достоверные ($p \leq 0,05$) различия между мальчиками и девочками по высокой, средней и низкой степени воздействия осознаваемых стрессоров. Так, при подсчете данных диагностического материала были обнаружены достоверные

($p \leq 0,05$) различия между мальчиками и девочками, имеющими низкую степень воздействия осознаваемых стрессоров в V классах (число девочек-подростков с низкой степенью воздействия осознаваемых стрессоров меньше, чем мальчиков того же возраста). В VI и VII классах различия между мальчиками и девочками по степени воздействия стрессоров оказались недостоверными. В VIII классах были обнаружены достоверные ($p \leq 0,05$) различия между мальчиками и девочками с высокой степенью воздействия осознаваемых стрессоров (кол. девочек с высокой степенью воздействия стрессоров больше, чем мальчиков). Различия между мальчиками и девочками были выявлены и в IX классах. Число девочек с низкой степенью воздействия осознаваемых стрессоров ($p \leq 0,05$) меньше, чем мальчиков. Число девочек с высокой степенью воздействия стрессоров ($p \leq 0,01$) больше, чем мальчиков. Полученные данные свидетельствуют о том, что девочки-подростки в большей мере переживают воздействие стрессоров, чем их сверстники-мальчики. При сравнении показателей девочек-подростков с V по IX классы с общими показателями девочек V–IX классов критерий Фишера показал, что достоверные различия существуют лишь при сравнении показателей воздействия осознаваемых стрессоров на девочек IX классов с общими показателями. Различия с уровнем значимости $p \leq 0,01$ обнаружены в группах девочек IX классов с низкой степенью воздействия стрессоров при сравнении их с общими показателями для девочек. Процент девочек с низкой степенью воздействия стрессоров в IX классах достоверно ниже, чем процент девочек в V–IX классах с такой же степенью. Процент девочек с высокой степенью воздействия стрессоров достоверно выше в IX классах ($p \leq 0,05$), чем процент девочек с такой же степенью воздействия стрессоров, во всех остальных возрастных группах девочек. Для мальчиков-подростков при сравнении каждой возрастной группы с общими показателями достоверных различий ни по одной из степеней воздействия стрессоров не обнаружено. При сравнении общих показателей мальчиков-подростков и для девочек одного и того же возраста были выявлены различия по группам с высокими и низкими показателями воздействия стрессоров. Это свидетельствует о том, что с возрастом у девочек усиливается тенденция повышения степени воздействия стрессоров, которая достигает к IX классу наивысшей точки по сравнению с теми же показателями в V–VIII классах, а также с показателями мальчиков-подростков и общими показателями.

Таблица 7. Результаты заполнения «Шкалы жизненных событий, вызывающих стресс» у учащихся V классов (частота набранных баллов)

| Интервальная шкала (в баллах) | Частота набранных баллов | | |
|-------------------------------|--------------------------|-------------|-----------|
| | Мальчики (М) | Девочки (Д) | Общее (О) |
| 0-99 | 6 | 1 | 7 |
| 100-199 | 12 | 7 | 19 |
| 200-299 | 14 | 17 | 31 |
| 300-399 | 15 | 11 | 26 |
| 400-499 | 21 | 20 | 41 |
| 500-599 | 13 | 26 | 39 |
| 600-699 | 12 | 11 | 23 |
| 700-799 | 6 | 6 | 12 |
| 800-899 | 6 | 3 | 9 |
| 900-999 | 0 | 3 | 7 |
| 1000-1099 | 3 | 0 | 3 |
| 1100-1199 | 1 | 0 | 1 |
| 1200-1299 | 0 | 1 | 1 |
| 1300-1399 | 0 | 1 | 1 |
| ИТОГО | 113 | 107 | 220 |

Таблица 8. Результаты заполнения «Шкалы жизненных событий, вызывающих стресс» у учащихся V классов (степень воздействия стрессоров)

| Учащиеся V классов | | Степень воздействия стрессоров | | |
|--------------------|--------|--------------------------------|---------|---------|
| | | Низкая | Средняя | Высокая |
| М | Кол-во | 18 | 14 | 81 |
| | % | 15,9 | 12,4 | 71,7 |
| Д | Кол-во | 8 | 17 | 82 |
| | % | 7,5 | 15,9 | 76,7 |
| О | Кол-во | 26 | 31 | 163 |
| | % | 11,8 | 14,1 | 74,1 |



- Низкая степень подверженности стрессу
- Средняя степень подверженности стрессу
- Высокая степень подверженности стрессу

Рис. 4. Показатели воздействия осознаваемых стрессоров на учащихся V классов

Таблица 9. Результаты заполнения «Шкалы физиенных событий, вызывающих стресс» у учащихся VI классов (частота набранных баллов)

| Интервальная шкала (в баллах) | Частота набранных баллов | | |
|-------------------------------|--------------------------|-------------|------------|
| | Мальчики (М) | Девочки (Д) | Общее (О) |
| 0-99 | 7 | 4 | 6 |
| 100-199 | 9 | 7 | 16 |
| 200-299 | 11 | 12 | 23 |
| 300-399 | 21 | 17 | 38 |
| 400-499 | 17 | 17 | 34 |
| 500-599 | 18 | 19 | 37 |
| 600-699 | 12 | 14 | 26 |
| 700-799 | 11 | 7 | 18 |
| 800-899 | 5 | 5 | 10 |
| 900-999 | 4 | 1 | 5 |
| 1000-1099 | 0 | 1 | 1 |
| 1100-1199 | 1 | 0 | 1 |
| 1200-1299 | 0 | 0 | 0 |
| 1300-1399 | 0 | 0 | 0 |
| ИТОГО | 111 | 104 | 215 |

Таблица 10. Результаты заполнения «Шкалы жизненных событий, вызывающих стресс» у учащихся VI классов (степень воздействия стрессоров)

| Учащиеся VI классов | | Степень воздействия стрессоров | | |
|---------------------|--------|--------------------------------|---------|---------|
| | | Низкая | Средняя | Высокая |
| М | Кол-во | 11 | 11 | 89 |
| | % | 9,9 | 9,9 | 80,2 |
| Д | Кол-во | 11 | 12 | 81 |
| | % | 10,6 | 11,5 | 77,9 |
| О | Кол-во | 22 | 23 | 170 |
| | % | 10,2 | 10,7 | 79,1 |



Рис. 5. Показатели воздействия осознаваемых стрессоров на учащихся VI классов

Таблица 11. Результаты заполнения «Шкалы жизненных событий, вызывающих стресс» у учащихся VII классов (частота набранных баллов)

| Интервальная шкала (в баллах) | Частота набранных баллов | | |
|-------------------------------|--------------------------|-------------|-----------|
| | Мальчики (М) | Девочки (Д) | Общее (О) |
| 0-99 | 3 | 2 | 5 |
| 100-199 | 10 | 4 | 14 |
| 200-299 | 12 | 7 | 19 |
| 300-399 | 12 | 13 | 25 |
| 400-499 | 18 | 9 | 27 |

| | | | |
|-----------|-----|----|-----|
| 500-599 | 23 | 19 | 42 |
| 600-699 | 15 | 14 | 26 |
| 700-799 | 11 | 17 | 32 |
| 800-899 | 5 | 8 | 13 |
| 900-999 | 6 | 6 | 12 |
| 1000-1099 | 4 | 4 | 8 |
| 1100-1199 | 2 | 1 | 3 |
| 1200-1299 | 1 | 0 | 1 |
| 1300-1399 | 0 | 0 | 0 |
| ИТОГО | 111 | 90 | 201 |

Таблица 12. Результаты заполнения «Шкалы жизненных событий, вызывающих стресс» у учащихся VII классов (степень воздействия стрессоров)

| Учащиеся VII классов | | Степень воздействия стрессоров | | |
|----------------------|--------|--------------------------------|---------|---------|
| | | Низкая | Средняя | Высокая |
| М | Кол-во | 15 | 12 | 86 |
| | % | 11,7 | 10,8 | 77,5 |
| Д | Кол-во | 6 | 7 | 77 |
| | % | 6,7 | 7,8 | 85,5 |
| О | Кол-во | 19 | 19 | 163 |
| | % | 9,5 | 9,5 | 81 |

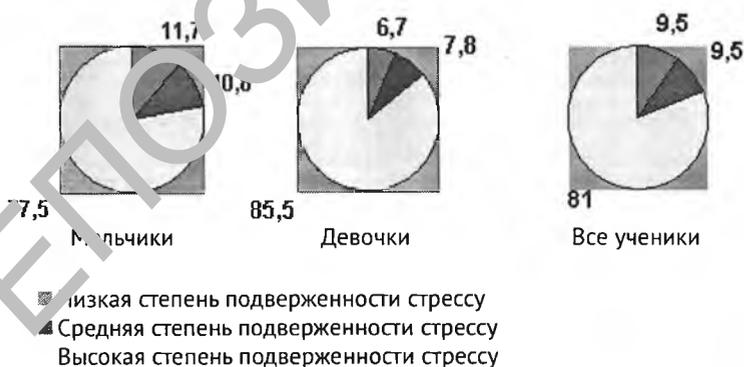


Рис. 6. Показатель воздействия осознаваемых стрессоров на учащихся VII классов

Таблица 13. Результаты заполнения «Шкалы жизненных событий, вызывающих стресс» у учащихся VIII классов (частота набранных баллов)

| Интервальная шкала (в баллах) | Частота набранных баллов | | |
|-------------------------------|--------------------------|-------------|------------|
| | Мальчики (М) | Девочки (Д) | Общее (О) |
| 0-99 | 3 | 2 | 4 |
| 100-199 | 9 | 6 | 15 |
| 200-299 | 15 | 6 | 21 |
| 300-399 | 14 | 15 | 29 |
| 400-499 | 19 | 11 | 30 |
| 500-599 | 11 | 11 | 22 |
| 600-699 | 9 | 8 | 17 |
| 700-799 | 6 | 6 | 12 |
| 800-899 | 8 | 5 | 13 |
| 900-999 | 3 | 4 | 7 |
| 1000-1099 | 1 | 1 | 2 |
| 1100-1199 | | 1 | 1 |
| 1200-1299 | 0 | 2 | 2 |
| 1300-1399 | 0 | 1 | 1 |
| ИТОГО | 93 | 78 | 176 |

Таблица 14. Результаты заполнения «Шкалы жизненных событий, вызывающих стресс» у учащихся VIII классов (степень воздействия стрессоров)

| Учащиеся VIII классов | | Степень воздействия стрессоров | | |
|-----------------------|--------|--------------------------------|---------|---------|
| | | Низкая | Средняя | Высокая |
| М | Кол-во | 12 | 15 | 71 |
| | % | 12,2 | 15,3 | 72,5 |
| Д | Кол-во | 7 | 6 | 83,3 |
| | % | 9 | 7,7 | 83,3 |
| О | Кол-во | 19 | 21 | 136 |
| | % | 10,8 | 11,9 | 77,3 |

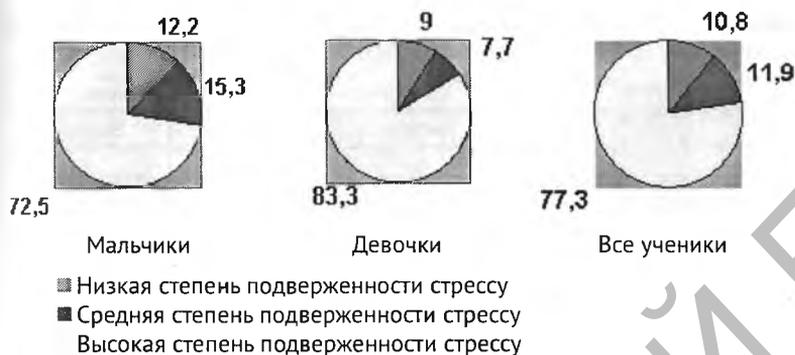


Рис. 7. Показатели воздействия осознаваемых стрессоров на учащихся VIII классов

Таблица 15. Результаты заполнения «Шкалы жизненных событий, вызывающих стресс» у учащихся IX классов (частота набранных баллов)

| Интервальная шкала (в баллах) | Частота набранных баллов | | |
|-------------------------------|--------------------------|-------------|-----------|
| | Мальчики (М) | Девочки (Д) | Общее (О) |
| 0-99 | 6 | 1 | 7 |
| 100-199 | 12 | 7 | 19 |
| 200-299 | 11 | 17 | 31 |
| 300-399 | 15 | 11 | 26 |
| 400-499 | 21 | 20 | 41 |
| 500-599 | 13 | 26 | 39 |
| 600-699 | 12 | 11 | 23 |
| 700-799 | 6 | 6 | 12 |
| 800-899 | 6 | 3 | 9 |
| 900-999 | 4 | 3 | 7 |
| 1000-1099 | 3 | 0 | 3 |
| 1100-1199 | 1 | 0 | 1 |
| 1200-1299 | 0 | 1 | 1 |
| 1300-1399 | 0 | 1 | 1 |
| ИТОГО | 113 | 107 | 220 |

Таблица 16. Результаты заполнения «Шкалы жизненных событий, вызывающих стресс» у учащихся IX классов (степень воздействия стрессоров)

| Учащиеся IX классов | | Степень воздействия стрессоров | | |
|---------------------|--------|--------------------------------|---------|---------|
| | | Низкая | Средняя | Высокая |
| М | Кол-во | 9 | 13 | 80 |
| | % | 8,8 | 12,8 | 78,4 |
| Д | Кол-во | 2 | 7 | 90 |
| | % | 2 | 7 | 91 |
| О | Кол-во | 11 | 27 | 170 |
| | % | 5,5 | 10 | 84,5 |



Рис. 8. Показатели воздействия осознаваемых стрессоров на учащихся IX классов

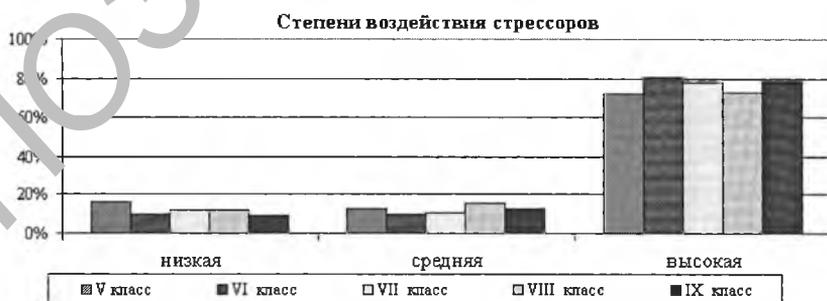


Рис. 9. Гистограмма показателей воздействия осознаваемых стрессоров на мальчиков-подростков V – IX классов



Рис. 10. Гистограмма показателей воздействия осознаваемых стрессоров на девочек-подростков V–IX классов

Таким образом, процент мальчиков с низкой степенью воздействия осознаваемых стрессоров в целом с V по IX классы достоверно ($p \leq 0,01$) выше, чем процент девочек в указанном возрастном диапазоне. Процент мальчиков с высокой степенью воздействия осознаваемых стрессоров в возрасте с V по IX класс достоверно ($p \leq 0,01$) ниже, чем процент девочек в этом же возрастном диапазоне (рис. 11).



Рис. 11. Показатели воздействия осознаваемых стрессоров на учащихся V–IX классов

Информация о более высокой степени воздействия осознаваемых стрессоров, которой характеризуются девочки-подростки в сопоставлении с мальчиками того же возраста, косвенно подтверждается и в исследованиях И.Н.Андреевой, изучавшей взаимосвязь личностной тревожности и социально-психологических характеристик подростков. Автор выявила тот факт, что «девочки-подростки в большей мере, чем мальчики, предрасположены к развитию тревожности в эмоционально

неблагополучных условиях общения» [4, с. 73]. По мнению И. Н. Андреевой, это связано с тем, что личностная тревожность у девочек в большей мере, чем у мальчиков, обусловлена характером взаимоотношений со сверстниками. Длительное же воздействие психотравмирующей ситуации может осознаваться девочками как личностная тревожность. В процессе статистической обработки данных, с одной стороны, проводился сравнительный анализ в процентном соотношении, с другой — по количеству баллов, набранных по «Шкале...» различными группами учащихся с той или иной степенью воздействия стрессоров. Например, было показано в процентном соотношении, что на основании критерия Фишера на уровне значимости $p \leq 0,01$ количественные показатели низкой степени воздействия осознаваемых стрессоров у мальчиков выше, чем у девочек-подростков. Результаты говорят о том, что шкала для анализа показателей воздействия стрессоров при некоторой модификации методики является верной. Поэтому, кроме определения силы воздействия стрессоров, «Шкала жизненных событий, вызывающих стресс» была использована при изучении жизненных событий, которые осознаются подростками как стрессоры. Критерий Фишера [133] позволил выявить достоверные различия между мальчиками и девочками в частоте упоминаний осознаваемых стрессоров в одинаковых возрастных группах, между учащимися разных возрастных групп с V по IX классы, а также при сравнении показателей девочек и мальчиков различных возрастных групп с общими показателями девочек и мальчиков. Кроме того, достоверные различия в частоте упоминаний подростками отдельных стрессоров были обнаружены при сравнении показателей каждой возрастной группы с V по IX классы с общими показателями для V–IX классов в целом. Прежде всего нужно отметить, что сравнивались именно те стрессоры, которые одна из половозрастных групп называла наиболее частыми (более чем в 1/3 случаев среди всех учащихся). В ходе исследования обнаружено 11 таких стрессоров (табл. 17). Группу наиболее часто упоминаемых подростками стрессоров составили: «Знакомство с новыми друзьями» (791, что составило 78,08%), «Получение травмы или болезнь» (688–67,92%), «Ссоры с братом или сестрой» (618–61,01%), «Стычки с родителями» (575–56,76%), «Неуспеваемость по одному или нескольким предметам в школе» (521–54,43%), «Разрыв отношений с другом или подругой» (536–52,91%), «Чрезмерная худоба, слишком высокий или низкий рост» (517–51,04%), «Перемены во внешнем облике» (484–47,78%), «Потеря родителей или какого-нибудь другого

близкого родственника (не самого подростка)» (445–43,93 %), «Потеря любимого домашнего животного» (428–42,25 %), «Провал на экзамене» (397–39,19 %).

Таблица 17. Шкала жизненных событий, вызывающих стресс (все учащиеся)

| Жизненные события | Для девочек V–IX классов | | Для мальчиков V–IX классов | | Для подростков V–IX классов | |
|--|--------------------------|-------|----------------------------|-------|-----------------------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| II | III | IV | V | VI | VII | VIII |
| 1. | 9 | | 13 | | 2 | |
| 2. | 7 | | 13 | | 0 | |
| 3. | 31 | | 38 | | 69 | |
| 4. | 60 | | 55 | | 115 | |
| 5. Неуспеваемость по одному или нескольким предметам в школе | 242 | 50,63 | 279 | 52,15 | 521 | 54,43 |
| 6. | 45 | | 158 | | 183 | |
| 7. Провал на экзамене | 190 | 39,75 | 207 | 38,69 | 397 | 39,19 |
| 8. | 111 | | 119 | | 250 | |
| 9. | 20 | | 20 | | 40 | |
| 10. Потеря любимого домашнего животного | 217 | 47,49 | 201 | 37,57 | 428 | 42,25 |
| 11. Потеря родителей или какого-либо другого близкого родственника (не самого подростка) | 236 | 49,37 | 209 | 39,07 | 445 | 43,93 |
| 12. | 22 | | 33 | | 55 | |
| 13. Разрыв с другом или подругой | 295 | 61,72 | 241 | 45,05 | 536 | 52,91 |
| 14. | 7 | | 11 | | 18 | |
| 15. | 55 | | 28 | | 83 | |
| 16. | 52 | | 40 | | 92 | |

| | | | | | | |
|--|-----|-------|-----|-------|------|-------|
| 17. Получение травмы или болезнь | 339 | 70,92 | 349 | 65,23 | 688 | 67,22 |
| 18. Стычки с родителями | 296 | 61,92 | 279 | 52,15 | 575 | 56,71 |
| 19. | 117 | | 182 | | 299 | |
| 20. Чрезмерная худоба, слишком высокий или слишком низкий рост | 306 | 64,02 | 211 | 39,44 | 517 | 51,04 |
| 21. | 29 | | 38 | | 67 | |
| 22. | 39 | | 69 | | 108 | |
| 23. Перемены во внешнем облике (например, появление очков) | 278 | 58,16 | 206 | 38,5 | 484 | 47,78 |
| 24. Ссоры с братом или сестрой | 306 | 61,01 | 112 | 58,32 | 618 | 61,01 |
| 25. | 138 | | 0 | | 138 | |
| 26. | 53 | | 58 | | 111 | |
| 27. | 70 | | 63 | | 93 | |
| 28. | 126 | | 118 | | 244 | |
| 29. | 138 | | 114 | | 252 | |
| 30. Знакомство с новыми друзьями | 397 | 83,05 | 394 | 73,64 | 791 | 78,08 |
| 31. | 126 | | 117 | | 243 | |
| 32. Количество распорядков | 478 | | 535 | | 1013 | |

Результаты выполнения подростками «Шкалы жизненных событий, вызывающих стресс» можно сопоставить с данными, полученными Т.Л.Крюковой на российской выборке [91]. Выявленные ею стрессоры свидетельствуют о значимости для старших подростков проблем, связанных с обучением, личным будущим, взаимоотношениями со сверстниками и взрослыми, а также вопросами самооценки (непонимание другими, неуверенность в себе). Отмеченные стрессоры свидетельствуют о распространенности в жизни подростка стрессовых переживаний в таких видах деятельности, как общение (со взрослыми и сверстниками)

и обучение, а также в процессе осознания им собственного «Я». Ниже приведены таблицы, составленные по результатам проведения «Шкалы жизненных событий, вызывающих стресс» и отражающие значимые факторы стресса для мальчиков и девочек-подростков по каждому из классов с V по IX. В табл. 18–22 выделены другим фоном строки, в которых стрессоры были отмечены более чем 1/3 респондентов. Приведены показатели сравнения стрессоров, выбранных девочками / мальчиками каждой из исследуемых возрастных групп, с общими показателями для девочек / мальчиков с V по IX классы и показатели учащихся каждой из указанных возрастных групп с общими показателями всех учащихся исследуемого возрастного интервала. В процессе анализа протоколов было отмечено, что у подростков, переживших одно или несколько кризисных событий (первые четыре пункта «Шкалы жизненных событий, вызывающих стресс» «Смерть отца или матери», «Смерть брата или сестры», «Смерть близкого друга», «Развод или разъезд родителей»), увеличивалось количество и других стрессоров. У них по сравнению с не имевшими подобного рода проблем подростками во всех случаях констатировалась высокая степень воздействия осознаваемых стрессоров. Вместе с тем была зафиксирована и другая особенность: подростки, осознавая степень воздействия отдельного события, не осознают степени воздействия стрессора в комплексе. Когда учащимся с высокими показателями воздействия стрессоров задавался вопрос о состоянии, в котором они находятся на данный момент, то ответами чаще всего были слова «Нормальное», «Хорошее», «Такое же, как и у всех». Однако классные руководители констатировали ухудшения в эмоциональной и когнитивной сферах подростков, указывали на повышение у них уровня психического напряжения. Сопоставление показателей факторов стресса для мальчиков и девочек V классов выявило достоверные ($p < 0,01$) различия по следующим пунктам: «Потеря любимого домашнего животного» (10), «Потеря родителей или какого-нибудь другого близкого родственника (не самого подростка)» (11), «Разрыв отношений с другом или подругой» (13), «Чрезмерная худоба, слишком высокий или низкий рост» (20). Значительно большее количество девочек-подростков по сравнению с мальчиками того же возраста назвали указанные выше стрессоры (табл. 18).

Таблица 18. Жизненные события, значимые для учащихся V классов

| Жизненные события | Мальчики | | Девочки | | Общее | |
|--|----------|-------|---------|-------|--------|-------|
| | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| II | III | IV | V | VI | VII | VIII |
| 1. | 3 | | 2 | | 5 | |
| 2. | 0 | | 1 | | 1 | |
| 3. | 7 | | 8 | | 15 | |
| 4. | 16 | | 18 | | 34 | |
| 5. Неудача по одному или нескольким предметам в школе | 48 | 42,48 | 50 | 46,73 | 98 | 44,55 |
| 6. | 25 | | 7 | | 32 | |
| 7. Провал на экзамене | 50 | 44,75 | 47 | 43,93 | 97 | 44,09 |
| 8. | 26 | | 34 | | 60 | |
| 9. | 9 | | 4 | | 13 | |
| 10. Потеря любимого домашнего животного | 59 | 52,1 | 78 | 72,9 | 137 | 62,27 |
| 11. Потеря родителей или какого-нибудь другого близкого родственника (не самого подростка) | 51 | 46,02 | 70 | 65,42 | 122 | 55,46 |
| 12. | 6 | | 7 | | 13 | |
| 13. Разрыв с другом или с другой | 59 | 52,21 | 86 | 80,37 | 145 | 65,9 |
| 14. | 3 | | 4 | | 7 | |
| 15. | 10 | | 8 | | 18 | |
| 16. | 17 | | 9 | | 26 | |
| 17. Получение травмы или болезнь | 87 | 76,99 | 88 | 82,24 | 175 | 79,55 |
| 18. Стычки с родителями | 69 | 61,06 | 57 | 53,27 | 126 | 57,27 |
| 19. | 28 | | 15 | | 43 | |

| | | | | | | |
|--|----|-------|----|-------|-----|-------|
| 20. Чрезмерная худоба, слишком высокий или низкий рост | 45 | 39,82 | 73 | 68,22 | 118 | 53,64 |
| 21. | 16 | | 9 | | 25 | |
| 22. | 33 | | 16 | | 49 | |
| 23. Перемены во внешнем облике (например, появление очков) | 50 | 44,25 | 56 | 52,34 | 106 | 48,18 |
| 24. Ссоры с братом или сестрой | 70 | 61,95 | 67 | 62,62 | 137 | 62,27 |
| 25. | | | 25 | | 25 | |
| 26. | 17 | | 13 | | 30 | |
| 27. | 12 | | 6 | | 18 | |
| 28. | 34 | | 20 | | 62 | |
| 29. | 35 | | 39 | | 74 | |
| 30. Знакомство с новыми друзьями | 82 | 72,57 | 85 | 79,44 | 167 | 75,9 |
| 31. | 24 | | 20 | | 44 | |

При сравнении показателей учениц V классов с общими показателями девочек с V по IX класс было обнаружено, что они достоверно чаще ($p \leq 0,01$) называли факторы стресса «Потеря любимого домашнего животного» (10), «Потеря родителей или какого-нибудь другого близкого родственника (не самого подростка)» (11), «Разрыв отношений с другом или подругой» (13), «Получение травмы или болезнь» (17). Ученики V классов достоверно чаще называли стрессоры «Потеря любимого домашнего животного» (10), «Получение травмы или болезнь» (17) ($p \leq 0,01$), а также «Неуспеваемость по одному или нескольким предметам в школе» (5), «Стычки с родителями» (18) ($p \leq 0,05$) по сравнению со всеми мальчиками V–IX классов. Учащиеся V классов по сравнению со всеми учащимися указанного возрастного интервала достоверно чаще ($p \leq 0,01$) называли факторы «Потеря любимого домашнего животного» (10), «Потеря родителей или какого-нибудь другого близкого родственника (не самого подростка)» (11), «Разрыв отношений с другом или подругой» (13), «Получение травмы или болезнь» (17) и достоверно реже – «Неуспеваемость по одному или нескольким предметам в школе» (5). Они достоверно чаще по сравнению с учащимися VI клас-

сов отмечали в качестве значимых факторы стресса «Неуспеваемость по одному или нескольким предметам в школе» (5) и «Перемены во внешнем облике (например, появление очков)» (23) ($p \leq 0,05$ для обоих факторов), а по сравнению с учащимися VII-х классов достоверно чаще ($p \leq 0,01$) называли пункты «Потеря любимого домашнего животного» (10), «Потеря родителей или какого-нибудь другого близкого родственника (не самого подростка)» (11), «Разрыв отношений с другом или подругой» (13), «Получение травмы или болезнь» (17), и «Перемены во внешнем облике (например, появление очков)» (23). В сопоставлении с учащимися VIII классов учащиеся V класса чаще отмечали в качестве стрессогенных факторы «Потеря любимого домашнего животного» (10), «Разрыв отношений с другом или подругой» (13) и «Получение травмы или болезнь» (17). В VI классах достоверно большее количество мальчиков назвало фактор «Потеря любимого домашнего животного» (10) ($p \leq 0,05$) по сравнению с девочками. Девочки-подростки VI класса достоверно чаще ($p \leq 0,01$), чем мальчики того же возраста, называли факторы «Стычки и ссоры с родителями» (18) и «Чрезмерная худоба, слишком высокий или низкий рост» (20) (по остальным 11 жизненным событиям достоверных различий не обнаружено) (табл. 19).

Таблица 19. Жизненные события, значимые для учащихся VI классов

| Жизненные события | Мальчики | | Девочки | | Общее | |
|--|----------|-------|---------|-------|--------|-------|
| | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| II | III | IV | V | VI | VII | VIII |
| 1. | 3 | | 1 | | 4 | |
| 2. | 3 | | 0 | | 3 | |
| 3. | 7 | | 4 | | 11 | |
| 4. | 14 | | 13 | | 27 | |
| 5. Неуспеваемость по одному или нескольким предметам в школе | 64 | 57,66 | 50 | 48,08 | 114 | 53,02 |
| 6. | 32 | | 6 | | 38 | |
| 7. Провал на экзамене | 53 | 47,75 | 52 | 50 | 105 | 48,84 |

| | | | | | | |
|--|----|-------|----|-------|-----|-------|
| 8. | 28 | | 24 | | 52 | |
| 9. | 2 | | 0 | | 2 | |
| 10. Потеря любимого домашнего животного | 56 | 50,45 | 40 | 38,46 | 96 | 44,65 |
| 11. Потеря родителей или какого-нибудь другого близкого родственника (не самого подростка) | 46 | 41,44 | 40 | 38,46 | 86 | 40,91 |
| 12. | 6 | | 2 | | 8 | |
| 13. Разрыв с другом или подругой | 49 | 44,14 | 62 | 59,72 | 111 | 51,63 |
| 14. | 0 | | 2 | | 2 | |
| 15. | 5 | | 4 | | 9 | |
| 16. | 10 | | 5 | | 15 | |
| 17. Получение травмы или болезнь | 69 | 62,15 | 67 | 64,42 | 136 | 63,26 |
| 18. Стычки с родителями | 35 | 31,55 | 61 | 61,54 | 99 | 46,05 |
| 19. | 36 | | 18 | | 54 | |
| 20. Чрезмерная худоба, слишком высокий или низкий рост | 41 | 38,74 | 59 | 56,73 | 102 | 47,44 |
| 21. | 5 | | 5 | | 10 | |
| 22. | 14 | | 5 | | 19 | |
| 23. Перемены во внешнем облике (например, появление прыщей) | 58 | 52,25 | 63 | 60,58 | 121 | 56,28 |
| 24. Споры с братом или сестрой | 64 | 57,66 | 61 | 58,65 | 125 | 58,14 |
| 25. | 0 | | 37 | | 37 | |
| 26. | 14 | | 13 | | 27 | |
| 27. | 14 | | 7 | | 21 | |
| 28. | 32 | | 39 | | 71 | |
| 29. | 26 | | 26 | | 52 | |

| | | | | | | |
|----------------------------------|----|-------|----|-------|-----|-------|
| 30. Знакомство с новыми друзьями | 83 | 74,78 | 84 | 80,77 | 167 | 77,67 |
| 31. | 26 | | 28 | | 54 | |

Учащиеся VI классов по сравнению с учащимися V классов достоверно чаще ($p \leq 0,01$) называли факторы «Потеря любимого домашнего животного» (10), «Потеря родителей или какого-нибудь другого близкого родственника (не самого подростка)» (11), «Разрыв отношений с другом или подругой» (13), «Получение травмы или болезнь» (14), «Стычки с родителями» (18). Ученицы VI классов достоверно чаще отмечали фактор «Плохой результат экзамена или итоговой письменной работы» (7) ($p \leq 0,05$) по сравнению со всеми девочками V и VI–IX классы и достоверно реже называли факторы «Потеря любимого домашнего животного» (10), «Потеря родителей или какого-нибудь другого близкого родственника (не самого подростка)» (11) ($p \leq 0,05$), по сравнению со всеми девочками указанного возрастного периода. Ученики VI классов достоверно чаще указывали следующие факторы: «Плохой результат экзамена или итоговой письменной работы» (7) ($p \leq 0,05$), «Потеря любимого домашнего животного» (10), «Перемены во внешнем облике (например, появление очков)» (23) ($p \leq 0,01$) и достоверно реже – фактор «Стычки с родителями» (18) по сравнению со всеми мальчиками указанного возрастного интервала. Учащиеся VI классов по сравнению со всеми учащимися V–IX классов достоверно ($p \leq 0,01$) чаще указывали следующие факторы: «Плохой результат экзамена или итоговой письменной работы» (7), «Перемены во внешнем облике (например, появление очков)» (23) и достоверно реже – фактор «Стычки с родителями» (18). В VII классах достоверно большее количество девочек-подростков по сравнению с мальчиками назвало факторы «Потеря любимого домашнего животного» (10), «Перемены во внешнем облике (например, появление очков)» (23) ($p \leq 0,01$), «Чрезмерная худоба, слишком высокий или низкий рост» (20), «Ссоры с братом или сестрой» (24) ($p \leq 0,05$) (табл. 20).

Таблица 20. Жизненные события, значимые для учащихся VII классов

| Жизненные события | Мальчики | | Девочки | | Общее | |
|-------------------|----------|---|---------|---|--------|---|
| | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| 1. | 1 | | 1 | | 2 | |

| | | | | | | |
|--|----|-------|----|-------|-----|-------|
| 2. | 2 | | 2 | | 4 | |
| 3. | 11 | | 5 | | 16 | |
| 4. | 10 | | 10 | | 20 | |
| 5. Неудачность по одному или нескольким предметам в школе | 56 | 50,45 | 41 | 45,56 | 97 | 48,26 |
| 6. | 28 | | 11 | | 39 | |
| 7. Провал на экзамене | 44 | 39,64 | 35 | 38,89 | 79 | 39,3 |
| 8. | 23 | | 20 | | 43 | |
| 9. | 5 | | 5 | | 10 | |
| 10. Потеря любимого домашнего животного | 31 | 27,93 | 41 | 45,56 | 72 | 35,82 |
| 11. Потеря родителей или какого-нибудь другого близкого родственника (не самого подростка) | 40 | 36,04 | 31 | 34,44 | 71 | 35,32 |
| 12. | 10 | | 5 | | 15 | |
| 13. Разрыв с другом или подругой | 50 | 45,56 | 49 | 54,44 | 99 | 49,25 |
| 14. | 4 | | 0 | | 4 | |
| 15. | | | 5 | | 6 | |
| 16. | 1 | | 5 | | 6 | |
| 17. Получение травмы или болезни | 68 | 61,26 | 57 | 63,33 | 125 | 62,19 |
| 18. Стычки с родителями | 53 | 47,75 | 51 | 56,67 | 104 | 51,74 |
| 19. | 36 | | 24 | | 60 | |
| 20. Чрезмерная худоба, слишком высокий или низкий рост | 51 | 45,95 | 55 | 61,11 | 106 | 52,74 |
| 21. | 6 | | 6 | | 12 | |
| 22. | 6 | | 2 | | 8 | |
| 23. Перемены во внешнем облике (например, появление очков) | 30 | 27,03 | 41 | 45,56 | 71 | 35,32 |

| | | | | | | |
|----------------------------------|----|-------|----|-------|-----|-------|
| 24. Ссоры с братом или сестрой | 65 | 58,56 | 65 | 72,22 | 130 | 67,58 |
| 25. | | | 28 | | 28 | |
| 26. | 8 | | 4 | | 12 | |
| 27. | 11 | | 7 | | 18 | |
| 28. | 24 | | 26 | | 50 | |
| 29. | 24 | | 25 | | 49 | |
| 30. Знакомство с новыми друзьями | 83 | 74,78 | 71 | 68,89 | 154 | 76,62 |
| 31. | 22 | | 21 | | 43 | |

Ученицы VII классов достоверно реже называли факторы «Потеря родителей или какого-нибудь другого близкого родственника (не самого подростка)» (11) ($p \leq 0,01$), «Перемены во внешнем облике (например, появление очков)» (23) и «Ссоры с братом или сестрой» (24) ($p \leq 0,05$) по сравнению со всеми девочками V–IX классов. Ученики VII классов достоверно реже называли факторы «Потеря любимого домашнего животного» (10) ($p \leq 0,05$) и «Перемены во внешнем облике (например, появление очков)» (23) ($p \leq 0,01$) по сравнению со всеми мальчиками V–IX классов. Учащиеся VII классов достоверно реже называли факторы «Потеря любимого домашнего животного» (10), «Потеря родителей или какого-нибудь другого близкого родственника (не самого подростка)» (11) ($p \leq 0,05$) и «Перемены во внешнем облике (например, появление очков)» (23) ($p \leq 0,01$) по сравнению со всеми учащимися указанного возрастного интервала. В VIII классах достоверно большее количество девочек по сравнению с мальчиками ($p \leq 0,01$) отметило в качестве значимых факторы «Потеря родителей или какого-нибудь другого близкого родственника (не самого подростка)» (11), «Чрезмерная худоба, слишком высокий или низкий рост» (20), «Перемены во внешнем облике (например, появление очков)» (23), «Знакомство с новыми друзьями» (30) (табл. 21).

Таблица 21. Жизненные события, значимые для учащихся VIII классов

| Жизненные события | Мальчики | | Девочки | | Общее | |
|--|----------|-------|---------|-------|--------|-------|
| | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| II | III | IV | V | VI | VII | VIII |
| 1. | 0 | | 4 | | 4 | |
| 2. | 5 | | 2 | | 7 | |
| 3. | 6 | | 4 | | 10 | |
| 4. | 6 | | 6 | | 12 | |
| 5. Неудачность по одному или нескольким предметам в школе | 62 | 63,27 | 44 | 56,1 | 106 | 60,23 |
| 6. | 23 | | 8 | | 31 | |
| 7. Провал на экзамене | 36 | 36,73 | 24 | 30,77 | 60 | 34,09 |
| 8. | 24 | | 26 | | 50 | |
| 9. | 3 | | 5 | | 8 | |
| 10. Потеря любимого домашнего животного | 30 | 30,1 | 34 | 43,59 | 64 | 36,36 |
| 11. Потеря родителей или какого-нибудь другого близкого родственника (не самого подростка) | 39 | 39,8 | 47 | 60,26 | 86 | 48,86 |
| 12. | 7 | | 3 | | 10 | |
| 13. Разрыв с другом или подругой | 41 | 41,84 | 36 | 46,15 | 77 | 43,75 |
| 14. | 1 | | 1 | | 2 | |
| 15. | 7 | | 11 | | 18 | |
| 16. | 5 | | 8 | | 13 | |
| 17. Получение травмы или болезнь | 64 | 65,31 | 56 | 71,79 | 120 | 68,18 |
| 18. Стычки с родителями | 61 | 62,24 | 52 | 66,67 | 113 | 64,2 |

| | | | | | | |
|--|----|-------|----|-------|-----|-------|
| 19. | 41 | | 21 | | 62 | |
| 20. Чрезмерная худоба, слишком высокий или низкий рост | 38 | 38,78 | 53 | 67,95 | 91 | 51,7 |
| 21. | 3 | | 6 | | 9 | |
| 22. | 4 | | 8 | | 12 | |
| 23. Перемены во внешнем облике (например, появление очков) | 32 | 32,65 | 49 | 61,52 | 81 | 46,02 |
| 24. Ссоры с братом или сестрой | 63 | 64,29 | 51 | 61,38 | 114 | 64,77 |
| 25. | | | 3 | | 38 | |
| 26. | 8 | | 10 | | 18 | |
| 27. | 12 | | 3 | | 15 | |
| 28. | 13 | | 20 | | 33 | |
| 29. | 1 | | 25 | | 41 | |
| 30. Знакомство с новыми друзьями | 77 | 78,57 | 73 | 93,56 | 150 | 85,23 |
| 31. | 22 | | 21 | | 43 | |

Учащиеся VIII классов достоверно чаще ($p \leq 0,01$) называли в качестве стрессогенных факторы «Неуспеваемость по одному или нескольким предметам в школе» (5) и «Знакомство с новыми друзьями» (30). Ученицы VIII классов достоверно чаще указывают на факторы: «Получение родителей или какого-нибудь другого близкого родственника (не самого подростка)» (11) ($p \leq 0,05$) и «Знакомство с новыми друзьями» (30) ($p \leq 0,01$) и достоверно реже – «Разрыв отношений с другом или подругой» (13) ($p \leq 0,01$) по сравнению со всеми девочками V–IX классов. Ученики VIII классов достоверно чаще ($p \leq 0,05$) называли факторы стресса «Неуспеваемость по одному или нескольким предметам в школе» (5) и «Стычки с родителями» (18). Учащиеся VIII классов по сравнению со всеми учащимися указанного возрастного интервала достоверно чаще называли пункты «Стычки с родителями» (18) и «Знакомство с новыми друзьями» (30) и достоверно реже – «Разрыв отношений с другом или подругой» (13) ($p \leq 0,05$).

В IX классах достоверно большее количество девочек-подростков по сравнению с мальчиками ($p \leq 0,01$) назвало факторы «Потеря родителей или какого-нибудь другого близкого родственника (не самого подростка)» (11), «Разрыв отношений с другом или подругой» (13), «Чрезмерная худоба, слишком высокий или низкий рост» (20), «Перемены во внешнем облике (например, появление очков)» (23), «Ссоры с братом или сестрой» (24), «Знакомство с новыми друзьями» (30) (табл. 22).

Таблица 22 Жизненные события, значимые для учащихся IX классов

| Жизненные события | Мальчики | | Девочки | | Общее | |
|--|----------|-------|---------|-------|--------|-------|
| | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| 1. | 6 | | 1 | | 7 | |
| 2. | 3 | | 2 | | 5 | |
| 3. | 7 | | 10 | | 17 | |
| 4. | 9 | | 13 | | 22 | |
| 5. Неудача по одному или нескольким предметам в школе | 49 | 48,04 | 57 | 57,58 | 106 | 52,74 |
| 6. | 30 | | 13 | | 43 | |
| 7. | 24 | | 32 | | 56 | |
| 8. | 23 | | 27 | | 45 | |
| 9. | 1 | | 6 | | 7 | |
| 10. Потеря любимого домашнего животного | 25 | 24,51 | 34 | 34,34 | 59 | 29,35 |
| 11. Потеря родителей или какого-нибудь другого близкого родственника (не самого подростка) | 32 | 31,37 | 48 | 48,48 | 80 | 39,8 |
| 12. | 4 | | 5 | | 9 | |
| 13. Разрыв с другом или подругой | 42 | 41,18 | 62 | 62,63 | 104 | 51,74 |
| 14. | 3 | | 0 | | 3 | |
| 15. | 5 | | 27 | | 32 | |
| 16. | 7 | | 25 | | 32 | |

| | | | | | | |
|--|----|-------|-----|-------|-----|-------|
| 17. Получение травмы или болезнь | 61 | 59,8 | 71 | 63,26 | 132 | 65,6 |
| 18. Стычки с родителями | 61 | 59,8 | 72 | 72,73 | 133 | 66,17 |
| 19. | 41 | | 39 | | 80 | |
| 20. Чрезмерная худоба, слишком высокий или низкий рост | 34 | 33,33 | 66 | 66,67 | 100 | 49,75 |
| 21. | 8 | | 3 | | 11 | |
| 22. | 12 | | 8 | | 20 | |
| 23. Перемены во внешнем облике (например, появление очков) | 36 | 35,29 | 69 | 69,7 | 105 | 52,24 |
| 24. Ссоры с братом или сестрой | 50 | 49,02 | 102 | 62,63 | 112 | 55,72 |
| 25. | | | | | 10 | |
| 26. | 11 | | 13 | | 24 | |
| 27. | 14 | | 7 | | 21 | |
| 28. | 15 | | 13 | | 28 | |
| 29. | 13 | | 23 | | 36 | |
| 30. Знакомство с новыми друзьями | 59 | 67,65 | 84 | 84,85 | 153 | 76,12 |
| 31. | 23 | | 36 | | 59 | |

Ученицы IX классов по сравнению со всеми девочками исследуемого возрастного промежутка достоверно чаще ($p \leq 0,05$) называли следующие факторы: «Стычки с родителями» (18) и «Перемены во внешнем облике (например, появление очков)» (23) и достоверно реже ($p \leq 0,01$) – «Потеря любимого домашнего животного» (10). Ученики IX классов достоверно реже указывают следующие жизненные события, вызывающие стресс: «Плохой результат экзамена или итоговой письменной работы» (7), «Потеря любимого домашнего животного» (10) ($p \leq 0,01$), «Ссоры с братом или сестрой» (24) ($p \leq 0,05$) по сравнению со всеми мальчиками-подростками. Учащиеся IX классов по сравнению со всеми учащимися указанного возрастного диапазона достоверно чаще ($p \leq 0,01$) называли фактор «Стычки с родителями» (18) и достоверно реже – «Плохой результат экзамена или итоговой письменной работы» (7) и «Потеря любимого домашнего животного» (10).

Учащиеся IX классов чаще ($p \leq 0,05$) указывали пункты «Неуспеваемость по одному или нескольким предметам в школе» (5) и «Стычки с родителями» (18) по сравнению с учащимися V классов, которые чаще ($p \leq 0,01$) называли в качестве стрессоров следующие факторы: «Плохой результат экзамена или итоговой письменной работы» (7), «Потеря любимого домашнего животного» (10), «Потеря родителей или какого-нибудь другого близкого родственника (не самого подростка)» (11), «Разрыв отношений с другом или подругой» (13), «Получение травмы или болезнь» (17).

На наш взгляд, ситуация в IX классах обусловлена тем, что выросли требования к знаниям, навыкам и умениям, которые должны демонстрировать подросток. IX класс является выпускным для многих школьников, поэтому усиливается их тревожность, связанная с получением отметок. В IX классе увеличивается количество предметов, по которым у подростков имеются пробелы в знаниях и по которым необходимо сдавать экзамены. Все это делает проблему неуспеваемости к IX классу наиболее актуальной. Помимо этой проблемы приобретает большое значение, становясь с возрастом наиболее актуальным и осознаваемым, следующий стрессор: ссоры и конфликты подростков с родителями, что обусловлено все возрастающими чувствами взрослости и невозможностью его удовлетворения.

Сопоставление общих показателей для мальчиков V–IX классов и девочек того же возраста показало, что девочки достоверно чаще, чем мальчики, ($p \leq 0,01$) указывали на следующие факторы: «Потеря любимого домашнего животного» (10), «Потеря родителей или какого-нибудь другого близкого родственника (не самого подростка)» (11), «Разрыв отношений с другом или подругой» (13), «Стычки с родителями» (18), «Чрезмерная худоба или слишком высокий или низкий рост» (20), «Перемены во внешнем облике (например, появление очков)» (23), «Знакомство с новыми друзьями» (30). Представленные результаты свидетельствуют о том, что девочек-подростков больше, чем мальчиков того же возраста, волнуют проблемы межличностного общения: соперничества с другими близкими им людьми, семейные конфликты, потеря любимого домашнего животного, а также внешний облик.

Сравнение показателей учащихся VI и VII классов показало, что учащиеся VI классов достоверно чаще называли в качестве значимых факторы стресса «Плохой результат экзамена или итоговой письменной работы» (7), «Потеря любимого домашнего животного» (10) ($p \leq 0,05$)

и «Перемены во внешнем облике (например, появление очков)» (23) ($p \leq 0,01$). При сравнении этих показателей с показателями учащихся VIII классов обнаружены достоверные отличия в значимости для подростков следующих факторов: «Плохой результат экзамена или итоговой письменной работы» (7), «Стычки с родителями» (18) ($p \leq 0,01$), а также «Потеря любимого домашнего животного» (10), «Потеря родителей или какого-нибудь другого близкого родственника (не самого подростка)» (11), «Перемены во внешнем облике (например, появление очков)» (23) ($p \leq 0,05$) и «Знакомство с новыми друзьями» (30). При этом факторы «Плохой результат экзамена или итоговой письменной работы» (7), «Потеря любимого домашнего животного» (10), «Перемены во внешнем облике (например, появление очков)» (23) чаще называли в качестве значимых учащиеся VI классов, а факторы «Потеря родителей или какого-нибудь другого близкого родственника (не самого подростка)» (11), «Стычки с родителями» (18) — учащиеся VIII классов.

С учащимися VI классов по сравнению с девятиклассниками достоверно чаще ($p \leq 0,01$) происходят такие жизненные события, вызывающие стресс, как «Плохой результат экзамена или итоговой письменной работы» (7) и «Потеря любимого домашнего животного» (10). А у девятиклассников чаще ($p \leq 0,01$) по сравнению с учащимися VI классов происходят «Стычки с родителями» (18). Учащиеся VIII классов достоверно чаще ($p \leq 0,01$) учащиеся VII классов называли факторы «Неуспеваемость по одному или нескольким предметам в школе» (5), «Потеря родителей или какого-нибудь другого близкого родственника (не самого подростка)» (11), «Стычки с родителями» (18), а также «Перемены во внешнем облике (например, появление очков)» (23) и «Знакомство с новыми друзьями» (30) ($p \leq 0,05$).

Если же сравнивать учащихся IX и VII классов, то, как показали расчеты, семиклассники достоверно чаще называют в качестве значимых стрессоры «Плохой результат экзамена или итоговой письменной работы» (7) ($p \leq 0,01$) и «Ссоры с братом или сестрой» (24) ($p \leq 0,05$). Учащиеся IX классов чаще ($p \leq 0,01$) по сравнению с учащимися VII классов называли факторы «Стычки с родителями» (18) и «Перемены во внешнем облике (например, появление очков)» (23). При сравнении показателей VIII классов с показателями IX классов было обнаружено, что с учащимися VIII классов достоверно чаще происходят следующие жизненные события, вызывающие стресс: «Потеря родителей или какого-нибудь другого близкого родственника (не самого подростка)» (11), «Ссоры

с братом или сестрой» (24) ($p \leq 0,05$), а также «Знакомство с новыми друзьями» (30) ($p \leq 0,01$).

Таким образом, для мальчиков в качестве наиболее часто упоминаемых стрессоров на одно из первых мест (третье) по сравнению с девочками вышла «Неуспеваемость по одному или нескольким предметам» а также «Плохой результат экзамена или итоговой письменной работы». Это есть проблемы, связанные с обучением и сдачей экзаменов. На наш взгляд, это связано с тем обстоятельством, что ожидания учителей, родителей и других взрослых относительно поведения и возможностей в обучении их детей в зависимости от пола различны. Так, считается, что девочки должны быть более прилежными и воспитанными, чем мальчики. Следовательно, низкие отметки, получаемые в школе мальчиками, вызывают, по-видимому, в V–IX классах меньше конфликтов, нареканий, чем получение такой отметки девочкой. К IX классу в большинстве случаев складывается следующая ситуация: на фоне непомноты и пробелов в знаниях у многих мальчиков возникает проблема со сдачей экзаменов за курс базовой школы и, следовательно, выпускных экзаменов в профессионально-технические училища и техникумы. Возрастная динамика воздействия осознаваемых стрессоров у подростков имеет следующую тенденцию: у пятиклассников выявлено относительно низкая степень воздействия осознаваемых стрессоров, у учащихся VI–VIII классов – повышение и стабилизация степени воздействия осознаваемых факторов стресса, а затем ее возрастание в IX классах. При этом количество девочек-подростков с высокой степенью воздействия стрессоров, обучающихся в V–IX классах общеобразовательной школы, больше (при уровне значимости $p \leq 0,01$), чем мальчиков-сверстников.

2.3. Способности преодоления воздействия стрессоров учащимися подросткового возраста

Особую роль при составлении опросника «**Воздействие стрессоров микросреды на подростка**» играло изучение стрессогенных факторов микросреды как наиболее значимых для подростков. Опросник предназначался для более глубокого изучения последствий воздействия стрессоров на эмоциональную, когнитивную, поведенческую и физиологическую сферы личности учащегося. В качестве испытуемых при проведении исследования с использованием опросника «Воздействие стрес-

соров микросреды на подростка» принимало участие 622 подростка, из них 338 мальчиков и 284 девочки. Результаты, представленные ниже в виде круговых диаграмм и в таблицах, были получены следующим образом: в каждом блоке вопросов (разд. 2.1) суммировались баллы (5-ти балльная система), выставленные респондентами по каждой из сфер воздействия. В каждом блоке вопросов по каждой из сфер была получена сумма баллов, выставленных всеми опрошенными школьниками. Далее были сложены все суммы баллов по каждой из сфер каждого блока вопросов. Общая сумма баллов по всем шести сферам воздействия принималась за 100%. Далее были вычислены проценты, приходящиеся на каждую из шести сфер, то есть были получены распределения долей воздействия на каждую сферу. Из рис.12-17 видно, сколько процентов от общего количества баллов по каждому блоку вопросов приходится на каждую из сфер воздействия. Например, при исследовании воздействия школьных событий на личностные характеристики мальчиков V классов были получены следующие результаты в баллах и процентах (табл. 23).

Таблица 23. Воздействие факторов микросреды на мальчиков V классов

| Сферы воздействия стресса | Сумма баллов, выставленная всеми мальчиками V классов | Процентное соотношение от общего количества баллов, приходящееся на каждую из сфер воздействия |
|---------------------------------|---|--|
| 1. На свойства личности | 125 | 21,8 |
| 2. На поведение | 101 | 17,6 |
| 3. На когнитивную сферу | 117 | 20,38 |
| 4. На физиологическое состояние | 92 | 16,03 |
| 5. На здоровье | 63 | 10,98 |
| 6. На работоспособность | 76 | 13,24 |
| Сумма | 574 | 100 |

Аналогично были получены данные по воздействию жизненных событий, происходящих в семье и при общении со сверстниками на мальчиков-подростков. Общие данные по комплексному воздействию стрессоров (жизненных событий, происходящих в школе, семье и при общении со сверстниками) на мальчиков и девочек V классов, а также отдельно на девочек и мальчиков VI–IX классов и общие показатели



Рис. 12. Диаграмма воздействия стрессоров микросреды на подростков

для всех учащихся приведены на рис. 13–17. Так же были определены и общие показатели для всех учащихся V–IX классов (рис. 2).

Как было указано выше, в каждом блоке вопросов баллы были просуммированы по сферам воздействия. В результате были получены обобщенные оценки воздействия жизненных событий, происходящих в школе, семье и при общении со сверстниками, на подростков различных полов и возрастных групп. Затем полученные суммы опять суммировались с целью получения полной обобщенной оценки воздействия жизненных событий, происходящих в школе, семье и при общении со сверстниками, на свойства личности подростка. Например, для мальчиков V классов были получены следующие результаты (табл. 24, рис. 13).

Таблица 24. Особенности воздействия осознаваемых стрессоров микросреды на мальчиков V классов

| Воздействующий стрессор | Сумма баллов, набранная всеми мальчиками V классов по всем 6 сферам воздействия стрессоров | Процентное соотношение от общего количества баллов, приходящееся на каждый из блоков вопросов |
|-------------------------|--|---|
| 1. Школа | 3655 | 34,13 |
| 2. Семья | 3960 | 37,34 |
| 3. Сверстники | 3448 | 28,54 |
| Сумма | 11063 | 100 |

Аналогичным образом были получены данные для девочек-подростков и всех учащихся V классов (рис. 13), а также для всех остальных групп учащихся. Таким образом, данные расчетов по распределению воздействия жизненных событий, происходящих в школе, семье и при общении со сверстниками, на подростков различных возрастных групп можно представить следующим образом (табл. 25).

Таблица 25. Распределение показателей воздействия факторов микросреды на подростков различных возрастных групп (в %)

| Классы | Мальчики | | | Девочки | | | Все учащиеся | | |
|-----------------|----------|-------|------------|---------|-------|------------|--------------|-------|------------|
| | Школа | Семья | Сверстники | Школа | Семья | Сверстники | Школа | Семья | Сверстники |
| V | 34,15 | 37,34 | 28,54 | 33,24 | 37,27 | 33,63 | 37,30 | 37,30 | 29,07 |
| VI | 31,31 | 36,91 | 31,79 | 33,16 | 35,65 | 32,24 | 35,27 | 36,27 | 31,49 |
| VII | 33,70 | 35,23 | 31,07 | 33,74 | 35,31 | 33,72 | 35,27 | 35,27 | 31,01 |
| VIII | 33,04 | 35,63 | 31,33 | 33,54 | 33,38 | 33,22 | 34,81 | 34,81 | 31,97 |
| IX | 33,42 | 33,99 | 32,59 | 33,24 | 32,41 | 33,33 | 33,18 | 33,18 | 33,50 |
| По всем классам | 33,04 | 35,79 | 31,17 | 33,79 | 34,91 | 33,21 | 35,39 | 35,39 | 31,39 |

Как видно из таблицы, стрессоры микросреды имеют практически равное процентное соотношение (не превышающее 10%) для всех учащихся V–IX классов, а также для мальчиков и девочек одних и тех же возрастных групп. Это еще раз подтверждает правильность диагностических данных, полученных в процессе проведения опроса «Шкала жизненных событий, вызывающих стресс» и анкетирования подростков. Данные табл. 25 изображены на круговых диаграммах (рис. 13–17).



Рис. 13. Воздействие стрессоров микросреды (V класс)

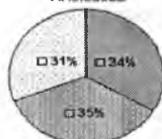


Рис. 14. Воздействие стрессоров микросреды (VI класс)

Воздействие школы, семьи и сверстников на мальчиков VII классов



Воздействие школы, семьи и сверстников на девочек VII классов



Воздействие школы, семьи и сверстников на учащихся VII классов



Рис. 15. Воздействие стрессоров микросреды (VII класс)

Воздействие школы, семьи и сверстников на мальчиков VIII классов



Воздействие школы, семьи и сверстников на девочек VIII классов

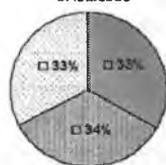


Воздействие школы, семьи и сверстников на учащихся VIII классов



Рис. 16. Воздействие стрессоров микросреды (VIII класс)

Воздействие школы, семьи и сверстников на мальчиков IX классов



Воздействие школы, семьи и сверстников на девочек IX классов



Воздействие школы, семьи и сверстников на учащихся IX классов



Рис. 17. Воздействие стрессоров микросреды (IX класс)

■ Школа

Условные обозначения:

■ Семья

■ Сверстники

Условным считается наибольшую относительную частоту ответов учащихся в каждой сфере воздействия стрессоров 1-м рангом. Таким образом, следующим по частотности ответов будет 2-й ранг и т.д. Самой малой частоте ответов будет присвоен 6-й ранг. В том случае если относительные частоты ответов будут иметь одинаковые показатели, то итоговый ранг будет вычисляться как среднее арифметическое их первоначальных рангов. Анализ сфер воздействия стрессоров на основе рангов обусловлен тем, что в опытно-экспериментальной работе принимало участие различное число учащихся разных классов, а также упрощением описания результатов (без указания относительных частот). При использовании рангов мы не можем даже при одинаковых показателях частот

говорить о степени их тождественности. Для этого следует рассмотреть и проанализировать статистические гипотезы (например, критерий Фишера). Однако отметить общую тенденцию и определенные закономерности в выборе одной из шести сфер можно достаточно отчетливо.

Рассмотрим подробнее результаты, полученные путем анализа вопросов анкеты «Воздействие стрессоров микросреды на подростка». По 1-му блоку вопросов («Школа») и у мальчиков, и у девочек V–IX классов 1-й ранг получила сфера «Воздействие на свой характер», 2-й ранг – «Воздействие на когнитивную сферу». Эти же сферы воздействия стрессоров распределились по тем же рангам и по общим показателям. Начиная с 3-го ранга между мальчиками и девочками наблюдаются расхождения. Так, 3-й ранг у мальчиков-подростков получили следующие сферы: V, VIII, IX классы – «Воздействие на поведение», VI–VII классы – «Воздействие на работоспособность». 3-й ранг у девочек заняли: в V–VI классах – «Воздействие на физиологическое состояние», VII класс – «Воздействие на поведение», VIII–IX классы – «Воздействие на работоспособность». Таким образом, по общим показателям 3-й ранг был присвоен следующим сферам воздействия стрессоров: V–VI классы – «Воздействие на физиологическое состояние», VII–IX классы – «Воздействие на поведение». 4-й ранг у мальчиков-подростков заняли: в V классе – «Воздействие на физиологическое состояние», в VI классе – «Воздействие на поведение», в VII–IX классах – «Воздействие на работоспособность». У девочек, соответственно, 4-й ранг получили следующие сферы воздействия: V, VI, VIII, IX классы – «Воздействие на поведение», VII класс – «Воздействие на работоспособность». По общим показателям 4-й ранг получили: V–VI классы – «Воздействие на поведение», VII–IX – «Воздействие на работоспособность». 5-й ранг у мальчиков заняли следующие сферы воздействия: V класс – «Воздействие на работоспособность», VI–IX классы – «Воздействие на физиологическое состояние». У девочек вырисовалась следующая картина: V–VI классы – «Воздействие на здоровье», VII–IX – «Воздействие на физиологическое состояние». Таким образом, общие показатели выглядят следующим образом: V–VI классы – «Воздействие на работоспособность», VII–IX классы – «Воздействие на физиологическое состояние». 6-й ранг у мальчиков V–IX классов получила сфера «Воздействие на здоровье», а у девочек – «Воздействие на работоспособность» (V–VI классы), «Воздействие на здоровье» (VII–IX классы). По общим показателям в V–IX классах 6-й ранг получила сфера «Воздействие на здоровье». Таким об-

разом, по первому блоку вопросов «Школа» основными сферами воздействия стрессоров, связанных с проблемами в обучении, будут «Воздействие на свойства личности» и «Воздействие на когнитивную сферу». Это важно, поскольку в процессе обучения происходит воздействие жизненных событий, вызывающих стресс, на личность подростка и наблюдаются изменения, связанные с психическими процессами – вниманием, памятью, восприятием, мышлением и способностями к обучению.

В блоке вопросов «Семья» 1-й ранг и у мальчиков, и у девочек V–IX классов заняла сфера «Воздействие на свойства личности». Та же сфера получила 1-й ранг и по общим показателям. Что же касается остальных показателей – со 2-го по 6-й ранг, то у мальчиков и девочек одного и того же возраста наблюдаются различия. 2-й ранг у мальчиков V–VI классов получила сфера «Воздействие на физиологическое состояние», VII–IX классов – «Воздействие на поведение». У девочек V–VII классов – сфера «Воздействие на физиологическое состояние», VIII–IX классов – «Воздействие на когнитивную сферу». По общим показателям 2-й ранг заняли «Воздействие на физиологическое состояние» (V–VI классы), «Воздействие на поведение» (VII–IX классы). 3-й ранг у мальчиков VI–IX классов получила сфера «Воздействие на когнитивную сферу», у девочек V–VI классов – «Воздействие на когнитивную сферу», VII классов – «Воздействие на поведение», VIII–IX классов – «Воздействие на работоспособность». 3-й ранг по общим показателям получили следующие сферы: VI, VIII, IX классы – «Воздействие на когнитивную сферу», VII класс – «Воздействие на физиологическое состояние». Ранг 3,5 у мальчиков V классов получили «Воздействие на поведение» и «Воздействие на здоровье». А по общим показателям тот же ранг получили в V классах «Воздействие на здоровье» и «Воздействие на когнитивную сферу». 4-й ранг у мальчиков VI, VIII, IX классы) получила сфера «Воздействие на работоспособность», у девочек V классов – «Воздействие на здоровье», VI классов – «Воздействие на работоспособность», VII классов – «Воздействие на когнитивную сферу», VIII–IX классов – «Воздействие на физиологическое состояние». По общим показателям указанный ранг заняли следующие сферы: VI, VIII, IX классы – «Воздействие на работоспособность», VII класс – «Воздействие на когнитивную сферу». Ранг 4,5 мальчики VII класса присвоили следующим сферам: «Воздействие на физиологическое состояние» и «Воздействие на работоспособность». 5-й ранг у мальчиков имеют: V класс – «Воздействие на когнитивную сферу», VI класс – «Воздействие на поведение», VIII–IX классы – «Воз-

действие на физиологическое состояние». У девочек тот же ранг получили сферы: «Воздействие на поведение» (VI класс) и «Воздействие на работоспособность» (VII класс). У мальчиков тот же ранг показали сферы: «Воздействие на физиологическое состояние» (VI, VIII, IX классы) и «Воздействие на когнитивную сферу» (VII класс). Ранг 5,5 в V классах (девочки) имеют сферы: «Воздействие на поведение» и «Воздействие на работоспособность». 6-й ранг у мальчиков (V–IX классы) заняла сфера «Воздействие на здоровье». У девочек этот же ранг показали сферы: «Воздействие на поведение» (VI класс) и «Воздействие на здоровье» (VII–IX классы). «Воздействие на работоспособность» (V класс) и «Воздействие на здоровье» (VI–IX классы) имеют 6-й ранг по общим показателям. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что воздействие стрессоров, возникающих в семье, распространяется, главным образом, на свойства личности подростка. Ссоры с родителями оказывают разное воздействие на подростков в зависимости от возраста и пола.

В блоке вопросов «Средний» начиная с 1-го ранга наблюдаются различия между мальчиками и девочками в значимости сфер воздействия стрессоров. Так, у мальчиков 1-й ранг получили следующие сферы: в V, VII классах – «Воздействие на свойства личности», в VI классах – «Воздействие на когнитивную сферу», в VIII–IX классах – «Воздействие на поведение». Этот же ранг у девочек V–IX классов имеет «Воздействие на свойства личности». По общим показателям (учащиеся V–IX классов), 1-й ранг (как и у девочек) получила сфера «Воздействие на свойства личности». 2-й ранг у мальчиков V классов заняли следующие сферы: «Воздействие на когнитивную сферу», VI, VIII, IX классов – «Воздействие на свойства личности», VII классов – «Воздействие на поведение», у девочек V–VI классов – «Воздействие на когнитивную сферу», VII–IX классов – «Воздействие на поведение». Общие показатели всех учащихся V–IX классов совпадают с показателями девочек. Начиная с 3-го ранга сферы воздействия стресса как у мальчиков, так и у девочек, а также общие показатели совпадают. Так, 3-й ранг в V–VI классах имеют следующие сферы: «Воздействие на физиологическое состояние», в VII–IX классах – «Воздействие на когнитивную сферу». 4-й ранг имеет «Воздействие на здоровье» (учащиеся V–IX классов), а 5-й ранг в V, VIII классах – «Воздействие на работоспособность», в VI классах – «Воздействие на поведение», в VII, IX классах – «Воздействие на физиологическое состояние». 6-й ранг заняли следующие сферы:

«Воздействие на поведение» (V класс), «Воздействие на работоспособность» (VI, VII IX классы), «Воздействие на физиологическое состояние» (VIII класс). Исходя из вышеизложенного можно констатировать, что проблемы в общении со сверстниками воздействуют (по трем первым рангам) по-разному на мальчиков-подростков и девочек одного и того же возраста, однако в дальнейшем эти различия исчезают. В отличие от девочек-подростков у мальчиков с возрастом наблюдается тенденция, характеризующаяся сменой сфер воздействия стрессоров. Это находит свое отражение в VIII–IX классах во внешних проявлениях в виде изменения поведения.

Все суммированные **данные по всем трем блокам опроса** дают основание сделать вывод о том, насколько существенно воздействие, которое оказывают стрессоры микросреды на подростка. Так, первый ранг получила сфера «Воздействие на свойства личности» как у мальчиков-подростков, так и у девочек одного и того же возраста с V по IX класс. Однако начиная со 2-го ранга наблюдаются различия. Так, 2-й ранг у мальчиков получили в следующие сферы: V–VI классах – «Воздействие на когнитивную сферу», в VII–IX классах – «Воздействие на поведение». У девочек 2-й ранг получило «Воздействие на когнитивную сферу». 3-й ранг у мальчиков V–VI классов имеют «Воздействие на физиологическое состояние», VII–IX классов – «Воздействие на когнитивную сферу», у девочек V–VI классов – «Воздействие на физиологическое состояние», VII–IX классов – «Воздействие на поведение». 4-й ранг заняли у мальчиков следующие сферы: V–VI класс – «Воздействие на поведение», VII–IX класс – «Воздействие на работоспособность», у девочек – «Воздействие на здоровье» (V классы), «Воздействие на работоспособность» (VI, VIII, IX, классы), «Воздействие на физиологическое состояние» (VII классы). 5-й ранг у мальчиков имеют: в V классе – «Воздействие на здоровье», в VI классе – «Воздействие на работоспособность», в VII–IX классах – «Воздействие на физиологическое состояние». У девочек по 5-му рангу выделены следующие показатели: V класс – «Воздействие на поведение», VII класс – «Воздействие на работоспособность», VIII–IX классы – «Воздействие на физиологическое состояние». Ранг 5,5 у девочек VI классов «Воздействие на поведение» и «Воздействие на здоровье». По 6-му рангу и мальчики, и девочки имеют одинаковые показатели: в V классах – «Воздействие на работоспособность», в VI–IX классах – «Воздействие на здоровье». Общие показатели по шести сферам воздействия стрессоров на подростка представлены в табл. 26.

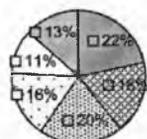
Таблица 26. Распределение сфер воздействия стрессоров на подростков

| Ранг | Распределение сфер воздействия стрессоров на подростков по классам | | | | |
|------|--|----|-----|------|----|
| | V | VI | VII | VIII | IX |
| 1. | Л | Л | Л | Л | Л |
| 2. | К | К | П | П | П |
| 3. | Ф | Ф | К | Л | К |
| 4. | З | П | Ф | Р | Р |
| 5. | П | Р | Л | Ф | Ф |
| 6. | Р | З | З | З | З |

Условные обозначения: «Л» – «Воздействие на свойства личности», «П» – «Воздействие на поведение», «К» – «Воздействие на когнитивную сферу», «Ф» – «Воздействие на физиологическое состояние», «З» – «Воздействие на здоровье», «Р» – «Воздействие на работоспособность».

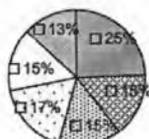
На основании данных табл. 26 можно сделать вывод о том, что наиболее подверженной воздействию стрессоров сферой у учащихся всех подростковых классов является личностная сфера, вторая по значимости для подростков V–VI классов – когнитивная сфера, для VII–IX классов – поведение в качестве наименее осознаваемой для подростков VI–IX классов сфера «Воздействие на здоровье». Таким образом, можно говорить о том, что учащимися среднего и старшего подросткового возраста не принимается во внимание такой важный показатель, как собственное здоровье. Возможно, это связано с тем обстоятельством, что при вступлении в подростковый возраст (V классы) у многих учащихся наблюдается ухудшение здоровья, связанное с физиологической перестройкой всего организма, а также повышением требований школьной программы. К шестому классу, видимо, наступает адаптация и проблемы здоровья уходят на последнее место. Однако в старшем подростковом возрасте (VIII–IX классы) 4-й ранг по степени воздействия стрессоров занимает «Воздействие на работоспособность». На наш взгляд, интересным является то обстоятельство, что в старшем подростковом возрасте психологический аспект воздействия стрессоров микросреды выходит на первый план и учащиеся VIII–IX классов становятся наиболее подвержены такому воздействию и в первую очередь их личностная и когнитивная сферы, а также поведение (рис. 18–32).

Воздействие школы на мальчиков V классов



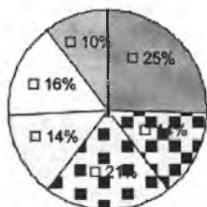
а)

Воздействие семьи на мальчиков V классов



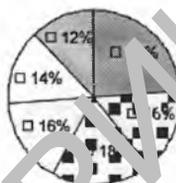
б)

Воздействие сверстников на мальчиков V классов



в)

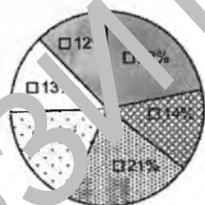
Воздействие школы, семьи и сверстников на мальчиков V классов



г)

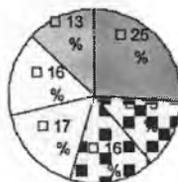
Рис. 18

Воздействие школы на девочек V классов



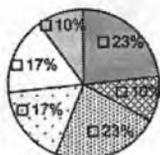
а)

Воздействие семьи на девочек V классов



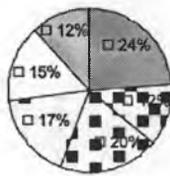
б)

Воздействие сверстников на девочек V классов



в)

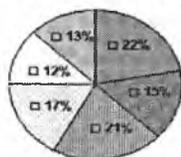
Воздействие школы, семьи и сверстников на девочек V классов



г)

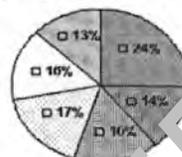
Рис. 19

Воздействие школы на учащихся V классов



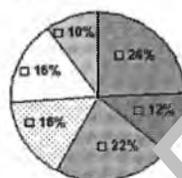
а)

Воздействие семьи на учащихся V классов



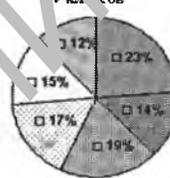
б)

Воздействие сверстников на учащихся V классов



в)

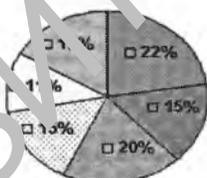
Воздействие школы, семьи и сверстников на учащихся V классов



г)

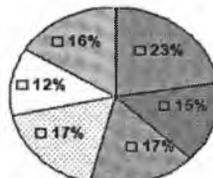
Рис. 20

Воздействие школы на мальчиков VI классов



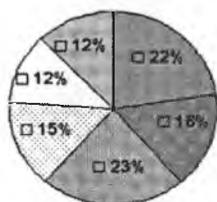
а)

Воздействие семьи на мальчиков VI классов



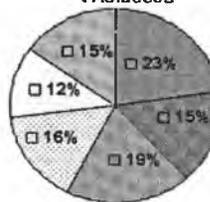
б)

Воздействие сверстников на мальчиков VI классов



в)

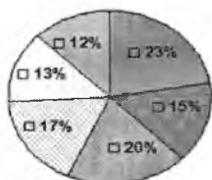
Воздействие школы, семьи и сверстников на мальчиков VI классов



г)

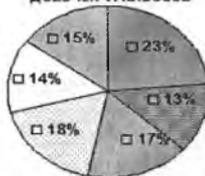
Рис. 21

Воздействие школы на девочек VI классов



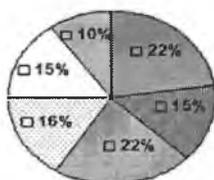
а)

Воздействие семьи на девочек VI классов



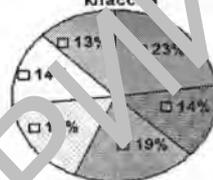
б)

Воздействие сверстников на девочек VI классов



в)

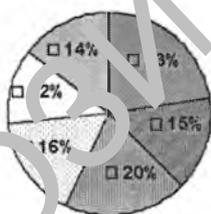
Воздействие школы, семьи и сверстников на девочек VI классов



г)

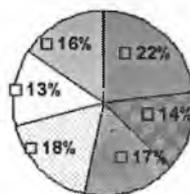
Рис. 22

Воздействие школы на учащихся VI классов



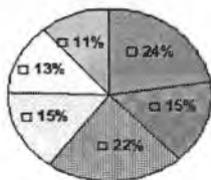
а)

Воздействие семьи на учащихся VI классов



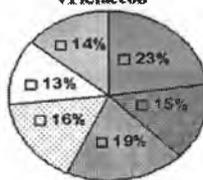
б)

Воздействие сверстников на учащихся VI классов



в)

Воздействие школы, семьи и сверстников на учащихся VI классов



г)

Рис. 23

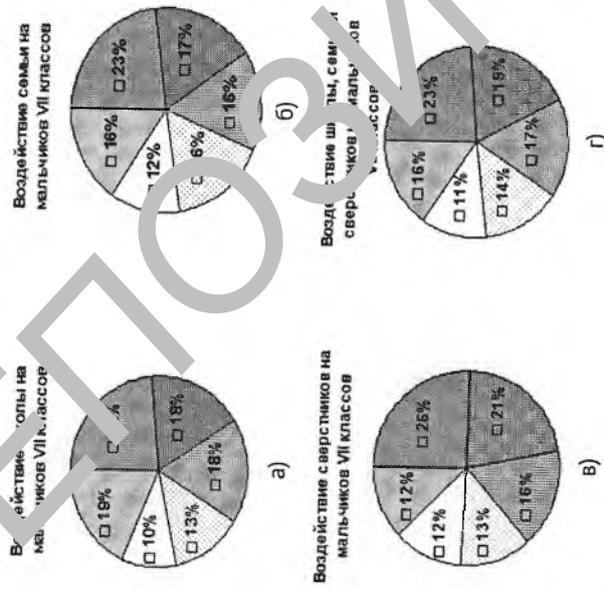


Рис. 24

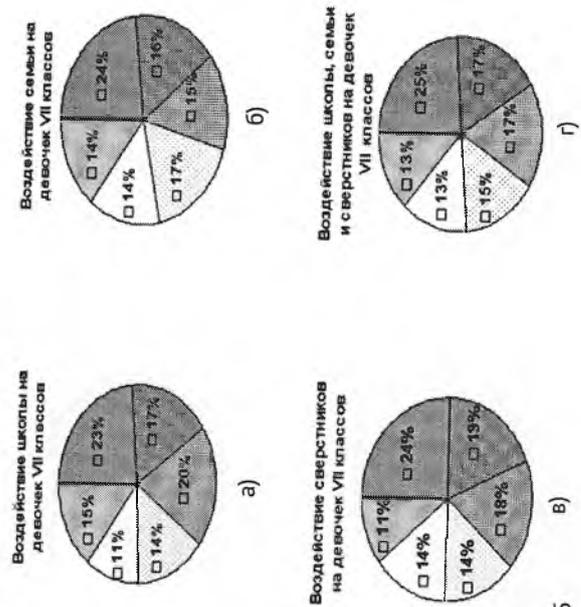


Рис. 25

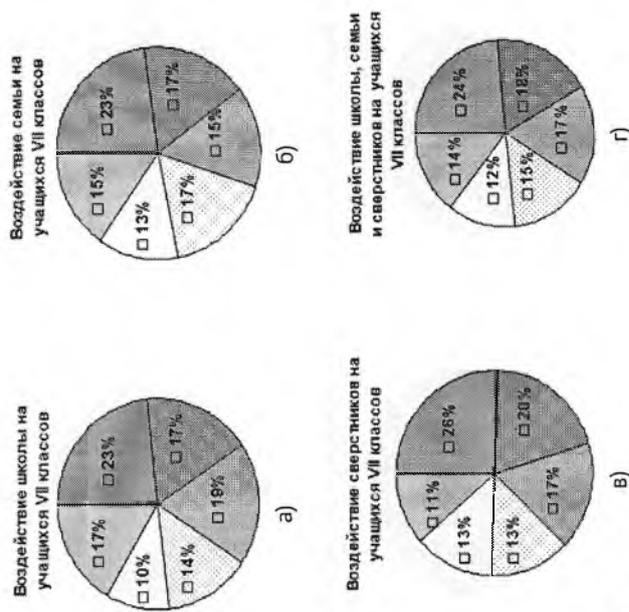


Рис. 26

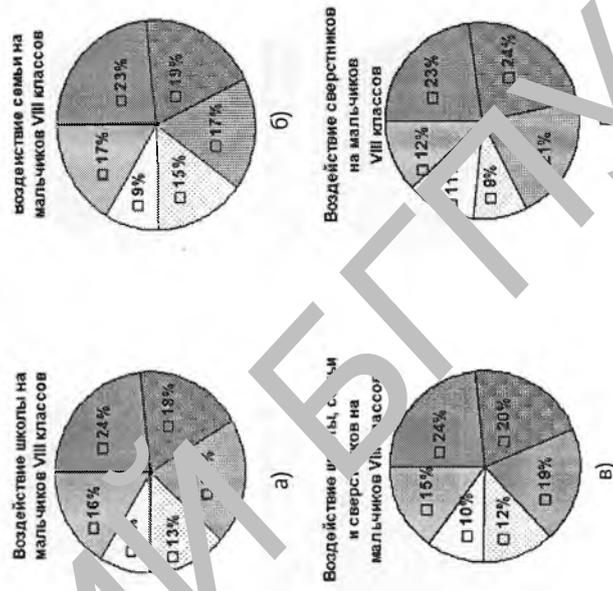


Рис. 27

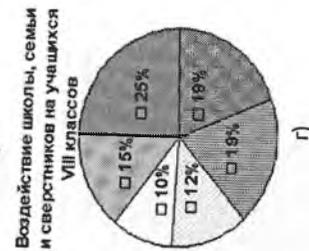
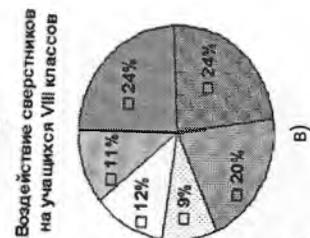
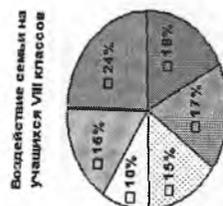
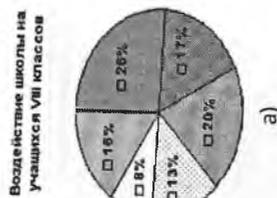
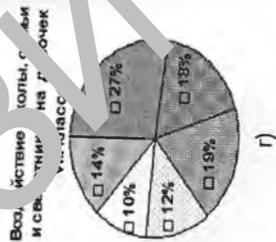
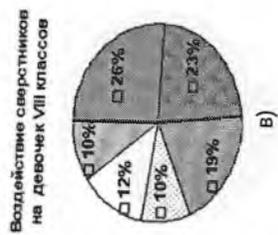
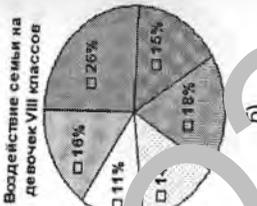
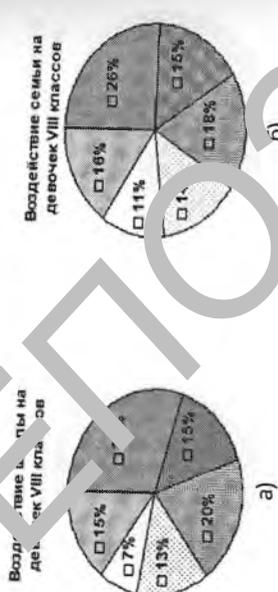


Рис. 28

Рис. 29

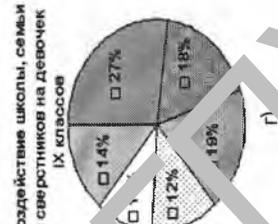
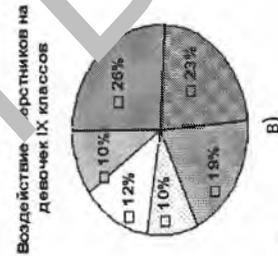
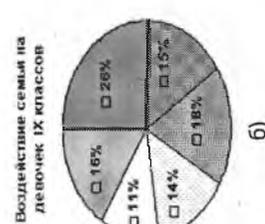
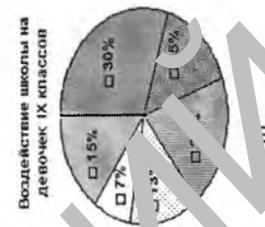
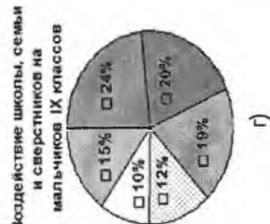
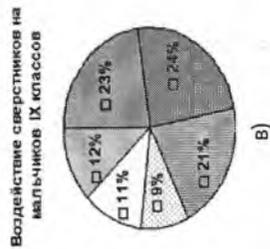
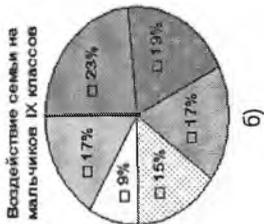
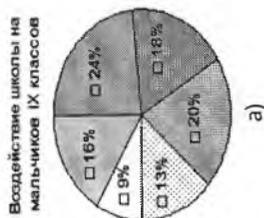
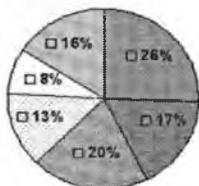


Рис. 30

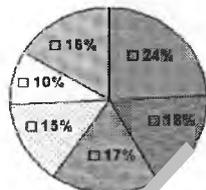
Рис. 31

Воздействие школы на учащихся IX классов



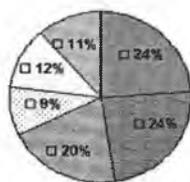
а)

Воздействие семьи на учащихся IX классов



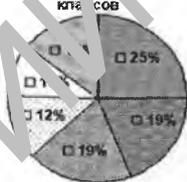
б)

Воздействие сверстников на учащихся IX классов



в)

Воздействие школы, семьи и сверстников на учащихся IX классов



г)

Рис. 32

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| ■ 1 - на средства личности | ■ 2 - на поведение |
| ■ 3 - на когнитивную сферу | ■ 4 - на физиологию |
| ■ 5 - на здоровье | ■ 6 - на работоспособность |

Результаты по общим результатам каждого из трех блоков вопросов проанализирована значимость для подростков различных звеньев микро среды, вызывающих стресс. При подсчете и анализе результатов будем говорить о месте, т.к. в данном случае ранг совпадает с местом. Для мальчиков-подростков V, VII–IX классов на 1-м месте по значимости стоят семейные стрессоры, на 2-м месте – школьные и на 3-м – общение со сверстниками. У мальчиков VI классов на 1-е место выходят стрессоры, возникающие в семье, на 2-е место – стрессоры, возникающие при общении со сверстниками и на 3-е место – проблемы в школе. У девочек-подростков картина значимости стрессоров по интенсивности их воздействия более разнообразна: в V–VII классах на 1-м месте – стрессоры, возникающие в семье, на 2-м месте – стрессоры, возникающие в школе, на 3-м месте – стрессоры, возникающие при общении со сверстниками. У девочек VIII классов на 1-м месте находятся школьные стрессоры, на 2-м – семейные стрессоры и на

3-м – стрессоры, связанные с общением со сверстниками. В IX классе стрессоры, возникающие при общении со сверстниками, выходят на 1-е место, на 2-м месте оказываются школьные стрессоры, на 3-м – семейные стрессоры, (рис.13–17). Если обобщить полученные данные для обоих полов, то общие показатели по всему подростковому возрасту будут выглядеть следующим образом: на 1-м месте находятся повседневные стрессогенные события в семье (ссоры с родителями, братьями и сестрами, а также проблемы, возникающие у родителей и волнующие подростка), на 2-м месте – стрессоры, возникающие у подростка в школе (проблемы с успеваемостью, ссоры с учителями) и на 3-м месте – события, связанные с общением со сверстниками (рис. 13). Данный вывод совпадает с результатами исследований Б. Копаса, показавшего, что для подростков в возрасте 12–14 лет наиболее напими семейные стрессоры (например, давление со стороны родителей) [190].

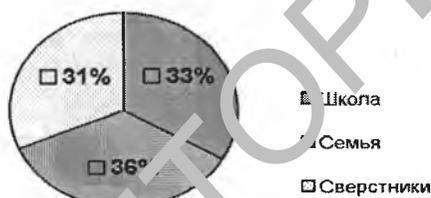


Рис. 33. Диаграмма воздействия стрессоров микросреды на подростков

Подтверждается мнение отечественных авторов [163; 165] о том, что чем старше становится подросток, тем меньше понимания он находит у родителей и учителей, что создает в общении со взрослыми проблемы и конфликты, которые, несомненно, приводят к переживанию подростком стресса. Наличие на первом месте стрессоров, возникающих в семейном окружении, обусловлено, по-видимому, чувством зависимости, которое испытывает подросток по отношению к родителям. Для подростков эта проблема очень актуальна, т.к. чувство психологической зависимости воспринимается ими как крайне неприятное явление, препятствующее развитию личности. Поэтому для подростков общение со сверстниками является более комфортным, чем с родителями и учителями.

Важным является и то обстоятельство, что стрессоры микросреды действуют различно по интенсивности их воздействия в зависи-

мости от половозрастных особенностей подростка. Например, для мальчиков-подростков проблемы семейных взаимоотношений и интенсивности их воздействия приобретают первостепенное значение, а проблемы взаимодействия в группе сверстников и проблемы в школе обладают для них меньшей стрессогенностью. Для девочек-подростков наиболее значимы проблемы, возникающие в семье (учащиеся V–VII классов), проблемы, возникающие в школе в ситуации обучения (учащиеся VIII классов), а также проблемы взаимодействия со сверстниками (учащиеся IX классов).

Исходя из вышеизложенного возникает вопрос о способах преодоления, которые применяют подростки для снижения степени и последствий воздействия стрессоров. Поэтому пятый вопрос анкеты был посвящен способам, которые предпринимают учащиеся для преодоления трудных жизненных событий. Было получено 143 ответа, т.к. некоторыми подростками было названо несколько способов преодоления факторов стресса. Анализ результатов анкетирования выявил следующие формы поведения в стрессовых ситуациях: – «Избегание» стрессоров (46 человек, что составляет 32,17%); – «Отсутствие каких-либо действий, переживание ситуации эмоционально» (29 человек – 20,30%); – «Дистанцирование» (19 человек – 13,29%); – «Обвинение других в своих проблемах» (7 человек – 4,86%); – «Контроль своего эмоционального состояния» (4 человека – 2,80%). Иначе говоря, 73,42% опрошенных подростков при возникновении с ними трудных жизненных ситуаций использовали малоэффективные способы преодоления стрессовых ситуаций. 26,58% опрошенных отметили эффективные способы преодоления стрессоров: – «Попытка решения проблемы» (16 человек, что составило 11,19%); – «Поиск социальной поддержки» в семье и вне семьи (15 человек – 10,49%); – «Мысли о решении проблемы» (5 человек – 3,50%); – «Позитивная переоценка» (попытка найти в событии что-то хорошее, ценное для себя (2 человека – 1,40%).

При анализе форм преодоления стресс-факторов у подростков выявлено, что 36 человек (что составило 31,03%) при возникновении с ними стрессогенной жизненной ситуации использовали проблемно ориентированные способы преодоления, а 80 человек (что составило 68,97%) – эмоционально ориентированные способы. Если учесть, что основные проблемы, возникающие с учащимися подросткового возраста и названные при анкетировании, не связаны со здоровьем, то

несомненно, что большинство используемых ими способов являются малоэффективными. Вместе с тем подтверждаются данные исследований Н.Ф. Михайловой [115], Л.А. Семчук [150], В.М. Ялтонского [189] о том, что в подростковом возрасте чаще применяются эмоционально ориентированные способы преодоления проблемных ситуаций.

Интересным является тот факт, что девочки-подростки в отличие от мальчиков чаще применяли проблемно ориентированные формы совладающего поведения («Поиск социальной поддержки» и «Планомерное разрешение проблем»). При этом подростки, настроенные на конструктивное решение проблемы, называли только один способ преодоления воздействия стрессоров. Таким образом, возникает вопрос о правомерности информации о «мужском» и «женском» способах преодоления. Полученные данные совпадают с результатами исследований Т.Л. Крюковой [91], согласно которым у российских подростков и молодежи зафиксировано практически равное использование продуктивного (ориентированного на решение задач и проблем), и социального (ориентированного на помощь других) и непродуктивного стилей совладающего поведения. Вышеизложенное свидетельствует об актуальности обучения подростков эффективным способам преодоления воздействия стрессоров [114; 150; 190].

Для решения поставленных задач был применен алгоритм кластеризации 29 способов преодоления воздействия стрессоров. Суть этого алгоритма состоит в последовательном объединении исследуемых способов преодоления воздействия осознаваемых стрессоров в отдельные группы – кластеры. При этом вначале объединяются наиболее сходные между собой способы, затем – приближенные к ним и т.д. до момента слияния всех в один общий кластер. Для этого вычислим меру расстояния между каждыми двумя рассматриваемыми способами преодоления воздействия стрессоров по формуле:

$$d = \frac{r+1}{2}$$

где d – мера расстояния между двумя рассматриваемыми способами; r – коэффициент корреляции между двумя рассматриваемыми способами.

Результаты вычислений представлены в табл. 5, приложение 1.

Как видно из таблицы 5 (приложение 1), наименьшее расстояние между способами преодоления «Занятия спортом» (27) и «Прослушивание музыки» (28), которые мы объединим в отдельную группу.

Через несколько шагов к ним добавляется 19-й способ преодоления («Рассказ другу»). Дальнейшее применение алгоритма кластеризации позволяет нам судить о том, каким образом группируются близко расположенные способы преодоления факторов стресса. Если рассматривать расстояние $d=0,38$, то выделяются следующие кластеры (рис. 34): 1) «Занятия спортом» (27), «Прослушивание музыки» (28), «Рассказ другу» (19), «Прогулка на улице» (12); 2) «Демонстрация окружающим плохого настроения» (1), «Грубость» (2), «Уход в болезнь» (3), «Проявление сильных переживаний» (18); 3) «Молчание» (25), «Прием алкоголя» (9), «Прием лекарств» (8); 4) «Мысли о хорошем» (7), «Переоценка значимости события» (29); 5) «Попытка не обращать внимания» (6), «Курение» (22); 6) «Независть к другим» (26), «Попытка не думать о случившемся» (16).

На заключительном этапе кластеризации разрозненными и наименее связанными являются следующие способы: «Сон» (10), «Ничего не делаю» (14), «Проявление тревоги» (5), «Не помню, не знаю» (20).

Приведенный выше количественный анализ кластерных групп демонстрирует, что в 1-й кластер объединились как эффективные, так и малоэффективные способы преодоления стресса. Следует обратить внимание на присутствие в кластере таких способов, как «Общение с друзьями» (поиск социальной поддержки), «Прогулка на улице», «Прослушивание музыки» (дистанцирование от окружающих). Вызывает вопросы и такая форма преодоления, как «Занятия спортом», которая, несомненно, имеет позитивную составляющую. Однако если при возникновении трудной жизненной ситуации подросток, вместо того чтобы эмоционально отреагировать стрессогенное жизненное событие или разрешить проблему конструктивно, во всех случаях будет направляться в спортивный зал, то возникает предположение о применении им такого способа преодоления, как избегание. То же самое можно предположить и по поводу прослушивания музыки, игры на компьютере, переключения на другие дела и т.п.

Соединенные во 2-й кластер малоэффективные способы преодоления стресса направлены как против других людей («Демонстрация окружающим плохого настроения», «Грубость», «Проявление сильных переживаний»), так и против собственной личности («Уход в болезнь»). Все вышеназванные способы преодоления эмоционально ориентированы. Однако при сопоставлении классификации С.Фолкман и Р.Лазаруса [93] с подобными ответами учащихся нами было

сделано заключение о том, что грубость подростка явно не является попыткой противоборства, а, скорее, защитной реакцией, направленной на дистанцирование, как и «Демонстрация окружающим плохого настроения», «Проявление сильных переживаний» и «Уход в болезнь».

3-й кластер представлен следующими способами преодоления: «Молчание», «Прием алкоголя», «Прием лекарств». На наш взгляд, это обстоятельство связано с особенностями культуры белорусского общества, в котором душевная беседа и выслушивание проблем другого человека часто сопряжены с распитием спиртных напитков. Учащиеся в основном упоминают в качестве употребляемого ими алкоголя слабоалкогольные напитки (например, пиво). Это говорит о том, что в подростковом возрасте алкоголь уже используется как способ преодоления жизненных трудностей. Однако в научной литературе большинством авторов прием алкоголя признан малоэффективным способом преодоления проблем, т.к. полученный эффект значительно ниже негативных последствий [44; 100; 157]. Что же касается успокоительных лекарств, то их принимают в основном девочки. При беседе с подростками было выяснено, что прием лекарств (валериана, пустырник) применяется ими для сохранения самоконтроля. Примечателен и такой способ преодоления, как «Молчание» («Дистанцирование»).

В 4-й кластер объединились «Мысли о хорошем» и «Переоценка значимости события». И если мысли о чем-то хорошем во время переживаемого подростком стресса свидетельствуют об избегании, то второй способ преодоления — это позитивной переоценке.

Способ преодоления «Курение», выделенный вместе со способом «Не обращаю внимания» (избегание) в 5-й кластер, имеет тот же культуральный аспект, что и «Прием алкоголя», т.к. в подростковой среде принято курить в компании сверстников. Вместе с тем и прием алкоголя, и курение явно включают в себя и попытку отвлечься, расслабиться, избежать конструктивного решения трудной жизненной ситуации.

6-й кластер представлен такими способами преодоления, как «Ненависть к другим» и «Попытка не думать о случившемся» (избегание). Несмотря на различную направленность, оба способа преодоления являются эмоционально ориентированными и малоэффективными.

Способы преодоления стрессоров, выявленные на заключительном этапе кластеризации («Сон», «Ничего не делаю», «Проявление

тревоги», «Не помню, не знаю»), также свидетельствуют об эмоционально ориентированном преодолении, направленном на избегание.

Количественный и качественный анализ способов преодоления воздействия стрессоров продемонстрировал, что большинство подростков используют при разрешении возникающих с ними жизненных трудностей эмоционально ориентированные малоэффективные способы («Избегание», «Дистанцирование»).

Стрессоры микросреды (жизненные события, возникающие в школе, семье, при общении со сверстниками) различаются по интенсивности их воздействия на подростка в зависимости от половозрастных особенностей. Проблемы семейных взаимоотношений имеют огромное значение по интенсивности их воздействия для мальчиков-подростков. Проблемы взаимодействия в группе сверстников и проблемы в школе обладают меньшей стрессогенностью по интенсивности их воздействия по сравнению с проблемами в семье. Для девочек-подростков наиболее стрессогенны проблемы в семье (учащиеся V–VII классов), проблемы в школе (учащиеся VIII классов), проблемы взаимодействия со сверстниками (учащиеся IX классов). При осуществлении рангового анализа было выявлено, что наиболее подверженной воздействию стрессоров у учащихся V–IX классов оказалась личностная сфера. На втором месте по значимости у учащихся V–VI классов выступает когнитивная сфера, у учащихся VII–IX классов – поведение. Проблемы здоровья оказались наименее осознаваемыми учащимися V–IX классов.

В процессе диагностики была изучена и выявлена интенсивность и последствия воздействия стрессоров на подростков; выделены стрессоры, осознаваемые учащимися V–IX классов и способы их преодоления, спрогнозирован и смоделирован процесс обучения подростков эффективным способам преодоления воздействия стрессоров в условиях общеобразовательной школы. Достоверность и надежность полученных результатов обеспечивалась репрезентативностью выборки и применением соответствующих методов количественной статистической обработки данных.

Возрастная динамика воздействия осознаваемых стрессоров у подростков имеет следующую тенденцию: у пятиклассников выявлена относительно низкая степень воздействия осознаваемых стрессоров, у учащихся VI–VIII классов наблюдается повышение и стабилизация степени воздействия осознаваемых факторов стресса, а затем проис-

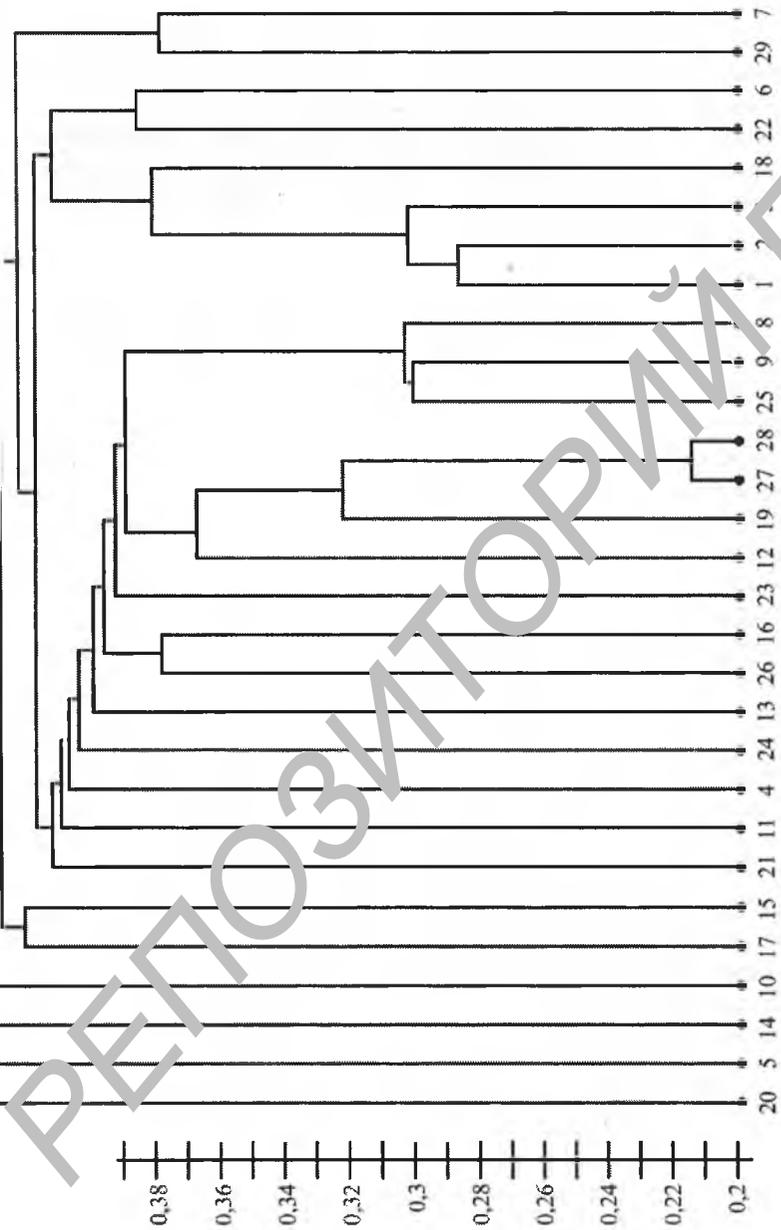


Рис. 34. Дендрограмма показателей способов преодоления воздействия стрессоров в школьном коллективе обучающихся общеобразовательной школы

ходит ее возрастание в IX классах. При этом количество девочек-подростков, обучающихся в V–IX классах общеобразовательной школы с высокой степенью воздействия стрессоров больше (при уровне значимости $p \leq 0,01$), чем мальчиков-сверстников.

Таким образом, в процессе исследования были установлены степень воздействия стрессоров, а также те жизненные события, которые выступили для подростков, обучающихся в общеобразовательной школе, в качестве стрессоров.

ГЛАВА III

ОБУЧЕНИЕ ПОДРОСТКОВ ЭФФЕКТИВНЫМ СПОСОБАМ ПРЕОДОЛЕНИЯ ВОЗДЕЙСТВИЯ СТРЕССОРОВ

3.1. Комплексная программа обучения подростков эффективным способам преодоления воздействия факторов стресса

По мнению Л.Н.Рожиной, в практической работе психолога констатирующий этап является промежуточным. Вслед за ним следует формирующий этап, отвечающий потребностям учащихся и возможностям психолога [141], поэтому он посвящен обучению подростков способам эффективного преодоления воздействия стрессоров и их применению в повседневной жизни. Стратегии (способы) преодоления воздействия стрессоров можно разделить на две категории: персональные стратегии, которые могут быть применены субъектом к собственному поведению, и организационные стратегии, которые используются с соответствующим методическим обеспечением для уменьшения напряженности как в процессе деятельности, так и в микросреде в целом. В нашем случае целесообразно говорить о методах уменьшения неблагоприятного воздействия стрессоров как на отдельно взятого субъекта, так и на функционирование звеньев микросреды в целом [159].

Жизненные события, вызывающие стресс у подростков, во многом относятся к разряду повседневных. Вместе с тем необходимо учитывать и возрастной аспект, а так же то обстоятельство, что подростки, прежде всего являются школьниками. При анализе научных работ, посвященных преодолению воздействия стрессоров, набор стратегий (способов), которые можно применить в условиях общеобразовательной школы, представляется недостаточно разработанным. Знания отдельных учителей и родителей о психологических особенностях подросткового возраста, воздействии факторов стресса и способах его преодоления часто находятся на очень низком уровне, что приводит к возникновению проблем, провоцирующих психическую напряженность во взаимо-

отношениях взрослых с подростками. Кроме того, подросток включен в сложную систему отношений, что приводит к взаимодействию условий социальной среды и его индивидуальных качеств. В процессе формирования экспериментальной программы применялись персональные и организационные стратегии, модифицированные для работы в общеобразовательной школе. Они были представлены в виде индивидуальных и групповых форм, при этом учитывались позитивные возможности воздействия различных звеньев микросреды на отдельно взятых подростков.

В основу разработанной и внедренной в практику общеобразовательной школы комплексной программы, направленной на обучение подростков способам преодоления воздействия стрессоров, положена идея психологического сопровождения. Под **психологическим сопровождением** понимается профессиональная деятельность психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия [13].

М.Р.Битянова выделяет «три обязательных взаимосвязанных компонента» процесса психологического сопровождения:

- систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе школьного обучения;
- создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения;
- создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психическом развитии и обучении [13, с.24].

Вследствие обусловленности психической напряженности многими личностными факторами, а также факторами микро- и макросреды, полностью устранить стрессоры из жизни подростков невозможно. Тем не менее негативное воздействие стрессоров можно преодолевать. Выявленные особенности реакций на стрессоры у учащихся V–IX классов позволили констатировать факт недостаточного применения подростками эффективных способов преодоления. Поэтому целью формирующего этапа исследования стало **выявление и преодоление учащимися подросткового возраста воздействия стрессоров**.

Несмотря на имеющиеся публикации, посвященные описанию методов и форм проведения групповой и индивидуальной работы по

преодолению жизненных трудностей, в арсенале школьного психолога еще недостаточно много апробированных программ по преодолению воздействия стрессоров у учащихся различных возрастных групп. Как показывает практика, в V–IX классах школьной социально-психологической службе приходится тратить много времени на работу с подростками. Вместе с тем для педагогов, преподающих в этих классах, актуальной является проблема регуляции поведения подростков как на уроках, так и в свободное время [149]. Большинство жалоб родителей также приходится на указанный возраст. В связи с этим в ходе состоящего из нескольких этапов эксперимента решались следующие задачи:

- *выявить степень воздействия значимых для подростка стрессоров микросреды и последствия этого воздействия;*
- *определить способы преодоления воздействия стрессоров подростками;*
- *провести индивидуальную и групповую работу, направленную на обучение подростков эффективным способам преодоления факторов стресса;*
- *осуществить повторную диагностику для выявления изменений в степени и интенсивности воздействия стрессоров, значимости для подростков отдельных факторов стресса, а также для осознания учащимися эффективных способов их преодоления;*
- *провести профилактико-просветительскую работу с учителями и родителями, направленную на включение всех звеньев микросреды в процесс осознания подростками стрессоров и способов их преодоления.*

Исследование в соответствии с принципом системности включает в себя две взаимосвязанные подсистемы – выявление и преодоление воздействия стрессоров у подростков. Функционирование двух подсистем как единой системы подчиняется двухчастному алгоритму, каждая часть которого построена циклически. Под понятием «алгоритм» мы вслед за С.И. Ожеговым понимаем **«совокупность действий, правил для решения данной задачи»** [125, с. 29]. Применение принципа системности основывается также на понимании того, что обучение подростков эффективным способам преодоления воздействия стрессоров должно осуществляться с учетом комплексного участия в этом процессе как отдельно взятого учащегося, так и окружающих его людей: взрослых (родителей, учителей) и сверстников. Принцип психологического сопровождения

дения используется нами при разработке плана экспериментального воздействия, направленного на осознание подростками воздействия стрессоров и способов их преодоления.

Планирование индивидуальной работы с подростком было ориентировано на структуру процесса преодоления, описанную Р. Лазарусом [93]. Особенность структуры процесса осознания заключается в последовательности кратковременных событий:

1. *воздействия стрессора и его оценки (как результата осознания);*
2. *переживания негативных эмоций, сопровождающих воздействие стрессора;*
3. *применения усилий, направленных на преодоление воздействия стрессора;*
4. *переоценки значимости стрессора как орудия эффективности способа преодоления.*

В процессе проведения исследования важнейшей задачей стало снижение значимости для подростков факторов стресса. Причем при обучении подростков социальным навыкам учитывалось, что даже «чрезвычайно дезадаптивные паттерны могут быть изменены, если направить психотерапию на определение этих установок и формирование или укрепление более адаптивных установок» [80, с. 56]. По мнению А. Эллиса и У. Дрейденна [185, с. 19], люди наиболее счастливы тогда, когда они ставят перед собой важные жизненные цели и задачи и активно стараются их осуществить. Однако при постановке и достижении этих целей и задач человек должен помнить о том, что он живет в обществе: любящая свои собственные интересы, необходимо учитывать интересы окружающих людей.

Опишем средства, использованные нами на формирующем этапе исследования. С дидактической точки зрения понятие «**средство**» охватывает весь инструментарий, который является связующим звеном между целью и результатом психолого-педагогической деятельности и включает в себя также различные формы, методы и приемы. По мнению Н. Н. Трубникова [163], в качестве средств могут выступать не только вещи и материальные предметы, но и в одинаковой мере и любые предметы и действия, поскольку использование их направлено на отличный от них самих предмет действительности. Таким образом, средствами у нас являются **методы и формы** работы с подростками общеобразовательной школы, а также с их родителями и учителями. В качестве

основных методов организации исследования выступили диагностирование и формирующий эксперимент. На этапе формирующего эксперимента применялись индивидуальные и групповые формы работы.

Для проверки результатов эксперимента, направленного на обучение подростков эффективным способам преодоления воздействия стрессоров, были сформированы экспериментальная и контрольная группы, одинаковые по числу учащихся, полу, образованию, показателям воздействия стрессоров. Экспериментальная группа (ЭГ) включала в себя 32 подростка (17 мальчиков, 15 девочек), контрольная (КГ) – 34 подростка (19 мальчиков, 15 девочек). Различия по степени проявления исследуемого признака (степени и интенсивности воздействия стрессоров) в КГ и ЭГ до эксперимента не являлись статистически достоверными. Работа с подростками экспериментальной группы проводилась в течение трех лет, охватывая временной период с 1999 по 2003 учебный год (с V–VI по VII–VIII классы). Все подростки экспериментальной группы были учащимися СШ № 3, подростки контрольной группы – учащимися СШ № 2 г. Солигорска.

Показателями, на основании которых определялась эффективность проделанной работы с подростками, являлись:

1. сопоставление баллов, полученных в процессе проведения опросных методов, до и после экспериментального воздействия;
2. выбор учащимися эффективных способов преодоления воздействия стрессоров после проведения с ними специально организованной работы;
3. удовлетворенность подростков полученными результатами;
4. выводы экспертов (двух классных руководителей и школьного психолога), основанные на наблюдении за подростками – участниками экспериментальной группы.

Перед началом проведения формирующего эксперимента мы интересовались здоровьем каждого испытуемого и его желанием участвовать в эксперименте. При работе с подростками использовался алгоритм определенной последовательности действий. Ответы подростка, а также его поведение фиксировались в протоколе.

В процессе проведения формирующего эксперимента была разработана и реализована комплексная программа, направленная на обучение подростков эффективным способам преодоления воздействия стрессоров.

Программа состояла из двух блоков:

1. работа с подростками;
2. работа с учителями и родителями.

1-й БЛОК: работа с подростками

Задача: обучение подростков общеобразовательной школы эффективным способам преодоления воздействия стрессоров микросреды.

Данный блок состоял из следующих этапов.

Диагностика. Результаты исследования показывают, что значительная часть учащихся подросткового возраста имеет высокую степень воздействия стрессоров. В качестве стресс-факторов выступают стрессоры микросреды (жизненные события, происходящие в семье, школе и при общении со сверстниками), что обусловлено значимостью взаимоотношений подростка с учителями, родителями и сверстниками. Возрастная динамика воздействия факторов стресса на подростков имеет следующую тенденцию: у пятиклассников выявлена низкая степень воздействия стрессоров, у учащихся VI–VIII классов наблюдается повышение и стабилизация степени воздействия стрессоров и затем происходит ее возрастание к IX классу. При этом девочками-подростками воздействие стрессоров воспринимается как более значимое, чем мальчиками того же возраста. Для уточнения полученных данных была проведена диагностика учащихся ЭГ и КГ с использованием адаптированной методики «Шкала жизненных событий, вызывающих стресс» и опросника «Воздействие факторов микросреды на подростка». Поэтому задачей первого этапа явилось наиболее точное определение степени воздействия значимых для учащегося факторов стресса, а также последствий воздействия стрессоров на конкретного подростка. На этом этапе в процессе беседы с подростками определялась эффективность применяемых подростками способов преодоления стрессов. При этом эффективными считались проблемно ориентированные способы («Противоборство», «Поиск социальной поддержки», «Планомерное разрешение проблем»), а малоэффективными – эмоционально ориентированные («Самоконтроль», «Дистанцирование», «Позитивная пере-

оценка», «Принятие ответственности», «Избегание»). Исключение составляют случаи, связанные с психической травмой подростка или со здоровьем (в отдельных случаях) [21; 195].

Индивидуальная работа. Процесс обучения подростков эффективным способам преодоления стресса может осуществляться с применением некоторых когнитивных методов, описанных А. Беком. «Это направляемое открытие, позволяющее клиенту признать стереотипные дисфункциональные паттерны интерпретации; совместные эмпирические выводы – работа с клиентом по проверке обоснованности его убеждений, интерпретаций и ожиданий; исследование объяснений поведения других людей; исследование преимуществ и недостатков поддержания или изменения убеждений или форм поведения; выяснение первичной или вторичной выгоды» [80, с.123]. При этом должна учитываться роль осознания эффективных способов преодоления стресса и предвидение его последствий [7].

План, разработанный Дж. Сейфидж-Крепеле [195] и положенный в основу беседы с подростками, ориентирован на принципы и структуру процесса преодоления стрессоров, принятые в когнитивном подходе [80; 104; 185]. Он включает в себя выявление воздействия стрессора и его оценку самим учащимся, определение переживаемых подростком эмоций и применяемых усилий, направленных на преодоление стресса, переоценку стрессора и выбор подростком эффективных способов преодоления стресса. Индивидуальная работа проводилась по итогам диагностирования и представляла собой беседу с подростком, направленную на осознание им воздействия на его эмоциональное состояние различных стрессоров, а также эффективности применяемых способов преодоления.

Групповая работа. Проведение групповой работы планировалось по итогам индивидуальной работы со школьниками и строилось по принципам:

«...деятельностного подхода к формированию личности, согласно которому в процессе сознательно-волевой активности личности проявляются способности человека к выбору цели деятельности и внутренним усилиям, необходимым для ее осуществления, способность властвовать над собой, сознательно управлять своим поведением, творчески решать стоящие перед личностью задачи [146];

- когнитивного подхода, согласно которому нужно осознавать, что паттерны личности (когнитивная сфера, эмоции и мотивация поведения) изменяются с большим трудом [80, с. 31]. Поэтому для эффективного научения желательным моделям поведения необходимо подкрепление, в процессе которого постепенно отбираются эффективные формы поведения, в то время как неэффективные – отбрасываются [8, с. 32–33].

Учащемуся, в зависимости от его личных проблем и особенностей характера проблем, предлагалось четыре различных по содержанию направления групповой работы:

- «Тренинг по факту агрессии со стороны сверстников»;
- «Социально-психологический тренинг»;
- специальный семинар «Учись учиться»;
- занятия в «Клубе любителей литературы».

Повторная диагностика. Диагностика проводилась согласно простому плану для двух групп с предварительным тестированием (тест – воздействие – ретест), предложенным Д.Кэмбеллом [40], и представляла собой повторное проведение описанных методик («Шкалы жизненных событий, вызывающих стресс» и опросника «Воздействие стрессоров микросреды на подростка»), а также индивидуальной беседы с подростком после формирующего этапа исследования для проверки эффективности экспериментального воздействия.

Подведение итогов (интерпретация результатов). Завершение исследовательского цикла включало в себя подтверждение (опровержение) гипотезы о положительном влиянии экспериментального воздействия на учащихся. Эффективность комплексной программы оценивалась по описанным выше критериям. В случае отрицательного результата проводилась повторная беседа с подростком, в ходе которой решался вопрос о дальнейшей работе с ним.

2-й БЛОК: профилактико-просветительская работа с учителями и родителями

Блок включал в себя три направления психологической работы:

- *психологическое просвещение родителей;*
- *психологическое просвещение учителей;*
- *подведение итогов на совещании в присутствии администрации школы (директора).*

Задача: дать наиболее полную и точную информацию по подростковым проблемам, связанным с воздействием стрессоров, родителям, учителям, администрации школы.

Психологическое просвещение родителей. Результаты нашего исследования показывают, что ведущую роль в возникновении психической напряженности у подростков 12–14 лет играют семейные стрессоры (например, давление со стороны родителей), что полностью соответствует данным Б. Компаса [190]. Поэтому актуальным явилось взаимодействие школьного психолога с родителями в ситуации сотрудничества семьи и школы. Психологическое просвещение родителей осуществлялось с учетом принципа системности и принципа психологического сопровождения. Был учтен тот факт, что подросток, активно взаимодействуя с миром, перенимает социальный опыт [84], и поэтому психологическое просвещение родителей было направлено на информирование их об эффективности способов преодоления, которые применяет подросток при возникновении стрессогенной ситуации. В общеобразовательной школе проводились родительские собрания, «родительские университеты» и «родительские субботы». На них родителям сообщалось об особенностях подросткового возраста, о проводимой в школе комплексной программе по преодолению воздействия стрессоров и об обобщенных результатах исследования.

Психологическое просвещение учителей. Социальная среда, в которой происходит формирование человека, — это общество в целом, во всех сферах его проявления [23]. Одним из институтов социализации, через который происходит непосредственное взаимодействие общества и индивида, является школа. Как показали наши исследования, проблемы, возникающие в ситуации обучения, занимают второе место

по стрессогенности после проблем семейного взаимодействия, выходя к IX классу на первое место. Поэтому на педагогических советах и заседаниях методических объединений учителя были проинформированы о проведенных исследованиях в области стресса и психологического преодоления, проблемах подросткового возраста, воздействии стрессоров микросреды на подростка, эффективных способах преодоления воздействия факторов стресса. Педагогический консилиум был проведен с целью сопоставления данных, полученных в ходе проведения исследования, с итогами наблюдения экспертов за подростками экспериментальной группы.

Подведение итогов на совещании в присутствии администрации школы (директора). На совещании с участием директора, администрации и учителей школы был представлен отчет о проделанной работе и результатах экспериментального исследования.

Таким образом, два блока комплексной программы по преодолению воздействия стрессоров оказались объединены общей целью – предоставлением полной профессиональной информации о способах преодоления факторов стресса как самим школьникам-подросткам, так и их учителям и родителям. Как показало исследование, описанная выше комплексная программа оказалась достаточно полной, целостной и эффективной.

Перспективы диссертационного исследования:

1. дальнейшая разработка разнообразных методик с учетом чувствительных периодов развития личности;
2. сравнительный анализ воздействия стрессоров и процесса преодоления факторов стресса на разных этапах онтогенеза.

2. Осознание подростками использования эффективных способов преодоления воздействия стрессоров в условиях общеобразовательной школы

- Разработанная комплексная программа предусматривала выполнение следующих задач:
- выявление воздействующих на подростков факторов стресса;
- определение негативного воздействия этих стрессоров на учащихся;
- описание способов преодоления стресса, применяемых подростками;

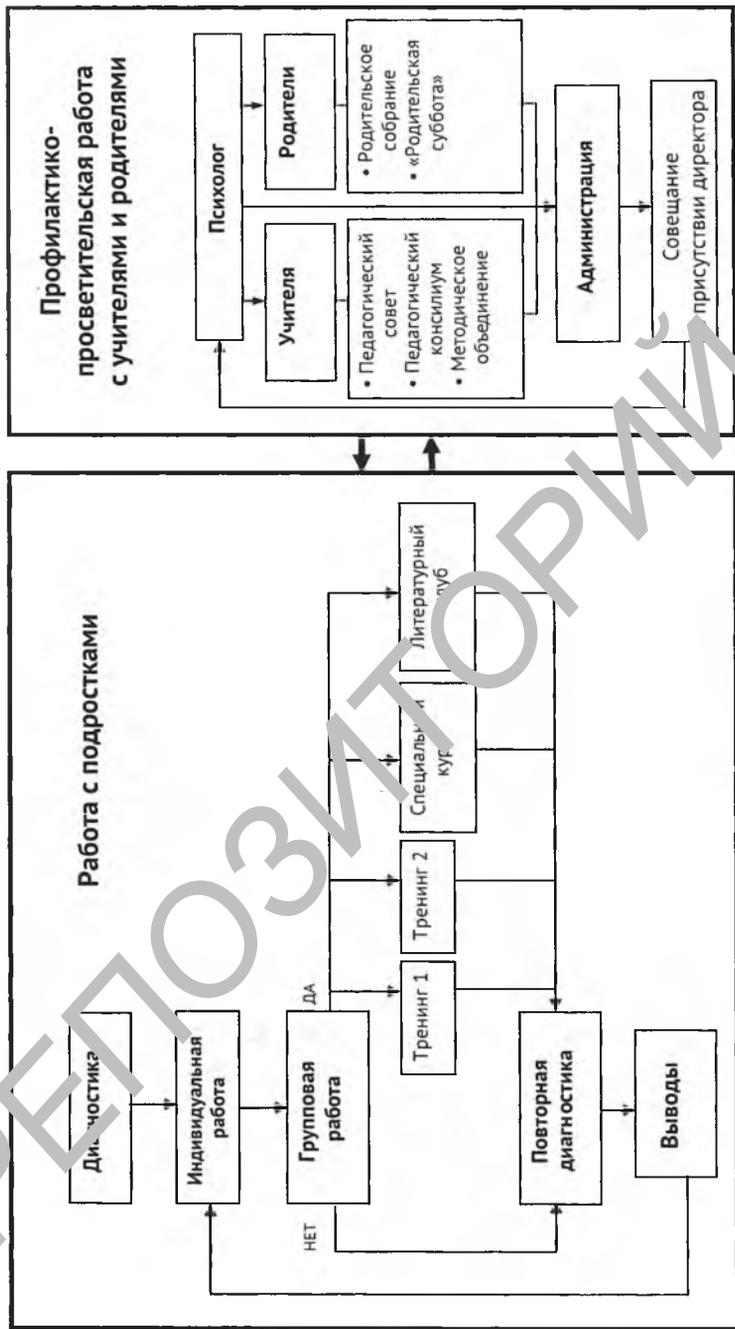


Рис. 35. Схема комплексной программы по обучению подростков эффективным способам преодоления воздействия факторов стресса

- *обучение подростков эффективным способам преодоления воздействия стрессоров.*

Вышеперечисленные действия использовались для стимулирования у подростков процесса осознания факторов стресса и способов преодоления их воздействия.

Успешное преодоление стрессоров во многом зависело от правильно осуществленного экспериментального воздействия. Поэтому при разработке плана индивидуальной беседы с подростком (когнитивный подход) мы опирались на исследование Дж. Сейфидж-Кренке, которая приводит пример работы по преодолению воздействия стрессоров через субъективную оценку (осознание, учимся собственного состояния [195]). По ее мнению, процесс преодоления воздействия стрессоров может длиться от нескольких минут до нескольких дней, месяцев или лет и включает в себя формирование системы способов восприятия стрессоров, использование специальных средств для более быстрой адаптации и наконец, преодоление усиления стрессовых переживаний. Эти три фактора характеризуют процесс преодоления как непрерывный процесс оценивания и переоценивания изменений взаимоотношений личности и обстоятельств (условий). Особенно важна переоценка значимости стрессора, при которой фиксируются даже малейшие изменения, приводящие к оптимальным взаимоотношениям между личностью и средой.

Как справедливо замечает Дж. Сейфидж-Кренке [195], особенно явные стрессовые реакции на стрессор наблюдаются в подростковом возрасте. В дальнейшем (в юношеском возрасте), по ее мнению, стиль стрессовых реакций заметно меняется, ослабевая по мере адаптации подростка к стрессовым ситуациям. Как считает А. Бандура [8], это связано с тем, что юноши используют более широкий арсенал способов преодоления стресса в связи с закреплением более эффективных форм поведения. К ним относятся самостоятельные поиски специальной информации о стрессе, учитывание советов старших, принятие социальной поддержки, конструктивное решение собственных проблем с целью преодоления их. Дж. Сейфидж-Кренке [195] разработала методику, направленную на преодоление негативного воздействия стрессоров на подростков. Методика, нацеленная на ожидаемый результат посредством активных действий, показала свою эффективность для более чем 100 испытуемых – подростков.

План беседы с подростками (беседа дала положительный результат при проведении пилотажного исследования) был составлен на основании методики Дж. Сейфидж-Кренке [195]. В процессе беседы с подростками учитывались следующие данные: образование, профессия, трудоустройство родителей, атмосфера в семье, полная или неполная семья. Согласно когнитивному подходу индивидуальная беседа с подростком строилась по следующему плану:

1. *определение ситуации – описание в деталях стрессогенного события;*
2. *контекст, в котором произошло событие;*
3. *субъективная интерпретация причин события;*
4. *оценка события (угроза, вызов, потеря, утрата);*
5. *процесс преодоления стрессора, включая осознание, переживания, а также действия, направленные на преодоление стрессора;*
6. *оценивание предполагаемых и достигнутых результатов;*
7. *переоценка (как итог осознания).*

Беседа с подростками была организована таким образом, чтобы предоставить им полную свободу действий и необходимое время для обдумывания и высказывания. При необходимости мы повторяли вопросы, уточняли их, побуждая испытуемого к более детальному постижению стрессовой ситуации, собственного состояния, оцениванию его, изменению в оценивании и т.п. Информация, полученная в процессе проведения индивидуальной работы с каждым конкретным подростком ЭГ, заносилась в протокол, который составлялся на каждого учащегося (приложение 2).

В протоколе были отражены итоги проведенного с подростком диагностирования, данные о положении в семье, классе, успеваемости учащегося, состоянии на внутришкольном учете и в инспекции по делам несовершеннолетних. Далее учащимся с нашей помощью определялось жизненное событие (несколько событий), которое послужило причиной стресса, вспоминались подробности произошедшего и то, что ему предшествовало. После этого мы просили подростка самостоятельно объяснить причины события и оценить его (угроза, вызов, потеря, утрата), а также вспомнить, каким образом он пытался преодолеть стрессовое состояние. Итогом заданием для подростка была просьба сравнить предполагаемый результат ситуации («я думал...») с реальным («а на самом деле...»).

В последнее время в отечественной педагогической психологии намечается тенденция изучения прошлого опыта ребенка как источника

формирования его личности, для того чтобы поддержать уверенность учащихся в своих силах, поднять уровень их притязаний, сформировать самостоятельность и дискредитировать неприемлемую форму поведения [49]. В трудной жизненной ситуации, на наш взгляд, это может приводить к переосмыслению подростком собственных действий и выводить его на более высокий уровень осознания своих действий и жизненных ситуаций.

Характер дальнейшей консультации был обусловлен проведенной ранее работой и включал следующие моменты:

1. *общая эмоциональная поддержка;*
2. *поддержка принятого решения;*
3. *информирование – направление в другие учреждения (не психиатрические);*
4. *создание мотивации, направленной на поиск психиатрической помощи;*
5. *рекомендации в области личных проблем;*
6. *прочие рекомендации.*

Если на подростка оказывали воздействие школьные стрессоры, связанные с проблемами в обучении, мы предлагали ему посещение цикла занятий, объединенных темой «Учись учиться». Выбор темы курса был обусловлен результатами проведенных ранее исследований, согласно которым на втором месте по стрессогенности у подростков находятся проблемы, связанные с обучением и взаимоотношениями с учителями. Также было выявлено, что когнитивная сфера оказывается одной из самых поддержанных воздействию стрессоров у учащихся всех подростковых классов. Она выступает второй по значимости для подростков V–VI классов и третьей – для учащихся VII–IX классов. Вместе с тем М.С. Левченко отмечает: «У большей части школьников хорошая память, они запоминают содержание и глав учебника и материала, изложенного учителем. Однако эта работа малопродуктивна: она однообразна и быстро надоедает детям. В ней нет мотивационных стимулов, побуждающих их работать лучше, экономнее» [78, с. 36].

Исходя из вышеизложенного **задачи** курса предусматривали:

- *выявление способностей подростков в обучении;*
- *обучение подростков эффективным проблемно ориентированным способам преодоления воздействия школьных стрессоров;*
- *развитие заинтересованности и мотивации учащихся процессом учения.*

Тематика занятий обсуждалась с учащимися и включала в себя информацию о развитии тех психических процессов, которыми подростки объясняли возникшие с ними проблемы (развитие памяти, мышления, внимания, воображения).

В процессе проведения занятий с подростками нами была использована книга Е.Н.Прошицкой «Выбирайте профессию» [133], т.к. она была адресована учащимся старших классов общеобразовательных школ и имелась в наличии в школьной библиотеке. На каждом занятии подросткам давались рекомендации и обсуждались конкретные случаи, необходимые для уменьшения количества стрессоров, связанных с обучением, а также эффективные способы преодоления их воздействия.

В работе семинара «Учись учиться» принимало участие 5 мальчиков. Подростками проблема в обучении была названа основным фактором стресса. В индивидуальной беседе с учащимся, проведенной по плану, предложенному Дж. Сейфидж-Крепке, было выявлено, что они используют при решении проблем, связанных с обучением, малоэффективные эмоционально ориентированные способы преодоления стресса. Так, всеми пятью подростками в качестве основного был назван такой способ преодоления, как изоляция. Один подросток назвал способ «Принятие ответственности» вторым применяемым им способом. Еще один подросток «пытается справиться сложившуюся ситуацию».

На каждом занятии отмечались особенности психического склада подростка, учащимся осознавалось нормальное функционирование психических процессов и не связанность проблем в обучении с развитием памяти, мышления, внимания, воображения; пробуждался интерес к «неинтересным» и трудным учебным предметам, благодаря использованию полученных знаний в жизни.

В результате проведения курса «Учись учиться» повысилась вера подростков в собственные силы, изменилось их отношение к учебе, что было подтверждено экспертами из числа классных руководителей. Также учащиеся задумались о профессии, которую они могли бы избрать исходя из своих способностей в обучении. Задачи, поставленные нами, были выполнены. Так, психические процессы подростков, назвавших в качестве стрессора трудности в обучении, пришли в норму. В процессе работы учащиеся осознали, что в ситуации обучения целесообразнее применять проблемно ориентированные способы преодоления – противоборство, поиск социальной поддержки, планомерное разрешение проблем. По итогам повторной беседы с подростками – участниками

курса «Учись учиться» выяснилось, что учащимися для преодоления стрессоров, связанных с процессом обучения, после проведения групповой работы стали использоваться проблемно ориентированные способы. Например, четверо подростков назвали в качестве приемлемыми способы «Планомерное разрешение проблем» и четверо — «Поиск социальной поддержки», при этом еще четверо учащихся назвали сразу два способа преодоления стрессоров и двое учащихся — по одному. Что же касается решения задачи заинтересовать подростков процессом учения, мотивировав их, то утверждения подростков об изменении их отношения к урокам и наблюдения классных руководителей говорят о том, что подростки действительно стали активнее вести себя на занятиях, чаще приходиться подготовленными к урокам и у них немного улучшилась успеваемость. Четверо подростков сразу после окончания проведения с ними групповых занятий записались на курсы по выбору, проводимые в школе.

Эмоциональная поддержка считается рядом авторов эффективной формой, относящейся к проблемно ориентированным способам преодоления стресса [21; 151; 175; 190; 195]. Однако в результате анкетирования было выявлено недостаточное использование подростками, учащимися в общеобразовательных школах, социальной поддержки, оказываемой сферами «Семья», «Друзья», «Значимые другие» по отдельности и совместно. Подростки просто не умеют обращаться за помощью к близким людям и принимать их поддержку, а ведь ведущей деятельностью подросткового возраста является именно общение. При проведении индивидуальной беседы с учащимися экспериментальной группы, указанными в качестве ведущих малоэффективные способы преодоления (5 мальчиков и 8 девочек), было выявлено, что, по их мнению, обращение за помощью в трудной жизненной ситуации к другим людям может вызвать жалость, покажет их слабость. Поэтому для обучения подростков эффективным способам преодоления стресса через осознание ими значимости социальной поддержки рекомендовалось участвовать в социально-психологическом тренинге.

План работы в группе был обусловлен проблемой, стоящей перед подростком.

Когда в качестве стрессогенного события учащимся назывался случай хулиганства по отношению к нему со стороны сверстников, подростку предлагалось принять участие в «Тренинге по факту агрессии». При этом агрессия могла быть как физической, так вербальной или косвенной.

Задачами «Тренинга по факту агрессии со стороны сверстников» являлись:

- оказание социальной поддержки подростку, подвергнутому агрессии со стороны сверстников;
- помощь подростку в осознании проблемы;
- оказание помощи подростку в разрешении проблемы.

Тренинговые занятия проходили по следующему плану:

1. личная встреча с подростком после случаев хулиганства, сочувствие подростку, пережившему факт агрессии, сглаживание острых углов случившегося, беседа о том, когда и как произошло событие;
2. нахождение надежных и ответственных людей; группа может включать в себя наблюдателя и состоять из трех – пяти человек;
3. толкование проблемы (происходит в группе, которая приносит извинения жертве как устно, так и письменно, причем во время работы не должно быть порицания действий пострадавшего членами группы);
4. высказывание своего мнения каждым членом группы, который должен осознавать свою непосредственную ответственность за происходящее;
5. высказывание членами группы предложений о том, каким образом можно помочь подростку вновь обрести счастье (при этом идеи нуждаются в упорядочивании руководителем);
6. беседы в группе по поводу разрешения проблемы подростка;
7. работа подростка с группой на протяжении недели – как правило, после четвертой встречи начинает наблюдаться прогресс.

В работе тренинга, направленного на преодоление подростком негативного воздействия стрессоров, вызванных случаями агрессии со стороны сверстников, принимал участие мальчик (Антон М.), которого подросток, старший по возрасту, бил и у которого вымогал деньги. Антон воспитывался матерью и бабушкой, отец погиб, когда мальчику было два года. В качестве возможных членов группы, которые согласились принять участие в работе тренинга, подростком были названы два его друга-ровесника и учащийся старшего класса, занимающийся в спортивной секции (бокс). Членами группы была оказана эмоциональная поддержка Антона М., а в качестве основного высказано предложение записаться в секцию бокса, что, по их мнению, повысит уверен-

ность Антона в собственных силах и научит его противостоять агрессии. Антон М. изъявил желание посещать секцию бокса, преодолев сопротивление матери. Работа подростка с группой завершилась успешно, ученик выразил удовлетворенность полученным результатом. И если до групповой работы способом преодоления воздействия стрессора у Антона М. было избегание, то после – планомерное разрешение проблемы. По наблюдениям классного руководителя, Антон стал увереннее вести себя и в классе. В процессе работы тренинговой группы были решены поставленные ранее задачи. Антону М. была оказана социальная поддержка членами группы. Подросток осознал, что сам «проявлял слабость», провоцировал агрессию, выбирая поведение жертвы, отдавая деньги, не мог дать отпор одному хулигану. Антону была оказана реальная помощь в разрешении проблемы: подросток старше и сильнее взял над ним шефство, приведя его в секцию бокса, в которой у учащегося появилась возможность изменить и научиться у тренера эффективному поведению в трудных конфликтных ситуациях.

Подросткам, называвшим ссоры, связанные с проблемами в общении, мы предлагали участие в «Социально-психологическом тренинге».

Задачами «Социально-психологического тренинга» являлись:

- *эмоциональная поддержка подростков, имеющих проблемы в общении;*
- *повышение психологической компетентности подростков;*
- *изменение отношения к проблеме – ее переформулирование;*
- *осознание успешности применяемых способов преодоления воздействия стрессоров, обучение подростков эффективным способам преодоления.*

Т.к. в работе тренинговой группы изъявил желание участвовать 12 девочек-подростков с проблемами разной направленности (ссоры со сверстниками и родителями), было произведено разделение подростков на две разные группы. В первую группу объединились девочки (6 человек), назвавшие ссоры со сверстниками в качестве основного фактора стресса. В качестве способов преодоления стрессоров во время ссор со сверстниками подростками во время индивидуальной беседы назывались проблемно ориентированные способы – «Планомерное разрешение проблем» (4 человека), «Поиск социальной поддержки» (3 человека); эмоционально ориентированные способы – «Избегание» (4 человека), «Дистанцирование» (3 человека).

Во вторую группу входили девочки-подростки (6 человек), у которых в качестве стрессоров выступали проблемы с родителями: ссоры с отцом, уход матери из семьи к другому человеку, ссоры с матерью, ссоры с обоими родителями. Во время ссор с родителями девочками-подростками использовались следующие способы преодоления воздействия стрессоров: эмоционально ориентированные способы – «Избегание» (4 человека), «Дистанцирование» (3 человека), «Принятие ответственности» (1 человек); проблемно ориентированные способы – «Планомерное разрешение проблем» (2 человека), «Поиск социальной поддержки» (2 человека). Подростков, применявших в качестве способа преодоления стресса «Попытку разрешения проблемы», не удовлетворил итог когнитивных и поведенческих усилий по преодолению воздействия стрессора, связанного с ссорам с родителями. Что же касается социальной поддержки, то 2 девочки-подростка искали ее у подружек-ровесниц.

Способами профилактики и преодоления воздействия стрессоров в процессе групповой работы выступали обучение приемам релаксации, специальным физическим и дыхательным упражнениям, «эмоциональной грамотности», самоконтролю внешних проявлений эмоционального состояния, развитию навыков экономно расходовать свои эмоционально-энергетические ресурсы, созданию и получению эмоциональной поддержки, изменению отношения учащихся к проблеме. Вместе с тем с подростками обсуждалась успешность способов преодоления стресса, применяемых ими для решения заявленной проблемы, осуществлялось обучение школьников эффективным способам преодоления. Таким образом, в ходе работы в Социально-психологического тренинга были решены поставленные им задачи.

Однако не все девочки-подростки посещали тренинг в течение всех 10 запланированных занятий. Так, Инна Л. посетила только три занятия в тренинговой группе, после чего отказалась от групповой формы работы. Более подробно работа с Инной описана ниже.

Кроме работы в системе тренинга нами был организован «Клуб любителей литературы», деятельность которого распространялась на широкий круг проблем – от изучения межпредметных связей, организации психологической социальной поддержки различным категориям населения (инвалиды, участники ВОВ, дети-сироты) до внедрения элементов психотренинга. Как свидетельствуют различные источники, расширение позитивных межличностных связей, а также оказание помощи более слабым,

нуждающимся в ней людям способствует успешному преодолению как кратковременных, так и длительных стрессоров. При этом у оказывающего помощь человека улучшается эмоциональное состояние, растет уверенность в собственных силах и способность справиться с вызовами, предъявляемыми жизнью [21; 103; 195]. Важной для подростков в работе «Клуба любителей литературы» была возможность обучаться эффективным способам преодоления стресса путем наблюдения за различными жизненными явлениями. В результате анализа действий литературных героев происходил процесс осознания своих личных проблем.

Задачами «Клуба любителей литературы» были:

- *помощь подросткам в выборе эффективных способов преодоления факторов стресса на примере литературных героев;*
- *изменение отношения подростков к проблеме, переформулирование ее;*
- *обучение подростков эффективным способам преодоления воздействия стрессоров.*

«Клуб любителей литературы» был создан нами в СШ №3 г.Солигорска. Клуб имел свою эмблему и девиз, который состоял из строк: «Читайте книги, встречайтесь с героями». В начале деятельности клуба подростками экспериментальной группы, изъявившими желание в нем участвовать, (с нашей помощью) планировались заседания, распределялись должности, определялась область применения сил каждого.

В заседаниях клуба принимало участие 10 подростков (9 мальчиков, 1 девочка), которые в качестве фактора стресса назвали ссоры с учителями. Способами преодоления воздействия стрессоров у этих учащихся являлись эмоционально ориентированные стратегии: «Избегание» (7 мальчиков и 1 девочка), «Дистанцирование» (4 мальчика), «Позитивная переоценка» (1 мальчик); проблемно ориентированные стратегии преодоления: «Противоборство» (1 мальчик), думали над решением проблемы 2 мальчика-подростка. Ни один подросток из данной группы не назвал в качестве способа преодоления стресса «Поиск социальной поддержки».

При выборе методов работы мы придерживались мнения о том, что основным подходом к организации литературного клуба и при совершенствовании умений и навыков, способствующих эффективному преодолению воздействия стрессоров, является деятельностный подход, т.к. формирование человека происходит прежде всего в процессе его соб-

ственной активной деятельности [146]. В темы, предлагаемые учащимся на заседаниях клуба и предусмотренные школьной программой для VI класса, мы включили чтение и обсуждение книг, герои которых удачно преодолевали жизненные трудности (А.Гайдар «Тимур и его команда» Б.Полевой «Повесть о настоящем человеке»). Кроме этого, на заседаниях клуба изучались литературные произведения, герои которых выбрали страдания или смерть, но отстаивали свои нравственные принципы, защищали Родину («Песня про купца Калашникова...» М.Ю.Лермонтова «Иван Сусанин» К.Ф.Рылеева, «Сын полка» В.П.Катаева). В работе над вышеперечисленными литературными произведениями использовались идеи, изложенные в трудах Л. Н. Рожиной [140, 141].

Приведем пример одного из заседаний клуба. Подросткам было заранее дано задание прочитать «Повесть о настоящем человеке» Б.Полевого и записать вопросы и впечатления, которые возникли в ходе прочтения книги. Заседание клуба проходило следующим образом.

1. *Приветствие членами клуба друг друга, обмен впечатлениями о проведенном дне, запомнившихся событиях. Описание своих трудностей (если возникли) и способов борьбы с ними.*
2. *Обсуждение книги. В ходе дискуссии стало ясно, что учащимся достаточно сложно представить себе те трудности и испытания, которые пережили герои повести и реальные люди, прошедшие войну. Но подвиг летчика Алексея Маресьева у всех вызвал восхищение. Учащимся были заданы следующие вопросы: могут ли происходить в реальной жизни подобные события? Как современные люди справляются с постигшими их горем? (Сравните их поведение с поведением жителей сгоревшей деревни, среди которых были и дети, а также и раненные бойцы из госпиталя). Можем ли мы сами оказать реальную помощь человеку, попавшему в трудную ситуацию? Как часто мы приходим на помощь своим друзьям, знакомым, соседям, родителям, старикам на улице?*
3. *Рассказ о прототипе Алексея Маресьева – реальном человеке, нашем земляке, ветеране Великой Отечественной войны.*
4. *Рисование учащимися запомнившихся эпизодов повести. Проведение выставки рисунков.*
5. *Подготовка к инсценировке отрывка повести. Учащиеся выбрали понравившийся им эпизод (встреча А. Маресьева с детьми). Принятие решения показать инсценированный отрывок повести в других параллельных классах.*

6. Визуализация. Подросткам предлагается представить лес в разное время года. Обсуждение (как чувствовали себя, возникало ли чувство тревоги?).
7. Рассказ учителя о детях, которые во время войны остались сиротами. Современные сироты.
8. Выводы и закрытие заседания. Принятие группового решения посетить детский дом и оказать посильную помощь детям, проживающим там. Кроме этого, учащиеся изъявили желание встретиться с ветеранами Великой Отечественной войны и войны в Афганистане. Назначение ответственных за приглашение.

Кроме отрывка «Повести о настоящем человеке» Б. Полевого, нами были поставлены и показаны другим учащимся СШ №3 отрывки из «Вечеров на хуторе близ Диканьки» Н. В. Гоголя, «Песни про купца Калашника...» М. Ю. Лермонтова.

Работа литературного клуба была органично связана со всеми сторонами жизни школы, что, как показало исследование, явилось одним из условий эффективности процесса преодоления факторов стресса. Вместе с тем по наблюдению экспертной группы, учителя-предметники лучше стали относиться к мальчикам-подросткам, принимавшим участие в постановках. Деятельность подростков в литературном клубе также способствовала их социализации, формировала навыки организаторской работы в коллективе, давала возможность подросткам испытать себя в роли полноправных членов кружка, что, несомненно, повышало их самооценку. В процессе работы литературного клуба у учащихся изменилось отношение к заявленному при проведении беседы основному фактору стресса (ссоры с учителями). По словам самих подростков у них уменьшилось количество конфликтов с учителями, увеличилась успеваемость. По мнению классных руководителей, у подростков появилась большая уверенность в себе как в учебных, так и во внеучебных ситуациях. Способы преодоления воздействия стрессоров, которые стали применять подростки после проведения с ними работы в рамках литературного клуба, также изменились. Эмоционально ориентированную стратегию «Избегание» выбрали три мальчика, «Дистанцирование» – один мальчик. Проблемно ориентированную стратегию преодоления стресса «Противоборство» выбрали три мальчика, «Планомерное разрешение проблем» – пять мальчиков и одна девочка, «Поиск социальной поддержки» – три мальчика и одна девочка. Таким

образом, большинство учащихся после занятий в литературном клубе стали использовать эффективные способы преодоления воздействия стрессоров. Задачи, поставленные нами в начале работы клуба, были выполнены.

Таким образом, в работе тренинговых групп участвовало 12 девочек-подростков («Тренинг общения») и один мальчик («Тренинг по факту агрессии со стороны сверстников»). Семинар «Учись учиться» посетили 5 мальчиков-подростков с проблемами в обучении. За период работы литературного клуба его членами были 10 человек (9 мальчиков и 1 девочка), заявивших в качестве стрессора ссоры с учителями. Четверо подростков из экспериментальной группы (2 мальчика и 2 девочки) от участия в групповых формах работы отказались.

Как свидетельствуют результаты исследования, в действительности тренинговых групп, которые мы вели на формирующем этапе исследования, принимали активное участие в основном девочки. Они стремились посещать каждое занятие, что позволило нам закончить работу с группой практически в первоначальном составе. Что касается литературного клуба, то его постоянными членами и самыми активными участниками были мальчики. По нашему мнению, это было связано с тем, что на тренинговых занятиях в основном происходило эмоциональное переживание и переоценка значимости проблемы с обсуждением своего эмоционального состояния, что, по мнению ряда авторов, является способом, характерным для женского типа преодоления стресса. В период функционирования литературного клуба подростки принимали участие в социальной поддержке других людей. Это проявилось в оказании сильной помощи детям-сиротам (воспитанникам детского дома) и ветеранам Великой Отечественной войны. Она выражалась в конструктивной деятельности, что является признаком мужского типа преодоления стресса [14; 151; 190].

Анализ литературы позволяет считать, что в научных исследованиях фиксируются произошедшие изменения по прошествии 6–7 месяцев после завершения формирующего эксперимента. Поэтому при оценке результативности комплексной программы мы сравнивали показатели с учетом указанных временных рамок, которые обычно совпадают с началом и концом учебного года, тем более что к концу учебного года, по нашим наблюдениям, психическая напряженность учащихся усиливается, а негативное психическое состояние обуславливается еще и проблемой, связанной с получением годовых отметок.

Повторное диагностирование, проведенное после экспериментального воздействия, стремилось дать ответы на следующие вопросы.

1. *Изменилось ли количество баллов, полученных подростками в процессе проведения опросных методов, до и после экспериментального воздействия?*
2. *Начали ли учащиеся использовать после проведения эксперимента эффективные способы преодоления стресса?*
3. *Удовлетворены ли подростки полученными результатами?*
4. *Совпадает ли заключение экспертной группы, основанное на наблюдении за подростками – участниками экспериментальной группы с нашими выводами?*

На эти вопросы был дан положительный ответ. Приведем более подробные данные, демонстрирующие эффективность экспериментального воздействия.

При сборе информации для проверки эффективности комплексной программы по преодолению воздействия стрессоров были проанализированы данные, полученные с помощью повторного применения диагностических методик. Основой из задач повторной диагностики явилось установление иерархии показателей подверженности воздействию стрессоров по шкале жизненных событий, вызывающих стресс» до и после эксперимента.

Обработка данных по критерию Т-Вилкоксона для выявления значимости различий в отношении показателей воздействия стрессоров приведена ниже. В условиях проведенного эксперимента применение критерия Т-Вилкоксона возможно, т.к. выполнены все допущения критерия и прежде всего:

1. *выборки случайные и зависимые;*
2. *изучаемое свойство (воздействие осознаваемых стрессоров) распределено непрерывно в обеих совокупностях, из которых сделаны выборки;*
3. *пары значений (X_i ; Y_i) взаимно независимы (X_i – один из 32 показателей стресса у учащихся в начале работы, Y_i – один из 32 показателей стресса у подростков в конце диагностической работы);*
4. *шкала измерений для X_i и Y_i является интервальной.*

Обработка данных по критерию Т-Вилкоксона будет осуществляться следующим образом.

1. В четвертый столбец табл. 27 внесем величины сдвигов с учетом знака. Их вычислим путем вычитания из чисел третьего столбца соответствующих чисел второго столбца.
2. В пятом столбце в соответствии с каждым значением сдвига поставим его абсолютную величину.
3. В шестом столбце проранжируем абсолютные величины сдвигов, представленных в пятом столбце.
4. Подсчитаем сумму рангов. В нашем случае она составит:
 $7+19+18+17+22+\dots+3=528$.
5. Подсчитаем сумму рангов по формуле: $\frac{n \cdot (n+1)}{2} = \frac{32 \cdot 33}{2} = 528$
6. Проверяем правильность ранжирования на основе совпадения сумм рангов, полученных двумя способами. Поскольку величины совпали ($528=528$), следовательно, ранжирование проведено правильно.
7. Отмечаем * все имеющиеся в таблице нетипичные сдвиги. В нашем случае – это пять положительных сдвигов (N, Ч 8, 12; 14; 15; 16).
8. Суммируем ранги нетипичных сдвигов. Это и будет искомая величина $T_{\text{эмп}}$. В нашем случае эта сумма равна: $T_{\text{эмп}} = 26+27+14+15,5+8=90,5$.

Проверяем гипотезу H_0 : различия в отношении распределения степени воздействия стрессоров на подростков в начале и в конце диагностической работы не существенны. Поэтому альтернативная гипотеза H_1 формулируется следующим образом: проведенный диагностический процесс способствовал усилению различий в отношении степени воздействия стрессоров на подростков.

По таблице определяем критические значения $T_{\text{кр}}$ для $n = 32$. На уровне значимости $\alpha = 0,01$ $T_{\text{кр}} = 140$. Поскольку в нашем случае основной, нетипичный сдвиг – отрицательный, то дополнительный, нетипичный сдвиг будет положительным, а на уровне значимости в 1% сумма рангов таких сдвигов не должна превышать числа 140. Поскольку $140 > 90,5$, то нулевая гипотеза H_0 отвергается и принимается альтернативная H_1 , которая показывает, что специально организованная работа психологического сопровождения способствовала снижению степени воздействия стрессоров на подростков по «Шкале жизненных событий, вызывающих стресс».

Таблица 27. Распределение баллов, отражающих степень воздействия на подростков осознаваемых стрессоров до и после эксперимента

| № п/п учащихся | 1-я диагностика | 2-я диагностика | Сдвиг | Абсолютная величина | Ранги абсолютных величин |
|----------------|-----------------|-----------------|-------|---------------------|--------------------------|
| I | II | III | IV | V | VI |
| 1 | 127 | 74 | -53 | 53 | 7 |
| 2 | 548 | 370 | -178 | 178 | 19 |
| 3 | 518 | 364 | -154 | 154 | 18 |
| 4 | 326 | 177 | -149 | 149 | 17 |
| 5 | 545 | 321 | -224 | 224 | 22 |
| 6 | 599 | 521 | -78 | 78 | 9 |
| 7 | 599 | 180 | -379 | 379 | 28 |
| 8 | 201 | 531 | 330 | 330 | 26* |
| 9 | 906 | 325 | -581 | 581 | 30 |
| 10 | 121 | 0 | -121 | 121 | 13 |
| 11 | 416 | 335 | -81 | 81 | 10 |
| 12 | 371 | 717 | 346 | 346 | 27* |
| 13 | 520 | 317 | -203 | 203 | 20 |
| 14 | 575 | 714 | 142 | 142 | 14* |
| 15 | 247 | 333 | 148 | 148 | 15,5* |
| 16 | 499 | 519 | 70 | 70 | 8* |
| 17 | 510 | 338 | -242 | 242 | 23,5 |
| 18 | 715 | 473 | -242 | 242 | 23,5 |
| 19 | 20 | 413 | -95 | 95 | 11 |
| 20 | 60 | 566 | -38 | 38 | 4 |
| 21 | 17 | 165 | -252 | 252 | 25 |
| 22 | 412 | 194 | -218 | 218 | 21 |
| 23 | 363 | 318 | -45 | 45 | 6 |
| 24 | 588 | 486 | -102 | 102 | 12 |
| 25 | 734 | 283 | -448 | 448 | 29 |
| 26 | 353 | 350 | -3 | 3 | 1 |
| 27 | 383 | 233 | -148 | 148 | 15,5 |
| 28 | 768 | 180 | -588 | 588 | 31 |
| 29 | 877 | 200 | -677 | 677 | 32 |
| 30 | 311 | 270 | -41 | 41 | 5 |
| 31 | 412 | 397 | -15 | 15 | 2 |
| 32 | 501 | 466 | -35 | 35 | 3 |

Сравнительный анализ степеней воздействия стрессоров на подростков до и после эксперимента по «Шкале жизненных событий, вызывающих стресс» представлен в виде рис. 36. (см. рис. 36).



Рис. 36. Сравнительный анализ степеней воздействия стрессоров на подростков до и после эксперимента

Определим влияние проведенной работы на изменение воздействия на подростков факторов микросреды (факторов стресса): 1) воздействия стрессоров, вызванных проблемами в школе; 2) семейных стрессоров; 3) факторов стресса, вызванных проблемами в общении со сверстниками. Определим также степень воздействия стрессоров на подростков. Результаты диагностики 32 учащихся, представленные в табл. 28, демонстрируют значительное изменение степени воздействия стрессоров.

Таблица 28. Распределение баллов, отражающее воздействие школы, семьи и сверстников на подростков в начале и конце эксперимента

| № группы учащихся | 1 диагностика | | | | 2 диагностика | | | | Сдвиг | | | |
|-------------------|---------------|-----|-----|-----|---------------|-----|-----|-----|-------|-----|-----|-----|
| | (1) | (2) | (3) | Общ | (1) | (2) | (3) | Общ | (1) | (2) | (3) | Общ |
| 1 | 16 | 16 | 21 | 57 | 7 | 10 | 10 | 27 | -9 | -6 | -11 | -30 |
| 2 | 8 | 9 | 11 | 28 | 4 | 6 | 6 | 16 | -4 | -3 | -5 | -12 |
| 3 | 10 | 13 | 8 | 31 | 8 | 9 | 11 | 28 | -2 | -4 | +3 | -3 |
| 4 | 9 | 10 | 8 | 27 | 4 | 4 | 7 | 15 | -5 | -6 | -1 | -12 |
| 5 | 6 | 7 | 7 | 20 | 3 | 10 | 5 | 18 | -3 | +3 | -2 | -2 |
| 6 | 14 | 18 | 9 | 41 | 13 | 16 | 11 | 40 | -1 | -2 | +2 | -1 |

| | | | | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|
| 7 | 13 | 13 | 12 | 38 | 3 | 6 | 7 | 16 | -10 | -7 | -5 | -22 |
| 8 | 8 | 8 | 12 | 28 | 8 | 11 | 12 | 31 | 0 | +3 | 0 | +3 |
| 9 | 9 | 7 | 12 | 28 | 6 | 4 | 4 | 14 | -3 | -3 | -8 | -14 |
| 10 | 8 | 10 | 8 | 26 | 7 | 5 | 5 | 17 | -1 | -5 | -3 | -9 |
| 11 | 19 | 16 | 13 | 48 | 12 | 8 | 9 | 29 | -7 | -8 | +1 | -19 |
| 12 | 15 | 20 | 17 | 52 | 13 | 15 | 10 | 38 | -2 | -5 | -7 | -14 |
| 13 | 10 | 13 | 12 | 35 | 5 | 12 | 12 | 29 | -5 | -1 | 0 | -6 |
| 14 | 10 | 9 | 11 | 30 | 7 | 6 | 10 | 23 | -3 | -3 | 1 | -7 |
| 15 | 7 | 10 | 12 | 29 | 7 | 6 | 10 | 23 | -1 | -1 | -2 | -6 |
| 16 | 8 | 7 | 10 | 25 | 3 | 1 | 7 | 11 | -5 | -6 | -3 | -14 |
| 17 | 5 | 14 | 10 | 29 | 7 | 7 | 8 | 21 | +2 | -1 | -2 | -7 |
| 18 | 7 | 18 | 9 | 34 | 6 | 10 | 13 | 21 | -1 | -8 | +4 | -5 |
| 19 | 14 | 13 | 19 | 46 | 18 | 12 | 16 | 40 | +1 | -1 | -3 | 0 |
| 20 | 15 | 9 | 9 | 33 | 8 | 7 | 7 | 25 | -7 | -2 | +1 | -8 |
| 21 | 11 | 16 | 9 | 36 | 7 | 6 | 5 | 18 | -4 | -10 | -4 | -18 |
| 22 | 14 | 11 | 11 | 36 | 8 | 8 | 8 | 21 | -6 | -3 | -6 | -15 |
| 23 | 10 | 10 | 8 | 28 | 7 | 7 | 7 | 33 | -1 | +7 | -1 | +5 |
| 24 | 8 | 14 | 9 | 31 | 11 | 9 | 11 | 30 | +2 | -5 | +2 | -1 |
| 25 | 19 | 21 | 17 | 57 | 22 | 13 | 10 | 35 | -7 | -8 | -7 | -22 |
| 26 | 14 | 18 | 15 | 47 | 5 | 4 | 6 | 15 | -9 | -14 | -9 | -32 |
| 27 | 18 | 17 | 15 | 45 | 14 | 13 | 9 | 36 | -4 | -4 | -1 | -9 |
| 28 | 8 | 10 | 10 | 23 | 10 | 10 | 9 | 29 | +2 | 0 | +4 | +6 |
| 29 | 16 | 17 | 19 | 52 | 10 | 7 | 5 | 22 | -6 | -10 | -14 | -30 |
| 30 | 10 | 6 | 6 | 22 | 2 | 0 | 3 | 5 | -8 | -6 | -3 | -17 |
| 31 | 10 | 1 | 0 | 31 | 6 | 5 | 7 | 18 | -4 | -7 | -2 | -13 |
| 32 | 3 | 10 | 8 | 31 | 2 | 5 | 7 | 14 | -11 | -5 | -1 | -17 |

Условные обозначения: (1) – Школа, (2) – Семья, (3) – Сверстники

В настоящем случае целесообразно применить непараметрический критерий знаков G для зависимых выборок респондентов [45]. Этот критерий дает возможность установить, насколько значительно изменились значения степеней сопротивляемости стрессу у подростков однородной выборки при повторном измерении по сравнению с первоначальным.

Прежде всего рассмотрим более подробно влияние различных факторов стресса на подростков. Полученные результаты представим в виде шкалы порядка. Имеем две серии данных диагностики:

$$X_1, X_2, \dots, X_p, \dots, X_n;$$

$$Y_1, Y_2, \dots, Y_p, \dots, Y_n$$

где случайная величина X_i характеризует количество набранных баллов при первичном измерении; Y_i – количество набранных баллов при итоговой диагностике.

Составим 32 пары вида (X_p, Y_i) , где X_p, Y_i – показатели степени воздействия стрессоров у одного и того же респондента. В условиях принятой шкалы измерения присвоим знак «+» паре вида $X > Y$ (степень воздействия стрессоров изменилась в худшую сторону (повысилась)); знак «-» присвоим паре вида $X < Y$ (степень воздействия стрессоров понизилась); знак «0» – паре вида $X = Y$ (степень воздействия стрессоров осталась прежней). Используя условные обозначения, изменения степени воздействия стрессоров на подростков представим в обобщенной табл. 29.

Таблица 29. Тенденция изменения степени воздействия стрессоров на подростков по результатам диагностических срезов

| Знак разницы между результатами диагностики | Количество учащихся |
|---|---------------------|
| «+» | 3 |
| «-» | 28 |
| «0» | 1 |

В соответствии с задачами опытно-экспериментальной работы формулируем нулевую гипотезу следующим образом: H_0 – специально организованная работа с учащимися не оказала существенного влияния на степень воздействия осознаваемых подростками стрессоров. Тогда альтернативная гипотеза будет иметь вид: H_1 – проведенная работа способствовала изменению степени воздействия осознаваемых подростками стрессоров в лучшую сторону.

По данным табл. 29 видим, что большинство сдвигов отрицательны, поэтому их можно считать типичными. Находим табличное значение [45] для $n_{\text{срок}} = 28$ и заносим ее в табл. 30. Поскольку в нашем случае основной, типичный сдвиг отрицателен, то дополнительный, нетипичный сдвиг будет положительным и, как следует из табл. 30, на уровне значимости 5% общее количество таких сдвигов не должно превышать числа 8, а на уровне значимости 1% – 7. Приведем вышеуказанное в стандартной форме записи:

$$G_{\text{кр}} = \begin{cases} 8, & \text{для } p < 0,05 \\ 7, & \text{для } p < 0,01 \end{cases}$$

Таблица 30. Числовые показания на уровнях значимости 5 % и 1 % по критерию знаков G для $n = 28$

| N | P | |
|----|------|------|
| | 0,05 | 0,01 |
| 28 | 8 | 7 |

В нашем случае сумма положительных (нетипичных) сдвигов равна 3, т.е. $G_{\text{эмп}} = 3$. Построим ось значимости:

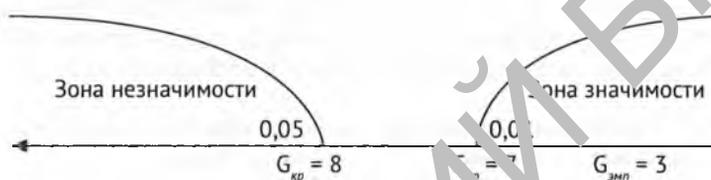


Рис. 37. Ось значимости для критических и эмпирических значений

Из приведенной выше схемы видно, что $G_{\text{кр}}$ оказалась в зоне значимости для 1%. Полученный в результате специально организованной работы сдвиг в степени воздействия стрессоров статистически значим на 1%-м уровне. Иными словами, в результате специально проведенной работы воздействие стрессоров на подростков статистически достоверно снизилось. Таким образом, согласно правилу принятия решения по критерию знаков G нулевая гипотеза отклоняется и принимается альтернативная, что позволяет сделать вывод о положительном влиянии специально организованной работы на изменение степени воздействия стрессоров на подростков.

Аналогичную процедуру рассуждений можно провести и в отношении отдельных факторов, таких как влияние школы, семьи, сверстников на степень воздействия стрессоров на подростков. На основании табл. приложения 1 и табличных значений [45] составим обобщенную таблицу 31 для применения критерия знаков G .

Таблица 31. Расчетные данные для применения критерия знаков G для отдельных факторов стресса (школа, семья, сверстники)

| Факторы Показатели | Школа | Семья | Сверстники |
|--|---|---|---|
| Знак разницы между результатами диагностики: | | | |
| «+» | 4 | 3 | 7 |
| «-» | 26 | 28 | 23 |
| «0» | 2 | 1 | 2 |
| Числовые показания G кр на уровнях значимости 5% и 1% по критерию знаков G | { 8 ($p < 0,05$), 6 ($p < 0,01$) | { 8 ($p < 0,05$), 7 ($p < 0,01$) | { 7 ($p < 0,05$), 5 ($p < 0,01$) |

Анализ табл. 31 позволяет сделать вывод о том, что специально организованная работа способствовала снижению степени воздействия осознаваемых стрессоров, связанных со школой и семьей, на подростков на уровне значимости 1%. Такой вывод нельзя сделать на уровне значимости 1% в отношении сверстников, мы можем лишь утверждать, что специально организованная психологическая работа способствовала снижению на подростков степени воздействия осознаваемых факторов стресса, связанных со сверстниками, на уровне значимости 5%.

Доказать, что специально организованная работа по обучению учащихся одной из групп позитивным способам преодоления стресса способствовала снижению степени воздействия стрессоров, в отличие от группы учащихся, в которой не проводилась обучающая работа, можно на примере критерия Вилкоксона – Манна – Уитни. В результате использования «Шкалы жизненных событий, вызывающих стресс» учащимися двух групп были получены данные (в баллах), которые проранжированы и приведены в табл. 32.

Критерий Вилкоксона-Манна-Уитни предназначен для выявления различий в распределениях результатов набранных баллов у учащихся двух независимых групп до проведения специально организованной работы. Этот критерий был выбран нами в связи с соблюдением необходимых условий, а именно: обе выборки являются независимыми, изучаемое свойство объектов распределено непрерывно в обеих совокупностях, из которых сделаны выборки, а шкала измерения количества набранных баллов является порядковой. В представленной ниже табл. 32 случайная переменная X – ранговые места, которые отводятся числом, выражающим количества баллов, набранных по результатам проведения методики среди учащихся первой выборки, где проводилась

работа по преодолению воздействия стрессоров, а Y – ранговые места, которые отводятся числам, выражающим количества баллов, набранных при диагностировании учащихся второй (контрольной) выборки. Объем первой выборки равен 32, значит, у нас будет 32 значения X_i ($i = 1, 2, \dots, 32$). Объем второй выборки равен 34, значит, у нас будет 34 значения Y_j ($j = 1, 2, \dots, 34$). Объединим все значения X и Y в одну группу объемом $N = 66$ ($32 + 34 = 66$), запишем в ряд по возрастанию значений и ранжируем – припишем каждому значению X и Y ранг R , численно равный номеру места, на котором это значение находится в ряду. Согласно правилу использования критерия одинаковых значений X и Y приписывается ранг R , равный среднему арифметическому номеров мест, которые эти значения занимают среди чисел двух выборок, упорядоченных по возрастанию значений. Значения переменных X и Y и соответствующие им ранги запишем в табл. 32 для расчетов формулы (табл. 32).

Таблица 32. Ранговые коэффициенты результатов диагностирования объединенной выборки учащихся (до эксперимента)

| № п/п | X | Y | R |
|-------|-----|-----|------|
| 1 | 11 | 111 | 11,5 |
| 1 | | 123 | 1 |
| 2 | | 144 | 2 |
| 3 | 152 | | 3 |
| 4 | | 158 | 4 |
| 5 | 184 | | 5 |
| 6 | | 204 | 6 |
| 7 | 12 | | 7 |
| 8 | | 213 | 8 |
| 9 | | 216 | 9 |
| 10 | | 217 | 10,5 |
| 11 | 217 | | 10,5 |
| 12 | | 254 | 12 |
| 13 | | 272 | 13,5 |
| 14 | 272 | | 13,5 |
| 15 | | 273 | 15 |
| 16 | | 315 | 16,5 |
| 17 | 315 | | 16,5 |

| | | | |
|----|-----|-----|----|
| 18 | | 371 | 18 |
| 19 | | 374 | 19 |
| 20 | | 375 | 20 |
| 21 | | 393 | 21 |
| 22 | | 423 | 22 |
| 23 | | 427 | 23 |
| 24 | | 442 | 24 |
| 25 | | 449 | 25 |
| 26 | | 456 | 26 |
| 27 | 462 | | 27 |
| 28 | | 491 | 28 |
| 29 | 493 | | 29 |
| 30 | | 494 | 30 |
| 31 | 497 | | 31 |
| 32 | | 503 | 32 |
| 33 | | 513 | 33 |
| 34 | | 520 | 34 |
| 35 | 522 | | 35 |
| 36 | | 524 | 36 |
| 37 | | 537 | 37 |
| 38 | 573 | | 38 |
| 39 | 594 | | 39 |
| 40 | 607 | | 40 |
| 41 | 617 | | 41 |
| 42 | | 646 | 42 |
| 43 | | 648 | 43 |
| 44 | 653 | | 44 |
| 45 | 722 | | 45 |
| 46 | 734 | | 46 |
| 47 | | 753 | 47 |
| 48 | | 767 | 48 |
| 49 | 772 | | 49 |
| 50 | 776 | | 50 |
| 51 | 807 | | 51 |
| 52 | | 812 | 52 |
| 53 | 814 | | 53 |
| 54 | 823 | | 54 |
| 55 | 877 | | 55 |

| | | | |
|----|------|------|----|
| 56 | 884 | | 56 |
| 57 | 893 | | 57 |
| 58 | 923 | | 58 |
| 59 | 933 | | 59 |
| 60 | 934 | | 60 |
| 61 | | 971 | 61 |
| 62 | 1002 | | 62 |
| 63 | 1007 | | 63 |
| 64 | 1011 | | 64 |
| 65 | | 1012 | 65 |
| 66 | 1016 | | 66 |

Условные обозначения: X – баллы, набранные учащимися экспериментальной выборки, Y – баллы, набранные учащимися контрольной выборки

В процессе применения двустороннего критерия Вилкоксона – Манна–Уитни нами были проверены гипотезы H_0 и H_1 . Гипотеза H_0 предполагает, что результаты диагностирования учащихся первой группы в среднем статистически неотличимы от результатов диагностирования учащихся второй группы. Следовательно, альтернативная гипотеза H_1 считает, что результаты выявления степени подверженности воздействию осознаваемых стрессоров у учащихся первой и второй группы различны.

На основе данных табл. 32 подсчитываем значение статистики критерия T по формуле:

$$T_{\text{набл}} = S - \frac{n(n+1)}{2}.$$

В соответствии с этой формулой сначала находим сумму рангов, приписанных членам выборки меньшего объема, состоящей из учащихся первой группы. В данном примере сумму рангов запишем следующим образом:

$$S = \sum_{j=1}^{32} R(Y_j) = 1327,5.$$

Минимальное значение $n_1 = 32$ и $n_2 = 34$, тогда

$$T_{\text{набл}} = 1327,5 - \frac{32 \cdot 33}{2} = 799,5.$$

Объемы выборок n_1 и n_2 больше 20, поэтому критическое значение статистики критерия Т находим по формуле:

$$W_{a/2} = \frac{n_1 \cdot n_2}{2} + X_{a/2} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2 \cdot (n_1 + n_2 + 1)}{12}}$$

где $X_{a/2}$ – квантиль нормального распределения. Для $\alpha = 0,05$ значение $X_{a/2} = 1,96$.

$$W_{a/2} = \frac{32 \cdot 34}{2} + 1,96 \sqrt{\frac{32 \cdot 34 \cdot (32 + 34 + 1)}{12}} = 697.$$

Таким образом, оказывается верным неравенство $T_{\text{набл}} > W_{a/2}$ ($799,5 > 697$). Согласно правилу принятия решений при использовании двустороннего критерия гипотеза H_0 не может быть отвергнута на уровне значимости $\alpha = 0,05$. Принятие этой гипотезы означает, что анализ экспериментальных данных позволяет сделать вывод о несущественном различии законов распределения переменных X и Y. Таким образом, различий в результатах диагностирования учащихся двух групп до проведения специально организованной работы не наблюдается.

Для сравнения результатов КГ и ЭГ после проведения специально организованной экспериментальной работы вновь воспользуемся критерием Вилкоксона – Манна – Уилсона.

В представленной ниже таблице случайная переменная X – ранговые места, которые отводятся числам, выражающим количества баллов, набранных по результатам проведения методики среди учащихся первой выборки, где проводилась работа по преодолению воздействия стрессоров, а Y – ранговые места, которые отводятся числам, выражающим количества баллов, набранных при диагностировании учащихся второй (контрольной) выборки. Объем первой выборки равен 32, значит, у нас будет 32 значения X_j ($j = 1, 2, \dots, 32$). Объем второй выборки равен 34, значит, у нас будет 34 значения Y_j ($j = 1, 2, \dots, 34$). Объединим все значения X и Y в одну группу объемом $N = 66$ ($32 + 34 = 66$), запишем в ряд по возрастанию значений и ранжируем – припишем каждому значению X и Y ранг R, численно равный номеру места, на котором это значение находится в ряду. Согласно правилу использования критерия одинаковых значений X и Y приписывается ранг R, равный среднему арифметическому номеров мест, которые эти значения занимают среди членов двух выборок, упорядоченных по возрастанию значений. Значения переменных X и Y и соответствующие им ранги запишем в удобной для расчетов форме (табл. 33).

Таблица 33. Ранговые коэффициенты результатов диагностирования объединенной выборки учащихся (после эксперимента)

| № п/п | X | Y | R |
|-------|-----|-----|-----|
| 1 | 0 | III | IV |
| 2 | | 27 | 1 |
| 3 | 74 | | 2 |
| 4 | | 142 | 4 |
| 5 | 165 | | 5 |
| 6 | 177 | | 6 |
| 7 | 180 | | 7,5 |
| 8 | 180 | | 7,5 |
| 9 | 194 | | 9 |
| 10 | 200 | | 10 |
| 11 | | 223 | 11 |
| 12 | 233 | | 12 |
| 13 | | 253 | 13 |
| 14 | | 261 | 14 |
| 15 | 270 | | 15 |
| 16 | | 280 | 16 |
| 17 | 283 | | 17 |
| 18 | | 299 | 18 |
| 19 | 311 | | 19 |
| 20 | 311 | | 20 |
| 21 | 321 | | 21 |
| 22 | | 324 | 22 |
| 23 | 325 | | 23 |
| 24 | | 330 | 24 |
| 25 | 335 | | 25 |
| 26 | 338 | | 26 |
| 27 | 350 | | 27 |
| 28 | | 351 | 28 |
| 29 | 364 | | 29 |
| 30 | 370 | | 30 |
| 31 | | 381 | 31 |
| 32 | | 392 | 32 |
| 33 | 395 | | 33 |

| | | | |
|----|-----|------|----|
| 34 | 397 | | 34 |
| 35 | | 399 | 35 |
| 36 | | 408 | 36 |
| 37 | | 411 | 37 |
| 38 | 413 | | 38 |
| 39 | | 417 | 39 |
| 40 | | 432 | 40 |
| 41 | | 435 | 41 |
| 42 | | 438 | 42 |
| 43 | | 439 | 43 |
| 44 | 466 | | 44 |
| 45 | 473 | | 45 |
| 46 | 486 | | 46 |
| 47 | | 488 | 47 |
| 48 | | 514 | 48 |
| 49 | 519 | | 49 |
| 50 | 521 | | 50 |
| 51 | 531 | | 51 |
| 52 | | 559 | 52 |
| 53 | 566 | | 53 |
| 54 | | 570 | 54 |
| 55 | | 580 | 55 |
| 56 | | 601 | 56 |
| 57 | | 628 | 57 |
| 58 | | 634 | 58 |
| 59 | | 655 | 59 |
| 60 | 714 | | 60 |
| 61 | 717 | | 61 |
| 62 | | 754 | 62 |
| 63 | | 841 | 63 |
| 64 | | 867 | 64 |
| 65 | | 943 | 65 |
| 66 | | 1059 | 66 |

Условные обозначения: X – баллы, набранные учащимися экспериментальной выборки, Y – баллы, набранные учащимися контрольной выборки

В процессе применения двустороннего критерия Вилкоксона – Манна – Уитни нами были проверены гипотезы H_0 и H_1 . Гипотеза H_0 предполагает, что результаты диагностирования учащихся первой группы в среднем статистически не отличаются от результатов диагностирования учащихся второй группы. Следовательно, альтернативная гипотеза H_1 считает, что результаты выявления степени подверженности стрессу у учащихся первой и второй группы различны.

На основе данных табл. 3.3 подсчитываем значение статистики критерия T по формуле:

$$T_{\text{набл}} = S - \frac{n(n+1)}{2}.$$

В соответствии с этой формулой сначала находим сумму рангов, приписанных членам выборки меньшего объема, состоящей из учащихся первой группы. В данном примере сумму рангов запишем следующим образом:

$$S = \sum_{j=1}^{32} Y_j = 877.$$

Минимальное значение $n_1 = 32$ и $n_2 = 34$, тогда

$$T_{\text{набл}} = 877 - \frac{32 \cdot 33}{2} = 349.$$

Объемы выборок n_1 и n_2 больше 20, поэтому критическое значение статистики критерия $T_{\text{набл}}$ находим по формуле:

$$W_{a/2} = \frac{n_1 \cdot n_2}{2} + X_{a/2} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2 \cdot (n_1 + n_2 + 1)}{12}},$$

где $X_{a/2}$ – квантиль нормального распределения. Для $a = 0,05$ значение $X_{a/2} = 1,96$.

$$W_{a/2} = \frac{32 \cdot 34}{2} + 1,96 \sqrt{\frac{32 \cdot 34 \cdot (32 + 34 + 1)}{12}} = 697.$$

Таким образом, оказывается верным неравенство $T_{\text{набл}} < W_{a/2}$ ($349 < 697$). Согласно правилу принятия решений при использовании двустороннего критерия гипотеза H_0 отклоняется на уровне значимости $a = 0,05$ и принимается альтернативная H_1 . Принятие этой гипотезы означает, что анализ экспериментальных данных позволяет сделать вы-

вод о различии законов распределения переменных X и Y. Таким образом, наблюдаются отличия в результатах диагностирования учащихся двух групп, обусловленные специально организованной работой по обучению учащихся одной из групп позитивным способом преодоления стресса.

Вторым критерием эффективности экспериментального воздействия является выбор подростками экспериментальной группы эффективных способов преодоления факторов стресса. С целью сравнения показателей учащихся до и после экспериментального воздействия была проведена беседа о тех способах, которые используют подростки на данный момент при возникновении жизненных трудностей. Результаты, полученные в процессе беседы, проведенной после экспериментального воздействия, были сопоставлены с результатами первой беседы. Была составлена таблица, иллюстрирующая способы преодоления стресса, применяемые девочками и мальчиками-участниками экспериментальной группы, до и после воздействия, а также общие результаты диагностики (табл. 34).

Как видно из таблицы, до проведения специально организованной работы учащиеся использовали для преодоления воздействия стрессоров, возникающих в школе (ссоры с учителями и проблемы в обучении), в семье (ссоры с родителями, братьями и сестрами), при общении со сверстниками (ссоры с друзьями), в основном эмоционально ориентированные способы преодоления. При этом в качестве ведущих выступали такие малоэффективные способы преодоления стрессоров, как «Избегание» и «Дистанцирование». Девочки-подростки в отличие от мальчиков чаще были склонны применять проблемно ориентированные формы совладающего поведения («Поиск социальной поддержки» и «Планомерное разрешение проблем»).

Таблица 34. Способы преодоления, применяемые подростками экспериментальной группы до и после воздействия

| Способы преодоления | До эксперимента | | | После эксперимента | | |
|----------------------------------|-----------------|---|---|--------------------|---|----|
| | Д | М | О | Д | М | О |
| Проблемно ориентированные | | | | | | |
| Диалог | 0 | 1 | 1 | 0 | 3 | 3 |
| Поиск социальной поддержки | 6 | 0 | 6 | 15 | 8 | 23 |

| | | | | | | |
|-------------------------------------|----|----|----|----|----|----|
| Планомерное разрешение проблем | 8 | 4 | 12 | 9 | 11 | 20 |
| Итого | 14 | 5 | 19 | 24 | 22 | 40 |
| Эмоционально ориентированные | | | | | | |
| Самоконтроль | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Дистанцирование | 7 | 4 | 11 | 2 | 1 | 5 |
| Позитивная переоценка | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Принятие ответственности | 2 | 1 | 3 | 1 | 0 | 1 |
| Избегание | 8 | 15 | 23 | 0 | 3 | 3 |
| Итого | 17 | 21 | 38 | 6 | 4 | 10 |

После проведения специально организованной работы изменились некоторые способы преодоления стресса, используемые подростками: увеличилось количество проблемно ориентированных форм борьбы со стрессом («Поиск социальной поддержки» и «Планомерное разрешение проблем»). При этом мальчики-подростки были склонны как принимать социальную поддержку, так и оказывать ее более слабым и нуждающимся в ней людям (воспитанникам детского дома).

Таким образом, после проведения эксперимента в процессе беседы с подростками экспериментальной группы о способах преодоления, которые они используют, было зарегистрировано уменьшение степени воздействия и числа самих стрессоров микросреды при сохранении источников стресса (межличностные отношения, семья, проблемы в обучении). Однако большинство подростков при возникновении вышеперечисленных стрессоров стало использовать эффективные способы преодоления, имеющие проблемно ориентированную направленность («Противоборство», «Поиск социальной поддержки», «Планомерное разрешение проблем»). Случаев, когда подростки называли эмоционально ориентированные формы преодоления стресса («Самоконтроль», «Дистанцирование», «Позитивная переоценка», «Принятие ответственности», «Избегание»), было меньше, однако не всегда использование таких форм преодоления оказывалось малоэффективным, т.к. было обусловлено психотравмирующими жизненными событиями, с которыми подростки не могли справиться (например, уход из семьи матери, развод родителей).

Третьим показателем эффективности эксперимента была удовлетворенность подростков полученными результатами. Для этого после

проведения эксперимента в процессе беседы каждому испытуемому задавался вопрос о степени удовлетворенности результатами проведенной с ним работы. Учащемуся предлагалось выбрать одну из пяти шкал: «абсолютно удовлетворен», «скорее удовлетворен», «трудно сказать», «скорее не удовлетворен», «не удовлетворен». Были получены следующие результаты: из 32 подростков экспериментальной группы 23 (71,88 %) ответили, что «абсолютно удовлетворены», 4 человека (12,50 %) – «скорее удовлетворены», 4 человека (12,50 %) – «трудно сказать» и 1 человек (3,12 %) – «скорее не удовлетворен». Таким образом, удовлетворенность результатами экспериментального воздействия выразили большинство опрошенных подростков.

Четвертым показателем, по которому оценивалась эффективность работы с подростками, было заключение экспертной группы. В нее входили три человека: два классных руководителя тех классов, учащиеся которых принимали участие в эксперименте, и школьный психолог. Участие трех человек считается достаточным для получения достоверных результатов экспертизы [110]. Вместе с тем, при выборе в качестве экспертов классных руководителей предполагалось хорошее знание ими учащихся своих классов и их проблем. Учиывалась также возможность классных руководителей постоянно вести собственное наблюдение, т.к. по роду своей деятельности они часто должны встречаться с подростками, участвующими в эксперименте, а также их родителями и учителями-предметниками. Классные руководители являлись компетентными лицами, имеющими специальные знания и опыт в области, непосредственно связанной с объектом экспертизы. Показателем уровня компетентности экспертов являлся стаж их работы в школе. Большое значение имели такие качества экспертов, как принципиальность, объективность, способность без тенденциозности подойти к анализу проблемы. На протяжении эксперимента члены экспертной группы вели наблюдение за подростками – участниками взаимодействия. На основе индивидуальных выводов они пришли к общему заключению о положительном влиянии на подростков проделанной работы. Таким образом, по всем четырем показателям были получены положительные результаты, демонстрирующие эффективность представленной комплексной программы по преодолению подростками воздействия стрессоров.

Приведем пример работы с учащимися СШ № 3 г.Солигорска, проводившейся по плану, представленному в параграфе 3.1: 1) выявление степени воздействия стрессора, ее оценка самим учащимся; 2) опреде-

ление подростком переживаемых эмоций, которыми сопровождается воздействие стрессора; 3) оценка усилий, направленных на преодоление воздействия стрессора; 4) оценка эффективности применяемого подростком способа преодоления стрессоров; 5) поиск эффективного способа преодоления; 6) осознание подростком возможных последствий нового способа преодоления факторов стресса; 7) выборка определенных типов поведения с помощью их моделирования.

Екатерина Л., учащаяся VI «Е» класса. Подростка характеризует средняя успеваемость, склонность к предметам гуманитарного цикла (больше нравится литература и история), увлечение плаванием (занимается в секции, по словам тренера, «имеет неплохие результаты»). В классе не является изгоем, однако замкнута и старается держаться особняком; есть одна близкая подруга.

Вызвавшим напряжение фактором стала замена ею плейера в детской библиотеке и последовавшее за этим наказание – прохождение через комиссию по делам несовершеннолетних, постановка на учет в ИДН. Событие оценивалось самим подростком как угрожающее видному благополучию (Екатерина Л. боялась быть отвергнутой сверстниками, потерять их уважение). Когда событие произошло, Екатерина Л. испытывала страх и чувство вины. Следует заметить, что сама жизненная ситуация, в которой произошло событие, являлась очень непростой (мать девочки, лишенная родительских прав, находилась в тюрьме за употребление наркотиков). Жилищные условия девочки на тот момент были хорошими (Екатерина Л. жила в двухкомнатной квартире с бабушкой, которая являлась ее опекуном).

Когда произошли названные выше события, Екатерина Л. упрекала себя, пытаясь не думать о случившемся (самообвинение, избегание). Психическая напряженность была и во время проведения консультации: девочка в момент разговора ковыряла ногти и сидела низко опустив голову («Дистанцирование»). Девочка испытывала чувство вины и боялась, что сверстники узнают о ее ситуации в семье и что это «не приведет ни к чему хорошему», т.к. «будет еще хуже». Во время консультирования она говорила о том, что не хочет повторять судьбу матери. На вопрос «А что же надо делать, чтобы этого не случилось?» ответила, что нужно лучше учиться и добиваться хороших результатов в спорте. Екатерина Л. также выразила желание получить рекомендации по выбору будущей профессии (через год класс должны были расформировывать по направлениям). Девочка согласилась выполнять опреде-

ленные действия, которые помогли бы ей эффективно решить ее проблему: ежедневное выполнение уроков, посещение курсов по выбору и факультативных занятий, а также ежедневное посещение тренировок. В процессе беседы Екатерина Л. назвала тех людей, на которых она ныне будет опираться в трудных ситуациях. Это бабушка, которая также была заинтересована в ее успехах, классный руководитель, а также тренер по плаванию, который разглядел потенциал ребенка.

Все вышеизложенное обусловило выбор методов работы. От работы в тренинговой группе Екатерина Л. отказалась, т.к. страх потерять уважение и дружбу одноклассников остался. С классным руководителем были обсуждены методы и приемы дальнейшего эффективного воздействия на подростка (было принято решение более интенсивно включать Екатерину Л. в жизнь класса, показать значимость достигнутых ею результатов в плавании другим подросткам, заинтересовать ее работой в каком-либо кружке по выбору). Все это должно было служить развитию волевой сферы девочки, повышению ее самооценки, росту уверенности в собственных силах. В течение учебного года нами отслеживались происходящие с подростком изменения. Мы узнавали о них из проводимых бесед с классным руководителем, учителями-предметниками, самой девочкой. Одновременно вносились коррективы в программу работы с Екатериной Л. в случае использования неэффективных приемов и методов. Так, например, девочка не показала значительных результатов в плавании, что дало нам основание считать профессиональную спортивную карьеру маловероятной. Поэтому в процессе беседы мы обратили внимание подростка на подготовку к поступлению в учебное заведение после окончания школы, а также на необходимость дополнительных занятий по учебным дисциплинам, знание которых необходимо для сдачи вступительных экзаменов.

Проведенное с Екатериной повторное диагностирование и беседа в конце учебного года показали следующие результаты. Если при анкетировании по «Шкале жизненных событий, вызывающих стресс» в конце V класса девочкой было набрано 877 баллов, что соответствовало высокой степени воздействия стрессоров, то при повторном диагностировании была выявлена средняя степень их воздействия (400 баллов) (№ 29 в табл. 27, 28). То же самое можно сказать и по поводу сравнительного анализа индивидуальных показателей Екатерины Л. по опроснику «Воздействие стрессоров микросреды на подростка», данные которого свидетельствуют об успешности проделанной работы.

Девочка выразила удовлетворенность результатами консультации. Ею стали применяться эффективные способы преодоления стресса — «Поиск социальной поддержки», «Планомерное разрешение проблем». Классный руководитель отметил улучшение эмоционального состояния Екатерины Л. к концу эксперимента.

В качестве второго примера опишем проделанную работу с **Александром М.**, учащимся VI «Е» класса. Александр испытывал чувство психической напряженности при общении с учителями — предметниками, особенно ему «не нравилась англичанка», которая «причала» на него и «ставила плохие отметки». При этом подросток испытывал злость и раздражение. Проблем же со сверстниками (как считал А. М., у него не было друзей его «уважали»). У Александра была благополучная семейная ситуация (полная семья, работали оба родителя, имелась старшая сестра, жилищные условия были удовлетворительными).

Во время беседы с классным руководителем выяснилось, что Александр на уроках был неусидчив, при получении плохой отметки спорил с учителями, переходя постепенно на повышенный тон. Особенно это стало заметно проявляться в последнее время, что было связано, по мнению классного руководителя, с подростковым возрастом. В классе в основном работали опытные учителя, проблем с которыми у Александра практически не было. Однако в этом году в группу, в которой учился мальчик, пришла молодая преподавательница, с которой у подростка сложились напряженные взаимоотношения. На ее уроках Александр вел себя демонстративно и вызывающе, пытаясь обратить на себя внимание. Сам подросток говорил о том, что во время конфликта с преподавателем английского языка испытывал на него злость. Подросток считал, что учится «средне», но хочет учиться лучше. После ссоры с преподавателем Александр «пробовал об этом не думать», «уменьшал значимость события» («Избегание», «Переоценка»), однако это не помогло — взаимоотношения оставались напряженными. На вопрос, что же нужно делать, чтобы взаимоотношения с учителем изменились в лучшую сторону, Александр ответил, что больше никогда не будет ссориться с преподавателем. Однако после обдумывания сказанного пришел к выводу о нереальности данного обещания. В дальнейшем подростку было предложено посещение факультатива по английскому языку для углубления своих знаний и развития заинтересованности предметом. Мы поддержали подростка в решении посетить занятия в тренинговой группе для отработки навыков общения. Однако мальчик отказался по-

сещать «Социально-психологический тренинг» («там одни девчонки»), согласившись, однако, придти в литературный клуб («туда уже записался мой друг»). Проведение повторной диагностики выявило улучшение показателей. Это было связано и с тем обстоятельством, что для классного руководителя и учителя английского языка мы провели маленький педагогический консилиум, на котором была разработана программа психолого-педагогических воздействий и даны рекомендации относительно Александра М.

Однако не все случаи работы с подростками были положительными. Так, у **Инны Л.** (заявленная проблема – ссора с подругой, неуверенность в себе) во время работы в тренинговой группе произошло событие, которое вызвало ухудшение ее эмоционального состояния (развод родителей, который сопровождался серьезными психотравмирующими обстоятельствами: частыми ссорами матери с отцом, деэкономизация имущества, разменом квартиры). Девочка стала замкнутой, снизилась успеваемость. После третьего занятия она отказалась работать в группе. Сама процедура развода родителей длилась достаточно долго и пришлась на конец учебного года. Таким образом, произошедшее психотравмирующее жизненное событие стало для Инны Л. стрессором сильного воздействия и переживалось ею как горе, что отразилось и на темпах нашей работы с ней.

Однако подобного рода «глузев» при проведении формирующего этапа эксперимента было 5, что составило 15,62 % от общего числа испытуемых и не отразилось на общих показателях значимости проделанной работы. Следует отметить, что мы считаем возможным добиться положительных результатов в работе с пережившими психологическую травму подростками в соответствии с разработанным планом по истечении некоторого времени.

В связи с тем, что комплексная программа по преодолению воздействия стрессора с подростками представляет собой алгоритм, при внедрении которого в жизнь выбор различных форм деятельности варьируется в зависимости от проблемы, стоящей перед конкретным подростком, достаточно трудно назвать какой-то усредненный временной показатель, характеризующий систему. В нашем случае целесообразно говорить о том, какое количество часов было затрачено на каждого подростка в отдельности. Однако если сложить время, затраченное на проведение формирующего этапа эксперимента, то получится следующая картина. Индивидуальная работа (беседа по плану, предложенному

Дж. Сейфидж-Кренке) с подростками включая диагностику составила 96 часов; групповая работа: «Тренинг по факту агрессии со стороны сверстников» (1) – 6 часов, «Социально-психологический тренинг» (2) – 20 часов, специальный курс «Учись учиться» (1) – 8 часов, «Клуб любителей литературы» (1) – 16 часов; завершающая индивидуальная работа – 64 часа. Таким образом, проведение формирующего этапа эксперимента (с диагностированием подростков и без учета работы по психологическому просвещению учителей и родителей) заняло 220 часов.

Отдельно необходимо указать на реакцию учащихся, участвовавших в эксперименте. Подростки с заинтересованностью отнеслись как к диагностическому, так и к формирующему этапам эксперимента, направленного на осознание воздействия стрессоров и способов их преодоления. Информация по итогам исследования вызвала у них живой интерес, а групповые занятия проводились ими с радостью и удовольствием.

Комплексная программа по преодолению подростками воздействия стрессоров может быть использована для выявления учащихся, имеющих высокую степень воздействия осознаваемых стрессоров, а также для определения значимых для подростков факторов стресса, способов преодоления их воздействия. Это, в свою очередь, поможет сделать более целенаправленной и дифференцированной работу с учащимися, что позволит повысить веру подростка в собственные силы, изменить его отношение к учебе, помочь в выборе профессии, уменьшить количество конфликтов как со сверстниками, так с учителями и родителями, а также обрести смысл жизни, что является одной из самых актуальных проблем в сегодняшней общественной жизни.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведенного эмпирического исследования и теоретико-библиографический анализ проблемы стресса и осознания подростками его воздействия показали, что на современных подростков действуют внутренние стрессоры, включающие в себя общие свойства личности, специальные свойства личности, индивидуальный стиль деятельности, и внешние стрессоры: факторы макросреды (демографический, природно-экологический, научно-технический, политико-правовой и социокультурный) и микросреды (жизненные события, происходящие в школе, семье и при общении со сверстниками). В качестве осознаваемых в подростковом возрасте выступают стрессоры микросреды, что обусловлено значимостью взаимоотношений подростка с учителями, родителями и сверстниками. Группу наиболее значимых для подростков стрессоров составляют: знакомство с новыми друзьями, получение травмы или болезни, ссоры с братом или сестрой, ссоры с родителями, низкие отметки по одному или нескольким предметам, разрыв отношений с другом или подругой, наличие проблем, связанных с собственной внешностью, изменения внешнего облика, переживание горя родителей или другими близкими родственниками, потеря любимого домашнего животного, плохой результат итоговой письменной работы.

Возрастная динамика воздействия факторов стресса на подростков имеет следующую тенденцию: у пятиклассников отмечена сравнительно низкая степень воздействия стрессоров; у учащихся VI–VIII классов наблюдается вначале повышение, затем стабилизация степени воздействия факторов стресса и в IX классах происходит ее возрастание. Замечено, что девочки-подростки более эмоционально воспринимают воздействие стрессоров, чем их сверстники-мальчики.

Выявлено, что осознаваемые стрессоры микросреды (жизненные события, происходящие в школе, семье, при общении со сверстниками) различаются по интенсивности их воздействия на подростка в

зависимости от половозрастных особенностей. Для мальчиков подросткового возраста проблемы семейных взаимоотношений имеют особую значимость; проблемы взаимодействия в группе сверстников и проблемы в школе обладают меньшей стрессогенностью. Для девочек подросткового возраста наибольшей стрессогенностью по интенсивности воздействия выступают проблемы в семье (учащиеся V–VII классов), проблемы в школе (учащиеся VIII классов), проблемы взаимодействия со сверстниками (учащиеся IX классов). У учащихся V–IX классов наибольшее воздействие стрессоры оказывают на личностную сферу. На втором месте по значимости у учащихся V–VI классов – коммуникативная сфера, у учащихся VII–IX классов – поведение. Проблемы здоровья наименее осознаются учащимися V–IX классов. Выявленные различия в воздействии стрессоров, связанные с возрастом и микросредой, позволяют в дальнейшем с наименьшими затратами организовать работу по преодолению подростками воздействия стрессоров в условиях общеобразовательной школы.

Выбор способов преодоления воздействия стрессоров в подростковом возрасте подчинен следующим закономерностям: у большинства школьников ведущими являются «Избегание» и «Дистанцирование»; следующими по значимости выступают такие способы, как «Попытка решения проблемы» и «Иск социальной поддержки». В процессе проведения кластерного анализа определено, что способы преодоления факторов стресса группируются следующим образом: 1) «Занятия спортом», «Прослушивание музыки», «Рассказ другу», «Прогулка на улице»; 2) «Концентрация окружающим плохого настроения», «Грубость», «Уход из ситуации», «Проявление сильных переживаний»; 3) «Молчание», «Прием алкоголя», «Прием лекарств»; 4) «Мысли о хорошем», «Переоценка значимости события»; 5) «Попытка не обращать внимания», «Курение»; 6) «Ненависть к другим», «Попытка не думать о случившемся».

Выявлены различия в предпочтении способов преодоления воздействия стрессоров мальчиками и девочками подросткового возраста. У девочек наблюдается большее разнообразие в выборе способов преодоления стресса; девочки склонны чаще отдавать предпочтение проблемно ориентированным способам, мальчики – эмоционально ориентированным.

Комплексная программа, разработанная автором монографии и реализованная в формирующем эксперименте, была направлена на обучение подростков – учащихся общеобразовательной школы спосо-

бам совладания, способствующих более эффективному преодолению ими воздействия стрессоров. Особенностью программы явилось то, что в основу ее был положен системный подход, предусматривающий разнообразие форм, методов и участников взаимодействия – подростков, родителей, учителей школы и автора-психолога, реализовавшего свою методику в формирующем эксперименте. Системообразующим элементом программы выступила ее цель – снижение степени воздействия стрессоров на подростков. Эффективность данной программы подтверждена результатами контрольного этапа эксперимента.

Работы Киселевой Наталии Викторовны представлены в списке литературы данной монографии [55–76], ознакомиться с которыми можно в библиотеках нашей страны, в частности в библиотеке Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка.

Список использованных источников

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991. — 229 с.
2. Авдеев, В. В. Психотехнология решения проблемных ситуаций / В. В. Авдеев. — 3-е изд., доп. — М.: ИМА-пресс, 1994. — 431 с.
3. Ананьев, Б. Г. Избр. психол. труды: в 2 т. / Б. Г. Ананьев. — М.: Просвещение, 1980.
4. Андреева, И. Н. Взаимосвязь личностной тревожности и социально-психологических характеристик подростков: дис... канд. психол. наук: (19.00.05) / И. Н. Андреева. — Минск, 2002. — 160 с.
5. Анохин, П. К. Системные механизмы высшей нервной деятельности: избр. тр. / П. К. Анохин. — М.: Наука, 1979. — 447 с.
6. Анцыферова, Л. И. К психологии личности в развивающейся системе / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. — М.: Наука, 1981. — С. 3—19.
7. Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психол. журн. — 1994. — Т. 15. — № 1. — С. 3—18.
8. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. — СПб.: Евразия, 2000. — 320 с.
9. Белановская, О. В. Развитие рефлексивной деятельности учащихся / О. В. Белановская // Адаптация и воспитание. — 1998. — № 12. — С. 14—19.
10. Белозерова, Л. И. Психологическая изоляция подростков в коллективе класса: причины, пути коррекции и предупреждения: автореф. дис... канд. психол. наук: (19.00.07) / Л. И. Белозерова. — Л., 1983. — 35 с.
11. Березин, С. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация / Ф. Б. Березин. — М.: Наука, 1988. — 218 с.
12. Бешелев, С. Д. Экспертные оценки / С. Д. Бешелев, Ф. Г. Гурвич. — М.: Наука, 1973. — 157 с.
13. Битинаева, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битинаева. — М.: Совершенство, 1998. — 298 с.
14. Бодров, В. А. Информационный стресс: учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. — М.: ПЕР СЭ, 2000. — 351 с. — (Современное образование).
15. Божович, Л. И. Избранные психологические труды. Проблема формирования личности / Л. И. Божович / под ред. Д. И. Фельдштейна. — М.: Междунар. пед. акад., 1995. — 209 с.
16. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М.: Просвещение, 1968.
17. Божович, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопр. психол. — 1978. — № 4. — С. 23—36.

18. Большой психологический словарь (главная книга по психологии) / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — М.: Олма-пресс, 2003. — 666 с.
19. Большой толковый психологический словарь / Робер Артур (Penguin). Том 2 (П-Я): пер. с англ. — М.: Вече, АСТ, 2000. — 560 с.
20. Боченков, А. А. Динамика социально-психологического и психофизиологического состояния моряков экипажа АПЛ "Комсомолец" в постстрессовый период / А. А. Боченков, А. Г. Маклаков, А. П. Мухин, С. В. Чермянин // Психол. журн. — 1995. — Т. 16. — № 1. — С. 52–63.
21. Бреслав, Г. М. Психология эмоций / Г. М. Бреслав. — М.: Смысл. Изд. центр «Академия», 2004. — 544 с.
22. Буева, Л. П. Личность и среда / Л. П. Буева. // Ребенок в системе триколлективных отношений. — М., 1972. — 128 с.
23. Буева, Л. П. Социальная среда и сознание личности / Л. П. Буева. — М., 1968. — 108 с.
24. Буланова, О. Е. Продуктивная совместная деятельность специалистов с семьей как фактор психологической и социальной реабилитации проблемного ребенка: дис... канд. психол. наук: (19.00.07) / О. Е. Буланова. — М., 1999. — 267 с.
25. Былкина, Н. Д. Развитие зарубежных психоматематических теорий (аналитический обзор) / Н. Д. Былкина // Психол. журн. — 1997. — Т. 18. — № 2. — С. 149–160.
26. Бэргстром, Б. Сложная психомоторная деятельность во время стрессовых состояний различной интенсивности, вызванных у пилотов в эксперименте / Б. Бэргстром // Эмоциональный стресс. Физиол. и психол. реакции. Мед. индустр. и воен. последствия стресса; под ред. Л. Леви; рус. пер. [с англ.]; под ред. [и предисл.] В. Н. Мясичева. [послел. В. К. Мягер]. Л.: Медицина, Ленингр. отделение, 1970. — 327 с.
27. Васильев, В. Н. Здоровье и стресс / В. Н. Васильев. — М.: Знание, 1991. — 158 с.
28. Василюк, Ф. Е. Проблема критической ситуации / Ф. Е. Василюк // Психология экстремальных ситуаций: хрестоматия / сост. А. Е. Тарас, К. В. Сельченко. Минск: Харвест, 1999. — С. 39–59.
29. Васюта, Г. Г. Факторы стресса государственных служащих и пути его предотвращения: дис... канд. психол. наук / Г. Г. Васюта — М., 1998. — 153 с.
30. Вишневецкая, В. П. Индивидуально-психологические особенности личности ликвидаторов ликвидации последствий аварии на ЧАЭС с психосоматической патологией и нарушениями сексуального здоровья / В. П. Вишневецкая // Белорусский психол. журнал. — 2005. — № 2. — С. 41–45.
31. Вишневецкая, В. П. Образ болезни у ликвидаторов последствий аварии на ЧАЭС с ишемической болезнью сердца / В. П. Вишневецкая // Психологический журнал. — 2005. — № 4. — С. 25–29.
32. Воеводский, А. Б. Радиационный риск и проявление психологического стресса / А. Б. Воеводский // Адукацыя і выхаванне. — № 7. — 1995. — С. 77–83.

33. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 4 т. / Л. С. Выготский / редкол.: А. В. Запорожец (гл. ред.) [и др.]. — М.: Педагогика, 1984. — Т. 4. — 433 с.
34. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — М.: Просвещение, 1986. — 214 с.
35. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. — Т. 4. — Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. — М.: Педагогика, 1984. — 432 с.
36. Гончарова, С. С. Процедура создания опросника «Способы преодоления негативных ситуаций»: психометрическая оценка и стандартизация / С. С. Гончарова // Психологический журнал. — 2005. — № 7. — С. 56—67.
37. Гублер, Е. В. Вычислительные методы анализа и распознавания патологических процессов / Е. В. Гублер. — Л.: Медицина, Ленингр. отд-ние, 1978. — 294 с.
38. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В. Даль. — М.: Рус. яз., 1981. — Т. 3. — 198 г. — 515 с.
39. Дикая, Л. Г. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования. / Л. Г. Дикая, А. В. Махнач // Психол. журнал. — 1996. — № 3. — С. 137—147.
40. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. — СПб.: Питер, 2000. — 320 с.
41. Дубровина, И. В. Теоретические основы и прикладные аспекты развития школьной психологической службы: дис... д-ра. психол. наук: (19.00.07) / И. В. Дубровина. — М.: 1988. — 311 с.
42. Дьяченко, М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск: Харвест, М.: АСТ, 2001. — 576 с.
43. Дьяченко, М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект // М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. — М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1985. — 206 с.
44. Егоров, А. Ч. Алкоголизация и алкоголизм в подростково-молодежной среде: личностные особенности, клинические проявления, половые различия / А. Ю. Егоров // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2003. — № 1, (3). — С. 10—16.
45. Ермолаев, О. Ю. Математическая статистика для психологов / О. Ю. Ермолаев. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2002. — 336 с.
46. Жизневский, Б. П. Приобретение уверенности в себе: программа тренинга общения / Б. П. Жизневский, Г. Н. Бояринцева. — Минск: Центр практической психологии, 1994. — 25 с.
47. Загрядский, В. П. Нервно-психическое напряжение и эмоциональный стресс / В. П. Загрядский, А. В. Захаров // Стресс и его патогенетические механизмы. — Л.: Воен. мед. акад., 1972. — С. 87—101.
48. Зиновьева, Н. О. Взаимодействие школьного психолога с родителями в ситуации сотрудничества семьи и школы: дис... канд. пед. наук: (13.00.01) / Н. О. Зиновьева. — СПб., 1999. — 141 с.

49. Иващенко, Ф. И. Использование прошлых успехов учащихся для повышения их ответственности / Ф. И. Иващенко // *Вопр. психол.* – 2000. – № 2. – С. 87–93.
50. Игумнов, С.А. Психотерапевтические аспекты проблемно-решающего поведения / С.А. Игумнов // *Психология.* – 1997. – Вып. 9. – С. 18–23.
51. Изард, К. Э. Психология эмоций / перев. с англ./ К. Э. Изард. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
52. Калмыкова, Е. С. Особенности психотерапии посттравматического стресса / Е. С. Калмыкова, Е. А. Миско, Н. В. Тарабрина // *Психол. журн.* – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 70–80.
53. Каракозов, Р. Р. Организация смыслопоисковой активности человека как условие осмысленности жизненного опыта / Р. Р. Каракозов // *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии* / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 257–274.
54. Кеннон, В. Физиология эмоций. Телесные изменения при боли, голоде, страхе и ярости / В. Кеннон / пер. с англ. В. А. Дюфлана, А. Г. Кратина; под ред. и с предисл. Б. М. Завадовского. – М.: Прогресс, 1927. – 176 с.
55. Киселева, Н. В. Адаптация методики определения степени подверженности стрессу подростков и характерных для них факторов стресса / Н. В. Киселева // *История психологии в Беларуси: состояние и перспективы развития: материалы II Междунар. науч. конф. Минск, 17–18 апреля 2003 г.* / под ред. Л. А. Кандыбовича. – Минск, 2003. – С. 119–122.
56. Киселева, Н. В. Возможности профпсихологико-просветительской работы с учителями с целью изменения условий, вызывающих состояние стресса у подростков / Н. В. Киселева // *Учитель XXI века: новые технологии в обучении иностранному языку: материалы V науч.-практ. региональной конф. учителей средних школ, 27 марта 2002 г.* – Новополоцк, 2002. – С. 7–9.
57. Кісялева, Н. В. Вывучэнне ўплыву фактараў стрэсу на псіхалагічны стан падлеткаў / Н. В. Кісялева // *Весці БДПУ.* – № 3. – 2003. – С. 112–120.
58. Киселева, Н. В. Гендерные различия в выборе факторов стресса подростками разных возрастных групп / Н. В. Киселева // *Теоретические и прикладные проблемы психологии педагогического межличностного взаимодействия: материалы междунар. науч.-практ. конф. 19–20 апреля 2002 г.* в 2-х ч. – Минск, БГПУ, 2002. – Ч. 1. – С. 190–192.
59. Кисель, Н. В. Некоторые аспекты культурно-исторической теории Л. С. Выготского в исследованиях по проблеме воздействия на подростков стрессоров / Н. В. Киселева // *Актуальные проблемы теоретической и практической психологии в свете идей Л. С. Выготского (к 110-летию со дня рождения ученого: 1896–2006): материалы Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 16–13 ноября 2006 г.* – Минск: БГПУ, 2006. – С. 122–123.

60. Киселева, Н. В. Обзор ведущих положений по проблеме преодоления стресса / Н. В. Киселева // Аналитические материалы и эмпирические исследования молодых ученых кафедры психологии: сб. науч. ст. — Минск: БГПУ, 2003. — С. 36–43.
61. Киселева, Н. В. Особенности восстановления психического здоровья после стрессовых состояний (на примере учащейся молодежи) / Н. В. Киселева // Вышэйшая школа. — № 3, 4. — 1999. — С. 67–68.
62. Киселева, Н. В. Особенности переживания стресса девочками-подростками / Н. В. Киселева // Женщина. Образование. Демократия: материалы IV Междунар. междисциплинарной науч.-практ. конф. 7–8 декабря 2001 г. — Минск: ЭНВИЛА-М, 2002. — С. 252–253.
63. Киселева, Н. В. Особенности проведения экспериментальной работы по преодолению воздействия стрессоров подростками / Н. В. Киселева // Весті БДПУ. — № 4. — 2006. — С. 59–65.
64. Киселева, Н. В. Особенности стрессустойчивости и выбор факторов стресса в подростковом возрасте / Н. В. Киселева // Весті БДПУ. — № 3. — 2002. — С. 100–107.
65. Киселева, Н. В. Преодоление подростковых стрессов в условиях общеобразовательной школы / Н. В. Киселева // Приоритеты интеллектуальной элиты в развитии мировой цивилизации: материалы Междунар. науч.-теорет. конф., ноябрь 2002 г. / Междунар. гуманитар.-экон. ин-т. — Минск: Веды, 2002. — С. 283–284.
66. Киселева, Н. В. Преодоление стрессовых состояний у подростков, подвергшихся агрессии со стороны сверстников / Н. В. Киселева // Социально-психологическая реабилитация населения, пострадавшего от экологических и техногенных катастроф: материалы VII Междунар. конф. Минск, 30 мая–2 июня 2000 г. — С. 99.
67. Киселева, Н. В. Преодоление стрессовых состояний у подростков в процессе творческой деятельности / Н. В. Киселева // Наука и образование на пороге III тысячелетия = The Science and Education on the Threshold of the 3rd Millennium: тезисы докладов Междунар. конгресса. Минск, 3–6 октября 2000 г.: в 2-х кн. — Кн. 2. — Минск, 2000. — С. 42.
68. Киселева, Н. В. Программа работы практического психолога по преодолению состояния стресса у подростков в условиях общеобразовательной школы / Н. В. Киселева // Проблемы формирования личности школьника в процессе обучения и воспитания: материалы респ. науч.-практ. конф. Минск, 11–12 декабря 2002 г. — Минск: БГПУ, 2003. — С. 115–116.
69. Киселева, Н. В. Проблема стресса в современной психологии / Н. В. Киселева // Аналитические материалы и эмпирические исследования молодых ученых: сб. науч. ст. — Минск: БГПУ, 2002. — С. 76–83.
70. Киселева, Н. В. Психическое развитие и формирование личности подростка / Н. В. Киселева // Возрастная, педагогическая и социальная психология: курс лекций / под науч. ред. Ю. А. Коломейцева. — Минск: БГПУ, 2006. — С. 71–79.

71. Киселева, Н. В. Психическое развитие и формирование личности подростка / Н. В. Киселева // Возрастная и педагогическая психология: практикум / А. М. Гадилия [и др.]; под науч. ред. Ю. А. Коломйцева. — Минск: БГПУ, 2006. — С. 25–27.
72. Киселева, Н. В. Работа школьного психолога с родителями с целью изменения условий в семье, вызывающих стрессовые состояния у подростков / Н. В. Киселева // Социально-психологическая реабилитация населения, пострадавшего от экологических и техногенных катастроф: материалы VIII Междунар. конф. — Минск, 7–8 июня 2001 г. — Минск: НИО, 2001. — С. 112.
73. Киселева, Н. В. Результаты формирующего этапа эксперимента по преодолению состояния стресса у подростков / Н. В. Киселева // Социально-психологическая реабилитация населения, пострадавшего от экологических и техногенных катастроф: тез. IX Междунар. конф. — Минск: НИО, 2003. — С. 63–64.
74. Киселева, Н. В. Стресс: диагностика и преодоление (на примере подростков): учеб.-метод. пособие / Н. В. Киселева. — Минск: БГПУ, 2006. — 72 с.
75. Кисялева, Н. В. Шляхі выхаву з падлеткавай страсцю / Н. В. Кісялева // Адукацыя і выхаванне. — № 7. — 1995. — С. 40–42.
76. Киселева, Н. В. Факторы стресса и способы его преодоления школьниками / Н. В. Киселева, Л. А. Чошак // Адукацыя і выхаванне. — № 5. — 2006. — С. 29–32.
77. Китаев-Смык, Л. А. Психология стресса / Л. А. Китаев-Смык. — М.: Наука, 1983. — 368 с.
78. Клевченя, М. С. Обучение и умственное развитие школьников / М. С. Клевченя // Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии / под общ. ред. Ф. И. Иващенко, Я. Л. Коломинского. — Минск: Выш. Школа, 1980. — С. 24–44.
79. Ковалева, Т. И. Психологические особенности межличностных отношений в разновозрастной группе детского сада: дис... канд. психол. Наук (19.00.07) / Т. И. Ковалева. — Минск, 1991. — 137 с.
80. Когнитивная психотерапия расстройств личности / под ред. А. Бека, А. Фримена. — СПб.: Питер, 2002. — 544 с.
81. Кокс, Т. Стресс / Т. Кокс / пер. с англ. Л. А. Милутиной; под ред. Г. И. Косицкого. — М.: медицина, 1981. — 213 с.
82. Коломинский, Я. Л. Генезис межличностного взаимодействия как предмет возрастной и социальной психологии / Я. Л. Коломинский // Актуальные проблемы социальной психологии. — Кострома, 1986. — Ч. 3. — С. 38–39.
83. Коломинский, Я. Л. Психологическая культура — условие и цель деятельности психолога / Я. Л. Коломинский // Психология. — 2000. — № 2. — С. 4–19.
84. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): учеб. пособие / Я. Л. Коломинский. — Изд-е 3-е, стереотип. — Минск: ТетраСистемс, 2001. — 432 с.

85. Компанец, В. С. Об операторском компоненте умственного утомления школьников / В. С. Компанец, Е. М. Недоризанюк // Стресс, адаптация и функциональные нарушения = Stress, adaptation and functional disorders: тез. всесоюз. симпоз., 13-14 июня 1984г. — Кишинев: Штиинца, 1984. — С. 340.
86. Конохов, Н. И. Словарь-справочник практического психолога. — Н. И. Конохов. — Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 1996. — 224 с.
87. Короленко, Ц. П. Психофизиология человека в экстремальных условиях / Ц. П. Короленко. — Л.: Медицина, 1978. — 271 с.
88. Косицкий, Г. И. Нервная система и "стресс" (О принципе доминанты в патологии) / Г. И. Косицкий, В. М. Смирнов. — М.: Наука, 1977. — 205 с.
89. Космолинский, Ф. П. Эмоциональный стресс при работе в экстремальных условиях / Ф. П. Космолинский. — М.: Медицина, 1976. — 51 с.
90. Крэмень, М. А. Кірауник і сацыяльна-псіхалогічны клімат калектыву / М. А. Крэмень // Адукацыя і выхаванне. — № 7. — 1995. — С. 56–65.
91. Крюкова, Т. Л. Возрастные и культурные различия в стратегиях совладающего поведения / Т. Л. Крюкова // Психол. журнал. — 2005. — Т. 26. — № 2. — С. 5–15.
92. Лазарев, М. Л. Воздействие психологических факторов на физическое здоровье детей: дис... канд. психол. наук: (19.00.13) / М. Л. Лазарев. — М., 1997. — 170 с.
93. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс. — М., 1970. — С. 178–209.
94. Лазебная, Е. О. Реэмоциональный стресс: особенности посттравматической адаптации ветеранов боевых действий / Е. О. Лазебная, М. Е. Зеленова // Психол. журн. — Т. 20. — № 5. — С. 62–74.
95. Левитов, Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н. Д. Левитов // Вопр. психол. — 1967. — № 6. — С. 118–129.
96. Леонова, А. Б. Психология стресса: проблемы и пути решения / А. Б. Леонова // Психол. журн. — 1985. — Т. 6. — № 3. — С. 167–168.
97. Леонова, А. Б. Психопрофилактика стрессов / А. Б. Леонова, А. С. Кузнецова. — М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1993. — 123 с.
98. Леонова, А. Б. Функциональные состояния человека в трудовой деятельности: учеб. пособие / А. Б. Леонова, В. И. Медведев. — М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1981. — 111 с.
99. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М.: Наука, 1975. — 304 с.
100. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. — Л.: Медицина, 1983. — 287 с.
101. Ломов, Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б. Ф. Ломов. — М.: Педагогика, 1991. — 296 с.
102. Магун, В. С. О взаимосвязях готовности человека к собственным усилиям и ожидаемой им помощью / В. С. Магун // Психол. журн. — 1991. — Т. 12. — № 6. — С. 40–54.

103. Макаренко, Ю. А. Положительные эмоции как возможный антистрессовый фактор / Ю. А. Макаренко, С. В. Бурмистрова, Е. П. Фролов // Стресс и его патогенетические механизмы – Л.: Воен. мед. акад., 1972. – С. 181–197.
104. МакМаллин, Р. Практикум по когнитивной терапии / Р. МакМаллин / пер. с англ. – СПб., Речь, 2001. – 560 с.
105. Малкина-Пых, И. Г. Психосоматика: справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2004. – 992 с.
106. Марищук, В. Л. Эмоции в спортивном стрессе (материалы к лекциям) / В. Л. Марищук. – СПб.: Воен. ин-т физ. культуры, 1995. – 38 с.
107. Марищук, В. Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В. Л. Марищук, В. И. Евдокимов – СПб.: Изд. дом «Сентябрь», 2001. – 260 с.
108. Марищук, В. Л. Напряженность в полете / В. Л. Марищук, М. К. Платонов, К. А. Плетницкий. – М.: Воениздат, 1969. – 117 с.
109. Марищук, Л. В. Психология: пособие / Л. В. Марищук, С. П. Ивашко, Т. В. Кузнецова. – Минск: Тесей, 2009. – 760 с.
110. Масгутова, С. К. Основные проблемы подросткового возраста в контексте школьной психологической службы: дис.... канд. психол. наук (19.00.07) / С. К. Масгутова. – М., 1988. – 196 с.
111. Масленников, Е. В. Экспертное знание: интеграционный подход и его приложение в социологическом исследовании / Е. В. Масленников. – М.: Наука, 2001. – 228 с.
112. Масюкова, Н. А. Работа психолога в системе оказания помощи детям с задержкой психического развития от 0 до 7 лет: методические рекомендации / Н. А. Масюкова, Е. Слепович. – Минск, 1994. – 89 с.
113. Методические рекомендации «Здоровьесбережение учащихся в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего образования (комплексный подход)»: зборник нормативних документаў / М-ва адукацыі Рэспублікі Беларусь. – М.: НІЭ – Жнівень, 2006. – № 15 (594). – С. 54–61.
114. Мильман, В. Э. Стресс и личностные факторы регуляции деятельности / В. Э. Мильман // Стресс и тревога в спорте: Междунар. сб. науч. ст. / [сост. Ю. Л. Ханин]. – М.: Физ. культура и спорт, 1983. – С. 24–46.
115. Михайлова, Н. Ф. Систематическое исследование индивидуального и семейного стресса и копинга у членов семей здоровых лиц, в связи с задачами психодиагностики, психогигиены и психопрофилактики: дис.... канд. психол. наук: (19.00.04) / Н. Ф. Михайлова. – СПб., 1998. – 192 с.
116. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев / под ред. [и с вступ. ст.] А. А. Бодалева; Акад. пед. и социал. наук. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
117. Наенко, Н. И. Психическая напряженность / Н. И. Наенко. – Изд-во Моск. гос. ун-та, 1976. – 112 с.
118. Нартова-Бочавер, С. К. "Coping-behavior" в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психол. журн. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 20–30.

119. Нартова-Бочавер, С.К. Ситуация достижения как фактор изменения готовности к помощи: автореф. дис.... канд. психол. Наук (19.00.01) / С.К. Нартова-Бочавер—М., 1992.—18 с.
120. Нартова-Бочавер, С.К. Экспериментальное исследование ситуационной изменчивости мотивации помощи / С.К. Нартова-Бочавер // Психол. журн.—1992.—Т. 13.—№ 4.—С.15—23.
121. Немчин, Т. А. Состояние нервно-психического напряжения / Т. А. Немчин.—Л.: Изд-во Ленингр. гос.ун-та, 1983.—167 с.
122. Носенко, Э. Л. Специфика проявления в речи состояния эмоциональной напряженности: дис.... д-ра психол. наук: (19.00.01) / Э. Л. Носенко—М., 1979.—434 с.
123. Овчарова, Р. В. Школьный психолог и семья ученика: учеб. пособие / Р. В. Овчарова.—Архангельск: Арханг. обл. ин-т переподгот. и повышения квалификации работников образования, 1993.—141 с.
124. Оглезнова, Н. В. Профессиональная деятельность школьного психолога по созданию системы взаимодействия участников коррекционного процесса: дис.... канд. психол. наук: (19.00.03) / Н. В. Оглезнова—Тверь, 1995.—200 с.
125. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: 30000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов. — Российская АН; Российский фонд культуры; 2-е изд., испр. и доп.—М.: АЗС, 1995.—928 с.
126. О некоторых формах отреагирования в ситуации хронического стресса / Н. С.Заприса [и др.] // Стресс и его патогенетические механизмы: материалы всеобщего симп. / Ин-т зоологии Акад.наук Молдав ССР; под ред. Г.С.Байчиряна, Э.С.Петкова, С.Н. Чумаченко.—Кишинев: Штиинца, 1973.—С.72—73.
127. Операторский труд в горах / А. А. Айдаралиев, Д. Ф. Галимова, Дж. И. Иманкулов Э. И. Курюта; [отв. ред. А. Д. Слоним].—Фрунзе: Илим, 1982.—188 с.
128. Орел, В.Е. Феномен “выгорания” в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В. Е.Орел // Психол. журн.—2001.—№ 1.—С.90—101.
129. Павлов, И. П. Мозг и психика: избр. психол. тр. / Павлов, И. П. [авт. вступ. ст. и сост. М. Г.Ярошевский]; Акад. пед. и социал. наук.—М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996.—317 с.
130. Балажэне аб установе, якая забяспечвае атрыманне агульнай сярэдняй адукацыі: зборнік нарматыўных дакументаў / М-ва адукацыі Рэспублікі Беларусь.—Мн.: НІО.—Жнівень, 2004.—№ 16 (556).—С.4—10.
131. Первин, Л. Психология личности: теория и исследования / Л. Первин, О. Джон / пер. с англ. М. С.Жамкочьян; под ред. В. С.Магуна—М.: Аспект Пресс, 2000.—607 с.
132. Плохинский, Н. А. Математические методы в биологии: учеб.-метод. пособие для студентов биол. фак. ун-тов / Н. А. Плохинский.—М.: Изд-во Москв.гос.ун-та, 1978.—265 с.

133. Прощицкая, Е. Н. Выбирайте профессию: учеб. пособие для ст. кл. сред. шк / Е. Н. Прощицкая – М.: Просвещение, 1991. – 144 с.
134. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова [и др.]; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
135. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
136. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2000. – С. 461–463.
137. Пятницкая, И. Н. Злоупотребление алкоголем и начальная стадия алкоголизма / И. Н. Пятницкая. – Л.: Медицина, 1988. – 288 с.
138. Разумов, С.А. Эмоциональный стресс, работоспособность и здоровье / С.А. Разумов. – Л.: Знание, 1975. – 39 с.
139. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб.: Издательство "Питер", 2000. – 624 с.
140. Рожина, Л. Н. Подготовка студентов к проведению математических вечеров в школе / Л. Н. Рожина // Подготовка студентов к творческой работе в школе: тезисы межвузовской конференции. – Минск, 1971. – С. 303–304.
141. Рожина, Л. Н. Развитие эмоционального мира личности: учеб.-метод. пособие / Л. Н. Рожина. – Минск: Университетское, 1999. – 257 с.
142. Розин, В. М. Природа сознания и проблемы его изучения / В. М. Розин // Мир психологии. – 1999. – № 1. – С. 104–111.
143. Ронгинская, Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Ронгинская // Психол. журн. – 2002. – № 3. – С. 85–95.
144. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 714 с.
145. Рубинштейн, С.Л. Приемы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 355 с.
146. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн / отв. ред. Е. Г. Шарохина, 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика, 1976. – 381 с.
147. Селье, Г. Стресс без болезней / Г.Селье // Стресс жизни: сборник. – СПб.: ТОО "Лейла", 1994. – С. 329–382.
148. Селье, Г. Стресс без дистресса: пособие / Г.Селье / пер. с англ. И. Ивановой. – М.: Минск: ИФ «Белый ветер», 1998. – 89 с.
149. Семчук, Л. А. Понимание учителем личности ученика в конфликтной ситуации / Л. А. Семчук // Вестн. Белорус. ун-та. – Сер. 4.– Филология, журналистика, педагогика, психология. – 1992. – № 1. – С. 67–70.
150. Семчук, Л. А. Копинг-поведение в подростковом возрасте: автореф. дис.... г-ра. мед. наук / Л. А. Семчук. – СПб., 1994. – 39 с.
151. Слободчиков, В. И. Психология человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-пресс, 1995. – 384 с.

152. Слободяник, Н. П. Модель психологической помощи детям с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной школы: автореф. д. с... канд. психол. наук: (19.00.13) / Н. П. Слободяник. — М., 2001. — 20 с.
153. Словарь иностранных слов, 10-е изд., стереотип. — М.: Рус. яз., 1973. — 600 с.
154. Смоленская, Е. Н. Социальный параметр школьной среды в условиях психокоррекционной работы: дис... канд. психол. наук: (19.00.07) / Е. Н. Смоленская. — М., 1993. — 147 с.
155. Соколова, Е. Д. Психологические аспекты соматических заболеваний / Е. Д. Соколова, Н. М. Манухина // Психол. журн. — 2000. — № 1. — С. 143–144.
156. Социологический словарь / сост. А. Н. Елсуков, К. В. Шульга; науч. ред. Г. Н. Соколова, И. Я. Писаренко; редкол.: Г. П. Бавидок (отв. ред.) [и др.] — 2-е изд., перераб и доп. — Минск: Университетское, 1991. — 528 с.
157. Суворова, В. В. Психофизиология стресса / В. В. Суворова. — М.: Педагогика, 1975. — 208 с.
158. Сушко, Н. Г. Личностные детерминанты организационного стресса: дис... канд. психол. наук: (19.00.11) / Н. Г. Сушко. — СПб., 1998. — 196 с.
159. Тарабрина, Н. В. Синдром посттравматических стрессовых нарушений: совместное состояние и проблемы / Н. В. Тарабрина, Е. О. Лазебная // Психол. журн. — 1992. — Т. 13. — № 1. — С. 15–23.
160. Тарабрина, Н. В. Психологическая реактивность у ликвидаторов аварии на ЧАЭС / Н. В. Тарабрина, Е. О. Лазебная, М. Е. Зеленова, Н. Б. Ласко, С. Ф. Опп, Р. К. Пиман // Психол. журн. — 1996. — Т. 17. — № 2. — С. 30–45.
161. Тигранян, Р. А. Стресс и его значение для организма / Р. А. Тигранян / отв. ред. О. Г. Газенко; Изд. СССР. — М.: Наука, 1988. — 172 с.
162. Толстых, А. В. Подростковый возраст / А. В. Толстых // Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова [и др.]; под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Просвещение, 1991. — С. 124–145.
163. Трубинков, Н. Н. О категориях «цель», «средство», «результат» / Н. Н. Трубинков. — М.: Высш. школа, 1968. — 148 с.
164. Фельдштейн, Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. И. Фельдштейн. — М.: Междунар. пед. академия, 1995. — 368 с.
165. Фернхем, А. Личность и социальное поведение / А. Фернхем, П. Хейвен. — СПб.: Питер, 2001. — 279 с.
166. Финькевич, Л. В. Осознание детьми старшего дошкольного возраста совместной деятельности: дис... канд. психол. наук: (19.00.07) / Л. В. Финькевич. — Минск, 1987. — 26 с.
167. Фридман, Л. М. Психологический справочник школьного учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. — М.: Просвещение, 1991. — 288 с.
168. Фрюкхольм, А. Синдром боязни полета у шведских пилотов / А. Фрюкхольм // Эмоциональный стресс. Физиол. и психол. реакции. Мед., индустр. и воен. последствия стресса / под ред. Л. Леви; рус. пер. [с англ.] под ред. [и с предисл.] В. Н. Мясищева. [послел. В. К. Мягер]. Л.: Медицина, 1970. — С. 296–300.

169. Фурдуй, Ф. И. Физиологические механизмы стресса и адаптации при остром действии стресс-факторов / Ф. И. Фурдуй / отв. ред. С.Х. Хайдарлиу; АН МССР, Ин-т зоологии и физиологии. — Кишинев, Штиинца, 1986. — 238 с.
170. Фурманов, И. А. Методика оценки психосоматического здоровья / И. А. Фурманов // Здоровье студенческой молодежи: достижения науки и практики на современном этапе: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. — Минск, 2000. — С. 38–39.
171. Фурманова, Н. В. Сравнительный анализ адаптивной и дезадаптивной личности в период ранней взрослости / Н. В. Фурманова // Психологический журнал. — 2006. — № 1. — С. 33–39.
172. Холмогорова, А. Соматизация: история понятия, культурные и семейные аспекты, объяснительные и психотерапевтические модели / А. Холмогорова, Н. Гаранян // Московский психологический журнал. — 2000. — № 2. — С. 5–50.
173. Хон, Р. Л. Педагогическая психология. Принципы обучения / Р. Л. Хон. — М.: Деловая книга, 2002. — 736 с.
174. «Хронический стресс» здоровых детей, обусловленный длительным влиянием загрязненной окружающей среды / Л. И. Казман, Г.Н. Жарова, О. Н. Петрова, Е. М. Торофимович // Стресс, адаптация и функциональные нарушения: тез. Всесоюз. симп., Кишинев, 13–14 июня 1984 г./ Ин-т зоологии и физиологии АН Молд. ССР; под ред. М. Бермана [и др.] — Кишинев: Штиинца, 1984. — С. 9.
175. Черепанов, В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. — М.: Педагогика, 1989. — 152 с.
176. Черепанова, Е. М. Психологический стресс. Помоги себе и ребенку: кн. для шк. психологов, родителей и учителей, 2-е изд. / Е. М. Черепанова. — М.: Изд. центр «Сап-тис», 1997. — 95 с.
177. Чшмаритян, С. С. Стресс и фрустрация: (возраст. аспекты): дис... канд. психол. наук (9.00.07) / С. С. Чшмаритян — Ереван, 1990. — 123 с.
178. Шапкин, С.А. Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегии адаптации / С.А. Шапкин, Л. Г. Дикая // Психол. журн. — 1995. — Т. 17. — № 1. — С. 19–34.
179. Шевляков, В. В. Современные подходы к оценке психофизиологических факторов трудового процесса / В. В. Шевляков, Е. В. Чернышова, М. Н. Милоск // Беларус. психол. журнал. — 2005. — № 2. — С. 37–40.
180. Шлыкова, Т. Ю. Осознание подростками причин успехов и неудач: автореф. дис... канд. психол. наук: (19.00.07) / Т. Ю. Шлыкова — Минск, 2004. — 20 с.
181. Шмуракова, М. Е. Взаимосвязь осознания и переживания младшими подростками межличностных отношений в классе с их индивидуальными характеристиками: дис... канд. психол. наук: (19.00.07) / М. Е. Шмуракова. — Витебск, 2001. — 20 с.

182. Шошин, П. Б. Метод экспертных оценок / П. Б. Шошин. — М.: Изд-во Москв. гос.ун-та, 1987. — 80 с.
183. Шрейдер, Ю. А. Человеческая рефлексия и две системы этического / Ю. А. Шрейдер // Вопросы философии. — 1990. — № 7. — С. 32–44.
184. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2002. — 656 с.
185. Эллис, А. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии / А. Эллис, У. Драйден / пер. с англ. Т. Саушкиной. — 2-е изд. — СПб.: «Речь», 2002. — 352 с.
186. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.
187. Эмоции человека в нормальных и стрессорных условиях / Г. И. Яроцкий, Ф. П. Космолинский, И. А. Криволапчук и др.; под общ. ред. А. И. Яроцкого, И. А. Криволапчука. — Гродно: ГрГУ, 2001. — 494 с.
188. Якиманская, И. С. Особенности психологического консультирования в работе со школьными учителями: дис. канд. психол. наук: (19.00.07) / И. С. Якиманская. — СПб., 1997. — 136 с.
189. Ялтонский, В. М. Копинг-поведение здоровых и больных наркоманией: автореф. дис. ... д-ра. мед. наук / В. М. Ялтонский СПб., 1995. — 48 с.
190. Compas, B. E. Conceptual and Developmental Issues in Children's Coping with Stress. / B.E. Compas, N. J. Worsham, S. Ey // Stress and coping in child health / Ed.: Annet M. La Greca et al. — New-York; London: The Guilford Press, 1992. — P. 7–14.
191. Cohen, L. H. Life Stress in Children and Adolescents: An Overview of Conceptual and Methodological Issues / L. H. Cohen, C. Park // Stress and coping in child health / Ed.: Annet M. La Greca et al. — New-York; London: The Guilford Press, 1992. — P. 25–43.
192. Murphy, J. K. Psychophysiological Responses to Stress in Children and Adolescents / J. K. Murphy. // Stress and coping in child health / Ed.: Annet M. La Greca et al. — New-York; London: The Guilford Press, 1992. — P. 44–71.
193. Kalimo R. Stress in work. Conceptual analysis and a study on prison personnel / R. Kalimo // Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, 6 (1980): suppl 3. — 124 p.
194. Lazarus R. S. From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks / R. S. Lazarus // Annual Review of Psychology. — 1993. — Vol. 44. — P. 1–21.
195. Seifige-Krenke J. Coping with schul-related stress and family stress in healthy and clinically adolescents / J. Seifige-Krenke // European psychologist. — Vol. 6 — № 2. — June 2001. — P. 123–13

ОТЗЫВЫ

Отзыв на монографию Н. В. Киселёвой «Стресс и его преодоление подростками»

Монография Киселёвой Наталии Викторовны посвящена проблеме осознания подростками — учащимися общеобразовательных учреждений — воздействия стрессоров и способов их преодоления. Решение данного вопроса является актуальным, так как многие школьники сегодня находятся в состоянии психической напряжённости, вызванном травмирующими жизненными событиями повседневной жизни. Специально проведенное исследование, которое представлено в рукописи, направлено на разработку диагностического и методического инструментария изучения осознания подростками повседневных стрессоров, а также эффективных способов их преодоления.

Актуальность изучения воздействия на учащихся подросткового возраста факторов стресса обусловлена возникающими противоречиями между повышением по мере взросления школьников психической напряжённости и отсутствием в общеобразовательных школах системной деятельности по их обучению эффективным способам преодоления. Выбранная тематика монографии обусловлена также недостаточными знаниями и подготовленностью учителей и родителей к решению проблем подростков, связанных с переживанием ими воздействия факторов стресса.

Рукопись монографии представлена в трех главах. В первой главе анализируются основные подходы к изучению стресса, его осознания, классифицируются стрессоры, рассматривается проблема преодоления воздействия стрессоров в отечественной и зарубежной психологии. Автором проведён глубокий анализ понятия «стресс». При проведении анализа научной литературы Н.В. Киселёва выражает собственную точку зрения, вступает в полемику. Необходимо отметить тот факт, что автор возвращается к результатам других исследователей в связи с обсуждением собственных данных.

Во второй главе рассматриваются концептуальные подходы, методы и методики, использованные в экспериментальной деятельности.

Большое внимание автор уделяет методологическому обоснованию полученных результатов эксперимента. Особый интерес представляет та часть второй главы, в которой осуществляется описание адаптационной методики «Шкала жизненных событий, вызывающих стресс» (авторы — Р.К. Яворт, Дж. Йорк, М.Е. Хесси, Т. Гудвин) к условиям белорусской национальной среды. Собранный Н.В. Киселёвой материал хорошо оформлен и сгруппирован, изложен в логической последовательности. Проведена корректная, качественная обработка полученных данных. Результаты количественного анализа представлены в таблицах и диаграммах.

В третьей главе описана реализованная комплексная программа, направленная на обучение подростков эффективным способам преодоления воздействия стрессоров. Следует отметить практикоориентированную направленность предложенной Н.В. Киселёвой программы работы с подростками, в ходе проведения которой большое внимание уделяется индивидуальной беседе и групповым формам, применяемым в зависимости от воздействующего на подростка стрессора. Эффективность комплексной программы по обучению подростков способам преодоления воздействия стрессоров подтверждается эмпирическими данными, полученными в процессе проведения эксперимента.

В качестве предложения можно было бы рекомендовать при необходимости предложить в приложении и другие авторские методики.

Вышеперечисленные преимущества представленной монографии Н.В. Киселёвой позволяют дать положительную оценку рукописи. Теоретическая и практическая части работы содержат новые научно обоснованные результаты, использование которых обеспечивает решение важной проблемы в развитии педагогической психологии. Монография может быть рекомендована к изданию.

*профессор Я.Л. Коломинский,
доктор психологических наук,
14 декабря 2010 г.*

**Отзыв официального оппонента на диссертацию Н. В. Киселёвой
«Осознание подростками воздействия стрессоров
и способов их преодоления», представляемую
на соискание ученой степени кандидата психологических наук
по специальности 19.00.07 – педагогическая психология**

Актуальность темы диссертации

Диссертационное исследование Киселёвой Наталии Викторовны посвящено проблеме осознания подростками – учащимися общеобразовательной школы – воздействия стрессоров и способов их преодоления. Решение данного вопроса является актуальным, так как многие школьники сегодня находятся в состоянии психической напряженности, вызванном травмирующими жизненными событиями повседневной жизни. Исследование диссертанта направлено на разработку диагностического и методического инструментария изучения осознания подростками повседневных стрессоров, а также эффективных способов их преодоления в условиях общеобразовательной школы.

Актуальность изучения воздействия на учащихся подросткового возраста факторов стресса обусловлена возникающими противоречиями между повышением по мере взросления школьников психической напряженности и отсутствием в общеобразовательных школах системной деятельности по их обучению эффективным способам преодоления. Выбранное для проведения исследования направление обусловлено также недостаточными знаниями и подготовленностью учителей и родителей к решению проблем подростков, связанных с переживанием ими воздействия факторов стресса.

**Степень новизны результатов, научных положений,
выявленных при защите диссертации**

Предметом специального исследования впервые в ситуации реформирования национальной системы образования явились процессы осознания подростками воздействия стрессоров и способов их преодоления в условиях общеобразовательной школы. Соискателем выявлена и систематизирована структура факторов стресса, включающая внешние (макро- и микросреда) и внутренние стрессоры жизнедеятельности подростков; определены половозрастные особенности осознания подростками воздействия стрессоров. В результате проведенного исследо-

вания выявлены осознаваемые подростками факторы стресса, обусловленные половозрастными особенностями учащихся. Установлено, что, в соответствии со спецификой подросткового возраста, наиболее значимыми являются стрессоры микросреды: жизненные события, происходящие в школе, семье и при общении со сверстниками. Осознаваемые подростками стрессоры микросреды проранжированы по интенсивности их воздействия. Киселёвой Н.В. установлено, что в качестве ведущих у большинства подростков, обучающихся в общеобразовательной школе, выступают малоэффективные эмоционально-когнитивно ориентированные способы преодоления. Разработана и апробирована комплексная программа, направленная на обучение подростков эффективным способам преодоления воздействия стрессоров в условиях общеобразовательной школы.

Обоснованность и достоверность выводов и рекомендаций, сформулированных в диссертации

Достоверность результатов и выводов диссертации обеспечивается методологической обоснованностью общей логики исследования. Методологической основой исследования являются: теория стресса Г.Селье, положения о принципах изучения психологического содержания феномена стресса (Л.Марищук, В.А.Бодров), принципы возрастной периодизации, выдвинутые Д.Б.Элькониным, когнитивный подход к процессу преодоления воздействия стрессоров (Р.Лазарус, А.Эллис, У.Драйден, А.Белл), концепция социального научения А.Бандуры, теоретические подходы к изучению межличностных отношений, представленные в ваших работах.

В первой главе соискателем анализируются основные подходы к изучению стресса, его осознания, классифицируются стрессоры, рассматривается проблема преодоления воздействия стрессоров в отечественной и зарубежной психологии. Следует отметить обстоятельный и информативный обзор научной литературы. Автором диссертации проведён глубокий анализ понятия «стресс».

При проведении анализа научной литературы Н.В.Киселёва выражает собственную точку зрения, вступает в полемику. Необходимо отметить тот факт, что автор возвращается к результатам других исследователей в связи с обсуждением собственных данных.

Во второй главе рассматриваются концептуальные подходы, методы и методики, использованные в экспериментальном исследовании,

приводятся результаты, полученные на констатирующем этапе эксперимента.

Большое внимание диссертант уделяет методологическому обоснованию экспериментального исследования. Особый интерес представляет та часть второй главы, в которой осуществляется описание адаптации методики «Шкала жизненных событий, вызывающих стресс» (авторы – Р.К. Яворт, Дж. Йорк, М.Е. Хесси, Т. Гудвин) к условиям белорусской национальной среды. Собранный Н.В. Киселёвой материал хорошо оформлен и сгруппирован, изложен в логической последовательности. Проведена корректная, качественная обработка полученных данных. Результаты количественного анализа представлены в таблицах и диаграммах.

В третьей главе изучались и интерпретировались результаты формирующего эксперимента, в процессе которого была реализована комплексная программа, направленная на обучение подростков эффективным способам преодоления воздействия стрессоров.

Следует отметить практикоориентированность предложенной Н.В. Киселёвой программы работы с подростками, в ходе проведения которой большое внимание было уделено индивидуальной беседе и групповым формам, применяемым в зависимости от воздействующего на подростка стрессора. Эффективность комплексной программы по обучению подростков способам преодоления воздействия стрессоров подтверждается эмпирическими данными, полученными соискателем в процессе проведения контрольного этапа эксперимента.

Каждая из трёх глав заканчивается краткими выводами. Качественный и количественный анализ эмпирического материала, использование статистических методов позволили автору сделать обоснованные выводы, подтверждающие выдвинутую ранее гипотезу и задачи исследования.

Научная, практическая, экономическая и социальная значимость выводов основных научных положений диссертации

Научная новизна и значимость полученных результатов. Впервые в условиях реформирования национальной системы образования предметом специального исследования явились процессы осознания подростками воздействия стрессоров и способов их преодоления в условиях общеобразовательной школы. Выявлена и систематизирована

структура факторов стресса, включающая внешние (макро- и микросреда) и внутренние стрессоры жизнедеятельности подростков.

Определены половозрастные особенности воздействия осознаваемых подростками стрессоров: сравнительно низкий уровень у пятиклассников, повышение и относительная стабилизация у учащихся VI–VIII классов и возрастание у учащихся IX классов; установлена более высокая степень воздействия осознаваемых стрессоров на девочек-подростков по сравнению с мальчиками того же возраста.

Выявлены осознаваемые подростками факторы стресса с учётом половозрастных особенностей учащихся. Установлено, что, в соответствии со спецификой подросткового возраста, наиболее значимыми являются стрессоры микросреды: жизненные события, происходящие в школе, семье и при общении со сверстниками.

Осознаваемые подростками стрессоры микросреды проранжированы по интенсивности их воздействия. В наибольшей степени она отмечена в ситуации установления семейных взаимоотношений, в меньшей степени – в условиях школы и группы сверстников.

Экспериментально установлены основные способы преодоления воздействия стрессоров подростками в условиях общеобразовательной школы: избегание и дистанцирование; попытка решения проблемы; поиск социальной поддержки.

Разработана и апробирована комплексная программа, направленная на обучение подростков эффективным способам преодоления воздействия стрессоров в условиях общеобразовательной школы.

Таким образом, можно считать, что положения, выносимые на защиту, обоснованы исследовательскими материалами.

Практическая (экономическая, социальная) значимость полученных результатов исследования заключается в разработке и внедрении методик и результатов формирующего эксперимента в практику работы общеобразовательной школы. Полученные эмпирические данные являются также значимыми для организации диагностико-коррекционной работы школьного психолога по выявлению и преодолению воздействия стрессоров на учащихся.

Экспериментальные данные, полученные в процессе проведения исследования, позволили уточнить и разработать методы и формы определения степени осознаваемого воздействия стрессоров у учащихся V–IX классов в соответствии с их половозрастными особенностями, а также осуществить адаптацию методики «Шкала жизненных событий, вызыва-

ющих стресс» (авторы — Р.К.Яворт, Дж.Йорк, М.Е.Хесси, Т.Гудвин), к условиям белорусской национальной среды.

Полученные теоретические и практические результаты диссертационной работы использованы при разработке программ и содержания учебных курсов по психологическим дисциплинам «Возрастная психология», «Педагогическая психология», «Социальная психология», «Социально-психологический тренинг общения», «Тренинг личностного роста», «Психология современной семьи» на факультете естествознания, а также курса «Психопрофилактика стресса» на факультете народной культуры БГПУ.

Полнота опубликования основных положений, результатов диссертации в научной печати

Общее число публикаций — 22. Из них: 7 — статьи; 12 — материалы конференций, тезисы докладов; 3 — учебно-методические пособия.

Соответствие диссертации специальности и отрасли науки, по которой она представлена к защите.

Диссертация соответствует отрасли науки и специальности 19.00.07 — педагогическая психология, по которой она представлена к защите.

Оценка оформления работы

Работа оформлена в соответствии с требованиями, предъявляемыми Положением о совете по защите диссертаций ВАК Беларуси к диссертационным исследованиям. Автореферат достаточно полно отражает основное содержание диссертации.

В качестве замечаний, которые имеют прогностический характер и могут быть учтены в дальнейших исследованиях автора, можно назвать следующее.

Диссертант не включил в текст диссертационного исследования понятия «психологическая культура», «психологическая деятельность», хотя им проводилась работа по развитию психологической культуры подростков, родителей и учителей.

Для доказательства произошедших изменений в отношениях подростка с группой сверстников не было проведено социометрического исследования.

В тексте диссертации есть некоторые неудачные стилистические обороты.

Однако эти замечания не снижают научную ценность исследования. В целом оно содержит новые научные данные и отвечает требованиям ВАК, предъявляемым к кандидатским диссертациям.

Соответствие научной квалификации соискателя ученой степени, на которую он претендует.

Работа является самостоятельным завершённым исследованием, содержит новые научно обоснованные результаты, совокупность которых имеет важное прикладное значение. Диссертационное исследование Н. В. Киселёвой «Осознание подростками воздействия стрессоров и способов их преодоления» соответствует требованиям п. 19 «Положения о присуждении ученых степеней».

Заключение

Ученая степень кандидата психологических наук может быть присуждена Н. В. Киселёвой по специальности 19.00.07 – педагогическая психология за:

- *определение и систематизацию структуры стрессоров, воздействующих на подростков, которая включает в себя внутренние стрессоры: общие свойства личности, специальные свойства личности, индивидуальный стиль деятельности и внешние стрессоры: факторы макросреды (демографические, природно-экологические, научно-технические, политико-правовые и социокультурные), микросреды (жизненные события, происходящие в школе, семье и при общении со сверстниками);*
- *теоретическое обоснование осознания стрессоров и способов преодоления их воздействия, как результата познавательной активности сознания подростка, которое базируется на значимости факторов микросреды, обусловленной ведущей деятельностью и новообразованиями подросткового возраста;*
- *выявление половозрастных особенностей в отношении степени воздействия и значимости осознаваемых для учащихся V–IX классов стрессоров: у пятиклассников выявлена более низкая степень осознаваемого воздействия стрессоров, у учащихся VI–VIII классов наблюдается повышение и стабилизация осознаваемой степени воздействия стрессоров, и затем происходит её возрастание в IX классах; девочками-подростками, обучающимися в V–IX классах общеобразовательной*

школы, воздействие осознаваемых стрессоров воспринимается как более значимое, чем сверстниками-мальчиками;

- выделение различных по интенсивности осознаваемых стрессоров микросреды (жизненных событий, происходящих в семье, школе, при общении со сверстниками): проблемы семейных взаимоотношений имеют первостепенную значимость, меньшей стрессогенностью обладают проблемы обучения в школе и взаимодействия в группе сверстников;
- определение осознаваемых учащимися V–IX классов способов преодоления воздействия стрессоров и установление их иерархии: эмоционально ориентированные способы преодоления воздействия стрессоров (избегание и дистанцирование), являясь ведущими у большинства подростков; проблемно ориентированные способы преодоления (попытка решения проблемы и поиск социальной поддержки) выступают следующими по степени значимости;
- разработку и апробацию комплексной программы, направленной на обучение подростков эффективным способам преодоления воздействия стрессоров и включающую в себя индивидуальную и групповую формы работы с подростками и различные формы психологического просвещения с учителями и родителями.

профессор Я.Л. Коломинский,
официальный оппонент
доктор психологических наук,
31 января 2007г.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Протокол № _____

Дата _____

1. ФИО _____
Класс _____
Адрес _____

2. Дата рождения _____
Пол _____

3. Итоги диагностирования:
Степень воздействия стрессоров _____
Стрессоры _____

Воздействия стрессоров на подростка:
Школа _____

Семья _____

Сверстники _____

Другие _____

4. Работа с проблемой:
Подросток (успеваемость, состоит на учете ВШУ, ИДН,
положение в классе, др.) _____

Родители, их образование, профессия, трудоустройство,
полн. / неполн. семья, др. _____

Состав семьи (братья/сестры, положение ребенка по старшинству),

Определение ситуации (когда произошла, описание в деталях)

Контекст, в котором произошло событие _____

Субъективная интерпретация причин события _____

Оценка события (угрожающая, вызывающая, потеря, утрата) _____

Процесс преодоления / адаптации _____

Оценивание ожидаемых и достигнутых результатов _____

Переоценка _____

5. Характер консультации (нужное подчеркнуть):

- 1) общая эмоциональная поддержка;
- 2) поддержка принятого решения;
- 3) анализ и обсуждение жизненной ситуации и жизненной альтернативы;
- 4) информирование-направление в другие учреждения (не психиатрические);
- 5) мотивирование на поиск психиатрической помощи;
- 6) информация о межличностных отношениях;
- 7) рекомендации в области личных проблем;
- 8) другие _____

6. Необходимость работы в группе _____

7. Описание встречи в группе _____

8. Повторная диагностика _____

9. Удовлетворенность клиента консультацией

- 5 — абсолютно удовлетворен
- 4 — скорее удовлетворен
- 3 — трудно сказать
- 2 — скорее неудовлетворен
- 1 — неудовлетворен

10. Итоги, выводы _____

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|-----|
| Предисловие | 3 |
| Введение | 5 |
| ГЛАВА I. СТРЕСС: ОСОЗНАНИЕ И ПРЕОДОЛЕНИЕ | |
| 1.1. Стресс и его осознание | 8 |
| 1.2. Стресс: его осознание и его преодоление | 27 |
| 1.3. Особенности воздействия стрессоров на подростков | 48 |
| ГЛАВА II. ОСОЗНАНИЕ ПОДРОСТКАМИ СТРЕССОРОВ И СПОСОБОВ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИХ ВОЗДЕЙСТВИЯ | |
| 2.1. Методы исследования осознания подростками воздействия стрессоров и способов их преодоления | 58 |
| 2.2. Выявление степени воздействия и значимости стрессоров для подростков | 88 |
| 2.3. Способы преодоления воздействия стрессоров учащимися подросткового возраста | 117 |
| ГЛАВА III. ОБУЧЕНИЕ ПОДРОСТКОВ ЭФФЕКТИВНЫМ СПОСОБАМ ПРЕОДОЛЕНИЯ ВОЗДЕЙСТВИЯ СТРЕССОРОВ | |
| 3.1. Комплексная программа обучения подростков эффективным способам преодоления воздействия факторов стресса | 143 |
| 3.2. Осознание подростками использования эффективных способов преодоления воздействия стрессоров в условиях общеобразовательной школы | 152 |
| Заключение | 189 |
| Список использованных источников | 192 |

ОТЗЫВЫ

Отзыв профессора Я. Л. Коломинского
на монографию Н. В. Киселёвой «Стресс
и его преодоление подростками» 205

Отзыв официального оппонента профессора
Я. Л. Коломинского на диссертацию Н. В. Киселёвой
«Осознание подростками воздействия стрессоров
и способов их преодоления»..... 207

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1 214
Приложение 2..... 219

Научное издание

КИСЕЛЕВА Наталия Викторовна

Стресс

И ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЕ
ПОДРОСТКАМИ

*Под научной редакцией доктора психологических наук,
профессора Л. В. Марищук*

Редактор Л. Ф. Анцух

Корректор Е. И. Бондаренко

Художественное оформление и верстка

А. В. Пляскин

Подписано в печать 05.03.2011. Формат 60x84 ¹/₁₆.

Печать ризографическая. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 13,02. Уч.-изд. л. 12,6.

Тираж 50 экз. Заказ № 65.

Отпечатано с оригинал-макета

в ОДО «Издательство «Четыре четверти»

ЛИ № 02330/0494362 от 16.04.2009.

220013, г. Минск, ул. Б. Хмельницкого, 8-215.

Тел./факс: (017) 331-25-42.

E-mail: info@4-4.by



Наталья Викторовна КИСЕЛЕВА

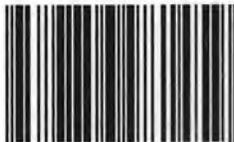
(26.04.1971 – 06.07.2009) – известный белорусский ученый-психолог, кандидат психологических наук, доцент. Она является автором более 30 научных работ, включая учебные и методические пособия, статьи, тезисы докладов на международных и республиканских научно-методических конференциях.

Н.В.Киселева родилась и получила общее среднее образование в г. Солигорске. В 1988 г. она успешно поступает в Минский государственный педагогический институт им. А.М.Горького. Высшее филологическое образование Наталья Викторовна совмещает с психологической подготовкой и получением диплома соответствующего образца. После окончания института она более пяти лет работает учителем русского языка и литературы и практическим психологом в СШ №3 г. Солигорска. В это время ею был создан специальный клуб, одной из задач которого стала профилактика стрессов у подростков.

После успешной сдачи экзаменов с 1 декабря 1999 г. Наталья Викторовна учится в аспирантуре БГПУ им. М. Танка на кафедре психологии. Последний год учебы в аспирантуре она удачно сочетает с преподавательской деятельностью, пройдя при этом путь от ассистента до доцента. 28 февраля 2007 г. Наталья Викторовна защищает диссертацию на тему «Осознание подростками стрессоров и способов их преодоления» по специальности 19.01.07 – педагогическая психология.

Н.В.Киселева внесла значительный вклад в разработку теоретических положений психологии стресса, сформулировала ряд ключевых идей. В работах этого талантливого ученого намечено множество новых перспективных направлений развития психологии – и в этом залог долгой жизни ее небольшого, но яркого научного наследия.

ISBN 9789856981459



9 789856 981459