

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
образования

«Красноярский государственный педагогический университет  
им. В.П. Астафьева»  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования  
Кафедра социальной психологии

**Краснова Мария Александровна**

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ  
СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ**

Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Магистерская программа  
«Практическая психология в образовании»

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Зав. кафедрой социальной психологии  
к.психол.н., доцент Груздева О.В.

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы:  
д.психол.н., профессор Селезнева Н.Т.

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Научный руководитель:  
к.психол.н., доцент Дьячук А.А.

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Обучающийся:  
Краснова М.А.

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Красноярск 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

СОДЕРЖАНИЕ .....	2
ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ.....	10
1.1. Понятие психологического сопровождения в психолого- педагогических исследованиях .....	10
1.2 Понятие стрессоустойчивости в психологии.....	20
1.3. Психологические особенности подросткового возраста.....	29
1.4. Особенности стрессоустойчивости в подростковом возрасте.....	40
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....	50
Глава 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ.....	52
2.1. Организация и методики исследования .....	52
2.2. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента.....	57
2.3. Программа психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости подростков.....	66
2.4. Анализ результатов контрольного этапа исследования .....	71
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	83
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	85
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	89
Приложение 1 .....	102
Приложение 2. Сценарные планы занятий.....	103

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема стресса и стрессоустойчивости в современном обществе имеет непреходящий характер, обусловленный социальным заказом. Особую актуальность проблема повышения стрессоустойчивости приобретает в связи с социальной, экономической, политической и практической значимостью обеспечения должного уровня стрессоустойчивости в общественно необходимых видах деятельности. Причина пристального внимания к проблеме стрессоустойчивости связана с особенностями перехода к информационному обществу, ростом научно-технического прогресса, повышением конкуренции и требований к учащимся.

Актуальность проблемы развития стрессоустойчивости школьников подросткового возраста и организация психолого-педагогического сопровождения возрастает по разным причинам, среди которых следующие: наличие сложнейших возрастных проблем у подростков (новые отношения со взрослыми и сверстниками, особенности Я-концепции, подростковый пубертат), недостаточная эффективность системы психолого-педагогической помощи и поддержки обучающихся с низкой стрессоустойчивостью в условиях школьного обучения; отсутствие в учебной программе занятий по профилактике стрессовых состояний школьников и формированию стрессоустойчивости как необходимого компонента их здоровья.

Стресс начинает осознаваться наиболее эмоционально в подростковом возрасте, что связано с аутоидентификацией личности, проявляющейся в пубертатном периоде. Именно в данном возрасте конфликтная ситуация с социумом может привести к формированию невротических расстройств и стрессов экспрессивного подростка. Стресс приводит к ухудшению здоровья, неврастеническим и психастеническим нарушениям. Крайними проявлениями стресса могут стать суицид и парасуицид.

Стресс как состояние психического напряжения развивается у человека в процессе деятельности в экстремальных условиях, например, при предстартовых состояниях и повышенных информационных нагрузках.

Разработка проблемы стресса (эмоционального, психического, спортивного, производственного, космического, военного и других) в современной науке представлена в трудах, посвященных биохимическим (А. А. Виру, Л. Е. Панин, А. И. Робу), физиологическим (Ф. З. Меерсон, В. М. Федотов), клиническим (П. Д. Горизонтов, О. П. Короленко), психофизиологическим и психологическим (Л. А. Китаев-Смык, Ф. П. Космолинский) аспектам его проявлений.

Благодаря исследованиям отечественных (Л. М. Аболин, В. А. Бодров, Б. Х. Варданян, П. Б. Зильберман, Н. В. Суворова и другие) и зарубежных (Ли Кангя, С. Кобаса и другие) ученых накоплен обширный материал по проблеме стрессоустойчивости. Выявлены и описаны различные типы поведения человека в зависимости от наличия у него психологических защитных механизмов и копинг-стратегий, присутствующих в тех или иных стрессовых ситуациях (Л. Р. Гребенников, С. К. Нартова-Бочавер, Е. С. Романова, Б. Флетчер, С. Фолкман, Р. Лазарус и другие).

Отдельные исследования (А. А. Баранов, А. А. Реан, С. В. Субботин и другие) посвящены стрессоустойчивости в рамках проблем педагогической психологии, но они в основном направлены на изучение и развитие устойчивости к стрессу у педагогов.

Проблема стрессоустойчивости обучающихся подросткового возраста является малоизученной проблемой, хотя некоторые ее аспекты отражены в работах ряда авторов (Е. В. Лизунова, И. А. Андреева, С. А. Анохина, Е. А. Смирнова, Л. И. Макадей, В. В. Волосовцева, Т. В. Семеновских, С. А. Анохина, И. С. Бусыгина и другие).

На сегодняшний день психологическая служба образования стала одним из существенных компонентов целостной системы образования. В программах развития службы практической психологии образования

перспективным называется деятельность сопровождения, направленная на создание социально-психолого-педагогических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия. В то же время, практика работы психологов в образовательных учреждениях имеет пока эклектичный характер, и соответственно, не имеет того системного уровня функционирования, который позволил бы использовать возможности психологической службы максимально эффективно. Это относится и к организации психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости подростков.

Психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Теория сопровождения сегодня наиболее подробно разработана в педагогике и психологии М. Р. Битяновой, Е. И. Казаковой, О. В. Токарь, Н. А. Мозжеровой, Т. Т. Зимаревой, Н. Е. Липай, Т. В. Фуряевой, Л. М. Щипицыной.

Вышеизложенное свидетельствует о недостаточной разработанности проблемы психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости у подростков.

Пока еще остаются не полностью решенными следующие противоречия:

- между спецификой возрастных особенностей подростков и недостаточным её учётом в ходе психолого-педагогического сопровождения подростков;

- между теоретической разработанностью проблем стрессоустойчивости в различных аспектах и неактивным внедрением их в психолого-педагогическое сопровождение развития подростков.

**Цель исследования** – разработать, научно обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить условия психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости подростков.

**Объект исследования** – стрессоустойчивость подростков.

**Предмет исследования** – психолого-педагогическое сопровождение развития стрессоустойчивости подростков.

В качестве **гипотезы** исследования выдвинуто предположение о том, что психолого-педагогическое сопровождение в образовательном учреждении развития стрессоустойчивости подростков возможно осуществить через учёт психологических особенностей подросткового возраста и программу тренинга, направленного на развитие когнитивной, рефлексивной, эмоционально-волевой и коммуникативно-поведенческой составляющих стрессоустойчивости.

Объект, предмет, цель и гипотеза исследования позволили нам определить **задачи исследования**:

1. Определить основное содержание психолого-педагогического сопровождения развития личности.
2. Изучить теоретические подходы к понятию стрессоустойчивости личности в психологии и её особенности в подростковом возрасте.
3. Разработать модель сопровождения развития стрессоустойчивости подростков.
4. Эмпирическим путем выявить условия психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости подростков.
5. Разработать и апробировать программу психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости подростков и проверить ее эффективность.

**Теоретико-методологическая основа исследования:**

– принципы субъектно - деятельностного подхода, раскрытые в работах А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской;

– теоретические исследования стрессоустойчивости (А. А. Баранов, В. А. Бодров, О. В. Лозгачева, Н. В. Суворова и другие) и эмоциональной устойчивости (Л. М. Аболин, Б. Х. Варданян, Д. В. Иванов, О. А. Черникова и др.);

– основные положения концепций развития личности на различных этапах онтогенеза (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. С. Мухина, Л. И. Божович и др.);

– исследования подросткового возраста и его особенностей (Л. И. Божович, О. С. Газман, И. С. Кон, А. Е. Личко, А. В. Мудрик, И. А. Невский, А. В. Петровский, Д. Б. Эльконин и др.);

– современные концепции психологического сопровождения развития личности (М. Р. Битянова, Е. И. Казакова, Т. И. Чиркова).

Для реализации поставленной цели и решения задач исследования были использованы следующие методы:

1. *Теоретические*: анализ, сравнение и обобщение психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования;

2. *Эмпирические*: опросные методы, а именно:

– Тест на самооценку стрессоустойчивости личности Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова,

– Методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер; адаптированный вариант Т. А. Крюковой),

– Методика диагностики состояния стресса К. Шрайнер,

– Методика диагностики стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях, тест-опросник Л. И. Вассермана и Н. В. Гуменюка.

3. *Методы статистической обработки данных*: сравнительный анализ проводился с помощью *U*-критерия Манна-Уитни, критерий сдвига Вилкоксона.

**Эмпирическая база исследования.** Исследование проводилось на базе МБОУ гимназия №9 г. Красноярска. В исследовании принимали участие 60 обучающихся 8 классов в возрасте 14–15 лет. Из них 30 обучающихся двух 8-х классов составляют экспериментальную группу, 30 обучающихся еще двух 8-х – контрольную группу.

**Надежность и достоверность результатов исследования** теоретическим обоснованием исследования, адекватностью выбранных методов эмпирического исследования, надежностью эмпирических данных.

#### **Научная новизна исследования**

Определены условия психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости подростков.

#### **Теоретическая значимость исследования.**

Конкретизировано понятие стрессоустойчивость подростка с позиции целей и задач исследования, выявлены особенности развития стрессоустойчивости в подростковом возрасте.

#### **Практическая значимость исследования.**

Эмпирически проверенная модель психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости может быть реализована в учреждениях среднего общего образования. Научно обоснованные условия психолого-педагогического сопровождения стрессоустойчивости личности являются предпосылками совершенствования процесса развития личности подростка в рамках психолого-педагогического сопровождения.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Стрессоустойчивость подростка – эмоциональная устойчивость, обеспечивающая противостояние стрессовым факторам, организующая направленность поведения подростка на преодоление стрессовой ситуации.
2. Психолого-педагогическое сопровождение – это комплекс мер оказания помощи и поддержки подростков в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации в образовательном учреждении.

3. Модель развития стрессоустойчивости подростков – комплекс мер, направленных на развитие когнитивной, рефлексивной, эмоционально-волевой и коммуникативно-поведенческой составляющих стрессоустойчивости.

4. Стрессоустойчивость подростков характеризуется средним уровнем самоконтроля и эмоциональной лабильности, использованием в стрессовой ситуации эмоционально-ориентированного копинга, преобладанием неустойчивостью настроения и поведения в стрессовых условиях.

5. Условиями психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости подростков являются учет психологических особенностей подростков и применение специализированной программы тренинга, направленного на развитие когнитивной, рефлексивной, эмоционально-волевой и коммуникативно-поведенческой составляющих стрессоустойчивости.

**Структура и объем диссертации.** Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и двух приложений. Основной текст составляет 116 страниц, содержит 5 таблиц и 12 рисунков. Библиография насчитывает 122 наименования.

# **Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ**

## **1.1. Понятие психологического сопровождения в психолого-педагогических исследованиях**

Идея психолого-педагогического сопровождения получает все большую популярность, так как она дает возможность органично сочетать специфическую психологическую работу с целями и ценностями всего учебно-воспитательного процесса. При этом в центре психолого-педагогической деятельности находится личность ребенка как целостное образование. Разработкой организационных и содержательных вопросов психологического сопровождения занимаются такие исследователи, как М. Р. Битянова, Е. И. Казакова, Т. И. Чиркова, Л. М. Шипицина, Ю. С. Галлямова, Р. В. Демьянчук, Н. Н. Яковлева и др. [18; 118; 117].

Описание понятия «психолого-педагогическое сопровождение» необходимо начать с ключевого слова «сопровождение». В гуманитарные науки понятие «сопровождение» проникло вслед за понятиями педагогическая, психологическая и социальная помощь и поддержка, что обусловлено концепцией гуманистически ориентированной психологии и педагогики, а также тенденцией социализации глобальных процессов общественной жизни.

Использование термина «сопровождение», по мнению Т. В. Фуряевой, И. Г. Каблуковой, продиктовано необходимостью подчеркнуть самостоятельность субъекта в решении собственных проблем. Лексически это более мягкая форма, которая подчеркивает приоритет активности ребенка в поиске и реализации выхода из трудной ситуации, а взрослому отводится роль помощника, советчика, вдохновителя [111].

Исследование этимологии термина «сопровождение» с помощью разнообразных словарей и справочников позволило рассматривать его как совместные действия (система, процесс, вид деятельности) людей по отношению друг к другу в их социальном окружении, осуществляемые ими во времени, в пространстве (институциональность взаимодействия) и в соответствии с присущими им ролями.

На уровне всеобщего сопровождение развития человека представляет собой его социальное взаимодействие с окружающими людьми, функциями воздействий которых является развитие этого человека на его жизненном пути, в разнообразных личных и социальных ситуациях. Такое сопровождение может носить различный характер, которые в каждом конкретном случае определяется категорией «отдельное» [117].

Под сопровождением Л. М. Щипицына и Е. И. Казакова понимают метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [116].

М. Р. Битянова рассматривает психологическое сопровождение более углубленно в педагогической деятельности и считает, что сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия [18].

М. Р. Битянова выделяет три взаимосвязанных компонента, определяющих процесс сопровождения. Во-первых, это систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе воспитания и обучения. Идет систематическое накопление сведений о фактах и особенностях психической жизни ребенка, что позволяет не только судить о своеобразии его развития, но и создавать условия, соответствующие этому развитию. Во-вторых, это создание социально-психологических условий для развития личности ребенка и его успешного воспитания и обучения. Основываясь на

результатах диагностики, психолог предлагает программы психологического развития ребенка, определяются условия, необходимые для его успешного обучения и воспитания. В-третьих, это создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в развитии, обучении, поведении. Работа психолога направлена на преодоление возникших у детей трудностей и повышение способности к компенсации и адаптации [18].

Опираясь на исследование М.Р. Битяновой, психологическое сопровождение можно определить как систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения, воспитания и психического развития ребенка на всех этапах его детства [18].

Опираясь на имеющиеся исследования, мы выделили ряд характеристик процесса психолого-педагогического сопровождения детей.

Гуманистический характер сопровождения означает любовь к ребенку, безусловное принятие его как личности, душевную теплоту отзывчивость, милосердие, умение прощать, уважение достоинства и доверие, готовность и способность быть на стороне ребенка, готовность ничего не требовать взамен.

В сопровождении признается право ребенка на свободу выбора и ответственность за этот выбор. Ребенок имеет право выбирать поступки, способы самовыражения. Он имеет право на собственное волеизъявление, является равноправным партнером в диалоге, в решении собственной проблемы. При этом он принимает на себя ответственность за собственные действия.

Сопровождение строится с опорой на ожидание успеха в решении проблем. Педагог в своей деятельности по сопровождению ориентируется на разрешение проблемных ситуаций, на это направляет собственные усилия и усилия ребенка путем создания ситуаций успеха. Когда ребенок добивается успеха в решении проблем, он переживает радость, удовлетворение, что

укрепляет в нем уверенность в своих силах, рождает стремление к дальнейшему изменению. Эти положительные эмоциональные переживания усиливаются, если успехи замечают и отмечают окружающие - родители, друзья, педагоги.

Ориентация на реальные проблемы жизни ребенка означает видение реальной повседневной жизни ребенка, понимание и помощь в решении конкретных проблем [111].

Ряд авторов (Л. М. Шипицина, А. А. Хилько, Ю. С. Галлямова, Р. В. Демьянчук) выделяют другие принципы психолого-педагогического сопровождения [117].

Рекомендательный (необязательный для исполнения) характер. Ведущей идеей сопровождения выступает положение о необходимой самостоятельности ребенка в решении актуальных для его развития проблем, именно поэтому логика сопровождения диктует необходимость отказа от «законодательных» решений, все решения центра сопровождения могут носить только рекомендательный характер. Ответственность за решение проблемы остается за ребенком, его родителями или лицами их заменяющими, педагогами, близким окружением [там же].

«На стороне ребенка». Принцип повторяет название известной монографии Франсуазы Дольто, в нем отражено базовое противоречие метода сопровождения. Очевидно, что «виновником» любой проблемной ситуации развития ребенка выступает не только социальное окружение или природный генотип ребенка, но и особенности его личности. Проще говоря, в проблемных ситуациях ребенок часто бывает не прав. Казалось бы, справедливость требует объективного анализа проблемы, однако не стоит забывать, что «на стороне взрослых» их жизненный опыт, многочисленные возможности независимой самореализации, множество социальных структур и организаций. Очень часто на стороне ребенка только он сам и специалист системы сопровождения, который призван стремиться решить каждую проблемную ситуацию с максимальной пользой для ребенка [117].

Непрерывность сопровождения. Ребенку гарантировано непрерывное сопровождение на всех этапах помощи в решении проблемы. Специалист сопровождения прекратит поддержку ребенка только тогда, когда проблема будет решена или подход к решению будет очевиден. Этот принцип означает также и то, что дети, находящиеся под постоянным воздействием факторов риска (например: хронически больной ребенок, ребенок в системе специального образования, ребенок-сирота и т.д.), будут обеспечены непрерывным сопровождением в течение всего периода их становления [117].

Мультидисциплинарность сопровождения. Принцип требует согласованной работы «команды» специалистов, проповедующих единые ценности, включенных в единую организационную модель и владеющих единой системой методов [18].

Автономность. Один из самых сложно реализуемых принципов. С одной стороны, автономность центра выступает гарантом защиты от административного давления со стороны руководства, педагогов школы на те или иные рекомендации центра. С другой стороны, сотрудники независимого, автономного центра оказываются малоинформированными о реальной жизни образовательного учреждения, им труднее установить контакт с педагогами по сравнению с сотрудниками службы, которые являются членами педагогического коллектива. Поэтому в практике наиболее часто развивается модель, для которой характерно наряду с крупными независимыми центрами сопровождения создавать в учреждениях службы или группы сопровождения. В состав последних могут входить самые разные педагогические работники школы, объединенные в группу по принципу осуществления деятельности общего или тематического сопровождения детей [18].

Последовательность работы по сопровождению ребенка представляет из себя следующий алгоритм [66]:

1. Постановка проблем. Начинается с поступления запроса, осознания сути проблемы, разработки плана сбора информации о ребенке и проведения диагностического исследования.

2. Анализ полученной информации. Оценка и обсуждение со всеми заинтересованными лицами возможных путей и способов решения проблемы, обсуждение позитивных и негативных сторон разных решений.

3. Разработка плана комплексной помощи. Определение последовательности действий, распределение функций и обязанностей сторон, сроков реализации: совместная выработка рекомендаций для ребенка, педагога, родителей, специалистов. Консультирование всех участников сопровождения о путях и способах решения проблем ребенка.

4. Реализация плана по решению проблемы. Выполнение рекомендаций каждым участником сопровождения.

5. Осмысление и оценка результатов деятельности по сопровождению. Предполагает ответы на вопросы: Что удалось? Что не удалось? Почему? Решение отдельной проблемы или проведение дальнейшего анализа развития ребенка. Ответ на вопрос: Что мы делаем дальше?

Таким образом, в нашей работе под сопровождением мы понимаем взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на помощь последнему в разрешении жизненных проблем, обеспечивающее осознанный выбор им жизненного пути.

Все компоненты сопровождения рассматриваются как совокупность взаимосвязанных частей, включающих цель, субъектов анализируемого образовательного процесса, его содержание, формы, методы и средства; их содержание предполагает специальный подбор методического инструментария и организацию сотрудничества ребенка, родителя, участие их в целеполагании, планировании, организации, регулировании и рефлексии итогов собственной жизнедеятельности; процесс воспитания понимается как создание условий для обогащения социального опыта тревожного ребенка в общении с окружающими людьми, через решение социальных контактов,

включение в продуктивную разностороннюю деятельность, как один из залогов успешного решения социокультурных задач развития.

Основной задачей работы практических психологов в образовании можно считать индивидуальное развитие ребенка (процесс индивидуализации) в соответствии с его врожденными особенностями и учетом специфики социальной среды. Психолог участвует в развитии как сопровождающий, так как он создает условия для продуктивного движения по тем путям, которые ребенок выбрал сам и на которые его ориентировали взрослые: его роль заключается в сохранении гармоничной целостности личности ребенка, ее неповторимой индивидуальности [3].

Осуществляемая в последние десятилетия новая политика в сфере образования развития привела к осознанию необходимости переосмысления вектора и хода развития психологической службы в условиях модернизации образования и обусловила новое понимание целей школьной психологической службы в рамках гуманистической парадигмы психологического сопровождения.

Условно можно сказать, что в процессе психолого-педагогического сопровождения психолог создает условия и оказывает необходимую и достаточную (но, ни в коем случае не избыточную) поддержку для перехода клиента от позиции «я не могу» к позиции «я могу сам справляться со своими жизненными трудностями».

Целью психолого-педагогического сопровождения является целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных психолого-педагогических систем в их институциональном оформлении. Таким образом, содержание понятия «сопровождение» применительно к социальным объектам может состоять в наиболее полном обеспечении ресурсами растущей личности, которая стремится реализовать внутренний потенциал в направлении достижения цели личностного развития на протяжении жизненного пути.

Е. В. Коротаева выделяет следующие его разновидности:

– с точки зрения готовности (мотивированности) субъектов образовательного процесса к контакту существуют добровольная и вынужденная формы педагогического сопровождения;

– по характеру протекания процесса сопровождение может быть как запланированное, так и импровизационное;

– по длительности контакта разграничивают долговременное и кратковременное педагогическое сопровождение;

– по характеру включенности субъектов сопровождение может быть оказано как в «живом» контакте (очно), так и заочно (письменные формы, режим он-лайн, по телефону и пр.);

– с точки зрения достижения намеченной цели педагогическое сопровождение может быть продуктивным, результативным, а может не просоответствовать ожиданиям сторон [6].

Психолого-педагогическое сопровождение личности ведется по следующим направлениям:

– психологический анализ целей, задач и функций продуктивного выполнения конкретной деятельности (учебной, профессиональной, общения) на основе грамотной диагностики, с учетом перспектив развивающейся личности, профессионального становления человека;

– разработка и составление прогноза деятельности и развития личности;

– профессиональный подбор методик и процедур диагностики, экспертного мониторинга;

– отбор и конструирование психолого-педагогических технологий развития потенциала личности, необходимого для эффективного выполнения деятельности;

– построение методики оценки деятельности и компетенции человека;

– обеспечение самосохранения и психологической безопасности;

– психолого-педагогическое содействие в преодолении жизненных трудностей у человека, связанных с объективными и субъективными обстоятельствами, разрешении конфликтных ситуаций, создании эмоционально благополучных взаимоотношений и др.

Специфика понятия и явления сопровождения более полно просматривается в его сопоставлении со сходными понятиями и терминами. Таким понятием является «педагогическая поддержка», которое прочно закрепилось, в том числе, в отечественном образовании на рубеже XX–XXI вв. Этому способствовали целенаправленная разработкой идей педагогики поддержки, создание целостной концепции, а также широкое распространение идей педагогической поддержки в среде педагогической общественности. Во всем разнообразии идей, касающихся теории и практики педагогической поддержки, выделяется мнение О. С. Газмана о том, что педагогическая поддержка детей в образовании наряду с воспитанием и обучением является одной из форм деятельности образовательного учреждения.

Многие из соратников и учеников О. С. Газмана разрабатывают идеи и технологии социально-педагогической поддержки прежде всего в русле оказания помощи человеку в решении его проблем (Т. Фролова, Т. Анохина, Н. Пакулина, Н. Михайлова).

Исходя из данного О.С. Газманом определения, Т.В. Анохина формулирует цель педагогической поддержки как устранение препятствий (помех, трудностей, задержек, затруднений, преград, остановок, проблем, задач, вопросов, сомнений, негативных состояний, трудных ситуаций), мешающих успешному самостоятельному продвижению ребенка в жизни. А это уже ориентация на ребенка как субъекта своей жизнедеятельности [9].

В методических рекомендациях по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования говорится о том, что [46]:

Объектом психолого-педагогического сопровождения является образовательный процесс (учебно-воспитательный процесс).

Предметом деятельности – ситуация развития ребенка, как система отношений ребенка: с миром; с окружающими (взрослые, сверстники); с самим собой.

Целью психолого-педагогического сопровождения развития ребенка в учебно-воспитательном процессе является обеспечение нормального развития ребенка (в соответствии с нормой развития в соответствующем возрасте).

На уровне учреждения задачей психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса является совместная деятельность всех специалистов (в оптимальном варианте объединенными в службу, консилиум и т.д.) по выявлению проблем в развитии детей и оказанию первичной помощи в преодолении трудностей в усвоении знаний, взаимодействии с педагогами, родителями, сверстниками. На данном уровне так же реализуются профилактические программы, охватывающая значительные группы обучающихся, осуществляется экспертная, консультативная, просветительская работа с администрацией и учителями [46].

Существенной характеристикой психолого-педагогического сопровождения является создание условий для перехода личности к самопомощи. Условно можно сказать, что в процессе психологического сопровождения специалист создает условия и оказывает необходимую и достаточную поддержку для перехода от позиции «я не могу» к позиции «я могу сам справляться со своими жизненными трудностями».

В каждом конкретном случае задачи сопровождения определяются особенностями личности, которой оказывается психологическая помощь, и той ситуации, в которой осуществляется сопровождение.

Эффективным результатом психолого-педагогического сопровождения личности становится появление важного жизненного качества –

адаптивности или способности самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими, эмоциональной устойчивости как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях.

## **1.2 Понятие стрессоустойчивости в психологии**

В настоящем времени, с одной стороны, накоплено значительное количество результатов многоплановых исследований, посвященных изучению стрессоустойчивости, с другой стороны – многие авторы отмечают сложность и во многом противоречивость и недостаточность концептуальных и методологических разработок данного психологического феномена.

Стрессоустойчивость как любой психологический феномен появляется не вдруг и не сразу, а имеет свое онтогенетическое происхождение, будучи и средством, и результатом психического развития личности. Однако в психологической литературе этот вопрос освещен фрагментарно, вне принципов развития и системности личности. В практическом содержании акцент делается на развитие отдельных качеств (поисковая активность, копинг-стратегии и копинг-ресурсы), на рекомендации по психокоррекции людей, испытавших стрессовые ситуации, то есть речь, в основном, идет о свершившихся фактах и о реабилитации. В связи с этим разработка проблемы стрессоустойчивости в контексте онтогенетического развития личности является, на наш взгляд, актуальной проблемой психологии.

Исследователи связывают стрессоустойчивость со способностью быть эмоционально стабильным или психически устойчивым (Н. Д. Левитов; П. Б. Зильберман; Я. Рейковский; В. Л. Марищук; В. Г. Норакидзе; К. К. Платонов; А. Г. Маклаков), с надситуативной активностью (В. А. Петровский), с поисковой активностью (Н. Ф. Михеева), с

сопротивляемостью (C. S. Carver, A. Antonovsky) со смыслопорождением (Ф. Е. Василюк), с творческим поведением, не привязанным к биологическим факторам (Ф. Е. Василюк, К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Олпорт, В. И. Кабрин и др), с выносливостью (жизнестойкостью) (S. Kobasa, M. S. Pucetti, С. Мадди).

В психологической науке нет единого понимания содержания такого явления, как стрессоустойчивость, и, следовательно, нет единственного определения этого понятия. Под термином «стрессоустойчивость» понимаются такие явления как: эмоциональная устойчивость, психологическая стойкость к стрессу, стресс-резистентность, фрустрационная толерантность и многие другие.

Как замечает В. А. Бодров, в настоящее время нет ясности в понимании сущности стрессоустойчивости, и большинство авторов в качестве синонима употребляют термин «эмоциональная устойчивость», механизмы и сущность которой изучены лучше [20].

Так, Л. М. Аболин определяет эмоциональную устойчивость как свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные механизмы которого, гармонически взаимодействуя между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели [2]. Тем самым подчеркивается, что критерием эмоциональной устойчивости является достижение цели деятельности, что, на наш взгляд, неоправданно сужает смысловое поле рассматриваемого понятия.

В противоположность описанному подходу, ряд исследователей расширяет смысловое поле понятия «стрессоустойчивость» до таких пределов, что понятие становится размытым и общим, теряя свой описательный характер. К примеру, Б. Х. Варданян определяет стрессоустойчивость как свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации [5].

В. А. Бодров пишет, что стрессоустойчивость есть свойство личности, способствующее высокой продуктивности деятельности в экстремальном пространстве [20]. Л. Г. Дикая определяет эмоциональную устойчивость как результат взаимодействия личности, состояния и среды [39].

На наш взгляд, действительно, при изучении факторов стрессоустойчивости необходимо уделять пристальное внимание особенностям взаимодействия личности с ситуацией, однако и само определение стрессоустойчивости должно быть более детализированным. Ряд исследователей рассматривает стрессоустойчивость через призму физиологических детерминант, в частности, через общие свойства нервной системы и темперамент (Б. А. Вяткин, С. Л. Макаренко, В. Д. Небылицин, Б. М. Теплов). Так, Я. Рейковский рассматривает как основу стрессоустойчивости «чувствительность в эмоциогенных раздражителях» [97].

Этого же подхода придерживается К. К. Платонов, хоть и с некоторой оговоркой: он рассматривает стрессоустойчивость как взаимодействие эмоционально-волевых качеств личности (степень волевого владения достаточно сильными эмоциями) в их отношении к характеру деятельности и пишет, что важна не сама по себе большая или более малая эмоциональная возбудимость, а ее влияние на навыки и на деятельность человека [87].

В. А. Плахтиенко, Н. И. Блудов сводят стрессоустойчивость к свойству темперамента, позволяющему надежно выполнять целевые задачи деятельности за счет оптимального использования резервов нервно-психической эмоциональной энергии [88]. Согласимся, что физиологические и психофизиологические особенности человека влияют на возникновение и протекание стресса. Однако из этого не следует, что в экстремальных ситуациях эти механизмы срабатывают фатально, без возможности управления ими личностью. Оценка ситуации человеком, приписывание ей того или иного индивидуального смысла выполняет решающую роль в ее

восприятию либо как стрессогенного фактора, либо как фактора, способствующего успешной адаптации.

Другие авторы (Л. Мерфи, Р. Лазарус, С. Фолкман, Д. Амирхан, Н. Сирота и др) относят к стрессоустойчивости различные когнитивно-обусловленные механизмы совладания со стрессом (копинг-механизмы) и механизмы психологической защиты (Н. Хаан). Копинг-механизмы проявляются в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфере человека в виде разнообразных копинг-стратегий: противостоящего совладания, дистанцирования, самоконтроля, поиска социальной поддержки, принятия ответственности, планового решения проблемы, позитивной переоценки (Р. Лазарус, С. Фолкман). Также это копинг-стратегии решения проблемы, поиска социальной поддержки, избегания проблемы (Д. Амирхан). На копинг-стратегии влияет локус-контроль (Д. Роттер), этнический фактор (Л. Таукенова), тип ВНД (Л. Собчик), психические и соматические заболевания (Е. Чехлатый, Н. Сирота, В. Ялтонский).

Проблема изучения механизмов любых психологических явлений чрезвычайно важна для понимания сути этих явлений. В стрессогенных условиях у человека включаются три основных типа адаптационных механизмов, обеспечивающих гомеостаз и нормальное функционирование организма: физиологические, биохимические и психологические. В основном выделяют следующие типы психологических механизмов стрессоустойчивости: механизмы психологической защиты, компенсации (защитные механизмы) и копинг-механизмы, психологические механизмы преодоления стресса (Ю. А. Александровский, К. В. Судаков, В. В. Суворова).

Ряд авторов признает «механизмы психологической защиты», выделяя активный и пассивный их варианты (Р. Kohn, К. Lafreniere, М. Gurevich). Другие исследователи предполагают параллельное существование «механизмов психологической защиты» и «копинг-механизмов» (S. Folkman,

R. Lazarus). Третьи авторы рассматривают «защитные механизмы» как пассивный вид копинг-поведения (H. Krohne).

Большинство авторов рассматривает механизмы психологической защиты и механизмы копинг-поведения как адаптации к стрессовой ситуации, где копинг-поведение определяется как стратегия действий личности, направленная на устранение ситуации психологической угрозы.

Заметим, что овладение способами преодоления эмоционального напряжения и освоение механизмов психокоррекции занимают значительное место в формировании стрессоустойчивости личности. Однако, на наш взгляд, механизмы совладания со стрессом и явление стрессоустойчивости взаимосвязаны, но не тождественны.

Некоторые авторы рассматривают стрессоустойчивость как одну из подструктур готовности человека к деятельности в напряженных ситуациях. Так, М. И. Дьяченко с соавторами полагают, что среди факторов, от которых зависит уровень и успех деятельности специалистов в напряженных ситуациях, особое значение имеет готовность к ним [41]. Она способствует быстрому и правильному использованию знаний, опыта, личных качеств, сохранению самоконтроля и перестройке деятельности при появлении непредвиденных препятствий. К числу внешних и внутренних условий, обуславливающих готовность, данные исследователи относят: содержание поставленных задач, их трудность, новизну; обстановку деятельности, мотивацию, оценку вероятности достижения цели, самооценку, нервно-психическое состояние и, кроме того, эмоциональную устойчивость к стрессовой ситуации.

Л. М. Митина рассматривает стрессоустойчивость как фрустрационную толерантность [75].

Напомним, что фрустрация – это состояние человека, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения и вызываемое объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми)

трудностями, возникающими на пути к достижению цели или к решению задачи [75].

Таким образом, в явлении фрустрации ключевыми являются два момента: цель и помехи на пути ее достижения. Сопоставляя фрустрацию и стресс, отметим, что стресс может быть вызван фрустрацией, но не может ею исчерпываться. Например, ряд стрессоров вообще не имеет никакого отношения к целеполаганию и целедостижению (стихийное бедствие, развод родителей и др.) Поэтому мы не можем объявить фрустрационную толерантность и стрессоустойчивость синонимами.

В психологической литературе активно обсуждается понятие стрессоустойчивости в неразрывной связке с понятием стрессодоступности.

Стрессоустойчивость определяется совокупностью личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые нагрузки и нагрузки, обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья.

В свою очередь, стрессодоступность – это личностные качества, препятствующие преодолению эмоциональных нагрузок.

Однако мы не сторонники того, чтобы объемное явление стрессоустойчивости дробить на более мелкие понятия, отражающие уровень и качество эмоциональной реакции на стресс. На наш взгляд, более логично говорить об уровнях самой стрессоустойчивости – например, высокая, средняя и низкая стрессоустойчивость (таким образом, понятие «низкая стрессоустойчивость» поглощает понятие «стрессодоступность»).

В исследовании факторов стрессоустойчивости, проведенном А. А. Реан и А. А. Барановым, было определено, что стрессоустойчивость определяется трудовой мотивацией, социально-психологической толерантностью, высоким уровнем внутреннего локус-контроля и самооценки, а также истинной адаптацией конструктивного типа [14; 95].

Некоторые исследователи (Ю. А. Александровский, А. Д. Адо, А. В. Вальдман, В. И. Лебедев и др) употребляют термины «стрессоустойчивость» и «адаптация к стрессу» как синонимы.

Термин «адаптация» широко и по-разному применяется в различных областях науки – социальных, медицинских, биологических, психологических и др.

Он часто отождествляется с понятиями «защита», «акклиматизация», «устойчивость», «выносливость», «компенсация», «приспособление» и т.д.

Заметим, что существует три фазы стрессовой реакции: тревога – адаптация (сопротивление) – истощение. Именно на второй стадии наблюдается повышение стрессоустойчивости. Из этого следует, что стрессоустойчивость как явление и определенная фаза стрессовой реакции не могут быть равнозначны по смыслу.

М. З. Газиева выделяет следующие этапы в процессе развития стрессоустойчивости: Первый этап – интерпретация и оценка ситуации [31]. Интерпретируются и оцениваются:

- а) требования ситуации, величина нагрузки, степень угрозы (благополучию, здоровью, авторитету и др.);
- б) возможности организма и личности;
- в) соотношение требований ситуации и возможностей человека.

Кроме некоторых физиологических стрессоров, все другие не действуют на человека напрямую, непосредственно – воздействует образ стрессора, интерпретация стрессора, ситуации.

Следующий этап в развитии стрессоустойчивости – это оценка (анализ) стрессовых изменений в своем организме. Часто «мишенью» стрессорного воздействия является какая-либо отдельная система организма или сфера личности. Начальные стрессовые сдвиги могут быть вызваны расстройством или травмой одного органа, повышенной нагрузкой на одну сферу личности (например, информационная перегрузка), потерей или изменением одной личностно значимой связи, значимого социального качества. Затем

разворачиваются множественные реакции, наступают разнообразные последствия [31].

Наиболее важным этапом является адаптационный процесс. В нем может доминировать одно из трех направлений:

- а) противодействие;
- б) приспособление;
- в) уход от стрессорного воздействия.

Направленность адаптационной активности определяется, с одной стороны, природой стрессорного воздействия, спецификой ситуации, а с другой – особенностями личности, резервами организма. Возможность реализовать тот или иной вид адаптации к стрессовой ситуации зависит не только от мотивов и целей, свойств личности, психического состояния, но и от того, какой стрессор воздействует, какова его сила, в какую ситуацию включен человек и т.д. Личность имеет возможность выбора в реагировании, деятельности, поведении, но степень свободы выбора ограничена особенностями стрессовой ситуации.

Наиболее полное определение стрессоустойчивости дает П. Б. Зильберман: стрессоустойчивость – «интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности человека, которые обеспечивают оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке» [44].

Стрессоустойчивость – это индивидуальная психологическая особенность, которая заключается в специфической взаимосвязи разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, обеспечивает биологический, физиологический и психологический гомеостаз системы и ведет к оптимальной взаимодействию субъекта с окружающей средой в различных условиях жизнедеятельности и деятельности.

Стрессоустойчивость – это интегративное свойство человека, которое:

а) характеризуется необходимой степенью адаптации индивида к воздействию экстремальных факторов среды и профессиональной деятельности;

б) детерминируется уровнем активации ресурсов организма и психики индивида;

в) проявляется в показателях его функционального состояния и работоспособности.

Комплексный подход к анализируемому понятию демонстрирует и Н. И. Бережная, которая рассматривает стрессоустойчивость как качество личности, состоящее из совокупности следующих компонентов [16]:

а) психофизиологического (тип, свойства нервной системы);

б) мотивационного. Сила мотивов определяет в значительной мере эмоциональную устойчивость. Один и тот же человек может обнаружить разную степень ее в зависимости от того, какие мотивы побуждают его проявлять активность. Изменяя мотивацию, можно увеличить (или уменьшить) эмоциональную устойчивость;

в) эмоционального опыта личности, накопленного в процессе преодоления отрицательных влияний экстремальных ситуаций;

г) волевого, который выражается в сознательной саморегуляции действий, приведении их в соответствие с требованиями ситуации;

д) профессиональной подготовленности, информированности и готовности личности к выполнению тех или иных задач;

е) интеллектуального – оценка требований ситуации, прогноз ее возможного изменения, принятие решений о способах действий.

Суммируя вышеприведенные размышления о необходимости доработки понятия «стрессоустойчивость» и более четкой его формулировки, рискнем предложить собственное определение стрессоустойчивости.

Итак, на наш взгляд, стрессоустойчивость – это интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов

психической деятельности, которое в сложной эмотивной обстановке обеспечивает человеку способность руководить своими эмоциями, сохранять высокую работоспособность, адекватное функционирование и определенную направленность своих действий.

### **1.3. Психологические особенности подросткового возраста**

Взросление из «ребенка в подростка» неизменно сопровождается стремлением более углубленно понять себя, разобраться в своих чувствах, настроениях, мнениях, отношениях. Жизнь подростка должна быть заполнена какими-то содержательными отношениями, интересами, переживаниями. Именно в подростковом возрасте начинает устанавливаться определенный круг интересов, который постепенно приобретает известную устойчивость. Этот круг интересов является психологической базой ценностных ориентаций подростка. В этом возрасте происходит переключение интересов с частного и конкретного на отвлеченное и общее, наблюдается рост интереса к вопросам мировоззрения, религии, морали, эстетики. Развивается интерес к психологическим переживаниям других людей и к своим собственным.

В кризисные периоды состояния общества подростки оказываются самыми социально неустойчивыми, нравственно неподготовленными и не защищенными. Часто, не имея достаточного жизненного опыта, моральных убеждений, не умея различить жизненные ценности от мнимых, искусственных, они закрепляют в своем сознании и поведении негативные тенденции общественного развития.

Стадию развития человека от 11 до 14 лет в психологии традиционно называют подростковым, а также – переходным, трудным, критическим возрастом. Этот возраст исследовали многие видные психологи; существует обширная литература, посвященная психологии подростка.

По данным клинических исследований, проведенных им совместно с Т. В. Драгуновой, 11–12 лет – это время перестройки всей социальной ситуации развития ребенка. Той точкой опоры, обнаружение которой приводит к перевороту всего внутреннего мира ребенка, является, по мысли Д. Б. Эльконина, «ориентировка на себя как основное условие решения» всех жизненных задач, в том числе и задач из школьных учебников. При решении каких задач человек в возрасте 11–12 лет в первую очередь выделяет важнейшее из всех условий – себя, свои качества, умения, пристрастия. При решении задач, связанных с построением отношений с другими людьми [40; 119].

Оригинальную концепцию возрастного подхода разработала Л. И. Божович, которая опиралась на введенное Л. С. Выготским понятие о социальной ситуации развития. Фундаментальным является сформулированный ею тезис о том, что подлинно возрастной подход предполагает не только учет тех свойств, которые ярко проявляются на данном возрастном этапе, но и опору на те особенности, которые еще не полностью проявились на данной ступени развития, которым принадлежит будущее [19; 21].

Социальная ситуация развития в этом возрасте характеризуется следующими особенностями [21]:

- подросток продолжает находиться в тех же условиях, что и ранее (семья, школа, сверстники), но у него появляются новые ценностные ориентации. Так, стремление к независимости сталкивается в семье с тем, что родители могут относиться к подростку еще как к «ребенку»;

- меняется отношение к школе, она становится местом активных взаимоотношений со сверстниками;

- с одной стороны, подросток стремится оторваться от детства, стать взрослым и самостоятельным, а с другой, – мир детства является для него привлекательным, потому как в нем меньше ответственности и обязанностей.

Формирование личности – одно из самых последних изменений в подростковом возрасте – Л. С. Выготский связывает с развитием рефлексии и самосознания. Рефлексия, в понимании ученого, – это отражение собственных процессов в сознании подростка. Развитие рефлексии у подростка, писал он, не ограничивается только внутренними изменениями самой личности, в связи с ее возникновением для подростка становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей. Возникновение самосознания, по Л. С. Выготскому, означает переход к новому принципу развития – к овладению внутренней регулировкой психических процессов и поведения в целом. Особенности развития в переходном подростковом возрасте проявляются в следующих проявлениях:

1) возникают трудности в отношениях с взрослыми: негативизм, упрямство, безразличие к оценке успехов, уход из школы, так как главное для ребенка происходит теперь вне школы;

2) появляются детские компании (поиски друга, поиски того, кто может тебя понять);

3) подросток начинает вести дневник, в котором находит исключительно свободное убежище, где никто и ничто его не стесняет [30].

Предоставленный самому себе, он свободно и независимо выражает свои внутренние, подчас глубоко интимные переживания, волнующие мысли, сомнения и наблюдения.

Все перечисленное свидетельствует об обращении ребенка к самому себе. Во всех симптомах просматриваются вопросы: «Кем я являюсь?», «Что я собой представляю?».

Центральным новообразованием подросткового возраста является возникновение «чувства взрослости» – представления о себе как «не о ребенке», когда подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым. Он отвергает свою принадлежность к детям, но у него еще нет ощущения подлинной, полноценной взрослости, зато есть

огромная потребность в признании его взрослости окружающими. Д. Б. Эльконин различает в развитии подростков объективную и субъективную взрослость[119].

Объективная взрослость проявляется в готовности ребенка к жизни в обществе взрослых в качестве равноправного участника. Элементы объективной взрослости в подростковом возрасте можно заметить в отношении подростков к учению и труду, к родителям и сверстникам, к детям и пожилым людям. Они обнаруживают себя в интеллектуальной сфере, в виде самостоятельности в усвоении знаний, стремлении к самообразованию; в социально-моральной сфере – как помощь взрослым и их поддержка, отстаивание собственных взглядов, соответствие морально-этических представлений реальному поведению подростка; в романтических отношениях со сверстниками другого пола – формы проведения свободного времени (свидания, вечеринки, танцы); во внешнем облике – следование моде в одежде, в поведении, в речи (молодежный слэнг).

Субъективная взрослость, или чувство взрослости, характеризуется появлением у подростка отношения к себе не как к маленькому, а как к взрослому. Основными показателями чувства взрослости служат:

- 1) проявления потребности в уважении, доверии, признании самостоятельности;
- 2) желание оградить некоторые сферы своей жизни от вмешательства взрослых;
- 3) наличие собственной линии поведения, несмотря на несогласие взрослых или сверстников.

Общение со сверстниками – ведущий тип деятельности в этом возрасте.

Именно здесь осваиваются нормы социального поведения, нормы морали, здесь устанавливаются отношения равенства и уважения друг к другу. Если подросток в школе не может найти системы удовлетворяющего

его общения, он часто «уходит» из школы, разумеется, чаще психологически, хотя не так уж редко и буквально.

Подростковый возраст – это граница между детством и взрослой жизнью, связанная с возрастом обязательного участия человека в общественной жизни. Это период, когда подросток заново оценивает свои отношения с семьей. Стремление обрести себя как личность порождает потребность в отчуждении всего того, что привычно. Отчуждение, внешне выражающееся в негативизме, является началом поиска подростком собственной уникальной сущности. Подросток проходит через дружбу, общение в группе. Идентифицируясь со сверстниками, он чаще всего становится конформистом. Именно в отрочестве ребенок нацелен на поиск новых продуктивных форм общения с теми, кого он любит и уважает, и на открытие самого себя. Однако, рефлексировав на себя и других, подростки зачастую открывают в отрочестве глубины своего несовершенства и уходят в состояние психологического кризиса, являющееся субъективно тяжелыми переживаниями. Но кризис отрочества обогащает подростка знаниями и чувствами, которые помогают ему пройти трудную школу идентификации и отстаивать своё право быть личностью.

В клиническом исследовании Д. Б. Эльконину и его сотрудникам удалось показать, что именно в начале подросткового возраста деятельность общения, сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми (поиски друзей, конфликты, выяснение отношений, смена компании) выделяется в относительно самостоятельную область жизни [120].

Новообразованием критической фазы подросткового возраста, ярким свидетельством того, что отрочество началось, является так называемое «чувство взрослости» – особая форма отроческого самосознания. Заметим, что этот психологический симптом начала подросткового возраста не совпадает по времени с физиологическими симптомами: чувство взрослости может возникнуть много раньше полового созревания. «Чувство взрослости есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает и

отождествляет себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность» [120, с. 67].

Д. Б. Эльконин полагал, что развитие в подростковом возрасте проходит под знаком его взросления, определяется появляющимся у подростков чувством взрослости и тенденции к взрослости. Чувство взрослости как отношение подростка к самому себе уже как к взрослому проявляется в возникновении у него настойчивого желания, чтобы окружающие относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому. За этим скрываются более частные потребности: уважения, доверия и такта, признания человеческого достоинства и права на определенную самостоятельность. Важным показателем чувства взрослости является наличие у подростков собственной линии поведения, определенных взглядов, оценок и их отстаивание, несмотря на несогласие взрослых или сверстников. Неудовлетворение этих потребностей взрослыми приводит к различным формам протеста: непослушанию, грубости, упрямству, противопоставлению себя взрослым, конфликтам с ними [120].

Тенденция к взрослости – стремление быть, казаться и считаться взрослыми обнаруживается в отношениях со взрослыми и сверстниками, в копировании разных сторон поведения и внешнего облика старших. Для подростков важно признание окружающими того, что они уже не маленькие. Неудовлетворенность подростков отношениями взрослых выражается в обидах и всевозможных формах протеста, начиная от грубости, непослушания и кончая противопоставлением себя взрослым.

Если на основе чувства взрослости отроку удастся развернуть новую ведущую деятельность – Д.Б. Эльконин назвал ее интимно-личностным общением [119], а Д.И. Фельдштейн переименовал в общественно полезную – предметом которой являются способы построения человеческих отношений в любой совместной деятельности, то к концу подросткового возраста складывается достаточно развитое самосознание, в котором

«совершается отрицание взрослости именно благодаря ориентации на себя. Отсюда поворот к новым задачам» – постановка задач саморазвития, самосовершенствования, самоактуализации и возможность учебно-профессиональной деятельности юношеского возраста, в которой осуществляется поиск средств для решения этих задач [106].

Важное направление в развитии взрослости связано с развитием содержательных интересов и стремлением строить планы на будущее. Это стремление появляется как следствие желания что-то знать, что-то уметь делать «по-настоящему». Поэтому с развитием взрослости связаны и изменения в познавательной деятельности подростка, содержание которой выходит за пределы школьной программы. Такая деятельность может касаться науки, техники, искусства.

В подростковом возрасте происходит становление доминирующей направленности познавательных процессов, в результате чего возникают определенные профессиональные намерения.

Особенностью этого возраста является любознательность, стремление к восприятию нового и интересного. На основе совпадения интересов устанавливаются контакты с товарищами, находят темы для разговора, интересные для них. Знания, их глубина и объем в подростковом возрасте становятся существенным критерием в оценке взрослого, своих сверстников и самого себя.

Психологические особенности подросткового возраста получили название «подросткового комплекса». Подростковый комплекс включает:

- чувствительность к оценке посторонними внешности, способностей;
- крайняя самонадеянность и безапелляционные суждения в отношении окружающих;
- внимательность порой уживается с поразительной черствостью, болезненная застенчивость – с развязностью, желание быть признанным и оцененным другими – с показной независимостью, борьба с авторитетами, общепринятыми правилами и распространенными идеалами – с

обожествлением случайных кумиров, а чувственное фантазирование – с сухим мудрствованием.

Развитие личности в подростковом периоде характеризуется двумя противоположными тенденциями: с одной стороны, устанавливаются все более тесные межличностные контакты, усиливается ориентация на группу, с другой, – происходит рост самостоятельности, усложнение внутреннего мира и формирование личностных свойств.

Определив психологические новообразования подросткового возраста, можно сделать прогноз появления сопутствующих становлению личности подростков трудностей на основе представлений Р.В. Овчаровой.

1. Развитие самосознания, формирование самооценки – незрелая личность.
2. Интенсивное формирование характера – акцентуации характера.
3. Чувство взрослости – реакции эмансипации.
4. Интимно-личностное общение (ведущая деятельность) – реакции группирования.
5. Потребность в самоутверждении – патологические увлечения и хобби -реакции.
6. Потребность в активности и социально значимой деятельности – реакции компенсации, гиперкомпенсации.
7. Критическое мышление – негативизм и реакции отказа.
8. Любознательность и жажда проверки себя – побег, бродяжничество, асоциальное поведение.
9. Повышенная эмоциональность – аффективное поведение, острая чувствительность к неудачам, агрессивность.

Проблемы этого возраста могут быть связаны с поиском путей удовлетворения базовых актуальных потребностей:

- физиологических потребностей, запускающих физическую и сексуальную активность;

– потребности безопасности, которые обеспечиваются принадлежностью к группе;

- потребности в эмансипации и независимости от семьи;
- потребности в привязанности;
- потребности в успехе, проверке своих возможностей;
- потребности в самореализации и развитие собственного «Я».

Также можно выделить интеллектуальные затруднения, связанные со спецификой учебной деятельности подростков:

- неумение выполнять действия по образцу, инструкции;
- затруднения при самостоятельном выполнении учебных действий (анализ, восприятие, классификация, обобщение);
- инертность мыслительной деятельности;
- несформированность самооценки и самоконтроля учебной деятельности;
- неосознанность учебной деятельности (целеполагание);
- дисгармония мотивов учения [83].

Итак, подростковый возраст характеризуется мощным кризисом, особенности протекания которого накладывают отпечаток на всю последующую жизнь.

Таким образом, индивидуально-возрастные особенности подростков обусловлены:

- особенностями биологического развития организма;
- культурно-исторической средой, как сферой их роста и развития;
- условиями обучения и воспитания;
- резервами индивидуального развития. Причем процесс развития индивидуально-возрастных особенностей носит поступательный характер.

Индивидуально-возрастное развитие характеризуется необратимостью своих процессов. На каждом новом витке развития реализуются результаты предыдущего этапа.

Внутренней движущей силой процесса развития является единство борющихся противоположностей. Разрешение внутренних противоречий и приводит через скачок к новому этапу развития. Результатом индивидуально-возрастного развития на каждом этапе является формирование психических новообразований, которые представляют собой качественно новый способ функционирования психики, личности, а раскрытие их субстратных характеристик позволяют прогнозировать ход развития личности. Возникновение психических новообразований характеризует «непрерывный процесс самодвижения» личности (Л. С. Выготский). Причем процесс самодвижения в современной психологической науке рассматривается в единстве двух противоположных сторон [30]:

- интериоризация существующих во вне социальных факторов, их усвоение;
- выход за пределы накопленного опыта, сформированных навыков, привычек, качеств личности.

В подростковом возрасте изменяется мышление школьника, оно приобретает новые черты и качества. У подростка учителям надо предупреждать или устранять такие недостатки мышления, как склонность к слишком «смелым аналогиям», поспешным обобщениям, выводам или умозаключениям. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности проявляются в том, что одни из учащихся более продуктивно работают над образным материалом, а другие – со словесным материалом, третьи – одинаково хорошо работают и с наглядно-образным и словесно-логическим материалом. Учитель обязательно должен стремиться развивать такие индивидуальные свойства мышления, как, например: излагая материал словесно, подкреплять его обзорным, и наоборот.

Специфика подросткового возраста заключена в том, что ведущей деятельностью человека в этот период становится интимно-личностное общение, установление доверительных отношений с людьми, поэтому общение воспитателя и подростка должно основываться на признании его

равноправным участником общения, на доверии. Отличительной чертой такого общения должен стать его диалогичный характер, возможность подростка самостоятельно мыслить и выражать свою точку зрения. Общение со сверстниками имеет огромное значение для подростков. В виду того, что у подростков формируются новые ценности, интересы, которые больше понятны и близки сверстнику, нежели взрослому, отношения с товарищами оказываются в центре жизни подростка и являются ведущим типом деятельности.

В подростковом возрасте отношения подростка с товарищами, сверстниками и одноклассниками являются более содержательными, многообразными и сложными. В подростковом периоде происходит становление различных по степени близости отношений, которые подростками четко различаются: могут быть просто товарищи, приятели, личный друг. Общение с ними все больше выходит за пределы учебной деятельности и школы, захватывает новые интересы, занятия и выделяется в самостоятельную и очень важную для подростка сферу жизни. Статус подростка в системе личных отношений является для него очень значимым и оказывает сильнейшее влияние на его поведение и самосознание. Группа сверстников лишь тогда является благоприятной для ребенка средой, когда статус его достаточно высок. Место в системе отношений зависит от различных черт характера школьника, в том числе и от таких, как общительность, способность понять другого, быстро ориентироваться в сложившейся обстановке.

В общении со сверстниками происходит усвоение моральных норм, осваивается система моральных ценностей. Здесь идет мыслимое и воображаемое проигрывание всех самых сложных сторон будущей жизни.

Сверстники становятся эталоном для подражания, по ним подросток сверяет свои ценности, поскольку последние могут быть такими же, как и у других ребят. Потребность быть принятым средой значимых людей, боязнь быть отвергнутым являются главными в общении подростка.

Если подытожить возрастные особенности, то можно сказать, что подростковый возраст – период активного формирования мировоззрения человека – системы взглядов на действительность, самого себя и других людей. В этом возрасте совершенствуется самооценка и самопознание, что оказывает сильное влияние на развитие личности в целом.

Самооценка является центральным новообразованием подросткового возраста, а ведущей деятельностью является общение и общественно значимая деятельность.

Практически все психологи сходятся на том, что подростковый возраст является совершенно особым этапом развития личности. В подростковом возрасте актуальны потребности: в самоутверждении, в дружбе, занять достойное место в коллективе, в общении со сверстниками. В этом возрасте заметно усиливается критическое отношение детей к действиям, поступкам, поведению взрослых.

#### **1.4. Особенности стрессоустойчивости в подростковом возрасте**

Подростковый возраст характеризуется бурным психофизиологическим развитием и перестройкой социальной практики ребенка, что необходимо учитывать при рассмотрении проблемы стрессоустойчивости.

Подросток сталкивается с множеством проблем, отрицательное воздействие которых приводит к возникновению стрессового состояния. Также появлению стресса способствуют проблемы дома (семейные конфликты, родительская жестокость и т. д.).

Собственно одним из огромного комплекса стрессоров влияющих на подростка является учебное учреждение, в котором подросток проводит основную часть времени, то место где он контактирует со сверстниками и

преподавателями. Большинство учителей оценивают не личностное развитие, а успеваемость.

Как пример, подросток начинает «искать себя», меняется стиль его внешнего вида, вступление в субкультуры, что и вызывает разногласия внутри класса, зачастую меняется и отношение учителя к личности. Так же в 14–15 лет, в связи с переходом из школы в вуз, требованием определиться с профилем обучения, боязнью сделать неправильный выбор, предстоящие экзамены, напряжение растёт.

Возможные причины стресса у современных подростков:

- Конфликты, ссоры между близкими людьми.
- Болезни родных людей.
- События негативного характера происходящие в школе; загруженность из-за внешкольных занятий.
- Возможно смена школы, изменение коллектива, необходимость привыкать к новому окружению, учителям.
- Свойственная для данного периода первая влюбленность.

Несомненно, одной из причин образования стресса являются эти факторы, но это не единственное, что приводит к его образованию, существует ещё множество стрессоров вне школы, всё в совокупности, часто и приводит к стрессу в столь ранний, но значимый период развития человека.

Все это сказывается на успеваемости ученика, его отношении со сверстниками и педагогами, следовательно, возникают все новые и новые стрессовые ситуации. Эта проблема связана со стратегиями, предполагающими активные формы совладания со стрессом, которые могут быть найдены в анализе психических и социальных механизмов реагирования на стрессор.

Стрессоустойчивость выступает необходимым атрибутом развития подростка и является феноменальным объектом изучения в психологии развития.

Понимая под устойчивостью функцию двух переменных: окружающей среды (т.е. характера воздействия стрессора) и внутренней структуры личности подростка, мы видим, что тенденциозно стрессоустойчивость проявляется в активном противодействии стрессовым факторам, приспособлении или уходе от стрессового воздействия, что в любом случае связано с личностным изменением.

Стрессоустойчивость проявляется через адаптацию к стрессовым ситуациям, сохраняя высокую эффективность и жизнедеятельность в форме противодействия стрессору или приспособления и ухода от стрессового воздействия. Это адаптационно-деятельностная стратегия. Подросток может стать субъектом деятельности в том случае, если она для него носит целостный характер и при этом (по В.А. Якунину) содержит следующие компоненты:

- 1) целеполагание;
- 2) информационный;
- 3) прогнозирование;
- 4) принятие решений;
- 5) организация исполнения;
- 6) общение и коммуникации;
- 7) контроль;
- 8) оценка;
- 9) коррекция.

Выделим подробнее информационный компонент и компоненты целеполагания, прогнозирования и оценки ввиду их более частого ограничения в деятельности подростка. Стрессовые факторы, связанные с переживанием будущего, возникают у тех подростков, которые не научились целеполаганию и планированию. Информационный и прогностический блоки, выполняя функцию планирования, позволяют адекватно распределить имеющиеся ресурсы в соответствии с поставленными целями и определить план действия. Обучение подростка управлению информационными

потоками приводит к уменьшению столкновения с рисками и угрозами ввиду прогностического моделирования. Активная фаза получения информации, ее адекватное использование позволяют идентифицировать и трансформировать стрессор для уменьшения его силы в последующих фазах. Однако способность прогнозировать может, как предотвращать стресс, так и способствовать его возникновению и усилению.

Блок контроля, оценки и коррекции относится к рефлексивно-деятельностному.

В результате овладения компонентами этого блока у подростка возникает оптимистическое настроение, побуждающее к активному действию, преодолению обстоятельств и личных затруднений, происходит самоутверждение и стремление к новому целеполаганию. Но рефлексивный анализ может вызывать пессимистическое состояние, при котором признание собственных недостатков является не стимулом для изменения, а защитным средством для самооправдания, отказа от деятельности. Для избегания этого необходимо включение в этот блок внешней оценки значимых людей. Адекватная самооценка позволяет подростку оптимально использовать имеющийся у него потенциал.

В ситуации кратковременного действия стрессора завышенная самооценка при низких прочих качествах и умениях может быть проявлением механизма противодействия стрессовым факторам, а заниженная позволяет адаптационно переждать действие стрессора без личностных изменений. Низкий уровень рефлексии и внешние ограничения по ее применению блокируют потребность в самоанализе. В результате подростки «не замечают» неудачи в ведущих видах деятельности, что позволяет им поддерживать самоуважение друг друга, деструктивно предохраняя себя от стресса. Как отмечает Т. С. Тихомирова, адаптация в этом случае достигается средствами, которые препятствуют личностному развитию подростка, реализации его возможностей [103].

Управление стрессом возможно через системный «перевод» деятельности, имеющей «вспомогательный» характер, в значимую, при опоре на такую возрастную характеристику, как стремление к эксперименту, апробированию нового. Разблокировка происходит в том случае, если подросток активно включается в этот процесс, зачастую требующий креативного наполнения. Стрессоустойчивость будет возможна, если есть альтернативные пути движения, если человек может направлять эмоциональную энергию на целеполагание и планирование новой деятельности.

В качестве регулятора эмоций, непосредственно влияющих на устойчивость, может выступать воля. При дестабилизирующем влиянии эмоций или резком стимулировании деятельности волевое участие направляется на ее сдерживание, где воля выступает в качестве стабилизатора. В других случаях воля может, наоборот, стимулировать деятельность, поддерживая определенный уровень активности подростка и задавая положительный эмоциональный фон. Однако чрезмерное волевое напряжение может привести к дезорганизации и дезадаптации, срыву деятельности, проблемам со здоровьем. Нередко отсутствие эмоциональных проявлений может свидетельствовать о низкой адаптированности личности к происходящим событиям.

Подростковый возраст, по мнению З. Фрейда, в целом характеризуется высокой защитной активностью. Существуют различные точки зрения на значение психологических защит. Одна из них (К. Хорни, А. Адлер, Э. Эриксон) фиксирует, что механизмы защиты развиваются как способы компромиссного сосуществования индивида и внешней социальной реальности, способствуют эффективной адаптации, предохраняя организм от разрушения. С другой стороны, считается (В. В. Аршавский, Ф.Е. Василюк, В. С. Роттенберг), что психологическая защита непродуктивное, вредоносное средство ввиду того, что она ограничивает оптимальное развитие личности, ее собственную активность. Цель в данном случае достигается путем

уступок, самообмана или невроза личности. Соглашаясь с доводами обеих, сторон можно попытаться согласовать их. Используя механизмы защиты, подросток получает время и другие ресурсы для объективного анализа. В этом случае, при снижении значимости стрессора требуется конструктивное решение по снятию защит и выхода из данного состояния. Это относится и к ситуации, когда защита организуется другими людьми [108].

На активную природу механизма социальной адаптации указывает А. А. Реан. Рассматривая адаптивность даже в «пассивном» типе, он отмечал, что «речь идет об активном приспособлении личности, об активном самоизменении, самокоррекции в соответствии с требованиями среды» [49, с. 26].

По мнению А. А. Реана, существует два типа адаптационного процесса, критерием которых является направленность вектора активности личности (на среду, приспособление ее или активном изменении личностью себя путем коррекции установок, привычных поведенческих стереотипов). Они не встречаются в чистом виде, взаимосвязаны и определяют друг друга [94].

Можно выделить следующие стратегии преодоления стресса. К первому типу условно могут быть отнесены следующие стратегии:

1. Преодоление стресса может быть выражено смещением эмоционального восприятия системы отношений со сверстниками в сторону ориентации на сотрудничество. За счет расширения общения возможно изменение статуса подростка. Подросток активно «примеряет» на себя различные социальные роли, определяет требования, возможности и права, присущие каждому новому образу, создает пути нейтрализации возникающих негативных жизненных условий через переосмысление и преобразование ситуаций.

2. Конструктивное преодолевающее поведение подростка повышает его потенциал, способствует самоактуализации и реализации возможностей. Опираются конструктивные способы решения проблем на целостную деятельность, содержащую вышеперечисленные блоки. Овладение

целостностью предполагает совместное участие в трансформации среды подростка и взрослого, в поддержке и своевременного «отступления» на задний план последнего.

3. Модель приспособления среды включает в себя различные факторы, и необходимо учитывать вес каждого из них. Наиболее значимым социальным фактором, снижающим интенсивность стрессора, является нормальное функционирование в социуме и адекватная социальная поддержка взрослых, что понижает психическую депривацию и повышает устойчивость к психологическим стрессам. Для разработки модели средового изменения необходимо сделать акцент на ресурсной насыщенности среды. Как известно, дети, выросшие в гигиенически безукоризненной обстановке, но бедной смысловыми и эмоциональными стимулами, значительно отстают в развитии, и нет уверенности в том, что позже они смогут нагнать сверстников, даже если получают эти стимулы в изобилии.

Ко второму типу относятся следующие стратегии:

1. Опираясь на физиологические, нейродинамические, психические факторы можно связать стрессоустойчивость подростка с саморегуляцией, основанной на знании их природы, способов регуляции психических состояний. Наибольшей устойчивости к воздействию неблагоприятных факторов стресса способствует волевая саморегуляция. Предрасположенность к стрессу выше у людей с эмоциональной ригидностью, выражающейся в неспособности легко и быстро менять направление своих эмоций и произвольно их регулировать, что необходимо для подросткового возраста.

2. В самостоятельной деятельности подростком строится образ, который не может быть задан в виде алгоритма. Появляющаяся при этом собственная позиция, убеждения приобретают форму личностных смыслов. Эти представления формируются в ходе онтогенеза, связаны с удовлетворением базовых потребностей и составляют Я-теорию. В ситуации стресса возможен коллапс Я-теории, который сам по себе может быть

адаптивным, т.к. предоставляет возможность для более эффективной реорганизации Я-системы.

3. Личностная модель совладания со стрессом выстраивается, опираясь на внутренние субъективные условия. Исходя из того, что в основе психологического стресса лежит познавательная оценка угрозы и имеющихся возможностей для преодоления стресса, необходима опора на психические и личностные особенности и воспроизведение положительного прошлого опыта субъекта. Низкий уровень интеллекта и образования выступает фактором риска понижения стрессоустойчивости. М. Раттер указывает на то, что коэффициент интеллекта выше среднего и позитивный школьный опыт являются компенсаторными факторами [93].

4. Адаптация может принимать форму ухода от стрессового воздействия с привлечением механизмов психологических защит (З. Фрейд). Защитные механизмы – это совокупность бессознательных (а иногда и осознанных) приемов, с помощью которых человек оберегает себя от психологических травм и неприятных переживаний, от нарушения процесса символизации, стараясь сохранить в целостности сложившийся образ «Я».

Противостояние подчеркивает субъективную активность подростка и видится нам не только как противоборство и сопротивление стрессору, а как способность к рефлексии в стрессовой ситуации. Поэтому противостояние объединяет формы сопротивления, агрессии, бунта и др. с формами выжидания, временного «принятия», сублимационного «ухода» и пр., что реализуется в различных адаптационных схемах.

В развитии стрессоустойчивости, на наш взгляд, можно продуктивно использовать архитектуру функциональной системы П. К. Анохина. Первое свойство, которой «эргичность» (выносливость), характеризует меру напряженности взаимодействия человека-субъекта с предметной средой и другими людьми [8].

Второй формально-динамической характеристикой является «пластичность», соответствующая блоку «программирования», в которой

отражается легкость (гибкость) процесса переключения с одних программ поведения на другие.

Третье свойство – «скорость» – соответствует блоку «исполнения» и характеризует уровень координации всех подсистем организма, задающих индивидуальный темп протекания психических процессов.

Четвертое свойство, эмоциональность, отражает порог чувствительности к несовпадению реального результата действия с «акцептором и результата действия» (по терминологии П. К. Анохина).

В таком случае для коррекционной психологической работы будет представлять интерес подход, в котором для повышения стрессоустойчивости на некоторое время система может быть рассогласована, а после нахождения и сочетающихся компонентов (внешних и внутренних) вновь приведена в равновесное системное сочетание.

Формирование стрессоустойчивости представляет собой процесс усвоения (присвоения) подростком различных способов адаптации к возникающим стрессовым ситуациям.

Для стрессоустойчивых подростков характерны конструктивные способы преодоления стресса, которые связаны с механизмами регуляции и саморегуляции состояния и включенности в целостную деятельность. Такой подход позволяет оптимизировать процесс формирования стрессоустойчивости, приведёт к пониманию, что всякая адаптация временна и имеет свои пределы.

Таким образом, под стрессоустойчивостью подростка мы понимаем эмоциональную устойчивость, обеспечивающую противостояние стрессовым факторам, организующая направленность поведения подростка на преодоление стрессовой ситуации.

Стрессоустойчивость будет обеспечивать высокую эффективность деятельности и сохранит здоровье подростка, если тот будет потенциально готов за счет энергии эмоционального возбуждения «сконструировать» за указанное время новую деятельность и сможет придать ей доминирующий и,

кроме того, легитимный статус. Это способность эмоционально возбужденного человека сохранять определенную направленность своих действий, адекватное функционирование и контроль над выражением эмоций. В ситуации потенциального возникновения стресса должны быть намечены запасные пути и возможности переходов, обеспечиваемые, например, креативным мышлением.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Проведенный теоретический анализ литературы по вопросу психолого-педагогического сопровождения позволяет сделать вывод, что общими чертами основных подходов к пониманию психолого-педагогического сопровождения является определение психолого-педагогического сопровождения как помощи, а также всесторонняя направленность данного вида деятельности. Специфическими характеристиками выступают понимание психолого-педагогического сопровождения как технологии, как процесса, как оказание помощи, как систему деятельности и как комплекс действий.

Подводя результат анализу научно-исследовательских работ и публикаций, мы можем сделать вывод, что психолого-педагогическое сопровождение – это комплекс мер оказания помощи и поддержки детям и родителям в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Под психолого-педагогическим сопровождением развития стрессоустойчивости мы понимаем комплекс мер, направленных на развитие мотивационных, рефлексивных, эмоционально-волевых и коммуникативных составляющих стрессоустойчивости.

Понятие стрессоустойчивости получило в научной литературе достаточно широкое освещение. Вместе с тем, позиции исследователей относительно определения данного феномена весьма разнообразны и отражают те или иные особенности стресса: стрессоустойчивость отождествляется с понятием эмоциональной устойчивости; стрессоустойчивость рассматривается как качество, свойство, выполняющее регулятивную функцию и оказывающее влияние на деятельность; стрессоустойчивость определяется как интегральная характеристика, содержащая психологические, физиологические и поведенческие аспекты; стрессоустойчивость рассматривается с позиции психической адаптации.

Стрессовые состояния являются одним из факторов, сопутствующих генезису и становлению личности в подростковом возрасте, который характеризуется количественными и качественными изменениями, гормональным взрывом. В результате, в подростковом возрасте появляются специфические психопатологические реакции: группирования, оппозиции, эмансипации, негативизма. Причинами стресса также могут быть активное психофизическое созревание, когнитивный диссонанс, межличностные и внутриличностные конфликты и, как следствие, неврастения, номадизм и промискуитет.

Стресс, пережитый в подростковом возрасте, может стать фактором, приводящим к физиологическим и психическим нарушениям и, в дальнейшем, к формированию комплекса неполноценности и психопатии.

## **Глава 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ**

### **2.1. Организация и методики исследования**

Целью эмпирического исследования является выявление условий психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости подростков.

Исследование проводилось на базе МБОУ гимназия №9 г. Красноярска. В исследовании принимали участие 60 обучающихся 8 классов в возрасте 14–15 лет. Из них 30 обучающихся двух 8-х классов составляют экспериментальную группу, 30 обучающихся двух 8-х – контрольную группу.

На первом этапе был проведен констатирующая диагностика, в ходе которой были выявлены исходные показатели стрессоустойчивости подростков.

Второй этап исследования включал в себя реализацию мероприятий психолого-педагогического сопровождения, направленных на развитие стрессоустойчивости подростков.

Третий этап проводилась повторная диагностика, с помощью которой проверялась эффективность психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости подростков. На контрольном этапе исследования применялись те же методики диагностики, что и на констатирующем этапе исследования.

В соответствии с компонентами социально-психологической компетентности

В исследовании применялись следующие методики:

1. Когнитивный компонент стрессоустойчивости, включает в себя логическую оценку ситуации, прогнозирование её динамики, принятие

решений (и был изучен с помощью теста на самооценку стрессоустойчивости личности Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова).

Методика позволяет выявить уровень стрессоустойчивости личности. Чем меньше, число (суммарное число) баллов набрал респондент, тем выше его стрессоустойчивость и наоборот.

2. Эмоционально-волевой компонент стрессоустойчивости включает в себя эмоциональный опыт человека, аккумулированный в процессе преодоления трудных ситуаций, сознательная саморегуляция диагностировался с помощью методики диагностики состояния стресса К. Шрайнер.

Методика позволяет выявить особенности переживания стресса: степень самоконтроля и эмоциональной лабильности. Методика была модифицирована для подросткового возраста.

Методика позволяет выявить следующие уровни проявления степени самоконтроля и эмоциональной лабильности.

Высокий: вы ведете себя в стрессовой ситуации довольно сдержанно и умеете регулировать свои собственные эмоции. Вы не раздражаетесь на других людей и не настроены винить себя.

Средний: вы не всегда правильно ведете себя в стрессовой ситуации. Иногда вы умеете сохранять самообладание, но бывают также случаи, когда вы заводитесь из-за пустяка и потом об этом жалеете. Вам необходимо заняться выработкой своих индивидуальных приемов самоконтроля в стрессе.

Низкий: вы переутомлены и истощены. Вы часто теряете самоконтроль в стрессовой ситуации и не умеете владеть собой. Следствие этого – страдаете и вы сами, и окружающие вас люди. Развитие у себя умений саморегуляции в стрессе – сейчас ваша главная жизненная задача.

3. Для диагностики поведенческого компонента, включающего адекватность поведения в стрессовой ситуации, применялась методика

«Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер; адаптированный вариант Т. А. Крюковой)

Адаптированный вариант копинг-стрессового поведения включает перечень заданных реакций на стрессовые ситуации и нацелен на определение доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий:

1. Для копинга, ориентированного на решение задачи, проблемы (проблемно-ориентированный копинг, или ПОК).

Проблемно-ориентированный копинг – это активная поведенческая стратегия, при которой человек старается использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы. Связан с попытками человека улучшить отношения «человек-среда» путем изменения когнитивной оценки сложившейся ситуации, например, поиском информации о том, что делать и как поступить, или путем удержания себя от импульсивных или поспешных действий.

2. Для копинга, ориентированного на эмоции (эмоционально-ориентированный копинг, или ЭОК).

Эмоционально-ориентированный копинг включает в себя мысли и действия, которые имеют своей целью снизить физическое или психологическое влияние стресса. Эти мысли или действия дают чувство облегчения, однако не направлены на устранение угрожающей ситуации, а просто дают человеку почувствовать себя лучше. Примером эмоционально-ориентированного копинга является: избегание проблемной ситуации, отрицание ситуации, мысленное или поведенческое дистанцирование, юмор, использование транквилизаторов для того, чтобы расслабиться.

3. Для копинга, ориентированного на избегание (КОИ).

Копинг, ориентированный на избегание – это поведенческая стратегия, при которой человек старается избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблем. Использование этой стратегии обусловлено недостаточностью развития личностно-средовых копинг-ресурсов и навыков активного разрешения проблем.

Ведущей считается та стратегия, по которой получено респондентом максимальное количество баллов.

4. Для диагностики поведенческого компонента также применялся тест-опросник Л. И. Вассермана и Н. В. Гуменюка «Диагностики стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях».

Респондентам предлагается ряд вопросов, касающихся особенностей жизни, активности в делах и общении или поведения в эмоционально-напряженных ситуациях.

Методика позволяет определить следующие типы поведенческой активности личности:

Для испытуемых с выраженной поведенческой активностью (тип А) характерны:

- преувеличенная потребность в деятельности – сверхвовлеченность в работу, инициативность, неумение отвлечься от работы, расслабиться, нехватка времени для отдыха и развлечений;

- постоянное напряжение душевных и физических сил в борьбе за успех, высокая мотивация достижения при неудовлетворенности достигнутым, упорство и сверхактивность в достижении цели нередко сразу в нескольких областях жизнедеятельности, нежелание отказаться от достижения цели, несмотря на «поражение»;

- неумение и нежелание выполнять каждодневную обстоятельную и однообразную работу;

- неспособность к длительной и устойчивой концентрации внимания;

- нетерпеливость, стремление делать все быстро: ходить, есть, говорить, принимать решения;

- энергичная, эмоционально окрашенная речь, подкрепляемая жестами и мимикой и сопровождающаяся нередко напряжением мышц лица и шеи;

- импульсивность, эмоциональная несдержанность в спорах, неумение до конца выслушать собеседника;

– соревновательность, склонность к соперничеству и признанию, амбициозность, агрессивность по отношению к субъектам, противодействующим осуществлению планов;

– стремление к доминированию в коллективе или компаниях, легкая фрустрируемость внешними обстоятельствами и жизненными трудностями.

Для лиц, у которых диагностируется тенденция к поведенческой активности типа А1, характерны: повышенная деловая активность, напористость, увлеченность работой, целеустремленность. Нехватка времени для отдыха компенсируется в известной мере расчетливостью и умением выбрать главное направление деятельности, быстрым принятием решения. Энергичная, выразительная речь и мимика. Эмоционально насыщенная жизнь, честолюбие, стремление к успеху и лидерству, неполная удовлетворенность достигнутым, постоянное желание улучшить результаты проделанной работы; чувствительность к похвале и критике. Неустойчивость настроения и поведения в стрессонасыщенных ситуациях; стремление к соревновательности, однако без амбициозности и агрессивности; при обстоятельствах, препятствующих выполнению намеченных планов, легко возникает тревога, снижается уровень контроля личности, но преодолевается волевым усилием.

Для лиц, у которых диагностируется промежуточный (переходный) тип поведенческой активности АБ: характерна активная и целенаправленная деловитость, разносторонность интересов; умение сбалансировать деловую активность, напряженную работу со сменой занятий и умело организованным отдыхом; моторика и речевая экспрессия умеренно выражены. не показывают явной склонности к доминированию, но в определенных ситуациях и обстоятельствах уверенно берут на себя роль лидера;

Для лиц, у которых диагностируется тип поведенческой активности Б: для них характерна эмоциональная стабильность и предсказуемость в поведении; относительная устойчивость к действию стрессогенных

факторов; хорошая приспособляемость к различным видам деятельности. характерна рациональность.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью U-критерия Манна-Уитни.

## 2.2. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента

В результате проведенного исследования стрессоустойчивости подростков нами были получены данные об уровне стрессоустойчивости подростков, степень самоконтроля и эмоциональной лабильности в стрессовой ситуации, доминирующие копинг-стрессовые поведенческие стратегии подростков, стратегии поведенческой активности подростков в стрессовых условиях.

Рассмотрим основные результаты исследования уровня стрессоустойчивости подростков на констатирующем этапе эксперимента.

Таблица 1

Уровень стрессоустойчивости подростков на констатирующем этапе исследования

Уровень стрессоустойчивости	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Очень высокий	-	-
Высокий	6,7%	3,3%
Выше среднего	16,7%	13,3%
Средний	36,7%	33,3%
Ниже среднего	20,0%	20%
Низкий	16,7%	23,3%
Очень низкий	3,3%	6,7%

Наглядно данные уровня стрессоустойчивости подростков на констатирующем этапе эксперимента таблицы 1 представлены на рис. 1:

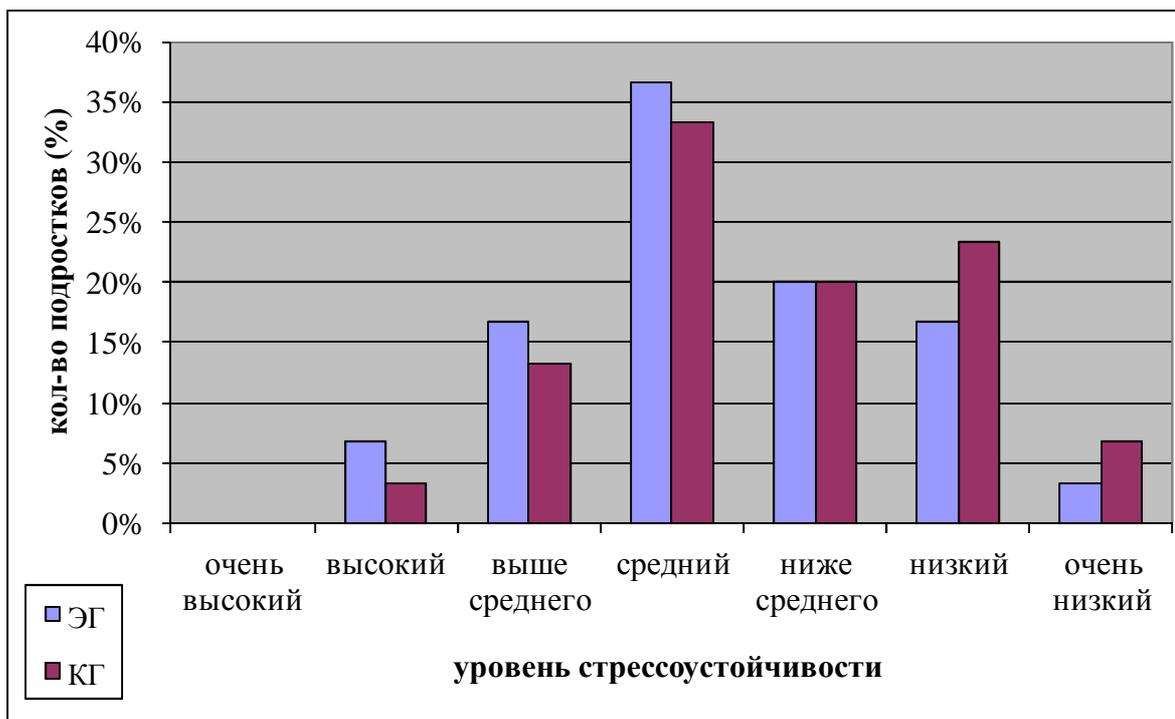


Рис.1. Уровень стрессоустойчивости подростков на констатирующем этапе исследования

Согласно представленным данным, у подростков экспериментальной и контрольной групп преобладает средний уровень стрессоустойчивости: 36,7% в экспериментальной группе и 33,3% в контрольной группе.

Низкий уровень стрессоустойчивости представлен у 16,7% подростков экспериментальной группы и 23,3% подростков контрольной группы.

Следует отметить, что очень высокий уровень стрессоустойчивости не выявлен у подростков, высокий уровень имеют 6,7% подростков экспериментальной группы и 3,3% подростков контрольной группы.

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента подростки двух групп имеют практически одинаковые данные уровня стрессоустойчивости.

Достоверность различий определялась с помощью U-критерия Манна-Уитни. Данные различия не являются статистически достоверными ( $U=342$ ,  $p<0,05$ ).

Рассмотрим особенности переживания стресса подростками: степени самоконтроля и эмоциональной лабильности в стрессовой ситуации на констатирующем этапе эксперимента, полученные по методике К. Шрайнера.

Таблица 2

Степень самоконтроля и эмоциональной лабильности подростков в стрессовой ситуации

Степень самоконтроля и эмоциональной лабильности	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	13,3%	10,0%
Средний	53,3%	56,7%
Низкий	33,3%	33,3%

Наглядно данные степени самоконтроля и эмоциональной лабильности подростков в стрессовой ситуации на констатирующем этапе представлены на рис. 2:

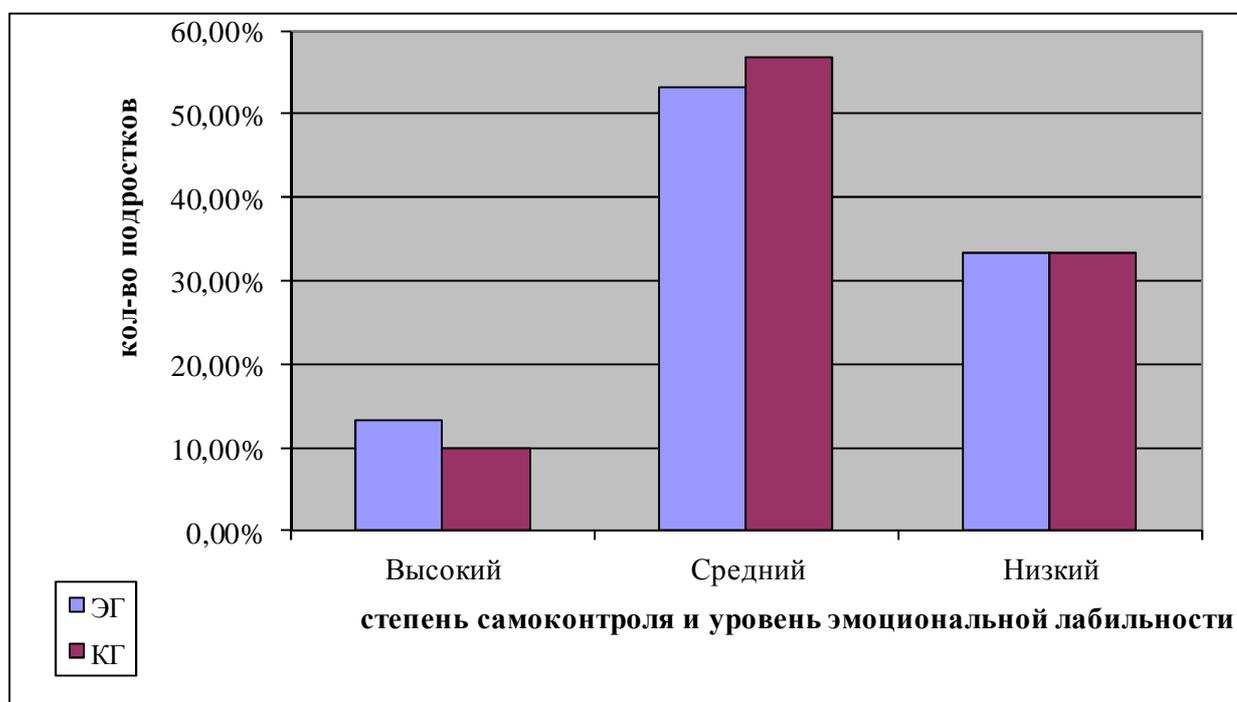


Рис.2. Степень самоконтроля и эмоциональной лабильности подростков в стрессовой ситуации на констатирующем этапе эксперимента

Большинство подростков в обеих группах (53,3% подростков в экспериментальной группе и 56,7% в контрольной группе) не всегда правильно ведут себя в стрессовой ситуации. Иногда умеют сохранять самообладание, но бывают также случаи, когда подростки заводятся из-за пустяка и потом об этом жалеют.

Низкая степень самоконтроля и эмоциональной лабильности выявлена у 33,3% подростков в обеих группах. Данные подростки переутомлены и истощены. Они часто теряют самоконтроль в стрессовой ситуации и не умеют владеть собой.

Высокая степень самоконтроля и эмоциональной лабильности выявлена только у 13,3% подростков экспериментальной группы и 10,0% подростков контрольной группы. Следовательно, только незначительное количество подростков ведут себя в стрессовой ситуации довольно сдержанно и умеют регулировать свои собственные эмоции. Они не раздражаются на других людей и не настроены винить себя.

Полученные различия степени самоконтроля и эмоциональной лабильности подростков в стрессовой ситуации на констатирующем этапе эксперимента не являются статистически значимыми ( $U=342$ ,  $p\leq 0,05$ ).

Рассмотрим доминирующие копинг-стрессовые поведенческие стратегии подростков в стрессовой ситуации на констатирующем этапе исследования

Основные результаты (среднегрупповые значения) подростков на констатирующем этапе исследования представлены в таблице 3:

Доминирующие копинг-стрессовые поведенческие стратегии подростков на констатирующем этапе исследования

Копинг-стратегия	Экспериментальная группа	Контрольная группа	<i>U</i>	<i>p</i>
Проблемно-ориентированный копинг (ПОК)	36,8	38,7	340	-
Эмоционально-ориентированный копинг (ЭОК)	49,6	50,1	346	-
Копинг избегания (КОИ)	34,3	32,9	350,5	-

Наглядно данные копинг-стрессовые поведенческие стратегии подростков на констатирующем этапе исследования представлены на рис. 3:

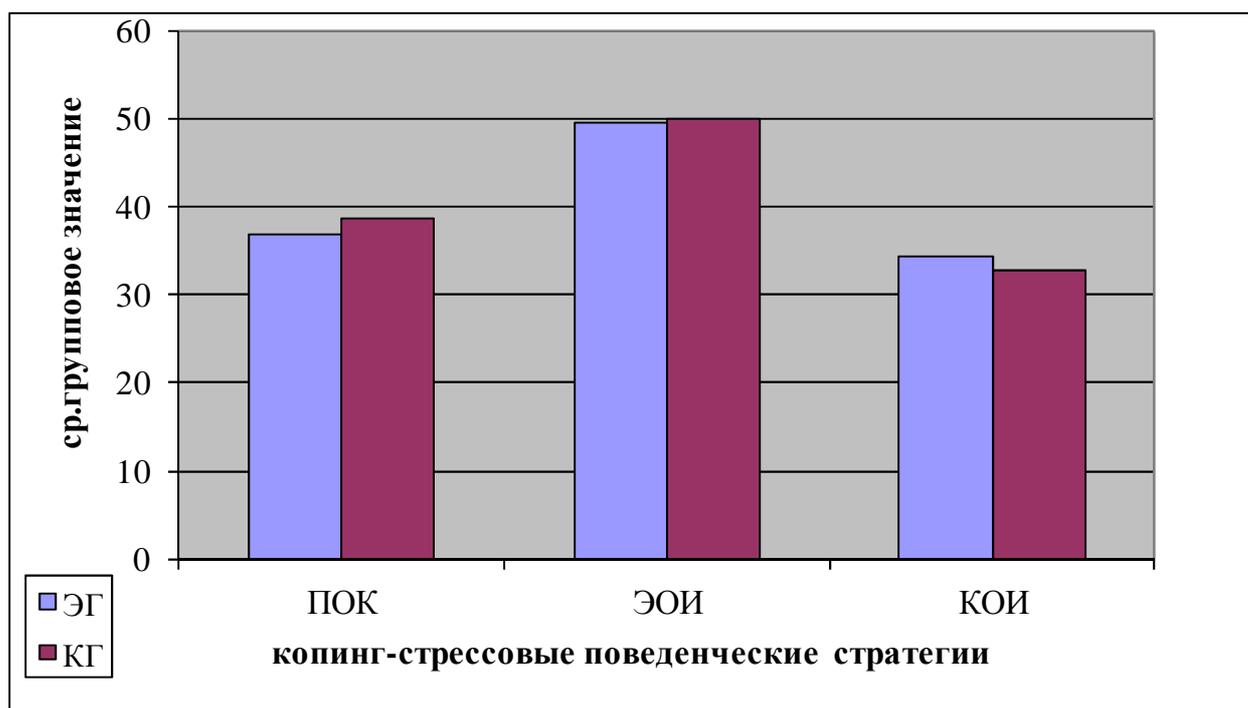


Рис. 3. Доминирующие копинг-стрессовые поведенческие стратегии подростков на констатирующем этапе исследования

Анализ данных доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий подростков на констатирующем этапе исследования свидетельствует, что у подростков в обеих группах преобладает

эмоционально-ориентированный копинг (показатель 49,6 в экспериментальной группе и 50,0 – в контрольной группе).

Преобладающий у подростков эмоционально-ориентированный копинг включает в себя мысли и действия, которые имеют своей целью снизить физическое или психологическое влияние стресса. Эти мысли или действия дают чувство облегчения, однако не направлены на устранение угрожающей ситуации, а просто дают человеку почувствовать себя лучше. Примером эмоционально-ориентированного копинга является: избегание проблемной ситуации, отрицание ситуации, мысленное или поведенческое дистанцирование, юмор, использование транквилизаторов для того, чтобы расслабиться.

В меньшей степени представлен проблемно-ориентированный копинг (показатель 36,8 в экспериментальной группе и 38,7 – в контрольной группе).

Наименее всего представлена копинг-стратегия, ориентированная на избегание (показатель 34,3 в экспериментальной группе и 32,9 – в контрольной группе).

Полученные различия копинг-стрессовые поведенческие стратегии подростков на констатирующем этапе исследования в экспериментальной и контрольной группе не являются статистически значимыми по U-критерию Манна-Уитни.

Рассмотрим результаты исследования стратегий поведенческой активности подростков в стрессовых условиях.

Стратегии поведенческой активности подростков в стрессовых условиях на констатирующем этапе исследования

Тип поведенческой активности	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Тип А	33,3%	30%
Тип А1	40%	43,3%
Тип АБ	23,3%	20%
Тип Б1	3,3%	6,7%
Тип Б	-	-

Наглядно данные стратегий поведенческой активности подростков в стрессовых условиях на констатирующем этапе исследования таблицы 4 представлены на рис. 4:

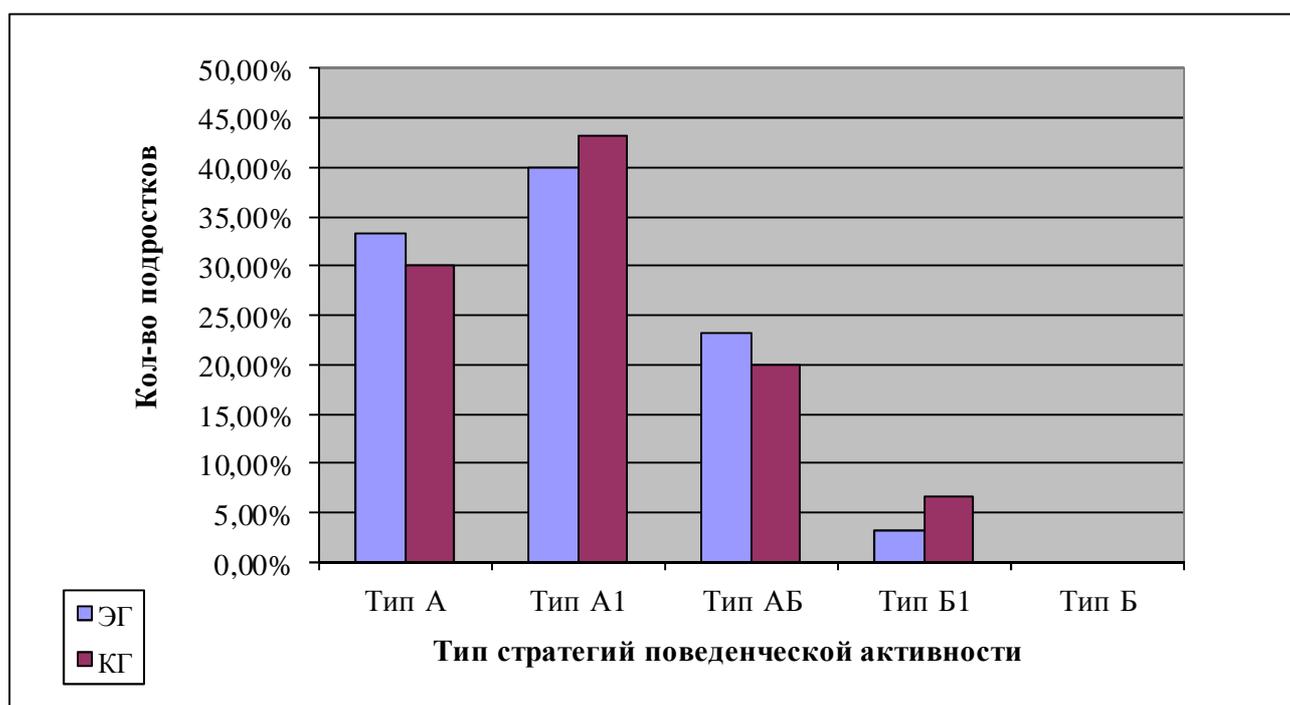


Рис. 4. Стратегии поведенческой активности подростков в стрессовых условиях на констатирующем этапе исследования

Таким образом, у подростков в обеих группах в большей степени представлены тип А 1 (в экспериментальной группе 40% подростков, в контрольной группе – 43,3% подростков) и Тип А (в экспериментальной группе 33,3% подростков, в контрольной группе – 30% подростков).

Для большинства подростков (тип А1) в стрессовых условиях поведенческая активность характеризуется следующими показателями:

- повышенная деловая активность, напористость, увлеченность работой, целеустремленность
- стремление к успеху и лидерству, неполная удовлетворенность достигнутым, постоянное желание улучшить результаты проделанной работы;
- чувствительность к похвале и критике;
- неустойчивость настроения и поведения в стрессонасыщенных ситуациях;
- стремление к соревновательности, однако без амбициозности и агрессивности;
- при обстоятельствах, препятствующих выполнению намеченных планов, легко возникает тревога, снижается уровень контроля личности, но преодолевается волевым усилием.

Для большинства подростков (Тип А) в стрессовых условиях поведенческая активность характеризуется следующими показателями:

- преувеличенная потребность в деятельности – сверхвовлеченность в работу, инициативность,
- постоянное напряжение душевных и физических сил в борьбе за успех, высокая мотивация достижения при неудовлетворенности достигнутым,
- неспособность к длительной и устойчивой концентрации внимания;
- нетерпеливость, стремление делать все быстро: ходить, есть, говорить, принимать решения;
- импульсивность, эмоциональная несдержанность в спорах, неумение до конца выслушать собеседника;
- соревновательность, склонность к соперничеству и признанию, амбициозность, агрессивность по отношению к субъектам, противодействующим осуществлению планов;

– стремление к доминированию в коллективе или компаниях, легкая фрустрируемость внешними обстоятельствами и жизненными трудностями.

Смешанный тип АБ представлен у 23,3% подростков экспериментальной группы и 20% подростков контрольной группы.

В меньшей степени представлены стратегии поведенческой активности Б1: 3,3% подростков экспериментальной группы и 6,7% подростков контрольной группы.

Таким образом, стрессоустойчивость подростков характеризуется следующими показателями:

- средний уровень стрессоустойчивости;
- средние показатели степени самоконтроля и уровня эмоциональной лабильности в стрессовой ситуации;
- преобладает эмоционально-ориентированный копинг в стрессовых условиях;
- преобладание стратегия поведенческой активности подростков в стрессовых условиях типа А1 (чувствительность к похвале и критике, неустойчивость настроения и поведения в стрессонасыщенных ситуациях, легко возникает тревога, снижается уровень контроля личности, повышенная деловая активность, напористость).

Таким образом, стрессоустойчивость подростков характеризуется средним уровнем самоконтроля и эмоциональной лабильности, использованием в стрессовой ситуации эмоционально-ориентированного копинга, преобладанием неустойчивостью настроения и поведения в стрессовых условиях.

### **2.3. Программа психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости подростков**

Цель психолого-педагогического сопровождения: способствовать развитию эмоциональной устойчивости, обеспечивающей противостояние стрессовым факторам, организующей направленность поведения подростка на преодоление стрессовой ситуации.

Задачи:

1. Развивать Я подростка, формировать жизнеспособную личность, обладающую внутренними ресурсами, достаточными для преодоления стрессовых ситуаций.

2. Формировать понимание собственного коммуникативного стиля, в поведении, умение распознать стиль партнера по общению, адекватное восприятие себя и других в стрессовых ситуациях.

3. Корректировать неадекватные отношения, установки, эмоциональные и поведенческие стереотипы проявляющиеся в стрессовых условиях.

4. Помочь освоить эмоционально- и проблемно-ориентированные техники преодоления стресса.

5. Обеспечить обучающихся необходимой информацией для формирования собственных стратегий поведения, позволяющих сохранять эмоциональную устойчивость.

Основа психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости подростков – это развитие способности индивида к сохранению состояния психического благополучия и его проявлению в адекватном поведении во взаимодействии с внешним миром в стрессовых условиях. Подростков необходимо познакомить с признаками психологически некомфортных состояний, обучить приемам и способам выхода из критических ситуаций, техникам, позволяющим минимизировать отрицательные последствия стресса.

Условиями психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости подростков являются учет психологических особенностей подростков и применение специализированной программы тренинга,

Модель развития стрессоустойчивости подростков включает в себя комплекс мер, направленных на развитие когнитивных, рефлексивных, эмоционально-волевых и коммуникативно-поведенческих составляющих стрессоустойчивости.

### **Содержание тренинга**

Тренинг состоит из пяти блоков: «Самопознание», «Я и другие», «Чувства», «Преодоление трудных ситуаций», «Преодоление кризисных ситуаций».

Занятия первого блока посвящены развитию когнитивного компонента стрессоустойчивости включают в себя занятия по самопознанию, погружению в свой внутренний мир и ориентацию в нем, знакомству с чертами личности, формированию возможностей распознавать личностные качества, умению принимать самого себя и других людей, при этом адекватно осознавая свои и чужие достоинства и недостатки и их возможностей в преодолении стрессовых ситуаций.

Вторым компонентом тренинга является развитие коммуникативно-поведенческой составляющей стрессоустойчивости, включает себя занятия по обучению взаимодействию с людьми и развитие социальных навыков общего плана. В данный раздел включены психотехнические приемы, позволяющие уверенно излагать свою позицию, аргументировать ее, проявлять настойчивость в отстаивании собственных прав, защищать свои интересы, противостоять давлению, обвинению, принимать критику, обращаться за помощью, делать шаги к примирению.

Занятия блока «Чувства» направлены на развитие эмоционально-волевой составляющей стрессоустойчивости, включающего развитие навыков восприятия, распознавания, отражения эмоций, расширение

арсенала способов эмоционального самовыражения, развитие навыков самоконтроля своих эмоциональных проявлений.

В четвертом блоке, «Преодоление трудных ситуаций», также происходит развитие эмоционально-волевой составляющей стрессоустойчивости, содержатся техники совладания с трудными ситуациями: проблемно-ориентированные техники – усилия с целью конструктивно повлиять на ситуацию; эмоционально-ориентированные техники, направленные на управление эмоциональным состоянием, а также способы выявления и изменения иррациональных установок.

Пятый блок, «Преодоление критических ситуаций», посвящен развитию рефлексивной составляющей стрессоустойчивости, анализу уязвимости к критическим стрессовым ситуациям и рефлексии реально происшедших случаев. Участникам тренинга дается не готовый рецепт поведения в критических ситуациях, а алгоритм поведения, расширяющий их возможности в дополнение к способам, уже имеющимся в их опыте. Основная задача тренинга – не замена, а расширение репертуара поведения в трудных ситуациях, обеспечивающее автономное, осознанное принятие решений. Блок включает различные способы преодоления критических ситуаций.

Техника проведения тренинговых занятий.

Занятия проводятся один раз в неделю. Продолжительность занятия от 60 до 90 минут, в зависимости от темы. Тренинг рассчитан на работу с подростками 14–15 лет.

Занятие тренинга включает несколько этапов:

1. Создание единого психологического пространства, а также обратной связи (отдельный участник, вся группа и наоборот).
2. Выяснение знаний и представлений обучающихся по новой теме.
3. Проведение дискуссий, игры, полилога или интервьюирования для создания ситуаций рефлексии.

4. Сообщение новой информации и обобщение уже полученной информации.

5. Решение конкретных задач, овладение знаниями, навыками, умениями, а также достижение иных развивающих или коррекционных целей.

6. Отработка навыков.

7. Релаксационные восстановительные упражнения для снятия психологической напряженности и подведение итогов занятия.

Каждый этап, в свою очередь, предполагает соответствующие фазы:

– определение целей, темы дискуссии, характера проблемы, ориентацию на них участников занятия;

– круговую дискуссию по обсуждаемой проблеме, сбор информации, суждений, мнений, новых идей, предложений от всех ее участников;

– упорядочение информации и ее обсуждение;

– обоснование альтернатив и совместная их оценка;

– подведение итогов дискуссии, совместное резюмирование;

– сопоставление целей занятия с полученным результатом;

– снятие психологической нагрузки, подведение итогов занятия.

### **Этапы развития навыков и умений адекватного поведения в стрессовых условиях и преодоления стрессовых ситуаций**

Формирование конкретных навыков осуществляется в три этапа:

1. Развитие когнитивной основы навыка умения предусматривает детальную проработку всех компонентов, с заданием рамок его использования, т.е. с указанием на конкретный тип социальных ситуаций, в которых использование тренируемого навыка будет считаться компетентным. Каждый навык составляют специфические поведенческие шаги, которые должны быть смоделированы в правильной последовательности.

2. Навык тренируется и доводится до автоматизма в специально подобранных ролевых играх.

3. Генерализация навыка представляет собой перенос в реальную жизнь. Для этого обучающихся просят вспомнить ситуации из своей собственной жизни, в которых тренируемый навык им был необходим, и дается задание попробовать данное поведение в жизни.

Методы ведения занятий по программе:

1. «Кооперативное обучение».

2. Дискуссионные методы: «Неоконченные предложения», «Чужие проблемы», «Чужие письма», «Дискуссионные качели».

3. Ролевые методы. Используются, поскольку для формирования зрелой эго-идентичности подросткам необходимо попробовать себя в различных ролях, примерить к себе различные модели поведения, чтобы найти свои.

4. Методы предъявления и отыгрывания психологической информации. Используются, чтобы дать возможность ребятам через обсуждение типичных проблем других подростков примерить их проблемы на себя.

5. «Мозговой штурм».

6. «Рабочие листы». Метод представляет собой описание последовательности этапов-шагов, которые надо сделать, и вопросов, на которые надо ответить, чтобы решить поставленную задачу.

7. Метод кейсов.

8. «Алгоритм-лабиринт». Участникам предоставляются письменное описание ситуации и список возможных действий. Задача участников – выбрать наилучшее решение проблемы.

Сценарные планы занятий приведены в приложении 2.

## 2.4. Анализ результатов контрольного этапа исследования

Реализация психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости подростков в формирующем эксперименте позволила получить данные динамики развития стрессоустойчивости подростков.

На контрольном этапе исследования применялись те же методики, что и на констатирующем этапе исследования, которые позволили получить данные о динамике стрессоустойчивости подростков, степень самоконтроля и эмоциональной лабильности в стрессовой ситуации, динамики доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий подростков, стратегий поведенческой активности подростков в стрессовых условиях.

Рассмотрим основные результаты исследования стрессоустойчивости подростков после формирующего этапа исследования. Динамика уровня стрессоустойчивости представлена на рис. 5:

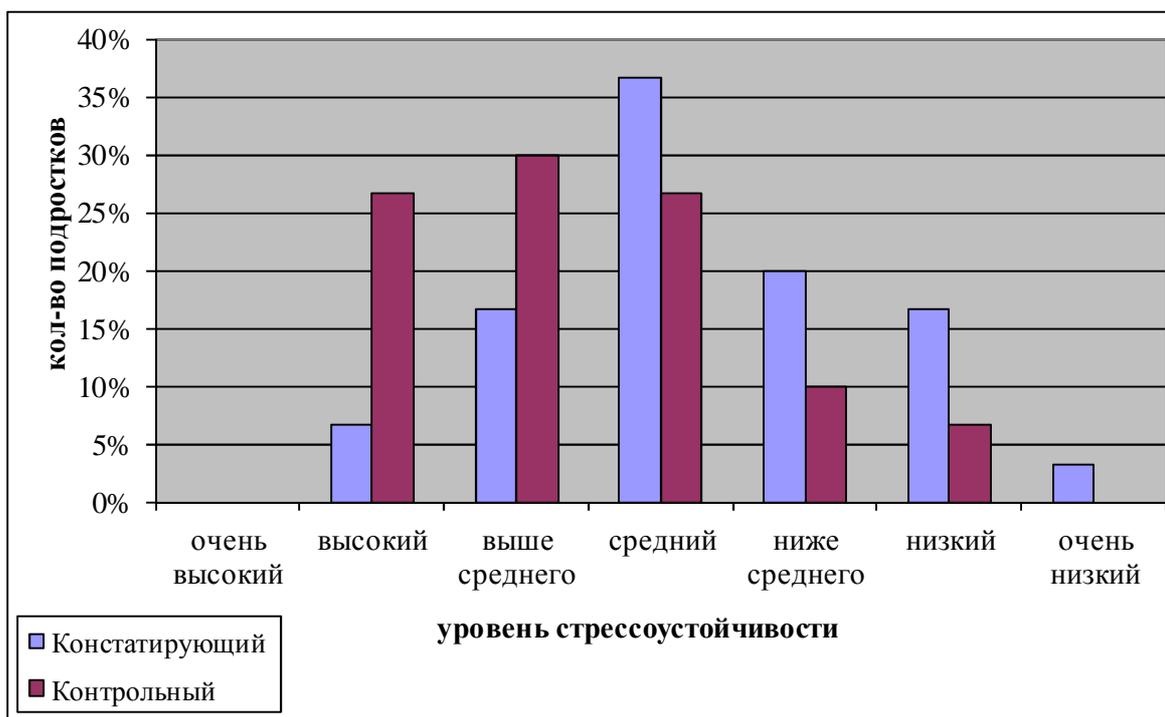


Рис.5. Динамика стрессоустойчивости подростков экспериментальной группы после формирующего этапа исследования.

Анализ данных динамики уровня стрессоустойчивости подростков после формирующего эксперимента позволяет сделать вывод о динамике на контрольном этапе исследования.

Преобладающими уровнями стрессоустойчивости подростков на контрольном этапе исследования являются высокий (26,7% подростков), выше среднего (30,0% подростков) и средний уровень (26,7% подростков).

Показатель высокого уровня увеличился на 20%, показатель выше среднего на 13,3%. В свою очередь значительно произошло снижение показателей низкого уровня. На контрольном этапе исследования отсутствуют подростки с очень низким уровнем стрессоустойчивости. Показатель низкого уровня снизился на 10%, уровень ниже среднего снизился на 10%. Данные различия являются статистически достоверными на уровне  $p \leq 0,05$ .

В контрольной группе подростков динамика уровня стрессоустойчивости незначительна и не достигает достоверности различий. Основные результаты после формирующего этапа исследования представлены на рис. 6.

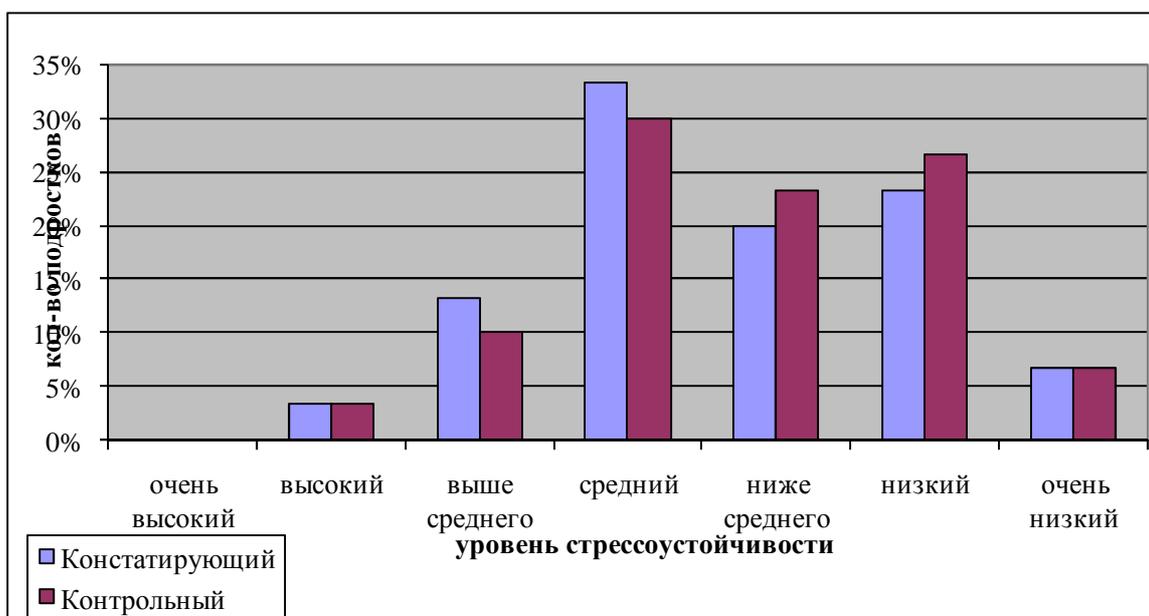


Рис.6. Динамика стрессоустойчивости подростков контрольной группы после формирующего этапа исследования

Анализ данных уровня стрессоустойчивости подростков контрольной группы, позволяет сделать вывод, что как и на констатирующем этапе исследования преобладающим является средний уровень (30% подростков). Следует отметить слабую отрицательную динамику стрессоустойчивости: показатели высокого уровня не изменились, на 3,3% снизился показатель среднего и уровня выше среднего. В свою очередь, на 3,3% увеличился показатель стрессоустойчивости низкого уровня и уровня ниже среднего. Данные различия не являются статистически значимыми по U-критерию Манна-Уитни.

Рассмотрим динамику степени самоконтроля и эмоциональной лабильности в стрессовой ситуации у подростков после реализации мероприятия психолого-педагогического сопровождения на формирующем этапе исследования.

Динамика степени самоконтроля и эмоциональной лабильности подростков экспериментальной группы в стрессовой ситуации после формирующего этапа исследования представлена на рис. 7:

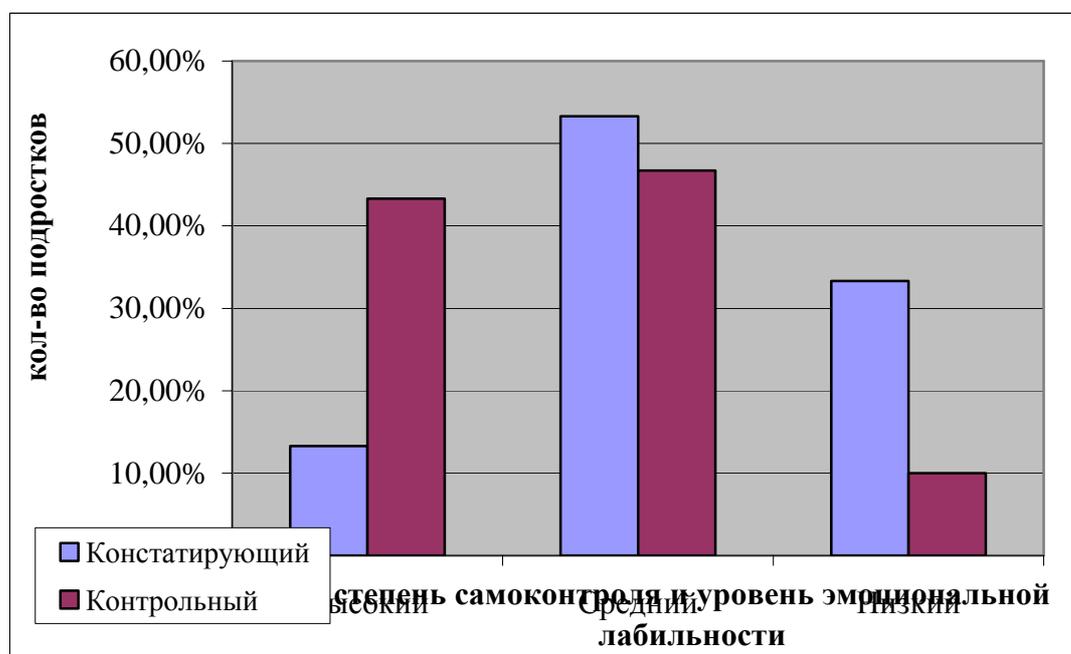


Рис.7. Динамика степени самоконтроля и эмоциональной лабильности подростков экспериментальной группы в стрессовой ситуации после формирующего этапа исследования

Анализ данных, представленных на рис. 7, свидетельствует о положительной динамике самоконтроля и эмоциональной лабильности подростков экспериментальной группы в стрессовой ситуации после формирующего эксперимента. Преобладающей степенью самоконтроля и эмоциональной лабильности подростков в стрессовой ситуации на контрольном этапе исследования являются высокий (43,3% подростков) и средний (46,7% подростков).

Следует отметить положительную динамику высокой степени самоконтроля и уровня эмоциональной лабильности в стрессовой ситуации – после формирующего этапа исследования данный показатель повысился на 30%. Также произошло снижение низкой степени самоконтроля и уровня эмоциональной лабильности в стрессовой ситуации на 23,3%.

Таким образом, можно сделать вывод, что подростки после реализации психолого-педагогического сопровождения по развитию стрессоустойчивости в большей степени ведут себя довольно сдержанно в стрессовой ситуации и научились регулировать свои собственные эмоции. Они перестали раздражаться на других людей и не настроены винить себя. Также снизилось количество подростков часто теряющих самоконтроль в стрессовой ситуации.

Данные различия являются статистически достоверными на уровне  $p \leq 0.05$ .

Данные степени самоконтроля и эмоциональной лабильности подростков контрольной группы в стрессовой ситуации после формирующего этапа исследования представлены на рис.8.

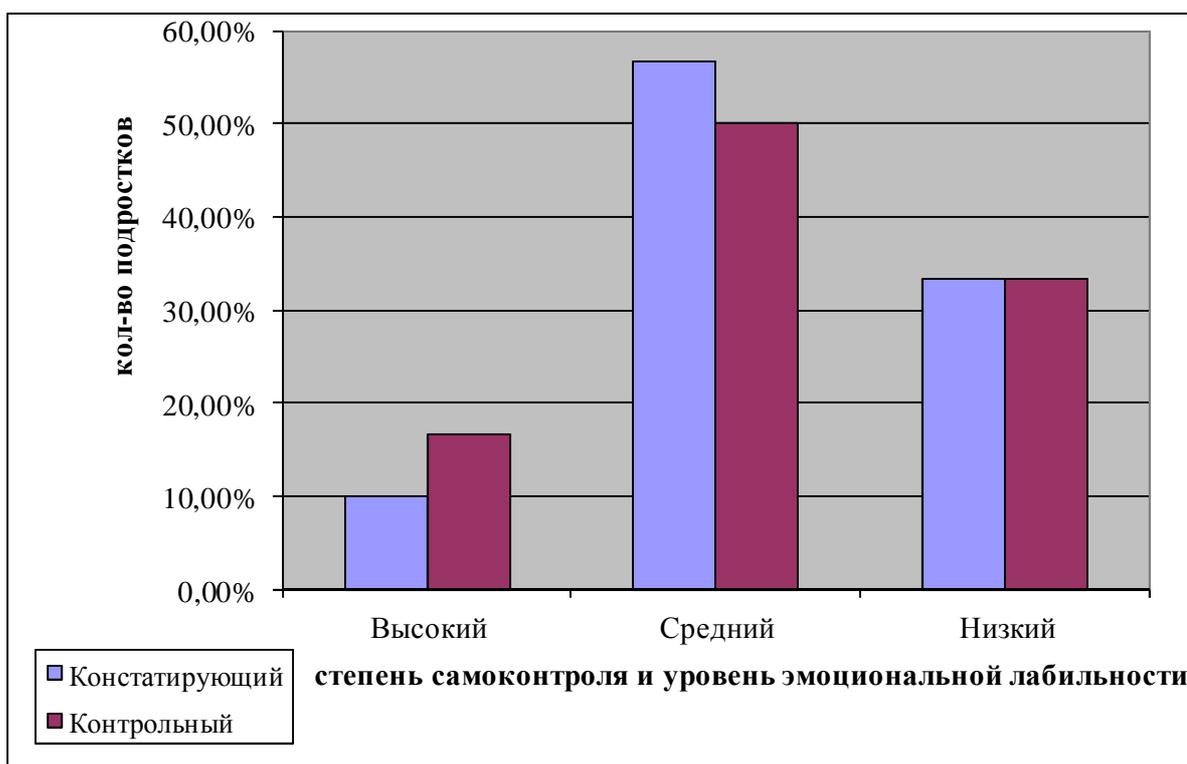


Рис.8. Динамика степени самоконтроля и эмоциональной лабильности подростков контрольной группы в стрессовой ситуации после формирующего этапа исследования

Анализ данных степени самоконтроля и эмоциональной лабильности подростков контрольной группы, позволяет сделать вывод, что, как и на констатирующем этапе следования, преобладающим является средний уровень (50% подростков). Следует отметить незначительную динамику показателей: показатель высокого уровня повысился на 6,7% за счет снижения показателя среднего уровня. Показатель низкого уровня не изменился. Полученные различия в контрольной группе подростков не являются статистически значимыми по U-критерию Манна-Уитни.

Рассмотрим динамику доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий подростков в стрессовой ситуации после формирующего этапа исследования. Доминирующие копинг-стрессовые поведенческие стратегии подростков экспериментальной группы после формирующего этапа исследования представлены в таблице 5.

Доминирующие копинг-стрессовые поведенческие стратегии подростков экспериментальной группы после формирующего этапа исследования

Копинг - стратегия	Констатирующий этап	Контрольный этап	<i>U</i>	<i>p</i>
Проблемно-ориентированный копинг (ПОК)	36,8	53,8	300,5	0,01
Эмоционально-ориентированный копинг (ЭОК)	49,6	30,2	328	0,05
Копинг избегания (КОИ)	34,3	29,1	306,5	-

Динамика доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий подростков экспериментальной группы после реализации мер психолого-педагогического сопровождения на формирующем этапе исследования представлена на рис. 9:

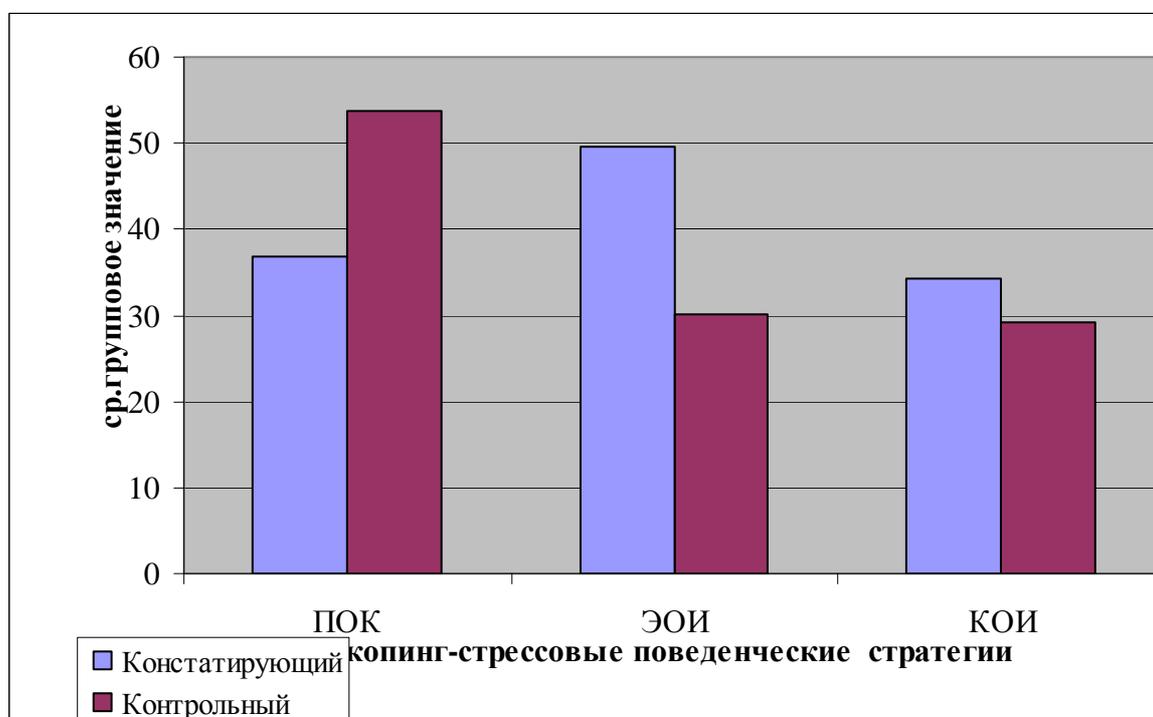


Рис.9. Динамика доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий подростков экспериментальной группы после формирующего этапа исследования

Анализ данных, представленных в таблице и рис. свидетельствуют о преобладании проблемно-ориентированной копинг-стратегии у подростков после проведения формирующего этапа исследования.

На контрольном этапе исследования показатель проблемно-ориентированной копинг-стратегии подростков экспериментальной группы составляет 53,8 (на констатирующем этапе показатель составлял 36,8). Данные различия являются статистически достоверными на уровне  $p \leq 0,01$ .

Таким образом, можно сделать вывод, что после формирующего этапа исследования подростки экспериментальной группы в большей степени применяют активную поведенческую стратегию, при которой старается использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы. Связан с попытками улучшить отношения «человек-среда» путем изменения когнитивной оценки сложившейся ситуации, например, поиском информации о том, что делать и как поступить, или путем удержания себя от импульсивных или поспешных действий.

Значимо снизился (на уровне  $p \leq 0,05$ ) показатель применения подростками копинга, ориентированного на эмоции (на констатирующем этапе показатель составлял 49,6, на контрольном этапе – 30,2).

Показатель копинга избегания после формирующего этапа исследования практически не изменился: на констатирующем этапе показатель составлял 30,26, на контрольном этапе – 29,1. Данные различия не являются статистически достоверными по U-критерию Манна-Уитни.

Рассмотрим основные изменения применения копинг-стратегий в стрессовых ситуациях в контрольной группе подростков. Основные результаты представлены на рис.10.

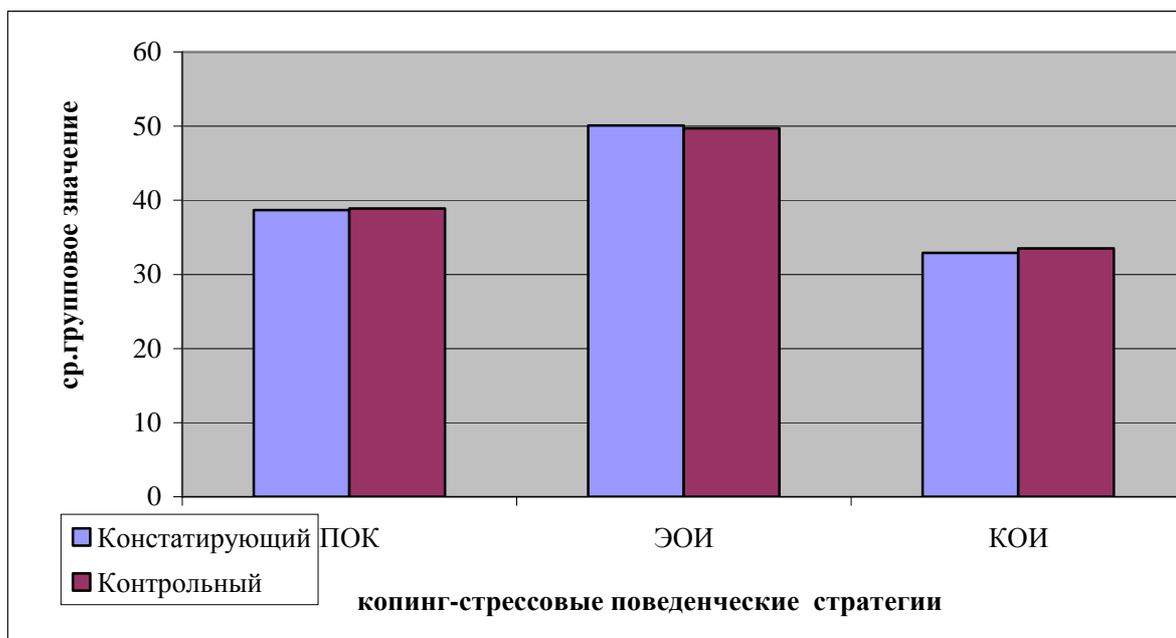


Рис.10. Динамика доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий подростков контрольной группы после формирующего этапа исследования

Анализ основных копинг-стратегий поведения в стрессовой ситуации подростков контрольной группы свидетельствует, что показатели после формирующего этапа исследования не изменились. Преобладающей копинг-стрессовой поведенческой стратегией остается эмоционально-ориентированный копинг (показатель 49,7). Следовательно, преобладающий у подростков контрольной группы эмоционально-ориентированный копинг включает в себя мысли и действия, которые имеют своей целью снизить физическое или психологическое влияние стресса. Эти мысли или действия дают чувство облегчения, однако не направлены на устранение угрожающей ситуации, а просто дают человеку почувствовать себя лучше.

Полученные различия копинг-стратегий подростков контрольной группы в стрессовых ситуациях не являются статистически достоверными по U-критерию Манна-Уитни.

Рассмотрим динамику стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях подростков после формирующего этапа исследования. Основные результаты динамики стратегии поведенческой активности

подростков экспериментальной группы в стрессовых условиях после формирующего этапа исследования представлены на рис. 11.

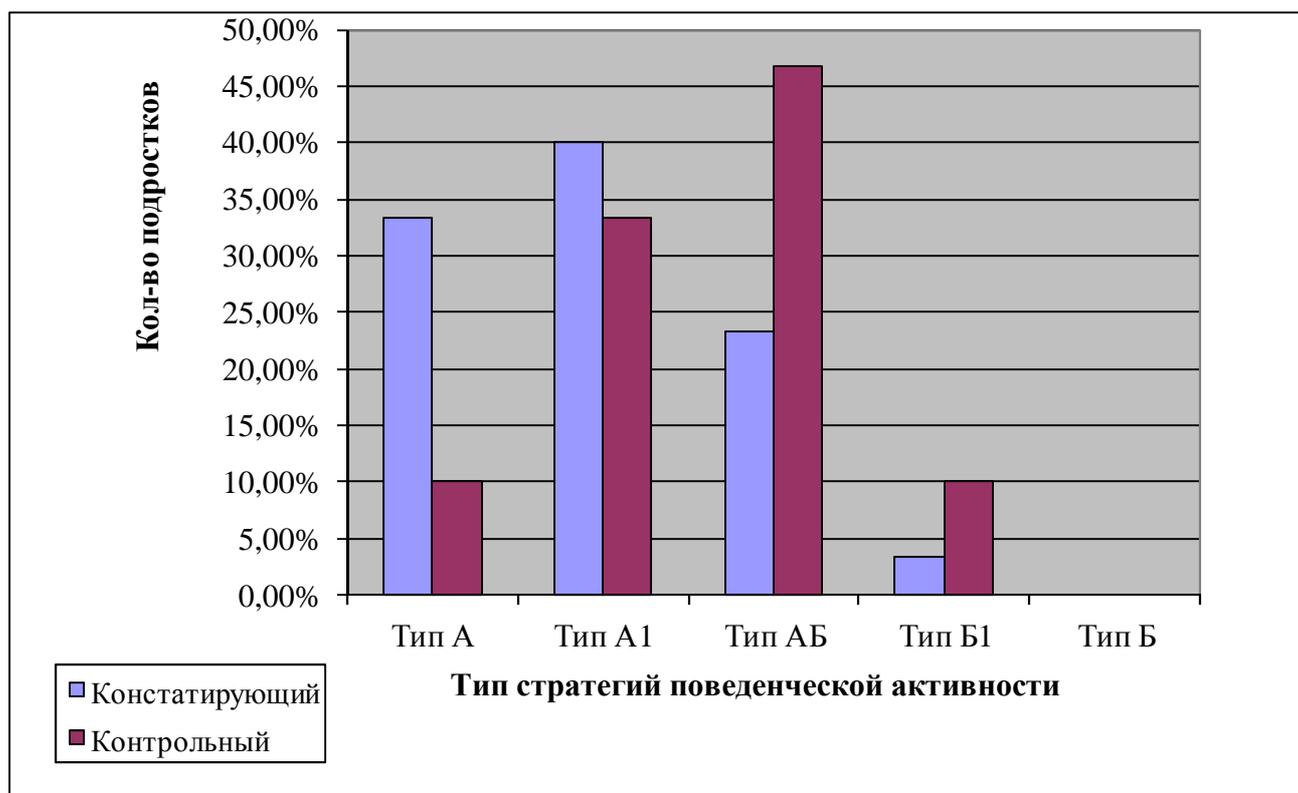


Рис. 11. Динамика стратегий поведенческой активности подростков экспериментальной группы в стрессовых условиях после формирующего этапа исследования

Анализ динамики в экспериментальной группе стратегий активности подростков после формирующего этапа исследования свидетельствует о доминировании на контрольном этапе исследования смешанной стратегии поведенческой активности в стрессовых условиях типа АБ (46,7% подростков). Показатель типа АБ увеличился на 23,3%.

Таким образом, после формирующего этапа исследования для большинства подростков (Тип АБ) в стрессовых условиях поведенческая активность характеризуется следующими показателями:

- характерна активная и целенаправленная деловитость, разносторонность интересов;

- умение сбалансировать деловую активность, напряженную работу со сменой занятий и умело организованным отдыхом;

- моторика и речевая экспрессия умеренно выражены;
- не показывают явной склонности к доминированию, но в определенных ситуациях и обстоятельствах уверенно берут на себя роль лидера.

Следует отметить снижение поведенческой активности типа А (на 23,3%) и типа А1 (на 6,7%).

Следовательно, после формирующего этапа исследования у подростков экспериментальной группы снизилась поведенческая активность в стрессовых условиях, характеризующаяся показателями:

- неспособность к длительной и устойчивой концентрации внимания;
- нетерпеливость;
- импульсивность, эмоциональная несдержанность в спорах, неумение до конца выслушать собеседника;
- соревновательность, склонность к соперничеству и признанию,
- стремление к доминированию в коллективе или компаниях, легкая фрустрируемость внешними обстоятельствами и жизненными трудностями.
- неустойчивость настроения и поведения в стрессонасыщенных ситуациях.

Полученные различия в группе подростков экспериментальной группы стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях являются статистически значимыми на уровне  $p \leq 0,01$ .

Рассмотрим основные изменения стратегий поведенческой активности подростков контрольной группы в стрессовых условиях после формирующего этапа исследования (рис. 12).

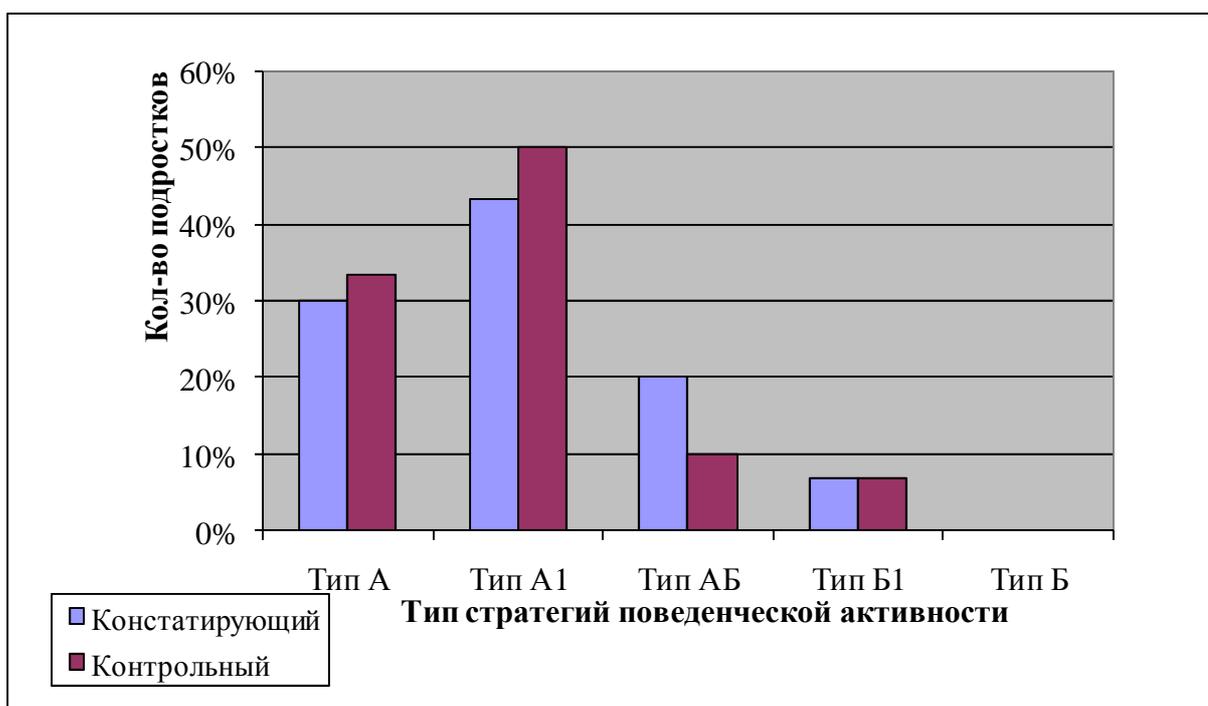


Рис. 12. Динамика стратегий поведенческой активности подростков экспериментальной группы в стрессовых условиях после формирующего этапа исследования

После проведения формирующего этапа исследования в контрольной группе подростков показатели не изменились. Как и на констатирующем этапе исследования преобладает стратегия типа А1 (50% подростков).

Также наблюдается незначительная динамика типа поведенческой активности АБ на 10%. и повысился на 3,3% тип А.

Полученные различия не являются статистически достоверными по U-критерию Манна-Уитни.

Таким образом, для большинства подростков контрольной группы на контрольном этапе исследования в стрессовых условиях поведенческая активность (Тип А1) характеризуется следующими показателями:

- повышенная деловая активность, напористость, увлеченность работой, целеустремленность
- стремление к успеху и лидерству, неполная удовлетворенность достигнутым, постоянное желание улучшить результаты проделанной работы;

- чувствительность к похвале и критике;
- неустойчивость настроения и поведения в стрессонасыщенных ситуациях;
- стремление к соревновательности, однако без амбициозности и агрессивности;
- при обстоятельствах, препятствующих выполнению намеченных планов, легко возникает тревога, снижается уровень контроля личности, но преодолевается волевым усилием.

Проведенное исследование на контрольном этапе исследования позволяет сделать следующие выводы:

В экспериментальной группе подростков наблюдается статистически значимая положительная динамика стрессоустойчивости после формирующего этапа исследования, которая проявляется в следующих показателях:

- преобладающим уровнем стрессоустойчивости подростков на контрольном этапе исследования являются высокий и выше среднего;
- положительная динамика степени самоконтроля и эмоциональной лабильности подростков экспериментальной группы в стрессовой ситуации, преобладающей являются высокая и средняя степень самоконтроля и эмоциональной лабильности;
- преобладание проблемно-ориентированной копинг-стратегии в стрессовой ситуации;
- преобладание смешанной стратегии активности поведения в стрессовых условиях (тип АБ).

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

На констатирующем этапе исследования были получены следующие данные стрессоустойчивости подростков:

- средний уровень стрессоустойчивости;
- средние показатели степени самоконтроля и уровня эмоциональной лабильности в стрессовой ситуации;
- преобладает эмоционально-ориентированный копинг в стрессовых условиях.
- преобладание стратегия поведенческой активности подростков в стрессовых условиях типа А1.

Формирующий этап исследования включал в себя программу психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости подростков. Был реализован тренинг развития стрессоустойчивости подростков с учетом психологических возрастных особенностей подросткового возраста.

Цель психолого-педагогического сопровождения: способствовать формированию психологической устойчивости подростков к ситуациям, требующим мобилизации ресурсов личности.

Методы ведения занятий тренинга: «кооперативное обучение», дискуссионные методы, ролевые методы, методы предъявления и отыгрывания психологической информации, «мозговой штурм», «рабочие листы», метод кейсов.

Тренинг состоит из пяти блоков: «Самопознание», «Я и другие», «Чувства», «Преодоление трудных ситуаций», «Преодоление критических ситуаций».

Реализация психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости подростков в формирующем этапе исследования способствовало позволило получить данные о положительной динамике развития стрессоустойчивости подростков.

Проведение исследования на контрольном этапе позволило получить следующие результаты:

В экспериментальной группе подростков наблюдается статистически значимая положительная динамика стрессоустойчивости после формирующего эксперимента, которая проявляется в следующих показателях:

- преобладающим уровнем стрессоустойчивости подростков на контрольном этапе эксперимента являются высокий и выше среднего .

- положительная динамика степени самоконтроля и эмоциональной лабильности подростков экспериментальной группы в стрессовой ситуации, преобладающей являются высокая и средняя степень самоконтроля и эмоциональной лабильности, преобладание проблемно-ориентированной копинг-стратегии в стрессовой ситуации; преобладании смешанной стратегии активности поведения в стрессовых условиях (тип АБ).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как показал анализ литературы по проблеме, к настоящему времени, с одной стороны, накоплено значительное количество результатов многоплановых исследований, посвященных изучению стрессоустойчивости, с другой стороны – многие авторы отмечают сложность и во многом противоречивость и недостаточность концептуальных и методологических разработок данного психологического феномена.

Подростковый возраст отличается большой длительностью и латентностью значительного числа протекающих психических процессов. На фоне процессов формирования социальных новообразований происходит «революционная» гормональная и психофизиологическая перестройка организма, половое созревание, переводящие ребенка во взрослого. Этим достигается динамическое равновесие изменений, происходящих с подростком и рациональный расход ресурсной базы, обеспечивающих его становление на этой стадии развития.

Стрессоустойчивость личности в подростковом возрасте нуждается в особом развитии, что обусловлено психологическими особенностями подростков.

Параметры эмоциональной устойчивости в стрессовых ситуациях зависят от способности личности к адекватному отражению переживаемой ситуации. В этом и заключается основная проблема в развитии стрессоустойчивости у подростков.

Для полного и всестороннего анализа психотравмирующей ситуации подростку не хватает жизненного опыта, поэтому не может адекватно отражать эту ситуацию. Кроме того, подросток не всегда понимает, что находится в состоянии стресса, хотя в полной мере испытывает состояние дискомфорта.

Проведенный анализ научной литературы по проблеме стресса и стрессоустойчивости в подростковом возрасте, позволили сделать вывод, что она обеспечивается гармоническим взаимодействием когнитивного, рефлексивного, эмоционально-волевого и коммуникативно-поведенческого компонентов деятельности в стрессовой ситуации.

Поэтому модель развития стрессоустойчивости подростков включает в себя комплекс мер, направленных на развитие рефлексивных, эмоционально-волевых и коммуникативно-поведенческих составляющих стрессоустойчивости.

В результате проведенного исследования стрессоустойчивости подростков нами были получены данные, свидетельствующие, что стрессоустойчивость подростков характеризуется средним уровнем самоконтроля и эмоциональной лабильности, использованием в стрессовой ситуации эмоционально-ориентированного копинга, преобладанием неустойчивостью настроения и поведения в стрессовых условиях.

В рамках психолого-педагогического сопровождения с учетом психологических возрастных особенностей подросткового возраста, был реализован тренинг развития стрессоустойчивости подростков.

Цель психолого-педагогического сопровождения: способствовать развитию эмоциональной устойчивости, обеспечивающей противостояние стрессовым факторам, организующей направленность поведения подростка на преодоление стрессовой ситуации.

Условиями психолого-педагогического сопровождения развития стрессоустойчивости подростков являются учёт психологических особенностей подростков и применение специализированной программы тренинга.

Занятия первого блока посвящены развитию когнитивного компонента стрессоустойчивости, они включают в себя занятия по самопознанию, погружению в свой внутренний мир и ориентацию в нем, знакомству с чертами личности. Вторым блоком тренинга является развитие

коммуниктивно-поведенческой составляющей стрессоустойчивости, что включает в себя занятия по обучению взаимодействию с людьми и развитие социальных навыков общего плана. Занятия блока «Чувства» направлены на развитие эмоционально-волевой составляющей стрессоустойчивости, включают развитие навыков восприятия, распознавания, отражения эмоций, расширение арсенала способов эмоционального самовыражения, развитие навыков самоконтроля своих эмоциональных проявлений. В четвертом блоке, «Преодоление трудных ситуаций», также происходит развитие эмоционально-волевой составляющей стрессоустойчивости, содержатся техники совладания с трудными ситуациями. Пятый блок, «Преодоление критических ситуаций», посвящен развитию рефлексивной составляющей стрессоустойчивости, анализу уязвимости к критическим стрессовым ситуациям и рефлексии реально происшедших случаев.

После реализации мероприятий психолого-педагогического сопровождения, проведение исследования на контрольном этапе позволило получить следующие результаты:

В экспериментальной группе подростков наблюдается статистически значимая положительная динамика стрессоустойчивости после формирующего эксперимента, которая проявляется в следующих показателях:

- преобладающим уровнем стрессоустойчивости подростков на контрольном этапе эксперимента являются высокий и выше среднего;
- положительная динамика степени самоконтроля и эмоциональной лабильности подростков экспериментальной группы в стрессовой ситуации, преобладающей являются высокая и средняя степень самоконтроля и эмоциональной лабильности, преобладание проблемно-ориентированной копинг-стратегии в стрессовой ситуации; преобладании смешанной стратегии активности поведения в стрессовых условиях (тип АБ).

Следовательно, можно сделать вывод о положительной динамике стрессоустойчивости подростков после реализации мер психолого-

педагогического сопровождения в образовательном учреждении развития стрессоустойчивости подростков, организованного с учетом психологических особенностей подросткового возраста и программы тренинга, направленного на развитие когнитивной, рефлексивной, эмоционально-волевой и коммуникативно-поведенческой составляющих стрессоустойчивости.

В результате исследования гипотеза нашла свое подтверждение.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулов, Ф.У. Стрессоустойчивость личности в образовательном процессе [Текст] / Ф.У. Абдулов, К.А. Холуева // Современные наукоемкие технологии. 2013. – № 7–2. – 190 с.
2. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека [Текст] / Л.М.Аболин. – Казань, 1997. – 278 с.
3. Агафонов А.Ю. Исследование Я-концепции обучающихся подросткового возраста как средства качественной оценки образовательных систем[Текст]: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. / А.Ю.Агафопова. – Казань, 2000. – 18 с.
4. Адлер, А. Понять природу человека [Текст] / А. Адлер. – СПб: Академический проект, 2015. – 300 с.
5. Александрова, Н.П. Эмоциональная саморегуляция и личностные факторы стрессоустойчивости [Текст] / Н.П. Александрова, Е.Н. Богданов // Прикладная юридическая психология. – 2014. – № 1. – С. 22–30.
6. Андреева, И.А. Стресс в подростковом возрасте: [Текст] / И.А. Андреева, С.А. Анохина // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2006. – № 4. – С. 374–380.
7. Аноприенко, Е.В. Стиль родительского поведения как фактор хронического стресса у подростков [Текст] / Е.В. Аноприенко // Альманах современной науки и образования. 2014. – №10 (88). – С. 13–18.
8. Анохин П.К. Принципиальные вопросы теории функциональных систем [Текст] / П.К. Анохин // Принципы системной организации функции. М: Наука, 1973. С. 5–61.
9. Анохина, Т.В. Педагогическая поддержка как реальность [Текст] / Т.В.Анохина. // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. – М.: Инноватор, 1996. – 158 с.

10. Анохина, С.А. Особенности и тенденции развития стрессоустойчивости в подростковом возрасте [Текст] / С.А. Анохина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2008. – № 1. – С. 215–221.
11. Анциферова, Л.И. Приемы приспособления: изменение собственных характеристик и отношений к ситуации [Текст] / Л.И. Анциферова. // Психологический журнал. –1994. – №1. – Т. 15. – С. 3–18.
12. Базанова, Д.А. Стрессоустойчивость школьников в экзаменационный период [Текст] / Д.А. Базанова, Е.Н. Корнеева // Научные дискуссии. 2015. – Т. 6. – С. 13–17.
13. Баранов, А.А. Стрессоустойчивость и мастерство педагога [Текст] / А.А. Баранов. – Ижевск, Изд-во УдГУ, 1997. –114 с.
14. Баранов, А.А. Стрессоустойчивость и мастерство педагога [Текст] / А.А.Баранов. – Ижевск, 1997. –108 с.
15. Белоус, В.В. Психология интегральной индивидуальности [Текст] / В.В. Белоус, А.И. Щebetенко. – Пятигорск, 1995. – 120 с.
16. Бережная, Н.И. Стрессоустойчивость оперативных сотрудников таможенных органов [Текст] / Н.И.Бережная // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25–28 июня 2003 г. В 8 т. – СПб., 2013. – Т. 1.
17. Бережная, Н.И. Стрессоустойчивость оперативных сотрудников таможенных органов [Текст] / Н.И. Бережная // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003 г. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – Т.1.
18. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р.Битянова. – М.: Совершенство, 1997. – 299 с.
19. Битянова, М.Р. Психолог в школе: содержание и организация работы [Текст] / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.

20. Бодров, В.А. Информационный стресс [Текст] / В.А.Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
21. Божович, Л.И. Избранные психологические труды [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Межд. пед. академия, 1995. – 209 с.
22. Божович, Л.И. Личность и проблемы ее формирования [Текст] / Л.И.Божович. – М.: Академия, 2013. – 136 с.
23. Бусыгина, И.С. Внутрличностные ресурсы стрессоустойчивости личности [Текст] / И.С. Бусыгина, Е.В. Растопин // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2013. – Т. 6. – № 2. – С. 93–97.
24. Быков А.В. Психологическая служба в учреждениях социально-педагогической поддержки детей и подростков [Текст] / А.В.Быков, Т.И.Шульга. – М.: Изд-во УРАО, 2004. – 130 с.
25. Вальдман, А.В. Психофизиологическая регуляция эмоционального стресса / А.В. Вальдман // Актуальные проблемы стресса. – Кишнев: «Штнинца», 1976. – С. 34–43.
26. Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости [Текст] / Б.Х. Варданян // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М., 1983. – С. 542–543.
27. Василюк, Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) [Текст] / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. унта, 1998. – 419 с.
28. Витт, Н.В. Личностно-ситуационная опосредованность выражения и распознавания эмоций в речи [Текст] / Н.В. Витт // Вопросы психологии. –1991. – №1. – С. 95–107.
29. Выготский Л. С. Психология развития человека [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2003. – 417 с.
30. Выготский Л.С. Детская психология [Текст] / Л.С.Выготский. // Собрание сочинений: В 6 т. – Т. 4. – М.: Академия, 2013. – 432 с.

31. Газиева, М.З. Стрессоустойчивость личности как предмет психолого-педагогического изучения [Текст] / М.З. Газиева // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2008. – № 4. – С. 317–322.
32. Газиева, М.З. Стрессоустойчивость индивидуальности как предмет психолого-педагогического изучения [Текст] / М.З. Газиева, З.В. Масаева // Западно-Сибирский педагогический вестник. – 2014. – № 2. – С. 59–67.
33. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века [Текст] / О.С.Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6–33.
34. Гиссен, Л.Д. Время стрессов [Текст] / Л.Д. Гиссен. – М., 1990. – 207 с.
35. Грегор, О. Как противостоять стрессу [Текст] /О. Грегор // Стресс жизни: Сборник. – СПб., 1994.
36. Гримак, Л.И. Резервы человеческой психики [Текст] / Л.И. Гримак. – М.: Политиздат, 1989. – 284 с.
37. Грищенко, Е.В. Стрессоустойчивость как элемент интегративного свойства личности [Текст] / Е.В. Грищенко // Инновационные процессы в развитии современного общества материалы II Международной заочной научно-практической конференции. / Ответственный редактор Б.Ф. Кевбрин. Саранск: Саранский кооперативный институт РУК, 2014. – С. 349–352.
38. Гурьева, В.А. Психогенные расстройства у детей и подростков [Текст] / В.А.Гурьева. – М.:КРОН-ПРЕСС,1996. – 208 с.
39. Дикая Л.Г. Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности [Текст]: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / Л.Г. Дикая. – М., 2002. – 26 с.
40. Драгунова, Т.В. Подросток [Текст] / Т.В.Драгунова // Возрастные особенности развития личности: Хрестоматия. – М.: АСТ, 2012. – С. 91–116.

41. Дьяченко М.И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости [Текст] / М.И.Дьяченко, В.А.Пономоренко // Вопросы психологии. – 2011.– № 1. – С. 26–32.
42. Елисеева, А.П. Анализ стресса в подростковом возрасте [Текст] / А.П. Елисеева, А.В. Корниенко // Альманах современной науки и образования. – 2013. – № 8 (75). – С. 72–73.
43. Завьялова, А.Н. Стрессоустойчивость: социально-философский аспект [Текст] / А.Н. Завьялова, Е.П. Васечко // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России Сборник научных статей VII Международной научно-практической конференции: В 2 частях. / Под общ. ред. С.А. Куценко. 2016. – С. 163–166.
44. Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора [Текст] / П.Б.Зильберман // Очерки психологии труда оператора. – М., 1994.
45. Зильберман, П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора [Текст] / П.Б. Зильберман. // Очерки психологии труда оператора. – М., 1974. – 200 с.
46. Иовчук, Н.М. Детско-подростковые психические расстройства[Текст] / Н.М.Иовчук. – М.: Изд-во НЦ ЭНАс, 2014. – 80 с.
47. Карпова, О.П. Особенности психического развития подростков-воспитанников детских учреждений интернатного типа [Текст] / О.П.Карпова // Медицина сегодня и завтра: Периодический сборник научных работ молодых ученых и специалистов. – Харьков, 1998. – Вып. 3. – С. 58–59.
48. Катунин, А.П. Стрессоустойчивость как психологический феномен [Текст] / А. П. Катунин. // Молодой ученый. – 2012. – № 9. – С. 243–246.
49. Киселева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми [Текст] / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.

50. Китаев-Смык, Л.А. Приемы регулирования эмоциональной и социальной активности учащихся при длительном стрессе [Текст] / Л.А. Китаев-Смык, Э.С. Боброва // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. – М., 1988. – 167 с.
51. Ковалёва, Н.И. Исследование влияния эмоционального стресса на психическое состояние подростков [Текст] / Н.И. Ковалева, К.С. Набока // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. – № 35. – С. 23–28.
52. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы. / Под ред. Л. М. Щипицыной, Е. И. Казаковой. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2010. – 108 с.
53. Королюк, Е.Г. Хронический социальный стресс у современных подростков [Текст] / Е.Г. Королюк // Верхневолжский медицинский журнал. – 2009. – Т. 7. – № 4. – С. 13–16.
54. Коршунова, А.Н. Социально-психологические особенности стресса у подростков [Текст] / А.Н. Коршунова, Т.К. Мухина // Молодой ученый. – 2014. – № 18. – С. 749–752.
55. Костенко, А.Н. Условия и причины возникновения социально-стрессовых расстройств у подростков: [Текст] / А.Н. Костенко // Вестник Московского университета МВД России. – 2009. – № 8. – С.22–24.
56. Краснова, А.А. Особенности стрессоустойчивости в подростковом возрасте [Текст] / А.А. Краснова // Вопросы современной науки: проблемы, тенденции и перспективы Материалы II Международной научно-практической конференции. Научный ред. Ю.В. Мамченко. – Таганрог, 2015. – С. 19–22.
57. Куликов, Л.В. Психология настроения [Текст] / Л.В. Куликов. – СПб.: СПГУ, 1997. – 234 с.

58. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования [Текст] / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс. – М., 1990.
59. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования [Текст] / Р. Лазарус. – М., 1970. – 209 с.
60. Лапин, И.П. Зачем «копинг», когда есть «совладание»? [Текст] / И.П. Лапин // Социальная и клиническая психиатрия. – 1999. – №2. – С. 57–59.
61. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека [Текст] / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 334 с.
62. Левшина, А.А. Преподавание психологии на различных этапах школьного обучения [Текст] / А.А. Левшина // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2010. – Т. 8. – № 3. – С. 12–16.
63. Леонова, Л.Е. Психологическая саморегуляция и профилактика неблагоприятных функциональных состояний // Психологический журнал. – 1988. – Т. 10. – № 3. – С.
64. Леонтьев, В.Г. Психологические механизмы мотивации [Текст] / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск, 1972. – 342 с.
65. Лизунова, Е.В. К вопросу о формировании стрессоустойчивости у подростков к опасным ситуациям: [Текст] / Е.В. Лизунова // Карельский научный журнал. – 2015. – № 1 (10). – С. 45–48.
66. Липский И.А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания [Текст] / И.А. Липский // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сборник научных трудов. – Волгоград, Перемена, 2004 – С. 280–287.
67. Макадей, Л.И. Влияние стресса на эмоциональную сферу и личность подростка [Текст] / Л.И. Макадей, В.В. Волосовцева // Психологическая безопасность личности в поликультурной среде жизнедеятельности сборник научных трудов по материалам III-й ежегодной научно-практической конференции преподавателей, студентов и молодых ученых Северо-Кавказского федерального

- университета «Университетская наука – региону». Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Северо-Кавказский федеральный университет». 2015. – С. 137–141.
68. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов [Текст] / А.Г.Маклаков. – СПб., 2007.
  69. Марищук В.Л. Перераспределение функциональных резервов в организме спортсмена как показатель стресса. [Текст] / В.Л. Марищук // Стресс и тревога в спорте: сб. статей. – М., 1984. – С. 58–73.
  70. Марищук, В.Х. Методики психодиагностики в спорте [Текст] / В.Х. Марищук, Ю.М. Елузов, В.А. Плахтиенко, Л.К. Серова. – М., 1984. – 191 с.
  71. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы: пер. с англ. [Текст] / А.Маслоу. – М., 2015.
  72. Мерлин, В.С. Личность как предмет психологического исследования [Текст] / В.С. Мерлин. – Пермь: ПГПИ, 1984. – 79 с.
  73. Мехралиева, Н.Г. К. Основные факторы стресса у подростков и пути их преодоления [Текст] / Н.Г.К. Мехралиева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – Серия: Педагогика, психология. 2011. – № 3. – С. 196–199.
  74. Митина, Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя [Текст] / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 54–59.
  75. Михайлова, Н.Н., Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие [Текст] / Н.Н. Михайлова, Н. Пакулина, С.М. Юсфин. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с.
  76. Михеева, Н.Ф. Стрессоустойчивость: к проблеме определения [Текст] / Н.Ф.Михеева // Вестник РУДН. Серия Вопросы образования: языки и специальность. – 2010. – № 2. – С.82–87.

77. Михеева, А.В. Стрессоустойчивость: к проблеме определения [Текст] / А.В. Михеева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2010. – № 2. – С. 82–87.
78. Мочаев, С.А. Стрессоустойчивость личности: как её обрести [Текст] / С.А. Мочаев, А.В. Сметанин // Народное образование. – 2011. – № 8. – С. 261–265.
79. Набока, К.С. Возможности преодоления проблем подросткового кризиса [Текст] / К.С. Набока // Ресурсы региона: культурно-историческое развитие в контексте науки и образования. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. / под ред.: М. Ю. Беляевой, Н. А. Серогодского. 2014. – С. 283–285.
80. Нагирнер, И.И. Стрессоустойчивость и адаптация: теоретический анализ понятий [Текст] / И.И. Нагирнер // Актуальные вопросы психологии. – 2015. – № 8. – С. 51–57.
81. Науменко, Ю.В. Профилактика стрессов и укрепление эмоционального здоровья подростков [Текст] / Ю.В. Науменко // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 91–104.
82. Обухова Л. Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. [Текст] / Л.Ф.Обухова. – М.: Академия, 2012. – 325 с.
83. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования [Текст] / Р.В. Овчарова. – М.: Academia, 2008. – 448 с.
84. Ольшанникова, А.Е., Рабинович, Л.А. Опыт исследования некоторых индивидуальных характеристик эмоциональности [Текст] / А.Е. Ольшанникова, Л.А. Рабинович//Вопросы психологии. –1974. – №3.
85. Питкевич, М.Ю. Способы оценки и повышения уровня стрессоустойчивости [Текст] / М.Ю. Питкевич // Вестник Российского университета дружбы народов. – Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. – 2013. – № 5. – С. 47–52.

86. Питкевич, М.Ю. Стрессовые состояния и стрессоустойчивость человека [Текст] / М.Ю. Питкевич // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2015. – № 1. – С. 115–120.
87. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. [Текст] / К.К.Платонов. – М., 1984.
88. Плахтиенко В.А., Блудов Ю.М. Надежность в спорте [Текст] /В.А.Плахитенко. – М., 1985.
89. Прасолова, Ю.Ю. Развитие психологического стресса у подростков [Текст] / Ю.Ю. Прасолова // Вопросы образования и науки: теоретический и методический аспекты Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. 2015. – С. 117–118.
90. Прокофьева, Т.Н. Стрессоустойчивость [Текст] / Т.Н. Прокофьева, А.В. Цигенов // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология. – 2013. – № 10 (130). – С. 16–23.
91. Прохоров, А.О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности [Текст] / А.О. Прохоров // Вопросы психологии. – 1991. – №5. – С. 29–33.
92. Психология труда и личности учителя [Текст] // Сб. науч. трудов; под ред. Щербакова А.К. – СПб.: Речь, 1996. – 135 с.
93. Раттер, М. Помощь трудным детям [Текст] / М. Риттер / Под общ. ред. А. С. Спиваковской. М., 1998. – 461 с.
94. Реан, А. А. К проблеме социальной адаптации личности [Текст] / А.А.Реан // Вестн. С.-Петербур. ун-та. Сер. экономики, философии, психологии, права. – 1995. – № 3. – С. 75– .
95. Реан, А.А. Психология подростка [Текст] / А.А.Реан. – СПб.: 2013. – 618 с.
96. Реан, А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей [Текст] / А.А.Реан, А.А.Баранов // Вопросы психологии. –1997. – № 1. – С. 25–34.

97. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций [Текст] / Я.Рейковский. – М.: Владос, 1989. – 349 с.
98. Ротенберг, В.С. Поисковая активность и адаптация [Текст] / В.С.Ротенберг, В.В. Аршавский. – М., 1994. – 115 с.
99. Рубинштейн, С.Л. Основ общей психологии [Текст] / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2013. – 1096 с.
100. Семеновских, Т.В. Взаимосвязь толерантности и стрессоустойчивости в старшем подростковом возрасте [Текст] / Т.В. Семеновских // Научноеведение. – 2015. – Т. 7. – № 5 (30). – С. 227.
101. Смирнова, Е.А. Школьному психологу на заметку: подросток и стресс [Текст] / Е.А. Смирнова // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 9. – С. 87–90.
102. Старков, В.М. Стресс жизни [Текст] / В.М. Старков // Концепт: Научно-методический электронный журнал. 2016. – Т. 2. – С. 21–25.
103. Тихомирова, Т. С. Формирование стрессоустойчивости школьников подросткового возраста в учебной деятельности [Текст] / Т.С.Тихомирова. – М.: Академия, 2004. – 200 с.
104. Усатов, И.А. Стрессоустойчивость личности как фактор преодоления стресса:[Текст] / И.А. Усатов // Концепт: Научно-методический электронный журнал. – 2016. – Т. 2. – С. 21–25.
105. Федоренко, М.В. Стрессоустойчивость как показатель социальной адаптации [Текст] / М.В. Федоренко // Филология и культура. – 2009. – № 17–18. – С. 138–142.
106. Фельдштейн, Д. И. Формирование личности ребенка в подростковом возрасте. [Текст] / Д.И.Фельдштейн – М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 1999. – 670 с.
107. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления [Текст] / Д.И.Фельдштейн. – М.: Смысл, 2010. – 344 с.
108. Фрейд, З. Психология «Я» и защитные механизмы [Текст] /З.Фрейд. – М., 2015. – 590 с.

109. Фресс, П. Стресс. Эмоции [Текст] / П.Фресс // Экспериментальная психология. – М.: Прогресс, 1985. – С. 109–246.
110. Фролова, С.В. Стресс-совладающее поведение подростков в различных социально-психологических ситуациях [Текст] / С.В. Фролова, Т.В. Сенина // Проблемы социальной психологии личности. – 2005. – № 4. – С. 10–18.
111. Фуряева, Т. В. Дети и подростки в трудной жизненной ситуации: педагогическая теория, практика сопровождения и интеграция [Текст] / Т.В. Фуряева, И.Г. Каблукова. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2007. – 304с.
112. Хасенова, Б.А. Стрессоустойчивость у подростков [Текст] / Б.А. Хасенова, С.В. Мусийчук // Личность как объект психологического и педагогического воздействия Сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 частях. / Отв. ред. А.А. Сукиасян. 2016. – С. 152–154.
113. Хорни, К. Наши внутренние конфликты Серия: Психологические технологии [Текст] / К.Хорни. – М.: Академический проект, 2007. – 224 с.
114. Черникова О.А. Исследование эмоциональной устойчивости в условиях напряженной деятельности [Текст] / О.А. Черникова // Тезисы сообщений на XVIII Междунар. психологическом конгрессе. – Т. II. – М., 1996. –310 с.
115. Шерстобитова, А.Н. Стресс в подростковом возрасте и способы борьбы с ним [Текст] / А.Н. Шерстобитова // Решение. – 2014. – Т. 1. – С. 193–195.
116. Шипицына Л.М., Комплексное развитие и коррекция детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы [Текст] / Л.М.Шипицына, Е.И. Казакова, А.М. Витковская, В.А. Феоктистова. – СПб., 2000. – 316 с.

117. Шипицына Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста [Текст] / Л.М.Шипицына, А.А.Хилько, Ю.С.Галлямова, Р.В.Демьянчук, Н.Н.Яковлева. – СПб.: Издательство: «Речь», 2014. – 219 с.
118. Эверилл, Дж.С. Стресс. Природа и лечение [Текст] / Дж.С. Эверилл, Р. Розенфельд. – М., 1995. – 175 с.
119. Эльконин Б.Д. Психология развития [Текст] / Б.Д. Эльконин. – М.: Академия, 2008. – 144 с.
120. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Смысл, 2009. – 429 с.
121. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Питер, 2012. – 600 с.
122. Якунин В.А.Обучение как процесс управления. Психологические аспекты [Текст] / В.А.Якунин. – СПб.: Речь, 2006. – 120 с.

## Приложение А

Таблица 1

Среднегрупповые показатели степени самоконтроля и эмоциональной лабильности подростков в стрессовой ситуации на констатирующем этапе эксперимента

Группа подростков	Ср.групповое значение	U	p
Экспериментальная группа	7,9	386	-
Контрольная группа	7,8		

Критические значения:  $U = 292$  при  $p \leq 0,01$ ;  $U = 338$  при  $p \leq 0,05$ .

Таблица 2

Показатели достоверности различий уровни стрессоустойчивости подростков на констатирующем и контрольном этапах исследования

Группа	Ср.значение на констатирующем эксперименте	Ср.значение на контрольном эксперименте	Uэ	p
Экспериментальная группа	41,9	35,2	298	0,05
Контрольная группа	40,6	40,2	342	-

Критические значения:  $U = 292$  при  $p \leq 0,01$ ;  $U = 338$  при  $p \leq 0,05$ .

Таблица 3

Достоверность различий степени стратегий поведенческой активности подростков в стрессовых условиях после формирующего этапа исследования

Группа подростков	Ср.значение на констатирующем эксперименте	Ср.значение на контрольном эксперименте	U	p
Экспериментальная группа	184,9	348	290,5	$p \leq 0,01$
Контрольная группа	198,5	264,1	348	-

Критические значения:  $U = 292$  при  $p \leq 0,01$ ;  $U = 338$  при  $p \leq 0,05$ .

**Сценарные планы занятий**