МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
Институт педагогики, психологии и социальных технологий
Кафедра психологииразвитияидифференциальнойпсихологии

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

НА ТЕМУ «Развитие копинг-стратегий у подростков посредством тренинговых занятий»

Выполнила студентка:
Хисамутдинова Алина Ниязовна
направления подготовки
Психология и социальная педагогика
группы ЗБ-44.03.02.02
_____

Научный руководитель
Кондаурова Ольга Петровна
Кандидат психологических наук, доцент
_____

Зав. кафедрой психологии развития
и дифференциальной психологии,
д.психол.н., профессор
Баранов Александр Аркадьевич
_____
(решение о допуске)

«___»_____ 2026 г.

ВКР УдГУ

Ижевск 2026

Содержание

ВВЕДЕНИЕ 3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ПОДРОСТКОВ 6
1.1. Подростковый возраст как период повышенной стрессовой нагрузки 6
1.2. Копинг-стратегии как способы совладания подростков со стрессом 11
1.3. Методы и средства развития копинг-стратегий у подростков 18
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1 27
ГЛАВА 2. АНАЛИЗ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОДРОСТКОВ ДО ПРОВЕДЕНИЯ ТРЕНИНГОВЫХ ЗАНЯТИЙ 28
2.1. Организация диагностического этапа на базе МБОУ СОШ № 3 28
2.2. Методика оценки копинг-стратегий подростков 32
2.3. Первичная характеристика копинг-стратегий подростков 37
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2 43
ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНИНГОВЫХ ЗАНЯТИЙ 44
3.1. Содержание тренинговых занятий по развитию копинг-стратегий подростков 44
3.2. Организация и проведение тренинговых занятий с подростками экспериментальной группы 50
3.3. Оценка динамики копинг-стратегий после проведения тренинговых занятий 58
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3 70
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 71
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ 73
ПРИЛОЖЕНИЯ 78

ВКР УлГУ

ВВЕДЕНИЕ

Подростковый возраст относится к тем периодам жизни, когда человеку особенно трудно сохранять внутреннее равновесие. В это время меняется отношение к себе, усиливается потребность в самостоятельности, возрастает значимость общения со сверстниками, появляются новые учебные и личные требования. Подросток уже не чувствует себя ребёнком, но ещё не всегда умеет по-взрослому справляться с напряжением, конфликтами, неудачами и ответственностью. На этом фоне особенно важными становятся копинг-стратегии, то есть привычные способы, с помощью которых подросток пытается справиться со стрессом, удержать поведение под контролем и понять, что делать дальше.

Важно не только пережить стрессовую ситуацию, но и не потеряться в ней: понять, что происходит, что можно изменить и какой шаг сделать первым. Одни подростки при столкновении с проблемой начинают планировать, искать поддержку, анализировать ситуацию и искать решение. Другие чаще уходят в избегание, откладывают дела, замыкаются, дистанцируются или реагируют импульсивно. Такие способы могут давать временное облегчение, но в дальнейшем часто усиливают напряжение и мешают справляться с реальными трудностями. Поэтому развитие копинг-стратегий становится значимой задачей психолого-педагогической работы в школе.

Актуальность выбранной темы связана с тем, что современные подростки сталкиваются с высокой учебной нагрузкой, экзаменационным напряжением, давлением выбора дальнейшего образовательного маршрута, конфликтами в семье и группе сверстников. В 9 классе эти трудности особенно заметны: учащимся приходится готовиться к экзаменам, принимать решения о дальнейшем обучении, выдерживать требования взрослых и одновременно сохранять своё место в группе. В таких условиях недостаточно просто говорить подросткам, что нужно «не переживать» или «взять себя в руки». Подросткам нужны не общие советы, а понятные способы действий:

ВКР УлГУ

как выделить проблему, составить план, попросить о помощи, остановить резкую реакцию, переоценить ситуацию и не уходить в избегание.

Проблема копинг-стратегий рассматривалась в работах Р. Лазаруса и С. Фолкман, где копинг понимается как система когнитивных и поведенческих усилий, направленных на совладание со стрессом. В отечественной психологии значимыми для данной темы являются труды Т. Л. Крюковой, А. А. Реана, И. В. Дубровиной, Е. П. Ильина, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и других авторов. Их подходы позволяют рассматривать совладающее поведение подростков не изолированно, а во взаимосвязи с возрастными особенностями, саморегуляцией, личностными ресурсами и условиями образовательной среды.

Объект исследования: копинг-стратегии подростков.

Предмет исследования: содержание, структура и алгоритм тренинговых занятий, направленных на развитие копинг-стратегий у подростков.

Гипотеза исследования: развитие копинг-стратегий у подростков будет эффективным с помощью тренинговых занятий, если они будут носить целенаправленный, системный характер и содержать упражнения, направленные на осознание и применение соответствующих ситуации копинг-стратегий.

Цель работы: теоретическое обоснование, разработка и реализация программы тренинговых занятий, направленной на развитие копинг-стратегий у подростков.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Проанализировать особенности копинг-стратегий у подростков.

3. Разработать и апробировать программу тренинговых занятий, направленную на развитие копинг-стратегий у подростков.

4. Проанализировать результаты, полученные в ходе проведения экспериментального исследования.

ВКР УлГУ

5. Определить эффективность разработанной программы тренинговых занятий, направленной на развитие копинг-стратегий у подростков.

Методы и методики исследования:

1. Теоретические методы: анализ литературы, синтез, обобщение, моделирование.

2. Эмпирические методы: опросник способов совладания WCQ Р. Лазаруса и С. Фолкман в адаптации Т. Л. Крюковой и Е. В. Куфтяк.

3. Формирующий эксперимент: разработка и апробация программы тренинговых занятий для развития копинг-стратегий у подростков.

4. Методы математико-статистического анализа данных: U-критерий Манна–Уитни и Т-критерий Вилкоксона.

Практическая значимость: разработанная и реализованная программа может быть использована в работе школьного психолога с подростками 14–16 лет. Материалы занятий позволяют проводить групповую работу, направленную на развитие осознанного отношения к стрессу, формирование навыков планирования, самоконтроля, обращения за поддержкой и конструктивного поведения в сложных ситуациях. Полученные результаты также могут быть полезны при подготовке профилактических и развивающих мероприятий для учащихся 9 класса.

Эмпирическая база и выборка исследования: МБОУ СОШ № 3. В исследовании приняли участие 24 ученика девятых классов.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

ВКР УлГУ

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ПОДРОСТКОВ

1.1. Подростковый возраст как период повышенной стрессовой нагрузки

1.1.1. Психологические особенности подростков 14–16 лет

Подростковый возраст является одним из самых заметных этапов личностного развития, потому что в это время ребёнок постепенно выходит из детской позиции и начинает иначе воспринимать себя, взрослых, сверстников и своё будущее [38]. Возраст 14–16 лет напряжён: подросток стремится к самостоятельности, хочет принимать решения, иметь собственное мнение, но ещё не всегда обладает устойчивыми способами саморегуляции [30]. Из-за этого многие трудности переживаются остро, а обычные школьные ситуации могут восприниматься как стресс [18].

В этот период перестраивается не только поведение подростка, но и его представления о себе, своём месте среди других людей и собственных возможностях [18].

В этом возрасте расширяются возможности рассуждения, анализа и понимания последствий поступков, однако эмоциональная реакция не всегда подчиняется рациональной оценке ситуации [18].

Л. С. Выготский рассматривал подростковый возраст как этап внутренних изменений, связанных с перестройкой интересов, развитием самосознания и появлением новых форм отношения к себе и окружающим [11]. Для подростка становится важным не только то, что происходит вокруг, но и то, каким он выглядит в глазах других людей. Возрастает чувствительность к оценке, критике, насмешке, сравнению с одноклассниками. Даже небольшая неудача может восприниматься не как отдельная ситуация, а как доказательство собственной несостоятельности

ВКР УдГУ

[37]. Вследствие этого подросток может реагировать резко, уходить в избегание, замыкаться или демонстрировать внешнюю уверенность, за которой скрывается тревога [27].

Л. И. Божович подчёркивала, что в подростковом возрасте усиливается потребность в самоутверждении, признании и уважении [7]. Подростку важно чувствовать, что его мнение учитывается, что он не воспринимается только как ребёнок, которого нужно контролировать. При этом стремление к самостоятельности часто сталкивается с требованиями взрослых, школьными правилами и ожиданиями семьи. Возникает внутреннее противоречие: подросток хочет свободы, но ещё нуждается в поддержке, хочет решать сам, но не всегда знает, как действовать. В подростковом возрасте меняется не только поведение, но и система отношений личности к себе, окружающим людям и собственному будущему [38].

В 14–16 лет эмоции часто переживаются остро: настроение может быстро меняться, а обычное замечание или неудача иногда воспринимаются сильнее, чем ожидают взрослые [18]. Е. П. Ильин отмечал, что эмоции выполняют важную регуляторную функцию, но при недостаточной сформированности самоконтроля они могут управлять поведением сильнее, чем осознанное решение [20]. Поэтому в трудной ситуации подросток часто сначала действует на импульсе, а только потом оценивает последствия. Это особенно заметно в конфликтах, ситуациях неуспеха, публичной оценки или давления со стороны значимых людей [17].

1.1.2. Учебные и межличностные стрессоры подросткового возраста

Стрессовая нагрузка подростков 14–16 лет связана не только с возрастными изменениями, но и с реальными условиями школьной жизни. В 9 классе резко возрастает значение учебных результатов, усиливается подготовка к экзаменам, появляется

ВКР УлГУ

необходимость выбора дальнейшего маршрута: продолжить обучение в школе, выбрать профиль, поступить в колледж или задуматься о будущей профессии. Эти вопросы требуют ответственности, но подросток ещё не всегда готов спокойно выдерживать неопределённость [24].

Дополнительным источником напряжения выступает неопределённость, связанная с экзаменами и выбором дальнейшего образовательного маршрута. Способность переносить неопределённость и сохранять готовность к действию становится значимым условием адаптации старших подростков [24].

Современные данные показывают, что повседневная стрессовая нагрузка подростков включает учебные требования, отношения со сверстниками и взрослыми, семейные трудности и переживания, связанные с будущим. Выраженность таких стрессоров связана с психологическим благополучием подростков [13]. Комплексный характер подросткового стресса подтверждается специальным опросником повседневных стрессоров [14].

Поэтому многое зависит от того, как подросток будет справляться с напряжением: начнёт действовать, попросит поддержки или, наоборот, уйдёт в прокрастинацию и избегание [21]. Контрольные работы, экзамены, домашние задания, сравнение результатов, замечания учителей и ожидания родителей формируют ситуацию постоянной оценки. Для подростка оценка часто воспринимается не только как показатель знания темы, но и как характеристика его личности. Плохая отметка может переживаться как стыд, страх наказания, ощущение провала. На этом фоне легко появляются мысли вроде «ничего не получится», «всё уже испорчено», «лучше даже не начинать». Такие мысли усиливают тревогу и могут запускать избегание [4].

Г. Селье рассматривал стресс как неспецифическую реакцию организма на предъявляемые требования [42]. В школьной жизни эти требования могут

ВКР УлГУ

быть не физическими, а психологическими: успеть, соответствовать, не ошибиться, оправдать ожидания, сохранить статус в группе. Если подросток воспринимает ситуацию как превышающую его ресурсы, напряжение усиливается [25]. В этот момент особенно важным становится то, какие способы совладания выбираются: активные действия, планирование и поиск поддержки или уход от проблемы, прокрастинация и дистанцирование [50].

Не менее значимыми являются межличностные стрессоры. Для подростка группа сверстников становится важным пространством признания. Отношения с одноклассниками, друзьями, значимыми ровесниками часто влияют на самооценку сильнее, чем мнение взрослых. Конфликты, игнорирование, неприятные шутки, сравнение, исключение из общения могут переживаться болезненно [27]. И. В. Дубровина подчёркивала, что школьная среда влияет не только на обучение, но и на эмоциональное состояние, самооценку и способы поведения ребёнка [17].

Современная образовательная среда включает цифровое пространство, которое может одновременно поддерживать общение и усиливать сравнение, тревогу и ощущение небезопасности [10]. Психологическая защищённость подростка связана с качеством общения со сверстниками и учителями [27]. Для оценки психологического благополучия подростков используются специальные диагностические показатели, позволяющие учитывать эмоциональное состояние и субъективную оценку жизненной ситуации [19].

Отдельное место занимают отношения с родителями. В этом возрасте подросток стремится к большей независимости, но семья продолжает задавать правила, ожидания и ограничения. Конфликты часто возникают из-за учёбы, режима дня, общения, внешнего вида, телефона, выбора дальнейшего обучения. Если навыки спокойного обсуждения ещё не сформированы, напряжение быстро переходит в ссоры, обиды или молчаливое избегание [18].

ВКР УлГУ

1.1.3. Трудности саморегуляции подростков в напряжённых ситуациях

В стрессовой ситуации подростку важно не просто испытать эмоцию, а успеть выбрать действие, которое не ухудшит положение [20]. Однако именно здесь часто возникают трудности. Саморегуляция в подростковом возрасте ещё находится в процессе формирования: подросток уже способен анализировать свои поступки и последствия, но эта способность не всегда успевает включиться в момент сильного напряжения [30]. А. Н. Леонтьев связывал развитие произвольного поведения с мотивами, целями и способностью подчинять действия более осознанной задаче [26].

Одной из частых трудностей является импульсивность. Подросток может резко ответить на замечание, отказаться выполнять задание, написать обидное сообщение, вступить в конфликт. В момент сильной эмоции такое действие кажется способом защититься или сбросить напряжение. Позже может появиться сожаление, чувство вины или новый конфликт. Это показывает, что проблема заключается не в самой эмоции, а в отсутствии паузы между переживанием и поступком [20].

Другой распространённой реакцией становится избегание. Если ситуация вызывает тревогу, стыд или страх ошибки, подросток может откладывать выполнение задания, уходить в телефон, не отвечать на сообщения, пропускать сложные темы, делать вид, что проблемы нет. На короткое время избегание снижает напряжение, потому что неприятная задача отодвигается. Но позже стресс становится сильнее: сроки приближаются, объём работы растёт, чувство вины усиливается. В итоге избегание превращается не в решение, а в способ накопления проблем [21].

ВКР УдГУ

А. Е. Личко отмечал, что в подростковом возрасте ярко проявляются акцентуации характера, повышенная чувствительность к оценке, склонность к резким реакциям и противоречивость поведения [28]. Это помогает понять, почему один подросток в ответ на стресс может замкнуться, другой — начать спорить, третий — отложить всё до последнего момента. В основе таких реакций часто лежит одна общая трудность: недостаток устойчивых способов совладания.

Поэтому развитие осознанного выбора копинг-стратегий становится для школьного психолога не дополнительной темой, а практической задачей. Подростку недостаточно просто объяснить, что стресс нужно «пережить спокойно». Гораздо полезнее давать подростку конкретный алгоритм: что произошло, что можно контролировать, какой маленький шаг можно сделать, к кому обратиться и как не сорваться в конфликте [47].

Рассмотренные особенности позволяют рассматривать подростковый возраст как период, в котором стрессовая нагрузка резко возрастает, а способы саморегуляции ещё не всегда достаточно устойчивы. Именно поэтому подростки нуждаются в психологических программах, которые помогают не только обсуждать стресс, но и осваивать реальные способы совладания с ним. Расширение репертуара копинг-стратегий позволяет подростку постепенно учиться действовать более осознанно и учитывать требования конкретной ситуации [29].

1.2. Копинг-стратегии как способы совладания подростков со стрессом

1.2.1. Понятие копинга в психолого-педагогической литературе

Для данной ВКР понятие копинга является основным, потому что именно через него можно описать, как подросток ведёт себя в трудной

ВКР УлГУ

ситуации [21]. Если стресс показывает, что человек столкнулся с напряжением, то копинг показывает, что именно он делает с этим напряжением: пытается решить проблему, ищет поддержку, контролирует эмоции, переосмысливает ситуацию или уходит от неё [1].

Слово «копинг» происходит от английского coping — «справляться». В психологии этот термин чаще всего связывается с работами Р. Лазаруса и С. Фолкман. Они понимали копинг как постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия человека, направленные на преодоление внутренних или внешних требований, которые воспринимаются как трудные или превышающие имеющиеся ресурсы [50]. В этом определении важно, что копинг включает не только поступки, но и мышление: подросток может оценивать ситуацию, искать объяснение, менять отношение к происходящему. Кроме того, копинг не является раз и навсегда закреплённой реакцией: в разных обстоятельствах один и тот же подросток может просить помощи, планировать, злиться, избегать или отстраняться.

Копинг-стратегии отличаются от простого переживания тем, что в них есть попытка справиться с трудностью. Даже избегание тоже является способом совладания, хотя далеко не всегда продуктивным. Подросток, который откладывает подготовку к экзамену, пытается снизить тревогу. На короткое время это действительно помогает, но позже напряжение возвращается сильнее, потому что сроки становятся ближе, а проблема остаётся нерешённой. Поэтому при анализе копинга важно учитывать не только мгновенное облегчение, но и последствия выбранного способа [21].

Т. Л. Крюкова рассматривает совладающее поведение как важный механизм адаптации личности в трудных жизненных ситуациях [21]. Такой подход хорошо подходит для школьной среды. Подросток сталкивается не только с уроками и оценками, но и с конфликтами, сравнением, ожиданиями

ВКР УлГУ

взрослых, выбором дальнейшего обучения, отношениями со сверстниками. При наличии разнообразных способов совладания подросток получает больше возможностей для выбора действия. Устойчивое использование избегания и дистанцирования может приводить к накоплению трудностей и усилению тревоги.

В отечественных работах совладающее поведение связывается не только с реакцией на стресс, но и с личностными ресурсами: опытом, самостоятельностью, поддержкой и умением выбирать способ действия. Для подростка это особенно важно, потому что способы совладания ещё формируются и во многом зависят от опыта, семьи, школьной среды, общения со сверстниками и уровня самостоятельности [45]. В этом смысле копинг-стратегии можно рассматривать как подвижную систему: подросток может освоить новые способы поведения, если получает понятные инструменты и возможность их отработать.

Современный обзор российских работ подтверждает, что способы совладания подростков связаны с возрастом, личностными ресурсами и образовательной средой [29]. Отмечаются различия в предпочтении стратегий у мальчиков и девочек [3]. При этом конкретный выбор зависит не только от пола, но и от характера ситуации, прошлого опыта и доступной поддержки [49].

1.2.2. Классификация копинг-стратегий в подходе Р. Лазаруса и С. Фолкман

В подходе Р. Лазаруса и С. Фолкман выделяются два крупных направления совладания: проблемно-ориентированный и эмоционально-ориентированный копинг [50]. Проблемно-ориентированный копинг направлен на изменение самой ситуации. Человек анализирует проблему, ищет варианты, составляет план, обращается за информацией или

ВКР УлГУ

поддержкой, предпринимает конкретные шаги. Такой способ особенно полезен, когда ситуация действительно может быть изменена.

Эмоционально-ориентированный копинг направлен на снижение внутреннего напряжения. Он нужен в ситуациях, где проблему нельзя решить сразу или полностью контролировать. Подросток не может изменить факт уже полученной оценки, но может снизить тревогу, переосмыслить случившееся, отделить ошибку от собственной личности, сделать вывод и выбрать дальнейшее действие. При этом эмоционально-ориентированный копинг нельзя считать только отрицательным. Положительная переоценка, самоконтроль и принятие ответственности помогают удержаться от импульсивного поступка, шире посмотреть на ситуацию и выбрать следующий шаг [50].

В практической части ВКР используется опросник способов совладающего поведения WCQ Р. Лазаруса. Он позволяет рассматривать копинг через конкретные шкалы: планирование решения проблемы, конфронтацию, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, самоконтроль, положительную переоценку, избегание и дистанцирование [23]. Такая структура удобна для работы с подростками, потому что каждая шкала связана с понятным поведением. Планирование показывает, насколько подросток пытается продумать шаги. Поиск социальной поддержки отражает готовность обращаться за помощью. Самоконтроль связан со способностью сдерживать импульсивную реакцию. Положительная переоценка показывает умение находить более спокойное объяснение ситуации. Избегание и дистанцирование указывают на уход от трудности или эмоциональное отстранение.

Основными направлениями разработанных занятий стали планирование решения проблемы, поиск социальной поддержки,

ВКР УдГУ

самоконтроль и положительная переоценка; принятие ответственности рассматривалось как дополнительный показатель. Они помогают подростку не оставаться пассивным перед трудностью. Активность не всегда означает немедленное действие: иногда она начинается с паузы, анализа и выбора более безопасной реакции [23].

В отечественной адаптации методики WCQ описываются восемь способов совладания со стрессом [23]. В транзакционном подходе учитывается, что одна и та же стратегия в разных условиях может давать разный результат [50]. Например, дистанцирование может временно снизить остроту переживания, но если подросток постоянно отстраняется от трудностей, проблемы не решаются. Конфронтация может помогать защищать границы, но при недостатке самоконтроля превращается в агрессию. Поэтому при анализе копинг-стратегий важно учитывать не только название шкалы, но и то, как стратегия проявляется в реальной ситуации.

1.2.3. Продуктивность копинг-стратегий подростков в различных ситуациях

Копинг-стратегии, ориентированные на анализ ситуации и последующее действие, помогают подростку не застревать только в переживании и постепенно возвращаться к ощущению контроля. Одной из главных стратегий является планирование решения проблемы. Оно проявляется в том, что подросток не просто переживает из-за ситуации, а пытается понять, что произошло, чего нужно добиться и какие шаги можно сделать. При школьном стрессе это может быть подготовка по частям, список заданий, выбор первого шага, распределение времени. Планирование снижает неопределённость, а именно неопределённость часто усиливает тревогу [23].

ВКР УдГУ

Поиск социальной поддержки может выступать продуктивным способом совладания, когда обращение за помощью соответствует требованиям ситуации. Поддержка учителя помогает разобраться с учебной трудностью, поддержка сверстника снижает чувство одиночества, разговор с родителем может помочь увидеть ситуацию спокойнее. Подросткам часто сложно просить помощь, потому что просьба может восприниматься как слабость или повод для оценки, поэтому эту стратегию важно отрабатывать на практике [23].

Самоконтроль важен в ситуациях, где стресс вызывает резкую реакцию. Подросток может злиться, тревожиться, обижаться, но более осознанное совладание становится возможным, когда между эмоцией и поступком появляется пауза. Самоконтроль не означает подавление чувств. Он означает способность выбрать действие, которое не ухудшит ситуацию. Например, вместо крика можно сделать выдох, назвать эмоцию, задать уточняющий вопрос или отложить разговор до более спокойного момента [20].

Положительная переоценка помогает изменить отношение к трудной ситуации. Смысл этой стратегии состоит в поиске менее разрушительного взгляда на происходящее. Ошибка может восприниматься не как «провал», а как сигнал, что нужно изменить способ подготовки. Конфликт может стать поводом научиться говорить о границах. Неприятная оценка может показать, какую тему необходимо повторить. Такая переоценка снижает эмоциональное напряжение и помогает перейти к действию [23].

Принятие ответственности может быть продуктивным, если оно не превращается в самообвинение. В продуктивном варианте подросток признаёт свою часть влияния на ситуацию и ищет, что можно изменить. Например, не «всё из-за меня, значит, всё плохо», а «часть подготовки была

ВКР УлГУ

недостаточной, можно изменить план». Такая позиция помогает сохранять реалистичный взгляд на трудность [23].

Избегание и дистанцирование могут быть менее продуктивными при их устойчивом использовании и отсутствии последующего решения проблемы. Избегание проявляется в откладывании, уходе от разговора, отказе думать о проблеме, переключении на телефон, сон или другие занятия. В краткосрочном плане оно снижает напряжение. Но позже ситуация часто становится тяжелее: сроки уменьшаются, конфликт не решается, тревога возвращается. Дистанцирование выражается в эмоциональном отстранении: подросток делает вид, что ему всё равно, обесценивает проблему, старается не включаться. Иногда такая реакция помогает ненадолго снизить переживание, но при постоянном использовании мешает реально решать трудности [23].

Для подросткового возраста характерно сочетание разных стратегий. Реакция зависит от ситуации, уровня тревоги, поддержки, прошлого опыта и сформированности саморегуляции. Поэтому психологическая программа должна не запрещать отдельные реакции, а расширять набор способов совладания. Когда у подростка есть несколько понятных вариантов поведения, ему легче выбрать не избегание, а более спокойный и полезный способ справиться с ситуацией: действие, поддержку, планирование или переоценку [48].

Проактивная позиция предполагает готовность заранее оценивать возможные трудности и мобилизовать ресурсы до того, как ситуация станет критической [5]. Цифровая среда также расширяет репертуар совладания: интернет может использоваться для поиска информации и поддержки либо для длительного ухода от проблемы, поэтому его функцию необходимо оценивать по последствиям поведения [35].

ВКР УдГУ

Копинг-стратегии являются важным показателем того, как подросток справляется с учебными, личными и межличностными трудностями. Осознанный выбор способа совладания помогает снижать напряжение не только за счёт временного отстранения, но и за счёт действий, соответствующих конкретной ситуации. Поэтому развитие планирования, самоконтроля, положительной переоценки и поиска социальной поддержки становится важным направлением психологической работы с подростками [21].

1.3. Методы и средства развития копинг-стратегий у подростков

1.3.1. Роль саморегуляции в выборе способов совладания

Осознанному выбору способов совладания способствует ощущение, что хотя бы на часть трудной ситуации можно повлиять. Если копинг показывает, как человек справляется со стрессом, то саморегуляция помогает понять, за счёт чего он способен выбрать более продуктивное действие, а не реагировать только под влиянием тревоги, злости или растерянности. В трудной ситуации подросток часто испытывает сильную эмоцию быстрее, чем успевает оценить последствия поступка. Поэтому осознанный выбор способа совладания начинается не с полного спокойствия, а с умения остановиться, заметить своё состояние и определить следующий шаг [30].

Л. С. Выготский связывал развитие высших психических функций с социальной средой и постепенным переходом внешних способов регуляции во внутренний план [12]. Для подросткового возраста это особенно важно: сначала ребёнок действует через поддержку взрослого, правила, подсказки, образцы поведения, а затем начинает использовать эти способы самостоятельно. В теме копинг-стратегий это означает, что подростку необходимо не просто услышать призыв «справляться со стрессом», а получить понятные инструменты: как остановить импульсивную реакцию,

ВКР УлГУ

как выделить проблему, как попросить помощи, как начать действовать маленьким шагом.

А. Н. Леонтьев рассматривал поведение человека через деятельность, мотивы и цели [26]. Это позволяет понять, почему развитие копинг-стратегий связано с постановкой конкретной цели. Когда подросток сталкивается со стрессом, он может застревать в переживании: «страшно», «не получится», «всё плохо». Но если ситуация переводится в цель и действие, напряжение становится более управляемым. Вместо общего переживания из-за экзамена появляется задача: повторить одну тему, решить несколько заданий, задать вопрос учителю. В этом проявляется совладание, ориентированное на решение: подросток не только переживает трудность, но и переводит её в понятную задачу.

Саморегуляция также связана с умением различать зоны контроля. Подросток не может полностью управлять мнением других людей, реакцией учителя или уже полученной оценкой [30]. Но он может управлять тем, как будет готовиться, как попросит объяснить тему, как отреагирует на замечание, какие выводы сделает после ошибки. Такое разделение снижает беспомощность и помогает выбрать действие там, где оно действительно возможно. А. А. Реан подчёркивал значение личностных ресурсов при преодолении трудных ситуаций [39]. Для подростка осознанный выбор способа совладания становится доступнее, когда появляется ощущение: «на часть ситуации можно повлиять» [40].

Осознанная саморегуляция связана со способностью ставить цели, планировать, контролировать и корректировать действия [30]. Современные данные показывают, что регуляторные ресурсы поддерживают школьную вовлечённость подростков [31]. Позитивная школьная среда создаёт дополнительные условия для развития таких ресурсов [40].

ВКР УдГУ

1.3.2. Методы и средства развития копинг-стратегий

Копинг-стратегии не формируются только через объяснение. Подростку недостаточно знать, что планирование или самоконтроль полезны. Эти способы должны быть отработаны в понятных ситуациях, близких к школьной жизни. Поэтому в психологической программе важно сочетать психообразование, упражнения, разбор ситуаций, групповое обсуждение, ролевую практику и домашние задания [9].

Первым средством является психообразование. Оно помогает подросткам понять, что стресс является нормальной реакцией на нагрузку, а копинг — способом справиться с ней. Когда подросток понимает, что избегание часто защищает от тревоги или стыда, ему легче перестать воспринимать себя как «ленивого» или «слабого». Психообразование помогает сопоставлять способы совладания с требованиями ситуации: планирование, поиск поддержки и переоценка могут способствовать дальнейшему действию, тогда как устойчивое избегание часто откладывает решение проблемы [21].

Вторым средством выступает проблем-солвинг, то есть обучение решению проблем. Он связан со шкалой «планирование решения проблемы» в WCQ. Подросток учится не просто переживать трудность, а разбирать её по шагам: что произошло, чего нужно добиться, какие варианты есть, какой шаг можно сделать первым, как понять, что стало лучше. Такой алгоритм особенно полезен при учебном стрессе. Большая задача часто пугает своей неопределённостью. Когда она делится на маленькие действия, тревога снижается, а поведение становится более организованным [50].

Третьим средством является работа с эмоциональной реакцией. Здесь важны техники самоконтроля: пауза, медленный выдох, называние эмоции,

ВКР УлГУ

выбор более безопасного действия. Е. П. Ильин отмечал, что эмоции связаны с регуляцией поведения, но при высокой интенсивности могут подталкивать к резким поступкам [20]. Поэтому подростку важно освоить не подавление эмоций, а управление реакцией. Такая работа напрямую связана с развитием шкалы «самоконтроль».

Четвёртым средством является когнитивная переоценка. Она помогает подростку увидеть, что стресс усиливается не только самой ситуацией, но и её объяснением. Одна и та же ошибка может восприниматься как «полный провал» или как сигнал, что нужно изменить способ подготовки. В первом случае чаще возникает тревога и избегание, во втором — появляется шанс на действие. В программе этот механизм раскрывается через схему «ситуация — мысль — эмоция — поведение», проверку автоматических выводов и поиск более реалистичной формулировки. Это связано со шкалой «положительная переоценка» [4].

Пятым средством является развитие навыка обращения за социальной поддержкой. Для подростка помощь часто связана со страхом оценки: «подумают, что не справляюсь», «откажут», «будут смеяться». Поэтому важно не только объяснить ценность поддержки, но и отработать конкретную просьбу. Формула просьбы помогает сделать обращение ясным: какая ситуация возникла, что вызывает трудность, какая помощь нужна. Благодаря этому подросток не остаётся со стрессом один на один и может использовать помощь других людей без ощущения собственной слабости [15].

1.3.3. Психологический тренинг какметод развития копинг-стратегий

Психологический тренинг является одной из наиболее подходящих форм развития копинг-стратегий у подростков. Его особенность состоит в сочетании психологического просвещения, практических упражнений, группового взаимодействия, обратной связи и рефлексии. Подросток не

ВКР УлГУ

только получает информацию о стрессе и способах совладания с ним, но и пробует новые действия в специально организованных ситуациях. За счёт этого теоретическое знание постепенно переводится в конкретный навык, который может использоваться в учебной, семейной и межличностной сфере.

Л. А. Петровская рассматривала социально-психологический тренинг как активный метод развития компетентности в общении, основанный на непосредственном взаимодействии участников, анализе собственного поведения и получении обратной связи [36]. В тренинговой группе участник может увидеть, как его слова и поступки воспринимаются другими людьми, сравнить разные способы реагирования и скорректировать привычное поведение. Для развития копинг-стратегий это имеет большое значение, поскольку многие трудные ситуации подростка связаны именно с общением: конфликтом со сверстниками, критикой со стороны взрослых, страхом попросить о помощи или необходимостью обозначить свои границы.

И. В. Вачков определял психологический тренинг как особую форму групповой психологической работы, в которой упражнения, обсуждения, игровые ситуации и рефлексия объединяются общей целью [9]. Отдельное упражнение само по себе ещё не обеспечивает изменения поведения. Оно должно быть включено в последовательную систему: сначала участник осознаёт привычную реакцию, затем знакомится с альтернативным способом, пробует его в безопасной обстановке и обсуждает возможность применения в реальной жизни. Такая последовательность соответствует логике развития копинг-стратегий: осознание трудности, выбор подходящего способа совладания, выполнение действия и оценка его последствий.

Особенности тренинговой работы с подростками раскрыты Л. Ф. Анн и А. Г. Грецовым. Л. Ф. Анн подчёркивала значение психологической безопасности, добровольности, доверия и учёта возрастных особенностей участников [2]. Подросток особенно чувствителен к оценке и насмешке, поэтому чрезмерное давление или публичное обсуждение личных трудностей может вызвать сопротивление и защитную реакцию. А. Г. Грецов

ВКР УлГУ

рассматривал тренинг общения как пространство практической отработки поведения, где подростки могут участвовать в ролевых упражнениях, обсуждать жизненные ситуации и осваивать более конструктивные способы взаимодействия [15]. Эти положения учитываются при организации занятий через правила конфиденциальности, уважения, право отказаться от ответа и возможность приводить личные примеры только по желанию.

Психологический тренинг отличается от обычной беседы активной позицией участников. Подростки не только слушают объяснение, но и анализируют собственные реакции, выполняют упражнения в парах и мини-группах, составляют планы, моделируют просьбу о помощи и отрабатывают поведение в конфликтной ситуации. По мнению А. А. Осиповой, развивающая и коррекционная работа становится более результативной, когда человек включается в деятельность и получает возможность самостоятельно проверить новый способ поведения [34]. Поэтому практическая часть занимает основное время тренингового занятия, а теоретическое объяснение даётся кратко и связано с конкретной задачей.

Теоретической основой развития копинг-стратегий в тренинге является подход Р. Лазаруса, а также положения Т. Л. Крюковой и Е. В. Куфтяк. Р. Лазарус связывал стрессовую реакцию не только с объективными характеристиками ситуации, но и с тем, как человек оценивает происходящее, собственные возможности и доступные ресурсы [50]. Т. Л. Крюкова рассматривала совладающее поведение как подвижную систему способов, используемых личностью в трудной жизненной ситуации [21]. Выбор стратегии может меняться в зависимости от опыта, поддержки, степени контроля и имеющихся навыков. Поэтому развитие копинга не означает закрепление одного универсального способа поведения. Задача тренинга состоит в расширении набора стратегий и формировании более осознанного выбора.

Н. А. Сирота рассматривала копинг-поведение непосредственно в подростковом возрасте и подчёркивала его значение для адаптации и

ВКР УлГУ

преодоления стрессовых ситуаций [44]. В подростковом возрасте способы совладания ещё не являются окончательно устойчивыми. Подросток может в одной ситуации пытаться решить проблему, а в другой — избегать её, реагировать импульсивно или эмоционально отстраняться. Это создаёт возможность для целенаправленной развивающей работы: участник учится замечать последствия привычной реакции и осваивать альтернативное поведение.

Возможность целенаправленного формирования конструктивных копинг-стратегий у подростков подтверждается специальной развивающей программой [47]. В работе С. О. Щелиной конструктивное совладание рассматривается во взаимосвязи с личностно-профессиональным развитием учащихся психолого-педагогических классов [46]. Эти данные обосновывают сочетание анализа стрессовых ситуаций, обучения решению проблем, развития эмоциональной регуляции, обращения за поддержкой и последующей рефлексии.

В процессе тренинговой работы развитие копинг-стратегий строится последовательно. Сначала подростки учатся замечать собственные реакции на стресс и оценивать их последствия. Важно показать различие между способом, который только временно снижает напряжение, и действием, которое способствует решению проблемы. Например, уход в телефон может ненадолго уменьшить тревогу перед сложным заданием, но позднее объём невыполненной работы увеличивается. Осознание подобных последствий создаёт основу для выбора более продуктивного поведения.

Одним из направлений тренинга становится работа с избеганием и прокрастинацией. В. А. Бодров отмечал, что преодоление психологического стресса связано с оценкой требований ситуации, имеющихся ресурсов и возможных способов действия [6]. Если задача воспринимается как чрезмерно сложная и неопределённая, вероятность её откладывания повышается. Поэтому подросткам предлагается конкретизировать проблему, разделять большую задачу на небольшие действия и выбирать первый

ВКР УлГУ

выполнимый шаг. Это снижает неопределённость и создаёт ощущение большей управляемости ситуации.

Развитие планирования связано с освоением последовательного алгоритма решения проблемы: определить трудность, сформулировать цель, найти несколько вариантов, выбрать наиболее подходящий способ и оценить полученный результат. Такая работа соответствует проблемно-ориентированному копингу и помогает переводить общее переживание в конкретную задачу. Вместо мысли «ничего не получается» подросток определяет, что именно вызывает затруднение, какая помощь необходима и какое действие можно выполнить в ближайшее время.

Значимым направлением тренинга выступает развитие самоконтроля. Л. Г. Дикая связывала психическую саморегуляцию со способностью управлять собственным состоянием и деятельностью [16]. В. И. Моросанова рассматривала осознанную саморегуляцию как систему постановки целей, планирования, контроля и коррекции поведения [30]. При сильном напряжении подростку бывает трудно сразу выбрать обдуманную реакцию, поэтому в тренинговой работе используются техники паузы, медленного выдоха, называния эмоции и оценки возможных последствий. Самоконтроль при этом не означает подавление переживаний. Его задача состоит в появлении промежутка между эмоцией и поступком, позволяющего не ухудшить ситуацию импульсивным действием.

Когнитивная работа опирается на положение о связи ситуации, её интерпретации, эмоционального состояния и поведения. В подходе Дж. С. Бек подчёркивается, что реакция человека определяется не только самим событием, но и тем, какое значение ему придаётся [4]. Подростки учатся отличать факты от предположений, замечать категоричные автоматические мысли и формулировать более реалистичную оценку происходящего. Такая работа создаёт условия для развития положительной переоценки и перехода от переживания неудачи к поиску дальнейшего действия.

ВКР УлГУ

Отдельное внимание уделяется поиску социальной поддержки. Подростки могут избегать обращения за помощью из-за страха отказа, оценки или насмешки. В тренинге просьба о поддержке рассматривается как осознанный способ использования доступных ресурсов, позволяющий получить информацию, эмоциональную помощь или конкретное содействие. Ролевые упражнения помогают сформулировать понятную просьбу, выбрать подходящего человека и заранее продумать действия в случае отказа.

В программу также могут включаться упражнения, направленные на развитие уверенного поведения и обозначение личных границ. В. Г. Ромек подчёркивал значение открытого выражения собственной позиции при сохранении уважения к другому человеку [41]. При этом конструктивное отстаивание границ не следует полностью отождествлять со шкалой «Конфронтация» методики WCQ, поскольку данная шкала может включать не только активность, но и резкость, враждебность или склонность к риску. Поэтому такое направление работы рассматривается как дополнительное, а его результат оценивается с осторожностью.

На завершающем этапе освоенные способы объединяются в личный набор копинг-стратегий. Подросток учится соотносить характер трудной ситуации с подходящим действием: при решаемой проблеме использовать планирование, при сильной эмоциональной реакции — саморегуляцию, при недостатке информации — обращение за поддержкой, при негативной автоматической мысли — её проверку и переоценку. Это помогает понять, что продуктивность копинг-стратегии определяется не только её названием, но и соответствием конкретной ситуации.

Групповая форма создаёт условия для практического освоения новых способов поведения благодаря моделированию жизненных ситуаций, обратной связи и рефлексии. Подростки получают возможность сравнить разные варианты реагирования, оценить их последствия и выбрать более подходящее действие. Психологический тренинг не устраняет стрессовые ситуации, но расширяет набор доступных способов совладания и

ВКР УлГУ

способствует более осознанному использованию планирования, самоконтроля, положительной переоценки и социальной поддержки.

ВКР УДГУ

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Подростковый возраст характеризуется сочетанием возрастающей учебной, эмоциональной и межличностной нагрузки с продолжающимся становлением саморегуляции. В 14–16 лет особенно значимыми становятся экзаменационные требования, оценка со стороны взрослых и сверстников, конфликты, страх ошибки и необходимость выбора дальнейшего образовательного маршрута. Эти обстоятельства повышают требования к способам совладания, которыми располагает подросток.

Копинг-стратегии представляют собой изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия, направленные на управление требованиями ситуации. Их продуктивность определяется не названием стратегии само по себе, а соответствием характеру трудности, степени её контролируемости и последствиям поведения. Планирование, поиск социальной поддержки, самоконтроль и положительная переоценка были определены как основные направления программы, тогда как динамика избегания и дистанцирования рассматривалась с учётом их возможной кратковременной защитной функции и рисков устойчивого использования.

Развитие способов совладания требует практической отработки, а не только передачи информации о стрессе. Наиболее обоснованным форматом выступают групповые тренинговые занятия, включающие психообразование, проблем-солвинг, упражнения на саморегуляцию, когнитивную переоценку, обращение за поддержкой и анализ последствий поведения. Эти положения стали теоретической основой диагностической и формирующей частей ВКР.

ВКР УлГУ

ГЛАВА 2. АНАЛИЗ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОДРОСТКОВ ДО ПРОВЕДЕНИЯ ТРЕНИНГОВЫХ ЗАНЯТИЙ

2.1. Организация диагностического этапа на базе МБОУ СОШ № 3

2.1.1. Характеристика базы и участников ВКР

Практическая часть ВКР была организована на базе МБОУ СОШ №3. Выбор школьной базы связан с тем, что именно в образовательной среде подростки регулярно сталкиваются с учебной нагрузкой, оценочными ситуациями, межличностными трудностями и необходимостью принимать решения о дальнейшем обучении. Для темы развития копинг-стратегий такая база является содержательно подходящей, потому что школьная жизнь даёт большое количество реальных стрессовых ситуаций, в которых подростку нужно не только переживать напряжение, но и выбирать способ поведения [45].

Участниками стали учащиеся 9 класса в возрасте 14–16 лет. Этот возраст был выбран не случайно. Девятый класс связан с подготовкой к экзаменам, повышением требований со стороны взрослых, выбором дальнейшего образовательного пути и ростом ответственности за учебные результаты [18]. На этом этапе подростки уже способны анализировать свои действия, понимать последствия решений, обсуждать трудные ситуации и осваивать новые способы совладания со стрессом. При этом навыки саморегуляции ещё остаются нестабильными, поэтому психологическая помощь может быть особенно значимой [38].

В практической части были выделены две группы: экспериментальная и контрольная. В каждую группу вошло по 12 подростков. Экспериментальная группа участвовала в психологической программе «Развитие копинг-стратегий у подростков посредством тренинговых занятий», контрольная группа продолжала обычную школьную жизнь и не принимала участия в занятиях программы. Такое разделение позволило

ВКР УдГУ

сравнить динамику копинг-стратегий у подростков, которые проходили программу, и у подростков, на которых специально организованное психологическое воздействие не оказывалось.

До начала программы и после её завершения использовалась одна диагностическая методика — опросник способов совладающего поведения WCQ Р. Лазаруса. В центре внимания находились восемь шкал: планирование решения проблемы, конфронтация, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, самоконтроль, положительная переоценка, избегание и дистанцирование. Эти шкалы подходят для ВКР, потому что позволяют увидеть не только способы совладания, ориентированные на действие, но и те реакции, которые связаны с уходом от трудности [23].

2.1.2. Принцип формирования экспериментальной и контрольной групп

В практической части были сформированы экспериментальная и контрольная группы, каждая из которых включала по 12 подростков. Распределение участников проводилось с учётом пола и исходных показателей по шкалам опросника WCQ. Это было необходимо для того, чтобы до начала психологической программы группы не имели выраженных различий по особенностям совладающего поведения.

При формировании групп учитывались показатели планирования решения проблемы, конфронтации, поиска социальной поддержки, принятия ответственности, самоконтроля, положительной переоценки, бегства–избегания и дистанцирования. Подростки распределялись так, чтобы средние значения по данным шкалам в экспериментальной и контрольной группах были близкими. Статистическая проверка исходной сопоставимости групп представлена в пункте 2.3.3.

При распределении участников также учитывался пол. Это позволило избежать заметного преобладания мальчиков или девочек в одной из групп и

ВКР УдГУ

снизить вероятность того, что дальнейшие различия будут связаны с особенностями состава групп, а не с проведением психологической программы.

Подростки экспериментальной группы приняли участие в 14 тренинговых занятиях, направленных на развитие планирования решения проблемы, поиска социальной поддержки, самоконтроля и положительной переоценки, а также на снижение склонности к избеганию и дистанцированию. Участники контрольной группы продолжали обучение в обычных условиях и не включались в специально организованную психологическую программу.

Использование экспериментальной и контрольной групп позволило сопоставить изменения показателей WCQ после завершения занятий. При этом контрольная группа была необходима для отделения возможного влияния программы от естественных изменений, связанных с текущей школьной жизнью, взрослением и повторным прохождением методики.

2.1.3. Организационные и этические условия проведения диагностики

Диагностический этап требовал соблюдения единой процедуры. Подросткам предлагалось заполнить опросник WCQ в спокойной обстановке, без давления и спешки. Важно было, чтобы участники понимали: ответы не являются оценкой «хороший» или «плохой», а показывают привычные способы поведения в трудных ситуациях. Такая позиция снижает тревогу и помогает получить более искренние ответы.

Перед заполнением методики участникам объяснялась цель диагностической процедуры в доступной форме. Подчёркивалось, что речь идёт о способах совладания со стрессом, а не о проверке знаний или личных качеств. Для подростков это принципиально важно: в школьной среде они часто привыкают к тому, что любое задание связано с оценкой. В данном

ВКР УдГУ

случае задача была другой —понять, какие способы реагирования чаще используются в трудных ситуациях, и на основе этих данных построить дальнейшую психологическую работу.

Одним из условий была конфиденциальность. Результаты не обсуждались публично и не использовались для сравнения подростков между собой в группе. Это позволяло сохранить психологическую безопасность и избежать ситуации, когда участник начинает отвечать так, как «лучше выглядит» для взрослых или одноклассников. Для темы копинг-стратегий это особенно важно, потому что подростки могут стесняться признать избегание, тревогу, дистанцирование или трудности с самоконтролем.

Добровольность участия также являлась важным условием. Подросток должен чувствовать, что включение в работу не является принуждением. В групповой психологической программе это особенно значимо: активность, обсуждение личных ситуаций, выполнение упражнений и рефлексия невозможны без минимального доверия. Поэтому на диагностическом этапе и во время занятий сохранялось право отказаться от ответа или не обсуждать личную ситуацию перед группой [2].

Единая процедура проводилась как до начала программы, так и после её завершения. Это позволяло сравнивать данные корректно. Если бы до программы условия были одними, а после — другими, результаты могли бы искажаться. Повторная диагностика проводилась после завершения всех 14 занятий, что дало возможность оценить, изменились ли способы совладания у подростков экспериментальной группы и сохранились ли почти прежними показатели контрольной группы.

После сбора данных результаты были внесены в сводные таблицы. Для каждой группы были рассчитаны средние значения по восьми шкалам WCQ

ВКР УлГУ

до и после программы. Изменения в экспериментальной группе оценивались с помощью Т-критерия Вилкоксона. В контрольной группе проводилось описательное сопоставление средних показателей до и после повторной диагностики. Для сравнения экспериментальной и контрольной групп использовался U-критерий Манна–Уитни. Такой порядок позволил оценить динамику показателей и сопоставить результаты двух групп.

Диагностический этап стал основой практической части ВКР, потому что именно на этом этапе были определены исходные показатели копинг-стратегий, подтверждена сопоставимость групп и создана база для дальнейшей оценки эффективности программы. В итоге диагностика стала не формальным приложением к программе, а необходимым способом понять, какие стратегии уже используются подростками и какие изменения произошли после целенаправленной психологической работы.

2.2. Методика оценки копинг-стратегий подростков

2.2.1. Опросник способов совладающего поведения WCQ Р. Лазаруса

В отечественной практике применяются различные методики диагностики способов совладания со стрессом [8]. В данной ВКР был использован опросник способов совладающего поведения WCQ Р. Лазаруса в адаптации Т. Л. Крюковой и Е. В. Куфтяк [23]. Выбор этой методики связан с тем, что она напрямую соответствует теме работы: позволяет определить показатели различных способов совладания со стрессом и сопоставить их динамику до и после реализации психологической программы. В центре внимания находятся не общие рассуждения о стрессе, а конкретные варианты поведения и мышления в трудных ситуациях.

Методика WCQ основана на подходе Р. Лазаруса и С. Фолкман, где копинг понимается как система когнитивных и поведенческих усилий,

ВКР УлГУ

направленных на преодоление требований, которые воспринимаются человеком как трудные или превышающие имеющиеся ресурсы [50]. Такой подход особенно важен для подросткового возраста. В 14–16 лет стресс часто связан не только с самой ситуацией, но и с тем, как подросток её оценивает. Одна и та же контрольная работа может восприниматься как обычная учебная задача или как угроза, из-за которой хочется всё отложить.

Опросник WCQ позволяет рассматривать совладание не как одно качество, а как набор разных стратегий [22]. В одной ситуации подросток может просить помощи, в другой — избегать разговора, в третьей — пытаться успокоиться или переосмыслить случившееся. Поэтому методика помогает увидеть более полную картину: не просто справляется подросток со стрессом или нет, а за счёт каких именно способов он это делает [23].

Для данной ВКР методика WCQ удобна ещё и потому, что её шкалы совпадают с содержанием психологической программы. Программа направлена на развитие планирования решения проблемы, самоконтроля, положительной переоценки, поиска социальной поддержки, а также на снижение избегания и дистанцирования. Эти направления отражены в WCQ, поэтому результаты до и после программы можно сопоставлять с её задачами. Если после занятий изменяются показатели целевых стратегий и снижается выраженность устойчивого избегания, появляется возможность оценить результат проведённой работы не только по впечатлениям участников, но и по данным диагностики [23].

В современной диагностике подросткового копинга разрабатываются и более краткие специализированные инструменты. Методика COPE-30A предназначена для подростков 12–18 лет. В данной ВКР сохранён опросник WCQ, поскольку его восемь шкал непосредственно соответствуют направлениям разработанных занятий и позволяют сопоставить показатели до и после программы [33].

ВКР УдГУ

2.2.2. Шкалы WCQ как показатели способов совладания

Методика WCQ включает восемь шкал, каждая из которых отражает отдельный способ совладания со стрессом. Для ВКР важны все шкалы, потому что они позволяют сопоставить различные реакции подростков и оценить их соответствие конкретной ситуации [23].

Шкала «Планирование решения проблемы» показывает, насколько подросток склонен анализировать трудность, искать варианты действий и выстраивать последовательность шагов. Эта стратегия ориентирована на анализ ситуации и поиск возможного решения. Она особенно важна при учебном стрессе: подготовке к контрольным, экзаменам, исправлении оценок, выполнении сложных заданий [23].

Шкала «Конфронтация» связана с активным отстаиванием своей позиции. В конструктивном варианте она помогает обозначить границы, сказать о несогласии, защитить себя. Но при недостатке самоконтроля конфронтация может переходить в резкость, давление или конфликтность. Поэтому в программе важно было переводить её в более спокойное и осознанное поведение [23].

Шкала «Поиск социальной поддержки» показывает готовность обращаться к другим людям за помощью, советом, объяснением или эмоциональной поддержкой. Для подростков эта стратегия имеет особое значение, потому что в 14–16 лет возрастает роль сверстников, но сохраняется потребность в поддержке взрослых. В трудной ситуации подросток может справляться эффективнее, если умеет не замыкаться, а формулировать конкретную просьбу [23].

ВКР УдГУ

Шкала «Принятие ответственности» отражает способность видеть собственное участие в ситуации. В продуктивном варианте эта стратегия помогает подростку понять, что можно изменить в своих действиях. При этом важно отличать принятие ответственности от самообвинения: самообвинение усиливает стресс, а ответственная позиция помогает перейти к действию [23].

Шкала «Самоконтроль» показывает способность управлять эмоциями и поведением в напряжённой ситуации. Для подростков это одна из ключевых стратегий, потому что в этом возрасте часто встречаются импульсивные реакции: резкий ответ, уход от разговора, вспышка злости, отказ продолжать работу. Самоконтроль не означает подавление эмоций. Он связан с паузой, выбором реакции и снижением риска ухудшить ситуацию [23].

Шкала «Положительная переоценка» отражает способность увидеть ситуацию под другим углом, найти в ней опыт, смысл или возможность для дальнейшего действия. Для подростка это важно при ошибках и неудачах. Плохая оценка может восприниматься как провал, а может быть понята как сигнал, какую тему необходимо повторить [23].

Шкала «Избегание» показывает стремление уйти от трудности, отложить решение, переключиться, сделать вид, что проблемы нет. В подростковом возрасте избегание часто проявляется через прокрастинацию, уход в телефон, сон, молчание, отказ обсуждать ситуацию. Такая стратегия может временно снижать напряжение, но в дальнейшем проблема обычно сохраняется или усиливается [23].

Шкала «Дистанцирование» связана с эмоциональным отстранением от ситуации. Подросток может делать вид, что ему всё равно, обесценивать происходящее, стараться не думать о трудности. Иногда дистанцирование

ВКР УлГУ

помогает снизить остроту переживания, но при частом использовании мешает реально решать проблему [23].

В рамках ВКР основными целевыми направлениями выступали планирование решения проблемы, поиск социальной поддержки, самоконтроль и положительная переоценка; принятие ответственности анализировалось как дополнительный показатель [23]. Избегание и дистанцирование рассматривались с учётом того, что при устойчивом использовании они могут препятствовать решению трудности. Конфронтация оценивалась осторожно: её рост может быть положительным только при переходе к конструктивному отстаиванию позиции, а не к агрессии. При интерпретации учитывалось, что продуктивность стратегии зависит от конкретной ситуации [50].

2.2.3. Способы обработки диагностических данных

Обработка результатов опросника WCQ проводилась в соответствии с ключом методики. Каждый ответ оценивался от 0 до 3 баллов: «никогда» — 0 баллов, «редко» — 1 балл, «иногда» — 2 балла, «часто» — 3 балла. Затем по каждому участнику подсчитывались суммарные показатели по восьми шкалам: планирование решения проблемы, конфронтация, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, самоконтроль, положительная переоценка, бегство–избегание и дистанцирование. [23]

В практической части использовались сырые суммарные баллы по каждой шкале. Перевод показателей в проценты и распределение по универсальным уровням не применялись, поскольку шкалы WCQ включают разное количество утверждений и имеют неодинаковые максимальные значения. Полученные индивидуальные показатели были внесены в сводную таблицу отдельно для экспериментальной и контрольной групп.

На первом этапе рассчитывались средние значения по каждой шкале WCQ. Средние показатели использовались для описания общей

ВКР УдГУ

выраженности копинг-стратегий в группах и наглядного сопоставления результатов до и после реализации психологической программы.

Для проверки исходной сопоставимости экспериментальной и контрольной групп применялся U-критерий Манна–Уитни. Данный критерий предназначен для сравнения двух независимых выборок и подходит для обработки данных при небольшой численности участников. С его помощью сопоставлялись показатели экспериментальной и контрольной групп до начала программы, а затем результаты повторной диагностики после её завершения [32].

Для оценки изменений внутри экспериментальной группы использовался Т-критерий Вилкоксона. Он применяется при сравнении двух связанных выборок, когда одни и те же участники проходят диагностику до и после психологического воздействия. Для каждого подростка определялась разность между показателями повторной и первичной диагностики. Нулевые сдвиги исключались из ранжирования, а одинаковым по абсолютной величине разностям присваивались средние ранги [43].

При интерпретации критерия Вилкоксона учитывались эмпирическое значение Тэмп, критическое значение Ткр и точное двустороннее p-значение. При сравнении независимых групп учитывались Uэмп и соответствующее p-значение. Различия признавались статистически значимыми при $p \leq 0{,}05$.

Обработка данных включала не только статистическое сопоставление, но и содержательный анализ выявленной динамики. Изменения рассматривались в связи с направленностью психологической программы и теми копинг-стратегиями, развитию которых уделялось основное внимание во время тренинговых занятий.

2.3. Первичная характеристика копинг-стратегий подростков

2.3.1. Исходные показатели экспериментальной группы

Первичная диагностика позволила определить исходную выраженность копинг-стратегий у подростков экспериментальной группы до начала

ВКР УлГУ

психологической программы. Полученные показатели использовались для описания особенностей совладающего поведения участников и последующего сопоставления с результатами повторной диагностики [23].

В экспериментальную группу вошли 12 учащихся 9 класса. Средний показатель по шкале «Планирование решения проблемы» составил 10,92 балла. Данная стратегия отражает стремление анализировать трудную ситуацию, искать возможные способы её изменения и выстраивать последовательность действий. Развитие планирования было выбрано одним из основных направлений программы, поскольку этот способ совладания имеет особое значение при преодолении учебных и межличностных трудностей.

По шкале «Поиск социальной поддержки» среднее значение составило 10,17 балла. Эта стратегия связана с обращением к другим людям за информационной, практической или эмоциональной помощью. В содержание программы были включены упражнения, направленные на определение доступных источников поддержки, формулирование конкретной просьбы и преодоление трудностей, возникающих при обращении за помощью.

Средний показатель по шкале «Самоконтроль» составил 12,75 балла. Самоконтроль отражает усилия, направленные на регулирование эмоциональных и поведенческих реакций в напряжённой ситуации. Работа по данному направлению включала развитие способности делать паузу перед действием, замечать собственное эмоциональное состояние и выбирать реакцию с учётом её возможных последствий.

По шкале «Положительная переоценка» было получено среднее значение 12,17 балла. Эта стратегия связана с изменением отношения к трудной ситуации, поиском нового смысла, опыта и возможностей для дальнейших действий. В программу вошли задания, направленные на проверку автоматических мыслей, отделение фактов от предположений и формулирование более реалистичной оценки происходящего.

ВКР УлГУ

Средний показатель по шкале «Принятие ответственности» составил 7,08 балла. Данная стратегия отражает признание собственного участия в возникновении трудной ситуации. В ходе занятий внимание уделялось тому, чтобы подростки могли анализировать собственные действия без перехода к чрезмерному самообвинению и определять, что именно можно изменить в дальнейшем.

По шкале «Конфронтация» среднее значение составило 10,00 балла. Эта стратегия может включать как активное отстаивание своей позиции, так и резкость, импульсивность или конфликтность. Поэтому развитие конструктивного выражения несогласия и обозначения личных границ рассматривалось как дополнительное направление программы, а возможная динамика данной шкалы требовала осторожной интерпретации.

По шкале «Бегство–избегание» средний показатель составил 11,58 балла, по шкале «Дистанцирование» — 10,00 балла. Обе стратегии связаны с попыткой снизить эмоциональное напряжение за счёт откладывания решения, ухода от проблемы или уменьшения её субъективной значимости. В программе внимание уделялось различению временной паузы и устойчивого избегания, а также выбору небольшого выполнимого действия вместо продолжительного отказа от решения трудной ситуации.

Полученные средние значения отражают исходную представленность восьми копинг-стратегий в экспериментальной группе, но не используются для распределения подростков по универсальным уровням, поскольку в практической части применялись сырые суммарные показатели WCQ. Основными направлениями программы стали развитие планирования решения проблемы, поиска социальной поддержки, самоконтроля и положительной переоценки, а также снижение склонности к бегству–избеганию и дистанцированию.

2.3.2. Исходные показатели контрольной группы

ВКР УлГУ

В контрольную группу вошли 12 подростков 9 класса. До начала программы её результаты были близки к показателям экспериментальной группы. Это было важно для последующего сравнения, поскольку позволяло оценивать изменения после программы без влияния выраженных исходных различий между группами.

Средний показатель по шкале «Планирование решения проблемы» в контрольной группе составил 11,33 балла, а в экспериментальной — 10,92 балла. По шкале «Поиск социальной поддержки» были получены значения 10,50 и 10,17 балла соответственно. Эти результаты показывают, что подростки обеих групп примерно одинаково использовали планирование и обращение за помощью в трудных ситуациях.

По шкале «Самоконтроль» среднее значение в контрольной группе составило 13,08 балла, в экспериментальной — 12,75 балла. По шкале «Положительная переоценка» показатели составили 12,42 и 12,17 балла. Полученные различия были небольшими, поэтому исходный уровень данных стратегий в группах можно считать сходным.

Показатель принятия ответственности в контрольной группе составил 7,42 балла, а в экспериментальной — 7,08 балла. По шкале «Конфронтация» были получены значения 9,67 и 10,00 балла соответственно. Это показывает, что подростки двух групп имели близкую готовность учитывать собственную роль в ситуации и отстаивать свою позицию.

Средний показатель по шкале «Бегство-избегание» в контрольной группе составил 11,25 балла, в экспериментальной — 11,58 балла. По шкале «Дистанцирование» значения составили 9,67 и 10,00 балла. Следовательно, склонность откладывать решение проблемы или эмоционально отстраняться от неё также была выражена в обеих группах примерно одинаково.

Сравнение с помощью U-критерия Манна–Уитни показало, что до начала программы статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами ни по одной шкале WCQ выявлено не было. Это позволило считать группы сопоставимыми по

ВКР УлГУ

исходным показателям копинг-стратегий и использовать их для дальнейшего сравнения результатов.

2.3.3. Сопоставление экспериментальной и контрольной групп до реализации программы

До начала психологической программы было проведено сравнение исходных показателей экспериментальной и контрольной групп. Это было необходимо для проверки их сопоставимости и последующей оценки динамики копинг-стратегий после проведения тренинговых занятий.

Для сравнения использовался U-критерий Манна–Уитни, предназначенный для сопоставления двух независимых выборок. Результаты статистической обработки исходных показателей представлены в таблице 1.

Таблица1 - Сравнение исходных показателей экспериментальной и контрольной групп по U-критерию Манна-Уитни

Шкала WCQ	Среднее ЭГ	Среднее КГ	Uэмп	Uкр	p	Вывод
Планированиерешенияпроблемы	10,92	11,33	66,0	37	0,7485	незначимо
Конфронтация	10,00	9,67	55,5	37	0,3490	незначимо
Поисксоциальнойподдержки	10,17	10,50	62,0	37	0,5810	незначимо
Принятиеответственности	7,08	7,42	66,0	37	0,7467	незначимо
Самоконтроль	12,75	13,08	68,0	37	0,8387	незначимо
Положительнаяпереоценка	12,17	12,42	69,5	37	0,9068	незначимо
Бегство–избегание	11,58	11,25	71,5	37	1,0000	незначимо
Дистанцирование	10,00	9,67	61,5	37	0,5591	незначимо

Примечание. При численности экспериментальной и контрольной групп по 12 человек критическое значение Uкр = 37 при $p \leq 0,05$. Различия признавались статистически значимыми при Uэмп ≤ Uкр и $p \leq 0,05$.

Как видно из таблицы 1, средние показатели экспериментальной и контрольной групп до начала программы были близкими по всем восьми шкалам WCQ. Значения Uэмп находились в пределах от 55,5 до 71,5 и во всех случаях превышали критическое значение Uкр = 37. Полученные p-значения также были выше 0,05.

Статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами по планированию решения проблемы, конфронтации,

ВКРУлГУ

поиску социальной поддержки, принятию ответственности, самоконтролю, положительной переоценке, бегству–избеганию и дистанцированию выявлено не было. Следовательно, группы можно считать сопоставимыми по исходной выраженности копинг-стратегий.

Полученные данные также показали, что подростки обеих групп использовали разные способы совладания со стрессом. Наряду с планированием, самоконтролем, положительной переоценкой и обращением за социальной поддержкой в их поведении были представлены бегство–избегание и дистанцирование. Эти результаты были учтены при определении основных направлений психологической программы.

Программа была направлена на развитие планирования решения проблемы, поиска социальной поддержки, самоконтроля и положительной переоценки, а также на снижение склонности к избеганию и дистанцированию. Подтверждённая исходная сопоставимость групп позволила перейти к реализации программы и последующему сравнению результатов повторной диагностики.

ВКР УлГУ

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Диагностический этап был проведён на базе МБОУ СОШ № 3 с участием 24 подростков 14–16 лет. Экспериментальная и контрольная группы включали по 12 человек. Для оценки способов совладания применялся опросник WCQ Р. Лазаруса в адаптации Т. Л. Крюковой и Е. В. Куфтяк; в обработке использовались сырые суммарные показатели по восьми шкалам.

До проведения тренинговых занятий экспериментальная и контрольная группы не имели статистически значимых различий ни по одной шкале WCQ. Значения U-критерия Манна–Уитни превышали критическое значение, а показатели p были выше 0,05. Это позволило считать группы сопоставимыми и использовать последующую динамику для оценки результативности разработанной программы.

Первичная диагностика показала, что в совладающем поведении подростков одновременно представлены планирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, положительная переоценка, принятие ответственности, конфронтация, бегство–избегание и дистанцирование. Основными направлениями формирующей работы были определены планирование решения проблемы, поиск социальной поддержки, самоконтроль и положительная переоценка; дополнительно учитывалась динамика избегания и дистанцирования.

ВКР УдГУ

ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНИНГОВЫХ ЗАНЯТИЙ

3.1. Содержание тренинговых занятий по развитию копинг-стратегий подростков

3.1.1. Цель, задачи и ожидаемые результаты программы

Психологическая программа «Развитие копинг-стратегий у подростков» была направлена на формирование у учащихся 9 класса более осознанных и продуктивных способов совладания со стрессом. Программа строилась не вокруг общих разговоров о стрессе, а вокруг конкретных навыков, которые подросток может использовать в школе и общении: планировать действия, снижать импульсивность, обращаться за поддержкой, переосмысливать ситуацию и не уходить в избегание.

Цель программы — развитие копинг-стратегий у подростков 14–16 лет посредством групповых тренинговых занятий.

Для достижения цели были выделены несколько задач. Первая задача связана с формированием у подростков понимания стресса и копинга. Участникам важно было увидеть, что стрессовая ситуация сама по себе ещё не определяет результат. Большое значение имеет то, какой способ реакции выбирается: действие, просьба о помощи, планирование, самоконтроль или уход от проблемы.

Вторая задача заключалась в развитии умения различать зону контроля. Подростки часто тратят много сил на переживания о том, что не зависит от них: мнение других людей, уже полученная оценка, прошлые ошибки, реакция окружающих. Работа с зоной контроля помогала переводить внимание на то, что можно сделать: подготовиться, уточнить информацию, изменить способ поведения, попросить поддержку, выбрать первый шаг.

ВКР УдГУ

Третья задача была направлена на развитие планирования и решения проблем. Для подростков трудная ситуация часто кажется слишком большой и неопределённой. В программе использовались алгоритмы, которые помогали дробить задачу на небольшие действия, выбирать реалистичную цель и составлять план. Это напрямую связано со шкалой «Планирование решения проблемы» в WCQ.

Четвёртая задача состояла в развитии самоконтроля. В подростковом возрасте эмоции могут быстро переходить в импульсивное поведение: резкий ответ, отказ от задания, ссора, молчаливый уход. Поэтому в программу были включены техники паузы, медленного выдоха, называния эмоции и выбора реакции. Такой подход позволял развивать самоконтроль не как подавление чувств, а как способность не ухудшать ситуацию под влиянием сильной эмоции.

Пятая задача была связана с развитием положительной переоценки. Подростки учились проверять автоматические мысли, отличать факт от предположения, находить более реалистичный взгляд на ошибку или трудность. Это было важно для снижения катастрофизации и перехода к действию.

Шестая задача заключалась в развитии поиска социальной поддержки. Участники учились понимать, к кому и с чем можно обратиться, как сформулировать просьбу, как пережить возможный отказ и не воспринимать просьбу о помощи как слабость.

Ожидаемыми результатами программы стали повышение выраженности планирования решения проблемы, поиска социальной поддержки, самоконтроля и положительной переоценки, а также снижение выраженности бегства–избегания и дистанцирования. Изменения по

ВКР УлГУ

конфронтации и принятию ответственности рассматривались как дополнительные показатели динамики, поскольку данные стратегии не являлись основными целевыми направлениями программы.

3.1.2. Методы и психолого-педагогические средства развития копинг-стратегий

Программа строилась на сочетании нескольких методов, каждый из которых был связан с определённой задачей развития копинг-стратегий. Благодаря этому занятия не сводились к объяснению темы: подростки сразу пробовали применять новые способы поведения на понятных для них ситуациях. [9]

Одним из основных средств стало психообразование. На занятиях подростки знакомились с понятиями стресса, копинга, избегания, зоны контроля, самоконтроля, поддержки и переоценки. Психообразовательный блок был нужен для того, чтобы участники понимали смысл выполняемых упражнений. Например, разговор об избегании помогал увидеть, что прокрастинация часто связана не с ленью, а с тревогой, страхом ошибки или перегрузкой. Это снижало чувство стыда и давало возможность искать более продуктивный способ поведения. [21]

Вторым средством выступал проблем-солвинг, то есть обучение решению проблем. Этот метод был направлен на развитие планирования. Подростки осваивали алгоритм: определить проблему, сформулировать цель, найти несколько вариантов действия, выбрать подходящий вариант, составить план и проверить результат. Важным было то, что работа велась на реальных школьных и межличностных ситуациях: подготовка к контрольной, конфликт с другом, давление родителей, зависание в телефоне, страх ошибки. [50]

ВКР УдГУ

Третьим средством стала КПТ-логика, основанная на связи «ситуация — мысль — эмоция — поведение». Подростки учились видеть, что стресс усиливается не только из-за события, но и из-за того, как оно объясняется. Например, мысль «у меня не получится» может усиливать тревогу и запускать избегание. Более реалистичная мысль «мне сложно, но можно начать с одного шага» снижает напряжение и поддерживает действие. Эта часть программы была связана с развитием положительной переоценки. [4]

Четвёртым средством были техники эмоциональной саморегуляции и самоконтроля. Использовались простые приёмы, которые подросток может применить без специальной подготовки: медленный выдох, пауза перед ответом, называние эмоции, напряжение и расслабление мышц, переключение внимания [16]. Эти техники включались не как отдельная тема ради самой саморегуляции, а как инструмент осознанного выбора дальнейшего действия. Если подросток способен снизить напряжение, ему легче не сорваться, не уйти от ситуации и выбрать более полезное действие [30].

Пятым средством выступал социально-психологический тренинг. Групповой формат позволял отрабатывать навыки в парах и мини-группах: просьбу о помощи, конструктивное высказывание, обсуждение трудной ситуации, поиск вариантов решения. Подростки не только слушали объяснение, но и проговаривали фразы, пробовали роли, получали опыт безопасного взаимодействия. [36]

Шестым средством стали домашние задания. Они помогали переносить навыки за пределы занятия. Участникам предлагалось наблюдать за своими реакциями, выполнять маленький шаг вместо избегания, использовать технику «Стоп — выдох — выбор», обратиться за поддержкой, проверить

ВКР УлГУ

автоматическую мысль. За счёт этого программа не оставалась только групповой активностью, а связывалась с реальными ситуациями подростков. [9]

3.1.3. Структура программы из 14 занятий

Программа включала 14 занятий по 40 минут. Такая продолжительность позволила выстроить работу последовательно: от осознания собственных реакций на стресс до формирования личного набора способов совладания.

Первое занятие было посвящено знакомству с понятием копинг-стратегий. Подростки анализировали, как обычно реагируют на стресс, какие способы дают временное облегчение, а какие помогают решать ситуацию. На этом этапе закладывалась основа всей программы: участники начинали замечать собственные реакции и их последствия.

Второе занятие было связано с зоной контроля. Участники учились отличать то, что можно изменить, от того, что не зависит от них. Это помогало снижать беспомощность и переводить внимание на реальные действия.

Третье занятие было направлено на понимание избегания и прокрастинации. Подростки разбирали, почему уход от трудной ситуации может казаться удобным, но позже усиливает стресс. Основным навыком стал маленький шаг вместо откладывания.

Четвёртое занятие было посвящено решению проблем. Участники осваивали алгоритм проблем-солвинга и применяли его к школьным и

ВКР УдГУ

личным ситуациям. Главный акцент делался на конкретность: не «всё плохо», а «что именно произошло и какой шаг можно сделать».

Пятое занятие развивало планирование. Подростки учились дробить большие задачи на маленькие действия, учитывать препятствия и использовать метод «5 минут». Это помогало снижать тревогу перед началом сложной работы.

Шестое занятие было посвящено эмоциональной саморегуляции. Участники обсуждали, как стресс проявляется в теле и поведении, осваивали медленный выдох и простые способы снижения напряжения. Этот блок был нужен для подготовки к дальнейшей работе с самоконтролем.

Седьмое занятие развивало самоконтроль в момент стресса. Основным навыком стала техника «Стоп — выдох — выбор». Подростки учились замечать импульс и выбирать реакцию, которая не усилит конфликт или проблему.

Восьмое занятие было посвящено когнитивной переоценке. Участники работали со схемой «ситуация — мысль — эмоция — поведение», учились проверять тревожные мысли и заменять разрушительные выводы более реалистичными.

Девятое занятие развивало поиск социальной поддержки. Подростки разбирали страх просьбы о помощи, учились формулировать конкретную просьбу и понимать, что поддержка не означает слабость.

Десятое занятие было посвящено конструктивной конфронтации. Участники сравнивали пассивное, агрессивное и конструктивное поведение,

ВКР УдГУ

осваивали формулу «факт — чувство — просьба» и тренировались обозначать границы без обвинений.

Одиннадцатое занятие было направлено на восстановление после ошибки. Подростки учились отделять факт неудачи от оценки личности, снижать самокритику и выбирать следующий шаг после ошибки.

Двенадцатое занятие помогало выбирать копинг-стратегию под конкретную ситуацию. Участники повторяли основные способы совладания и подбирали их к разным типам стресса: учебная проблема, конфликт, тревога, ошибка, перегрузка.

Тринадцатое занятие было посвящено созданию личного набора копинг-стратегий. Подростки заполняли индивидуальные таблицы, где связывали ситуацию, привычную реакцию, подходящую стратегию и первый шаг.

Четырнадцатое занятие завершало программу. На нём проводилась итоговая рефлексия, повторялись основные навыки, закреплялись личные способы совладания со стрессом. Это занятие помогало участникам увидеть, какие стратегии стали более понятными и применимыми.

Содержание программы было связано со шкалами WCQ: на занятиях развивались именно те стратегии, которые затем оценивались при повторной диагностике. Это обеспечивало связь между целью программы, её упражнениями и последующей диагностикой. В итоге каждое занятие работало не отдельно, а как часть общей системы: осознать стресс, увидеть свою реакцию, снизить напряжение, выбрать подходящий способ и закрепить его в поведении.

ВКР УлГУ

3.2. Организация и проведение тренинговых занятий с подростками экспериментальной группы

3.2.1. Занятия, направленные на осознание стресса, избегания и зоны контроля

Проведение программы с экспериментальной группой началось с занятий, которые помогали подросткам понять собственные способы реагирования на стресс. Этот этап был важен, потому что целевые копинг-стратегии невозможно развивать без первоначального осознания привычных реакций. Подросток может откладывать трудное дело, резко отвечать в конфликте, делать вид, что ему всё равно, уходить в телефон, просить помощи или пытаться составить план. Но если эти реакции не замечаются, ими трудно управлять.

Первое занятие было посвящено теме «Как я справляюсь со стрессом: мои способы и их последствия». В начале работы были введены правила группы: добровольность, конфиденциальность, уважение, право не отвечать на личный вопрос, отсутствие насмешек и оценивания. Это было необходимо для создания безопасной атмосферы. Подростки не должны были чувствовать, что их ответы будут использоваться против них или станут поводом для сравнения с другими.

Далее участники познакомились с понятием копинг-стратегий. Ведущий объяснял, что копинг — это способ, которым человек справляется с трудной ситуацией. Подросткам предлагалось сопоставить разные способы совладания и их последствия. Рассматривались планирование, решение проблемы, поиск социальной поддержки, самоконтроль, переосмысление ситуации, а также избегание, прокрастинация, резкие реакции и длительное отвлечение от трудности.

ВКР УдГУ

Основным упражнением стало задание «Мой способ справляться». Участники вспоминали одну недавнюю стрессовую ситуацию и отвечали на вопросы: что произошло, что чувствовалось, что было сделано, помогло ли это сразу, что стало потом. Такое упражнение позволяло увидеть разницу между кратковременным облегчением и реальным решением проблемы. Например, если подросток не готовится к контрольной и уходит в телефон, напряжение на короткое время снижается, но сама трудность остаётся.

Второе занятие было связано с зоной контроля. Подростки учились различать то, что можно изменить, и то, что не зависит от них. В школьной жизни многие стрессовые ситуации воспринимаются слишком широко: «учитель меня не любит», «родители всё равно не поймут», «одноклассники будут смеяться», «экзамен невозможно сдать». Такая оценка усиливает беспомощность. Работа с зоной контроля помогала уточнить: нельзя полностью управлять чужим мнением, но можно подготовиться, задать вопрос, выбрать тон разговора, сделать первый шаг, попросить объяснить тему.

На занятии использовались карточки с подростковыми ситуациями: контрольная работа, плохая оценка, конфликт с другом, давление родителей, неприятная шутка, страх экзамена. Участники распределяли их по трём зонам: «контролирую», «могу повлиять», «не контролирую». После этого подбирались реальные действия. Такой формат помогал переводить переживание в конкретный план поведения.

Третье занятие было направлено на понимание избегания и прокрастинации. Подросткам объяснялось, что избегание не всегда связано с ленью. Часто человек избегает не самой задачи, а неприятных чувств: тревоги, стыда, страха ошибки, усталости. Участники разбирали ситуации, которые чаще всего откладывают, и заполняли таблицу «Что я избегаю —

ВКР УлГУ

что становится легче сейчас — что усложняется потом». В ходе обсуждения подростки приходили к выводу, что избегание может быстро снижать напряжение, но позднее делает проблему тяжелее.

Практическим итогом занятия стал навык маленького шага. Участники выбирали одну ситуацию избегания и записывали минимальное действие, которое можно выполнить за 5–10 минут. Такой подход снижал сопротивление перед началом дела. Вместо общей формулировки «подготовиться к экзамену» появлялся конкретный шаг: открыть тетрадь, решить два задания, выписать один вопрос, посмотреть объяснение темы 10 минут.

3.2.2. Занятия, направленные на развитие планирования, решения проблем и самоконтроля

Следующий блок программы был направлен на развитие тех стратегий, которые позволяют подростку переходить от тревоги к действию. В него вошли занятия по решению проблем, планированию, эмоциональной саморегуляции и самоконтролю в момент стресса.

Четвёртое занятие было посвящено решению проблем. Подростки учились отличать переживание проблемы от её решения. Ведущий объяснял, что в стрессовой ситуации часто включаются три реакции: избегание, импульсивная эмоция или мысли по кругу. Совладание, ориентированное на решение, предполагает шаги, которые меняют ситуацию или повышают готовность к ней.

На занятии был введён алгоритм «5 шагов решения проблемы»: конкретно сформулировать проблему, определить цель, найти варианты действий, выбрать подходящий вариант и составить план, затем проверить

ВКР УлГУ

результат. Участники работали с кейсами: неуспеваемость по предмету, ссора с другом, давление дома из-за оценок, зависание в телефоне. В мини-группах подростки распределяли роли: один следил за шагами алгоритма, другой записывал, третий проверял реалистичность плана. Это помогало не уходить в общие фразы вроде «надо стать лучше» или «надо перестать волноваться».

Пятое занятие было направлено на развитие планирования как копинг-стратегии. Основная идея заключалась в том, что тревога часто усиливается не из-за самой задачи, а из-за неопределённости. Если подросток не понимает, с чего начать, он чаще откладывает дело. Поэтому участники учились дробить большую задачу на маленькие действия. Например, «подготовиться к контрольной» заменялось конкретными шагами: открыть тетрадь, повторить одну тему, решить несколько заданий, выписать непонятные вопросы, спросить учителя, убрать телефон на время работы.

Особое внимание уделялось методу «5 минут». Подросткам предлагалось не требовать от себя сразу долгой работы, а начать с короткого действия. Этот приём важен именно для снижения избегания: мозгу легче согласиться на 5 минут, чем на «два часа подготовки». Участники составляли личный план и заранее прописывали, что может помешать: телефон, усталость, страх, лень, забывчивость. Для каждой помехи подбиралось решение.

Шестое занятие было связано с эмоциональной саморегуляцией. Этот блок был нужен для того, чтобы подростки умели снижать внутреннее напряжение до уровня, при котором можно выбирать поведение. Участники обсуждали, как стресс проявляется в теле: напряжение в плечах, учащённое сердцебиение, дрожь, желание уйти, раздражение, усталость. После этого

ВКР УлГУ

отрабатывались простые техники: медленный выдох, расслабление плеч, переключение внимания, короткая пауза.

Седьмое занятие было посвящено самоконтролю в момент стресса. Подростки анализировали ситуации, где чаще всего реагируют слишком резко: замечание учителя, спор с родителями, неприятная шутка, неудача в задании. Ведущий подчёркивал, что самоконтроль — это не запрет на эмоции, а способность не действовать разрушительно под влиянием первого импульса.

Основным инструментом стала техника «Стоп — выдох — выбор». Она включала четыре шага: мысленно остановиться, сделать медленный выдох, назвать эмоцию и выбрать действие, которое не ухудшит ситуацию. Участники тренировались на примерах и подбирали альтернативные реакции: вместо крика — спокойная фраза, вместо ухода — просьба о паузе, вместо отказа от задания — действие на 5 минут. Этот блок напрямую работал на развитие шкалы «Самоконтроль» в WCQ.

3.2.3. Занятия, направленные на положительную переоценку, поддержку и конструктивное поведение

Третий содержательный блок программы был связан с теми стратегиями, которые помогают подростку не оставаться один на один со стрессом и не воспринимать трудность как окончательный провал. В него вошли занятия по когнитивной переоценке, обращению за поддержкой, конструктивной конфронтации, восстановлению после ошибки и выбору подходящей стратегии.

Восьмое занятие было посвящено теме «Как мысли усиливают стресс и как их менять». Участники знакомились со схемой «ситуация — мысль —

ВКР УлГУ

эмоция — поведение». Подросткам показывалось, что стресс усиливается не только из-за события, но и из-за вывода, который человек делает. Например, ситуация «друг не ответил» может вызвать мысль «он меня игнорирует», а затем тревогу или злость. Но возможна и другая версия: человек занят, не увидел сообщение, не знает, что ответить. Участники учились отличать факт от предположения и подбирать более реалистичную мысль.

Девятое занятие было направлено на развитие поиска социальной поддержки. Подростки обсуждали, почему бывает трудно просить помощи. Частыми барьерами становились страх показаться слабым, ожидание отказа, опасение насмешки или осуждения. Ведущий объяснял, что просьба о поддержке не означает перекладывание ответственности. Напротив, это осознанный способ использовать доступные ресурсы для преодоления ситуации.

На занятии отрабатывалась формула конкретной просьбы: назвать ситуацию, обозначить трудность, сказать, какая помощь нужна. Например: «Я не понял тему по физике. Можешь объяснить мне два задания?» или «Мне тяжело после конфликта. Можешь меня выслушать 10 минут?» Такая формула помогала подросткам уходить от неопределённого «помоги мне» к понятному запросу.

Десятое занятие было посвящено конструктивной конфронтации. Подростки сравнивали три варианта поведения: пассивное, агрессивное и конструктивное. Пассивное поведение проявляется в молчании и терпении, агрессивное — в крике и обвинениях, конструктивное — в спокойном обозначении границы. Основным инструментом стала формула «факт — чувство — просьба». Участники тренировались говорить без ярлыков и обобщений: не «ты всегда бесишь», а «когда меня перебивают, я злюсь, пожалуйста, дай договорить».

ВКР УлГУ

Одиннадцатое занятие было связано с восстановлением после ошибки. Это было важно, потому что подростки часто воспринимают неудачу как характеристику личности. Плохая оценка, конфликт или неудачный ответ могут запускать мысли «я тупой», «всё испорчено», «нет смысла стараться». На занятии участники учились отделять факт ошибки от оценки себя. Разбирался алгоритм: признать факт, назвать эмоцию, понять причину, сделать вывод, выбрать следующий маленький шаг.

Двенадцатое занятие помогало выбирать копинг-стратегию под конкретную ситуацию. Подростки повторяли основные способы: планирование, поддержка, самоконтроль, переоценка, конструктивное высказывание, маленький шаг. Затем в мини-группах подбирали стратегию к разным ситуациям: учебная трудность, конфликт, тревога, ошибка, перегрузка. Главный вывод заключался в том, что не существует одного универсального способа на все случаи. Важно понимать, какая стратегия подходит именно здесь.

Тринадцатое занятие было посвящено личному набору копинг-стратегий. Участники заполняли таблицу «ситуация — привычная реакция — подходящая стратегия — первый шаг». Это помогало соединить весь материал программы в личный алгоритм. Подросток мог увидеть, что при тревоге ему помогает выдох и план, при конфликте — формула «факт — чувство — просьба», при ошибке — следующий маленький шаг, при трудной теме — просьба о помощи.

Четырнадцатое занятие завершало программу. На нём проводилась итоговая рефлексия: какие способы стали понятнее, что можно применять в школе, какая стратегия оказалась самой полезной. Участники вспоминали основные темы программы и формулировали личный способ совладания со

ВКР УдГУ

стрессом. Завершающее занятие было важно для закрепления навыков и перехода к повторной диагностике.

Программа была выстроена последовательно: от осознания своих реакций к освоению конкретных способов совладания. Каждый блок был связан с одной или несколькими шкалами WCQ, что позволило после завершения программы оценить динамику показателей экспериментальной группы.

3.3. Оценка динамики копинг-стратегий после проведения тренинговых занятий

3.3.1. Изменения показателей WCQ в экспериментальной группе

После завершения психологической программы была проведена повторная диагностика копинг-стратегий подростков экспериментальной группы с помощью опросника WCQ Р. Лазаруса в адаптации Т. Л. Крюковой. Сопоставление результатов до и после занятий позволило определить направление и выраженность изменений по восьми шкалам методики. Особое внимание было уделено стратегиям, развитие которых составляло основное содержание программы: планированию решения проблемы, поиску социальной поддержки, самоконтролю и положительной переоценке. Дополнительно оценивалась динамика конфронтации, принятия ответственности, бегства–избегания и дистанцирования [23].

По шкале «Планирование решения проблемы» среднее значение увеличилось с 10,92 до 12,92 балла. Динамика составила +2,00 балла. Полученный результат показывает, что после прохождения программы подростки стали чаще обращаться к анализу трудной ситуации, определению возможных вариантов действий и составлению последовательного плана

ВКР УлГУ

решения проблемы. Данная динамика соответствует содержанию занятий, в ходе которых использовались упражнения на дробление сложной задачи, определение первого выполнимого шага, анализ препятствий и составление алгоритма действий. Подростки учились переходить от общего переживания трудности к конкретному пониманию того, что произошло и какие действия доступны в сложившейся ситуации.

Наибольший прирост был выявлен по шкале «Самоконтроль». Среднее значение увеличилось с 12,75 до 15,08 балла, динамика составила +2,33 балла. Рост данного показателя отражает усиление способности подростков контролировать импульсивные реакции, учитывать последствия своего поведения и выбирать более обдуманный вариант действия. В процессе занятий участники осваивали технику «Стоп — выдох — выбор», анализировали ситуации, в которых сильные эмоции приводят к резким поступкам, и учились замечать промежуток между эмоциональной реакцией и последующим действием. Полученные данные позволяют отметить, что после программы подростки стали чаще использовать осознанное управление собственным эмоциональным состоянием и поведением.

Выраженная положительная динамика была выявлена по шкале «Поиск социальной поддержки». Средний показатель повысился с 10,17 до 12,33 балла, прирост составил +2,17 балла. Данная стратегия предполагает обращение к другим людям за эмоциональной, информационной или практической помощью. В рамках программы обсуждались причины, по которым подросткам бывает трудно говорить о своих проблемах, страх негативной оценки и опасение показаться слабыми. Участники тренировались формулировать конкретную просьбу, выбирать человека, к которому можно обратиться, и различать общую жалобу и целенаправленный запрос о помощи. Рост показателя показывает, что подростки стали чаще

ВКР УлГУ

рассматривать социальную поддержку как доступный ресурс преодоления трудной ситуации.

По шкале «Положительная переоценка» среднее значение увеличилось с 12,17 до 14,08 балла, динамика составила +1,92 балла. Полученный результат связан с развитием способности по-новому осмысливать трудную ситуацию, находить в ней опыт и замечать возможности для дальнейших действий. В программу были включены задания, построенные на схеме «ситуация — мысль — эмоция — поведение». Подростки учились отделять реальные факты от собственных предположений, замечать чрезмерно тревожные или категоричные выводы и заменять их более реалистичными формулировками. Неудачная ситуация рассматривалась не только как негативное событие, но и как источник информации о том, что можно изменить в дальнейшем.

По шкале «Конфронтация» среднее значение увеличилось с 10,00 до 10,42 балла, динамика составила +0,42 балла. Изменение оказалось небольшим и требует осторожного объяснения, поскольку конфронтация может проявляться как активное отстаивание своей позиции, так и как резкость, конфликтность или импульсивное противодействие. В ходе программы акцент делался на конструктивном обозначении личных границ, использовании формулы «факт — чувство — просьба» и выражении недовольства без обвинений. Поэтому небольшой рост может отражать повышение готовности подростков активнее говорить о своих потребностях, однако статистически значимым данное изменение не являлось.

Среднее значение по шкале «Принятие ответственности» повысилось с 7,08 до 7,33 балла, динамика составила +0,25 балла. Это минимальный положительный сдвиг, который может указывать на более частое осознание подростками собственного вклада в развитие ситуации. При этом в

ВКР УлГУ

программе принятие ответственности не связывалось с самообвинением. Участники учились различать обвинение себя и конструктивный вопрос о том, какие собственные действия можно изменить. Однако величина полученной динамики не позволяет говорить о выраженном изменении данной стратегии.

Динамика целевых копинг-стратегий в экспериментальной группе до и после реализации программы представлена на рисунке 1.

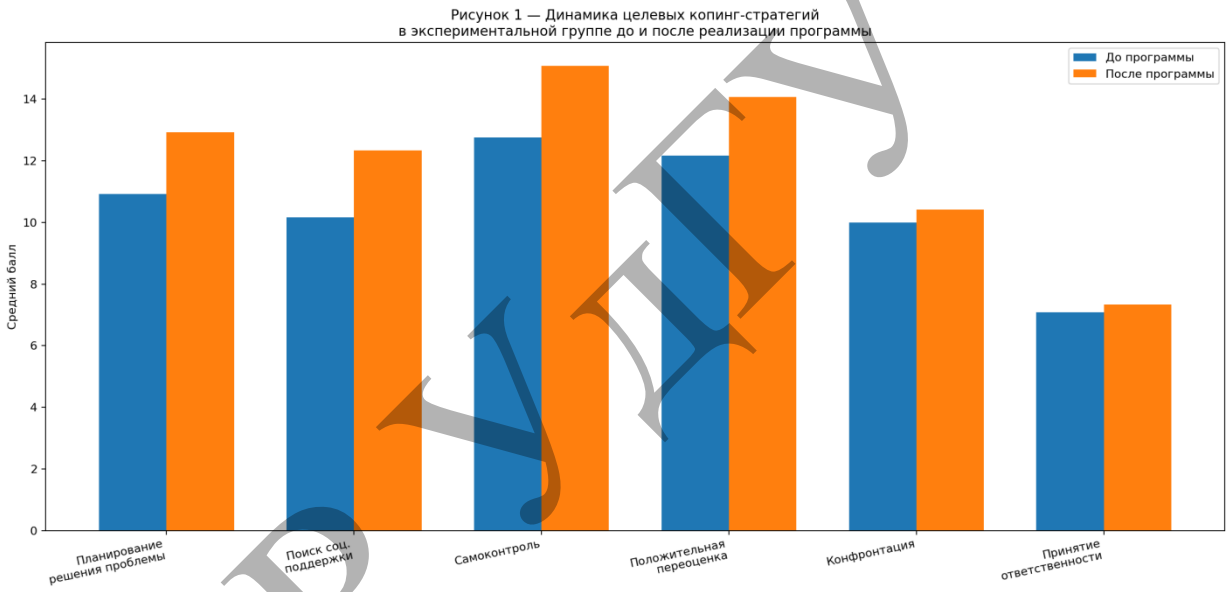


Рисунок 1 — Динамика показателей целевых копинг-стратегий в экспериментальной группе до и после реализации программы

После проведения программы была отмечена динамика и по стратегиям, связанным с уходом от решения трудной ситуации. По шкале «Бегство–избегание» среднее значение снизилось с 11,58 до 11,00 балла. Динамика составила −0,58 балла. По шкале «Дистанцирование» показатель уменьшился с 10,00 до 9,42 балла, динамика также составила −0,58 балла.

На уровне средних значений наблюдалось снижение показателей бегства–избегания и дистанцирования. После занятий подростки несколько реже отмечали реакции, связанные с откладыванием решения проблемы,

ВКР УлГУ

эмоциональным отстранением и попыткой не замечать трудную ситуацию. Однако проверка с помощью Т-критерия Вилкоксона показала, что данные изменения не достигли уровня статистической значимости, поэтому их можно рассматривать только как тенденцию.

Динамика показателей бегства–избегания и дистанцирования представлена на рисунке 2.

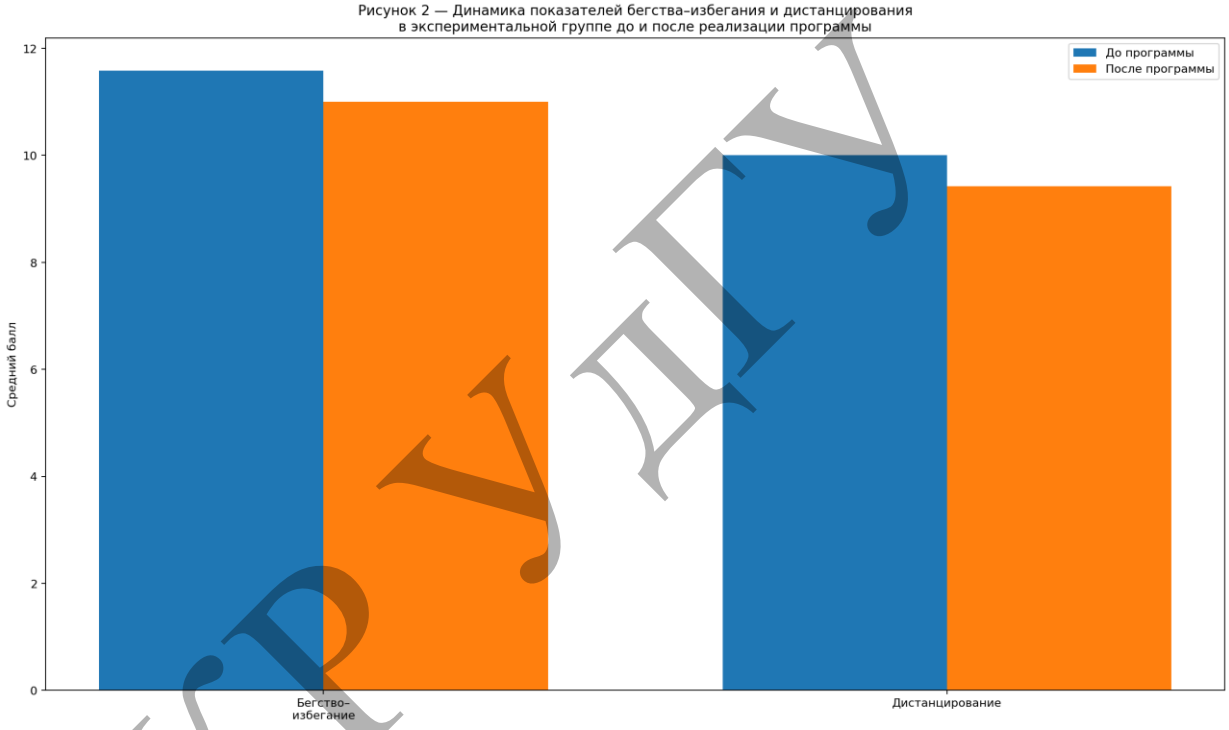


Рисунок 2 — Динамика показателей бегства–избегания и дистанцирования в экспериментальной группе до и после реализации программы

Для определения статистической значимости изменений был применён Т-критерий Вилкоксона, результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты оценки изменений показателей экспериментальной группы по Т-критерию Вилкоксона.

Шкала WCQ	Среднее до	Среднее после	Тэмп	Ткр	p	Вывод
Планированиерешенияпроблемы	10,92	12,92	2	8	0,0059	статистическизначимыйрост
Конфронтация	10,00	10,42	12	5	0,2578	различиянезначимы

ВКР УдГУ

Шкала WCQ	Среднее до	Среднее после	Тэмп	Ткр	p	Вывод
Поисксоциальнойподдержки	10,17	12,33	2	8	0,0078	статистическизначимыйрост
Принятиеответственности	7,08	7,33	12	3	0,5625	различиянезначимы
Самоконтроль	12,75	15,08	2	10	0,0039	статистическизначимыйрост
Положительнаяпереоценка	12,17	14,08	5	10	0,0117	статистическизначимыйрост
Бегство–избегание	11,58	11,00	10	8	0,0918	различиянезначимы
Дистанцирование	10,00	9,42	6	3	0,1250	различиянезначимы

Примечание. Представлены точные двусторонние p-значения. Нулевые сдвиги исключались, связанным абсолютным разностям присваивались средние ранги. Различия признавались статистически значимыми при $p \leq 0,05$.

Как видно из таблицы 2, статистически значимые изменения в экспериментальной группе были выявлены по четырём шкалам WCQ. Показатель планирования решения проблемы увеличился при Тэмп = 2 и p = 0,0059, поиска социальной поддержки — при Тэмп = 2 и p = 0,0078, самоконтроля — при Тэмп = 2 и p = 0,0039, положительной переоценки — при Тэмп = 5 и p = 0,0117. По всем указанным шкалам значения p не превышали 0,05, поэтому изменения были признаны статистически значимыми.

По конфронтации и принятию ответственности наблюдалось небольшое повышение средних показателей, а по бегству–избеганию и дистанцированию — их снижение. Однако значения p по данным шкалам превышали 0,05: по конфронтации p = 0,2578, по принятию ответственности p = 0,5625, по бегству–избеганию p = 0,0918, по дистанцированию p = 0,1250. Следовательно, данные изменения отражают направленную динамику, но не позволяют говорить о статистически подтверждённом эффекте программы по этим стратегиям.

3.3.2. Изменения показателей WCQ в контрольной группе

В контрольной группе также была проведена повторная диагностика по опроснику WCQ Р. Лазаруса. Подростки данной группы не принимали участия в психологической программе, поэтому выраженная и

ВКР УлГУ

однонаправленная динамика показателей не ожидалась. Сопоставление средних значений показало, что изменения в контрольной группе были небольшими и имели разнонаправленный характер [23].

По шкале «Планирование решения проблемы» среднее значение снизилось с 11,33 до 11,08 балла, динамика составила −0,25 балла. Это небольшое изменение не указывает на выраженное снижение способности планировать решение трудной ситуации и может рассматриваться как естественное колебание результатов повторной диагностики.

По шкале «Поиск социальной поддержки» показатель изменился с 10,50 до 10,33 балла, динамика составила −0,17 балла. В контрольной группе не проводилась специальная работа, направленная на формирование навыка обращения за помощью, поэтому заметного роста данной стратегии не наблюдалось.

Среднее значение по шкале «Самоконтроль» снизилось с 13,08 до 12,92 балла, то есть на 0,17 балла. Такое изменение было небольшим по величине и не указывает на выраженную динамику данного показателя в контрольной группе.

По шкале «Положительная переоценка» показатель уменьшился с 12,42 до 12,17 балла, динамика составила −0,25 балла. В контрольной группе не проводилась целенаправленная работа с автоматическими мыслями, интерпретациями событий и поиском альтернативных способов оценки трудной ситуации, поэтому выраженной положительной динамики не было обнаружено.

По шкале «Конфронтация» среднее значение увеличилось с 9,67 до 9,75 балла, динамика составила +0,08 балла. По шкале «Принятие

ВКР УлГУ

ответственности» показатель повысился с 7,42 до 7,58 балла, динамика составила +0,17 балла. Оба изменения являются минимальными и не позволяют говорить о выраженном развитии данных способов совладания.

По шкале «Бегство–избегание» среднее значение снизилось с 11,25 до 11,17 балла, динамика составила −0,08 балла. По шкале «Дистанцирование» показатель, напротив, повысился с 9,67 до 9,75 балла, динамика составила +0,08 балла. Следовательно, в контрольной группе не наблюдалось последовательного снижения стратегий, связанных с уходом от решения проблемы.

Динамика показателей контрольной группы представлена на рисунке 3.

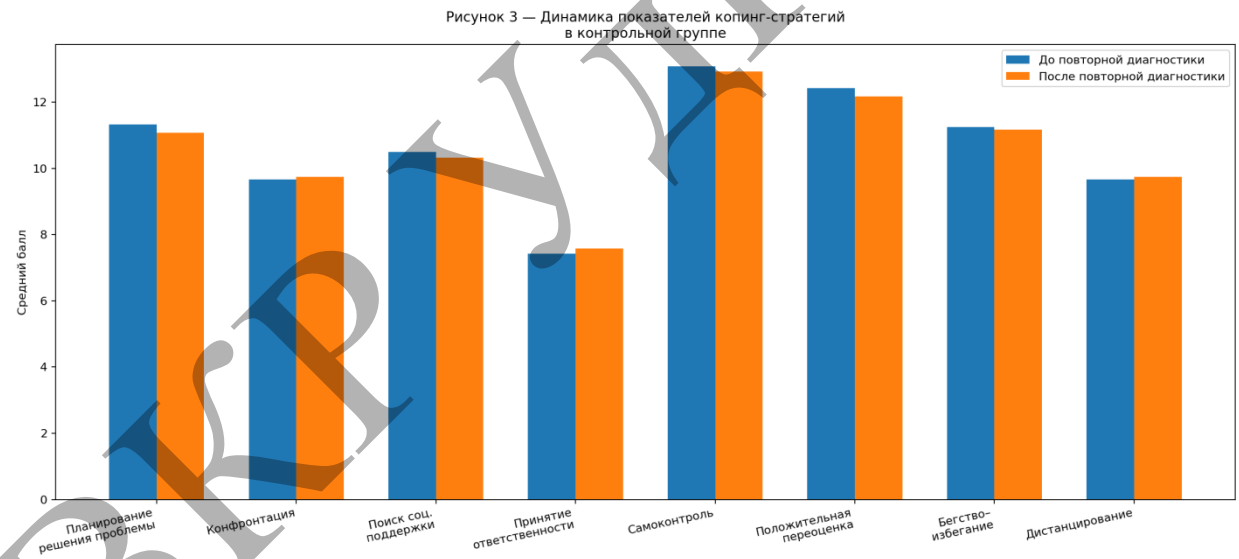


Рисунок 3 — Динамика показателей копинг-стратегий в контрольной группе до и после повторной диагностики

Сопоставление средних значений показало, что изменения в контрольной группе были небольшими и имели разнонаправленный характер. По одним шкалам наблюдалось небольшое повышение, по другим — небольшое снижение. Такая динамика не указывает на выраженную и последовательную перестройку способов совладания подростков контрольной группы.

ВГУИТ

Результаты контрольной группы позволяют точнее оценить динамику экспериментальной группы. В контрольной группе средние показатели практически сохранились на исходном уровне, тогда как в экспериментальной группе после завершения программы был выявлен статистически значимый рост планирования решения проблемы, поиска социальной поддержки, самоконтроля и положительной переоценки.

3.3.3. Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп

Для сопоставления результатов экспериментальной и контрольной групп применялся U-критерий Манна–Уитни. До начала психологической программы статистически значимых различий между группами ни по одной из восьми шкал WCQ выявлено не было. Это позволяет считать группы сопоставимыми по исходной выраженности копинг-стратегий.

Результаты сравнения экспериментальной и контрольной групп после завершения программы представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Сравнение показателей экспериментальной и контрольной групп после реализации программы по U-критерию Манна–Уитни

Шкала WCQ	**Среднее ЭГ после**	**Среднее КГ после**	**Uэмп**	**Uкр**	**p**	**Вывод**
Планированиерешенияпроблемы	12,92	11,08	34,5	37	0,0300	Различия статистически значимы
Конфронтация	10,42	9,75	51,0	37	0,2309	Различия статистически незначимы
Поисксоциальнойподдержки	12,33	10,33	33,5	37	0,0224	Различия статистически значимы
Принятиеответственности	7,33	7,58	65,5	37	0,7231	Различия статистически незначимы
Самоконтроль	15,08	12,92	37,0	37	0,0437	Различия статистически значимы
Положительнаяпереоценка	14,08	12,17	35,0	37	0,0311	Различия статистически

ВКР УлГУ

Шкала WCQ	Среднее ЭГ после	Среднее КГ после	Uэмп	Uкр	p	Вывод
						значимы
Бегство–избегание	11,00	11,17	68,5	37	0,8604	Различия статистически незначимы
Дистанцирование	9,42	9,75	70,5	37	0,9533	Различия статистически незначимы

Примечание. При численности экспериментальной и контрольной групп по 12 человек критическое значение Uкр = 37 при $p \leq 0,05$. Различия признавались статистически значимыми при Uэмп ≤ Uкр и $p \leq 0,05$.

Как видно из таблицы 3, статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами после завершения программы были выявлены по четырём шкалам WCQ. По шкале «Планирование решения проблемы» было получено Uэмп = 34,5 при p = 0,0300, по шкале «Поиск социальной поддержки» — Uэмп = 33,5 при p = 0,0224, по шкале «Самоконтроль» — Uэмп = 37 при p = 0,0437, по шкале «Положительная переоценка» — Uэмп = 35 при p = 0,0311. По всем данным шкалам средние показатели экспериментальной группы были выше показателей контрольной группы.

По конфронтации, принятию ответственности, бегству–избеганию и дистанцированию значения Uэмп превышали критическое значение, а показатели p были выше 0,05. Следовательно, статистически значимых различий между группами по данным стратегиям после программы выявлено не было.

Сравнение величины изменений также показывает более выраженную динамику в экспериментальной группе. Планирование решения проблемы в ней увеличилось на 2,00 балла, тогда как в контрольной группе снизилось на 0,25 балла. Поиск социальной поддержки повысился в экспериментальной группе на 2,17 балла, а в контрольной снизился на 0,17 балла. Самоконтроль увеличился на 2,33 балла в экспериментальной группе и снизился на 0,17

ВКР УлГУ

балла в контрольной. Положительная переоценка выросла на 1,92 балла у участников программы, тогда как в контрольной группе уменьшилась на 0,25 балла.

Бегство–избегание в экспериментальной группе снизилось на 0,58 балла, а в контрольной группе — только на 0,08 балла. Дистанцирование в экспериментальной группе уменьшилось на 0,58 балла, тогда как в контрольной группе наблюдалось небольшое повышение на 0,08 балла. Однако данные изменения рассматриваются как тенденция, поскольку статистическая значимость по этим шкалам не была подтверждена.

Наглядное сопоставление динамики экспериментальной и контрольной групп представлено на рисунке 4.

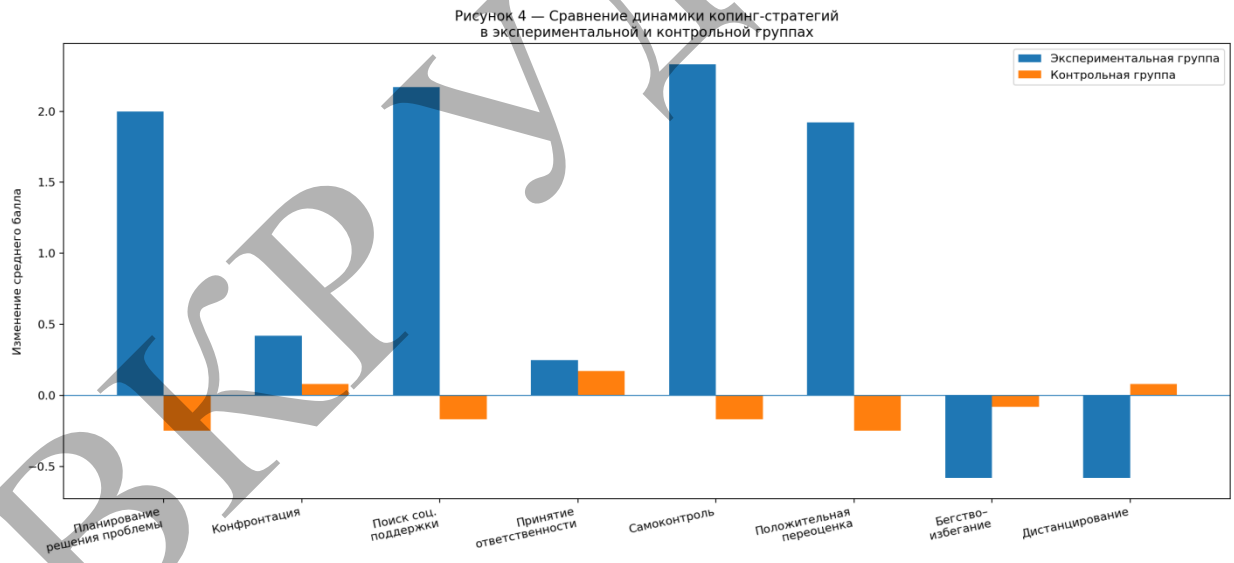


Рисунок 4 — Сравнение динамики копинг-стратегий в экспериментальной и контрольной группах

Полученные результаты показывают, что наиболее выраженные изменения произошли в экспериментальной группе. По результатам Т-критерия Вилкоксона статистически значимый рост был выявлен по планированию решения проблемы, поиску социальной поддержки, самоконтролю и положительной переоценке. Эти изменения соответствуют

ВКРУлГУ

содержанию проведённых занятий, включавших анализ трудных ситуаций, составление плана действий, развитие эмоционального контроля, работу с автоматическими мыслями и формирование навыка обращения за помощью.

Сравнение экспериментальной и контрольной групп после завершения программы с помощью U-критерия Манна–Уитни также выявило статистически значимые различия по четырём указанным шкалам. До начала программы статистически значимых различий между группами выявлено не было, а после её завершения показатели планирования решения проблемы, поиска социальной поддержки, самоконтроля и положительной переоценки в экспериментальной группе оказались статистически значимо выше. В контрольной группе изменения средних показателей WCQ были небольшими и не имели устойчивой однонаправленной динамики.

Гипотеза ВКР получила подтверждение в основной части. У подростков экспериментальной группы статистически значимо повысилась выраженность четырёх целевых копинг-стратегий: планирования решения проблемы, поиска социальной поддержки, самоконтроля и положительной переоценки. По шкалам «Бегство–избегание» и «Дистанцирование» наблюдалась ожидаемая тенденция к снижению, однако данные изменения не достигли уровня статистической значимости. По конфронтации и принятию ответственности статистически значимой динамики также выявлено не было. В итоге программа показала результативность прежде всего по тем способам совладания, которым уделялось основное внимание в ходе тренинговых занятий.

ВКР УлГУ

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

Разработанная программа включала 14 тренинговых занятий продолжительностью 40 минут. Работа была построена последовательно: от осознания стрессовых реакций и зоны контроля к решению проблем, планированию, самоконтролю, положительной переоценке, обращению за социальной поддержкой и переносу освоенных навыков в типичные школьные и межличностные ситуации.

В экспериментальной группе по критерию Вилкоксона установлен статистически значимый рост планирования решения проблемы, поиска социальной поддержки, самоконтроля и положительной переоценки. После завершения занятий экспериментальная группа также статистически значимо превосходила контрольную по этим четырём шкалам. В контрольной группе средние показатели изменились минимально и разнонаправленно.

По бегству–избеганию и дистанцированию средние значения снизились, однако статистическая значимость не была достигнута. Изменения по конфронтации и принятию ответственности также оказались незначимыми. Следовательно, программа показала результативность прежде всего по тем направлениям, которые систематически отрабатывались на занятиях, а гипотеза получила подтверждение в основной части.

ВКР УлГУ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В выпускной квалификационной работе были рассмотрены теоретические и практические аспекты развития копинг-стратегий у подростков посредством тренинговых занятий. Актуальность темы связана с высокой учебной, эмоциональной и межличностной нагрузкой подростков 14–16 лет и продолжающимся становлением саморегуляции.

Теоретический анализ показал, что копинг представляет собой изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия, используемые для управления требованиями трудной ситуации. Продуктивность стратегии зависит от характера и контролируемости обстоятельств, продолжительности её использования и последствий поведения. Основными направлениями занятий стали планирование решения проблемы, поиск социальной поддержки, самоконтроль и положительная переоценка.

Практическая часть была проведена на базе МБОУ СОШ № 3 с участием 24 учащихся 9 класса: по 12 подростков в экспериментальной и контрольной группах. Для диагностики использовался опросник WCQ Р. Лазаруса в адаптации Т. Л. Крюковой и Е. В. Куфтяк. До начала программы статистически значимых различий между группами по восьми шкалам не выявлено.

Программа включала 14 тренинговых занятий по 40 минут. Подростки осваивали анализ трудной ситуации, планирование, саморегуляцию, проверку автоматических мыслей, положительную переоценку, обращение за поддержкой и выбор небольшого выполнимого действия. Задания были связаны с экзаменационным напряжением, прокрастинацией, страхом ошибки и межличностными конфликтами.

После завершения программы в экспериментальной группе планирование решения проблемы увеличилось с 10,92 до 12,92 балла, поиск социальной поддержки — с 10,17 до 12,33, самоконтроль — с 12,75 до 15,08, положительная переоценка — с 12,17 до 14,08 балла. По критерию Вилкоксона рост по четырём шкалам был статистически значимым.

ВКР УлГУ

Сравнение по U-критерию Манна–Уитни также показало статистически значимое превосходство экспериментальной группы по этим показателям.

По бегству–избеганию и дистанцированию средние значения снизились на 0,58 балла, но статистическая значимость не была достигнута. Изменения конфронтации и принятия ответственности также оказались незначимыми. Гипотеза получила подтверждение в основной части: участие в занятиях сопровождалось значимым ростом четырёх целевых показателей.

Практическая значимость состоит в возможности использования программы педагогом-психологом в групповой работе с подростками 14–16 лет. Ограничениями являются небольшой объём выборки и отсутствие отсроченной диагностики, поэтому выводы относятся прежде всего к обследованной группе и периоду непосредственного завершения программы. Поставленные задачи выполнены, цель ВКР достигнута.

ВКР УлГУ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абабков В. А., Перре М. А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. — СПб.: Речь, 2004. — 166 с.
2. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками. — СПб.: Питер, 2003. — 270 с.
3. Байрамян Р. М. Половые различия в предпочтениях школьниками копинг-стратегий // Психологические исследования. — 2021. — Т. 14. — № 80. — Ст. 6. — DOI: 10.54359/ps.v14i80.1048.
4. Бек Дж. С. Когнитивная терапия: полное руководство / пер. с англ. и ред. Е. А. Черненко. — М.: Вильямс, 2006. — 397 с.
5. Бехтер А. А., Ткач Е. Н. Психометрические показатели шкалы «Проактивные аттитюды» в подростковом возрасте: проверка факторной структуры и внутренней согласованности // Клиническая и специальная психология. — 2024. — Т. 13. — № 2. — С. 186–204. — DOI: 10.17759/cpse.2024130211.
6. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 528 с.
7. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2008. — 400 с.
8. Вассерман Л. И., Иовлев Б. В., Исаева Е. Р. и др. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями. — СПб.: НИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2009. — 38 с.
9. Вачков И. В. Психологический тренинг: методология и методика проведения. — 2-е изд., перераб. — М.: Эксмо, 2010. — 555 с.
10. Волкова Е. Н., Сорокоумова Г. В. Психологические критерии благополучия современных подростков в контексте изучения цифровой социализации // Социальная психология и общество. — 2024. — Т. 15. — № 2. — С. 12–27. — DOI: 10.17759/sps.2024150202.

ВКР УлГУ

11. Выготский Л. С. Психология развития человека. — М.: Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.
12. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М.: АСТ; Астрель; Хранитель, 2008. — 671 с.
13. Галашева О. С., Головей Л. А. Повседневный стресс и психологическое благополучие мальчиков и девочек подросткового возраста // Психология человека в образовании. — 2023. — Т. 5. — № 4. — С. 500–511. — DOI: 10.33910/2686-9527-2023-5-4-500-511.
14. Головей Л. А., Галашева О. С. Опросник повседневных стрессоров для подростков // Психолого-педагогические исследования. — 2024. — Т. 16. — № 2. — С. 77–97. — DOI: 10.17759/psyedu.2024160205.
15. Грецов А. Г. Тренинг общения для подростков. — СПб.: Питер, 2007. — 160 с.
16. Дикая Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека: системно-деятельностный подход. — М.: Изд-во Института психологии РАН, 2003. — 318 с.
17. Дубровина И. В. Практическая психология образования. — СПб.: Питер, 2004. — 592 с.
18. Дубровина И. В. Психологическое благополучие школьников: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. — М.: Юрайт, 2018. — 140 с.
19. Егорова М. А., Емельянова И. В. Психологическое благополучие подростка: к вопросу о диагностическом инструментарии // Психолого-педагогические исследования. — 2024. — Т. 16. — № 4. — С. 3–19. — DOI: 10.17759/psyedu.2024160401.
20. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. — СПб.: Питер, 2011. — 783 с.
21. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения. — Кострома: Авантитул, 2004. — 344 с.
22. Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. — Кострома: Авантитул, 2007. — 61 с.

ВКР УдГУ

23. Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В. Опросник способов совладания: адаптация методики WCQ // Журнал практического психолога. — 2007. — № 3. — С. 93–112.

24. Кулагина И. Ю., Апасова Е. В. Отношение к неопределённости современных школьников и студентов // Мир психологии. — 2023. — № 4 (115). — С. 5–19. — DOI: 10.51944/20738528_2023_4_5.

25. Лазарус Р. С. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. — Л.: Медицина, 1970. — С. 178–208.

26. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.

27. Лидская Э. В. Психологическая защищённость старшеклассников в ситуациях общения с одноклассниками и учителями // Вестник практической психологии образования. — 2024. — Т. 21. — № 2. — С. 94–101. — DOI: 10.17759/bppe.2024210212.

28. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. — СПб.: Речь, 2010. — 256 с.

29. Миронова А. А. Защитное и совладающее поведение в детском и подростковом возрасте: обзор российских исследований // Педагогическое образование в России. — 2023. — № 2. — С. 222–231.

30. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. — М.: Наука, 2010. — 518 с.

31. Моросанова В. И., Потанина А. М. Индивидуально-типологические траектории школьной вовлечённости у подростков: лонгитюдное исследование // Психологическая наука и образование. — 2024. — Т. 29. — № 6. — С. 178–191. — DOI: 10.17759/pse.2024290612.

32. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. — СПб.: Речь, 2012. — 392 с.

33. Одинцова М. А., Радчикова Н. П. COPE-30A: краткая версия методики изучения копинг-стратегий для подростков 12–18 лет // Психолого-

ВКР УдГУ

педагогические исследования. — 2024. — Т. 16. — № 3. — С. 3–18. — DOI: 10.17759/psyedu.2024160301.

34. Осипова А. А. Общая психокоррекция: учебное пособие. — М.: Сфера, 2000. — 508 с.
35. Пежемская Ю. С., Сомова Н. Л., Гусева В. В. Онлайн- и офлайн-копинг-стратегии школьников с разным уровнем проблемной отягощённости // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2023. — № 207. — С. 176–190. — DOI: 10.33910/1992-6464-2023-207-176-190.
36. Петровская Л. А. Общение — компетентность — тренинг: избранные труды / ред.-сост. О. В. Соловьева. — М.: Смысл, 2007. — 686 с.
37. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. — СПб.: Питер, 2007. — 192 с.
38. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология подросткового возраста. — М.: Академия, 2014. — 240 с.
39. Реан А. А. Психология личности. — СПб.: Питер, 2013. — 288 с.
40. Реан А. А., Ставцев А. А., Коновалов И. А., Кошелева Е. С. Позитивная педагогика и психология: системный подход к улучшению школьной среды: учебно-методическое пособие / под ред. А. А. Реана. — М.: МПГУ, 2022. — 56 с.
41. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. — СПб.: Речь, 2005. — 175 с.
42. Селье Г. Стресс без дистресса. — М.: Прогресс, 1979. — 124 с.
43. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. — СПб.: Речь, 2006. — 350 с.
44. Сирота Н. А. Копинг-поведение в подростковом возрасте: автореф. дис. … д-ра мед. наук: 19.00.04. — СПб., 1994. — 51 с.
45. Хломов К. Д., Бочавер А. А., Корнеев А. А. Копинг-стратегии и образовательная среда подростков // Социальная психология и

ВКР УдГУ

общество. — 2020. — Т. 11. — № 2. — С. 180–199. — DOI: 10.17759/sps.2020110211.

46. Щелина С. О. Особенности конструктивного совладания и личностно-профессионального развития учащихся психолого-педагогических классов // Вестник практической психологии образования. — 2024. — Т. 21. — № 4. — С. 119–128. — DOI: 10.17759/bppe.2024000002.
47. Шерешкова Е. А., Саунина А. С. Формирование конструктивных копинг-стратегий у подростков // Учёные записки Шадринского государственного педагогического университета: сетевой научный журнал. — 2024. — № 1 (3). — С. 119–128. — URL: https://uzshspu.ru/journal/article/view/167 (дата обращения: 24.06.2026).
48. Compas B. E., Jaser S. S., Bettis A. H., Watson K. H., Gruhn M. A., Dunbar J. P., Williams E., Thigpen J. C. Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: a meta-analysis and narrative review // Psychological Bulletin. — 2017. — Vol. 143. — No. 9. — P. 939–991. — DOI: 10.1037/bul0000110.
49. Frydenberg E. Adolescent Coping: Advances in Theory, Research and Practice. — 2nd ed. — London; New York: Routledge, 2008. — XVI, 338 p.
50. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. — New York: Springer Publishing Company, 1984. — XIII, 445 p.

ВКР УлГУ

Приложение 1

Опросник способов совладающего поведения WCQ (копинг-тест Лазаруса)

Описание методики

Методика предназначена для определения способов совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях. Опросник разработан Р. Лазарусом и С. Фолкман. В ВКР использовалась русскоязычная адаптация WCQ Т. Л. Крюковой и Е. В. Куфтяк, опубликованная в 2007 году.

Теоретические основы

Совладание с жизненными трудностями, как утверждают авторы методики, есть постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия индивида с целью управления специфическими внешними и (или) внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурсы. Задача совладания с негативными жизненными обстоятельствами состоит в том, чтобы либо преодолеть трудности, либо уменьшить их отрицательные последствия, либо избежать этих трудностей, либо вытерпеть их. Можно определить совладающее поведение как целенаправленное социальное поведение, позволяющее справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессом) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, – через осознанные стратегии действий. Это сознательное поведение направлено на изменение или преобразование ситуации, поддающейся контролю, или на приспособление к ней, если ситуация не поддаётся контролю. При таком понимании оно важно для социальной адаптации здоровых людей. Его стили и стратегии рассматриваются как отдельные элементы сознательного социального поведения, с помощью которых человек справляется с жизненными трудностями.

Обработка результатов

Ответы оцениваются от 0 до 3 баллов: «никогда» — 0 баллов, «редко» — 1 балл, «иногда» — 2 балла, «часто» — 3 балла. По каждой шкале подсчитывается сумма баллов в соответствии с ключом методики. В практической части ВКР использовались сырые суммарные показатели без

ВКР УлГУ

перевода в проценты и без распределения по универсальным уровням, поскольку шкалы включают различное количество утверждений.

Ключ

- Конфронтационный копинг – пункты: 2, 3, 13, 21, 26, 37.
- Дистанцирование – пункты: 8, 9, 11, 16, 32, 35.
- Самоконтроль – пункты: 6, 10, 27, 34, 44, 49, 50.
- Поиск социальной поддержки – пункты: 4, 14, 17, 24, 33, 36.
- Принятие ответственности – пункты: 5, 19, 22, 42.
- Бегство–избегание – пункты: 7, 12, 25, 31, 38, 41, 46, 47.
- Планирование решения проблемы – пункты: 1, 20, 30, 39, 40, 43.
- Положительная переоценка – пункты: 15, 18, 23, 28, 29, 45, 48.

Интерпретация результатов. Описание шкал

1. Конфронтационный копинг. Агрессивные усилия по изменению ситуации. Предполагает определенную степень враждебности и готовности к риску.
2. Дистанцирование. Когнитивные усилия отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость.
3. Самоконтроль. Усилия по регулированию своих чувств и действий.
4. Поиск социальной поддержки. Усилия в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки.
5. Принятие ответственности. Признание своей роли в проблеме с сопутствующей темой попыток ее решения.
6. Бегство–избегание. Мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные к бегству или избеганию проблемы.
7. Планирование решения проблемы. Произвольные проблемно-фокусированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к проблеме.
8. Положительная переоценка. Усилия по созданию положительного значения с фокусированием на росте собственной личности. Включает также религиозное измерение.

Процедура проведения

Испытуемому предлагаются 50 утверждений, касающихся поведения в трудной жизненной ситуации. Необходимо оценить, как часто данные варианты поведения проявляются у участника.

ВКР УлГУ

Бланк для ответов копинг-теста

	Оказавшись в трудной ситуации, я ...	**никогда**	**редко**	**иногда**	**часто**
1	... сосредотачивался на том, что мне нужно было делать дальше – на следующем шаге	0	1	2	3
2	... начинал что-то делать, зная, что это все равно не будет работать, главное – делать хоть что-нибудь	0	1	2	3
3	... пытался склонить вышестоящих к тому, чтобы они изменили свое мнение	0	1	2	3
4	... говорил с другими, чтобы больше узнать о ситуации	0	1	2	3
5	... критиковал и укорял себя	0	1	2	3
6	... пытался не сжигать за собой мосты, оставляя все, как оно есть	0	1	2	3
7	... надеялся на чудо	0	1	2	3
8	... смирялся с судьбой: бывает, что мне не везет	0	1	2	3
9	... вел себя, как будто ничего не произошло	0	1	2	3
10	... старался не показывать своих чувств	0	1	2	3
11	... пытался увидеть в ситуации что-то положительное	0	1	2	3
12	... спал больше обычного	0	1	2	3
13	... срывал свою досаду на тех, кто навлек на меня проблемы	0	1	2	3
14	... искал сочувствия и понимания у кого-нибудь	0	1	2	3
15	... во мне возникла потребность выразить себя творчески	0	1	2	3
16	... пытался забыть все это	0	1	2	3
17	... обращался за помощью к специалистам	0	1	2	3
18	... менялся или рос как личность в положительную сторону	0	1	2	3
19	... извинялся или старался все загладить	0	1	2	3
20	... составлял план действий	0	1	2	3
21	... старался дать какой-то выход своим чувствам	0	1	2	3

ВКР УдГУ

22	... понимал, что сам вызвал эту проблему	0	1	2	3
23	... набирался опыта в этой ситуации	0	1	2	3
24	... говорил с кем-либо, кто мог конкретно помочь в этой ситуации	0	1	2	3
25	... пытался улучшить свое самочувствие едой, выпивкой, курением или лекарствами	0	1	2	3
26	... рисковал напропалую	0	1	2	3
27	... старался действовать не слишком поспешно, не доверяясь первому порыву	0	1	2	3
28	... находил новую веру во что-то	0	1	2	3
29	... вновь открывал для себя что-то важное	0	1	2	3
30	... что-то менял так, что все улаживалось	0	1	2	3
31	... в целом избегал общения с людьми	0	1	2	3
32	... не допускал это до себя, стараясь об этом особенно не задумываться	0	1	2	3
33	... спрашивал совета у родственника или друга, которых уважал	0	1	2	3
34	... старался, чтобы другие не узнали, как плохо обстоят дела	0	1	2	3
35	... отказывался воспринимать это слишком серьезно	0	1	2	3
36	... говорил о том, что я чувствую	0	1	2	3
37	... стоял на своем и боролся за то, чего хотел	0	1	2	3
38	... вымещал это на других людях	0	1	2	3
39	... пользовался прошлым опытом — мне приходилось уже попадать в такие ситуации	0	1	2	3
40	... знал, что надо делать и удваивал свои усилия, чтобы все наладить	0	1	2	3
41	... отказывался верить, что это действительно произошло	0	1	2	3
42	... я давал обещание, что в следующий раз все будет по-другому	0	1	2	3
43	... находил пару других способов решения проблемы	0	1	2	3
44	... старался, чтобы мои эмоции не слишком мешали мне в других делах	0	1	2	3
45	... что-то менял в себе	0	1	2	3
46	... хотел, чтобы все это скорее как-то	0	1	2	3

ВКР УдГУ

	образовалось или кончилось				
47	... представлял себе, фантазировал, как все это могло бы обернуться	0	1	2	3
48	... молился	0	1	2	3
49	… прокручивал в уме, что мне сказать или сделать	0	1	2	3
50	... думал о том, как бы в данной ситуации действовал человек, которым я восхищаюсь и старался подражать ему	0	1	2	3

Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В. Опросник способов совладания: адаптация методики WCQ // Журнал практического психолога. — 2007. — № 3. — С. 93–112.

ВКР УдГУ

Приложение 2

Тематический план программы «Развитие копинг-стратегий у подростков посредством тренинговых занятий»

Таблица 4 – Тематический план комплекса тренинговых занятий «Развитие копинг-стратегий у подростков»

№ п/п	Темазанятия	Цельзанятия	Основное содержание, формы и методы работы
1	Копинг-стратегии: как подростки справляются со стрессом	Сформировать первоначальное представление о стрессе и копинг-стратегиях, помочь участникам осознать собственные привычные способы реагирования в трудных ситуациях	Знакомство участников; принятие правил групповой работы; обсуждение понятий «стресс» и «копинг-стратегия»; упражнение «Как я обычно реагирую»; анализ последствий различных способов совладания; итоговая рефлексия
2	Управляемые и неуправляемые стороны трудной ситуации	Сформировать умение определять стороны ситуации, на которые можно повлиять, и выбирать доступное действие	Анализ ситуаций по схеме «зависит от меня – частично зависит – не зависит от меня»; обсуждение различий между влиянием и полным контролем; упражнение «Что можно сделать сейчас?»; определение первого доступного шага
3	Избегание и откладывание: переход к небольшому действию	Помочь подросткам осознать кратковременную функцию и отсроченные последствия избегания, освоить переход к выполнимому действию	Обсуждение избегания и прокрастинации; анализ схемы «трудность – избегание – временное облегчение – усиление проблемы»; разбор учебных и межличностных ситуаций; освоение техник «маленький шаг» и «пять минут»; рефлексия
4	Анализ проблемы и	Сформировать навык последовательного	Алгоритм анализа проблемы: описание фактов,

ВКР УлГУ

№ п/п	Темазанятия	Цельзанятия	Основное содержание, формы и методы работы
	поиск вариантов решения	анализа трудной ситуации и поиска возможных решений	определение трудности, постановка цели, поиск вариантов, оценка последствий и выбор действия; работа с учебными и межличностными ситуациями; обсуждение собственной ответственности без самообвинения
5	Планирование действий в трудной ситуации	Развить умение преобразовывать общую трудность в последовательность конкретных и выполнимых действий	Деление сложной задачи на этапы; определение сроков, ресурсов и возможных препятствий; составление плана подготовки к контрольной работе или экзамену; применение правила «если – то»; выбор первого действия
6	Саморегуляция при стрессе: сигналы тела и снижение напряжения	Развить способность распознавать телесные признаки стресса и применять доступные способы снижения напряжения	Обсуждение телесных и эмоциональных признаков стресса; упражнение «Сигналы напряжения»; техники медленного выдоха, переключения внимания и мышечного расслабления; подбор индивидуально подходящего способа саморегуляции
7	Самоконтроль в момент сильной эмоции	Сформировать умение делать паузу между эмоциональной реакцией и поступком и выбирать более безопасный способ поведения	Освоение алгоритма «Стоп – выдох – выбор»; распознавание импульсивных реакций; анализ ситуаций замечания, конфликта, неудачи и публичной оценки; поиск альтернативных вариантов ответа; ролевые упражнения
8	Проверка автоматических мыслей и	Сформировать умение отличать факты от	Работа по схеме «ситуация – мысль – эмоция – поведение»; выявление автоматических

ВКРУДГУ

№ п/п	Темазанятия	Цельзанятия	Основное содержание, формы и методы работы
	переоценка ситуации	предположений и находить более реалистичный взгляд на трудную ситуацию	мыслей; отделение фактов от интерпретаций; проверка доказательств; формулирование более реалистичного объяснения ситуации; анализ тревожных мыслей перед экзаменом
9	Обращениезасоциальнойподдержкой	Развить умение определять необходимый вид поддержки и формулировать конкретную просьбу о помощи	Обсуждение информационной, эмоциональной и практической поддержки; определение барьеров при обращении за помощью; выбор подходящего человека; составление конкретной просьбы; ролевые ситуации обращения к учителю, родителю, другу или однокласснику
10	Конструктивное поведение в конфликтной ситуации	Развить навыки спокойного выражения собственной позиции, обозначения границ и поиска решения без агрессии и пассивного ухода	Сравнение пассивного, агрессивного и конструктивного поведения; анализ возможных последствий; освоение формулы «факт – чувство – просьба» и «я-высказывания»; тренировка отказа и обозначения личных границ; ролевой разбор конфликтов
11	Восстановление послеошибки	Научить подростков отделять факт ошибки от отрицательной оценки собственной личности, принимать ответственность без самообвинения и выбирать дальнейшее действие	Различение ошибки и оценки личности; алгоритм «факт – эмоция – причина – моя ответственность – вывод – следующий шаг»; работа с чрезмерной самокритикой; анализ учебной неудачи; составление плана исправления ситуации
12	Выборподходящейкопинг-	Закрепить умение выбирать способ	Повтор освоенных способов совладания; определение

ВКРУлГУ

№ п/п	Темазанятия	Цельзанятия	Основное содержание, формы и методы работы
	стратегии	совладания в зависимости от особенностей конкретной ситуации	возможности изменить ситуацию; подбор стратегии к учебной трудности, экзаменационной тревоге, конфликту, ошибке, перегрузке и ситуации, которую невозможно изменить немедленно; работа в мини-группах
13	Мой личный набор копинг-стратегий	Систематизировать освоенные способы совладания и сформировать индивидуальный алгоритм действий в типичных трудных ситуациях	Заполнение таблицы «ситуация – привычная реакция – последствия – подходящая стратегия – первый шаг»; составление личного алгоритма совладания с учебным и экзаменационным стрессом; определение доступных ресурсов и людей поддержки
14	Итоговое занятие: способы совладания, которые помогают	Обобщить и закрепить освоенные навыки, помочь участникам подготовиться к самостоятельному применению копинг-стратегий	Повтор основных приёмов программы; выбор стратегии в новой ситуации; обсуждение наиболее полезных способов совладания; составление личного плана дальнейшего применения навыков; итоговая рефлексия; завершение групповой работы

Примечание – Продолжительность каждого занятия составляет 40 минут. Комплекс реализуется в групповой форме с подростками 14–16 лет. Повторная диагностика с использованием опросника «Способы совладающего поведения» (WCQ) проводилась после завершения цикла занятий и не включалась в продолжительность итогового занятия.

ВКРУ ИГУ