

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Кемеровский государственный университет»

Муругова Анна Олеговна

**Психолого-образовательное сопровождение формирования готовности
старшеклассников к выбору стратегий преодоления
трудных жизненных ситуаций**

Специальность 19.00.07 – «Педагогическая психология»

Диссертация на соискание ученой степени

кандидата психологических наук

Научный руководитель:

Доктор психологических наук,

профессор И. С. Морозова

Кемерово 2019

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1. Психологическая готовность старшекласников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций как объект психолого-педагогических исследований.....	16
1.1 Теоретические подходы к изучению проблемы психологической готовности к выбору в психолого-педагогической литературе.....	16
1.2. Сущностные характеристики стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций и возможности выбора их осуществления.....	32
1.3. Психологическая готовность к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций в старшем школьном возрасте.....	50
Выводы по первой главе	63
Глава 2. Формирование психологической готовности старшекласников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций средствами психолого-образовательного сопровождения.....	68
2.1. Психолого-образовательное сопровождение: направления и формы организации.....	68
2.2 Особенности психолого-образовательного сопровождения формирования психологической готовности старшекласников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций.....	86
Выводы по второй главе.....	104
Глава 3. Эмпирическое исследование возможностей формирования психологической готовности старшекласников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций средствами психолого-образовательного сопровождения.....	107

3.1. Организация и методы исследования.....	107
3.2. Анализ результатов констатирующего этапа исследования психологической готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций.....	117
3.3. Анализ результатов изучения динамических характеристик стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций у старшеклассников.....	140
3.4. Анализ результатов использования средств психолого-образовательного сопровождения формирования психологической готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций.....	159
Выводы по третьей главе.....	171
Заключение.....	176
Перечень иллюстративных материалов	182
Список литературы.....	185
Приложения.....	207
Приложение А. Модифицированная методика определения самооценки	207
Приложение Б. Сравнение средних значений параметров мотивационного компонента обучающихся в 8-9 и 10-11 классах.....	208
Приложение В. Сравнение средних значений параметров операционального компонента обучающихся в 8-9 и 10-11 классах.....	209
Приложение Г. Сравнение средних значений параметров эмоционально-волевого компонента обучающихся в 8-9 и 10-11 классах	210
Приложение Д. Сравнение средних значений параметров оценочного компонента обучающихся в 8-9 и 10-11 классах	211
Приложение Е. Взаимосвязи параметров компонентов готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций.....	212
Приложение Ж. Средние значения параметров компонентов готовности к выбору во втором замере для контрольной и экспериментальной группы	216

Приложение 3. Средние значения параметров компонентов готовности к выбору в первом и во втором замере для контрольной группы.....	217
Приложение И. Средние значения параметров готовности к выбору в первом и во втором замере для экспериментальной группы.....	218

Введение

Актуальность. В современных быстро меняющихся социально-экономических условиях все большее значение приобретает возможность человека адекватно реагировать на изменения социально-экономической обстановки и, в частности, выбирать адекватные стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций. Напряженность и изменчивость современной среды предполагает необходимость формирования долговременной готовности к деятельности. Как трудные, школьниками могут восприниматься и повседневные ситуации межличностного взаимодействия, но зачастую, таким образом, старшеклассники характеризуют ситуации итоговой аттестации, выбора профессиональной сферы, образовательной траектории, таким образом, в старшем школьном возрасте актуализируются проблемы выбора. При этом именно старший школьный возраст является периодом начального становления социальных, культурных, экономических и других позиций человека, в данный период активно формируется направленность личности, складывается мировоззрение. В то же время, в данном возрасте формируются и активно трансформируются основные стратегии преодоления, которыми человек будет пользоваться на следующих этапах развития. Вместе с тем, стратегии преодоления, используемые старшеклассниками, зачастую отличаются недостаточной адаптивностью и адекватностью ситуации, поведенческий репертуар в трудных жизненных ситуациях в данном возрасте зачастую ограничен.

Зачастую образовательная среда выступает фактором, оказывающим значительное влияние на формирование инициативности, самостоятельности старшеклассников и, в широком смысле, психологической готовности к осуществлению выбора. Такое влияние может, как способствовать, так и препятствовать развитию данных качеств.

Психологическая готовность к деятельности как исследовательская проблема представлена в работах ряда отечественных ученых, таких как М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. Н. Дружинин, Д. Н. Узнадзе, А. А. Деркач, Б. Д. Парыгин, В. Ф. Жукова и др. Психологическая готовность может рассматриваться как динамическое состояние (функциональный подход), как личностное образование (личностный подход), а также как качество или система качеств личности (личностно-деятельностный подход). Выделяют долговременную (длительную) и динамическую (ситуативную) готовность, при этом долговременная готовность по своей сути близка к определению качества личности, а динамическая скорее представляет собой психический процесс. Большое внимание в отечественной литературе уделяется определению компонентов психологической готовности, при этом отмечается, что их выделение носит условный характер ввиду интегральности психологической готовности. В отечественной литературе готовность к выбору в наибольшей степени представлена в исследованиях, посвященных выбору профессии и образовательного маршрута в работах С.Н. Чистяковой, Г. В. Резапкиной, Е. И. Черновой и др.

Рассматривая психологическую готовность с точки зрения личностно-деятельностного подхода, можно заключить, что психологическая готовность к выбору является частным случаем психологической готовности к деятельности и представляет собой сложное многокомпонентное структурно-функциональное образование, определяющее возможность принятия решения на основании анализа субъективно оцениваемой ситуации, определения имеющихся альтернатив с учетом возможных рисков и осмысления жизненного опыта. Сформированность готовности является необходимой предпосылкой осуществления деятельности на всех ее этапах.

Стратегии преодоления широко рассматриваются в отечественной и зарубежной литературе в тесном соотношении с такими понятиями как совладание и копинг-поведение. Стратегии преодоления представляют собой совокупность действий, усилий, направленных на разрешение определенной

ситуации. В отечественной литературе разработкой проблем совладающего поведения занимались Е. В. Битюцкая, С. С. Гончарова, Т. В. Корнилова, Т. Л. Крюкова, К. Муздыбаев, С. К. Нартова-Бочавер и др. В зарубежной литературе широко представлены исследования таких авторов как С. Вэсти, И. Кардум, Р. Лазарус, Б. Лонг, С. Фолкман, Я. Хадек-Кнезевич, Э. Чанг и др.

Существует неоднозначность понимания определения «трудная жизненная ситуация» в современной социально-психологической литературе. Данное понятие включает в себя как группу ситуаций, объективно нарушающих жизнедеятельность человека и описываемых в связи с инклюзией проблемных социальных групп, так и представления о ситуациях, преодоление которых требует от субъекта значительных усилий и характеризуется высоким уровнем субъективного ощущения неопределенности. Субъективная трудность жизненных ситуаций как исследовательская проблема представлена в работах таких исследователей как Л. И. Анцыферова, Ф. Е. Василюк, Р. В. Кадыров, К. Муздыбаев, Н. Б. Парфенова, А. Н. Поддьяков, А. В. Серый, М. С. Яницкий и др.

Сопровождение понимается как специфический вид деятельности педагога или психолога, способствующий разрешению актуальных личностных и образовательных проблем обучающегося. Сопровождение рассматривается с позиций психологии и педагогики в работах таких авторов как М. Р. Битянова, О. С. Газман, Э. Ф. Зеер, Н. Л. Коновалова, Г. И. Симонова и др. Психолого-образовательное сопровождение является специфическим видом сопровождения, способствующее осознанию обучающимся собственных способностей, а также формированию умения использовать собственные возможности и возможности образовательной среды для собственного развития. Опыт развития системы психолого-образовательного сопровождения представлен в работах О. С. Газмана, И. В. Дубровиной, О. М. Краснорядцевой, Е. И. Черновой и др.

Указанные положения вписываются в контекст противоречий современной педагогической психологии, среди которых наиболее острыми считаются **противоречия:**

- между потребностью в развитии личности, способной к осуществлению выбора адекватных стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций и недостаточной представленностью эмпирических данных относительно возможности формирования готовности к такому выбору в условиях обучения в учреждении среднего общего образования;

- между актуализацией потребности образовательной практики основного общего и среднего общего образования в психолого-образовательном сопровождении формирования готовности к выбору в процессе обучения и недостаточной научно-методической разработанностью содержания, форм и методов психолого-образовательного сопровождения.

Представленные положения позволяют сформулировать **проблему исследования:** каким образом используются средства психолого-образовательного сопровождения, обеспечивающие формирование психологической готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций? Сложность и актуальность данной проблемы подтверждается проведенными нами теоретическими исследованиями.

Цель исследования – выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить совокупность средств психолого-образовательного сопровождения формирования психологической готовности обучающихся к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций на этапах основного общего и среднего общего образования.

Объект исследования: психологическая готовность старшеклассников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций.

Предмет исследования: совокупность средств психолого-образовательного сопровождения формирования психологической

готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций.

Гипотеза исследования:

1. Психологическая готовность старшеклассников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций представляет собой сложное многокомпонентное структурно-функциональное образование, определяющее возможность принятия решения на основании анализа субъективно оцениваемой ситуации, определения имеющихся альтернатив с учетом возможных рисков, осмысления жизненного опыта и вариативности способов преодоления возникающих затруднений.

2. Формирование психологической готовности обучающихся к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций на этапах основного общего и среднего общего образования обеспечивается совокупностью средств психолого-образовательного сопровождения с учетом специфики развития компонентов готовности.

Задачи:

1. В ходе теоретического исследования проанализировать и обобщить современные подходы к исследованию проблемы психологической готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций; операционализировать сущностные характеристики стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций.

2. Выявить и описать содержательные характеристики компонентов психологической готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций; определить возможности их позитивных изменений в процессе психолого-образовательного сопровождения.

3. Рассмотреть и проанализировать взаимосвязь используемых старшеклассниками стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций с содержательными характеристиками компонентов готовности к выбору;

выявить динамические характеристики стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций на различных этапах обучения.

4. Разработать и апробировать средства психолого-образовательного сопровождения формирования готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций на этапах основного общего и среднего общего образования.

Методологическими и теоретическими предпосылками исследования являются: принцип единства сознания и деятельности, выдвинутый С. Л. Рубинштейном; принцип развития (Л. И. Анциферова, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев); положение о личности как активном субъекте деятельности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, Е. Н. Волкова, А. Н. Леонтьев, И. С. Морозова, В. А. Петровский, В. И. Слободчиков, В. О. Татенко); принципы и положения системной антропологической психологии (Э. В. Галажинский, О. М. Краснорядцева, В. Е. Ключко); теория копинг-стратегий (R. S. Lazarus, S. Folkman, E. Heim, H. Weber, С. К. Нартова-Бочавер); теоретическая модель психолого-образовательного сопровождения (Э. В. Галажинский, В. Е. Ключко, О. М. Краснорядцева, И. Ю. Малкова, В. Ш. Масленникова).

Методы исследования:

1. Теоретический анализ психолого-педагогических исследований в области педагогической психологии и психологии развития.

2. Теоретико-прикладное моделирование программы изучения готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления в трудных жизненных ситуациях.

3. Констатирующий эксперимент, направленный на диагностику сформированности психологической готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления.

4. Лонгитюдный эксперимент, обеспечивающий выявление динамических характеристик различных стратегий преодоления трудных

жизненных ситуаций на этапах предпрофильной подготовки и профильного обучения.

5. Формирующий эксперимент, имеющий целью разработать и апробировать совокупность средств психолого-образовательного сопровождения формирования готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций, обеспечивающие позитивные изменения показателей компонентов готовности.

6. Эмпирические методы: опрос, анкетирование, анализ продуктов деятельности.

7. Качественный анализ фактических данных, методы математической обработки данных: описательной статистики, корреляционного анализа, однофакторного дисперсионного анализа, сравнения средних величин с помощью t-критерия Стьюдента для зависимых и независимых выборок.

Для получения валидных диагностических данных на всех этапах исследования использовались следующие методики: опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А. А. Реана, опросник «Мотивация аффилиации» А. Меграбяна в модификации М. Ш. Магомед-Эминова, опросник «Уровень субъективного контроля» Е. Ф. Бажина, Е. А. Голыкина, Л. М. Эткинда, опросник «Смыслжизненные ориентации» Д. А. Леонтьева, тест самодетерминации К. Шелдона и Э. Деси в адаптации Е. Н. Осина, модифицированная методика определения самооценки Т. В. Дембо и С. Я. Рубинштейн, опросник «Способы преодоления негативных ситуаций» С. С. Гончаровой, контент-анализ продуктов деятельности.

Экспериментальной базой исследования являлись образовательные учреждения г. Кемерово МБОУ «СОШ №28», МАОУ «СОШ № 93». В качестве испытуемых выступили обучающиеся 8–11 классов в возрасте 14–18 лет. В исследовании на всех этапах приняли участие 248 человек. Из них 175 школьников – на этапе констатирующего эксперимента, 49 – на лонгитюдинальном этапе исследования, 48 – на формирующем этапе.

Этапы исследования.

Первый этап (2015-2016) – обоснование проблемы и определение структуры исследования, формулировка гипотез, целей и задач, выбор методов исследования, анализ научных публикаций и основных концепций по теме исследования.

Второй этап (2016-2018) – обоснование программы экспериментального исследования, изучение сформированности готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления, анализ условий организации психолого-образовательного сопровождения на этапах основного общего и среднего общего образования.

Третий этап (2018-2019) – анализ результатов констатирующего и лонгитюдного исследования, формирующего эксперимента с использованием методов математической статистики, обсуждение результатов исследования, оформление текста диссертационной работы.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

1. Операционализированы и эмпирически исследованы содержательные характеристики компонентов психологической готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления трудной жизненной ситуации.

2. Определены динамические характеристики используемых стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций в старшем школьном возрасте во взаимосвязи с параметрами компонентов психологической готовности к выбору.

3. Сконструирована модель психолого-образовательного сопровождения формирования готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций, выявлены возможности её реализации в образовательной организации на этапах основного общего и среднего общего образования.

4. Выявлены специфические особенности использования средств психолого-образовательного сопровождения формирования готовности к

выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций на различных этапах обучения школьников в старших классах.

Теоретическая значимость исследования

1. Дополнены представления о сущностных характеристиках готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций в части описания компонентов, определяющих специфику анализа альтернатив и принятия решения с учетом осмысленности жизненного опыта.

2. Расширены представления о сущности понятия «трудная жизненная ситуация» в части определения факта субъективно осознаваемого затруднения, восприятие которого зависит от собственной оценки ценностно-смыслового содержания ситуации и осмысления вариативности способов ее преодоления.

3. Теоретически обоснован комплексный характер психолого-образовательного сопровождения формирования психологической готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления на этапах основного общего и среднего общего образования.

Практическая значимость

Разработана и осуществлена реализация модели психолого-образовательного сопровождения формирования психологической готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления на этапах основного общего и среднего общего образования на базе образовательной организации.

Систематизированы и апробированы средства психолого-образовательного сопровождения, включающие разработку программы тренинга навыков и рефлексивного тренинга, описание организационно-методических условий использования техник с учетом особенности сформированности компонентов готовности к выбору старшеклассников на различных этапах обучения.

Полученные в ходе исследования данные могут быть использованы при организации психолого-образовательного сопровождения в учреждениях

основного общего и среднего общего образования, а также в рамках индивидуальной и групповой психокоррекционной и развивающей работы, проводимой со старшими школьниками.

Положения, выносимые на защиту:

1. Психологическая готовность старшеклассника к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций является структурно-функциональным образованием, включающим мотивационный, когнитивный, операциональный, эмоционально-волевой и оценочный компоненты и определяющим возможность принятия решения на основании анализа субъективно оцениваемой ситуации, определения имеющихся альтернатив с учетом возможных рисков, осмысления жизненного опыта и вариативности способов преодоления возникающих затруднений.

2. Содержательные характеристики компонентов готовности к выбору и вариативность использования различных стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций обусловлены возрастными-психологическими особенностями старшеклассников.

3. Психологическая готовность старшеклассников к осуществлению выбора стратегий преодоления формируется в процессе применения средств психолого-образовательного сопровождения, имеющих специфические особенности организации и содержательного наполнения на этапах основного общего и среднего общего образования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные результаты диссертационного исследования были представлены на международных научно-практических конференциях в городах Кемерово (2018), Барнаул (2018), Москва (2018), Челябинск (2017, 2018), Пенза (2018), Уфа (2018). По результатам исследования подготовлено и опубликовано 11 печатных работ, из них 3 в научных журналах, включенных в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук.

Результаты и выводы внедрены и используются на практике в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 28» г. Кемерово в виде модели психолого-образовательного сопровождения формирования готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления в трудной жизненной ситуации.

Теоретические и практические положения работы обсуждены на заседании кафедры акмеологии и психологии развития ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» Министерства науки и высшего образования РФ.

Глава 1. Психологическая готовность старшеклассников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций как объект психолого-педагогических исследований

1.1. Теоретические подходы к изучению проблемы готовности к выбору в психолого-педагогической литературе

История рассмотрения понятия «выбор» представляется весьма обширной и восходит к работам философов древнего и нового времени (Аристотель, Г. В. Ф. Гегель, И. Кант, Б. Спиноза и др.).

Проблема выбора так или иначе представлена в работах представителей большинства психологических школ. Так, в психоаналитическом направлении сквозь призму своих представлений ситуацию выбора описывали З. Фрейд, А. Адлер, Э. Фромм и др. В поведенческих теориях авторы делали акцент на детерминированности выбора внешними обстоятельствами (Б. Ф. Скиннер) и внутренними факторами (Дж. Роттер, А. Бандура). В рамках диспозиционального направления предполагается, что выборы и поступки человека зависят от его черт личности (Г. Олпорт, Г. Айзенк, Р. Кэттэлл). В когнитивной теории личности выбор описывается через соответствие личностным конструктам и вводятся понятия «продуманный выбор» и «сложный выбор» (Дж. Келли). В рамках феноменологического направления (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Р. Мэй, Д. Бьюдженталь, И. Ялом) выбор представляется одной из наиболее важных категорий, анализируется соотношение и связь понятий «выбор», «свобода» и «ответственность».

В отечественных исследованиях проблема выбора рассматривалась в рамках деятельностного подхода. В рамках данного направления предполагается, что на выбор влияют как внешние, так и внутренние факторы, в то же время, внешние условия неизменно преломляются во внутренних. Выбор здесь предполагает обязательное наличие

«неопределенной ситуации» (С. Л. Рубинштейн). Б. Г. Ананьев рассматривает выбор через «события жизни». Л. С. Выготский связывает выбор с понятием «воля» в рамках рассмотрения проблемы управления собственным поведением. А. Н. Леонтьев рассматривает выбор через личностное преломление, наполнение ценностью и присвоение деятельностей [60].

В психологической литературе в настоящее время существует двойственность в определении понятия «выбор». Таким образом, можно выделить два понимания этого термина: выбор, как принятие какого-либо решения и экзистенциальный выбор, то есть выбор в критических жизненных ситуациях, в условиях отсутствия ярко очерченных вариантов действий. Экзистенциальный выбор всегда связан с выбором ценностей и имеет жизнеопределяющее значение [85].

Выбор же в первом понимании мы считаем возможным представить, как ситуацию выбора из нескольких существующих альтернатив на основании некоего определенного критерия. Даже если такие альтернативы не осознаются человеком, предполагается, что человек в процессе выбора определяет, какая из альтернатив в большей степени соответствует заданному критерию [34].

В процессе осуществления выбора, как принятия решения, человека можно рассматривать в двух аспектах. С одной стороны, возможно рассмотрения человека как рационально мыслящей машины, которая осуществляет наиболее соответствующий ситуации выбор, невзирая на внутренние причины, такие как убеждения, склонности, эмоции. Противоположной данному направлению является психологическая теория принятия решений [54].

Д. Канеман и А. Тверски, представители данной теории, указывают, что выбор является одним из видов деятельности, характеризующих живых существ. Авторы утверждают, что, хотя выбор и представляет собой предпочтение наилучшей из имеющихся альтернатив на основании оценки

возможных выигрышей и потерь, зачастую человек осуществляет нерациональный выбор будучи подвержен различным эффектам («рамочные эффекты», «эффекты формулировок») [54].

С. П. Гурская дает определения понятию «выбор» как предпочтение субъектом одной из возможных альтернатив. В данном понимании выбор направлен на согласование потребностей субъекта выбора с наличествующими ресурсами и особенностями ситуации [34].

Автор также описывает динамическую структуру выбора. Так, основными элементами выбора являются:

- оценка ситуации выбора – предполагает ознакомление с ситуацией и сравнение данной ситуации с ситуациями, имевшими место в опыте субъекта ранее;

- видение альтернатив в ситуации выбора – предполагает выделение конкретных альтернатив, между которыми и осуществляется выбор;

- внешние и внутренние ресурсы – представляют собой индивидуально-личностные характеристики субъекта, а также условия внешней среды и социальные ресурсы, на которые опирается субъект при осуществлении выбора;

- инструменты осуществления выбора – представляют собой способы, которыми осуществляется взаимодействие субъекта с внутренними и внешними ресурсами в ситуации выбора;

- потребности, которые побуждают субъекта осуществлять выбор – представляют собой мотивационно-ценностную сферу, определяющую осуществление выбора.

Автор также замечает, что человек в большей степени способен к определению альтернатив выбора, что является неотъемлемым элементом осуществления выбора, и значительно меньше способен к определению потребностей, лежащих в основе выбора, что требует определенного уровня развития рефлексивности [34].

Е. И. Чернова отмечает наличие таких ресурсов личности как мотивы, ценности, умение определять и соотносить возможности выбора, подготовленность к большому числу различных исходов выбора как необходимое условие свободного осуществления выбора [156].

Таким образом, выбор можно рассматривать как специфическую деятельность, включающую в себя процесс оценки возможных альтернатив и выбора одной из них, который осуществляется субъектом под влиянием внешних (ситуация, в которой осуществляется выбор, внешние ресурсы осуществления выбора) и внутренних (мотивы, ценности, установки, внутренние ресурсы выбора и состояния субъекта в ситуации выбора) факторов.

Подробного рассмотрения требует также понятие психологической готовности к деятельности.

В качестве первого примера постановки проблемы готовности к деятельности мы считаем возможным рассмотреть исследования И. П. Павлова (теория рефлексов) и Д. Н. Узнадзе (теория установки). В отечественной психологии проблема психологической готовности к деятельности широко рассматривалась с 60-х годов XX века в рамках спортивной (Ф. Генев, Е. Г. Козлов, Б. И. Новиков), военной (А. В. Барабанщиков, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, П. А. Корчемный, А. М. Столяренко), инженерной психологии (М. М. Филатова-Шуева, В. Н. Пушкин, Л. С. Нерсисян). В данном направлении готовность понималась как работоспособность в определенных условиях, боеготовность или мобилизационная готовность. В дальнейшем проблема готовности нашла рассмотрение в психологии развития и педагогической психологии (Б. Г. Ананьев, В. Г. Асеев, М. А. Афанасьев, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, М. А. Котик, В. С. Мерлин, К. К. Платонов, В. А. Сластенин, И. Н. Семенов, В. И. Ширинский и др.). В данном направлении готовность рассматривается как длительное, устойчивое

состояние, представляющее собой предпосылку к успешному осуществлению деятельности [6].

М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович внесли значительный вклад в исследование проблемы психологической готовности. Авторы определяют готовность как активность человека на этапе подготовки к деятельности, определенное психологическое состояние, предрасположенность действовать тем или иным образом. Готовность в таком понимании представляет собой динамическое образование, возникающее с момента определения цели деятельности и развивающееся по мере модели поведения и плана действий в данной ситуации. Логическим завершением данного состояния является осуществление предметных действий [41].

Считаем необходимым подчеркнуть сходство позиции В. Н. Дружинина, который указывает, что готовность предполагает мобилизацию ресурсов человека для оперативной или долгосрочного выполнения деятельности [40].

А. А. Деркач описывает готовность как состояние соответствия характеристик человека требованиям деятельности. Готовность в данном понимании обеспечивает активность, направленную на преодоление внешних и внутренних противоречий, мешающих осуществлению деятельности [37].

Несколько иной позиции придерживается В.А. Крутецкий, который предлагает рассматривать готовность как определенную «пригодность» к деятельности, рассматривая ее как синтетическую совокупность, «ансамбль» свойств личности [71].

Б. Д. Парыгин отмечает, что готовность к деятельности является необходимым условием ее осуществления, уделяя большое внимание роли готовности в начале осуществления деятельности и в конце, как фактора, способствующего ее эффективному решению. Автор также особо выделяет различия между понятиями «психологическая готовность» и «психологическая установка», указывая, что в состав готовности к деятельности может входить множество установок [108].

Рассматривая противоречия в определении понятия «готовность» В. Ф. Жукова указывает на возможность рассмотрения данного понятия с двух позиций: как психического состояния личности, а также как качества [44].

О. А. Капина выделяет три направления в исследовании понятия «готовность»:

- готовность как динамическое состояние (Д. Н. Узнадзе, Т. Н. Сапожникова);

- готовность как ситуативно-специфическое поведение (И. М. Кондаков);

- готовность как целостная система взаимосвязанных качеств (Е. С. Романова) [56].

Т. Б. Крюкова также предлагает выделять три подхода в изучении психологической готовности к деятельности: функциональный, личностный и личностно-деятельностный. Данная классификация представляется нам наиболее полно описывающей особенности подходов к определению понятия «готовность».

Первый и наиболее распространенный, функциональный подход предполагает рассмотрение готовности как состояния мобилизации организма. Исследователи, действующие в рамках данного подхода, готовность определяют, как состояние, необходимое для эффективной деятельности (В. А. Алорцев, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, И. В. Ковалев, Н. Д. Левитов, Л. С. Нерсисян, В. А. Пономаренко, В. Н. Пушкин и др.)

Второй, личностный подход предполагает рассмотрение готовности как компонента развития личности. В рамках данного подхода особое внимание уделяется изучению закономерностей формирования и уровням развития готовности. Готовность здесь определяется как комплекс свойств и отношений личности, а также как системное образование, включающее в себя совокупность ценностей, мотивов и целей личности (мотивационная

готовность). Готовность в личностном подходе характеризуется направленностью на деятельность, настроенностью на поведение, мобилизационной активностью. Представители данного подхода: А. П. Авдеева, Я. Л. Коломинский, О. В. Михайлова, Е. В. Шипилова и др.

Третий, личностно-деятельностный подход сформирован в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна. В рамках данного подхода готовность рассматривается как целостная совокупность особенностей и качеств человека, которая обеспечивает возможность эффективного функционирования человека. Готовность здесь определяется как системно-структурное образование [72]. Данный подход, в отличие от вышеописанных, предполагает комплексный подход к рассмотрению готовности и ее структурных компонентов.

Придерживаясь третьего подхода, в своей работе мы рассматриваем готовность как совокупность особенностей и качеств человека и определяем ее как структурно-функциональное образование.

М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович описывают три вида готовности с учетом расположения и протяженности во времени: заблаговременную, временную и ситуативную.

Заблаговременная готовность включает в себя всю совокупность ранее полученных мотивов, установок по отношению к деятельности, знаний и навыков, связанных с выполнением определенной деятельности. Данный вид готовности формируется на протяжении жизни, наиболее подвержен произвольному изменению и является основой для формирования готовности к выполнению текущих задач. Развитие данного вида готовности является целью большинства программ воздействия.

Временная готовность представляет собой актуализацию знаний и навыков, мобилизацию сил для текущего осуществления деятельности.

Ситуативная готовность описывается как состояние личности, непосредственно предшествующее деятельности и предполагающее настроенность на выполнение конкретных действий [41].

Рассматривая особенности различных видов готовности А. А. Деркач указывает на неоднозначность в их описании и отмечает, что длительная готовность по своей сути приближается к определению черты личности, в то время как временная скорее представляет собой психический процесс [37].

Следует отметить наличие ряда авторов, которые выделяют виды готовности на основании времени их возникновения и протяженности существования. Так, О. И. Шишкина выделяет два вида готовности: ситуативную и долговременную, где под долговременной понимает устойчивые характеристики и качества личности, сочетание которых предполагает потенциальную возможность осуществления данной деятельности, в то время как под ситуативной готовностью понимается предшествующее деятельности состояние, непосредственно обеспечивающее возможность осуществления деятельности [163]. Н. В. Левитов также различает долговременную и динамическую готовность, отмечая, что первая определяет уровень пригодности к деятельности, а вторая является ситуативным состоянием [75]. Авторы, исследующие ситуативную и долговременную готовность, отмечают, что данные два вида готовности неразрывно связаны друг с другом. Так ситуативная готовность предполагает актуализацию долговременной. Мы согласны с позициями исследователей и вслед за авторами, также выделяем готовность долговременную и ситуативную.

Интересна на наш взгляд точка зрения А. С. Мельничука, который дает характеристику двум уровням готовности: уровню потенциальной готовности и уровню актуальной готовности. Первый уровень обуславливает возможность существования готовности и включает в себя операциональный и когнитивный компоненты. Второй же уровень обеспечивает формирование длительной или кратковременной готовности к осуществлению конкретных действий и включает в себя мотивационный, эмоциональный и волевой компоненты [84]. Данное разделение учитывает, как распределение времени

существования разных видов готовности, так и структурные компоненты каждого вида.

Большое количество работ отечественных исследователей посвящено выделению структурных компонентов готовности. Так, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович описывают динамическую структуру психологической готовности. На первом этапе осуществляется осознание человеком проблемы, требований к деятельности: сюда входят как собственные потребности, так и требования поставленной задачи или внешние требования со стороны других людей, общества. Затем происходит определение цели и задач, решение которых позволит удовлетворить выявленные потребности. На следующем этапе человек оценивает ситуацию и актуализирует прошлый опыт, связанный с решением задач в подобных условиях и, на основании анализа ситуации, своего актуального опыта и знаний, определяет наиболее оптимальные способы решения поставленных задач. В дальнейшем осуществляется прогнозирование собственных действий (включая интеллектуальные, эмоционально-волевые и мотивационные процессы) и оценка возможных последствий. В заключении происходит мобилизация сил и мотивирование на выполнения поставленных задач [41].

Авторы определяют компоненты психологической готовности к деятельности:

- мотивационный компонент включает в себя всю совокупность мотивов личности, способствующих успешному и эффективному осуществлению деятельности;
- ориентационный компонент включает совокупность знаний и представлений субъекта об условиях, в которых будет осуществляться деятельность, роль данного компонента заключается в выделении оснований для определения способов деятельности в данной ситуации;
- операциональный компонент представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, которыми обладает и владеет субъект, сюда входят как знания о способах деятельности в подобных ситуациях, а также

навыки применения данных способов в реальной деятельности, так и некие знания, применение которых и представляет собой способ деятельности в той или иной ситуации;

- волевой компонент предполагает наличие у субъекта навыков самоконтроля и умения управлять своими действиями в целях достижения поставленной цели с использованием знаний о ситуации и своих способностях и возможностях [41].

Принципиально иного подхода придерживается Б. Д. Парыгин, выделяя в качестве компонентов психологической готовности к деятельности установки и способности и, таким образом, сводя структуру готовности к действию к следующим компонентам:

- Установка и способность к полному включению в деятельность. Данный компонент предполагает, что субъект настроен и готов в настоящий момент времени включиться в деятельность, что предполагает полную отдачу осуществлению данных действий.

- Установка и способность к нестереотипной деятельности. Таким образом, готовность к действию предполагает возможность осуществления творческой, незаданной деятельности в нестандартных ситуациях. Здесь же автор указывает на противоречие между данным компонентом и необходимостью осуществления стереотипных установок.

- Установка и способность принятия обоснованного решения. Данный компонент предполагает наличие у субъекта развитого самосознания, способности к критическому мышлению и рефлексии.

- Установка и способность выдержать испытание стрессом. Нестереотипная ситуация, в которой предполагается осуществление осознанного выбора, предполагает возложение на себя ответственности за осуществленный выбор, что обуславливает наличие напряженности при выполнении действия [108].

Более традиционного подхода придерживаются А. А. Деркач с соавторами, которые выделяют в готовности к деятельности:

- мотивационно-ценностный компонент, включающий в себя отношение к деятельности и мотивы к ее осуществлению;
- когнитивный компонент, включающий в себя как знания об условиях осуществления деятельности, так и умения, навыки, необходимые для осуществления деятельности;
- эмоционально-волевой компонент, включающий в себя навыки самоконтроля и саморегуляции [37].

О. А. Капина сводит структуру готовности к деятельности к двум компонентам – личностному, включающему в себя всю совокупность внутренних мотивов и установок, способствующих осуществлению деятельности и операциональному, включающий как совокупность знаний, умений и навыков субъекта, так и произвольную саморегуляцию деятельности [56]. На наш взгляд, подобное разделение не позволяет полностью описать структуру такого сложного понятия как психологическая готовность к деятельности.

А. С. Мельничук на основе масштабного теоретического исследования выявил, что наиболее часто в исследованиях отечественных авторов выделяются такие компоненты психологической готовности: интеллектуальный, мотивационный, волевой, эмоциональный, операциональный [84].

А. Х. Киракосян утверждает, что выделение компонентов носит весьма условный характер ввиду явной интегральности состояния, понимаемого, как «готовность к деятельности» [58]. Мы предполагаем, что подобная интегральность проявляется в существовании значимых взаимосвязей между компонентами готовности.

В педагогической и психолого-педагогической литературе проблема психологической готовности в наибольшей степени представлена в исследованиях готовности к школьному обучению и готовности к выбору профессии. Второе направление представляет для нас наибольший интерес

ввиду рассмотрения темы готовности к осуществлению выбора стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций.

Существующие представления о готовности к выбору профессии могут быть описаны с точки зрения интерпретации готовности как психического состояния. Так Ю. Ювенская определяет психологическую готовность к выбору как состояние личности, способствующее оценке собственных сил, знаний и перспектив с учетом нравственных и психологических качеств личности, такое состояние предполагает сравнение собственных желаний и возможностей с перспективами конкретной профессии [164]. Такое определение соответствует функциональному подходу к пониманию готовности.

Личностно-деятельностного подхода придерживаются Н. Е. Серебровская и А. А. Лукомец, которые определяют готовность к выбору профессии как динамическое образование личности, основными компонентами которого являются установки и жизненные цели личности, а также оценка собственных возможностей и способностей в процессе профессионального определения. Авторы также выделяют ценностно-смысловой, когнитивный, мотивационный и эмоционально-волевой компоненты. При этом ценностно-смысловой компонент является системообразующим и центральным в данной классификации [125]. Вслед за авторами мы отмечаем значимую роль ценностного компонента в структуре психологической готовности к деятельности.

В структуре готовности к выбору в целом выделяют те же группы компонентов, что и в структуре готовности к деятельности в целом. С.Н. Чистякова выделяет три критерия готовности к выбору профессии:

- когнитивный, включающий в себя совокупность знаний о профессиях, профессионально-значимых качествах и путях профессионального самоопределения;

- мотивационно-ценностный, включающий в себя отношение к профессии, к деятельности, способствующей самоопределению и себе, как субъекту выбора, а также оценку собственных действий;

- деятельностно-практический, включающий способность к самореализации, самовыражению и самосовершенствованию с использованием доступных средств [68].

А. Э. Попович представляет более подробную структуру, учитывающую также эмоционально-волевую сферу личности и способность к рефлексии и оценке собственных действий, и выделяет пять компонентов готовности к выбору профессии:

- мотивационно-ценностный компонент формируется на основе ценностных ориентаций, интересов, мотивов профессиональной деятельности;

- эмоционально-волевой компонент включает в себя как показатели заинтересованности, увлеченности и удовлетворенности конкретным видом профессиональной деятельности, так и общим отношением к профессии и своей способности преодолевать трудности в процессе ее освоения;

- познавательный компонент включает в себя знания о мире профессий и о конкретной профессии в целом, знания и умения, необходимые для осуществления профессионального самоопределения в целом и для выбора и освоения конкретной профессией в частности;

- операциональный компонент представляет собой систему умений, направленных на активизацию личностных ресурсов в процессе профессиональной деятельности;

- рефлексивно-оценочный компонент представляет собой видение оптантом целесообразности собственных действий [114].

Г. В. Резапкина выделяет четыре критерия психологической готовности к профессиональному выбору, специфические для данного вида готовности:

- своевременность выбора (предполагает оценку нормативности времени осуществления выбора);

- осознанность выбора (предполагает совершение выбора с учетом оценки и соотношения собственных потребностей с особенностями и требованиями, предъявляемыми для или иной профессиональной деятельности);

- реалистичность выбора (предполагает осуществление выбора с учетом собственных интеллектуальных, личностных и физических возможностей);

- согласованность выбора (предполагает согласованность всех этапов образовательного маршрута с конечным профессиональным выбором) [117].

Е. И. Чернова также выделяет специфические особенности готовности к выбору и определяет готовность к осуществлению выбора как возможность реализации предстоящего выбора, определяемой на основании ориентиров ценностно-смысловой сферы личности, а также степенью ответственности человека. Такая возможность включает в себя систему таких показателей как, личностные характеристики, иллюзии восприятия, представления о свободе выбора, тип устойчивости жизненного мира, субъективное качество выбора [156]. Совокупность данных показателей можно, в том числе, рассматривать как структуру готовности.

Автор также выделяет три вида готовности к осуществлению выбора: сформированная готовность, несформированная готовность и ситуативная готовность к осуществлению выбора. Сформированная готовность характеризуется высокими показателями общей жизнестойкости, интеллектуального потенциала, принятием роли субъекта выбора. Автор определяет данный вид готовности как предпосылку к успешному осуществлению выбора. Несформированная готовность, напротив, характеризуется низкими значениями данных показателей, общей ригидностью, безразличием к ситуации осуществления выбора. Ситуативная готовность характеризуется средними значениями данных показателей, сниженными показателями психической ригидности [156].

Таким образом, готовность к осуществлению выбора представляется частным случаем готовности к деятельности. Данный вид готовности предполагает выделение таких компонентов, которые, в общем, свойственны для любого вида готовности, но учитывают специфику свойственную ситуации выбора. Так, для ситуации выбора свойственна большая роль мотивационно-ценностного и эмоционально-волевого компонентов, обеспечивающих осуществление осознанного выбора субъектом деятельности.

На основании теоретического анализа, мы предполагаем наличие специфических особенностей содержательных характеристик операционального компонента, показатели которого характеризуются как совокупность способов реагирования в зависимости от субъективного отражения сложившейся ситуации.

Рассматривая готовность как целостную совокупность особенностей и качеств человека, обеспечивающих возможность эффективного функционирования человека, мы определяем психологическую готовность к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций как структурно-функциональное образование, определяющее возможность принятия решения на основании анализа субъективно оцениваемой ситуации, определения имеющихся альтернатив с учетом возможных рисков и осмысления жизненного опыта.

В соответствии с данным определением мы выделяем следующие компоненты в структуре психологической готовности к выбору стратегий преодоления:

1. Мотивационный компонент, который включает в себя всю совокупность мотивов, определяющих и направляющих деятельность субъекта. Сюда относятся, в том числе, цели и задачи, реализация которых необходима для успешного осуществления деятельности. Важной, системообразующей составляющей данного компонента являются смысло-жизненные ориентации, цель в жизни субъекта выбора.

2. Когнитивный компонент, включающий в себя совокупность знаний и представлений о возможности выбора, об условиях его осуществления, о внешних и внутренних ресурсах, инструментах осуществления выбора и, наконец, о возможных альтернативах выбора. Сюда же относятся знания о собственных индивидуальных особенностях, влияющих на осуществление выбора.

3. Операциональный компонент, в состав которого входит вся совокупность знаний о способах деятельности в ситуации выбора, умений и навыков применения данных способов в реальной ситуации. Именно в качестве содержательных характеристик данного компонента мы рассматриваем совокупность стратегий решения проблемы, преодоления возникшего затруднения.

4. Эмоционально-волевой компонент, включающий в себя навыки самоконтроля и саморегуляции, которыми владеет субъект, а также отношение к самой ситуации выбора, переживание ощущения себя субъектом выбора.

5. Оценочный компонент, направленный на оценку субъектом собственной подготовленности к ситуации выбора с учетом каждого компонента готовности.

Таким образом, психологическая готовность к осуществлению выбора представляет собой структурно-функциональное образование, включающее в себя мотивационный, когнитивный, операциональный, эмоционально-волевой и оценочный компоненты.

Рассматривая готовность к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций, мы считаем необходимым уточнить сущностных характеристики стратегии как проявления содержательных характеристик операционального компонента и определить ее особенности контексте реализации в ситуации субъективной оценки происходящего.

1.2. Сущностные характеристики стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций и возможности выбора их осуществления

Проблемы определения сущностных характеристик и способов преодоления и совладания с трудными жизненными ситуациями (ТЖС) в настоящее время имеют разнообразных характер интерпретаций и вариативную представленность в различных сферах, как практической психологии, так и теоретических исследований.

Для начала необходимо определить понятия, используемые в нашей работе, такие как стратегии преодоления, трудная жизненная ситуация, а также соотнести их с другими, синонимичными понятиями.

Ряд авторов указывают, что значительной проблемой в классификации жизненных ситуаций является понятийный аппарат [18, 79, 143], в связи с чем наблюдается неоднозначность и недостаточная обоснованность выделения различных видов ситуаций.

Многие авторы сходятся во мнении, что ситуация или комплекс ситуаций всегда являются «жизненными», так как включены в жизненный путь человека, являются составляющими образа жизни человека [1, 7, 9, 21, 38].

В определениях ряда авторов трудные ситуации не выделяются в качестве специфического вид ситуаций, а считаются равнозначными с другими сходными понятиями. Так, Р. В. Кадыров понимает, как трудные ситуации, выходящие за пределы нормального опыта и считает понятие трудная ситуация синонимичным понятиям особые, сложные, экстремальные, чрезвычайные, кризисные ситуации [48].

Другие авторы считают необходимым разграничить данные понятия и выделяют различные критерии такого разделения. Среди возможных видов ситуаций исследователи выделяют «простую»- повседневную, обычную, ситуацию, в которой личность функционирует в нормальном режиме, и

«сложную» - такую ситуацию, в которой требования к личности выходит за пределы «нормы» [107].

Ф. Е. Василюк выделяет «критическую» ситуацию и определяет ее как ситуацию, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни [21].

Н. Б. Парфенова предлагает классификацию ситуаций по степени неопределенности как характеристике содержания рассогласования в воздействии объективных факторов и выделяет на данном основании следующие ситуации:

- простые, характеризующиеся однозначностью ситуации и минимальным рассогласованием между воздействующими стимулами и возможностями их преодоления;

- сложные, характеризующиеся возникновением противоречий и нарастающей неопределенностью;

- чрезвычайные, характеризующиеся предельным уровнем рассогласования между силой объективной стимуляции и резервами организма [107].

Автор отдельно выделяет такой критерий как ощущение субъективной неопределенности и на основании него приводит классификацию субъективных ситуаций:

- затруднительные ситуации, характеризующиеся минимальной неопределённостью;

- трудные ситуации, характеризующиеся нарастающей неопределённостью;

- критические ситуации, характеризующиеся максимальной неопределённостью [107].

Таким образом, Н. Б. Парфенова проводит границу между понятиями сложные, чрезвычайные, затруднительные, трудные и критические ситуации.

Автор также отмечает, что трудность ситуации – это «субъективная эмоционально-оценочная характеристика субъекта в процессе когнитивного

оценивания ситуации и своих возможностей преодоления любой сложной ситуации» [107, с. 113].

Вслед за автором мы придерживаемся представления о том, что основной особенностью трудных жизненных ситуаций является субъективность восприятия ее интенсивности.

Важную роль субъективного восприятия в определении трудности ситуации констатируют М. С. Яницкий и А. В. Серый, которые указывают на отсутствие четких способов и средств описания жизненных ситуаций в современной литературе и выделяют для такого описания три фактора: индивидуально-личностные особенности субъекта, характер выполняемой деятельности и внешние факторы. Таким образом, через придание смысла конкретной ситуации возможно изменить ее восприятие с негативного полюса на позитивный, когда ситуация рассматривается как разрешимая жизненная задача [127, 168]. Условием профилактики негативных последствий подобных ситуаций оказывается развитие ценностно-смысловой сферы личности, что предполагает формирование умения осмысливать конкретную ситуацию рассматривать ее через призму собственных ценностей [169].

В настоящее время не существует единого подхода к пониманию определения «трудная жизненная ситуация». Д. М. Рогозин утверждает, что данное понятие в российской трактовке включает в себя два кластера медико-психологических и социально-психологических исследований англоязычного научного мира. В первом случае исследователи делают акцент на критические, трудные или проблемные события, с которыми сталкивается человек на протяжении жизни. Во втором случае область интересов исследователей связана с социальной политикой, направленной на инклюзию проблемных групп, по тем или иным причинам имеющих тенденцию к маргинализации [118].

Именно в контексте обеспечения нормативности осуществления социальной политики, многие исследователи подчеркивают необходимость

учета трактовки понятия «трудной жизненной ситуации» в современном российском законодательстве. В соответствии с Федеральным законом «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации» от 10.12.1995, «трудная жизненная ситуация – ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина (инвалидность, неспособность к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом, болезнью, сиротство, безнадзорность, малообеспеченность, безработица, отсутствие определенного места жительства, конфликты и жестокое обращение в семье, одиночество и т.п.), которую он не может преодолеть самостоятельно» [99, с. 3].

В психолого-педагогической литературе понятие «трудная жизненная ситуация» рассматривается в рамках первого подхода. Так, К. Муздыбаев определяет трудную жизненную ситуацию как ситуацию, «преодоление которой требует значительных усилий, трудовых затрат и чрезмерного напряжения» [90, с. 103]. Н. Г. Осухова считает, что ситуация трудная, когда «в результате внешних воздействий или внутренних изменений происходит нарушение адаптации человека к жизни, в результате чего он не в состоянии удовлетворять свои основные жизненные потребности посредством моделей и способов поведения, выработанных в предыдущие периоды жизни» [106, с. 27]. Мы также рассматриваем трудную жизненную ситуацию в аспекте переживания критических, трудных или проблемных событий, с которыми сталкивается человек на протяжении жизни.

В психологическом понимании данного феномена большое внимание уделяется именно субъективной оценке ситуации и расцениванию ее как трудной. Так, Р. Лазарус и С. Фолкман выделили следующие критерии определения ситуации как трудной: интенсивность, продолжительность, неподконтрольность и высокие требования к ресурсу адаптации, введя параметры субъективной оценки события. Авторы определили трудную жизненную ситуацию как «процесс категоризации внешних воздействий с учетом их значения для благополучия» [180, с. 31].

Л. И. Анцыферова обращает внимание на необходимость учета состояния индивида, предшествующего возникновению ТЖС [9].

Таким образом, «трудной ситуацией» может выступать даже радостное и желанное событие в жизни человека [106].

Существуют разнообразные подходы к классификации понятия «трудная жизненная ситуация».

Так, М. Тышкова выделяет трудные жизненные ситуации как одну из групп сложных ситуаций и включает в эту группу такие события как болезнь, опасность инвалидности или смерти. Две другие группы трудных ситуаций включают в себя трудные ситуации, связанные с выполнением какой-либо задачи (затруднения, противодействие, помехи, неудачи) и трудные ситуации, связанные с социальным взаимодействием (ситуации «публичного поведения», оценки и критика, конфликты, давление). Также отдельно автор выделяет следующие типы трудных ситуаций в школе: трудные задания и требования, предъявляемые к ученикам; наказания, выговоры и конфликты с учителями; ситуации «публичного поведения», социальной оценки и критики [144]. Таким образом, в данном подходе в большей степени акцент делается на описание объективных ситуаций, нарушающих жизнедеятельность человека.

Особое значение приобретает в данном контексте попытка А. Б. Тугарова и А. С. Дудкина создать обширную классификацию трудных жизненных ситуаций детей на основании необходимости социально-профилактического вмешательства и социального патронажа детей. Авторы выделяют 23 типа трудных жизненных ситуаций, требующих социально-профилактического вмешательства, разделенные на 10 групп:

1 – Инвалидность детей и связанные с этим проблемы, такие как ограничение доступа к образованию, невыполнение мероприятий индивидуальной программы реабилитации ребенка специалистами учреждений, физические барьеры для передвижения и удовлетворения специальных потребностей детей;

2 – Беспризорность и безнадзорность детей, оставление детей без попечения родителей включающие в себя бродяжничество, непризорность, уход из дома и из учреждений образования, попрошайничество;

3 – Алкоголизм, наркомания, токсикомания детей или родителей;

4 – Бедность, другие экономические проблемы семьи, препятствующие продуктивной социальной адаптации;

5 – Ранние половые связи, вовлечение детей в проституцию, а также подверженность заболеваниям, передающимся половым путем или социально значимым заболеваниям, требующим комплексного лечения;

6 – Неблагоприятные отношения в семье в связи с неудовлетворительными жилищно-бытовыми условиями, конфликтами в семье, в также с жестоким обращением с детьми;

7 – Неблагоприятные отношения детей с окружающими: другими детьми, не являющимися частью семьи, учителями, воспитателями и другими взрослыми;

8 – Делинквентное поведение детей, в том числе уголовно наказуемые деяния и преступления, совершенные по мотивам, связанным с контркультурными движениями;

9 – Несовершеннолетнее материнство;

10 – Сиротство [142].

Очевидно, что в психологическом понимании «трудности» в группу трудных жизненных ситуаций могут входить объективно не вызывающие сложностей ситуации, предстающие в индивидуальном преломлении трудными для субъекта. Так, Н. В. Калинина указывает, что подростки любого возраста могут воспринимать как трудные обычные ситуации взаимодействия в школе, со взрослыми и сверстниками. Такие ситуации могут восприниматься как критические в случае затрагивания ущемления сферы «Я» подростка. При этом наблюдается возрастная динамика выделения сфер, трудные ситуации в которых могут становиться критическими. Так, в младшем подростковом возрасте наиболее часто

критическими оказываются ситуации взаимоотношений в школе, в старшем подростковом возрасте – проблемные ситуации в отношениях с родителями, а также ситуации социальных взаимоотношений, в юношеском возрасте такими ситуациями наиболее часто выступают ситуации, связанные с кризисом в обществе. При этом автор отмечает, что подросткам и юношам свойственно оценивать свое поведение как более конструктивное, чем оно является в действительности [52].

Интересными для рассмотрения представляются идеи А. Н. Поддьякова, который разграничивает трудности, возникающие вследствие «естественных» причин, а также трудности, преднамеренно создаваемые другим человеком и, соответственно, выделяет две группы способностей к преодолению: способности к преодолению естественных трудностей и способности к преодолению специально созданных трудностей [110].

Е. В. Битюцкая, в свою очередь, описывает основные направления в изучении проблемы совладания с трудными жизненными ситуациями на основании критерия содержания ТЖС: согласно автору, разделение можно провести на основании изучения копинга в контексте: 1) одного типа ситуаций; 2) нескольких разных типов и 3) комплексного подхода [13].

Такие авторы как Т. Л. Крюкова, Б. Лонг, С. Вэсти, Л. Кортина, Б. Планчерела и др. исследуют копинг в рамках одного типа ситуаций. Среди таких ситуаций выделяют ситуации соматического заболевания, учебные ситуации (в частности копинг до и после экзамена), профессиональные ситуации и т.д. [13].

Другое направление исследований, включающее в себя исследования, охватывающие несколько типов ситуаций, дает представление о гибкости и устойчивости совладающего поведения в разных типах ситуаций. В рамках данного подхода изучается поведение в условиях разных типов трудных ситуаций, в зависимости от типа событий и свойств стрессора. В данном

подходе работают такие авторы как Е. Бэнд, Дж. Вайсс, Е. Уентингтонн, Р. Кесслер, П. Виталино и др. [13].

В третьем, комплексном подходе, учитываются разные факторы-детерминанты копинга: личностные диспозиции, ситуационные характеристики, когнитивное оценивание ситуации. В данном подходе, в свою очередь, выделяют две модели: интерактивную, в рамках которой копинг описывается как результат взаимодействия личности и ситуации, оценивается субъективное восприятие ситуации как несущей угрозу, потерю, несущую вызов (Р. Лазарус, С. Фолкман). В рамках второй, посреднической модели, делается акцент на влияние личностных диспозиций на копинг с помощью оценок. Данный подход широко разрабатывается не только зарубежными (Р. Лазарус, С. Фолкман, Я. Хадек-Кнезевич, И. Кардум, Э. Чанг и др.), но и отечественными исследователями (Т. В. Корнилова, Е. В. Битюцкая) [13].

Мы в своей работе придерживаемся комплексного подхода к рассмотрению трудных жизненных ситуаций, учитывая не только объективную сложность возникшей ситуации, но и субъективное восприятие и оценку данной ситуации.

В то же время существуют разногласия в определении понятий «совладание», «преодоление». По определению С. С. Гончаровой, стратегия преодоления негативных ситуаций представляет собой «актуальный ответ личности на требования негативной ситуации; стратегия представляет собой комбинацию способов преодоления, которые определяются как действия человека, предпринимаемые в ситуации психологической угрозы физическому, личностному и социальному благополучию, и разворачиваются в когнитивной, поведенческой или эмоциональной сферах» [30, с. 139].

Такое определение является весьма близким к определению копинг-поведению, в частности, данное определение почти полностью соответствует определению копинг-поведения, данному Е. Р. Исаевой: «стратегии действий, предпринимаемые человеком в ситуациях психологической угрозы

физическому, личностному и социальному благополучию, осуществляемые в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах функционирования личности и ведущие к успешной или менее успешной адаптации» [47, с. 33]. Кроме того, по мнению С. К. Нартовой-Бочавер, разными вариантами перевода понятий «coping», «coping behavior» и производных от этих слов являются понятия копинг-стратегия, совладающее поведение и психологическое преодоление [95].

А. В. Либина отмечает, что в англоязычной литературе в качестве синонима термина «coping» используются также такие термины и речевые обороты как «resolve» в значении разрешения конфликтов, затруднений; «manage» в значении разрешать, управлять, справляться; «deal with» в значении иметь дело с чем-либо; «handle with» в значении справляться с чем-либо; «problem solving» в значении разрешение проблем.

Далее автор отмечает, что в русскоязычной литературе как синонимичные термину «совладание» используются такие понятия как «защита», «преодоление», «адаптация» и «дезадаптация», «борьба» (с жизненными трудностями), «преодоление» [79].

Таким образом, мы считаем обоснованным использование понятий «копинг», «совладание» и «преодоление» как синонимичных.

В настоящее время существует довольно большое количество определений и моделей понятий «копинг». Наиболее часто это понятие связывают с переживанием стресса. В этой связи понятие «копинг» можно определить, как «стратегию действий, предпринимаемых человеком в ситуациях психологической угрозы, в частности, в условиях приспособления к болезни» (Г. Вебер) [155, с. 113]. Как совокупность усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления влияния стресса в когнитивной и поведенческой сферах, определяют копинг Р. С. Лазарус и С. Фолкман [89].

В более широком смысле данное понятие может включать «все виды взаимодействия субъекта с задачами внешнего или внутреннего характера – попытки овладеть или смягчить, привыкнуть или уклониться от требований

проблемной ситуации. Дополнительные условия – как внешние, которые характеризуют саму задачу, так и внутренние, которые представляют собой психологические характеристики субъекта, определяют содержание данного понятия, отличая его от простого приспособления» [95, с. 21-22].

По мнению С. К. Нартовой-Бочавер, копинг представляет собой «индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями» [95, с. 21].

Т. Л. Крюкова утверждает, что «копинг-поведение является целенаправленным поведением и позволяет человеку справиться со стрессом (трудной жизненной ситуацией) адекватными личностными особенностями и ситуации способами через осознанные стратегии действий, которые либо адаптируют к требованиям ситуации, либо помогают преобразовать ее» [73, с.44].

Рассматривая возможные способы преодоления ситуации Р. С. Лазарус и С. Фолкман выделяют два направления психологического преодоления: решение проблемы и изменение собственных установок относительно возникшей проблемы [95]. Н. В. Останина вслед за Р. С. Лазарусом и С. Фолкман отмечает, что основные функции копинг-поведения сводятся к решению проблемы – источника стресса, а также к регуляции эмоционального состояния личности в стрессовой ситуации [105]. Таким образом, фокус внимания в разрешении трудных ситуаций может быть направлен на внешнее разрешение возникшей ситуации и на внутреннее преобразование отношения к данной ситуации, что соотносится с рассмотрением трудной жизненной ситуации не только с точки зрения объективной сложности данной ситуации, но и с точки зрения субъективного восприятия ее трудности.

Копинг-стратегия представляет собой совокупность конкретных способов преодоления, используемых человеком [30].

Проведенный теоретический анализ позволяет нам констатировать отсутствие единого подхода к классификации копинг-стратегий. Так, С. К. Нартова-Бочавер выделяет несколько оснований для классификации стратегий преодоления: направленность преодоления (преодоление, направленное на себя и преодоление, направленное на проблему); область реализации преодоления (преодоление во внешних действиях, в представлениях или в эмоциональной сфере личности); эффективность выбранного способа преодоления (выполняет ли выбранное копинг-поведение свою функцию); длительность полученного эффекта (предполагает ли стратегия преодоления немедленное разрешение проблемы, либо требует дальнейшего возвращения к ней); ситуации, в которых активизируется данная стратегия преодоления (стратегии, активизирующиеся в кризисных ситуациях и стратегии, активизирующиеся в повседневных ситуациях) [95].

В. Витен (Weiten) и М. А. Ллойд (Lloyd) выделяют три типа копинг-стратегий: стратегии когнитивной адаптации, проблемно-фокусированные стратегии поведенческой адаптации и эмоционально-ориентированные стратегии [115].

П. Тойс напротив не выделяет в отдельную группу эмоционально-ориентированные стратегии. Автор выделяет когнитивные и поведенческие стратегии копинг-поведения, выделяя в каждой группе несколько направлений реализации таких стратегий. Таким образом, и когнитивные и поведенческие стратегии могут оказываться как проблемно- так и эмоционально-ориентированными [115].

Рассматривая существующие подходы к классификации копинг-стратегий О. В. Кружкова и Д. М. Никифорова указывают на существование большого количества различных классификаций копинг-стратегий и выделяют несколько обобщенных групп стратегий преодоления: избегание, поиск социальной поддержки, решение проблемы, агрессия, отвлечение и самоконтроль [69].

Иного подхода придерживается Э. Фрайнберг, который предлагает классификацию стратегий совладающего поведения и предлагает разделение копинг-стратегий в зависимости от успешности решения возникающих проблем на эффективные и неэффективные стратегии, выделяя в отдельную группу стратегию обращения за помощью к другим, отмечая, что такая стратегия не может однозначно оцениваться как эффективная или неэффективная [153].

С. С. Гончарова выделяет адаптивные и неадаптивные способы преодоления негативных ситуаций в раннем юношеском возрасте. К адаптивным она относит такие способы как поиск поддержки, повышение самооценки и анализ проблемы. К неадаптивным – самообвинение и поиск виновных [30]. Таким образом, С. С. Гончарова, в отличие от Э. Фрайнберга рассматривает поиск поддержки как эффективную, адаптивную стратегию преодоления.

Е. И. Рассказова, Т. О. Гордеева и Е. Н. Осин отмечают, что в общем случае более эффективными оказываются стратегии проактивного копинга, направленные на решение существующих проблем, в то время как наименее эффективными оказываются стратегии, направленные на временное уменьшение симптомов, а также избегания тревожащей ситуации.

Вопрос эффективности той или иной копинг-стратегии в каждом конкретном случае стоит рассматривать с учетом определенных факторов, таких как вид и содержание выполняемой деятельности, цель процесса совладания, интенсивность переживаний в ситуации, культурные особенности, а также последовательность использования различных стратегий преодоления [115].

Мы согласны с позиции исследователей, указывающих на то, что при наличии общего вектора адаптивности/неадаптивности определенной стратегии, эффективность той или иной стратегии возможно рассматривать только в контексте конкретной трудной ситуации.

Отдельного рассмотрения стоит проблема соотношения осознаваемых и неосознаваемых способов справляться со стрессом. Еще в работах З. Фрейда можно найти упоминание двух основных способов борьбы с тревогой: первый, наиболее здоровый способ, указанный автором – это взаимодействие с самим явлением, порождающим тревогу. К данному способу можно отнести осознание собственных мотивов, преодоление некоего препятствия и др. Вторым, соответственно, менее здоровым, надежным и активным способом Фрейд указывал использование механизмов бессознательной деформации внешней либо внутренней реальности.

Данная идея имеет продолжение на современном этапе развития психологии в виде разделения на стратегии совладания со стрессом и защитные стратегии. Основная особенность стратегий совладания проявляется в их осознаваемости, рациональности и предметности в отличие от бессознательных нерациональных защитных стратегий [3].

Р. Лазарус выделяет проблемно- и субъектно-ориентированный типы реагирования при стрессе. Проблемно-ориентированный тип реагирования предполагает рациональный анализ возникшей проблемы, построение плана решения, что может проявляться как в самостоятельных действиях, так и в обращении за помощью к другим. Второй, субъектно-ориентированный, тип реагирования не сопровождается конкретными действиями, а предполагает эмоциональное реагирование на ситуацию, попытки отказа от решения проблемы и самих мыслей от проблемы, попытки отвлечения от отрицательных эмоций [179].

Развивая данную тему, Е. П. Ильин подчеркивает различия между копинг-стратегиями (сознательными способами совладания) и автоматическими механизмами психологической защиты [46].

Сравнивая данные понятия, И. М. Никольская и Р. М. Грановская рассматривают понятие «копинг» как более широкое по отношению к понятию «защитный механизм», так, по мнению авторов, в основе копинг-стратегий личности лежат защитные механизмы и их количество может быть

больше одного; при этом авторы указывают, что защитные механизмы есть автоматические адаптивные ответные реакции, а совладающее поведение представляется как целенаправленные и потенциально осознанные адаптивные действия (своим происхождением связанные с неосознаваемыми психологическими защитами).

Отмечается значительное влияние на развитие стилевых защитных механизмов динамических особенностей психики, личного опыта успешности удовлетворения базисных психологических потребностей, опыта отношений в родительской семье, хронической травматизации личности.

По мнению авторов, необходимо осуществление трех условия для успешного осуществления сознательно сформулированных способов совладания:

- достаточно полное опознавание возникших трудностей;
- знание способов эффективного совладания с ситуацией данного типа;
- умение своевременно применять их на практике [97].

В. А. Ташлыков, в свою очередь, также разделяет понятия «копинг» и «защитный механизм» и выделяет различия между психологическими защитами и совладающим поведением по 4 критериям:

- инерционность (механизмы психологической защиты ригидны по своей природе в отличие от пластичных техник самоконтроля);
- непосредственный и отложенный эффекты (смысл механизмов психологической защиты в немедленном избавлении от эмоционального напряжения, в то время как в процессе совладания человек может терпеть значительное напряжение);
- тактический и стратегический эффекты (стратегии совладания рассчитан на более долгосрочный эффект, чем механизмы психологической защиты);
- разная мера объективности восприятия ситуации (стратегии совладания в отличие от механизмов психологической защиты основываются на возможности реалистичного восприятия ситуации и самого себя) [139].

И. М. Никольская и Р. М. Грановская добавляют к вышеназванным еще один критерий – принципиальная возможность обучению стратегиям совладания [97].

Таким образом, при рассмотрении подходов к пониманию и определению совладающего поведения, Е. В. Битюцкая выделяет два противоположных подхода. Так, к сторонникам первого подхода относятся С. К. Нартова-Бочавер, Р. С. Лазарус, С. Фолкман и др. В рамках данного подхода принято рассматривать совладание, копинг как понятие, включающее в себя не только осознанные, преобразующие стратегии, но и неосознаваемые механизмы психологической защиты.

Сторонники второго подхода (Н. Хаан, Е. Т. Соколова, Т. Л. Крюкова и др.) разделяют понятия совладание (coping) и защита (defense). Н. Хаан так описывает различия между данными понятиями: по ее мнению, копинг целенаправлен и пластичен, в то время как защита автоматизирована и ригидна, копинг подразумевает процессы обдумывания и анализа ситуации, в отличие от защитных механизмов, включающих большее количество неосознаваемых реакций [176]. В более современных исследованиях выделяются такие критерии различия: подконтрольность, осознанность, направленность активности, адекватность восприятия и эффективность преодоления ситуации [13].

Мы в своей работе также полагаем, что стратегии преодоления трудных ситуаций не включают в себя механизмы психологической защиты, а являются по своей сути осознаваемыми и пластичными, что предполагает возможность выбора и изменения собственных стратегий человеком и определяем стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций как совокупность действий, усилий, направленных на разрешение возникшей трудной жизненной ситуации.

Проводя теоретический анализ, мы считаем необходимым особое внимание, уделить рассмотрению факторов, влияющих на выбор человеком

стратегии преодоления трудной жизненной ситуации. А. В. Кибальник рассматривает два подхода к выделению таких факторов [57].

Первый подход, реакционный, представлен в работах Т. Д. Дубовицкой, А. Р. Эрбегеевой и предполагает рассмотрение факторов, влияющих на выбор стратегий преодоления с точки зрения поведенческих реакций человека в процессе проживания трудной жизненной ситуации. В данном подходе отмечается, что различные виды поддержки (информационная, эмоциональная, личностно-развивающая) могут способствовать выбору конструктивных способов преодоления.

Данный подход предполагает ограничения в воздействии на процесс выбора стратегий преодоления, т.к. такое воздействие может проводиться только непосредственно в процессе проживания трудной жизненной ситуации. В таком подходе предполагается затруднительным проведение специально-организованного воздействия на организованную группу лиц (например, учебную группу), ввиду очевидной возможности несовпадения времени возникновения трудных жизненных ситуаций, а также интенсивности переживаний в такой ситуации.

Второй подход, ресурсный, представлен в работах В. А. Бодрова, С. Гиллиган, М. Зендера, С. А. Калашниковой, А. Л. Церковского и др. А. В. Кибальник отмечает, что данный подход более распространен в психологической литературе и оценивает его как более комплексный. Представители данного подхода придерживаются противоположной точки зрения и предполагают, что на выбор стратегии преодоления влияет не только воздействие, оказываемое непосредственно в трудной жизненной ситуации, но и полученные ранее и существующие независимо от ситуации ресурсы и возможности личности.

В зарубежной литературе (S. E. Hobfoll, D. W. Aycocck, W. L. Curlette, G. N. Junker и др.) данный подход рассматривается в рамках теории сохранения ресурсов. Данная теория предполагает наличие у человека способности пополнять и расширять и, что наиболее важно, сохранять

собственные (личностные, социальные, когнитивные, инструментальные) ресурсы в процессе социальной активности разного рода.

Отечественные авторы выделяют различные группы факторов, оказывающих влияние на выбор стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций:

- личностные детерминанты копинг-поведения (суть индивидуально-личностные особенности человека, влияющие на выбор той или иной стратегии преодоления);
- личностные ресурсы (суть индивидуальные характеристики и возможности человека, подверженные самостоятельному регулированию);
- возможности (средства существования людей и общества, как материальные, так и нематериальные блага);
- копинг-ресурсы (вбирают в себя широкий спектр ресурсов личности, способствующих совладанию с ТЖС, среди которых выделяют, в том числе, оптимизм и жизнестойкость);
- ресурсы совладания (представляют собой возможности и средства, применяемые человеком при необходимости совладания с ситуацией и определяющие легкость такого совладания) [57].

Данный подход предполагает возможность превентивного воздействия на процесс выбора стратегий преодоления ТЖС, что дает возможность осуществления специально-организованного воздействия на личность с целью повышения адаптивности используемых стратегий преодоления в трудных ситуациях. Мы также придерживаемся данного подхода и полагаем, что ресурсы, приобретенные в процессе социальной активности и жизнедеятельности в нормальных условиях способны оказывать влияние на выбор стратегии преодоления в процессе переживания трудной ситуации.

А. В. Кибальник также предлагает классификацию факторов, влияющих на выбор личностью определённой стратегии преодоления трудной жизненной ситуации и разделяет все такие факторы на эндогенные и экзогенные, где эндогенные представляют собой совокупность

индивидуально-личностных характеристик субъекта, влияющих на выбор стратегий преодоления. Такие факторы, по мнению автора, в наибольшей степени подвержены воздействию и изменению. Все эндогенные факторы разделяются по сфере проявления на когнитивные, поведенческие, эмоциональные и физиологические. Экзогенные факторы, в свою очередь представляют собой общественные процессы и явления, оказывающие влияние на деятельность человека. По воздействию на выбор адаптивных стратегий преодоления автор разделяет факторы на содействующие, или мотивирующие, и сдерживающие, или демотивирующие, факторы [57].

Таким образом, трудность той или иной жизненной ситуации оценивается субъектом самостоятельно, так одинаково трудной для субъекта могут оказаться ситуации принципиально разного уровня сложности. В то же время существует неоднозначность понимания определения «трудная жизненная ситуация» в современной социально-психологической литературе, данное понятие включает в себя как группу ситуаций, объективно нарушающих жизнедеятельность человека и описываемых в связи с инклюзией проблемных социальных групп, так и представления о ситуациях, преодоление которых требует от субъекта значительных усилий и характеризуется высоким уровнем субъективного ощущения неопределенности.

В литературе представлены разнообразные точки зрения относительно определения понятий «копинг», «совладание» и «преодоление», однако в общем случае данные понятия можно считать синонимичными.

В литературе принято рассматривать копинг-поведение с двух позиций на основании критериев осознанности и подконтрольности способов преодоления. Так, согласно первой позиции, копинг-поведение включает в себя также неосознаваемые механизмы психологической защиты, что накладывает ограничения на возможность произвольного управления собственным копинг-поведением. Согласно второй позиции

принципиальными отличиями копинг-поведения является целенаправленность, осознанность и подконтрольность.

Также существует два принципиальных подхода к определению факторов, влияющих на выбор копинг-поведения. Согласно первому подходу на выбор поведения в стрессовой ситуации влияет только поддержка, оказываемая непосредственно в процессе переживания ситуации. Согласно второму подходу, человек способен расширять поведенческий репертуар в трудной ситуации за счет навыков и ресурсов, полученных в процессе нормальной жизнедеятельности.

1.3. Готовность к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций в старшем школьном возрасте

Рассматривая особенности формирования готовности к преодолению трудных жизненных ситуаций, необходимо отдельно остановиться на некоторых аспектах, касающихся специфических особенностей старших школьников.

Стоит отметить, что в психолого-педагогической литературе в настоящее время нет четкого определения понятия «старшеклассники» и старшего школьного возраста. Анализ современной литературы по данной теме позволил выявить три варианта данного определения: так, как старшеклассников рассматривают учеников 8-11 класса (А. Г. Антипьев, К. А. Антипьев, Т. С. Вьюгова, М. В. Данилова, А. В. Даян, Г. В. Ложкин, А. Ю. Рождественский, Е. Л. Умникова, О. Б. Шамина, Е. А. Яровникова и др.) [8, 26, 35, 36, 81, 147]; учеников 9-11 классов (А. Б. Ваньков, А. М. Егорова, Д. В. Крупницкий, В. С. Собкин, В. Ю. Хотинец и др.) [19, 42, 70, 130]; как учеников 10-11 класса (Ю. Л. Еремкин, О. А. Пчелкина, С. А. Хазова, М. А. Ядова и др.) [43, 152, 165]. При этом в большинстве случаев, характерным для старшего школьного возраста авторы выделяют ситуацию профессионального и личностного самоопределения, подготовку к

осуществлению выбора дальнейшей образовательной траектории и собственно осуществление такого выбора.

Таким образом, мы включаем в понятие «старшеклассник» обучающихся 8-11 классов, в возрасте, соответственно, 14-18 лет.

Для рассмотрения возрастных особенностей данного возраста необходимо также произвести его определение в рамках того или иного возрастного периода.

Согласно возрастной периодизации, предложенной Э. Эриксоном, категория «старшеклассники» относится к подростковому периоду, который автор определяет с 12 до 18 лет. Основной задачей развития данного периода является обретение эго-идентичности, что соотносится с необходимостью осуществления профессионального выбора и личностного самоопределения в старшем школьном возрасте. В периодизации Дж. Биррена данному возрасту соответствует фаза юности, которую автор определяет в границах 12-17 лет [17].

В периодизации, предложенной отечественным исследователем Д. Б. Элькониным, старший школьный возраст соответствует эпохе подростничества (12-17 лет), при этом, одновременно входя в период младшего подросткового возраста (12-15 лет) и старшего подросткового возраста (15-17 лет). При этом ведущая деятельность и психические новообразования, выделяемые авторами в старшем школьном возрасте, соответствуют старшему школьному возрасту в периодизации Д. Б. Элькониной.

Л. И. Божович определяет старший школьный возраст как юношеский и определяет его основные характеристики в активном развитии мотивационной сферы личности: в данном возрасте наиболее активно протекают процессы формирования и развития самосознания, мировоззрения и внутренней позиции юноши, что также сопряжено с процессами профессионального и личностного самоопределения [16].

А. В. Петровский определяет подростковый возраст в границах с 11-12 до 14-15 лет, а старший школьный возраст относит к периоду ранней юности (14-15 – 17 лет) [24].

В. С. Мухина называет рассматриваемый возрастной период отрочеством и определяет его границы с 11-12 до 15-16 лет, основные особенности его, однако, соответствуют периоду, определяемому другими авторами как подростковый возраст [94].

В ряде работ зарубежных авторов (Г. Крайг, В. Квинн) подростковый и юношеский возраст не имеют четкого разделения и указываются как взаимозаменяемые понятия, описывающие период от 12 до 18-19 лет [96].

В работах И. С. Кона разносторонне описывается несоответствие в понимании границ подросткового и юношеского возраста в отечественной литературе и соотношение данных границ с понятием «старшеклассники». При этом автор определяет данный возраст как ранний юношеский [62].

Таким образом, к настоящему моменту в отечественной и зарубежной литературе не устоялось однозначное определение старшего школьного возраста как подросткового, отроческого или юношеского. Наиболее часто в работах отечественных авторов старший школьный возраст соответствует старшему подростковому периоду или периоду ранней юности. С данной особенностью связано некоторое несоответствие в понимании особенностей школьников данного возраста. Наиболее частые расхождения относятся к пограничному возрасту 14-15 лет, который некоторые авторы описывают в аспекте перечисления возрастных характеристик младших подростков, с присущими более раннему периоду, особенностями развития. Мы, вслед за И. С. Коном рассматриваем данный возрастной период как период ранней юности в границах с 14-15 до 18 лет.

Формирование готовности к деятельности в целом и готовности к выбору стратегий преодоления в частности в старшем школьном возрасте происходит на фоне и при полном включении в ситуацию развития основных психических новообразований данного периода.

Ранний юношеский возраст является периодом завершения полового и физического созревания, при этом характерным является значительная гетерохронность данного процесса как внутри одной возрастной группы, так и в рассмотрении развития конкретного индивида. В то же время в данном периоде происходит завершение первичной социализации. Большинство авторов сходится во мнении, что главное социальной задачей данного возраста является выбор профессии и образовательного маршрута. Вокруг данного выбора формируются основные ожидания и надежды как со стороны самих старшеклассников, так и со стороны окружающих их взрослых. В то же время, правовой и социальный статус старшеклассника не предполагают за ним возможности нести полную ответственность за свои поступки, юноша занимает промежуточное положение между ребенком и взрослым и продолжает выступать объектом социализации со стороны общества и государства.

Юношеский возраст характеризуется увеличением дифференцированности и вариативности эмоциональных реакций и развитием самоконтроля и саморегуляции.

Важным процессом в данном возрастном периоде является становление образа «Я» и развитие самосознания. Развитая рефлексия представляет юноше широкие возможности для самостоятельного изучения собственного «Я». При этом значительно возрастает, в сравнении с младшим подростковым периодом, чувствительность к собственным мыслям и эмоциям. Вместе с изменением представления о себе изменяется и фокус внимания при восприятии другого человека, появляется интерес к эмоционально-волевым качествам другого человека, его умственным способностям, отношению к другим людям, ценностям и жизненным планам.

К старшему школьному возрасту самосознание школьника включает все компоненты самосознания взрослого. Активно происходит идентификация с внешним обликом и телом, отдельными его частями как «хорошими» или «плохими», особое значение в идентификации с телом

уделяется лицу, а в идентификации с внешним обликом – одежде. Большое значение уделяется соответствию тела и внешнего облика стереотипному образу маскулинности и феминности. Для тех же старшеклассников, кто вышел из периода полового созревания все более значимым в образе «я» становится оценка собственной успешности в деятельности и характер взаимоотношения с другими людьми. В целом же, в данном возрасте, по сравнению с младшим подростковым, становится более устойчивой самооценка и повышается уровень самоуважения.

В юношеском возрасте происходит созревание когнитивных и личностных предпосылок становления мировоззрения. Формирование мировоззрения старшеклассника происходит во многом под влиянием внешних условий социализации. В то же время, в данном возрасте школьник впервые сталкивается с необходимостью выбора жизненного пути и главной жизненной цели, с вопросом о смысле жизни и собственном предназначении. На данном этапе школьник может осознавать себя как субъекта собственного выбора, либо бояться наступления ответственности, неизбежно следующей за самостоятельным выбором. Вне зависимости от этого, юноше свойственно формировать жизненные планы через развертку и укрупнение целей, которые ставит перед собой школьник.

Основной категорией жизненного самоопределения в данном возрастном периоде выступает самоопределение профессиональное. Определение профессии и дальнейшего образовательного маршрута представляется для юношей важнейшими направлениями построения жизненного плана, чему способствует особое внимание социума к данному аспекту самоопределения в юношеском возрасте. Выбор профессии предполагает наличие определенных знаний о мире профессий в целом, а также о возможностях профессионального образования и в то же время включает оценку оптантом своих способностей и объективных возможностей соотнесение данных параметров [17, 62, 94].

Говоря о специфических особенностях возраста, К. А. Абульханова-Славская указывает на вариативность представлений о жизненной перспективе в раннем юношеском возрасте. В зависимости от системы ценностей, выбора наиболее значимых сфер жизни, старшеклассник может связывать свои представления о будущем с разными сферами: с профессиональной сферой, в том числе как с выбором интересной и отвечающей основным потребностям школьника профессии, так и с представлениями об удачной будущей карьере, личными достижениями; со сферой межличностных отношений, и личными устремлениями в этой сфере: представления о дружбе, любви, создании собственной семьи [1].

Вместе с тем Н. И. Шевченко отмечает, что «портрет современного выпускника» описан в Федеральном государственном образовательном стандарте, но фактически не сформирован в представлении общества, в первую очередь, в описании культурных норм и ценностей старшеклассника. Это же предполагает особую роль сопроводительной деятельности в работе с современными школьниками, а также необходимость использования новых, отвечающих требованиям современности, подходов [161].

Рассматривая специфику ситуации развития современного старшеклассника, О. В. Вовденко приходит к выводу, что современным старшеклассникам свойственно проявление выученной беспомощности, опосредованное нарушенными взаимоотношениями в семье вследствие неконструктивной воспитательной позиции современных родителей. Выученная беспомощность проявляется в большинстве значимых сфер жизни старшеклассника и характеризуется, в том числе, выбором неэффективных стратегий преодоления трудных ситуаций [23].

В литературе широко представлено описание компонентов готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций в старшем школьном возрасте. Наиболее широко представлены работы, посвященные изучению особенностей операционального компонента готовности к выбору стратегий преодоления, в частности выбираемым стратегиям преодоления.

В. С. Мухина указывает, что овладение защитными механизмами в полной мере происходит только к концу юношеского возраста, что, в целом, подтверждается эмпирическими исследованиями.

Так, по мнению М. Петровского, адаптированность человека к возникающим проблемам возрастает с приобретением жизненного опыта [184]. Н. В. Калинина выявила, что для старшеклассников трудными могут стать самые обычные ситуации взаимодействия в школе, со взрослыми и сверстниками, причем если ситуации затрагивают ущемление сферы «Я», то они становятся критическими. Кроме того, подростки и юноши недостаточно владеют конструктивными способами разрешения сложных ситуаций [52].

О. П. Бартош и Т. П. Бартош выделили специфические возрастные и гендерные особенности копинг-поведения подростков: наименее предпочтительными для всех групп подростков оказались стратегии «дистанцирование» и «принятие ответственности». Наиболее популярными конструктивными стилями являются «поиск социальной поддержки» и «планирование решения проблемы». У девочек наиболее популярным неконструктивным копинг-стилем является «бегство-избегание» [11].

Описывая взаимосвязи между различными личностными параметрами и предпочитаемыми стратегиями преодоления, М. А. Одинцова анализирует связь совладающего поведения с уровнем жизнестойкости старшеклассников и приходит к выводу о связи данных показателей. Так, неадаптивные, деструктивные стратегии преобладания характерны для виктимных старшеклассников. В то же время существуют различия в совладающем поведении юношей и девушек: первые в большей степени способны применять ассертивные действия в стрессовых ситуациях, в то время как девушкам более свойственно привлекать социальную поддержку посредством манипулятивного поведения [104].

Рассматривая особенности копинг-поведения старшеклассников, Л. А. Коломеец выявила, что ученики 11 классов наиболее часто при возникновении проблемы стараются больше общаться с людьми, получать

советы. Кроме того, были выявлены взаимосвязи между некоторыми личностными ресурсами (осмысленность жизни, временная перспектива и т.д.) и выбором наиболее конструктивных копинг-стратегий [61]. Х. Сэк установила, что в раннем юношеском возрасте социальная поддержка играет более значительную роль по мере усиления силы стресса, при этом наиболее важной является эмоциональная поддержка [189]. Е. Н. Улезко отмечает, что совладающее поведение старшеклассников и студентов высших учебных заведений значительно отличается, недостаточно развитые навыки самоконтроля в старшем школьном возрасте препятствуют адекватному реагированию на негативные ситуации [146]. Таким образом, наличие определенных ресурсов развития связано с выбором адаптивных или неадаптивных стратегий копинг-поведения, что позволяет сделать предположение о взаимовлиянии данных параметров.

Продолжая теоретический анализ проблемы влияния различных личностных параметров на предпочтение различных стратегий преодоления, мы считаем необходимым рассмотреть результаты исследования С. А. Хазовой. Автор рассматривает особенности совладающего поведения одаренных старшеклассников и приходит к выводу, что высокоразвитые творческие способности одаренных старшеклассников способствуют выбору более гибкому и активному выбору стратегий преодоления. Также увеличению вариативности способов поведения в трудной ситуации способствует включенность старшеклассников в любую деятельность, расширяющую сеть социальных связей, развивающую креативное мышление и способствующее развитию коммуникативной компетентности. К таким занятиям можно отнести участие в кружках, секциях, факультативных занятиях, олимпиадах и т.д. В то же время, отмечается отсутствие связи между психометрическим интеллектом (IQ) и используемыми способами совладения. Таким образом, развитие адаптивности способов преодоления старшеклассников в большей степени связано с развитием общих, внеучебных навыков, не связанных напрямую с уровнем общего интеллекта,

что предполагает необходимость построения программы сопровождения формирования готовности к выбору стратегий преодоления с опорой на развитие таких универсальных навыков [152].

Проанализировав результаты исследований российских и зарубежных авторов, С. К. Нартова-Бочавер пришла к выводу, что в юношеском возрасте активно идет процесс обучения способам психологического преодоления трудных жизненных ситуаций, основополагающая роль в этом процессе принадлежит именно значимым взрослым, а не группе сверстников [95].

Описывая влияние копинг-поведения на жизнедеятельность старшеклассников, О. Б. Симатова и И. Э. Космакова отмечают связь между эффективностью копинг-стратегий, выбираемых старшеклассниками и показателями результатов ЕГЭ и делают вывод о значительном влиянии особенностей копинг-поведения в старшем школьном возрасте на результаты экзаменов по общеобразовательным дисциплинам. На основании данного вывода становится очевидно, что ситуация сдачи экзаменов воспринимается старшеклассниками как трудная [128].

Подобной же позиции придерживается К. А. Камзина. Автор указывает на формирование неадаптивных стратегий преодоления в период подготовки к государственной аттестации вследствие высокого уровня неуверенности в себе и боязни не оправдать ожидания педагогов родителей в этот период. Также делается вывод о том, что наиболее эффективными мишенями для работы в рамках психолого-педагогического сопровождения старшеклассников в период подготовки к государственной итоговой аттестации является развитие умения старшеклассников обращаться за помощью и социальной поддержкой к сверстникам и значимым взрослым, а также обучение способам эффективной саморегуляции [53].

С. С. Савентьева и К. Б. Кравчик отмечают вариативность проблемных сфер в период ранней юности в зависимости от условий обучения. Так, для старшеклассников школ свойственно переживание проблем, связанных со школьной жизнью, а также определением дальнейшего жизненного пути. В

меньшей степени таким переживаниям подвержены одаренные старшеклассники и обучающиеся техникумов. Также, в целом, для старшеклассников школ свойственен наибольший уровень переживаний по поводу различных трудных ситуаций, в то время как для студентов техникумов этот уровень наименьший. В то же время, выявлена связь между низкими значениями осмысленности жизни и уровнем проблемных переживаний обучающиеся техникумов [123]. Данные результаты можно интерпретировать следующим образом: наиболее стрессогенной ситуацией в раннем юношестве является ситуация определения жизненного пути и, в том числе, профессионального самоопределения. Такие переживания наиболее характерны для учеников общеобразовательных школ, для которых выбор еще не сделан. У одаренных старшеклассников, в соответствии с вышепредставленными результатами исследования С. А. Хазовой, сформированы более адаптивные способы преодоления в подобных ситуациях, что значительно снижает уровень напряженности. В то же время, для обучающиеся техникумов такой выбор уже сделан: формально или реально. Формальный выбор и отсутствие переживаний по поводу его верности в наибольшей степени свойственны юношам с низкими значениями осмысленности, тогда как для обучающиеся техникумов, совершивших реальный выбор, также свойственно снижение напряженности переживаний выбора профессионального пути, однако свойственны переживания по поводу правильности совершенного выбора.

Косвенно подтверждают данные выводы работы С. В. Фроловой, которая замечает, что многие девятиклассники не осознают в полной мере собственные склонности к тому или иному виду деятельности. В такой ситуации субъектами выбора зачастую оказываются не сами старшеклассники, а другие лица, чье мнение является авторитетным для оптанта. Такое положение дел ведет к ожидаемому отсутствию уверенности в правильности совершенного выбора.

Уже в десятом классе такое положение дел меняется и, в целом, десятиклассники характеризуются более адекватным представлением о собственных индивидуальных особенностях, а также о требованиях, предъявляемых той или иной профессией. Для тех десятиклассников, кто уже совершил выбор будущей профессиональной деятельности, характерна большая уверенность в правильности совершенного выбора. К одиннадцатому классу локус внимания школьников смещается с собственно выбора профессиональной деятельности к проблемам обеспечения возможности поступления в учебное заведения, осуществляющее подготовку по выбранной специальности. Основным инструментом обеспечения такой возможности является успешная сдача экзамена, таким образом, выбор профессии может замещаться выбором экзаменов, необходимы для поступления на ряд смежных специальностей [151].

Таким образом, школьникам в период ранней юности свойственно недостаточное развитие операциональный компонента готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций, что проявляется в выборе неадаптивных стратегий преодоления в стрессовых ситуациях. Общая адаптивность используемых стратегий возрастает с возрастом. Ситуациями, требующими проявления копинг-поведения, могут служить ситуации повседневного взаимодействия, однако, множество авторов указывает, что зачастую такими оказываются ситуации сдачи экзаменов и выбора жизненного и профессионального пути. Таким образом, использование неадаптивных стратегий преодоления в старшем школьном возрасте может, в том числе, способствовать снижению результатов итоговой аттестации и сказываться на дальнейшей жизни. Формированию адаптивных стратегий преодоления могут способствовать разнообразные факторы, среди которых как специально организованное психолого-педагогическое воздействие, так и включенность старшеклассников во внеурочную деятельность, в систему дополнительного образования, конкурсное движение, расширение сети социальных взаимодействий.

Изучая особенности готовности старшеклассников к выбору жизненных стратегий, И. В. Сушкова и О. А. Подольская пришли к выводу о том, что основную роль в модели своего будущего старшеклассники отводят представлениям о собственной будущей профессиональной деятельности, связанным с этим личным успехом и благополучием. Значительно меньшую роль в представлениях старшеклассников играет семья (брак и стремление иметь детей), а также стремление к осознанию своего места в жизни. В то же время, для многих старшеклассников характерен страх перед будущим и неверие в свои силы, в возможность адекватного выбора жизненного пути. Так, авторы приходят к выводу о необходимости проведения специально-организованного педагогического воздействия с целью формирования готовности к выбору жизненных стратегий [136].

Изучая личностные особенности старшеклассников с различными преобладающими стратегиями осуществления выбора, И. С. Морозова и Л. А. Коломеец пришли к выводу о том, что в соответствии с преобладающими стратегиями выбора у старшеклассников изменяются показатели самоактуализации, самодетерминации, осмысленности жизни. Так, для старшеклассников, использующих смысловую стратегию осуществления выбора свойственен высокий уровень осмысленности жизни, в том числе наличие целей в жизни и умение принимать на себя ответственность за выбранные цели, высокий уровень рефлексии и осмысленность жизни, а также удовлетворенность собственной жизнью и выборами, которые сам старшеклассник осуществляет. Также высоким уровнем интернальности и осмысленности жизни характеризуются школьники, использующие «Я-стратегию» выбора. Напротив, старшеклассники с ситуативной стратегией осуществления выбора ощущают неудовлетворенность своей жизнью, вместе с тем они не ощущают себя субъектами собственной жизни и осуществляемых выборов. Для старшеклассников, использующих деятельностную стратегию выбора характерны такие особенности, как независимость поступков и суждений,

склонность к рефлексии и самостоятельному определению целей в жизни и путей их достижения [87].

С. Я. Уварова на основе проведенного исследования делает вывод о связи готовности к принятию решения старшеклассников с такими характеристиками как жизнестойкость, наличие цели в жизни, интернальный локус контроля, эмоциональная стабильность и коммуникабельность. Вместе с тем автор указывает на важность осуществления специального сопровождения формирования готовности к принятию решения в старшем школьном возрасте [145].

Развивая тему сопровождения формирования готовности, Н. А. Стефаненко указывает на необходимость создания специальной среды в образовательном учреждении с целью формирования у старшеклассников субъектного отношения к выбору и, в дальнейшем, приобретения собственного опыта решения нравственных экзистенциальных проблем. Таким образом, по мнению автора, происходит развитие готовности к экзистенциальному выбору, что является важной и необходимой составляющей существования полноценного члена общества [133].

Важными при рассмотрении данной проблемы также представляются результаты исследований А. С. Рылеевой, которая рассматривает процесс формирования готовности старшеклассника к самостоятельной жизни как частный случай взаимодействия школьника и (специально организованной) среды. Автор выделяет принципы такого взаимодействия, среди которых принципы взаимообусловленности и связи с жизнью и практикой, учет возрастных и личностных особенностей старшеклассников, актуальных для них проблемных ситуаций, принципы комплексного воздействия и деятельностно-активной направленности. Таким образом, сопровождение формирования готовности старшеклассников должно учитывать возрастные особенности и социальные условия жизнедеятельности старшеклассников и создавать специальную среду, в которой происходит развитие, в первую очередь, рефлексивности и осознания собственных индивидуальных

особенностей в связи с особенностями и возможностями, предоставляемыми окружающей средой [122].

На основании полученных результатов исследования, Л. Е. Тарасова также указывает на особую роль школы в процессе формирования готовности старшеклассников к преодолению возможных жизненных трудностей. Инструментом формирования готовности в таком случае выступает создание особой безопасной образовательной среды [137].

Таким образом, проблемы выбора и готовности к осуществлению выбора играют важнейшую роль в жизни старшеклассников. Старший школьный возраст является возрастом осуществления важнейших выборов в жизни человека – выборы будущего профессионального и жизненного пути. Готовность к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций в данном возрасте зачастую оказывается недостаточно сформированной, что проявляется в низких значениях параметров компонентов готовности к выбору стратегий преодоления: осмысленности жизни (проявляющихся, в том числе, страхом перед будущим и необходимостью осуществления выбора), интернальности, ощущения себя субъектом выбора; а также использовании неадаптивных стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций и разнородных представлениях о трудности возникающих ситуаций.

Вместе с тем, многие авторы указывают на ключевую роль сопровождения в формировании готовности к выбору. Воздействие в рамках такого сопровождения осуществляется за счет создания специальной образовательной среды, способствующей развитию компонентов психологической готовности к выбору старшеклассников.

Выводы по первой главе

В данной главе нами были рассмотрены и проанализированы теоретические и эмпирические исследования, посвященные проблемам

психологической готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций в период обучения в старших классах. Были определены подходы к определению понятий «готовность к выбору», «стратегии преодоления», «трудные жизненные ситуации», «старший школьный возраст». На основании анализа представленного материала нами были сделаны следующие выводы:

1. Проблема определения понятия «выбор» в философской и, затем, психологической литературе существовала с античных времен. В рамках большинства зарубежных и отечественных психологических школ уделялось внимание понятиям «выбор» и «свобода выбора». В современной психологической литературе выбор чаще всего рассматривается в двух аспектах: как экзистенциальный выбор в отсутствии заданных вариантов и выбор, как определение наилучшей альтернативы. Выбор можно рассматривать как специфическую деятельность, включающую в себя процесс оценки возможных альтернатив и выбора одной из них, который осуществляется субъектом под влиянием внешних и внутренних факторов.

2. Существует три подхода в изучении психологической готовности к деятельности: функциональный, предполагающий рассмотрение готовности как состояния мобилизации организма, предшествующее деятельности; личностный, предполагающий рассмотрение готовности как совокупность свойств и отношений личности, позволяющую реализовать деятельность; личностно-деятельностный подход, предполагающий рассмотрение готовности как системно-структурное образование, обеспечивающее возможность эффективного функционирования человека. В своей работе мы, придерживаясь личностно-деятельностного подхода, рассматриваем готовность как совокупность особенностей и качеств человека, обеспечивающую возможность эффективного функционирования человека. Большинство исследователей выделяет длительную (долговременную) готовность, включающую в себя устойчивые характеристики и качества личности, обеспечивающие потенциальную возможность осуществления

деятельности, и временную (ситуативную, динамическую) готовность, являющейся ситуативным состоянием, непосредственно предшествующим деятельности. Психологическую готовность к выбору как частный случай готовности к деятельности можно определить, как собой сложное многокомпонентное структурно-функциональное образование, определяющее возможность принятия решения на основании анализа субъективно оцениваемой ситуации, определения имеющихся альтернатив с учетом возможных рисков, осмысления жизненного опыта и вариативности способов преодоления возникающих затруднений.

3. Множественность подходов к основаниям для выделения компонентов психологической готовности создает разнообразие в их определении. Большинство авторов выделяют следующие компоненты в структуре психологической готовности к деятельности: интеллектуальный, мотивационный, волевой, эмоциональный, операциональный. В структуре готовности к выбору можно выделить такие компоненты, как мотивационный, когнитивный, операциональный, эмоционально-волевой и оценочный.

4. В современной литературе имеет место неопределенность в понимании термина «трудная жизненная ситуация», который может рассматриваться с точки зрения определения событий, субъективно воспринимаемых человеком как трудные, так и, с точки зрения законодательства, как ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность человека. В данной работе трудная жизненная ситуация понимается как любая ситуация, в рамках субъективного восприятия человека рассматриваемая им как трудная. В психологической литературе существует разделение понятий сложная и трудная ситуация. Так, сложной считается ситуация, в которой требования к личности объективно отличаются от повседневных, нормальных. Трудность же ситуации является эмоционально-оценочной характеристикой и зависит от субъективного восприятия человека. При этом, «жизненной» является любая ситуация, как включенная

в жизненный путь человека, являющаяся составляющими образа жизни человека. Осмысление трудной ситуации и рассмотрение ее через призму собственных ценностей позволяет изменить ее восприятие в позитивном направлении, когда ситуация рассматривается как разрешимая жизненная задача.

5. Стратегия преодоления представляет собой совокупность способов, используемых в процессе преодоления трудной жизненной ситуации. Существуют разногласия в определении понятий «совладание», «преодоление», «копинг». В отечественной литературе как синонимичные рассматриваются понятия «совладание», «преодоление», «адаптация», «борьба». В зарубежной литературе синонимами термина «coping» в разных контекстах являются термины «resolve», «manage», «deal with», «handle with», «problem solving». В общем случае понятия «совладание», «преодоление», «копинг», «копинг-поведения» могут рассматриваться как синонимичные. В то же время, существуют различия в определении понятий совладание (coping) и психологическая защита (defense). Копинг является по своей сути осознаваемым, целенаправленным и пластичным, что предполагает возможность выбора и изменения собственных стратегий, в то время как защита автоматизирована и ригидна.

6. Существуют различные подходы к выделению факторов, влияющих на выбор человеком стратегии преодоления трудной жизненной ситуации. Ресурсный подход предполагает, что на выбор стратегии преодоления влияет не только воздействие, оказываемое непосредственно в трудной жизненной ситуации, но и полученные ранее и существующие независимо от ситуации ресурсы и возможности личности. Таким образом, возможным представляется расширение поведенческого репертуара в трудной ситуации за счет навыков и ресурсов, полученных в процессе нормальной жизнедеятельности.

7. В современной психолого-педагогической литературе существуют разногласия в определении понятия «старший школьный возраст», а также в

определении границ периода, соответствующего данному возрасту. И. С. Кон связывает понятие «старшеклассник» с возрастным периодом ранней юности и определяет его границы в пределах 14-18 лет.

8. Проблемы выбора и готовности к осуществлению выбора играют важнейшую роль в жизни старшеклассников. Старший школьный возраст является возрастом осуществления важнейших выборов в жизни человека – выборы будущего профессионального и жизненного пути.

9. Готовность к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций в старшем школьном возрасте зачастую оказывается недостаточно сформированной, что проявляется в низких значениях параметров компонентов готовности к выбору стратегий преодоления: осмысленности жизни (проявляющихся, в том числе, страхом перед будущим и необходимостью осуществления выбора), интернальности, ощущения себя субъектом выбора; а также использовании неадаптивных стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций и разнородных представлениях о трудности возникающих ситуаций.

Глава 2. Формирование готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций средствами психолого-образовательного сопровождения

2.1. Психолого-образовательное сопровождение: направления и формы организации

Определение понятия «сопровождение» связано с возрождением идей гуманизма в образовании, что впервые проявлялось в девяностые годы двадцатого века в описании зарубежных недирективных психолого-педагогических практиках, таких как коучинг, фасилитация, тьюторство и супервизия. Этот же период связан с появлением в отечественной педагогике теорий сходной направленности (педагогика поддержки, О. С. Газман; теория педагогического сопровождения Е. И. Казакова), обосновывающих необходимость сопровождения самоопределения, саморазвития воспитанников [148]. Вслед за этим была обоснована необходимость сопровождения деятельности студентов (в работах С. В. Гринь, А. Р. Мурасовой, С. Ф. Шляпиной), педагогов (в работах Л. Г. Тариты, Т. Г. Малюшиной, И. В. Хромовой, С. В. Кирдянкиной) [64].

Понятие «сопровождение» можно рассматривать с разных точек зрения. Так, ряд авторов указывают на использование учителем стратегии «сопровождение» как необходимое условие становления познавательной самостоятельности ученика. Под сопровождением в широком смысле понимают «целостная, системно-организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в процессе взаимодействия в школьной среде» [64, с. 163].

Также отмечается, что отличительной чертой сопровождения является отказ от прямого воздействия и руководства действиями школьника взамен на обращение к личностно-ориентированным технологиям [64]. Указывается,

что сопровождение не есть полный синоним понятиям «помощь», «обеспечение», «поддержка». Отличительной особенностью сопровождения является сохранение за ребенком свободы и ответственности за совершаемый выбор, таким образом сопровождение есть «сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого» [64, с. 163]. Сопровождение предполагает поддержку в процессе принятия собственного осознанного выбора сопровождаемым. Таким образом, основным условием проявления позитивного эффекта от поддержки является опора на деятельность самого сопровождаемого.

Говоря о специфике сопровождения, Л. Г. Тарита отмечает, что процесс сопровождения личностного развития представляет собой альтернативу стратегии «направляемого» развития. Также автор указывает на обстоятельства возникновения такой альтернативы, среди которых можно отметить как развитие общей гуманистической концепции образования, в том числе проявляющуюся в определении самоценности образования в развитии личности и общества, а также в определении новой сущности методов индивидуализации и дифференциации в образовании. При этом, данные методы автор рассматривает как отстаивающие право личности на выбор наиболее целесообразного пути развития [138].

Важной в контексте рассмотрения сопровождения является точка зрения С. А. Усковой. Автор указывает, что процесс сопровождения является полипарадагмальным. Автор указывает четыре основных подхода к сопровождению связанных с выделением приоритетного начала человека: индивид, личность, субъект деятельности и индивидуальность, и отмечает важность гармонического развития всех начал в человеке, с чем и связывает полипарадигмальность сопровождения.

Первый подход связан с сопровождением самоопределения и творческой деятельности индивидуальности человека и представлен педагогикой поддержки (О. С. Газман) и возникшим в ее рамках понятием

педагогического сопровождения самоопределения. В рамках данного подхода Е. А. Александрова определяет педагогическое сопровождение как «тип педагогической деятельности, сущность которого состоит, как в превентивном процессе научения ребенка самостоятельно планировать свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, так и в перманентной готовности адекватно отреагировать на ситуации его эмоционального дискомфорта» [5, с. 4]. Именно в рамках данного подхода в наибольшей степени представляется возможным рассмотрение психолого-образовательного сопровождения.

Второй подход С. А. Ускова обозначает как компетентностный, системно-деятельностный, базирующийся на приоритете субъектного начала в человеке. В данном подходе основная роль принадлежит сопровождению развития субъектности человека. Один из представителей данного подхода, Е. И. Казакова указывает, что суть сопровождения в данном подходе состоит в создании условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных сложных ситуациях [50].

Третий подход базируется на приоритете личностного развития человека. Данный подход представлен работами М. Р. Битяновой, которая описывает психологическое сопровождение как основные функции деятельности школьного психолога. Необходимость сопровождения в данном подходе обусловлена возникновением проблем личностного развития, смысл сопровождения в данном подходе сводится к сопровождению личностного развития и межличностного взаимодействия. Согласно определению автора, сопровождение есть создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия» [14, с. 20].

Четвертый подход рассматривает сопровождение как помощь в решении проблем сопровождаемого, в частности, как помощь в социальной адаптации индивида и самостоятельном выполнении им социальных норм и

правил. Т. В. Глазкова определяет педагогическое сопровождение как помощь «учащимся, испытывающим учебные трудности личностного, дистрессового характера, проявляющиеся в устойчивых негативных эмоциональных переживаниях, что вызывает затруднения и деформации развития личности этих учащихся» [29, с. 12]. Е. Н. Леонова понимает сопровождение как организацию педагогом «совместного с воспитанником поиска путей наиболее оптимального протекания адаптационного процесса, в результате которого происходит активизация механизмов совпадающего поведения» [76, с. 8]. Другие представители данного подхода – И. А. Липский и М. И. Губанова – также рассматривают сопровождение как содействие обучающиеся в социализации.

Понятие сопровождение применяется по отношению к широкому кругу объектов сопровождения: дети, обучающиеся, студенты, воспитатели, педагоги, учителя и т.д.

Сопровождение является базовой категорией в педагогической деятельности, на это в своих работах указывает С. А. Ускова [148]. С ее точки зрения сопровождение может способствовать решению самого широкого круга психолого-педагогических задач по совершенствованию, становлению и развитию личности, повышению качества самостоятельной деятельности всех субъектов образовательного процесса (обучающихся, педагогов, родителей), а также решению жизненных и профессиональных проблем указанных субъектов [148].

Отмечая многозначность данного понятия, Е. И. Казакова разделяет сопровождение как метод, как процесс и как службу. Она выделяет метод сопровождения как способ практического осуществления процесса сопровождения. Служба сопровождения, таким образом, представляет собой средство реализации процесса сопровождения. Согласно ее взглядам, метод сопровождения есть способ практического осуществления процесса сопровождения, а служба сопровождения развития – средство реализации

процесса сопровождения [51]. Мы разделяем взгляды автора, и считаем необходимым рассмотреть сопровождение во всех трех возможных аспектах.

В современных зарубежных исследованиях можно выделить несколько понятий, имеющих схожее значение с отечественным понятием «сопровождение»: *scaffolding*, *support* и *pedagogical caring*.

Scaffolding определяют как «предлагаемую по мере необходимости преподавателем и создаваемую совместно с обучаемым систему временного педагогического сопровождения, позволяющую обучаемому овладеть знаниями и универсальными учебными действиями, не достижимыми им на данный момент автономно» [74, с. 229].

Такой подход заключается в предоставлении обучающимся необходимой когнитивной поддержки, стимулирующей самостоятельную активность студента в решении проблемы.

Данное понятие было сформулировано Д. Вудом, Дж. Брунером и Г. Россом в 1976 году. Р. Жао и М. Орей определяют скэффолдинг как «особый тип процесса инструктирования, который имеет место в ситуациях взаимодействия преподавателя и студента по решению учебных задач» [А9, с. 213].

Говоря о теоретических предпосылках данного метода, Г. Уэлс рассматривает скэффолдинг как «метод, который реализует на практике положения теории Л. С. Выготского о действиях педагога в зоне ближайшего развития обучаемого» [74, с. 127].

Ключевое значение в данном направлении работы имеет такая характеристика, как постепенная передача ответственности за научение педагогом студенту, на это указывают Н. Мерсер и Е. Фишер [65]. Авторы делают акцент на взаимодействии субъектов в процессе педагогического сопровождения и подчеркивают особенности данного метода. Одной из таких особенностей является тот факт, что поддержка и сопровождение предоставляются только в случаях, когда обучающийся не может самостоятельно справиться с заданием.

В реализации данного метода выделяют три стадии: стадию зависимости («контингентности», contingency), стадию «угасающей помощи» (fading) и стадию передачи ответственности (transfer of responsibility).

Скэффолдинг может включать использование различных инструментов, среди которых разбиение большой задачи на малые, провоцирование озарения, инсайта, кооперативное, проблемное, индивидуальное обучение, моделирование, визуализация и т.д.

Ряд отечественных авторов (В. В. Буланов, Е. В. Виноградова, Ю. Б. Дроботенко, А. Н. Поддьяков и др.), указывают на приоритет подобной стратегией взаимодействия преподавателя и студента в ходе самостоятельной работы [65].

Таким образом, scaffolding рассматривается как специфический метод сопровождения в деятельности педагога.

Второе понятие, «support» переводится на русский язык как «поддержка, содействие, сопровождение». Анализ зарубежной литературы показывает, что понятие «support» используется как в значениях, аналогичных понятию «сопровождение» в отечественной литературе, так и в значении понятия «поддержка» в межличностных отношениях [172, 181, 187, 188].

Дж. Макинтайр (J. Macintyre) указывает на эффективность психологического сопровождения в младшем подростковом возрасте как способа профилактики психических расстройств. Н. Профрое (N. Protheroe) указывает на ряд проблем, при которых важной является сопроводительная деятельность [181, 185].

Также стоит отметить существование в зарубежной литературе понятия «pedagogical caring», которое дословно переводится как «педагогическая забота», а по своему наполнению представляет собой аналог отечественного понятия «педагогическая поддержка», что является близким понятию «педагогическое сопровождение». Р. Халл Мл. (R. Hull Jr.) указывает на необходимость учета индивидуальных особенностей учеников в

профессиональной педагогической деятельности, что может выражаться в работе с учеником на трех уровнях признания: индивидуальном, личностном и уровне «роли» ученика [177].

В современной литературе выделяется большое количество различных форм сопроводительной деятельности. Рассмотрим три из них: педагогическое сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение и психолого-образовательное сопровождение.

В настоящее время существует большое количество определений понятия педагогическое сопровождение. Согласно определению И. Э. Куликовской педагогическое сопровождение есть системный инструментальный педагогической деятельности; согласно А. Л. Уманскому – процесс взаимодействия педагогов с группой детей для оказания помощи в реализации их потенциала; по В. А. Шишкину педагогическое сопровождение есть созидательная деятельность педагога, которая разворачивается в двух взаимосвязанных процессах: созидание себя и побуждение к этому студентов; по П. А. Элькановой педагогическое сопровождение есть протяженная во времени педагогическая поддержка; М. В. Шакурова рассматривает педагогическое сопровождение как один из механизмов длящегося, двустороннего, солидаристического педагогического взаимодействия. Проведенный анализ позволяет констатировать наличие различных интерпретаций понятия «педагогическое сопровождение».

Н. О. Яковлева определяет педагогическое сопровождение как «педагогически целесообразную систему мер воздействия на процессы образовательной сферы, обеспечивающую снижение отклонений от оптимальной траектории их развертывания» [166, с. 47].

Автор также выделяет основные характеристики педагогического сопровождения:

- деятельностная природа педагогического сопровождения предполагает проявление активности и влияния на сопровождаемое явление;

- управленческий характер педагогического сопровождения связывает его с некоей заданной оптимальной траекторией, в соответствии с которой обеспечивает развертывание сопровождаемого явления;

- индивидуальный характер педагогического сопровождения обеспечивает адресность воздействия;

- функционирование в специально созданной среде предполагает создание оптимальных условий для существования сопровождаемого явления;

- непрерывность реализации подразумевает существования начала и конца процесса сопровождения;

- опора на результаты мониторинговой диагностики детерминирует наполнение действий педагога по сопровождению [166].

Ряд ученых – О. С. Газман, Т. В. Зуева, Е. Г. Коваленко, Н. П. Михайлова, Н. С. Юсфин и др., основываясь на практике, разработали теорию педагогической поддержки и заботы. В данном направлении понятие «педагогическая поддержка» является синонимом понятия «педагогическое сопровождение». Педагогическое сопровождение в данном направлении понимают, как «деятельность, характеризующуюся специально организуемыми процессами взаимодействия» [101, с. 71], основанную на ценностях гуманизма и внутренней свободы взаимоотношений взрослого и ребенка; основой такой деятельности является взаимодействие субъектов образовательной деятельности (педагога и ученика), а не воздействие активного и деятельного субъекта (педагога) на ученика.

Нам импонирует точка зрения О. С. Газмана, который определил педагогическую поддержку как «превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении, в принятии школьных правил; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией; с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением)» [28, с.34].

В рамках концепции культурной среды школы, разработанной А. В. Ивановым, получила продолжение теория педагогической поддержки О. С. Газмана. По утверждению А. В. Иванова «педагогическая поддержка выступает ведущим ценностным компонентом, конкретизированной системой методов и способов деятельности, обеспечивающей успешное развитие и саморазвитие ребенка в образовательном учреждении» [4, с. 233].

И. Ю. Шустова рассматривает педагогическую поддержку «как необходимое условие и эффективное средство становления готовности к самоанализу школьника. Самоанализ выступает механизмом самоопределения школьника, являясь одним из показателей его субъектности» [4, с. 233]. Таким образом, педагогическая поддержка самоопределения направлена как на поддержку социального, общественного самоопределения, так и на поддержку внутреннего, внутриличностного самоопределения.

С. В. Макарова выделяет три основных направления движения для педагога, действующего в рамках модели поддерживающего образования:

- Поддержка студента в познании самого себя, в переработке накопленного опыта и оценке студентом своих интересов и возможностей. Задача педагога при работе в данном направлении, состоит в предоставлении студенту нужной информации и поддержки для определения студентом собственных целей, а также в дальнейшей помощи в реализации этой цели;

- Помощь в реализации актуального интереса студента. В рамках данного направления педагог оказывает поддержку в реализации сиюминутно возникающего интереса студента, который может стать или не стать устойчивым и значимым для дальнейшего образования. Таким образом, данное направление может выходить за пределы образовательного процесса, что накладывает определенные требования на уровень подготовки и мотивации педагога, однако позволяет стимулировать развитие у студента интереса к учебной и будущей профессиональной деятельности;

- Третье направление предполагает помощь педагога в осознании студентом природы собственных проблем, а также мотивов собственной деятельности. Здесь также роль педагога состоит в сопровождении формирования студентом собственных целей, связанных с преодолением выявленных проблем, а также в создании условий для достижения таких целей. В таком случае деятельность педагога требует не только знаний предмета, но и знания основ психологии [82].

Педагогическая поддержка является внеучебной формой оказания помощи обучающемуся и предполагает субъект-субъектные отношения, что позволяет выявлять и решать достаточно широкий спектр проблем, в том числе проблемы, которые лишь опосредованно могут относиться к педагогическим. Так, педагогическая поддержка способствует выявлению и решению, в том числе, жизненных, социальных и профессиональных проблем. Однако субъект-субъектные отношения предполагают высокую степень вовлеченности педагога, его высокую заинтересованность в судьбе своих подопечных, что не всегда возможно описать в рамках нормативно-правовых отношений. Педагогическая поддержка широко используется в современной системе образования для решения трудностей, возникающих как при изучении отдельных дисциплин, так и связанных с процессом обучения в целом. Педагогическая поддержка предполагает индивидуальный подход к каждому обучающемуся, что позволяет не только эффективно решать актуально возникающие трудности, но и предотвращать дальнейшее их возникновение, давая обучающимся ощущение заботы и поддержки.

Понятие «психологического сопровождения» введено психологами Г. Бардиером, И. Ромазаном, Т. Чередниковой в 1993 году как концептуальный подход в работе с детьми детского сада и младших классов, как специально организованная деятельность по сопровождению естественного развития ребенка [159]. Проблема психолого-педагогического сопровождения личности рассматривалась в работах Н. Г. Ершовой,

И. А. Липского, Б. И. Серсенбаевой, Г. И. Симоновой, В. А. Шишкиной и др. [83].

А. П. Овчарова определяет психолого-педагогическое сопровождение как «систему деятельности психологов, педагогов, родителей, направленную на создание благоприятных социально-психологических условий для детей с проблемами в развитии речи, от которых зависит улучшение их состояния и успешность адаптации в образовательном процессе» [102, с. 128]; это «системная комплексная технология социально-психологической помощи личности» [101, с. 75].

Рассматривая специфические особенности психолого-педагогического сопровождения, Л. Г. Субботина рассматривает его как «целостный и непрерывный процесс изучения личности учащегося, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения в школе, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия» [134, с. 34].

Автор также указывает характерные особенности взаимодействия субъектов образовательно-воспитательного сопровождения:

- равенство психологических позиций субъектов взаимодействия независимо от социального статуса;
- равное признание активной коммуникативной роли друг друга;
- психологическая поддержка друг друга.

Такие характерные особенности позволяют выделить различия в понимании педагогического и психолого-педагогического сопровождения. Так, одной из характеристик педагогического сопровождения является управленческий характер, направленность на движение по определенной траектории. Данная характеристика указывает на главенствующую и определяющую роль педагога в таком взаимодействии; в процессе психолого-педагогического сопровождения ценным становится не только учет индивидуальных особенностей обучающегося, как в ситуации

педагогического сопровождения, но и равное признание коммуникативной роли друг друга.

А. П. Овчарова выделяет два вида психолого-педагогического сопровождения: индивидуальное и системное. Суть индивидуального сопровождения детей в образовательных учреждениях состоит в выявлении детей «группы риска», а также детей, которые могут в ней оказаться и оказание гарантированной помощи нуждающимся в ней детям. Автор рассматривает такое сопровождение как возможную форму организации деятельности педагога-психолога в школьном образовательном учреждении.

Второй вид психолого-педагогического сопровождения – системное сопровождение осуществляется независимыми центрами и службами чаще всего по запросу администрации или родителей, а также в ходе массового обследования детей. Направления работы в рамках такого сопровождения могут включать в себя: реализацию определенных образовательных программ, проектирование новых типов образовательных учреждений, а также в создании профилактических и коррекционных программ.

Можно выявить три направления деятельности педагога-психолога в школьном и дошкольном образовательном учреждении в рамках психолого-педагогического сопровождения: сбор и учет информации о развитии ребенка; разработка и реализация стратегии и тактики взаимодействия с ребенком; проектирование системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в целом.

Первое направление позволяет определить актуальный уровень возрастного индивидуального развития ребенка с тем, чтобы сделать возможным реализацию второго направления. Второе направление решает вопросы содержания стиля взаимодействия с конкретным ребенком или группой детей, с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей, что является важной и неотъемлемой частью проектирования и моделирования собственной деятельности участниками психолого-педагогического сопровождения. Данные вопросы решаются в трех направлениях: для детей,

испытывающих трудности в психологическом развитии, для учета особенностей психолого-педагогического статуса ребенка при анализе содержания обучения, а также для организации межличностного общения в группе. Третье направление работы педагога-психолога представляет собой решение проблем, касающихся построения учебно-воспитательного процесса в целом. В рамках данного направления происходит анализ и оценка сущности и содержания образовательной программы учреждения [101].

Таким образом, в структуру деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении общего образования могут входить разнообразные виды, такие как анализ и оценка образовательной среды; определение психологических критериев эффективности обучения и развития школьника; разработка и реализация различных просветительско-профилактических и коррекционных мероприятий, смысл которых сводится к реализации плана развития конкретного ученика или отдельной группы учеников, а также мероприятий широкой направленности, обеспечивающих воздействие на различных субъектов образовательной деятельности с целью обеспечения успешного развития и обучения ребенка; разработка определенной системы деятельности педагога, психолога, обеспечивающей максимальный эффект развития ребенка в данной конкретной обстановке.

В настоящее время в литературе можно встретить большое разнообразие форм и видов психолого-педагогического сопровождения. Такие формы сопровождения различаются по направленности, предмету и объекту. Психолого-педагогическому сопровождению подвергаются все участники образовательной деятельности. Существуют специфические для каждой ступени образования формы сопровождения.

Е. В. Коротаева выделяет несколько оснований для классификации психолого-педагогического воздействия:

- с точки зрения готовности субъектов образовательного процесса к совместной деятельности выделяют добровольное и вынужденное сопровождение;

- по характеру протекания процесса сопровождение может быть, как запланированное, так и импровизационное;
- по длительности контакта различают сопровождение долговременное и кратковременное;
- по характеру включенности субъектов существует очное и заочное сопровождение;
- с точки зрения достижения намеченной цели сопровождение оценивается и может быть продуктивным, результативным, либо может не соответствовать ожиданиям сторон [63].

ФГОС ООО указывает на необходимость психолого-педагогического сопровождения обучающихся, а также предполагает обеспечение в образовательном учреждении различных вариантов направлений психолого-педагогического сопровождения, диверсификацию уровней психолого-педагогического сопровождения, а также вариативность форм психолого-педагогического сопровождения. Среди форм психолого-педагогического сопровождения, указанных в ФГОС ООО профилактика, диагностика, консультирование, коррекционная, развивающая работа, просвещение и экспертиза [149].

Таким образом, на основании Федерального государственного образовательного стандарта предполагаются следующие возможные направления психолого-образовательного сопровождения в деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении:

- психологическое сопровождение процесса адаптации к условиям обучения на новой ступени, что включает в себя сопровождение адаптации первоклассников к условиям обучения в начальной школе, а также сопровождение адаптации пятиклассников к условиям обучения на основной ступени общего образования;
- повышение профессиональной психологической компетентности педагогов и администрации;

- реализация мероприятий, направленных на развитие психологической компетентности родителей;

- сохранение и укрепление психологического здоровья участников образовательного процесса, и формирование ценности здорового и безопасного образа жизни;

- психологическое сопровождение подготовки обучающихся старших и выпускных классов к итоговой аттестации;

- реализация мероприятий, направленных на поддержку различных категорий обучающихся, нуждающихся в особом внимании (дети с ОВЗ, неуспевающие обучающиеся, одаренные и высокомотивированные дети);

- психологическое сопровождение социальной адаптации и развития коммуникативной компетентности обучающихся, включая психологическую поддержку деятельности различных детских объединений, объединений ученического самоуправления;

- реализация мероприятий, направленных на психологическое сопровождение этапа предпрофильной подготовки и профильного обучения, профориентации;

- психологическая экспертиза образовательной среды;

- психологическое сопровождение проектной и исследовательской деятельности обучающихся [39].

Еще один вид сопровождения – психолого-образовательное сопровождение – рассматривается нами как также возможный для реализации в деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении.

О. М. Краснорядцева рассматривает психолого-образовательное сопровождение как «создание специальных условий, при которых молодые люди обретают (или расширяют) опыт превращения своего личностного потенциала и возможностей социальной (в том числе и образовательной) среды в ресурсы собственного образования как процесса самосозидания, создания себя путем полагания себя в мир культуры» [66, с. 165]. Автор

также утверждает, что в настоящее время наиболее актуальным направлением работы является не традиционно понимаемое психолого-педагогическое сопровождение, а психолого-образовательное сопровождение как особая культура социализации индивидуальности. В основе психолого-образовательного сопровождения лежит принцип соответствия возможностей человека такой образовательной среде, которая отвечает этим возможностям.

Рассматривая специфические особенности такой деятельности, Е. И. Чернова описывает психолого-образовательное сопровождение в процессе профессионального обучения как «целостный системный, интегративный психолого-образовательный процесс, включающий в себя совокупность способов, средств и методов поэтапного формирования, развития личности студента с целью максимальной адаптации к социально - профессиональной среде» [156, с. 143].

Уточняя отличительные особенности данного вида сопровождения, Д. Н. Гриненко отмечает, что психолого-образовательное сопровождение предполагает минимальное воздействие педагога или психолога и ориентировано на создание внешних условий. Таким образом, в процессе психолого-образовательного сопровождения на первый план выходит не содержание мероприятий, а личностное преломление получаемого опыта обучающимися [32]. Подобные особенности психолого-образовательного сопровождения способствуют актуализации и развитию рефлексивных способностей и компетенций молодых людей относительно собственной жизни, что подтверждается исследованиями М. А. Подойницыной [111]. Таким образом, мы рассматриваем психолого-образовательное сопровождение как в наибольшей степени соответствующее задачам формирования готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций.

О. М. Краснорядцева также описывает психолого-образовательное сопровождение как эффективный инструмент формирования устойчивости жизненного мира студентов. Важной особенностью процесса такого

сопровождения является включение в этот процесс обучающегося как «открытого», свободно мыслящего человека, способного выбирать и изменять траекторию собственного развития [67]. Автор отмечает следующие компетенции, формирование которых является результатом реализации психолого-педагогического сопровождения. Таким образом, обучающийся должен:

- понимать свои возможности;
- уметь соотносить собственные возможности и возможности окружающей среды, использовать их для своего развития;
- уметь видеть возможности образовательной среды в контексте задач собственного развития;
- уметь работать со своим потенциалом и потенциалом образовательной среды для создания инновационного продукта [66].

Описанный вид сопровождения отмечается как эффективный для решения проблем самоопределения (в том числе профессионального), адаптации, саморазвития и самореализации.

В литературе на данный момент представлен опыт работы по психолого-образовательному сопровождению только в условиях профессионального обучения, однако мы считаем, что реализация психолого-образовательного сопровождения возможна уже на этапе основного общего и среднего общего образования.

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности и актуальности сопроводительной деятельности педагога-психолога в современном образовательном учреждении. В то же время существуют значимые отличия различных видов сопровождения, доступных для реализации педагогом-психологом. Основные отличительные признаки педагогического, психолого-педагогического и психолого - образовательного сопровождения представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Сравнительный анализ сущностных характеристик педагогического, психолого-педагогического и психолого-образовательного сопровождения

Характеристики	Педагогическое сопровождение	Психолого-педагогическое сопровождение	Психолого-образовательное сопровождение
Основные задачи	Снижение отклонений от оптимальной траектории развертывания процессов образовательной сферы (Н. О. Яковлева)	Выявление и коррекция причин актуальных проблем, связанных с психическим и социальным развитием ребенка (А. П. Овчарова)	Формирование компетенций обучающихся в различных сферах с целью максимальной адаптации к среде и профилактики возникновения проблем на всех этапах обучения (Е. И. Чернова)
Роли субъектов сопровождения	Направляющая роль педагога (Н. О. Яковлева)	Равенство психологических позиций субъектов взаимодействия независимо от социального статуса (Л. Г. Субботина)	Обучающийся определяет направление развития, педагог создает условия для развития и осознания собственных возможностей и потребностей (О. М. Краснорядцева)

Так, педагогическое сопровождение является особым видом деятельности педагога, направленным на определение и решение проблем, возникающих в процессе образовательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей ученика. В то же время, данный вид сопровождения имеет существенные ограничения в применении связанные с направленным, управленческим характером деятельности педагога, предполагающим движение по четко заданной траектории.

Психолого-педагогическое сопровождение предполагает совместную целенаправленную деятельность всех субъектов образовательного процесса, направленную на создание условий для оптимизации образовательной деятельности ученика. Одним из важных компонентов такой деятельности является выявление и коррекция причин академической неуспеваемости. При этом большое внимание уделяется роли ученика как субъекта психолого-образовательного процесса, а также учету индивидуально-личностных и

групповых особенностей при создании программ психолого-педагогического сопровождения. Как ограничение данного направления сопровождения можно отметить узконаправленный характер психолого-педагогического сопровождения, фокусирующегося на актуальных проблемах ученика.

Психолого-образовательное сопровождение фокусируется на создании особых условий, способствующих осознанию учеником собственных способностей, а также формированию умения использовать собственные возможности и возможности образовательной среды для собственного развития. Данное направление сопровождения предполагает наивысший уровень субъектности ученика, и его максимальную включенность в реализацию программы сопровождения.

2.2. Особенности психолого-образовательного сопровождения формирования готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций

Обеспечение реализации психолого-образовательного сопровождение осуществляется посредством определения и осуществления специально организованного воздействия через использование определенных форм работы. Выбор конкретных техник воздействия обусловлен как целями и задачами воздействия, так и возрастными особенностями сопровождаемых, а также актуальными направлениями развития личности в конкретном возрастном периоде.

Технологию можно рассматривать как совокупность форм, методов работы, а также знаний, отвечающих определенным требованиям, и реализуемых в определенной последовательности в соответствии с целью деятельности. Технология, в том числе, включает в себя способы и критерии оценки эффективности. В этом же значении можно определить технологию как совокупность конкретных техник [49, 98, 160].

Н. Л. Васильева, В. Ю. Иванова и др., анализируя литературу, посвященную подходам к сопровождению, выделяет несколько основных моделей сопровождения как технологии:

- модель посредничества представляет собой такие взаимоотношения между клиентом и сопровождающей организацией, при которых организация оказывает лишь консультационные услуги и выполняет роль посредника между клиентом и определенным «ресурсным центром», находящимся вне сопровождающей организации;

- модель полной поддержки представляет собой такие взаимоотношения между клиентом и сопровождающей организацией, при которых клиент получает весь спектр необходимых ему услуг в рамках взаимодействия с сопровождающей организацией; в тех же случаях, когда предоставление всего спектра необходимых услуг клиенту невозможно, либо требуется консультация узких специалистов, сопровождающая организация оказывает поддержку на всех этапах взаимодействия клиента со сторонней организацией;

- клиническая модель предполагает получение клиентом не только сопровождения и поддержки в решении актуальных проблем, но и включение клиента в комплекс клинических и реабилитационных мероприятий для клиента и его семьи;

- модель сильных сторон предполагает обучение клиента техникам преодоления внутренних барьеров, мешающих успешно функционировать в обществе посредством выявления и развития сильных сторон клиента.

Авторы указывают, что наиболее подходящей моделью психологического сопровождения является модель полной поддержки. Такая модель позволяет в полной мере реализовать принцип непрерывности сопровождения [20].

В. И. Попова и И. А. Королева описывают систему социально-психологического сопровождения школьников через четыре основных

направления работы: диагностическое, развивающее, просветительское и профориентационно-консультационное [113].

Заслуживает внимания позиция О. Е. Шаповаловой, которая разделяет гуманитарные технологии сопровождения детей в образовательном учреждении на технологии прямого и косвенного воздействия. Так технологии прямого воздействия предполагают реализацию разных групп техник (диагностических, коррекционных, развивающих) в процессе психолого-педагогического сопровождения через прямое воздействие на личность ребенка. При реализации технологии косвенного воздействия влияние педагога или психолога опосредовано целенаправленной активностью с помощью интерактивных и параллельных техник. Автор отмечает высокую эффективность интерактивных техник как составляющего компонента технологии косвенного воздействия [160].

Говоря о технологиях психологического сопровождения, стоит обратить внимание на работу Л. А. Овчинниковой. Автор описывает технологии психологического сопровождения, среди которых можно выделить несколько обобщенных групп:

- технологии, направленные на развитие представления о себе (тренинги личностного роста, личностные тренинги «Самореализация личности», деловые игры, индивидуальные консультации);

- технологии, направленные на развитие представлений о мире (тренинги по тайм-менеджменту, лектории и практикумы, практикумы по развитию навыков межличностной коммуникации);

- технологии, направленные на развитие навыков саморегуляции (лектории и практикумы по регуляции эмоциональных состояний, практикумы и тренинги по профилактике и работе с профессиональным выгоранием);

- здоровьесберегающие технологии [103].

Технологии психологического и психолого-педагогического сопровождения в школе представлены в работах таких авторов как

М. Р. Битянова, И. В. Дубровина, В. Э. Пахальян, Л. М. Фридман, А. В. Шувалов, Н. К. Смирнов и др.

В. Е. Клочко и Э. В. Галажинский определяют ряд требований к современным психолого-образовательным технологиям. По их мнению, такие технологии должны обуславливать личное участие человека в своем образовании; недирективно способствовать формированию собственных образовательных установок; формировать мотивацию личностного развития; способствовать, в широком смысле, формированию субъектности в образовательной деятельности; подготавливать человека к творческой деятельности в условиях неопределенности, как в индивидуально, так и в группе; формировать компетенции к осуществлению изменений [59]. Авторы определяют эти требования к системе психолого-образовательного сопровождения на этапе профессионального образования, однако мы считаем, что выполнение данных требований, в большей части, возможно и необходимо в условиях среднего общего образования, а также в старших классах на этапе основного общего образования.

В то же время существование некоторых различий в реализации технологий психолого-образовательного сопровождения на этапе основного общего и среднего общего образования становится заметным. Обучение в школе само по себе на данном этапе предполагает большую директивность и меньшую субъектность ученика, чем обучение в профессиональном учебном заведении. Современная школа не в полной мере готова к формированию субъектности и самостоятельности в ученике, современный выпускник школы зачастую не способен воспринимать себя как того, кто формирует образовательные запросы и создает свой индивидуальный путь развития с учетом своих возможностей и ограничений.

Если 10 лет назад авторы говорили о необходимости указанных изменений в психологическом сопровождении в высших учебных заведениях, то в настоящее время созревает необходимость осуществления

трансформации системы сопровождения на этапах основного общего и среднего общего образования.

В литературе представлены специфические группы технологий, используемые в процессе психолого-образовательного сопровождения. В. Е. Ключко и Э. В. Галажинский [59] выделяют следующие группы:

- Технологии становления субъекта профессионального образования. В данном направлении как основные субъекты профессионального образования рассматриваются образовательные группы и сообщества. При этом необходимым условием успешного участия в образовательной деятельности для отдельно взятого ученика или студента указывается участие в жизни образовательной группы. Такое участие не ограничивается повседневным общением и решением узких учебных задач, но расширяется вплоть до совместного участия в разработке и реализации образовательного заказа. Таким образом, через групповые формы работы реализуются субъект-субъектный подход, предполагающий участие обучающегося на равных с педагогом в образовательной деятельности.

- Технологии управления собственным профессиональным и личностным развитием. Технологии данной группы ориентированы на осознание обучающимся собственных индивидуально-личностных особенностей. На основе полученных знаний, обучающийся строит и расширяет представление о себе, о собственных мотивах и стремлениях, и об окружающем мире. В рамках реализации технологий данного направления, обучающийся в полной мере формирует и осознает личную позицию по вопросам собственного образования и развития, осознает потенциалы своего развития и, что наиболее важно, учится сравнивать их с потенциалами образовательной среды. Для реализации технологий данной группы наиболее важной становится способность педагога или психолога отказаться от директивных форм работы и оценочной позиции по отношению к обучающемуся. Обучающийся должен найти ответы на заданные педагогом вопросы внутри себя, а не получить их в виде оценки извне.

- Технологии формирования компетентностей. При существовании ряда компетенций, владение которыми необходимо для осуществления того или иного вида деятельности можно выделить ряд неспецифических, сквозных компетенций, определяющих успешность человека практически в любом виде деятельности. Подобное определение близко к определению термина «soft skills», то есть универсальных надпрофессиональных навыков, владение которыми способствует успешности специалиста в любой области [124]. Авторы определяют среди них такие, как социальная, коммуникативная компетентность, компетентность в эмоциональной сфере и др. Таким образом, технологии данной группы направлены на формирование неспецифических универсальных компетенций, в том числе определенных знаний, умений и навыков как их составляющих.

- Технологии и программы гуманитарного сопровождения образования. Реализация технологий данной группы предполагает регулярный мониторинг образовательной среды с целью ее оценки на соответствие заявленным требованиям. Такой мониторинг может производиться как средствами сторонних организаций, так и средствами непосредственно самой образовательной организации. Одним из важных направлений работы данной группы технологий является разработка и апробация диагностического и оценочного инструментария.

Представленные группы технологий могут быть использованы в широком сочетании друг с другом и с другими традиционными и современными технологиями. Совокупность используемых технологий рассматривается нами в качестве средств сопровождения и определяется целями и задачами психолого-образовательного сопровождения в конкретной ситуации. В разработанной нами модели в качестве средств психолого-образовательного сопровождения используются различные техники, соответствующие разным группам технологий, среди которых важное место занимают тренинг навыков и рефлексивный тренинг. Тренинг навыков можно отнести к техникам, обеспечивающим реализацию технологий

формирования компетентностей, в то время как рефлексивный тренинг в большей степени является техникой соответствующей технологии управления собственным профессиональным и личностным развитием.

Тренинг является одной из традиционных форм психологического сопровождения, остающейся, в то же время, высокоэффективной и относительно малозатратной. Также важной особенностью тренинга является то, что он направлен одновременно и на разрешение существующих проблем, и на профилактику возникновения подобных проблем в будущем за счет тренировки навыка решения проблем [22].

Тренинг предполагает создание особой благоприятной безопасной среды, где становится возможным более легкое, по сравнению с обычной ситуацией обучения и межличностного взаимодействия, получение навыков, формирование привычек и получение обратной связи от других участников.

Е. А. Горбатова выделяет некоторые специфические требования к организации тренинга, реализация которых и обеспечивает формирование благоприятной среды тренинга, среди наиболее важных и них наличие постоянного состава группы, соблюдение групповых норм, пространственно-временная организация тренинга, наличие тренера и реализация активных и рефлексивных методов работы [31].

Тренинги навыков берут свое начало в идеях бихевиористов и представляют собой способ тренировки эффективных паттернов поведения. В современном же понимании важным становится когнитивный и эмоциональный компоненты в тренинге навыков [140].

Так, в реализуемом нами тренинге ученики осваивают универсальные профессионально-неспецифические навыки, владение которыми способствует успешности в любой сфере деятельности. Среди таких навыков, наиболее актуальных на этапе школьного обучения мы выделили способность к пониманию других людей, широкий репертуар поведенческих реакций, способность осознавать собственные эмоции и причины, их порождающие, способность управлять своим эмоциональным состоянием и

поведением, навыки тайм-менеджмента и планирования, навыки определения собственных мотивов поведения. Особо важны навыки саморегуляции и планирования на этапе завершения основного общего образования в условиях вынужденной необходимости выбора дальнейшего образовательного маршрута.

Другим важным направлением работы является рефлексивный тренинг.

Феномен рефлексии широко освещен в отечественной психологии в работах Л. С. Выготского, Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, В. И. Слободчикова и др. А. В. Карпов выделяет одиннадцать направлений изучения рефлексии [162].

По мнению В. И. Слободчикова рефлексия представляет собой целый ряд специфических человеческих способностей, среди которых определение и осознание своего эмоционального и когнитивного состояния, определение своего места в группе других людей и оценка своего статуса, определение границ собственных возможностей, знаний и умений [129]. Таким образом, рефлексия необходима как для развития личности, так и для взаимоотношения с окружающим миром.

Е. В. Битюцкая обращает внимание на важность рефлексии в процессе когнитивного оценивания трудной жизненной ситуации [12]. Таким образом, развитие рефлексии может способствовать формированию готовности к действию в трудной жизненной ситуации. Н. И. Авраменко отмечает, что высокий уровень рефлексии связан с выбором просоциальных стратегий совладания и уменьшением вероятности импульсивных реакций в трудных жизненных ситуациях, а также с ростом уровня рефлексивности увеличивается вариативность используемых стратегий совладания [2]. Таким образом, сам факт развития рефлексивности может способствовать выбору более эффективного копинг-поведения и успешному разрешению трудной жизненной ситуации. Указывается эффективность рефлексивных форм работы на формирование ситуативной готовности к выбору [80].

Рефлексивный тренинг представляет собой технику развития рефлексивных качеств участников посредством переосмысления своего опыта, в ходе которого также вырабатывается алгоритм анализа возникающего опыта.

В литературе описаны отличительные особенности рефлексивного тренинга:

- в основе рефлексивного тренинга лежит самоанализ и диагностика коммуникативно-рефлексивных умений самими участниками тренинга;

- условия, в которых проходит взаимодействие участников, сами по себе способствуют определению и оценке представлений о себе у участников тренинга, формирование таких условий является важной частью процесса организации рефлексивного тренинга;

- в процессе тренинга у участников формируется устойчивый и осмысленный образ отношений к себе, к другим людям и к окружающей действительности на эмоциональном, когнитивном, ценностном и деятельном уровнях;

- участие в тренинге способствует интенсификации процесса формирования таких способностей как определять и анализировать собственные эмоции, мысли, определять и оценивать причины и последствия своего поведения и, на основе проведенного анализа, прогнозировать и корректировать собственное поведение [66, 111, 126].

Таким образом, рефлексивный тренинг выступает универсальной формой работы и позволяет включать в себя блоки различной направленности в зависимости от целей и задач, стоящих в основе конкретного направления психолого-образовательного сопровождения. Также рефлексивный тренинг в наибольшей степени позволяет реализовать принцип недирективного воздействия в процессе сопровождения, что позволяет старшеклассникам сформировать восприятие себя как субъекта учебной и, в будущем, профессиональной деятельности.

Осуществление психолого-образовательного сопровождения предполагает разработку и реализацию модели сопровождения, структурирующей и описывающей цели, задачи и инструментарий, применяемые в процессе сопровождения (рис. 1).

Целью разработанной нами модели является формирование готовности старшеклассников к выбору стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций. Содержание модели состоит из двух основных частей, предполагающих реализацию на этапе предпрофильной подготовки (8-9 классы) и на этапе профильного обучения (10-11 классы). Соответственно на данных этапах реализуются следующие задачи:

- Создание условий для обогащения опыта решения трудных жизненных ситуаций посредством применения способов решения проблемной ситуации средствами алгоритмизации (для учеников 8-9 классов);

- Создание условий для развития осмысленности выбора стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций (для учеников 10-11 классов).

Такое разбиение обусловлено разными задачами развития на указанных этапах обучения и проблемами, с которыми сталкиваются ученики 8-9 и 10-11 классов.

Анализ литературы и результаты собственных исследований дают нам основание полагать, что на этапе предпрофильной подготовки одной из основных задач является выбор дальнейшего образовательного маршрута, данная ситуация вызывает высокий уровень эмоционального напряжения обучающихся и многими из них воспринимается как трудная.

Для обучающихся же 10-11 классов на первый план как трудная выходит ситуация жизненного самоопределения, что включает в себя не только профессиональное самоопределение, но и, в широком смысле, выбор жизненного пути.

Целевой блок	Цель – формирование психологической готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций		
	Задачи		
	Способствовать обеспечению условия для обогащения опыта решения трудных жизненных ситуаций в части поиска альтернативных способов решения проблемы средствами алгоритмизации (8-9 класс)	Способствовать обеспечению условия для развития осмысленности выбора стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций (10-11 класс)	
↓			
Содержательный блок	Субъекты сопровождения: ученики 8-11 классов, педагог-психолог, ответственный за профориентацию, учителя-предметники		
	Условия: участие учеников в тренингах навыков, рефлексивных тренингах, включение в профориентационную деятельность в рамках учебных дисциплин, экскурсий, профессиональных проб		
↓			
Процессуальный блок	Этапы		
	Начальный (диагностический этап)	Выявление исходного уровня сформированности готовности к выбору стратегий преодоления ТЖС	
	Основной (формирующий) этап	8-9 класс	Обогащение опыта решения трудных жизненных ситуаций в части поиска альтернативных способов решения проблемной ситуации средствами алгоритмизации с применением техник: - тренинг навыков; - выполнение профориентационных заданий в рамках учебных дисциплин; - встречи с представителями профессий; - экскурсии на предприятия города; - профессиональные пробы
		10-11 класс	Развитие осмысленности выбора стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций с применением техник: - рефлексивный тренинг; - выполнение профориентационных заданий в рамках учебных дисциплин; - встречи с представителями профессий; - экскурсии на предприятия города
Заключительный этап (аналитико-оценочный)	Анализ, оценка достигнутых результатов, самоанализ деятельности субъектов сопровождения		
↓			
Результативный блок	Критерии: позитивная динамика компонентов готовности к выбору, расширение репертуара поведенческих реакций		
	Уровни сформированности готовности к выбору: высокий, средний, низкий		
	Результат: повышение показателей по компонентам готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций		

Рисунок 1 – Модель психолого-образовательного сопровождения

Таким образом, в соответствии с выявленными особенностями нами был конкретизированы задачи каждого этапа сопровождения.

Так, для этапа организации психолого-образовательного сопровождения учеников 8-9 классов нами были поставлены следующие задачи, через решение которых происходит формирование готовности к выбору стратегий преодоления:

- оказание помощи в процессе профессионального самоопределения и формирования образовательной траектории;
- формирование универсальных надпрофессиональных навыков.

В соответствии с поставленными задачами были выбраны формы работы с учениками данной группы: тренинг навыков, реализуемый посредством включения в систему факультативных занятий или внеурочной деятельности, выполнение профориентационных заданий в рамках изучения предметных дисциплин, участие в профессиональных пробах.

На реализацию первой из обозначенных задач направлены в разной степени все выбранные формы работы.

Так, в рамках изучения предметных дисциплин обучающимися предлагается выполнять задания, направленные на ознакомление с профессиями, получение которых требует углубленного изучения того или иного предмета, знакомство с профессиональными учебными заведениями данного профиля, а также определение личностных особенностей, необходимых для выполнения того или иного вида деятельности. Экспертами в своей области знаний выступают учителя-предметники, однако широко используется привлечение педагога-психолога, ответственного за профориентацию в школе, других школьных специалистов, а также привлечение сторонних специалистов.

Так, в рамках изучения литературы проводятся занятия с привлечением кемеровских поэтов и писателей, которые не только знакомят школьников с литературными произведениями, но и рассказывают ученикам о своих

профессиях. В рамках изучения химии проводятся занятия с приглашением преподавателей Кемеровского государственного университета, которые знакомят учеников с учебным заведением, а также с особенностями освоения и работы по профессиям данного профиля. В рамках изучения основ безопасности жизнедеятельности проводятся занятия с привлечением работников МВД, МЧС, школьного медицинского работника. Кроме того, реализуется проведение урочных экскурсионных мероприятий на предприятия города. Такие экскурсии включены в план освоения конкретной дисциплины и выполняют ряд задач, среди которых активизация познавательного интереса школьников к изучаемой дисциплине, а также знакомство с профессиональным миром. Важной особенностью таких форм работы является активное участие старшеклассников. Так, в процессе встречи с представителями различных профессий или посещения предприятия ученики не только пассивно наблюдают происходящее, но и соотносят полученные знания о профессии со своими представлениями и индивидуальными особенностями, а также обсуждают полученные результаты в учебной группе.

В качестве результативной формы работы, мы рассматриваем участие обучающихся в профессиональных пробах.

В соответствии с положением об организации и проведении профессиональных проб обучающимися общеобразовательных организаций Кемеровской области профессиональная проба представляет собой такой вид учебно-трудовой деятельности обучающегося, который позволяет сформировать представление о профессии (или группе профессий) посредством моделирования отдельных элементов производственного процесса [112]. Таким образом, подобная форма деятельности позволяет не только ознакомиться с особенностями производственного процесса, свойственного той или иной профессии или группе профессий, но и оценить свои навыки в выполнении данных действий, а также то, насколько

подобный вид действий соответствует индивидуальным особенностям ученика.

Проведение профессиональных проб реализуется за счет реализации направлений программы воспитания и социализации личности. Выбор направления осуществления профессиональных проб осуществляется обучающимися на основе индивидуальных запросов после прохождения соответствующих диагностических мероприятий. Процедура выбора и прохождения профессиональных проб в 8 и 9 классах предполагает предоставление возможности обучающемуся участвовать в нескольких профессиональных пробах по разным направлениям.

В то же время очевидно, что мероприятия, направленные на ознакомление с миром профессий и получением информации о собственных индивидуальных особенностях, оказываются неэффективны в случае неумения ученика такую информацию обрабатывать и практически применять. Поэтому важнейшим элементом данной части модели психолого-образовательного сопровождения является тренинг навыков.

Тренинг навыков как форма работы осуществляется педагогом-психологом образовательной реализации в рамках реализации программы факультативных занятий или внеурочной деятельности социального направления. В соответствии с ФГОС ООО внеурочная деятельность социального направления направлена в широком смысле на социализацию обучающегося, обучение социальным навыкам, формирование ответственности и уверенности в себе. Осуществление психолого-педагогической поддержки обучающихся также предполагается через реализацию программ внеурочной деятельности социального направления.

Разработанный нами тренинг имеет циклично-модульную структуру и предполагает реализацию четырех модулей в 8 и в 9 классе, таким образом, что содержание модулей тренинга в 9 классе частично совпадет с содержанием модулей в 8 классе, но представляет собой более глубокое понимание разрабатываемой проблемы. Кроме того, важным отличием

программы тренинга в 9 классе является значительно увеличенный модуль «Самоопределение», посвященный, в том числе, выбору дальнейшего образовательного маршрута. Такая схема позволяет начать реализацию программы на любом этапе предпрофильной подготовки.

Таким образом, тренинг состоит из 4 модулей, каждый из которых связан с важным аспектом деятельности участников. Модули являются независимыми друг от друга, что позволяет строить программу в соответствии с запросами участников в каждом конкретном случае. В то же время, каждый модуль имеет в своей структуре отсылки к трем другим, что позволяет собрать всю программу в единую систему.

- Модуль 1 «Работа с эмоциями»
- Модуль 2 «Коммуникация»
- Модуль 3 «Самоопределение»
- Модуль 4 «Управление жизнью»

Модуль 1 «Работа с эмоциями» направлен на обучение навыкам определения собственных эмоциональных состояний, определения причин возникновения подобных состояний, а также управления собственными эмоциональными состояниями. В рамках данного модуля участники знакомятся с базовыми эмоциями, с когнитивной моделью возникновения эмоций и учатся отслеживанию причин возникновения своих эмоций, а также техникам и приемам эмоциональной регуляции, техникам медитации и «майндфуллнесс».

Модуль 2 «Коммуникация» направлен на формирование коммуникативной компетентности обучающихся. В рамках данного модуля участник знакомятся с понятием и видами коммуникации, учатся определению и преодолению коммуникативных барьеров, а также техникам эффективной коммуникации.

Модуль 3 «Самоопределение» направлен на обучение навыкам самоопределения в разных сферах жизни. В рамках данного модуля участники учатся определять свои собственные индивидуальные

особенности и практически применять полученные знания в реализации осуществляемых выборов. Особое внимание в данном модуле уделяется определению особенностей мотивационной и ценностной сферы участников.

Модуль 4 «Управление жизнью» направлен на получение участниками навыков эффективного целеполагания и управления жизнью. В рамках данного модуля участники получают навыки эффективного целеполагания и планирования, тайм-менеджмента, селф-менеджмента, системного мышления.

Темой, объединяющей все модули тренинга, является преодоление трудных жизненных ситуаций. В рамках каждого модуля участники определяют ситуации данной темы, которые могут стать трудными и рассматривают способы разрешения возможных трудных ситуаций с помощью полученных навыков. Таким образом, участники значительно расширяют репертуар поведенческих реакций в трудных ситуациях.

Этап психолого-образовательного сопровождения, реализуемый для обучающихся 10-11 классов, имеет следующие задачи, через решение которых происходит формирование готовности к выбору стратегий преодоления:

- способствование осознанному жизненному самоопределению;
- оказание помощи в поиске индивидуальных путей профессионального развития.

В соответствии с поставленными задачами были выбраны формы работы с учениками данной группы: рефлексивный тренинг, реализуемый через систему факультативных занятий, выполнение профориентационных заданий в рамках изучения предметных дисциплин.

На данном этапе продолжается формирование и уточнение образовательного и профессионального маршрута, чему способствует выполнение профориентационных заданий в рамках изучения предметных дисциплин. На данном этапе учениками уже осуществлен выбор профиля образования, поэтому основная деятельность в данном направлении сводится

к знакомству с различными направлениями работы в рамках одной профессии или профессиональной сферы.

Основной формой психолого-образовательного сопровождения является рефлексивный тренинг. Рефлексивный тренинг направлен на актуализацию внутренних ресурсов и качеств личности, необходимых для эффективного жизнеосуществления.

Разработанный нами рефлексивный тренинг также имеет сквозную модульную структуру, таким образом, содержание тренинга в 11 классе базируется на содержании 10 класса, однако, в рамках одного учебного года модули могут выстраиваться в свободном порядке, что позволяет строить программу в соответствии с запросами участников в каждом конкретном случае. Для 10 класса основанием для выделения стали результаты исследования представлений старшеклассников о сферах, в которых наиболее часто возникают трудные ситуации. В 11 классе происходит более глубокое рассмотрение отношения к себе и к миру в рамках представленных сфер.

10 класс

- Модуль «Профессиональная сфера»
- Модуль «Сфера личных отношений»
- Модуль «Сфера семейных отношений»

11 класс

- Модуль «Отношение к себе»
- Модуль «Отношение к миру»

Модуль «Профессиональная сфера» предполагает раскрытие участниками собственных мотивов и установок по отношению к профессиональной сфере жизни. В рамках данного модуля участники учатся анализировать собственные эмоции и установки в отношении данной сферы, а также осознанно планировать собственное профессиональное будущее.

Модуль «Сфера личных отношений» предполагает раскрытие участниками собственных мотивов и установок по отношению к сфере

межличностных отношений. Участники учатся определять уровень развития коммуникативной компетентности, выявляют причины собственного поведения в различных ситуациях межличностного взаимодействия.

Модуль «Сфера семейных отношений» является углублением предыдущего модуля и предполагает раскрытие участниками собственных мотивов и установок по отношению к сфере семейных и конкретно партнерских отношений. Участники определяют мотивы выбора партнера, а также разбирают трудные ситуации, которые могут возникнуть в данной сфере жизни.

Модуль «Отношение к себе» предполагает изучение представлений о себе через реализацию во всех сферах жизни. В данном модуле участники закрепляют навыки саморегуляции и рефлексии, полученные на предыдущих этапах программы. Отличительной особенностью данного модуля является возможность тренировки полученных навыков в реальной жизни, что выходит за рамки традиционного понимания тренинга. В конце каждого занятия участники получают домашнее задание по отработке тех или иных навыков в реальной жизни. Особенно важной при таком виде работы становится работа над мотивацией.

Модуль «Отношение к миру» предполагает изучение отношений к окружающему миру и другим людям как поля жизнеосуществления и самореализации в разных сферах жизни. В данном модуле участники закрепляют коммуникативные навыки и навыки планирования, полученные на предыдущих этапах программы. Отличительной особенностью данного модуля также является возможность тренировки полученных навыков в реальной жизни, осуществляемая за счет получения домашних заданий, связанных с работой с актуальными для старшеклассников ситуациями (таких как, например, подготовка к сдаче экзаменов).

Таким образом, в 8-9 классе происходит развитие отдельных компонентов готовности к выбору стратегий преодоления, что реализуется за счет выбранных форм работы, основной из которых является тренинг

навыков, в ходе которого участники развивают неспецифические навыки. Вторая часть модели связана с созданием условий для развития осознанной готовности к выбору стратегий преодоления и реализуется в 10-11 классах. Здесь важнейшей формой работы становится рефлексивный тренинг, который действует через личностное преломление предыдущего и актуального опыта участников.

Выводы по второй главе

В данной главе нами был представлен анализ теоретических и эмпирических материалов по проблеме места психолого-образовательного сопровождения как специально-организованной деятельности. На основании данного анализа нами были сделаны следующие выводы:

1. Сопровождение является особой формой профессиональной педагогической деятельности, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в процессе взаимодействия в образовательной среде. Сопровождение может быть реализовано на разных уровнях организации человека: индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности.

2. В зарубежной литературе существует ряд понятий по своему значению сходных с понятием «сопровождение». «Scaffolding» представляет собой систему временного педагогического сопровождения, либо как особый тип процесса инструктирования, позволяющий обучаемому овладеть знаниями и универсальными учебными действиями, не достижимыми им на данный момент автономно, в процессе взаимодействия преподавателя и студента по решению учебных задач. Понятие «support» используется как в значениях, аналогичных понятию «сопровождение» в отечественной литературе, так и в значении понятия «поддержка» в межличностных отношениях. Понятие «pedagogical caring» дословно переводится как

«педагогическая забота», а по своему наполнению представляет собой аналог отечественного понятия «педагогическая поддержка» и предполагает учет индивидуальных особенностей учеников, что может выражаться в работе с учеником на трех уровнях признания: индивидуальном, личностном и уровне «роли» ученика.

3. Педагогическое сопровождение является одной из разновидностей сопроводительной деятельности. Отличительными особенностями педагогического сопровождения являются деятельностьная природа, управленческий и индивидуальный характер и опора на результаты мониторинговой диагностики. Педагогическое сопровождение предполагает субъект-субъектные отношения участников образовательной деятельности и учет индивидуальных особенностей обучающихся, главенствующая роль в таких отношениях принадлежит педагогу.

4. Психолого-педагогическое сопровождение направлено на создание благоприятных социально-психологических условий для самореализации обучающегося во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах. Психолого-педагогическое сопровождение предполагает включение в деятельность всех субъектов воспитательно-образовательной деятельности: педагогов, психологов, родителей, учеников и характеризуется не только субъект-субъектными отношениями, но и равным признанием активной коммуникативной роли друг друга и психологической поддержкой. Психолого-педагогическое сопровождение может реализовываться в трех направлениях: сбор и учет информации о развитии обучающегося, разработка и реализация стратегии и тактики взаимодействия с обучающимся и проектирование системы психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности в целом.

5. Психолого-образовательное сопровождение фокусируется на создании особых условий, способствующих осознанию учеником собственных способностей, а также формированию умения использовать собственные возможности и возможности образовательной среды для

собственного развития. Данное направление сопровождение предполагает наивысший уровень субъектности ученика, и его максимальную включенность в реализацию программы сопровождения. Такая деятельность предполагает отсутствие конкретизированных представлений о цели сопровождения и оказывается наиболее эффективной в решении проблем самоопределения, адаптации, саморазвития и самореализации.

6. Психолого-образовательное сопровождение может осуществляться с использованием различных средств, применение которых определяется совокупностью требований. К числу специфических средств, используемых в данном виде сопровождения, мы относим технологии становления субъекта профессионального образования, технологии управления собственным профессиональным и личностным развитием, технологии формирования компетентностей, технологии гуманитарного сопровождения образования.

7. В качестве основных техник, используемых в рамках психолого-образовательного сопровождения в общеобразовательных учреждениях можно выделить тренинг навыков и рефлексивный тренинг. Тренинг навыков выступает элементом технологии формирования компетентностей и предполагает создание особой благоприятной безопасной среды для получения и отработки неспецифических навыков. Рефлексивный тренинг используется как элемент технологии управления собственным профессиональным и личностным развитием и представляет собой технику развития рефлексивных качеств участников посредством переосмысления своего опыта. Эффективность сопроводительной деятельности при формировании готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций обеспечивается комплексным характером используемых средств, включающих в себя согласованное взаимодействие всех субъектов сопроводительной деятельности.

Глава 3. Эмпирическое исследование возможностей формирования готовности старшекласников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций средствами психолого-образовательного сопровождения

3.1. Организация и методы исследования

В соответствии с целью и задачами исследования нами было проведено исследование процесса формирования готовности старшекласников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций. Исследование проводилось с 2015 по 2019 год, было осуществлено в несколько этапов:

1 этап – обоснование проблемы исследования, формулирование рабочей гипотезы и основных задач, теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, выбор методов исследования.

2 этап – разработка и проведение психодиагностического исследования личностных особенностей старшекласников во взаимосвязи с ведущими стратегиями преодоления трудных ситуаций и параметрами готовности к выбору стратегий преодоления в старшем школьном возрасте.

3 этап – разработка и реализация программы психолого-образовательного сопровождения формирования готовности к выбору стратегий преодоления.

4 этап – проведение повторного психодиагностического исследования с целью выявления изменения в значениях рассматриваемых показателей готовности.

5 этап – анализ результатов формирующего эксперимента, формулирование выводов, оформление работы.

В исследовании были использованы следующие психодиагностические методики:

Таблица 2 – Психодиагностические методики, используемые в исследовании

Компоненты готовности	Параметры	Методики
Мотивационный	Осмысленность жизни, мотив достижения или избегания неудач, стремление к принятию, страх отвержения	Опросник «Смыслоразнообразие ориентации» (Д. А. Леонтьев), опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А. А. Реан), опросник «Мотивация аффилиации» (А. Меграбян в модификации М. Ш. Магомед-Эминова)
Когнитивный	Представление о понятиях «выбор», «трудная жизненная ситуация», «способы преодоления трудной жизненной ситуации»	Контент-анализ продуктов деятельности
Операциональный	Предпочитаемые стратегии преодоления трудных ситуаций	Опросник «Способы преодоления негативных ситуаций» (С. С. Гончарова)
Эмоционально-волевой	Уровень субъективного контроля в разных сферах жизни, автономия, самовыражение	Опросник «Уровень субъективного контроля», тест самодетерминации (К. Шелдон и Э. Деси в адаптации Е. Н. Осина)
Оценочный	Самооценка готовности к выбору стратегий преодоления	Модифицированная методика определения самооценки (Т.В. Дембо, С. Я. Рубинштейн)

Таким образом, используемые методики позволяют оценить параметры, соответствующие всем компонентам психологической готовности к выбору.

Для оценки параметров мотивационного компонента готовности нами были выбраны следующие методики:

1. Опросник «Смыслоразнообразие ориентации» Д. А. Леонтьева. Данный опросник является адаптированной версией опросника «Цель в жизни» Д. Крамбо и Л. Махолика. Методика представляет собой опросник из 20 пар противоположных утверждений, близость к которым предлагается оценить с помощью симметричной шкалы в значениях от -3 (максимальная

близость к первому утверждению) до 3 (максимальная близость ко второму утверждению). Методика направлена на выявление основы определения человеком цели собственной жизни и на определение мировоззренческой позиции о возможности контроля над событиями, происходящими в жизни. Основой определения цели жизни может выступать прошлое, настоящее или будущее человека. Оценка возможности контроля определяется через веру в возможность контроля над жизнью в принципе, а также через веру в собственную возможность осуществления такого контроля. Методика состоит из пяти субшкал, соответствующих указанным параметрам, совокупность которых представляет собой общее значение осмысленности жизни.

Субшкала «цели в жизни» оценивает направленность целей человека на будущее. Высокие показатели по данной субшкале говорят о существовании у человека целей в будущем, хотя и не указывают на потенциал их осуществления. Низкие показатели предполагают отсутствие долгосрочных целей и направленность на цели в прошлом или настоящем.

Субшкала «процесс жизни» представляет собой оценку эмоциональной насыщенности жизни в настоящем. Таким образом, здесь производится оценка восприятия процесса жизни в настоящем как осмысленного и насыщенного. Высокие значения по данной субшкале в сочетании с низкими значениями по другим шкалам позволяют говорить о том, что целью данного человека является процесс жизни. Низкие значения по данной субшкале указывают на неудовлетворенность процессом жизни в настоящем, что может сочетаться с ожиданием повышения осмысленности в будущем либо с обращенностью в прошлое.

Субшкала «результативность жизни» представляет собой оценку удовлетворенности прожитой жизнью, ощущения осмысленности событий жизни, имевших место в прошлом.

Субшкала «Локус контроля – Я» представляет собой оценку веры в себя как в субъекта изменений в собственной жизни. Высокие баллы по

данной субшкале свойственны человеку, верящему в возможность контролировать события и изменять свою жизнь в соответствии с собственными целями.

Субшкала «Локус контроля – жизнь» представляет собой оценку веры в принципиальную возможность управлять событиями жизни. Высокие баллы предполагают веру в свободу воли человека и возможность свободного принятия решения, а низкие – в предопределенность жизни и фатализм [78].

2. Опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А. А. Реана. Методика представляет собой опросник, состоящий из 20 суждений с возможностью положительного и отрицательного ответа. Данный опросник позволяет оценить мотивацию достижения представив ее в виде двух разнополюсных мотивов: стремления к успеху и страха неудач. Таким образом, в опроснике представлена одна шкала, высокие значения по которой говорят о выраженной мотивации на успех, а низкие – о выраженном страхе неудачи. Мотивация на успех представляет собой такой вид мотивации, при котором основным мотивом человека является достижение все более высоких показателей. Данный вид мотивации считается позитивным, предполагается, что для тех, кому свойственно преобладание данного вида мотивации, характерна большая уверенность в себе, настойчивость, целеустремленность и ответственность. Противоположный вид мотивации – мотивация страха неудач, предполагает направленность активности человека на избегание неуспеха, наказания и порицания, негативных последствий в целом. Данный вид мотивации считается негативным и предполагает низкую уверенность в себе, высокую тревожность.

3. Опросник «Мотивация аффилиации» А. Меграбяна в модификации М. Ш. Магомед-Эминова. Методика представляет собой опросник из двух групп из 30 убеждений с возможностью положительного и отрицательного ответа. Каждая группа утверждений соответствует одной из шкал опросника:

стремления к принятию и страха отвержения. Оценка мотивации аффилиации производится в сравнении показателей по обеим шкалам.

Шкала «Стремление к принятию» представляет собой оценку стремления человека к общению с другими людьми и получению от них признания и принятия собственной личности.

Шкала «Страх отвержения» представляет собой оценку страха отвержения, неприятия в межличностном общении.

На основании сравнения значений по данным двум шкалам выделяется четыре возможных варианта мотивации:

- низкие значения по обеим шкалам предполагают невысокий интерес к общению с людьми в сочетании с невысоким страхом быть отвергнутым людьми и характеризует человека как способного вступать во взаимодействия с людьми, но могущего и жить без большого количества контактов с другими людьми, такой человек не испытывает особых положительных или отрицательных эмоций от самого процесса взаимодействия с людьми;

- низкие значения по шкале «Стремление к принятию» в сочетании с высокими значениями по шкале «Страх отвержения» характеризуют человека, стремящегося к одиночеству, тяготящегося обществом других людей, испытывающего негативные эмоции, страх и тревогу в процессе взаимодействия с людьми;

- низкие значения по шкале «Страх отвержения» в сочетании с высокими значениями по шкале «Стремление к принятию», напротив, характеризуют человека, стремящегося к обществу других людей, не подверженного социальным страхам, испытывающего положительные эмоции во взаимодействии с людьми;

- высокие значения по обеим шкалам предполагают наличие внутриличностного конфликта, связанного с сильным стремлением к общению с другими людьми, которому противостоит значительный страх быть отвергнутым в процессе взаимодействия; такой конфликт в

значительной мере влияет на процесс межличностного общения, не позволяя в полной мере удовлетворить потребность в общении и способствуя появлению амбивалентных эмоций в процессе взаимодействия с людьми [45].

Для оценки параметров когнитивного компонента готовности нами был выбран метод контент-анализа продуктов деятельности. Суть данного метода сводится к переводу вербальной информации в более объективную невербальную форму [109]. Таким образом, данный метод позволяет описать и характеризовать представления старшеклассников об изучаемых нами понятиях, а также описать представления о возможных стратегиях преодоления с помощью анализа количественных показателей частоты использования различных определений данных понятий.

Так, для изучения представлений о понятии «трудная жизненная ситуация» и о категории «выбор» старшеклассникам предлагалось закончить ряд высказываний:

- Трудная жизненная ситуация – это...
- Самый главный выбор в жизни – это...
- Самый трудный выбор в моей жизни был...
- В ближайшее время меня ожидает выбор...

Кроме того, ученикам предлагалось описать собственные стратегии осуществления выбора:

- Когда делаешь выбор, важнее всего...
- Когда мне нужно сделать выбор, я...

Анализ высказываний проводился с помощью выявления и классификации категорий ответов по каждому из высказываний.

Для изучения представлений о возможных стратегиях преодоления в трудных жизненных ситуациях старшеклассникам предлагалось написать эссе на тему «Как я справляюсь с трудными жизненными ситуациями». В ходе анализа эссе были выявлены и классифицированы типичные стратегии преодоления, используемые старшеклассниками.

Для оценки параметров операционального компонента готовности нами был выбран опросник «Способы преодоления негативных ситуаций» С. С. Гончаровой. Данный опросник предназначен для оценки частоты использования различных способов преодоления негативных ситуаций в раннем юношеском возрасте и является модификацией Бернского опросника «Способы преодоления критических ситуаций» (А. Блайзер, Э. Хайм, Х. Рингер, М. Томмен). Методика представляет собой опросник из 25 утверждений, описывающих возможные способы преодоления негативных ситуаций, респондентам предлагается оценить частоту использования каждого из них по пятипозиционной шкале. Выделяется пять шкал (поиск поддержки, повышение самооценки, самообвинение, анализ проблемы, поиск виновных), три из которых описывают адаптивные способы преодоления (поиск поддержки, повышение самооценки, анализ проблемы), а две другие – неадаптивные способы (самообвинение, поиск виновных).

Шкала «Поиск поддержки» представляет собой оценку частоты использования различных способов поиска поддержки в негативной ситуации от близких людей, друзей, специалистов, а также обращения к религии. Данная стратегия является мощным адаптивным копинг-ресурсом, ее использование позволяет смягчить негативное влияние стрессовой ситуации на здоровье и сохранить субъективное ощущение благополучия. В то же время, для юношей и девушек, использующих такую стратегию характерен высокий уровень конформизма, а также возможно возникновение ощущения беспомощности и зависимости от других.

Шкала «Повышение самооценки» представляет собой оценку частоты использования различных способов повышения самооценки путем акцента на прошлые достижения и успешный опыт разрешения подобных ситуаций, способов создания эмоционально-комфортного состояния, в том числе с помощью переключения внимания с трудной ситуации на проблемы и отношения с другими людьми. Т.е. человек, использующий данную стратегию, прилагает усилия, чтобы чувствовать себя хорошо.

Шкала «Анализ проблемы» представляет собой оценку частоты использования различных способов сознательного поиска выхода из негативной ситуации. Человек, которому свойственна такая стратегия, стремится уединиться и самостоятельно обдумать варианты решения возникшей проблемы, рассматривая негативную ситуацию как возможность для самоизменения. Такая стратегия способствует возникновению ощущения контроля над событиями своей жизни, собственными эмоциональными и поведенческими реакциями.

Шкала «Самообвинение» отражает оценку стремления человека уйти от решения проблемы, не предпринимать каких-либо действий, направленных на это, такому человеку свойственна жалость к себе и смирение со случившимся либо возмущение. В целом, человеку с преобладающей данной стратегией свойственно в стрессовой ситуации состояние эмоционального дискомфорта и неприятия себя.

Шкала «Поиск виновных» отражает тенденцию человека искать причину произошедших событий вовне, в действиях других людей. Человеку с преобладающей данной стратегией свойственно проявление агрессии по отношению к другим, негативный эмоциональный фон в стрессовой ситуации и снятие с себя какой-либо ответственности за события [30].

Для оценки параметров эмоционально-волевого компонента готовности нами были выбраны: опросник «Уровень субъективного контроля» и тест самодетерминации К. Шелдона и Э. Деси в адаптации Е. Н. Осина.

Опросник «Уровень субъективного контроля» разработан Е. Ф. Бажиным, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткиндоном на основе шкалы Дж. Роттера. Методика представляет собой опросник из 44 утверждений, соответствие которым предлагается оценить с помощью шкалы в значениях от -3 (полностью не согласен) до 3 (полностью согласен). Данная методика позволяет оценить сформированность у респондента уровня субъективного контроля, т.е. ощущения субъектом событий, происходящих в разных сферах

жизни. Шкалы в данной методике соответствуют различным сферам жизнедеятельности человека.

Шкала общей интернальности позволяет оценить уровень субъективного контроля над любыми значимыми событиями, происходящими в жизни респондента, уровень ощущения управляемости жизни.

Шкалы интернальности в сфере достижений и в сфере неудач позволяют оценить ощущение ответственности за достижения и неудачи соответственно.

Шкалы интернальности в семейных, производственных и межличностных отношениях позволяют оценить ощущение ответственности за взаимоотношения с другими людьми в разных сферах деятельности.

Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни позволяет оценить, насколько человек считает свой уровень здоровья и возникающие болезни следствием того образа жизни, который он ведет [10].

Тест самодетерминации К. Шелдона и Э. Деси в адаптации Е. Н. Осина. Методика представляет собой опросник из 20 пар противоположных утверждений, близость к которым предлагается оценить с помощью шкалы в значениях от 1 (верно только утверждение А) до 5 (верно только утверждение Б). Данная методика состоит из двух независимых шкал: автономия и самовыражение.

Шкала автономии позволяет оценить уверенность человека в принципиальной возможности выбора в жизни, подвластность жизни контролю и изменению в соответствии с собственными желаниями и стремлениями. Так, для респондентов с высокими значениями по данной шкале свойственно переживание возможности осуществления выбора в своей жизни и ощущения себя как субъекта осуществления и реализации подобного выбора. В то же время, для респондентов с низкими значениями по данной шкале свойственно ощущение отсутствия выбора в жизни, независимость событий в жизни от предпринимаемых усилий по ее

изменению. Низкие значения могут также свидетельствовать о попытке снятия с себя ответственности за события, происходящие в жизни.

Шкала самовыражения позволяет оценить ощущение соответствия жизни собственным желаниям и представлениям о ней. Высокие значения предполагают переживание ощущения самовыражения, соответствия своей жизни, самоотождествления со своими чувствами и переживаниями. Низкие значения напротив говорят о неудовлетворенности жизни, ощущении самоотчуждения, дистанцированности от своих чувств и поступков [183].

Для оценки параметров оценочного компонента готовности нами были выбрана методика определения самооценки Т. В. Дембо и С. Я. Рубинштейн. Методика впервые представлена в работах Т. В. Дембо, где она проводится в индивидуальном порядке в ходе диагностической беседы с испытуемым и модифицирована С. Я. Рубинштейн для работы с разными категориями испытуемых. Данный тест представляет собой шкальную методику, где на отрезке, представляющем собой шкалу выраженности какого-либо параметра от минимального до максимального значения, респонденту предлагается отметить уровень развитости у себя данного параметра [119].

Данная методика была модифицирована нами с сохранением общего принципа (Приложение А). Так, к четырем основным параметрам, по которым происходит оценка (здоровье, ум, характер, счастье) нами была добавлена еще одна шкала «Умение справляться с трудными жизненными ситуациями» при этом, в ходе инструктажа участникам сообщалось, что к данному параметру следует отнести как теоретические знания, так и практические умения и навыки, необходимые для успешного преодоления трудной жизненной ситуации.

Экспериментальной базой исследования являлись образовательные учреждения г. Кемерово МБОУ «СОШ № 28», МАОУ «СОШ № 93». В качестве испытуемых выступили обучающиеся 8-11 классов в возрасте 14-18 лет. В исследовании на всех этапах приняли участие 248 человек.

Экспериментальную группу формирующего этапа эксперимента составили 48 человек. Группы выровнены по полу и возрасту.

3.2. Анализ результатов констатирующего этапа исследования психологической готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций

В ходе констатирующего этапа исследования было проведено исследование связи различных компонентов готовности к выбору с ведущими стратегиями преодоления трудных ситуаций. Полученные эмпирические данные были проанализированы с помощью методов математической статистики. Для анализа показателей компонентов готовности к выбору нами были использованы описательные статистики. Данные анализа средних значений параметров мотивационного компонента готовности на этапе предпрофильной подготовки (8-9 классы) и профильного обучения (10-11 классы) представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Средние значения параметров мотивационного компонента готовности

Параметры	Среднее		Минимум		Максимум		Стандартное отклонение	
	8-9 класс	10-11 класс	8-9 класс	10-11 класс	8-9 класс	10-11 класс	8-9 класс	10-11 класс
Мотивация достижения/избегания	10,92	12,62	5	4	15	18	2,84	3,45
Стремление к принятию	15,02	16,07	8	6	27	26	4,41	4,47
Страх отвержения	14,33	16,64	2	6	23	28	5,36	5,19
Осмысленность жизни	85,98	90,98	40	46	141	124	19,2	19,46
Цели в жизни	26,43	27,93	13	7	42	39	7,16	8,33
Процесс жизни	25,96	27,22	11	7	38	37	7,33	7,75
Результативность жизни	22,14	21,95	7	11	33	32	5,57	5,06

Таким образом, средние значения мотивации достижения-избегания и мотивации аффилиации находятся в диапазонах среднего уровня, в то время как параметры осмысленности жизни имеют значения ниже среднего. При этом существуют различия в средних значениях параметров мотивационного компонента обучающихся на этапах предпрофильной подготовки и профильного обучения. С целью изучения подобных различий было проведено сравнение средних значений с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Результаты представлены в приложении Б.

Средние значения по шкале мотивации достижения-избегания говорят о том, что среди обучающихся как 8-9 классов, так и 10-11 классов нет преобладания того или иного мотива, в среднем для старшеклассников характерно отсутствие выраженного мотивационного полюса с незначительной тенденцией к мотивации на успех. Однако существуют значимые различия между средними значениями данного параметра у обучающихся 8-9 и 10-11 классов ($t=-2,72$, $p=0,007$), что говорит о том, что с возрастом старшеклассники значимо чаще руководствуются мотивами достижения успеха.

Средние значения по шкалам стремления к приятию и страха отвержения обучающихся как на этапе предпрофильной подготовки, так и на этапе профильного обучения, находятся в диапазоне среднего уровня. Также разница между средними показателями по данным шкалам незначительная. Такие данные говорят о том, что старшеклассникам свойственен средний уровень как стремления к принятию другими людьми, так и страха отвержения в общении. При этом равные значения по данным шкалам позволяют предположить наличие внутреннего конфликта, напряжения, связанного с тем, что страх отвержения препятствует удовлетворению потребности в общении и принятии другими людьми. Выявлены значимые различия в средних значениях страха отвержения между школьниками 8-9 классов и 10-11 классов ($t=-2,23$, $p=0,03$). Данные результаты позволяют утверждать, что ученики 10-11 классов значимо чаще испытывают страх

отвержения. При этом при переходе в старшее звено, у обучающихся 10-11 классов также увеличиваются значения стремления к принятию, что может говорить о нарастании возможного внутриличностного конфликта.

Средние значения по шкалам осмысленности жизни, целей в жизни, процесса и результативности жизни обучающихся как на этапе предпрофильной подготовки, так и на этапе профильного обучения ниже средних значений по соответствующим шкалам, полученных при исследовании взрослых людей [78]. Таким образом, для старшеклассников характерно отсутствие долгосрочных перспективных целей в жизни, которые направляли бы и организовывали их деятельность. Вместе с тем, наличие таких целей в жизни является необходимой предпосылкой успешного адекватного выбора профессии и образовательной траектории.

Также старшеклассники ниже, чем взрослые, оценивают эмоциональную насыщенность своей жизни в настоящем. Для старшеклассников не характерно ощущение соответствия проживаемой жизни собственным целям. Кроме того, старшеклассники демонстрируют низкую удовлетворенность самореализацией, низко оценивают удовлетворенность прожитой жизнью.

Также значительно снижены показатели по общей шкале осмысленности жизни. Старшеклассникам свойственно в значительно меньшей степени, чем взрослым, оценивать свою настоящую и прошедшую жизнь как осмысленную, в то же время, для них не характерно наличие значимых целей в будущем, на достижение которых была бы направлена их деятельность. Такие результаты можно объяснить состоянием неопределенности, связанным с выбором образовательного маршрута и будущей профессии, которые необходимо осуществить в данном возрасте. В то же время, старшеклассники зачастую не воспринимаются взрослыми членами общества как способные к сознательному осуществлению подобного выбора. Таким образом, взрослые стремятся помочь старшеклассникам в осуществлении такого выбора с учетом собственного

опыта и системы ценностей, что зачастую приводит к отсутствию учета мнения и аргументов старшеклассника в данном вопросе как незначительных, не подтвержденных опытом. В то же время, у многих старшеклассников и в прошлом нет опыта принятия самостоятельных решений, определяющих их дальнейшую жизнь. Такая ситуация и приводит к низкой осмысленности собственной жизни во временной перспективе: как в прошлом, так и в настоящем и будущем.

Следует отметить, что средние значения осмысленности жизни, целей и процесса выше у обучающихся в 10-11 классе, однако значимых различий не выявлено. Также у обучающихся в 10-11 классе замечено некоторое снижение показателей результативности жизни.

В то же время, выявлены высокие значения стандартного отклонения по данным шкалам, что говорит о высокой вариативности в значениях данных показателей среди старшеклассников. Наиболее высокие значения стандартного отклонения свойственны параметру цели в жизни. Таким образом, старшим подросткам свойственен высокий разброс в значениях осмысленности жизни и, в особенности, в наличии целей в жизни. Мы связываем такие результаты с особенностями данного возраста, когда часть старшеклассников уже совершила выбор дальнейшего профессионального и жизненного пути, а для другой части старшеклассников такой выбор только предстоит.

Также были проанализированы результаты значений параметров когнитивного компонента готовности к выбору стратегии преодоления трудной жизненной ситуации.

Была проанализирована частота различных определений понятия «трудная жизненная ситуация» обучающихся в 8-9 и 10-11 классах. Результаты представлены на рисунке 2.

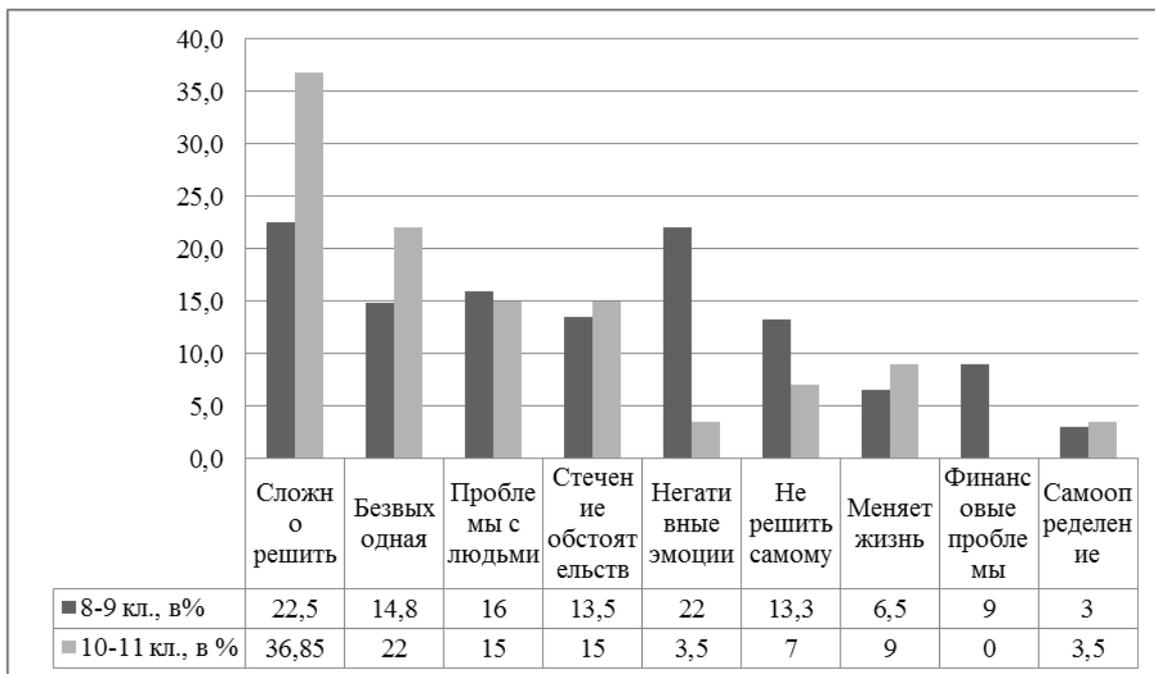


Рисунок 2 – Представления старшеклассников о понятии «трудная жизненная ситуация»

Из рисунка видно, что ученики 10-11 классов чаще воспринимают трудную жизненную ситуацию как ситуацию, которую сложно решить, а также как безвыходную ситуацию. В то же время, описание трудных ситуаций через негативные эмоции более свойственно для учеников 8-9 классов. Также для обучающихся на этапе предпрофильной подготовки более свойственно представление о невозможности самостоятельно решить трудную жизненную ситуацию. Ученикам 8-9 классов свойственно описывать различные ситуации как трудные: так, 16% обучающихся на этапе предпрофильной подготовки считают трудными ситуации конфликтов с близкими людьми, друзьями, отсутствие поддержки от окружающих. 6,5% определяют ТЖС как ситуацию, которая меняет привычный уклад жизни. 9% учеников 8-9 классов как трудные рассматривают ситуации возникновения финансовых проблем, 3% трудными считают ситуации выбора, личностного и профессионального самоопределения. 22% учеников 8-9 классов описывают трудные жизненные ситуации через возникающие у них

негативные эмоции, т.е. всякая ситуация, которая влечет за собой достаточную эмоциональную реакцию, считается трудной.

Несколько иные значения свойственны для обучающихся на этапе профильного обучения. 15% обучающихся 10-11 классов считают трудными ситуации конфликтов с близкими людьми, друзьями, отсутствие поддержки от окружающих. 9% обучающихся определяют ТЖС как ситуацию, которая меняет привычный уклад жизни. 3,5% обучающихся трудными считают ситуации выбора, личностного и профессионального самоопределения. 3,5% обучающихся в 10-11 классов описывают трудные жизненные ситуации через возникающие у них негативные эмоции. При этом обучающихся на данном этапе, считающих трудной ситуацию возникновения финансовых проблем не выявлено, что может говорить о смещении локуса внимания с данной ситуации и об изменении представлений о трудных жизненных ситуациях в целом.

Таким образом, представления старшеклассников о понятии «трудная жизненная ситуация» достаточно разнообразны. Старшеклассники оценивают возможность решения такой ситуации (как принципиально возможной или невозможной для самостоятельного разрешения), а также описывают типичные ситуации своей жизни, которые воспринимаются как трудные или делают акцент на собственных переживаниях в данных ситуациях. При этом, с возрастом старшеклассники более склонны описывать трудные жизненные ситуации с точки зрения принципиальной возможности самостоятельного разрешения такой ситуации и значительно менее склонны описывать свои эмоции и конкретные ситуации.

Также были исследованы представления старшеклассников о стратегиях преодоления трудных жизненных ситуаций. В ответах учеников было выявлено два вида реакций в такой ситуации: поведенческие и эмоциональные.

При анализе эмоциональных реакций нами были выделены следующие наиболее часто встречающиеся (рис. 3).

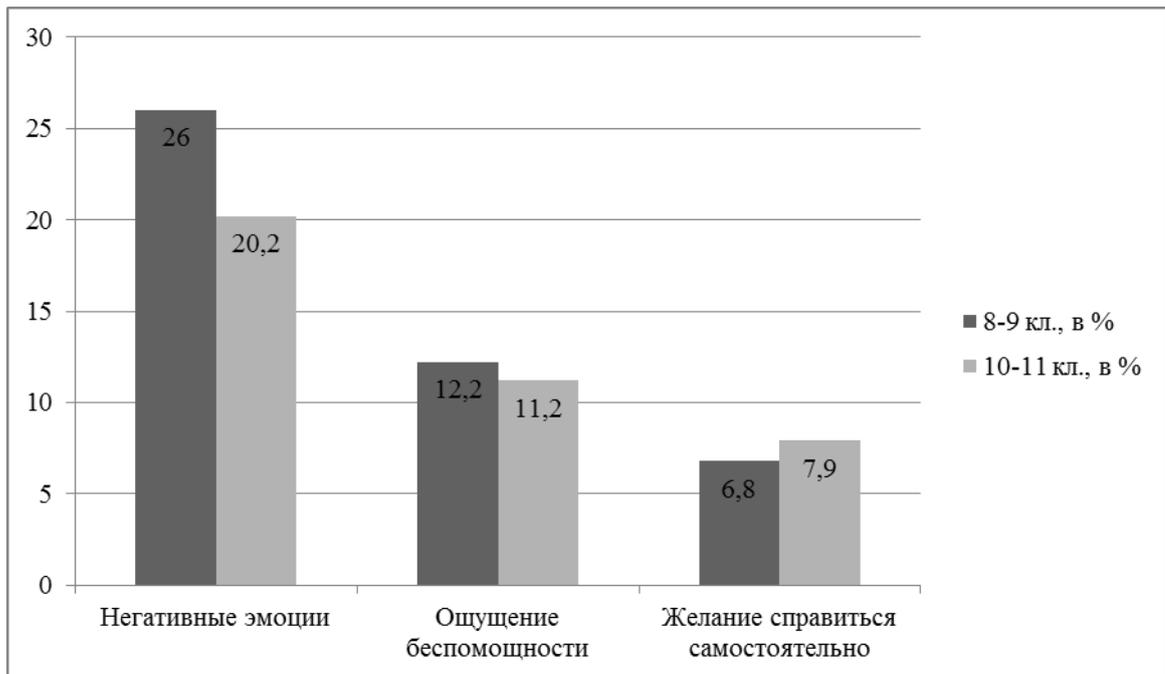


Рисунок 3 – Эмоциональные реакции, возникающие во время переживания трудных жизненных ситуаций

Наиболее часто ученики как 8-9 классов, так и 10-11 классов отмечали у себя сильные негативные эмоции, которые мешают справиться с ситуацией, при этом, переживание подобных эмоций более свойственно обучающимся на этапе предпрофильной подготовки. Также 12,2% учеников 8-9 классов и 11,2% учеников 10-11 классов отмечали у себя ощущение беспомощности, невозможности справиться с ситуацией, упадок сил.

6,8% учеников 8-9 классов и 7,9% учеников 10-11 классов отметили появление желание самостоятельно справиться с трудностями, кроме того несколько человек отметили, что воспринимают трудные жизненные ситуации как ресурс к личностному развитию.

При анализе поведенческих реакций нами также были выделены следующие наиболее часто встречающиеся (рис. 4).

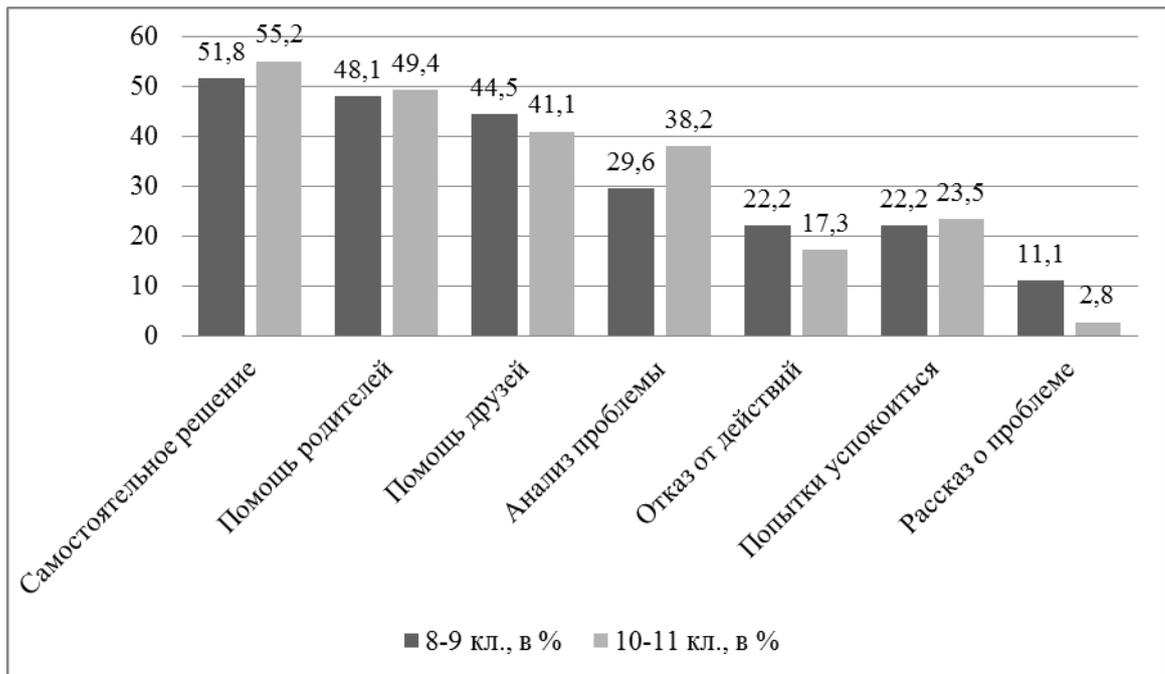


Рисунок 4 – Поведенческие реакции, возникающие как попытка разрешить трудные жизненные ситуации

Большинство обучающихся, как на этапе предпрофильной подготовки, так и на этапе профильного обучения указывают попытку решить проблему самостоятельно как первый или единственный способ разрешения трудных жизненных ситуаций, среди учеников 10-11 классов несколько больший процент таких ответов.

Также старшекласникам свойственно обращаться за помощью к родителям и друзьям. Ученики 8-9 классов несколько чаще, чем ученики 10-11 классов обращаются за помощью к друзьям.

Сопоставимый по значению вариант – рассказать кому-нибудь (родственникам, друзьям, домашним животным) о проблеме, не прося совета – встречается гораздо реже, в 11,1% ответов учеников 8-9 классов и только в 2,8% ответов учеников 10-11 классов. На этапе профильного обучения значительно чаще, чем на этапе предпрофильной подготовки ученики склонны пытаться проанализировать проблему, чтобы найти выход из сложившейся ситуации.

Среди учеников 8-9 классов по 22% респондентов полностью отказывались от попыток разрешить проблему (ожидая, что все решится само, либо кто-то другой разрешит возникшие проблемы) и пытались успокоиться, справиться с возникающими негативными эмоциями и поднять настроение. Среди учеников 10-11 классов таких ответов было 17,3% и 23,5% соответственно.

Таким образом, большинству обучающихся как на этапе предпрофильной подготовки, так и на этапе профильного обучения свойственно пытаться решить трудные ситуации самостоятельно, либо обратиться за помощью к родственникам и друзьям.

Обращение к профильным специалистам для старшеклассников не свойственно.

При этом большинство ответов указывают на адаптивные стратегии разрешения трудных ситуаций, обучающимся на этапе профильного обучения более свойственно выбирать адаптивные стратегии разрешения, чем обучающимся на этапе предпрофильной подготовки.

Таким образом, старшеклассники имеют разнообразные представления о трудных жизненных ситуациях, выделяя из житейских такие ситуации, которые наиболее часто оказываются трудными: проблемы во взаимоотношениях с окружающими, ситуации перемены привычного уклада жизни, финансовые проблемы и ситуации выбора и самоопределения.

Среди эмоциональных реакций старшеклассники чаще всего указывают возникновение негативных эмоций и ощущения беспомощности, тогда как желание справиться самостоятельно и ощущение трудной ситуации, как ситуации развития встречаются редко.

В то же время, большинство старшеклассников указывают на попытки решения возникшей трудной ситуации, при этом почти половина респондентов заявляет о попытках самостоятельного разрешения ситуации.

Также был проведен анализ средних значений параметров операционального компонента готовности на этапе предпрофильной подготовки (8-9 класс) и профильного обучения (10-11 класс), полученные результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Средние значения параметров операционального компонента готовности

Параметры	Среднее		Минимум		Максимум		Стандартное отклонение	
	8-9 класс	10-11 класс	8-9 класс	10-11 класс	8-9 класс	10-11 класс	8-9 класс	10-11 класс
Поиск поддержки	9,85	10,22	4	4	16	18	2,83	3,57
Повышение самооценки	24,05	22,45	11	11	33	35	4,37	5,62
Самообвинение	13,23	11,8	5	3	22	22	3,76	4,13
Анализ проблемы	15,55	15,42	8	6	23	23	3,36	4,08
Поиск виновных	8,35	7,62	3	2	17	14	3,13	2,75

В таблице представлены средние значения частоты использования различных стратегий преодоления в старшем школьном возрасте.

При этом существуют различия в средних значениях параметров операционального компонента обучающихся на этапах предпрофильной подготовки и профильного обучения.

С целью изучения подобных различий было проведено сравнение средних значений с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Результаты представлены в приложении В.

Так, средние значения по шкалам поиск поддержки и поиск виновных соответствуют среднему уровню по данным параметрам. По параметрам повышение самооценки, самообвинение и анализ проблемы свойственна высокая частота использования.

Таким образом, старшеклассники наиболее часто используют такие стратегии преодоления как повышение самооценки, анализ проблемы и самообвинение.

При этом, выявлены значимые различия в частоте использования таких стратегий как повышение самооценки и самообвинение среди учеников 8-9 классов и 10-11 классов: на этапе предпрофильной подготовки ученики значимо чаще обращаются к данным стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций ($t=1,99$, $p=0,05$ для стратегии повышение самооценки; $t=2,24$, $p=0,03$ для стратегии самообвинение).

Обучающимся в большей степени свойственно использовать различные стратегии действия, направленные на повышение самооценки и улучшение своего эмоционального состояния, на анализ возникшей проблемы и поиски рациональных способов ее разрешения, либо действия, связанные с обвинением себя в возникшей ситуации, чем стратегии, направленные на получение помощи от других людей, а также попыток переложить ответственность за решение ситуации на других людей.

Так, можно говорить, что локус внимания старшеклассников в процессе разрешения трудных ситуаций чаще направлен на себя (повышение самооценки, анализ проблемы, самообвинение), чем на других людей (поиск поддержки, поиск виновных).

Средняя частота использования адаптивных стратегий разрешения несколько превышает частоту использования неадаптивных стратегий, что позволяет говорить о том, что полноценный план действий с использованием наиболее адаптивных стратегий преодоления еще не разработан в данном возрасте.

Аналогично был проведен анализ средних значений параметров эмоционально-волевого компонента готовности на этапе предпрофильной подготовки (8-9 класс) и профильного обучения (10-11 класс), полученные результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Средние значения параметров эмоционально-волевого компонента готовности

Параметры	Среднее		Минимум		Максимум		Стандартное отклонение	
	8-9 класс	10-11 класс	8-9 класс	10-11 класс	8-9 класс	10-11 класс	8-9 класс	10-11 класс
Общая интернальность	21,1	26,34	13	14	32	34	4,43	4,74
Интернальность достижений	5,63	7,63	1	3	10	11	1,8	2
Интернальность неудач	6,59	7,24	4	4	10	11	1,43	1,68
Интернальность в семье	4,14	5,27	1	1	9	9	1,55	1,76
Интернальность в производственных отношениях	3,92	4,11	1	2	6	6	1,32	0,98
Интернальность в межличностных отношениях	2,57	2,82	0	1	4	4	1,06	0,77
Интернальность в отношении здоровья	2,18	2,69	0	0	4	4	0,95	1,04
Автономия	34,67	36,15	19	21	47	49	6,67	5,87
Самовыражение	35,14	37,49	16	21	49	49	6,88	6,57

Существуют различия в средних значениях параметров эмоционально-волевого компонента обучающихся на этапах предпрофильной подготовки и профильного обучения. С целью изучения подобных различий было проведено сравнение средних значений с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Результаты представлены в приложении Г.

Значения по шкалам автономия и самовыражение в границах среднего уровня для данных параметров, т.е. представления о наличии в жизни возможности выбора и собственной способности к осуществлению такого выбора соответствует средним значениям. Значимых различий в данных показателях на различных этапах обучения не выявлено, однако на этапе профильного обучения происходит увеличение данных показателей.

Интернальность в различных сферах также соответствует средним значениям как у обучающихся 8-9 классов, так и у обучающихся 10-11 классов. Наиболее низкие значения в области интернальности в семейной сфере, а наиболее высокие в сфере межличностных отношений и в отношении собственного здоровья. Таким образом, старшеклассники чувствуют себя способными хорошо контролировать ситуации межличностного общения, а также следить за состоянием своего здоровья и осознают, какие их действия приводят к тому или иному результату. Несколько хуже оценивают старшеклассники свою способность влиять на отношения, складывающиеся в семье. Можно предположить, что такие результаты связаны с отношениями в родительской семье, где старшеклассник может не иметь права голоса и реального влияния в решении возникающих проблем.

Выявлены значимые различия в средних значениях интернальности обучающихся на этапах предпрофильной подготовки и профильного обучения. Так в 10-11 классах средние значения общей интернальности ($t=-5,8$, $p=0,00$), интернальности достижений ($t=-5,34$, $p=0,00$) и неудач ($t=-2,09$, $p=0,04$), интернальности в сфере семейных отношений ($t=-3,45$, $p=0,0008$), интернальности в отношении собственного здоровья ($t=-2,54$, $p=0,01$) значимо выше, чем в 8-9 классах. Подобные результаты позволяют говорить о значительном возрастном увеличении уровня развитости эмоционально-волевого компонента готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций.

В то же время, достаточно высокие значения стандартного отклонения по данным параметрам предполагают высокую вариативность значений интернальности старшеклассников в разных сферах.

Также был проведен анализ средних значений параметров оценочного компонента готовности обучающихся на этапе предпрофильной подготовки (8-9 класс) и профильного обучения (10-11 класс), полученные результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Средние значения параметров оценочного компонента
ГОТОВНОСТИ

Параметры	Среднее		Минимум		Максимум		Стандартное отклонение	
	8-9 класс	10-11 класс	8-9 класс	10-11 класс	8-9 класс	10-11 класс	8-9 класс	10-11 класс
Самооценка здоровья	6,75	6,68	2	2	10	10	1,97	1,77
Самооценка ум	5,61	6,7	0	2	10	9	1,83	1,34
Самооценка характер	5,82	6,85	0	2	10	10	2,31	1,94
Самооценка счастье	5,26	6,79	1	1	10	10	2,77	2,33
Самооценка умение справляться с ТЖС	5,77	6,48	0	0	10	10	2,72	2,21
Средняя самооценка	6,04	6,7	1	3	10	9	1,91	1,48

Как видно из таблицы, старшеклассникам свойственны средние или слегка завышенные показатели самооценки, что является благоприятным фактором развития. Существуют различия в средних значениях параметров эмоционально-волевого компонента обучающихся на этапах предпрофильной подготовки и профильного обучения. С целью изучения подобных различий было проведено сравнение средних значений с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Результаты представлены в приложении Д.

Большая разница между минимальными и максимальными значениями по всем параметрам может объясняться категоричностью и неустойчивостью самооценки, свойственным данному возрасту. Выше всего старшеклассники оценивают состояние своего здоровья и уровень счастья, а ниже всего – умение справляться с ТЖС. При этом наибольшее стандартное отклонения по параметрам самооценки счастья и умения справляться с трудными жизненными ситуациями. Подобные результаты могут говорить о том, что

старшеклассникам свойственно очень категорично оценивать уровень счастья, можно также предположить высокое влияние ситуационных факторов на данный показатель. Вместе с тем в среднем старшеклассники достаточно высоко оценивают свой уровень счастья. Подобные категоричные суждения свойственны старшеклассникам и при оценке умения справляться с ТЖС, при этом в среднем старшеклассники оценивают такое свое умение ниже, чем другие параметры. Такие значения самооценки могут предполагать неуверенность в трудной жизненной ситуации, а также страх перед такими ситуациями в связи с отсутствием веры в возможность успешного их разрешения. При этом значения самооценки обучающихся на этапе профильного обучения в среднем выше, чем на этапе предпрофильной подготовки. Значимые различия показателей самооценки ума ($t=-3,47$, $p=0,0008$) и характера ($t=-2,47$, $p=0,02$) в сочетании с более низкими значениями стандартного отклонения обучающихся в 10-11 классе позволяют сделать вывод о возрастном повышении самооценки и снижении категоричности суждений в старшем школьном возрасте.

Таким образом, старшеклассники как на этапе предпрофильной подготовки, так и на этапе профильного обучения имеют средние значения мотивации достижения-избегания и мотивации аффилиации, и невысокие значения осмысленности жизни, при этом в 10-11 классе ученики в большей степени склонны руководствоваться мотивом достижения, в то же время, для них характерны более высокие значения страха отвержения. Представления старшеклассников о понятии «трудная жизненная ситуация» достаточно разнообразны. С возрастом старшеклассники все более склонны оценивать трудную ситуацию с точки зрения потенциальной возможности ее разрешения и в меньшей степени описывать возникающие в такой ситуации негативные ощущения. В ситуации выбора большинство старшеклассников обращаются за помощью к друзьям или родителям, однако возможность и правильность выбора определяют самостоятельно. Старшеклассникам свойственно использовать стратегии преодоления, направленные на

внутренние изменения в большей степени, чем стратегии, предполагающие обращение в мыслях или действиях к другим людям. Адаптивные и неадаптивные стратегии используются почти одинаково часто. С возрастом значимо снижается частота использования стратегий повышение самооценки и самообвинение. Старшеклассникам не свойственны очень высокие значения общей интернальности, высокие значения в одной из сфер компенсируются более низкими значениями в других сферах. При этом значения интернальности в 10-11 классах значительно более высокие, чем в 8-9 классах. Самооценка юношей и девушек имеет средние или немного завышенные значения. Старшеклассники ниже всего оценивают свое умение справляться с трудными жизненными ситуациями. У обучающихся 10-11 классов средние значения самооценки возрастают, а категоричность в оценке отдельных параметров снижается.

Для определения связи параметров различных компонентов психологической готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций между собой нами был проведен корреляционный анализ. Результаты позволяют говорить о наличии статистически значимых связей между компонентами готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций (Приложение Е).

Существуют значимые взаимосвязи между параметрами мотивационного компонента и параметрам операционального, эмоционально-волевого и оценочного компонентов готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций. Так, для старшеклассников, имеющих высокие значения по шкале мотивации достижения-избегания свойственны высокие значения показателей интернальности в большинстве сфер, а также высокие значения автономии и самовыражения. Подобные результаты свидетельствуют о том, что школьники с преобладающей мотивацией достижения склонны в большей степени рассматривать значимые события в их жизни в различных сферах как зависящие от их собственных действий. Также для данной категории

старшекласников свойственно ощущать собственную жизнь как соответствующую личным целям и ценностям и переживать события жизни во всей их полноте. Вместе с тем, старшекласники с высокими значениями мотивации достижения имеют более высокую самооценку по всем оцениваемым качествам. Для школьников, имеющих высокие значения стремления к принятию и страха отвержения наоборот свойственны низкие значения автономии, самовыражения и самооценки. Подобные результаты могут говорить о высокой степени зависимости от мнений окружающих людей школьников данной категории, как в области оценки своей жизни, так и в области оценки собственных качеств. Наличие значимых целей в будущем и высокого уровня осмысленности жизни у школьников связано с высокими значениями интернальности в области достижений, неудач и в семейной сфере, а также с высокими значениями по шкале автономии. Для старшекласников с высокими значениями осмысленности жизни в настоящем, прошлом и будущем свойственна более высокая средняя самооценка, а также самооценка ума, характера, счастья и умения справляться с трудными жизненными ситуациями. Наиболее значимые связи выявлены со значениями самооценки счастья и умения справляться с трудными жизненными ситуациями. Таким образом, старшекласники, имеющие высокие значения осмысленности жизни, склонны также высоко оценивать свой уровень счастья и умения справляться с трудными жизненными ситуациями, что подчеркивает ценностно-субъективную природу отношения к трудным жизненным ситуациям. Школьники, склонные ориентироваться на ценности прошлого и переживания настоящего, высоко оценивают свой вклад в достижение высоких результатов в значимых сферах, что подтверждается высокими значениями по шкале интернальности в сфере достижений.

Выявлены особенности параметров операционального компонента в связи с параметрами мотивационного, эмоционально-волевого и оценочного компонентов готовности к выбору стратегий преодоления трудных

жизненных ситуаций. Так, для старшекласников, использующих такую стратегию преодоления как «поиск поддержки» характерны низкие значения стремления к принятию и высокие значения страха отвержения. Таким образом, чаще стремятся получить помощь те старшекласники, кто в целом боится быть отвергнутым в межличностном общении. Можно предположить, что недостаток общения в обычной жизни приводит к повышенной потребности в поддержке в трудных ситуациях. Для старшекласников выбирающий поиск поддержки как стратегию преодоления также свойственны низкие значения по шкалам общей интернальности, интернальности в сфере производственных отношений и собственного здоровья. Такие старшекласники не верят в потенциальную возможность контролировать значимые события в своей жизни, в особенности в сфере производственных отношений и собственного здоровья. Можно предположить, что подобное отсутствие веры в свои возможности и нежелание брать на себя ответственность за важные решения и приводит к желанию обратиться за помощью к другим людям, чтобы разделить с ними ответственность за свои решения.

У старшекласников, использующих такие стратегии преодоления как повышение самооценки и анализ проблемы, не выявлено значимых корреляций со значениями параметров мотивационного компонента. В то же время, страх отвержения, прямо коррелирующий с высокими значениями других стратегий преодоления не свойственен старшекласникам, выбирающим эти две стратегии преодоления. Для старшекласников с преобладающей стратегией повышение самооценки также свойственна общая экстернальность, и, в особенности, экстернальность в области неудач. Такие старшекласники не признают ответственности за собственные неудачи и приписывают их внешним обстоятельствам, принимая, в то же время, ответственность за свои достижения. Можно предположить, что стратегия повышения самооценки используется ими не только в трудных

ситуациях, но и в повседневной жизни, что заключается в невнимательности к своим неудачам, в отличие от достижений.

У старшеклассников, выбирающих такие неадаптивные стратегии преодоления, как самообвинение и поиск виновных были выявлены схожие особенности параметров мотивационного компонента. Так, им свойственны высокие значения страха отвержения, низкие значения осмысленности жизни, отсутствие целей в жизни, низкие значения процесса и результата жизни. Таким образом, такие старшеклассники испытывают страх отвержения в ситуациях межличностного общения. Кроме того, им свойственно отсутствие ощущения проживания собственной жизни в настоящем и удовлетворенность прошлым, а также отсутствие выраженных целей в будущем, на которые они могли бы ориентировать свою деятельность. Такие школьник не ощущают себя ответственными за собственную жизнь и принятые решения, в связи с чем доступные варианты будущего имеют для них низкую мотивационную привлекательность. Также данной категории старшеклассников свойственна экстернальность в большинстве сферах, а также низкие значения автономии и самовыражения. Такие старшеклассники не чувствуют себя субъектами собственных выборов, не принимают ответственность за важные события в их жизни, а также не считают своими ни достижения, ни неудачи, происходящие в их жизни. При этом наиболее значимая корреляция по значению общей интернальности свойственна старшеклассникам, с ведущей стратегией самообвинение. Также для них характерны наиболее высокие значения экстернальности в области достижений, таким образом, такие ученики обесценивают свою роль в успехах, произошедших в их жизни. Старшеклассники, которым свойственно предпочтение поиска виновных как стратегии преодоления, в среднем также негативно оценивают себя, при этом наиболее низко они оценивают свое состояние здоровья, уровень счастья и умения справляться с трудными жизненными ситуациями.

Для старшеклассников с высокими значениями по шкале «самообвинение» свойственна также мотивация избегания, такие

старшеклассники боятся получить негативный отзыв на свою работу и деятельность в целом, можно также предположить, что в дальнейшем им свойственно обвинять себя за эту личностную особенность. Также, для старшеклассников, наиболее часто выбирающих самообвинение как стратегию преодоления свойственны низкие значения по всем параметрам, в особенности в самооценке умения справляться с трудными жизненными ситуациями. Можно предположить, что такие старшеклассники низко оценивают свою успешность во всех сферах деятельности и обвиняют себя в такой неуспешности. Кроме того, сравнение значения средней самооценки с самооценкой по отдельным параметрам позволяет предположить, что, при общей низкой оценке своей успешности, таким старшеклассникам свойственно сочетание очень низких значений по одним параметрам с умеренно высокими по другим, за счет чего достигается компенсация ощущения неуспешности.

Школьники с высокими показателями общей интернальности, интернальности в области достижений и неудач, интернальности в семейной сфере, а также автономии и самовыражения имеют более высокие значения средней самооценки и самооценки различных качеств и умений. Старшеклассники, ощущающие себя субъектами своей жизни, собственных выборов, значимых событий в различных сферах, собственных достижений и неудач, более высоко оценивают собственные качества и умения, необходимые для выбора стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций.

Таким образом, выявлены взаимосвязи параметров различных компонентов готовности между собой. Так, параметры мотивационного компонента готовности, такие как осмысленность жизни (в том числе цели, процесс и результат жизни) связаны с компонентами операционального компонента, в частности с выбором неадаптивных стратегий преодоления; с параметрами эмоционально-волевого (интернальность в различных сферах и автономия) и оценочного (самооценка в различных сферах) компонентов.

Предпочтение мотивации достижения/избегание связано с показателями предпочтения стратегии преодоления «самообвинение», интернальности в различных сферах, автономией, самовыражением, самооценкой различных качеств. Стремление к принятию и страх отвержения связаны с предпочтением различных стратегий преодоления, показателями автономности, самовыражения и самооценки. Предпочтения различных стратегий преодоления также связаны с показателями интернальности в различных сферах, автономии, самовыражения и самооценки. Интернальность в различных сферах жизни (в том числе интернальность достижений и неудач, интернальность в семейной сфере) также связана с показателями самооценки различных качеств и умений старшеклассников (в том числе умения справляться с трудными жизненными ситуациями).

Поскольку когнитивный компонент психологической готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций изучался качественными методами, не представляется возможным проведение количественного анализа взаимосвязи данного компонента с остальными компонентами готовности к выбору стратегий преодоления. В то же время, само определение когнитивного компонента как совокупности знаний и представлений о возможности выбора, условиях его осуществления, внешних и внутренних ресурсах, инструментах осуществления выбора, возможных альтернативах выбора и собственных индивидуальных особенностях, влияющих на осуществление выбора, предполагает наличие взаимосвязи данного компонента с параметрами мотивационного, операционального, эмоционально-волевого и оценочного компонентов.

Таким образом, наличие значимых связей между параметрами компонентов готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций позволяет представить структуру взаимосвязей компонентов следующим образом (рис. 5).

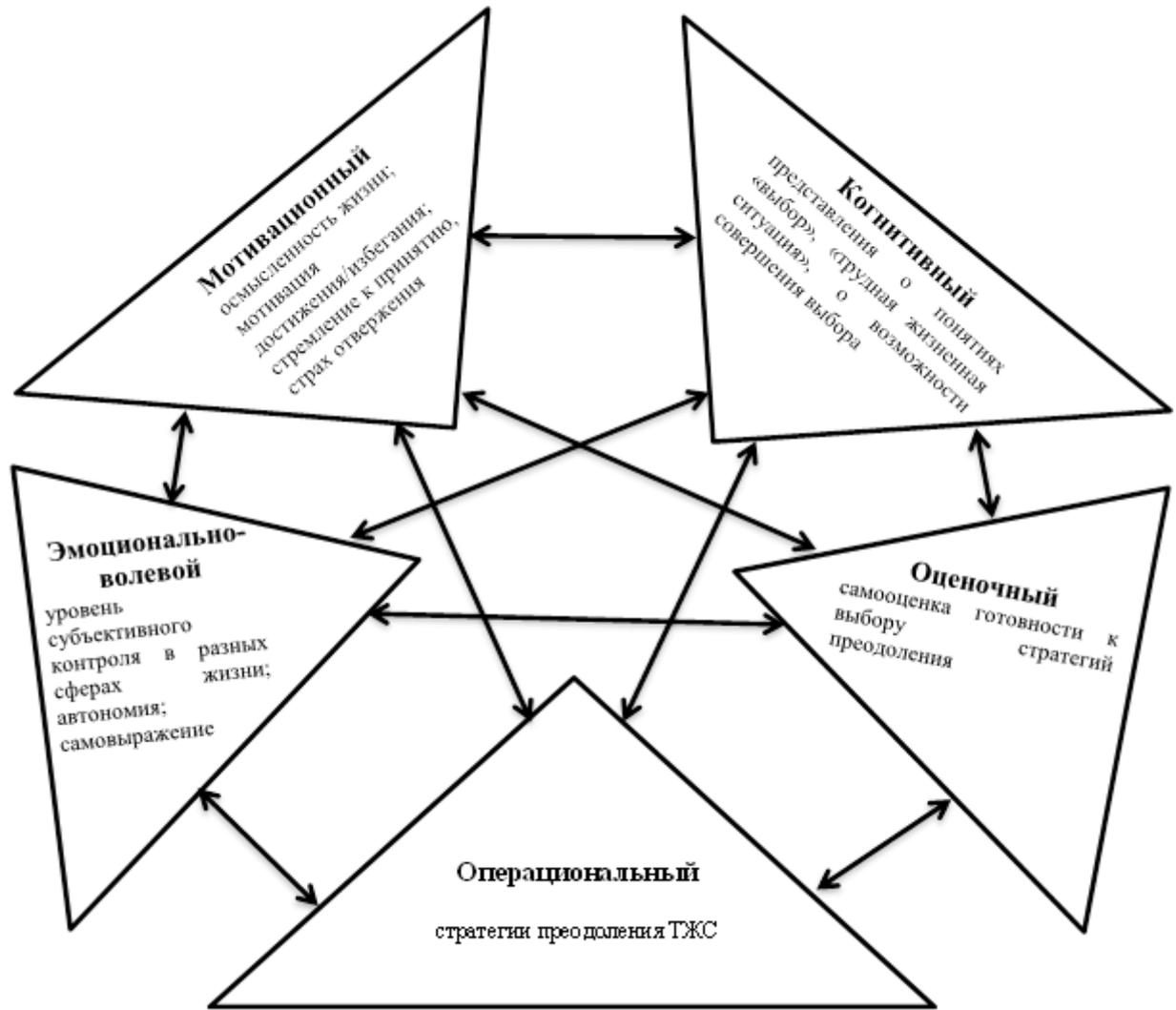


Рисунок 5 – Структура взаимосвязей компонентов готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций

Таким образом, уровень сформированности различных компонентов готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций обучающихся на этапах предпрофильной подготовки и профильного обучения неоднозначен. Так, низкие значения осмысленности жизни, целей в жизни, процесса и результативности жизни, а также высокие значения стандартного отклонения по данным шкалам, позволяют сделать вывод о неравномерном и, в целом, невысоком уровне сформированности мотивационного компонента готовности к выбору стратегий преодоления. Разнородные представления о понятии «трудная жизненная ситуация», а также о возможностях ее разрешения, о самостоятельной оценке осознания

возможности и правильности выбора характеризуют когнитивный компонент готовности к выбору стратегий преодоления. Незначительная разница в частоте использования адаптивных и неадаптивных стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций позволяет говорить о невысоком уровне сформированности операционального компонента готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций. Эмоционально-волевой компонент готовности к выбору стратегий преодоления обучающихся на этапе предпрофильной подготовки характеризуется низкими значениями по шкалам автономии и самовыражения, а также средними значениями интернальности в разных сферах при высоких значениях стандартного отклонения по данным шкалам, что говорит о неравномерности выраженности характеристик данного компонента готовности к выбору стратегий преодоления. У обучающихся на этапе профильного обучения при сохранении низких значений по шкалам автономии и самовыражения происходит значительное увеличение показателей интернальности в разных сферах, что позволяет говорить о возрастном увеличении уровня сформированности эмоционально-волевого компонента готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций в старшем школьном возрасте. Подобные выводы об асинхронности развития характеристик можно сделать и для оценочного компонента готовности к выбору стратегий преодоления, что также подтверждается высокими значениями стандартного отклонения по шкалам самооценки.

Наличие значимых корреляций между компонентами психологической готовности к выбору стратегий преодоления позволяет сделать вывод о существовании взаимосвязей между содержательными характеристиками данных компонентов, что позволяет прогнозировать определенные динамические трансформации параметров готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций, как в аспекте возрастной изменчивости, так и в ситуациях формирующего воздействия.

3.3. Анализ результатов изучения динамических характеристик стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций у старшеклассников

Лонгитюдное исследование динамики вариативности стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций было проведено среди учеников 8-11 классов. В исследовании приняли участие 49 человек, которые в неизменном составе подвергались исследованию на протяжении четырех лет в период обучения в 8, 9, 10 и 11 классах. Анализ и интерпретация полученных данных проводились с учетом возрастных особенностей школьников старшего школьного возраста, а также с учетом ситуации обучения на этапе предпрофильной подготовки и профильного обучения.

Так, на этапе предпрофильной подготовки (8-9 класс) особенностями ситуации обучения является направленность на подготовку к осуществлению выбора будущей профессии или профиля обучения. На данном этапе большинство школьников не имеют опыта подобных самостоятельных решений, поэтому особую роль играет поддержка и сопровождение, как со стороны образовательного учреждения, так и в среде близких родственников и друзей. В то же время, старшеклассники на этапе предпрофильной подготовки указывают на возрастающее давление и подталкивание к осуществлению выбора со стороны школьных учителей и родителей. Для данного периода также характерно ощущение состояния неопределенности и тревоги перед предстоящим выбором.

На этапе профильного обучения (10-11 класс) построение школьной программы предполагает наличие сформированных профессиональных предпочтений, а к 11 классу детальное уточнение дальнейшей образовательной траектории. При этом, часть старшеклассников переходит в десятый класс с целью отсрочить время принятия решения о выборе профессиональной сферы, ориентируясь при выборе профиля на наиболее предпочтительные учебные предметы, а не на особенности

профессиональной деятельности, связанной с данным профилем. Таким образом, часть старшеклассников на данном этапе обучения, оказывается не готовой к условиям, которые создает образовательная организация, в ситуации несоответствия профиля обучения реальным запросам и потребностям старшеклассника, не определившегося с профессиональной сферой и образовательным маршрутом. Вместе с тем, обучение в десятом классе воспринимается старшеклассниками как наиболее спокойный период, когда давление, связанное с выборами 9 класса и сдачей экзаменов уже спало, а переживания по поводу выбора вуза и сдачи итоговой аттестации в 11 классе еще не актуализировались.

С целью изучения динамики вариативности каждого из стратегий преодоления трудных ситуаций у старшеклассников был проведен однофакторный дисперсионный анализ. С целью обеспечения возможности сравнения результатов по разным шкала между собой, значения по шкалам были переведены в стандартную десятибалльную шкалу. Результаты дисперсионного анализа для стратегии «Поиск поддержки» представлены на рисунке 6.

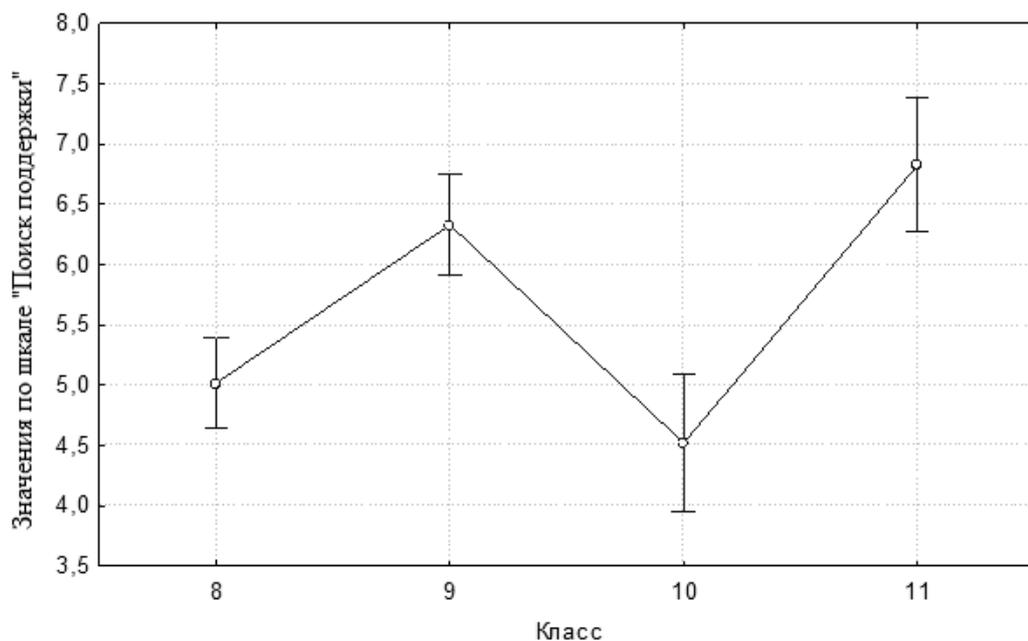


Рисунок 6 – Изменения частоты использования стратегии «Поиск поддержки» обучающимися 8-11 классов

Как видно из рисунка частота использования стратегии преодоления поиск поддержки значимо ($F=19,57$, $p<0,0001$) меняется в течение обучения в 8-11 классах. В 8 и 10 классах значительно снижена частота использования стратегии, в то время как в 9 и 11 классах частота использования возрастает. Наиболее часто данной стратегией пользуются ученики 11 класса, наименее часто – в 10 классе. Как указывает С. С. Гончарова, данная стратегия преодоления является одной из наиболее мощных, способствующих значительному снижению тревоги и улучшению самочувствия в трудной ситуации. Можно предположить, что к данной стратегии школьники прибегают в случаях наибольшего стресса. Для старшеклассников такой стресс может быть вызван вынужденной ситуацией выбора дальнейшего образовательного маршрута и сдачей экзаменов в 9 и 11 классах. В то же время, в 8 и 10, когда до указанных ситуаций еще далеко, частота использования данного копинга.

Таким образом, ученики 9 и 11 классов в трудных ситуациях более склонны обращаться за помощью к другим людям – значимым взрослым, близким друзьям, специалистам. Данная стратегия является весьма эффективной в преодолении таких ситуаций, однако может иметь побочные эффекты, связанные с излишней ориентацией на помощь других людей и потерей чувства контроля ситуации. Очевидно, что именно обучение в выпускных классах (9 и 11) требует наиболее частого обращения за помощью, как в учебных проблемах (связанных с приближением итоговой аттестации), так и в проблемах жизненного и профессионального самоопределения (связанного с выбором профессии и дальнейшей образовательной траектории). Как было показано выше, старшеклассники в ситуациях самоопределения и выбора более склонны обращаться за помощью к друзьям и родителям (при этом, к друзьям несколько чаще), чем к педагогам образовательного учреждения. При этом за помощью обращает абсолютное большинство старшеклассников. Таким образом, для учеников выпускных классов возможно возникновения проблем передачи

ответственности за выбор и свои действия в целом, связанных с выбором стратегии поиска поддержки.

Также выявлены значимые различия ($F=25,22$, $p<0,0001$) в частоте использования копинг-стратегии «Повышение самооценки» (рис. 7).

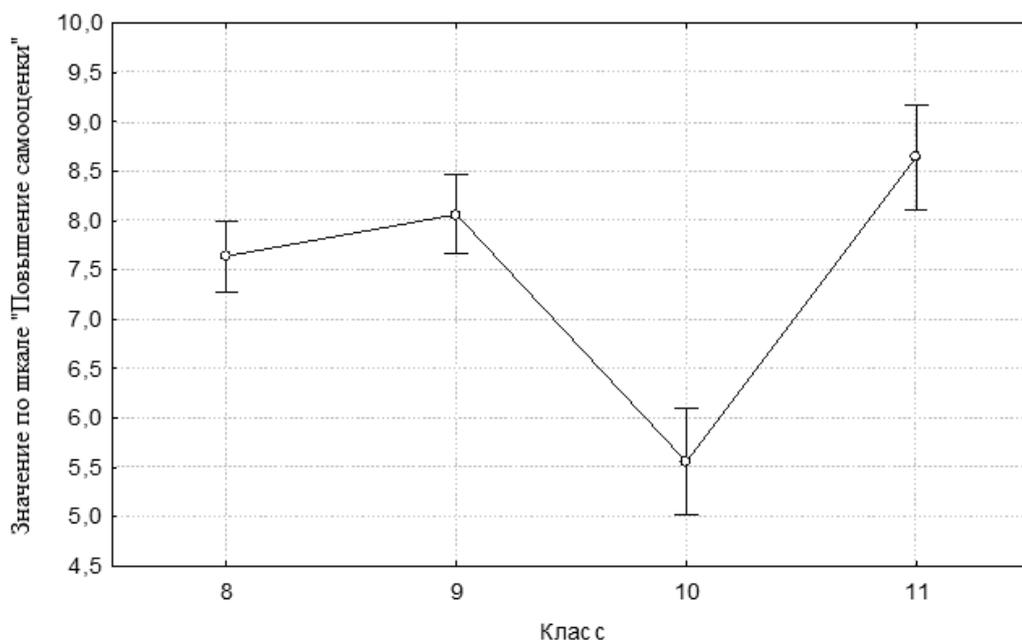


Рисунок 7 – Изменения частоты использования стратегии «Повышение самооценки» обучающимися 8-11 классов

Из рисунка видно, что стратегию преодоления повышение самооценки чаще используют в 9 и 11 классах, наименьшие значения свойственны для 10 класса. В восьмом классе частота использования данной стратегии несколько снижена по сравнению с 9 классом. В то же время, частота использования стратегии повышения самооценки в 11 классе выше, чем в 9 классе. Такие результаты могут быть связаны также с наибольшим напряжением, свойственным периоду обучения в выпускных классах. В 8 классе трудные ситуации, связанные со сдачей экзаменов и выбором профессиональной области, еще не так актуальны, однако предстоящие в следующем году трудности актуализируют типичные для старшеклассников стратегии преодоления. В то же время, у десятиклассников, которыми десятый класс

воспринимается как время передышки между выпускными 9 и 11 классами, частота использования любых стратегий преодоления снижается. В среднем же частота использования данной стратегии в старшем школьном возрасте достаточно высока.

Таким образом, старшеклассникам, обучающимся в выпускных классах, больше, чем для учеников невыпускных классов, свойственно акцентировать свое внимание на прошлых достижениях и успехах с целью отвлечения от текущих переживаний. Для них может быть характерен подчеркнуто-показной оптимизм, обесценивание собственных текущих негативных переживаний. Здесь же возможно переключение с собственных проблем и переживаний, на проблемы близких друзей, родственников, знакомых. Подобная стратегия, хоть и является адаптивной, не соответствует ситуации, в которой находятся ученики старших классов. Для старшеклассников использование данной стратегии может быть связано с обесцениванием и отвлечением от важных проблем, решить которые подобным образом не всегда возможно – выбор дальнейшей профессии и учебного заведения, подготовка к итоговой аттестации. Можно, также предположить, что частота использования данной стратегии связана с необходимостью справляться с негативным воздействием окружения, проявляющимся в повышенном внимании к учебным проблемам старшеклассников и провоцировании скорейшего выбора образовательной траектории. Такое воздействие может повышать уровень тревоги у старшеклассников, в связи с чем они выбирают данную стратегию преодоления с целью ухода от размышлений и переживаний, навязываемых окружением. Этим также может объясняться значительное снижение частоты использования данной стратегии в десятом классе, когда давление окружения временно ослабевает и старшеклассники, вместо того, чтобы обесценивать свои проблемы, обращаются к их разрешению другими способами.

Выявлены также значимые различия ($F=12,55$, $p<0,0001$) в частоте использования копинг-стратегии «Самообвинение» (рис. 8).

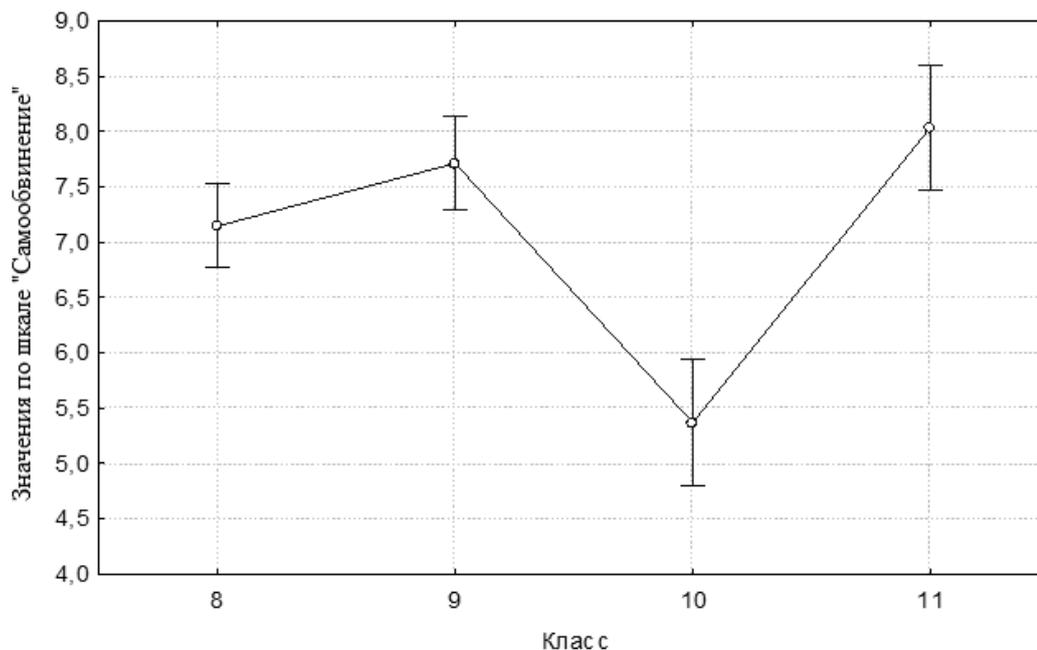


Рисунок 8 – Изменения частоты использования стратегии «Самообвинение» обучающимися 8-11 классов

Из рисунка видно, что данная стратегия также наиболее часто используется учениками 9 и 11 классов, наибольшее снижение частоты использования также характерно для десятиклассников, в восьмом классе происходит некоторое снижения частоты использования данной стратегии. При этом значимых различий между частотой использования данной стратегии в 9 и 11 классом не представлено. Данные результаты подтверждают предыдущие выводы о наибольшей напряженности ситуации обучения в выпускных классах и значительном снижении такой напряженности в десятом классе.

Таким образом, в выпускных классах также возрастает склонность старшеклассников винить себя в происходящих трудностях, уходить от реального решения проблемы в сторону размышлений о ней и жалости и непинятию по отношению к себе. Данная стратегия, как и предыдущая, повышение самооценки, разворачивается в основном в когнитивной и эмоциональной сферах, также можно предположить, что она является противоположным вариантом ответа на возникающие трудности в данный

период, связанными с негативным воздействием окружающих. Старшеклассники, использующие данную стратегию, «соглашаются» с мнением окружающих о чрезвычайной важности предстоящих выборов и испытаний и недостаточности усилий, прилагаемых школьником к их решению. Однако такое согласие не активизирует старшеклассников к активной деятельности, а заставляет их больше времени уделить размышлениям на данную тему и укорам по отношению к себе за недостаточную активность. Очевидно, что такая стратегия оказывается еще менее эффективной, чем предыдущая и не предполагает активных действий по разрешению значимых ситуаций в данный период.

Так же, как и для стратегии повышения самооценки, для данной стратегии свойственно значительное снижение частоты использования в десятом классе, что так же может быть связано со снижением давления окружения в десятом классе.

Также были выявлены значимые различия ($F=12,29$, $p<0,0001$) в частоте использования копинг-стратегии «Анализ проблемы» (рис. 9).

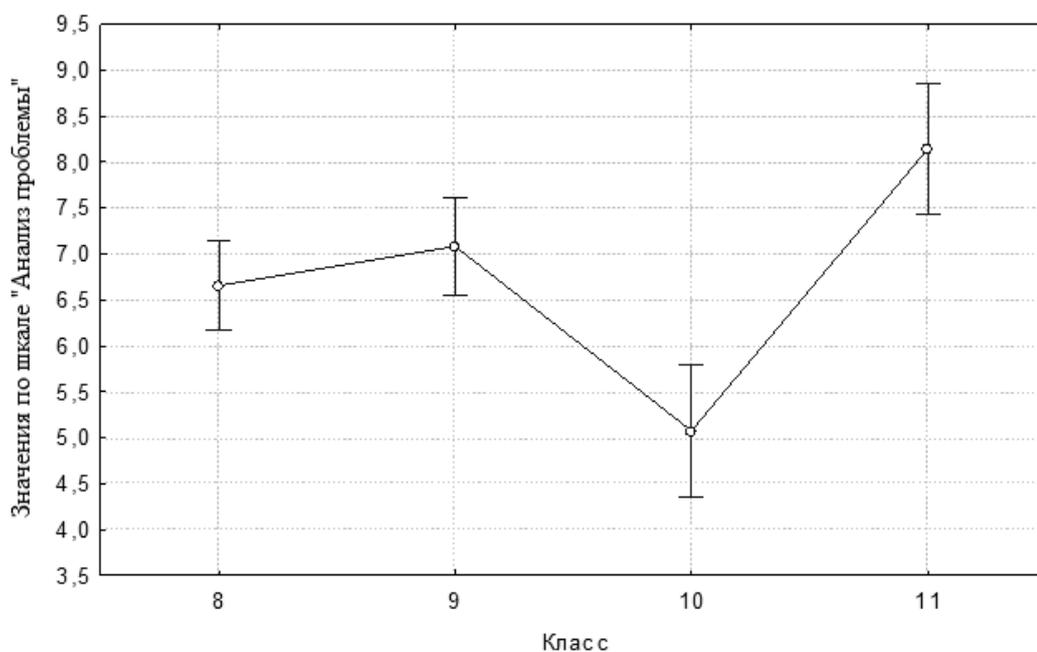


Рисунок 9 – Изменения частоты использования стратегии «Анализ проблемы» обучающимися 8-11 классов

Из рисунка видно, что частота использования данной стратегии преодоления значительно возрастает к 11 классу, наименьшая частота свойственна для 10 класса. В 9 классе частота использования несколько возрастает в сравнении с 8 классом. Можно предположить, что частота использования данной стратегии в целом с возрастом увеличивается, однако, как и в случае с другими стратегиями преодоления, десятиклассниками она используется значительно реже, чем другими старшеклассниками. В целом же, частота использования данной стратегии примерно соответствует частоте использования других стратегий.

Таким образом, для выпускников, больше, чем для учеников невыпускных классов, и, в особенности, для одиннадцатиклассников свойственно в трудной ситуации анализировать ситуацию и искать возможные варианты ее разрешения. Такая стратегия позволяет старшеклассникам почувствовать возможность контроля над ситуацией и своей жизнью в общем, увидеть новые возможности в возникшей ситуации и наполнить ее смыслом. В рамках данной стратегии старшеклассники производят оценку собственного предыдущего опыта разрешения подобных ситуаций, анализируют и оценивают свои сильные и слабые стороны, ищут возможные способы применения своих сильных сторон в решении такой ситуации. Очевидно, что для ситуации предстоящей сдачи итоговой аттестации и профессионального и личностного самоопределения такая стратегия оказывается наиболее адаптивной, поскольку разрешение такой ситуации требует проактивных действий со стороны выпускника. В целом можно предположить, что частота использования данной стратегии повышается с возрастом старшеклассника, что может быть связано с психологическими особенностями возрастка, а также с обретением опыта эффективного преодоления подобных трудных ситуаций с помощью данной стратегии – так, эффективный опыт преодоления, полученный в ситуации сдачи экзаменов и профессионального выбора, полученный на этапе

обучения в 8-9 классе способствует значительному увеличению частоты использования данной стратегии в аналогичной ситуации в 11 классе.

Были выявлены также значимые различия ($F=3,46$, $p=0,02$) в частоте использования копинг-стратегии «Поиск виновных» (рис. 10).

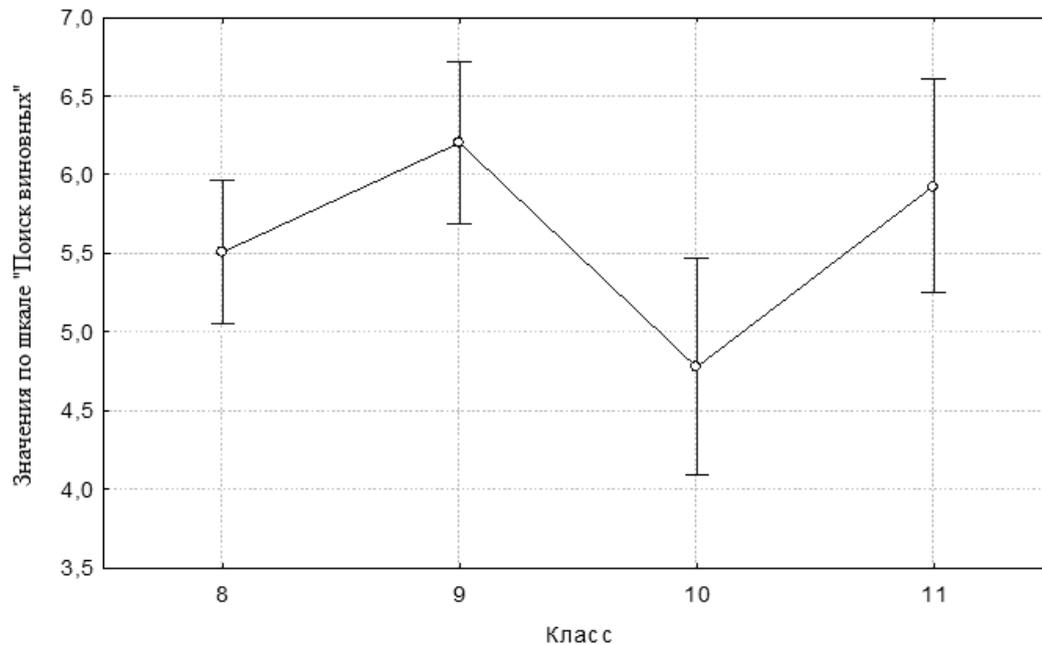


Рисунок 10 – Изменения частоты использования стратегии «Поиск виновных» обучающимися 8-11 классов

Из рисунка видно, что наибольшая частота использования данной стратегии свойственна выпускникам, в особенности девятиклассникам, в то время как в 8 и, особенно, 10 классе частота ее использования снижается. Это также можно объяснить наибольшей напряженностью ситуации обучения в выпускных классах, в сравнении с ситуацией обучения в 8 и 10 классах. При этом, частота использования данной стратегии, в отличие от остальных, в 11 классе ниже, чем в 9, что, вкуче с данными о частоте использования других стратегий преодоления, позволяет сделать вывод о повышении адаптивности используемых старшеклассниками стратегий преодоления с возрастом. Также стоит заметить, что частота использования данной стратегии в старшем школьном возрасте невелика.

Таким образом, для выпускников, больше, чем для учеников невыпускных классов, свойственно винить в своих проблемах окружающих, перекладывать на них ответственность за происходящие неудачи, снижением внутренних требований к своему поведению, что может проявляться в эмоциональном плане в виде агрессии и раздражительности по отношению к другим, жалости по отношению к себе, плачу и открытому выражению негативных эмоций. Подобная стратегия, в целом не являясь продуктивной, оказывается крайне малоэффективной в ситуации подготовки к итоговой аттестации и профессионального самоопределения, свойственной ученикам выпускных классов. Снижение частоты использования данной стратегии в старших классах можно связать с возрастными особенностями данного периода, а также с развитием с течением времени навыков эффективной саморегуляции у старшеклассников. Наименьший уровень значимости различий для изменений частоты использования данной стратегии, а также достаточно высокие значения стандартного отклонения позволяют предположить наличие определенной группы старшеклассников, для которых характерно наиболее частое использование данной стратегии, в то время как в целом по выборке частота использования этой стратегии остается невысокой.

Средние значения частоты использования различных стратегий преодоления обучающимися 8-11 классов, представлены на рисунке 11. Уровень значимости различий $p \leq 0,05$ для значений по каждой стратегии преодоления.

Таким образом, в восьмом классе ученики чаще всего используют такие стратегии как повышение самооценки и самообвинение. Обе эти стратегии предполагают уход от реальных действий в мир собственных переживаний, обесценивание реально существующих проблем и переключение на чужие проблемы, либо собственные переживания.

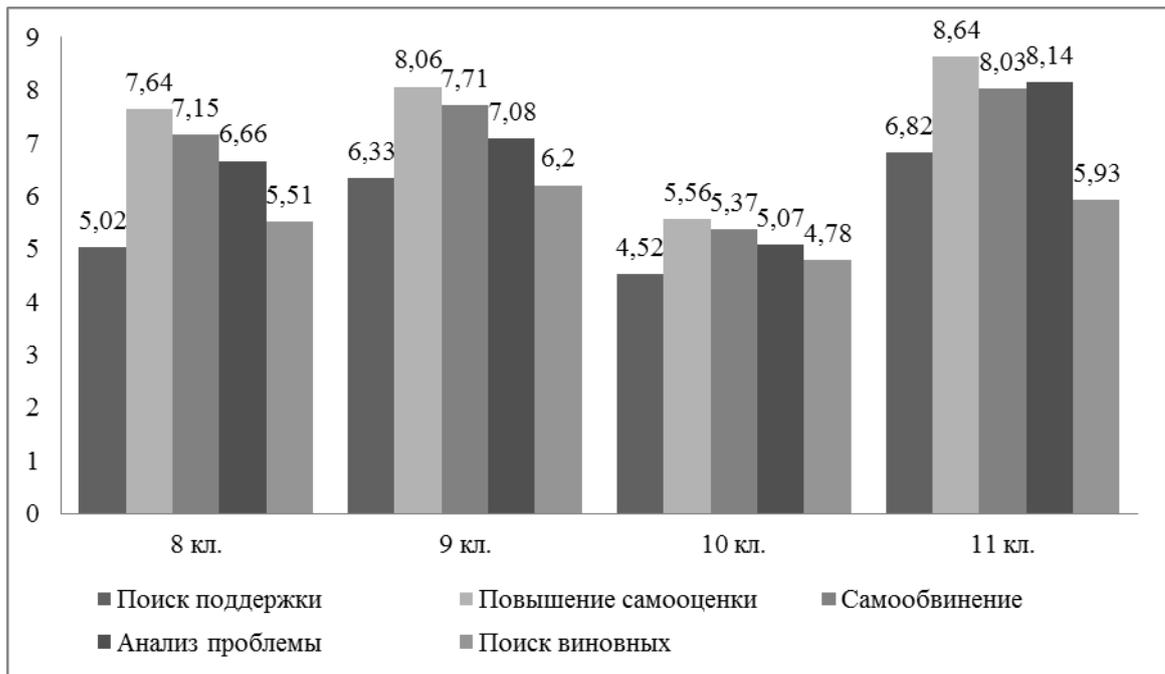


Рисунок 11 – Средние значения частоты использования стратегий преодоления обучающимися 8-11 классов

Эти стратегии не способствуют реальным активным действиям, необходимым, чтобы справиться с грядущей ситуацией сдачи экзаменов, а также предполагают уход от разрешения ситуации выбора дальнейшего образовательного маршрута. Наименее предпочитаемой стратегией преодоления оказывается поиск поддержки: восьмиклассники не склонны обращаться за помощью к другим людям. Таким образом, восьмиклассники в трудной ситуации склонны не предпринимать никаких действий, направленных на ее решение, а ждать того, что такая ситуация решится сама, направляя внимание в большей степени на собственное эмоциональное состояние.

В девятом классе резко возрастает частота использования всех стратегий преодоления, наиболее предпочитаемыми стратегиями остаются повышение самооценки и самообвинение, наименее же предпочитаемыми оказываются стратегии поиск виновных и поиск поддержки. Хотя поиск поддержки и остается одной из наименее часто используемых стратегий, частота ее использования возрастает наиболее значительно по сравнению с

восьмым классом. Такие результаты можно объяснить тем, что в 9 классе повышается актуальность разрешения ситуаций выбора образовательного маршрута и сдачи итоговых экзаменов, что может восприниматься старшеклассниками как трудные, негативные ситуации. Однако общий профиль преодоления таких ситуаций меняется незначительно по сравнению с 8 классом: девятиклассники все так же зачастую уходят от реальных действий, направленных на решение своих проблем, в мир собственных переживаний, однако, для них в большей степени, чем для восьмиклассников, свойственно обращаться за помощью к другим людям. Таким образом, адаптивность используемых стратегий преодоления несколько повышается в 9 классе, однако, девятиклассники все так же предпочитают стратегии преодоления, направленные на работу с внутренними переживаниями, либо с делегированием решения проблемы другим людям.

В 10 классе значительно снижается частота использования всех стратегий преодоления. Частота их использования снижается максимально за весь исследуемый период. В целом же распределение значений остается прежним: наиболее предпочитаемые стратегии – повышение самооценки и самообвинение, наименее предпочитаемая – поиск поддержки. Наибольшая разница с результатами 9 класса по шкале поиск поддержки – использование этой стратегии заметно снижается в 10 классе. Таким образом, подобные результаты могут объясняться тем, что в 10 классе, после напряженного 9 класса, резко снижается количество требований к ученикам как со стороны педагогов и родителей, так и со стороны самих старшеклассников. Первичный выбор образовательного маршрута (продолжить обучение в школе или в профессиональном учебном заведении) уже совершен. Для части старшеклассников к этому моменту уже совершен выбор профессиональной сферы или конкретной профессии. Для другой части, не совершившей такой выбор, тем не менее, свойственно снижение остроты переживаний по данному поводу и ощущение наличия дополнительного времени для

совершения данного выбора. Подобная ситуация наблюдается и в отношении ситуации итоговой аттестации. После успешной сдачи экзаменов в 9 классе старшеклассники склонны рассматривать 10 класс как время для спокойной подготовки к грядущей итоговой аттестации в 11 классе. При этом все так же большинство старшеклассников в данный период используют стратегии, концентрирующие внимания на собственных переживаниях, однако возрастает относительная частота использования стратегии анализ проблемы, т.е. десятиклассники чаще обращаются к своему предыдущему опыту с целью поиска возможных вариантов решения проблемы.

В 11 классе происходит резкое увеличение частоты использования всех стратегий преодоления, показатели достигают максимальных значений за весь наблюдаемый период. Также, как и в 9 классе наиболее значительно возрастает частота использования стратегии поиск поддержки. При этом впервые за весь наблюдаемый период, частота использования адаптивной стратегии анализ проблемы превышает частоту использования неадаптивной стратегии самообвинение, таким образом, наиболее часто используемыми оказываются стратегии повышение самооценки и анализ проблемы. Наименее часто используемой, как и в 9 классе, оказывается стратегия поиск виновных. Таким образом, можно предположить, что ситуация обучения в 11 классе воспринимается старшеклассниками как более неблагоприятная по сравнению с аналогичной ситуацией в 9 классе. Это может быть связано с различными факторами. В 11 классе значительно возрастает, по сравнению с 9 классом, значимость успешной сдачи итоговых экзаменов. От результатов таких экзаменов напрямую зависит возможность поступления в выбранное учебное заведение, а также возможность обучаться в выбранном учебном заведении на бюджетной основе. Вместе с тем, сам выбор предметов для сдачи итоговой аттестации влияет на возможность поступления в учебные заведения различного профиля и предполагает наличие представлений о будущей сфере профессиональной деятельности уже к началу учебного года. Так же, в 11 классе старшеклассники вынуждены совершить окончательный

выбор профессиональной сферы и возможных профессий для дальнейшего обучения. Для тех из них, кто не совершил данный выбор в 9 классе и откладывал принятие решения в 10 классе, необходимость такого решения в 11 классе встает особенно остро. В то же время, условия образовательной среды в 11 классе в большей степени предполагают наличие уже сформированных представлений о будущей сфере профессиональной деятельности и образовательного маршрута. В связи со значимостью успешной сдачи итоговой аттестации в 11 классе значительно возрастает давление со стороны ближайшего окружения старшеклассника. Школьное обучение предметам, выбранным для сдачи итоговой аттестации, зачастую смещается с непосредственно обучения предмету на подготовку старшеклассника к сдаче экзамена. Кроме того, данный период для многих школьников совпадает со временем достижения совершеннолетия, также некоторые из выпускников предполагают поступление в учебные заведения в других городах. Ожидание и подготовка к подобным значительным переменам в жизни старшеклассника также может способствовать повышению уровня напряженности данной ситуации.

Таким образом, совокупность всех вышеназванных условий способствует максимальному за весь период обучения увеличению уровня напряженности ситуации, что и способствует значительному повышению частоты использования копинг-стратегий в данный период. У обучающихся 11 классов, как и ранее в 9 класс, значительно повышается частота использования стратегии преодоления поиск поддержки. Это, также как и в 9 классе, может быть связано со значительно возросшей напряженностью ситуации обучения. Использование данной стратегии значительно способствует снижению внутреннего напряжения и улучшению самочувствия старшеклассника. Кроме того, ближайшее окружение в значительной мере поощряет использование данной стратегии. Наиболее часто используемой остается стратегия повышение самооценки, что говорит о стремлении многих старшеклассников в большей степени повысить

уровень эмоционального комфорта нахождения в подобной ситуации. Вместе с тем, значительно возрастает и достигает второго места по частоте использования стратегия преодоления анализ ситуации. К одиннадцатому классу ученики в большей мере пользуются знаниями о собственных сильных и слабых сторонах, анализируют возникшую ситуацию и возможности применения полученных ранее знаний в решении возникающих проблем. Возрастающие относительные значения частоты использования данной копинг-стратегии в 10 и 11 классе позволяют сделать вывод о возрастном увеличении частоты использования данной адаптивной стратегии.

С целью проверки предположения о взаимосвязи ситуации обучения обучающихся в 8-11 классах и частоты использования стратегии преодоления нами был проведен опрос старшекласников о понятии «трудная жизненная ситуация» указанный период. Результаты представлены на рисунке 12.

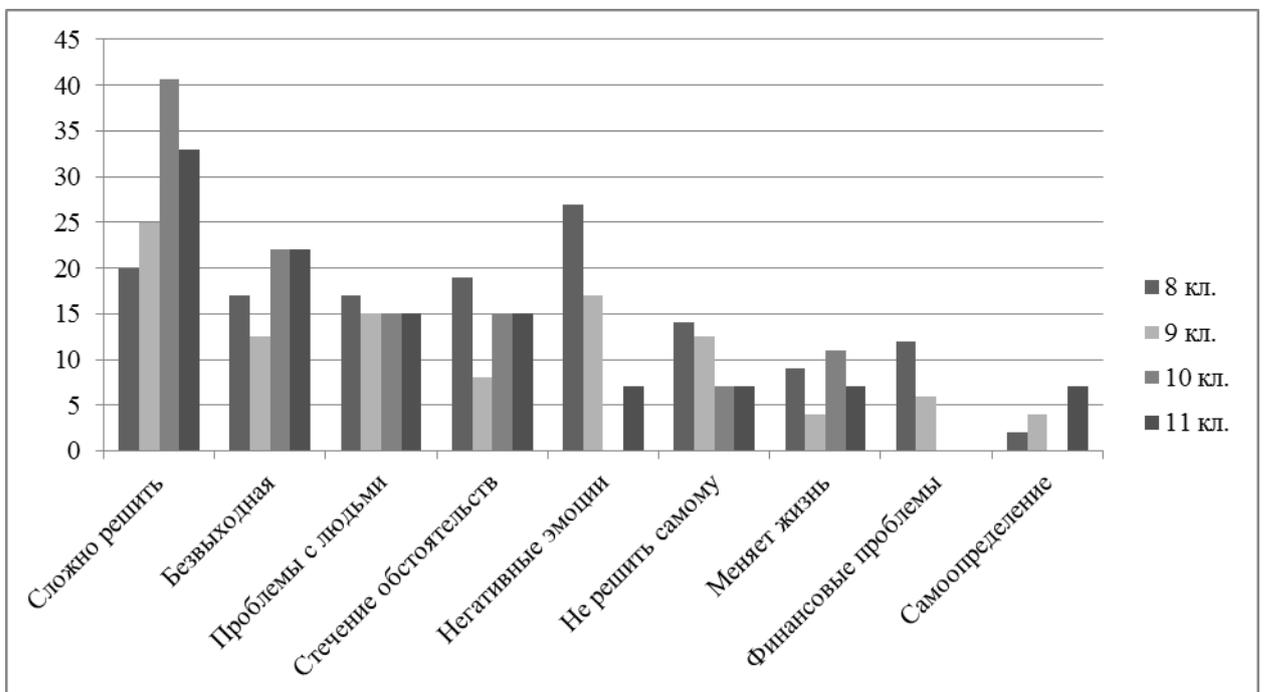


Рисунок 12 – Изменения представлений о понятии «Трудная жизненная ситуация» обучающихся 8-11 классов

Представления о понятии «трудная жизненная ситуация» подвержены изменению в 8-11 классах. Частота представления о ТСЖ, как о ситуации, которую сложно, но потенциально возможно решить, значительно увеличивается в течение рассматриваемого периода и достигает наивысшего значения в 10 классе.

Таким образом, с возрастом старшеклассники все чаще рассматривают трудные жизненные ситуации, как ситуации, требующие мобилизации сил и ресурсов организма для успешного их разрешения. С возрастом также несколько увеличивается частота представлений о ТЖС как о безвыходной ситуации, наименьшие значения достигаются в 9 классе. Относительно неизменной остается частота представлений о ситуациях, связанных с проблемами в межличностном общении и ощущении покинутости и одиночества, как о трудных. Можно предположить, что существует определенный процент старшеклассников, рассматривающих трудную жизненную ситуацию таким образом, представления которой не изменяются с возрастом. Несколько более значительно изменяются представления старшеклассников о ТЖС как о случайном стечении обстоятельств. Можно предположить, что такие представления свойственны школьникам с внешним локусом контроля. В наибольшей степени такие представления свойственны старшеклассникам на этапе обучения в 8 классе, затем к 9 классу их частота значительно снижается, а к 10 классу повышается и остается неизменной до конца периода школьного обучения. Описание трудных ситуаций через переживаемые негативные эмоции в наибольшей степени свойственно восьмиклассника, частота такого описания значительно снижается с возрастом, таким образом, что в 10 классе полностью отсутствуют такие описания. В 11 классе вновь встречаются подобные описания, это может быть связано, как уже было описано ранее, со значительно возрастающим напряжением, свойственным ситуации обучения в выпускном классе. Концентрация на собственных ощущениях и переживаниях может быть связана с использованием таких стратегий преодоления как повышение

самооценки и самообвинение. Частота представлений о трудной жизненной ситуации, как о ситуации, которую невозможно разрешить самостоятельно, снижается к этапу профильного обучения в 10-11 классах. Такое представление может быть связано с экстернальным локусом контроля, а также с использованием такой стратегии преодоления, как поиск поддержки. Представление о всякой ситуации, меняющей привычный уклад жизни, как о трудной в наибольшей степени свойственно старшеклассникам в 10 и 8 классах, тогда как в 11 и, особенно, в 9 классе, такое представление встречается реже. Если проанализировать данные результаты с учетом частоты других представлений о данном понятии среди старшеклассников, можно прийти к выводу о том, что с возрастом старшеклассники более склонны рассматривать как трудные все более узкий круг ситуаций. В то же время, в период обучения в более спокойных, 8 и 10 классах, старшеклассники все чаще обращаются к подобному представлению, тогда как в годы обучения, характеризующиеся высокой степенью напряженности ситуации, школьники реже воспринимают ситуации изменений в жизни как трудные. Описание как трудных, конкретных ситуаций, связанных с финансовыми проблемами, характерно для учеников 8 и 9 классов, но не представлено в 10-11 классах. Можно предположить, что к 10-11 классам, с расширением жизненного опыта, меняются представления о трудных ситуациях. Это также подтверждают данные об изменении представлений о ситуациях личностного и профессионального самоопределения, как о трудных. С течением времени частота таких определений увеличивается, достигая своего максимума к 11 классу. При этом в 10 классе такие представления отсутствуют. Это может объясняться уже описанными ранее особенностями ситуации обучения в 8-11 классах.

Таким образом, существуют различия в представлении старшеклассников о понятии «трудная жизненная ситуация» в период обучения в 8-11 классах. Такие различия, в целом, говорят об увеличении частоты реалистичных представлений о трудных ситуациях и о возможности

разрешения таких ситуаций, что может быть связано с увеличением частоты использования адаптивных стратегий преодоления трудных ситуаций. Вместе с тем, по мере приближения к 11 классу меняется представление о конкретных ситуациях, как о трудных: реже как трудные воспринимаются ситуации финансового неблагополучия, чаще – ситуации личностного и профессионального самоопределения. Анализ результатов изучения частоты представлений о ситуации самоопределения как о трудной позволяет предполагать повышение напряженности ситуации обучения в выпускных классах, связанное с представлениями старшеклассников о важности и трудности совершаемого в данный период выбора образовательного маршрута и сферы профессиональной деятельности. В то же время, в 10 классе, после совершенного в 9 классе промежуточного или окончательного выбора, напряженность, связанная с необходимостью совершать данный выбор, спадает. Такие результаты подтверждают сформулированные ранее выводы о взаимосвязи ситуации обучения в 8-11 классах и частоты использования стратегии преодоления.

Таким образом, существуют различия в частоте использования различных стратегий преодоления трудных ситуаций обучающимися разных классов в старшем школьном возрасте. Наиболее предпочитаемыми стратегиями преодоления для учеников оказываются повышение самооценки и самообвинение. Данные стратегии характеризуются направленностью на внутренние, эмоциональные и когнитивные стратегии разрешения трудных ситуаций. Наименее предпочитаемыми стратегиями оказываются поиск поддержки и поиск виновных. Такие стратегии характеризуются перекладыванием ответственности за негативные события и их разрешение на других людей.

Таким образом, можно заключить, что старшеклассникам на всех этапах обучения в большей мере свойственно пытаться справиться с трудными ситуациями самостоятельно, нежели обращаться за объяснениями, помощью и поддержкой к другим людям.

В указанный период происходит значительное возрастное увеличение частоты использования такой стратегии преодоления, как анализ проблемы. Данная стратегия предполагает совершение активных действий, направленных на разрешение и преодоление негативных последствий трудной ситуации и, таким образом, является наиболее адаптивной стратегией преодоления в ситуациях, связанных с окончанием школьного обучения и выбором дальнейшей образовательной траектории.

В выпускных классах (9 и 11) значительно возрастает частота использования всех стратегий преодоления трудных ситуаций.

Для учеников 8 класса характерна несколько сниженная, по сравнению с 9 и 11 классом, частота использования всех стратегий преодоления. Наибольшее снижение частоты происходит в 10 классе.

Такие результаты могут быть связаны с особенностями ситуации обучения в 8-11 классах: повышение напряженности в 9 и 11 классах, связанное с приближающейся итоговой аттестацией и необходимостью совершать выбор дальнейшего образовательного маршрута, и значительное снижение напряженности в ситуации обучения в 10 классе после совершенного в 9 классе окончательного или промежуточного выбора образовательной траектории.

Наибольшая напряженность характерна для ситуации обучения в 11 классе, что может быть связано со значительным влиянием результатов грядущей итоговой аттестации на дальнейшие возможности обучения.

Также в 9 и 11 классах возрастает частота обращения старшеклассников за помощью в разрешении ситуации к другим людям.

В целом, с возрастом увеличивается частота использования старшеклассниками адаптивных стратегий преодоления, формируются адаптивные представления о трудных жизненных ситуациях, возрастает общая адаптивность используемых стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях.

3.4. Анализ результатов использования средств психолого-образовательного сопровождения формирования готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций

С целью проверки возможностей использования средств психолого-образовательного сопровождения формирования готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций среди испытуемых, участвующих в констатирующем эксперименте, была выбрана группа учеников для участия в формирующем эксперименте. В экспериментальную группу вошли 24 ученика 9 классов, в качестве контрольной группы выступили ученики 9 классов, обучающиеся в другом образовательном учреждении. В каждую из групп вошли обучающиеся с различным уровнем сформированности компонентов готовности к выбору трудных жизненных ситуаций. По результатам первого замера значимых различий по параметрам компонентов готовности к выбору между экспериментальной и контрольной группой не выявлено.

В соответствии с разработанной нами моделью психолого-образовательного сопровождения, ученики 9 класса вошедшие в экспериментальную группу, выполняли профориентационные задания в рамках освоения основных образовательных дисциплин, направленные на ознакомление с профессиями, получение которых требует углубленного изучения того или иного предмета, знакомство с профессиональными учебными заведениями данного профиля, а также определение личностных особенностей, необходимых для выполнения того или иного вида деятельности. Кроме того, ученики, включенные в экспериментальную группу, участвовали в профессиональных пробах, организованных на базе учреждений среднего профессионального образования. Также, участники

экспериментальной группы были вовлечены в прохождения тренинга навыков.

В рамках данного тренинга старшеклассники обучались различным универсальным навыкам по 4 направлениям, представляющим собой модули-составляющие тренинга: работа с эмоциями, коммуникация, самоопределение, управление жизнью.

Для проверки эффективности модели психолого-образовательного сопровождения формирования готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций было проведено сравнение значений параметров контрольной и экспериментальной групп, полученных в двух замеров: первый замер был проведен в начале учебного года (сентябрь), второй замер – в конце учебного года (май).

Рассмотрим различия, выявленные в значениях параметров экспериментальной (ЭГ) и контрольной группы (КГ) во втором замере. Данные, полученные в ходе сравнения средних значений с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок, представлены в приложении Ж. Значимые различия представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Значимые различия средних значений параметров готовности к выбору стратегий преодоления во втором замере для контрольной и экспериментальной группы

Шкала	Средние значения		Значение t	Уровень значимости, p
	ЭГ	КГ		
Общая интернальность	25,65	21,13	2,82	0,007
Интернальность в области достижений	7,47	5,95	2,27	0,03
Интернальность в области неудач	7,17	5,77	2,58	0,01
Интернальность в области семейных отношений	4,7	3,38	2,04	0,05
Интернальность в области межличностных отношений	3,36	3,12	2,34	0,02
Самообвинение	12,76	15,18	-2,96	0,005
Поиск виновных	7	10,5	-3,73	0,0006

Из таблицы видно, что к концу учебного года у старшеклассников-участников экспериментальной группы значимо более развиты такие параметры как общая интернальность, интернальность в области достижений и неудач, в области семейных и межличностных отношений. В то же время, значимо ниже частота использования учениками из экспериментальной группы таких стратегий преодоления как самообвинение и поиск виновных. Данные параметры являются составляющими эмоционально-волевого (интернальность) и операционального (стратегии преодоления) компонентов готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций. Таким образом, психолого-образовательное сопровождение, реализуемое в соответствии с разработанной нами моделью, способствует развитию интернальности старшеклассников, что проявляется в восприятии старшеклассниками экспериментальной группы событий, происходящих в их жизни, как зависящих от них и контролируемых ими. При этом участникам экспериментальной группы свойственно присваивать не только собственные достижения и успехи, но также и собственные неудачи, что говорит о гармоничном развитии субъективного контроля. Так, старшеклассники из данной группы в большей степени склонны считать, что способность реализовывать поставленные цели зависит от их собственных действий. В то же время, ученики из экспериментальной группы в большей степени, чем участники контрольной группы, отдают себе отчет о влиянии собственных поступков на постигающие их неудачи и о возможности сознательно способствовать преодолению возникающих трудных и негативных ситуаций, связанных с неудачами. В том числе, старшеклассники данной группы более склонны брать на себя ответственность за свои действия, повлекшие успех или неудачу в определенном виде деятельности.

Также участники экспериментальной группы в большей степени чувствуют себя ответственными за отношения с другими людьми, в т.ч. за отношения, складывающиеся в собственной семье. Такие старшеклассники чувствуют себя способными влиять на события, происходящие в

родительской семье, а также потенциально способными влиять на такие события в будущей собственной семье. Также старшеклассники данной группы рассматривают себя ответственными за взаимоотношения с окружающими, способными завоевать расположение других людей с помощью собственных сознательных действий. Таким образом, школьникам из экспериментальной группы в значительно большей мере свойственно рассматривать значимые события, происходящие в их жизни (в особенности в сферах достижений, неудач и межличностных отношений) как результат собственных действий и брать на себя ответственность за свою жизнь в целом. При этом средние значения по рассматриваемым параметрам для экспериментальной группы выше средних значений, свойственных старшеклассникам в целом, что также говорит о значимости произошедших в результате специально-организованного воздействия изменений.

Также были выявлены значимые различия в частоте использования таких стратегий преодоления как самообвинение и поиск виновных. Обе эти стратегии являются неадаптивными и не способствуют решению задач, возникающих в рассматриваемый период обучения. Так, старшеклассникам из экспериментальной группы значительно в меньшей степени свойственно уходить от решения возникающих проблем во внутренние переживания, жалея и обвиняя себя в случившемся, укоряя за не предпринятые действия. Также данным старшеклассникам значительно менее свойственно искать причины произошедших событий во влиянии внешних факторов и действиях других людей, делегировать ответственность за разрешение возникающих трудностей другим людям. Такие результаты соотносятся с вышеописанными значениями интернальности в различных сферах, характерными участникам экспериментальной группы. Можно предположить, что высокие значения интернальности прямо способствуют снижению частоты использования такой стратегии как поиск виновных. В то же время, высокие значения интернальности в области неудач может иметь негативные последствия в виде повышения склонности к использованию самообвинения как стратегии

преодоления. Полученные данные позволяют утверждать, что в результате реализации разработанной нами модели психолого-образовательного сопровождения, негативный эффект от повышения интернальности в области неудач нивелируется повышением интернальности в сфере достижений и в других сферах, в результате чего значения частоты использования стратегии самообвинения не только не повышаются, но оказываются значимо меньше, чем у участников контрольной группы. Таким образом, в рамках реализации представленной модели фокус внимания старшеклассников оказывается направлен на собственные неудачи как на области возможного развития и усиления, что способствует формированию адаптивного отношения к преодолению трудных ситуаций.

С целью изучения динамики изменений, происходящих в течение учебного года в контрольной и экспериментальной группах, нами было проведено сравнение средних величин значений параметров компонентов готовности к выбору в данных группах, полученных в результате первого и второго замеров. Сравнение полученных результатов было проведено с использованием t-критерия Стьюдента для зависимых выборок. Данные, полученные в ходе сравнения, представлены в приложении 3.

Значимые различия представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Значимые различия средних значений параметров готовности к выбору стратегий преодоления в первом и во втором замере для контрольной группы

Шкала	Средние значения		Значение t	Уровень значимости, p
	Начало года	Конец года		
Цели в жизни	27,27	25,41	2,08	0,05
Процесс жизни	27,23	23,45	3,89	0,0008
Результативность жизни	22,36	20,95	2,23	0,04
Осмысленность жизни	89,23	83,95	3,07	0,006
Поиск виновных	8,5	10,5	-3,86	0,0009
Самовыражение	36,72	32,5	2,13	0,04

Таким образом, из таблицы видно, что в течение года произошли значимые изменения значений параметров мотивационного и эмоционально-волевого компонентов готовности к выбору старшеклассников контрольной группы: значительно снизились показатели осмысленности жизни, целей в жизни, процесса и результативности жизни, значения по шкале самовыражения. В то же время, возросла частота использования неадаптивной стратегии поиск виновных. Такие результаты говорят о том, что девятиклассники к концу учебного года в значительно меньшей степени ощущают свою жизнь осмысленной, что проявляется в уменьшении количества целей в будущей жизни, являющихся движущей силой, организующей и направляющей их деятельность, в частичном отказе от построения планов на дальнейшую жизнь. Вместе с тем, старшеклассникам к концу 9 класса свойственно все более негативно оценивать прожитую жизнь, ее продуктивность и осмысленность, а также обесценивать предыдущие свои достижения. Наибольшие различия выявлены в значениях по шкале процесс жизни, что говорит о том, что девятиклассники к концу учебного года в значительно меньшей степени воспринимают свою настоящую жизнь как интересную, осмысленную, наполненную значимыми событиями, им свойственно ощущение неудовлетворенности от событий, происходящих в жизни. Таким образом, девятиклассники к концу учебного года ощущают свою жизнь все менее осмысленной не только в настоящий момент, но и во всех временных аспектах. Такие значения могут объясняться повышением напряженности и субъективной трудности ситуации обучения в 9 классе, кульминацией которой является ситуация сдачи итоговой аттестации. Второй замер, проводимый в мае, в непосредственной близости ситуации сдачи экзаменов, по всей видимости, запечатлел изменения, происходящие в субъективном восприятии ситуации старшеклассниками. В 9 классе, как уже было описано выше, возрастает также и давление со стороны ближайшего окружения, в том числе значимых взрослых и учителей. Такое давление может способствовать снижению общей осмысленности жизни и в

особенности снижению ощущения осмысленности в настоящем, что может быть связано с чрезмерным вниманием, как со стороны самих старшеклассников, так и со стороны родителей и учителей, к необходимости успешно пройти итоговую аттестацию; в такой ситуации может не уделяться достаточного внимания другим значимым сферам жизни старшеклассников, может происходить сдвиг мотива на цель, когда успешная сдача итоговых экзаменов, необходимая для получения достаточно высокого среднего балла аттестата, необходимого для поступления в среднее профессиональное учебное заведение или в 10 класс общеобразовательной школы, становится самоценной.

Подтверждают данные выводы также значения по шкале самовыражение. Такие значения говорят о том, что девятиклассники к концу учебного года значительно более дистанцированы от своих собственных поступков, происходящие с ними события воспринимаются как все менее соответствующие своим целям и намерениям, жизнь кажется несоответствующей своим желаниям, чувства и переживания старшеклассника отчуждены от событий жизни. Можно предположить, что подобные изменения также связаны с грядущей ситуацией сдачи итоговых экзаменов. Также возможным объяснением данным результатам может быть чувство неудовлетворенности от вынужденного выбора образовательной траектории, совершение которого в том или ином виде является необходимым для данного периода обучения.

Вместе с тем, к концу учебного года девятиклассникам в значительной степени свойственно увеличение частоты использования стратегии преодоления поиск виновных, то есть девятиклассникам все больше искать причину своих неудач и в целом трудных ситуаций в воздействии внешних факторов и действиях других людей. Также девятиклассники в конце учебного года все чаще перекладывают ответственность за разрешение трудных ситуаций на других людей.

Такая стратегия преодоления является неадаптивной и не способствует решению задач, возникающих в жизни девятиклассников в данный период. Использование данной стратегии не только способствует ухудшению самочувствия самих старшеклассников, но и может способствовать ухудшению отношений с окружающими (вследствие агрессивных действий и высказывания недовольства), а также может мешать успешной подготовке и сдаче итоговых экзаменов.

Таким образом, девятиклассникам контрольной группы к концу учебного года свойственно ощущать свою жизнь не наполненной смыслом, не соответствующей своим желаниям и стремлениям и все больше выбирать при этом неадаптивную стратегию преодоления поиск виновных, что может в некоторой степени усугублять описанные негативные эффекты.

Также было проведено сравнение средних значений параметров готовности к выбору для экспериментальной группы.

Данные, полученные в ходе сравнения, представлены в приложении И.

Значимые различия представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Значимые различия средних значений параметров готовности к выбору стратегий преодоления в первом и во втором замере для экспериментальной группы

Шкала	Средние значения		Значение t	Уровень значимости, p
	Начало года	Конец года		
Страх отвержения	15,5	11,9	3,55	0,002
Общая интернальность	22,82	25,65	-2,83	0,01
Интернальность в области достижений	6,06	7,47	-2,22	0,04
Поиск виновных	9,05	7,0	2,64	0,02
Самовыражение	33,35	36	-2,28	0,04

Из таблицы видно, что для девятиклассников экспериментальной группы не свойственны особенности, характерные для контрольной группы. Кроме того, участникам экспериментальной группы свойственно

значительное снижение страха отвержения другими людьми, снижение частоты использования стратегии преодоления поиск виновных, а также повышение общей интернальности, интернальности в области достижений, а также значений по шкале поиск виновных. Таким образом, школьникам, проходящим обучение в условиях психолого-образовательного сопровождения свойственно снижение страха быть отвергнутым другими людьми, что также может быть связано с уверенностью в своих силах. Снижение страха отвержения может способствовать снижению напряженности внутреннего конфликта, связанного с противоречием между высокими значениями стремления к принятию и страхом отвержения, что в целом свойственно для старшеклассников. Это также может оказывать благотворное влияние на склонность учеников обращаться за необходимой помощью и поддержкой к другим людям.

Девятиклассники из экспериментальной группы к концу года значительно увеличили значения по шкалам общей интернальности и интернальности в области достижений, что говорит о том, что им в большей степени стало свойственно принимать на себя ответственность за происходящие в их жизни значимые события и, в особенности, за собственные достижения. Восприятие своей жизни как контролируемой и управляемой, себя – как способного к сознательному влиянию на события, происходящие в жизни, может оказывать значительное положительное влияние на жизнедеятельность старшеклассников в ситуации итоговой аттестации и предшествующей ей подготовке. В результате специально-организованного воздействия старшеклассники учатся находить возможности в происходящей ситуации, а также сравнивать собственные потребности и запросы с возможностями, предоставляемыми образовательной средой. Кроме того, девятиклассники анализируют собственный предыдущий опыт с целью поиска ресурсов для разрешения трудных ситуаций в настоящем. Данные умения способствуют повышению интернальности в общем, а также интернальности в области достижений.

Для школьников экспериментальной группы также характерно снижение частоты использования стратегии поиска виновных. Таким образом, старшеклассники к концу года реже ищут причины происходящих трудных ситуаций во вне, реже передают ответственность за их разрешение другим людям, а также реже испытывают связанные с этим негативные эмоции. Как уже было указано ранее, такие результаты прямо связаны с повышением интернальности старшеклассников. Такой эффект предполагает принятие на себя ответственности за данную ситуацию и позволяет рассматривать старшеклассникам себя как основной субъект разрешения ситуации и совершения сопутствующих выборов.

Старшеклассники экспериментальной группы, в отличие от старшеклассников контрольной группы к концу года не только не свойственно снижение значений по шкале самовыражение, но их повышение, таким образом, данные старшеклассники к концу учебного года ощущают свою жизнь более соответствующей собственным желаниям и стремлениям. Подобное состояние может сопутствовать успешно совершенному выбору образовательной траектории или быть связано с ощущением управляемости жизни. Старшеклассники экспериментальной группы в конце учебного года в большей степени ощущают, что их поступки являются выражением их стремлений и желаний, их эмоции и переживания отождествляются с событиями их жизни.

Таким образом, разработанная нами модель психолого-образовательного сопровождения формирования готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций способствует формированию эмоционально-волевого, операционального и мотивационного компонентов готовности: общая интернальность и интернальность в различных сферах, неадаптивные стратегии преодоления, цели, процесс и результат жизни, осмысленность жизни, страх отвержения и самовыражение. Таким образом, подобное сопровождение способствует развитию интернальности старшеклассников,

что проявляется в ощущении управляемости жизнью в целом и в отдельных сферах, в способности и стремлении брать на себя ответственность за значимые события жизни, за собственные достижения и неудачи, за взаимоотношения с другими людьми. Данные умения в значительной мере способствуют возможности благоприятного разрешения трудных ситуаций, в особенности ситуаций, связанных с необходимостью совершать выбор. В результате такого воздействия старшеклассники лучше понимают свое влияние на происходящие в их жизни события и осознают возможность сознательно на них влиять. Кроме того, позитивное влияние наблюдается и в области ощущения самовыражения, что проявляется в ощущении соответствия проживаемой жизни ее целям, а переживаемых чувств и эмоций событиям, происходящим в жизни. Значительно снижается страх самовыражения, что может снижать напряженность внутреннего конфликта у определенной группы старшеклассников, а также способствовать обращению за помощью и поддержкой к другим людям, когда это необходимо и, таким образом, реализовывать адаптивную стратегию преодоления поиск поддержки.

Также, психолого-образовательное сопровождение способствует снижению негативных эффектов, связанных с напряженностью и субъективной трудностью ситуации обучения в выпускном 9 классе, проявляющихся в снижении значения осмысленности жизни. Так для девятиклассников контрольной группы свойственно ощущать снижение осмысленности жизни в прошлом, будущем и, в особенности, в настоящем. Для них характерно негативно оценивать наполненность жизни в прошлом, в меньшей степени планировать свою будущую жизнь, а также ощущать свою настоящую жизнь как менее осмысленную, интересную и наполненную важными событиями. В то же время, для старшеклассников экспериментальной группы наличие подобных негативных эффектов не свойственно.

Кроме того, старшеклассникам экспериментальной группы свойственно значительно реже использовать неадаптивные стратегии

преодоления, такие как самообвинение и поиск виновных. Это может быть связано с повышением интернальности старшеклассников, в особенности в сфере достижений и неудач. Данные стратегии предполагают ухудшение самочувствия при их использовании и не предполагают попыток конструктивного разрешения возникшей трудной ситуации. Таким образом, снижение частоты их использования оказывает благоприятное влияние на возможность успешного разрешения трудных ситуаций, а также улучшение самочувствия и снижения напряжения в таких ситуациях.

Данные эффекты сопровождения объясняются особенностями ситуации и соответствии содержания сопровождения данным особенностям. Так, ощущение осмысленности жизни в целом, наличия целей в жизни и осмысленности проживаемой в настоящий момент жизни может быть связано с совершенным или не совершенным выбором образовательного маршрута в ситуации обучения в 9 классе. Совершенный выбор также может субъективно оцениваться старшеклассниками как соответствующий собственным желаниям и особенностям, или как несоответствующий им, формальный вынужденный. В разработанной нами модели психолого-образовательного сопровождения большое влияние уделяется вопросам самоопределения в различных сферах жизни и, в особенности, профессиональному самоопределению. Значительное повышение значений интернальности в большинстве сфер связано с воздействием, оказываемым проводимым в рамках сопровождения, тренинга навыков, одним из модулей которого в 9 классе является «Управление жизнью». Данный модуль посвящен формированию и развитию навыков эффективного целеполагания и планирования, тайм-менеджмента, селф-менеджмента, системного мышления. Снижение страха отвержения и повышение интернальности в области межличностных и семейных отношений может быть связано с воздействием прохождения модуля «Коммуникация» вышеописанного тренинга. Повышение значений по шкале самовыражения, а также снижение

значений по шкале самообвинение можно связать с воздействием прохождения модуля «Работа с эмоциями».

Таким образом, разработанная нами модель психолого-образовательного сопровождения способствует формированию готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций, воздействуя на различные компоненты психологической готовности к выбору.

Выводы по третьей главе

Анализ эмпирических данных развития готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций у старшеклассников, а также возможностей ее формирования позволяют сделать следующие выводы:

1. Школьникам как на этапе предпрофильной подготовки, так и на этапе профильного обучения свойствен высокий разброс в показателях значений параметров мотивационного компонента готовности к деятельности. Школьники 8-9 и 10-11 классов характеризуются низкой осмысленностью жизни, им свойственно в значительно меньшей степени, чем взрослым, оценивать свою настоящую и прошедшую жизнь как осмысленную, в то же время, для них не характерно наличие значимых целей в будущем, на достижение которых была бы направлена их деятельность. Обучающиеся в 10-11 классе в большей степени склонны руководствоваться мотивом достижения, в то же время, для них характерны более высокие значения страха отвержения. Старшеклассникам свойственен средний уровень как стремления к принятию другими людьми, так и страха отвержения в общении. При этом равные значения по данным шкалам позволяют предположить наличие внутреннего конфликта, напряжения, связанного с тем, что страх отвержения препятствует удовлетворению потребности в общении и принятии другими людьми, с возрастом такой конфликт усиливается.

2. Обучающиеся как на этапе предпрофильной подготовки, так и на этапе профильного обучения имеют разнообразные показатели когнитивного компонента готовности к выбору стратегий преодоления. Обучаясь в 10-11 классах, старшеклассники все более склонны оценивать трудную ситуацию с точки зрения потенциальной возможности ее разрешения и в меньшей степени описывать возникающие в такой ситуации негативные ощущения. Большинству старшеклассников как 8-9 классов, так и 10-11 классов свойственно пытаться решить трудные ситуации самостоятельно, либо обратиться за помощью к родственникам и друзьям. Обращение к профильным специалистам для старшеклассников не свойственно.

3. Обучающиеся как на этапе предпрофильной подготовки, так и на этапе профильного обучения имеют средний уровень сформированности эмоционально-волевого компонента готовности к выбору стратегий преодоления при высокой вариативности уровня сформированности. Наиболее низкие значения как у школьников 8-9, так и у школьников 10-11 классов выявлены в области интернальности в семейной сфере, а наиболее высокие в сфере межличностных отношений и в отношении собственного здоровья. При этом значения интернальности у обучающихся 10-11 классов значительно более высокие, чем у обучающихся 8-9 классов. Также неравномерный уровень сформированности оценочного компонента готовности к выбору стратегий преодоления свойственен школьникам на этапе предпрофильной подготовки и на этапе профильного обучения. Самооценка юношей и девушек в 8-9 классах и 10-11 классах имеет средние или немного завышенные значения. Старшеклассники ниже всего оценивают свое умение справляться с трудными жизненными ситуациями. Становясь учениками старшего звена, обучающиеся демонстрируют рост средних значений самооценки, при этом наблюдается снижение категоричности в оценке отдельных параметров.

4. Параметры различных компонентов готовности взаимосвязаны между собой. Так, параметры мотивационного компонента готовности, такие

как осмысленность жизни (в том числе цели, процесс и результат жизни) связаны с компонентами операционального компонента, в частности с выбором неадаптивных стратегий преодоления; с параметрами эмоционально-волевого (интернальность в различных сферах и автономия) и оценочного (самооценка в различных сферах) компонентов. Предпочтение мотивации достижения/избегание связано с показателями предпочтения стратегии преодоления «самообвинение», интернальности в различных сферах, автономией, самовыражением, самооценкой различных качеств. Стремление к принятию и страх отвержения связаны с предпочтением различных стратегий преодоления, показателями автономности, самовыражения и самооценки. Предпочтения различных стратегий преодоления также связаны с показателями интернальности в различных сферах, автономии, самовыражения и самооценки. Интернальность в различных сферах жизни (в том числе интернальность достижений и неудач, интернальность в семейной сфере) также связана с показателями самооценки различных качеств и умений старшеклассников (в том числе умения справляться с трудными жизненными ситуациями).

5. Предпочтения старшеклассников в ситуации выбора различных стратегий преодоления имеют возрастную обусловленность. Наиболее предпочитаемыми стратегиями преодоления для учеников данного возраста являются повышение самооценки и самообвинение. Наименее предпочитаемыми стратегиями оказываются поиск поддержки и поиск виновных. Старшеклассникам на всех этапах обучения в большей мере свойственно пытаться справиться с трудными ситуациями самостоятельно, нежели обращаться за объяснениями, помощью и поддержкой к другим людям. В указанный период происходит значительное возрастное увеличение частоты использования такой стратегии преодоления, как анализ проблемы. В выпускных классах (9 и 11) значительно возрастает частота использования всех стратегий преодоления трудных ситуаций. Для учеников 8 класса характерна несколько сниженная, по сравнению с 9 и 11 классом, частота

использования всех стратегий преодоления. Наибольшее снижение частоты происходит в 10 классе. Снижение частоты использования стратегий преодоления в 8 и 10 классах связано со снижением актуальности ситуаций выбора в данные периоды обучения. С возрастом увеличивается частота использования старшеклассниками адаптивных стратегий преодоления, формируются адаптивные представления о трудных жизненных ситуациях, возрастает общая адаптивность используемых стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях.

6. Психолого-образовательное сопровождение формирования готовности к выбору стратегий преодоления в трудных жизненных ситуациях осуществляется посредством включения старшеклассников в профориентационную деятельность в рамках урочной деятельности, участия в профессиональных пробах, тренингах навыков и рефлексивных тренингов. Использование средств в совокупности, а также их содержание способствует развитию навыков и формированию готовности с учетом актуальных в данном возрасте проблем, что позволяет обучающимся применять полученные навыки в реальной жизни.

7. Для обучающихся экспериментальной группы характерно наличие значимых различий, произошедших в результате психолого-образовательного сопровождения на этапе предпрофильной подготовки в 9 классе. В результате проведенных мероприятий к концу учебного года наблюдается повышения уровня сформированности эмоционально-волевого, мотивационного и операционального компонентов готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций, что проявляется в повышении показателей интернальности и самовыражения, снижении страха отвержения, уменьшении частота использования неадаптивной стратегии поиск виновных. Для старшеклассников контрольной группы, не получавших специального сопровождения, к концу года характерно ощущение дистанцированности собственных действий от целей и намерений, неудовлетворенность событиями, происходящими в настоящем, а также

обесценивание достижений прошлого. Также наблюдается значительное увеличение частоты использования стратегии поиск виновных. Для старшеклассников экспериментальной группы такие изменения не свойственны. Также существуют значимые различия в значениях показателей уровня сформированности эмоционально-волевого и операционального компонентов готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций между контрольной и экспериментальной группой. Для экспериментальной группы к концу года характерны более высокие значения интернальности в различных сферах, значимо меньшая частота использования неадаптивных стратегий самообвинение и поиск виновных.

Заключение

Настоящее исследование посвящено изучению проблемы психолого-образовательного сопровождения формирования психологической готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций. В результате проведенного исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Психологическая готовность к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций является частным случаем готовности к деятельности и представляет собой сложное многокомпонентное структурно-функциональное образование, определяющее возможность принятия решения на основании анализа субъективно оцениваемой ситуации, определения имеющихся альтернатив с учетом возможных рисков, осмысления жизненного опыта и вариативности способов преодоления возникающих затруднений. Структурными компонентами психологической готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций выступают мотивационный, когнитивный, операциональный, эмоционально-волевой и оценочный.

2. Школьникам старших классов свойственен высокий разброс значений показателей компонентов готовности к выбору. Значимые различия с одной стороны определяются возрастно-психологическими особенностями обучающихся, с другой стороны они являются результатом детерминирующего воздействия определенных условий обучения и воспитания, реализуемых на этапах основного общего и среднего общего образования. Для обучающихся 8-9 классов характерны невысокие значения сформированности мотивационного компонента: низкая осмысленность жизни во временной перспективе, равные значения стремления к принятию другими людьми и страха быть отвергнутым; высокая вариативность уровня сформированности эмоционально-волевого компонента, что проявляется высокой вариативностью показателей интернальности в разных сферах;

также высокая неравномерность уровня сформированности оценочного компонента. Ученикам 8-9 классов свойственна средняя или несколько завышенная самооценка, что является благоприятным условием развития личности, вместе с тем, школьникам свойственна категоричность в оценке собственных параметров, наиболее низко старшеклассники оценивают умение справляться с трудными жизненными ситуациями; разнообразные показатели когнитивного компонента, что проявляется в высоком разбросе разнообразные представлений о трудных жизненных ситуациях. Для обучающихся 10-11 классов также характерны невысокие значения сформированности мотивационного компонента, низкая осмысленность жизни во временной перспективе, более высокие, чем в 8-9 классе значения страха быть отвергнутым; высокая вариативность уровня сформированности эмоционально-волевого компонент при общем более высоком уровне развития интернальности в различных сферах; неравномерность уровня сформированности оценочного компонента при уровне самооценки выше среднего и несколько сниженной, по сравнению с показателями учеников 8-9 классов, категоричностью в оценке собственных параметров; также разнообразные показатели когнитивного компонента, что проявляется в высоком разбросе разнообразные представлений о трудных жизненных ситуациях.

3. Стратегии преодоления представляют собой совокупность действий, усилий, направленных на разрешение определенной ситуации. Понятия «копинг», «совладание» и «преодоления» представляются синонимичными. Копинг является по своей сути осознаваемым, целенаправленным и пластичным, что предполагает возможность выбора и изменения собственных стратегий, в отличие от психологической защиты, которая является автоматизированной и ригидной. На выбор стратегии преодоления влияет не только воздействие, оказываемое непосредственно в трудной жизненной ситуации, но и полученные ранее и существующие независимо от ситуации ресурсы и возможности личности, в связи с чем представляется

возможным расширением поведенческого репертуара в трудной ситуации за счет навыков и ресурсов, полученных в процессе нормальной жизнедеятельности.

4. Трудная жизненная ситуация рассматривается в контексте субъективно-оцениваемого состояния затруднения, воспринимаемого в связи с индивидуальным ценностно-смысловым наполнением конкретной ситуации. Представления о трудных жизненных ситуациях старшего школьника разнообразны, наблюдается увеличение частоты восприятия ситуации профессионального выбора и личностного самоопределения как трудной в выпускных классах и по мере приближения к сдаче итоговой аттестации. При этом школьникам свойственна низкая самооценка умения справляться с такими ситуациями.

5. Параметры различных компонентов готовности взаимосвязаны между собой. Такие параметры мотивационного компонента готовности как осмысленность жизни (в том числе цели, процесс и результат жизни) связаны с компонентами операционального компонента, в частности с выбором неадаптивных стратегий преодоления; с параметрами эмоционально-волевого (интернальность в различных сферах и автономия) и оценочного (самооценка в различных сферах) компонентов. Предпочтение мотивации достижения/избегание связано с показателями предпочтения стратегии преодоления «самообвинение», интернальности в различных сферах, автономией, самовыражением, самооценкой различных качеств. Стремление к принятию и страх отвержения связаны с предпочтением различных стратегий преодоления, показателями автономности, самовыражения и самооценки. Предпочтения различных стратегий преодоления также связаны с показателями интернальности в различных сферах, автономии, самовыражения и самооценки. Интернальность в различных сферах жизни (в том числе интернальность достижений и неудач, интернальность в семейной сфере) также связана с показателями самооценки различных качеств и

умений старшеклассников (в том числе умения справляться с трудными жизненными ситуациями).

6. Предпочтения старшеклассников в ситуации выбора различных стратегий преодоления имеют возрастную обусловленность. Наиболее предпочитаемыми стратегиями преодоления для учеников данного возраста являются повышение самооценки и самообвинение. В старшем школьном возрасте происходит значительное возрастное увеличение частоты использования такой стратегии преодоления, как анализ проблемы. В выпускных классах (9 и 11) значительно возрастает частота использования всех стратегий преодоления трудных ситуаций, в наибольшей степени возрастает частота обращения к стратегии поиск поддержки. Для учеников 8 класса характерна несколько сниженная, по сравнению с 9 и 11 классом, частота использования всех стратегий преодоления. Наибольшее снижение частоты использования всех стратегий преодоления происходит в 10 классе. Такие изменения связаны с особенностями условий образовательной среды (в частности, со снижением актуальности ситуации выбора) и особенностям взаимоотношений старшеклассников с ближайшим окружением. С возрастом увеличивается частота использования старшеклассниками адаптивных стратегий преодоления, формируются адекватные представления о трудных жизненных ситуациях, возрастает спектр вариативности используемых стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях с учетом жизненного опыта.

7. Психолого-образовательное сопровождение выступает особым видом сопроводительной деятельности и фокусируется на создании особых условий, способствующих осознанию учеником собственных способностей, а также формированию умения использовать собственные возможности и возможности образовательной среды для собственного развития. Психолого-образовательное сопровождение как особая культура социализации индивидуальности реализуется путем вовлечения обучающихся в профориентационную деятельность в рамках урочной деятельности и

прохождения обучающимися профессиональных проб, а также участия обучающихся в тренингах навыков и рефлексивных тренингах, разработанных с учетом возрастных особенностей для каждого этапа обучения. Эффективность сопроводительной деятельности при формировании готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций обеспечивается совокупностью используемых средств, включающих в себя согласованное взаимодействие всех субъектов сопроводительной деятельности.

8. Психолого-образовательное сопровождение способствует формированию и развитию готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций, что проявляется в развитии показателей компонентов готовности.

- У старшеклассников экспериментальной группы к концу учебного года наблюдаются позитивные изменения в уровне сформированности эмоционально-волевого, мотивационного и операционального компонентов готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций, что проявляется в повышении показателей интернальности и самовыражения, снижении страха отвержения, уменьшения частоты использования неадаптивной стратегии поиск виновных.

- Для старшеклассников контрольной группы, не получавших специального сопровождения, к концу года характерно снижение уровня сформированности готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций, что проявляется в ощущении дистанцированности собственных действий от целей и намерений, неудовлетворенности событиями, происходящими в настоящем, а также обесценивании достижений прошлого, значительном увеличении частоты использования неадаптивной стратегии поиск виновных. Для старшеклассников экспериментальной группы такие изменения не свойственны.

- Значимые различия выявлены в показателях уровня сформированности эмоционально-волевого и операционального компонентов готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций в контрольной и экспериментальной группах. Так, для экспериментальной группы к концу года характерны более высокие значения интернальности в различных сферах, значимо меньшая частота использования неадаптивных стратегий самообвинение и поиск виновных.

Таким образом, психолого-образовательное сопровождение формирования готовности старшеклассников к выбору стратегий преодоления в наибольшей степени способствует развитию мотивационного, операционального и эмоционально-волевого компонентов готовности, что выражается в повышении осмысленности жизни, снижении страха отвержения, снижении частоты использования неадаптивных стратегий преодоления, повышении показателей интернальности в различных сферах и самовыражения.

Перечень иллюстративных материалов

Таблицы:

1.	Сравнительный анализ сущностных характеристик педагогического, психолого-педагогического и психолого-образовательного сопровождения.....	85
2.	Психодиагностические методики, используемые в исследовании...	108
3.	Средние значения параметров мотивационного компонента готовности.....	117
4.	Средние значения параметров операционального компонента готовности.....	126
5.	Средние значения параметров эмоционально-волевого компонента готовности.....	128
6.	Средние значения параметров оценочного компонента готовности	130
7.	Значимые различия средних значений параметров готовности к выбору стратегий преодоления во втором замере для контрольной и экспериментальной группы.....	161
8.	Значимые различия средних значений параметров готовности к выбору стратегий преодоления в первом и во втором замере для контрольной группы.....	164
9.	Значимые различия средних значений параметров готовности к выбору стратегий преодоления в первом и во втором замере для экспериментальной группы.....	167
10.	Сравнение средних значений параметров мотивационного компонента обучающихся в 8-9 и 10-11 классах.....	208
11.	Сравнение средних значений параметров операционального компонента обучающихся в 8-9 и 10-11 классах.....	209
12.	Сравнение средних значений параметров эмоционально-волевого компонента обучающихся в 8-9 и 10-11 классах.....	210
13.	Сравнение средних значений параметров оценочного компонента	

обучающихся в 8-9 и 10-11 классах.....	211
14. Взаимосвязи параметров мотивационного компонента с параметрами компонентов готовности к выбору стратегий преодоления.....	212
15. Взаимосвязи параметров операционального компонента с параметрами компонентов готовности к выбору стратегий преодоления.....	213
16. Взаимосвязи параметров эмоционально-волевого компонента с параметрами компонентов готовности к выбору стратегий преодоления.....	214
17. Взаимосвязи параметров оценочного компонента с параметрами компонентов готовности к выбору стратегий преодоления.....	215
18. Средние значения параметров компонентов готовности к выбору во втором замере для контрольной и экспериментальной группы.....	216
19. Средние значения параметров компонентов готовности к выбору в первом и во втором замере для контрольной группы.....	217
20. Средние значения параметров готовности к выбору в первом и во втором замере для экспериментальной группы.....	218
 Рисунки:	
1. Модель психолого-образовательного сопровождения.....	96
2. Представления старшеклассников о понятии «трудная жизненная ситуация».....	121
3. Эмоциональные реакции, возникающие во время переживания трудных жизненных ситуаций.....	123
4. Поведенческие реакции, возникающие как попытка разрешить трудные жизненные ситуации.....	124
5. Структура взаимосвязей компонентов готовности к выбору стратегий преодоления в трудных жизненных ситуациях.....	138
6. Изменения частоты использования стратегии «Поиск поддержки»	

обучающимися в 8-11 классах.....	141
7. Изменения частоты использования стратегии «Повышение самооценки» обучающимися в 8-11 классах.....	143
8. Изменения частоты использования стратегии «Самообвинение» обучающимися 8-11 классов.....	145
9. Изменения частоты использования стратегии «Анализ проблемы» обучающимися 8-11 классов.....	146
10. Изменения частоты использования стратегии «Поиск виновных» обучающимися в 8-11 классах.....	148
11. Средние значения частоты использования стратегий преодоления обучающимися 8-11 классов.....	150
12. Изменения представлений о понятии «Трудная жизненная ситуация» обучающихся 8-11 классов.....	155

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегии жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Авраменко, Н. Н. Роль рефлексивных процессов в выборе стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями у студентов / Н. Н. Авраменко // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 2016. – №22 (3). – С.128–132.
3. Акимова, М. К. Учет психологических особенностей учащихся в процессе обучения / М. К. Акимова, В. Т. Козлова // Вопросы психологии, 1988. – № 6. – С. 71–77.
4. Албитова, Е. П. Современное звучание понятия «Педагогическая поддержка» в образовании / Е. П. Албитова // Вестник Московского университета МВД России, 2013. – № 7. – С. 232–236.
5. Александрова, Е. А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования в условиях мультикультурного общества / Е. А. Александрова // Личность в социокультурном измерении: история и современность, 2007. – С. 298–308.
6. Амосова, Т. В. Основные подходы к профессиональной готовности в отечественной психологии / Т. В. Амосова // Вестник Коми государственного педагогического института, 2011. – №9. – С. 65–69.
7. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 379 с.
8. Антипов, А. Г. Старшеклассники о своих правах (по результатам социологического исследования) / А. Г. Антипов, К. А. Антипов // Вестник Пермского университета. Юридические науки, 2011. – № 3(13). – С. 7–16.

9. Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал, 1994. – Т. 15., № 1. – С. 3–19.
10. Бажин, Е. Ф. Опросник уровня субъективного контроля (УСК) / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Этекинд. – М.: Смысл, 1993.
11. Бартош, О. П. Возрастные и гендерные особенности копинг-поведения подростков / О. П. Бартош, Т. П. Бартош // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология, 2012. – №6 (265). – С.42–46.
12. Битюцкая, Е. В. Когнитивное оценивание трудной жизненной ситуации с позиций деятельностного подхода А. Н. Леонтьева / Е. В. Битюцкая // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология, 2013. – №2. – С. 40–56.
13. Битюцкая, Е. В. Современные подходы к изучению совладания с трудными жизненными ситуациями / Е. В. Битюцкая // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология, 2011. - № 1. – С. 100–111.
14. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
15. Бодалев, А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов. – СПб.: Изд-во «Речь», 2000. – 440 с.
16. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб.: Питер, 2008.
17. Болотова, А. К. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие / А. К. Болотова, О. Н. Молчанова. – М: Издательский дом ВШЭ, 2012. – 526 с.
18. Бурлачук, Л. Ф. Психология жизненных ситуаций: Учебное пособие / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. – М., Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.

19. Ваньков, А. Б. Старшеклассник как субъект профессионального самоопределения / А. Б. Ваньков // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2014. – № 3(11). – С. 86–91.
20. Васильева, Н. Л. Психолого-социальное сопровождение личностного развития как технология / Н. Л. Васильева, В. Ю. Иванова, Р. В. Скочиллов, М. А. Полякова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология, 2009. – №30 (163). – С. 46–51.
21. Василюк, Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
22. Вачков, В. И. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И.В. Вачков. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
23. Вовденко, О. В. Феномен выученной беспомощности у современных подростков как социально-психологическая проблема / О. В. Вовденко // Категория «Социального» в современной педагогике и психологии: материалы Научно-практической конференции (заочной) с международным участием, 2013. – С. 169–173.
24. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для педагогических институтов / А. Петровский, Н. Непомнящая, В. Мухина и др.; (Под ред. А. Петровского). – 2-е изд. – М.: Прогресс, 1985. – 352 с.
25. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М.: Смысл, Эксмо, 2003. – 317с.
26. Вьюгова, Т. С. Психолого-педагогическое сопровождение выбора старшеклассником информационно-технического профиля / Т. С. Вьюгова, О. Б. Шамина // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: информатика и информатизация образования, 2005. – № 5. – С. 8–10.

27. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационный процесс / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. – 58 с.
28. Газман, О. С. Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки / О. С. Газман // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. Материалы конференции, 1996. – С. 5–45.
29. Глазкова, Т. В. Педагогическое сопровождение личностного развития учащихся в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Глазкова Татьяна Владимировна; ИГПУ; науч. рук. Н. А. Переломова. – Иркутск, 2004. – 18 с.
30. Гончарова, С. С. Опросник «Способы преодоления негативных ситуаций» – метод диагностики психологического преодоления в раннем юношеском возрасте / С. С. Гончарова // Журнал практического психолога: научно-практический журнал, 2006. – № 6. – С. 132–148.
31. Горбатова, Е. А. Теория и практика психологического тренинга / Е. А. Горбатова. – СПб.: Речь, 2008. – 320 с.
32. Гриненко, Д. Н. Динамика показателей саморегуляции и креативности у студентов с разными когнитивными стилями в условиях психолого-образовательного сопровождения / Д. Н. Гриненко // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, 2018. – №24. – С. 34 – 44.
33. Губанова, М.И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников: теория и практика подготовки учителя: Монография / М. И. Губанова. – Кемерово: Изд-во ГОУ «КРИПО», 2002. – 207 с.
34. Гурская, С. П. Характеристика структурных элементов ситуации выбора / С. П. Гурская // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология, 2012. – №45 (304). – С. 4–11.
35. Данилова, М. В. Кризис профессионального выбора и направления профориентационной помощи старшеклассникам / М. В. Данилова //

- Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии, 2013. – № 31. – С. 102–109.
36. Даян, А. В. Реакция сердечной деятельности старшеклассников школ с дифференцированным обучением на экзаменационный стресс / А. В. Даян, А. О. Оганнисян, Э. С. Геворкян, С. М. Миносян, М. Р. Мкртчян // Физиология человека, 2003. – № 2 (29). – С. 37–43.
37. Деркач, А. А. Готовность к деятельности как акмеологический феномен/ А. А. Деркач, Е. В. Селезнева, О. В. Михайлов. – М.: Изд-во РАГС, 2008. – 96 с
38. Дикая, Л. Г. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования / Л. Г. Дикая, А. В. Махнач // Психологический журнал, 1996. – Т.17. - №3. – С. 334–354.
39. Драганова, О. А. Психолого-педагогическое сопровождение основных образовательных программ начального и основного общего образования: Учебно-методическое пособие / О. А. Драганова, И. В. Климова, М. И. Калараш. – Липецк: Институт развития образования, 2014. – 151 с.
40. Дружинин, В.Н. Психология: учеб. для гуманит. вузов / В. Н. Дружинин – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.
41. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск, 1976. – 25 с.
42. Егорова, А. М. Старшеклассники и музыкальное образование / А. М. Егорова // Сборник конференций НИИ Социосфера, 2011. – № 19. – С. 145–151.
43. Еремкин, Ю. Л. Старшеклассник как субъект профессионального самоопределения / Ю. Л. Еремкин, О. А. Пчелкина // Педагогика и психология как ресурс современного общества: актуальные проблемы образовательного процесса в гетерогенных организациях. К 40-летию Института психологии, педагогики и социальной работы: материалы VIII Международной научно-практической конференции, 2016. – С. 358–361.

44. Жукова, В. Ф. Психолого-педагогический анализ категории «Психологическая готовность» / В. Ф. Жукова // Известия Томского политехнического университета. Инжиниринг георесурсов, 2012. – №320(6). – С. 117–121.
45. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
46. Ильин, Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 701 с.
47. Исаева, Е. Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни / Е. Р. Исаева. – СПб.: Издательство СПбГМУ, 2009. – 136 с.
48. Кадыров, Р. В. Посттравматическое стрессовое расстройство (PTSD): состояние проблемы, психодиагностика и психологическая помощь / Р. В. Кадыров. – СПб.: Речь, 2012. – 448 с.
49. Казаков, Б. Н. Словарь научных терминов: справочное пособие / Б. Н. Казаков. – Казань: КТУ, 2008. – 32 с.
50. Казакова, Е. И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества / Е. И. Казакова. – СПб, 1995. – 186 с.
51. Казакова, Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике / Е. И. Казакова // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка, 1998. – С. 4–6.
52. Калинина, Н. В. Трудные жизненные ситуации с позиции современных школьников: содержание и преодоление / Н. В. Калинина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития, 2013. – № 2(3). – С. 245 – 250.
53. Камозина, К. А. Формирование конструктивных стратегий копинг-поведения у старших школьников в период государственной итоговой аттестации как направление профилактики насилия / К. А. Камозина // Психическое, физическое, информационное насилие и пути его

- преодоления в современном обществе: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 2015. – С. 188–195.
54. Канеман, Д. Рациональный выбор, ценности и фреймы / Д. Канеман, А. Тверски // Психологический журнал, 2003. – № 24(4). – С. 31–42.
55. Канеман, Д. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения / Д. Канеман, П. Соловик, А. Тверски. – Харьков: Гуманитарный центр, 2005. – 632 с.
56. Капина, О. А. Структура психологической готовности к выбору профессии / О. А. Капина // Ярославский педагогический вестник, 2011. – №2 (3). – С. 205–207.
57. Кибальник, А. В. Стратегии преодоления личностью трудных жизненных ситуаций: факторы выбора / А. В. Кибальник // Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2017. – №6 (1) – С. 336–340.
58. Киракосян, А. Х. Оптимизация психологической готовности к усвоению познавательных действий: на материале чтения в начальной школе / автореферат дис. ... канд. псих. н./ Киракосян Анна Хачатуровна; МГУ; науч. рук. Н. Ф. Талызина. – Москва, 2014. – 32 с.
59. Ключко, В. Е. Психология инновационного поведения / В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский. – Томск, 2009.
60. Коломеец, Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение формирования стратегий осуществления выбора у старшеклассников / автореф. дис... канд. псих. наук / Коломеец Лариса Анатольевна; КемГУ; науч. рук. И. С. Морозова. – Кемерово, 2013. – 23 с.
61. Коломеец, Л.А. Особенности проявления копинг-стратегий поведения старшеклассников в стрессовых ситуациях / Л. А. Коломеец // Теория и практика общественного развития, 2015. – № 17 – С.216 – 219.
62. Кон, И.С. Психология старшеклассника / И. С. Кон – М.: Просвещение, 1980 – 192 с.

63. Коротаева, Е. В. Педагогика взаимодействия в современном образовательном процессе: дис. ... докт. пед. Наук / Коротаева Евгения Владиславовна; УГПУ. – Екатеринбург: УГПУ, 2000. – 320с.
64. Крайнова, Л. О. Педагогическое сопровождение познавательной самостоятельности учащихся в дистанционном обучении / Л. О. Крайнова // Наука и образование: современные тренды, 2013. – №1. – С. 158–171.
65. Красавина, О. И. Педагогическая поддержка при формировании переводческой компетенции у студентов технического вуза / О. И. Красавина // Вопросы методики преподавания в вузе, 2013. – № 2(16) – С. 211 – 219.
66. Краснорядцева, О. М. Психолого-образовательное сопровождение подготовки специалиста / О. М. Краснорядцева // Вестник Томского гос. ун-та, 2007. – № 305. – С. 165–168.
67. Краснорядцева, О. М. Опыт разработки и реализации психолого-образовательного сопровождения процесса подготовки высококвалифицированных кадров / О. М. Краснорядцева // Психология обучения, 2008. – № 8. – С. 15–18.
68. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению: метод. пособие / науч. ред. С. Н. Чистякова, А. Я. Журкина. – М.: РАО, 1997.
69. Кружкова, О. В. Проблема диагностики копинг-стратегий в современном психологическом измерении / О. В. Кружкова, Д. М. Никифорова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология, 2012. – №31 – С. 4–12.
70. Крупницкий, Д. В. Библиотека образовательного учреждения и ее читатели-старшеклассники / Д. В. Крупницкий // Макушинские чтения, 2009. – № 8. – С. 318–322.
71. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.

72. Крюкова, Т. Б. Современные подходы к исследованию проблемы психологической готовности к деятельности в электроэнергетической сфере / Т. Б. Крюкова // Вестник Ивановского государственного энергетического университета, 2011. – №1. – С. 155–160.
73. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения / Т. Л. Крюкова // Вестник Костромского государственного университета, 2013. – № 19(5). – С. 184–188.
74. Левина, Л. М. Проектирование педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов / Л. М. Левина // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки, 2015. – №1(37). С. 228–234.
75. Левитов, Н. Л. О психических состояниях человека / Н. Л. Левитов – М.: Просвещение, 1964.
76. Леонова, Е. Н. Педагогическое сопровождение процесса адаптации первокурсников вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Леонова Елена Николаевна; ДГГУ; науч. рук. М. Н. Невзоров. – Хабаровск, 2010. – 25 с.
77. Леонтьев, Д. А. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д. А. Леонтьев, Н. В. Пилипко // Вопросы психологии, 1995. – № 1. – С. 97 – 110.
78. Леонтьев, Д. А. Тест смысло-жизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
79. Либина, А. В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации / А. В. Либина. – М.: Эксмо, 2008. – 400 с. – (Психологическое образование).
80. Логинова, И. О. Психолого-образовательное сопровождение как условие формирования у студентов ситуативной готовности к осуществлению выбора / И. О. Логинова, Е. И. Стоянова, Ю. В. Живаева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, 2015. – №1 (31). – С. 162–165.

81. Ложкин, Г. В. Феномен телесности в Я-структуре старшеклассников и содержании их жизненных проектов / Г. В. Ложкин, А. Ю. Рождественский // Психологический журнал, 2004. – № 2(25). – С. 27–33.
82. Макарова, С. В. Формирование готовности к профессиональной деятельности будущего педагога-музыканта на основе парадигмы педагогической поддержки / С. В. Макарова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки, 2011. – №1. – С. 153–161.
83. Манузина, Е. Б. Педагогическое сопровождение студентов в условиях педагогической практики / Е. Б. Манузина // Сибирский педагогический журнал, 2012. – № 7. – С. 116–119.
84. Мельничук, А. С. Мотивационная готовность депутатов к политической деятельности: теоретико-методологический аспект / автореф. дис. ... канд. психол. наук / Мельничук Андрей Степанович; РАГС. – М.: РГБ, 1996. – 24 с.
85. Мерсиянова, А. П. Основные признаки экзистенциального выбора / А. П. Мерсиянова // Вестник Томского государственного университета, 2010. – №335. – С. 153–156.
86. Михайлов, О. В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен: содержание и пути развития старшеклассников / автореф. дис. ... канд. псих. наук / Михайлов Олег Владимирович; РАГС; науч. рук. А. А. Деркач. – Москва, 2007. – 23 с.
87. Морозова, И. С. К проблеме классификации стратегий осуществления выбора старшеклассниками / И. С. Морозова, Л. А. Коломеец // Теория и практика общественного развития, 2013. – №11. – С. 112–114.
88. Морозова, И. С. Практические аспекты личностного самоопределения. Учебное пособие / И. С. Морозова, К. Н. Белогай, Н. Ю. Будич. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2007. – 94 с.
89. Морозова, И. С. Взаимосвязь механизмов психологических защит с копинг-стратегиями у студентов-первокурсников / И. С. Морозова, Е. А.

- Панасенко // Теория и практика общественного развития, 2015. – № 18. – С. 345–349.
90. Муздыбаев, К. Стратегии совладания с жизненными трудностями: теоретический анализ / К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии, 1998. – Т. 1., вып. 2. – С. 102–112.
91. Муругова, А. О. Возрастная динамика вариативности способов преодоления негативных ситуаций у старшеклассников / А. О. Муругова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2018. – Вып. 4 (228). – С. 123–130.
92. Муругова, А. О. Возрастная изменчивость способов преодоления негативных ситуаций в период ранней юности / А. О. Муругова, И. С. Морозова // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». – 2018. – Т. 23. – С. 88–96.
93. Муругова, А. О. Личностные особенности старших подростков с различными ведущими способами преодоления негативных ситуаций / А. О. Муругова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2017. – № 4. – С. 68–73.
94. Мухина, В.С. Возрастная психология / В. С. Мухина – М.: Академия, 1997. – 432 с.
95. Нартова-Бочавер, С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал, 1997. – № 5. – С. 20 – 30.
96. Нарциссова, С. Ю. Психология и педагогика развития / С. Ю. Нарциссова. – М.: Академия МНЭПУ, 2017. – 170 с.
97. Никольская, И. М. Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. – СПб.: Речь, 2006. – 342 с.
98. Новиков, А. М. Методология: словарь системы основных понятий: словарь / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М: Либроком, 2013. – 208 с.

99. Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации: федер. закон от 10 дек. 1995 г. № 195-ФЗ // Собр. законодательства Рос. Федерации, 1995. – № 50. – С. 48–72.
100. Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования: Приказ Министерства образования Российской Федерации от 18.07. 02г. № 2783 // Официальные документы в образовании. – 2002. – №27. – С. 12–34.
101. Овчарова, А. П. Понятие «Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста» как педагогическая категория / О. П. Овчарова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, 2012. – №3 (4). – С. 70–78.
102. Овчарова, А. П. Этапы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями в речевом развитии / А. П. Овчарова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2008. – №2(82). – С. 128–131.
103. Овчинникова, Л. А. Технологии психологического сопровождения в процессе профессионализации специалиста в системе «Человек-человек» / Л. А. Овчинникова // Вестник Брянского государственного университета, 2015. – №1. – С. 89 – 92.
104. Одинцова, М. А. Стресс преодолённое поведение старшеклассников с разным уровнем жизнестойкости / М. А. Одинцова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия, Психология, Педагогика, 2016. – №16(2). – С. 191–198.
105. Останина, Н.В. Подходы к классификации копинг-поведения в научной литературе / Н. В. Останина // Известия Российского гос. Пед. Ун-та им. А.И. Герцена, 2008. № 70 (2). – С. 127–131.
106. Осухова, Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: Учебное пособие / Н. Г. Осухова. – М.: Академия, 2012. – 288 с.
107. Парфенова, Н. Б. О подходах к классификации и диагностике жизненных ситуаций / Н. Б. Парфенова // Вестник Псковского

государственного университета. Серия: Социально–гуманитарные науки, 2009. – №9. – С. 109–117.

108. Парыгин, Б. Д. Социальная психология: учебное пособие / Б. Д. Парыгин. – СПб.: 1999. – 592 с.

109. Пашинян, И. А. Контент-анализ как метод исследования: достоинства и ограничения / И. А. Пашинян // Научная периодика: Проблемы и решения, 2012. – №3(9). – С. 13–18.

110. Поддьяков, А. Н. Преднамеренное создание трудностей и совладание с ними / А. Н. Поддьяков // Психологические исследования. Электронный журнал, 2008. – № 1.

111. Подойнищина, М. А. Психолого-образовательное сопровождение актуализации и развития рефлексивных способностей молодых людей, обучающихся в вузе / М. А. Подойнищина // Сибирский психологический журнал, 2017. – №63. – С. 75–88.

112. Положение об организации и проведении профессиональных проб обучающимися общеобразовательных организаций Кемеровской области № 2282 от 20.12.2017 / Департамент образования и науки Кемеровской области

113. Попова, В. И. Социально-психологическое сопровождение школьников в образовательном процессе / В. И. Попова, И. А. Королева// Вестник Томского государственного педагогического университета, 2013. – №6 (134). – С. 76–81.

114. Попович, А. Э. Формирование готовности старших школьников к выбору профессии в школе: монография / А. Э. Попович. – М.: Академия педагогических и социальных наук, 2010.

115. Рассказова, Е. И. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики СОРЕ / Е. И. Рассказова, Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2013. – №10 (1) – С. 82–118.

116. Реан, А. А. Психология изучения личности: Учеб. Пособие/ А. А. Реан. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.
117. Резапкина, Г. В. Оценка психологической готовности к выбору профессии / Г. В. Резапкина // Мир образования – образование в мире, 2017. – №3(67). – С. 253–257.
118. Рогозин, Д. М. Трудные жизненные ситуации в представлениях старшего поколения россиян / Д. М. Рогозин // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены, 2013. – №5 (117). – С.32–51.
119. Рубинштейн, С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения в клинике / С. Я. Рубинштейн. – М., ЭКСМО-Пресс, 1999. – 448 с.
120. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. – 720 с.
121. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. – 224 с.
122. Рылеева, А. С. Сущностные характеристики готовности подростков группы риска к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности / А. С. Рылеева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения, 2008. – №1. – С. 110–114.
123. Савенышева, С. С. Особенности проблемных сфер старших подростков, обучающихся в разных образовательных системах, в связи с их личностными характеристиками / С. С. Савенышева, К. Б. Кравчик // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика, 2013. – №2. – С. 40–50.
124. Сальная, С. К. Soft skills в компетентностной модели выпускника вуза / С. К. Сальная // Наука. Образование. Культура. Вклад молодых исследователей. Сборник статей по материалам III Международной научной конференции преподавателей, молодых ученых, аспирантов и студентов вузов, 2016. – С. 331–334.

125. Серебровская, Н. Е. Психологическая готовность к выбору профессии в раннем юношестве: теоретический и практический аспект / Н. Е. Серебровская, А. А. Лукомец // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 2017. – №23 (5). – С. 44–48.
126. Серый, А. В. Тренинговое обучение в вузе как условие интернализации смысла будущей профессии / А. В. Серый // Сибирский психологический журнал, 2007. – №26. – С. 181–185.
127. Серый, А. В. Ценностно-смысловые аспекты психологической работы со студенческой молодежью, находящейся в кризисной ситуации / А. В. Серый, М. С. Яицкий, Е. В. Харченко // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета, 2014. – № 2 (18). – С. 40–48.
128. Симатова, О. Б. Взаимосвязь продуктивности копинг-стратегий и результатов ЕГЭ у старшеклассников / О. Б. Симатова, И. Э. Космакова // Теория и практика общественного развития, 2014. – №3. – С. 96–98.
129. Слободчиков, В. И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии, 1990. – № 3. – С. 28–29.
130. Собкин, В. С. Анализ эмиграционных планов старшеклассников (по материалам опроса старшеклассников Москвы и Риги) / В. С. Собкин, Т. А. Мурсалиев // Социология образования. Труды по социологии образования, 2012. – С. 81–87.
131. Соколова, Е. А. Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка: взаимосвязь и различия [Электронный ресурс]/ Е. А. Соколова. – Режим доступа: <http://rud.exdat.com/docs/index-731228.html>.
132. Солодовникова, Т.В. Генезис понятия «педагогическое сопровождение» / Т. В. Солодовникова // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. –2014. – № 7. – С. 38–43.

133. Стефаненко, Н. А. Экзистенциальный выбор подростка как педагогическая проблема / Н. А. Стефаненко // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика, 2010. – №16(3). – С. 15–19.
134. Субботина, Л. Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения / автореф. дис... канд. пед. наук / Субботина Любовь Григорьевна; КемГУ; науч. рук. Т. М. Чурекова. – Кемерово, 2002. – 22 с.
135. Субботина, Л. Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся / Л. Г. Субботина // Сибирский психологический журнал (специальный выпуск, посвященный 10-летию юбилею кафедры социальной психологии и психосоциальных технологий Кемеровского государственного университета), 2007. – № 25.
136. Сушкова, И. В. Особенности готовности подростков к выбору жизненных стратегий / И. В. Сушкова, О. А. Подольская // Психология образования в поликультурном пространстве, 2014. – №1(25). – С. 50–60.
137. Тарасова, Л. Е. Психологическая безопасность образовательной среды как условие развития адаптационной готовности старшеклассников / Л. Е. Тарасова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития, 2012. – №1(2). – С. 18–22.
138. Тарита, Л. Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в управлении районной образовательной системой: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Тарита Любовь Григорьевна; СПбГУПМ; науч. рук. В. Ю. Кричевский. – СПб., 2000. – 21 с.
139. Ташлыков, В. А. Психология лечебного процесса / В. А. Ташлыков. – Ленинград: Медицина, 1984. – 191 с.
140. Торопов, П. Б. Формирование поведения: практическое применение идей бихевиоризма / П. Б. Торопов // Вестник Балтийского федерального

университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология, 2011. – №11. – С. 81–85.

141. Тряпицына, А. П. Проблемы содействия становлению личности школьника в современном образовательном процессе / А. П. Тряпицына // модернизация общего образования: исследования проблемы становления личности в современном образовательном процессе. – Санкт–Петербург: РГПУ, Научно-исследовательский институт общего образования, 2016. – С. 195–205.

142. Тугаров, А. Б. Методология и методика классификации трудных жизненных ситуаций, требующих социальной интервенции в жизнедеятельность ребенка и его семьи / А. Б. Тугаров, А. С. Дудкин // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, 2012. – № 27. – С. 136–150.

143. Туманова, Е. Н. Помощь подростку в кризисной ситуации жизни. Учебное пособие / Е. Н. Туманова – Саратов, 2002. – 69 с.

144. Тышкова, М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях / М. Тышкова // Вопросы психологии, 1987. – №1. – С. 27–34.

145. Уварова, С. Я. Психологическая готовность старшеклассников к принятию жизненно важных решений / С. Я. Уварова // Ярославский педагогический вестник, 2010. – №2(3). – С. 229 – 233.

146. Улезко, Е. Н. Исследование влияния личностных качеств на совладающее поведение старшеклассников и студентов / Е. Н. Улезко // Вестник Бурятского государственного университета, 2010. – №5. – С. 117–122.

147. Умникова, Е. Л. Старшеклассники выбирают профессию: сетевой проект «Профи-дебют: масштаб – город» / Е. Л. Умникова, Е. А. Яровникова // Народное образование, 2012. – № 7. – С. 240–244.

148. Ускова, С. А. Сопровождение как базовая категория современной педагогики: теоретическое обоснование/ С. А. Ускова // Человек и образование, 2013. – № 2(35). – С. 84–88.
149. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования/ Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010.
150. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации (ред. от 25.12.2018) // Российская газета. – № 303, 31.12.2012.
151. Фролова, С. В. Психологические особенности профессионального самоопределения старшеклассников/ автореф. дис. ...канд. психол. наук / Фролова Светлана Валериевна; АПКППРО; науч. рук. Е. Г. Черковская. – М., 2009. – 23 с.
152. Хазова, С. А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников / С. А. Хазова // Психологический журнал, 2004. – № 25(5). – С. 59–69.
153. Хачатурова, М. Р. Совладающий репертуар личности: обзор зарубежных исследований / М. Р. Хачатурова // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2013. – №10 (3) – С. 160–169.
154. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб: Питер, 2007.
155. Церковский, А. Л. Современные взгляды на копинг-проблему / А. Л. Церковский // Вестник Витебского государственного медицинского университета, 2006. – № 3 – С.112–121.
156. Чернова, Е. И. Психолого-образовательное сопровождение формирования готовности к осуществлению студентами выбора в профессиональном обучении / автореф. дис... канд. псих. наук / Чернова Екатерина Иннокентьевна; КГМУ; науч. рук. И. О. Логинова. – Красноярск, 2013. – 23 с.
157. Чистякова, С. Н. Системная организация педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в

- условиях социально-экономических перемен / С. Н. Чистякова // Казанский педагогический журнал, 2017. – №1 (120). – С. 7–15.
158. Чистякова, С. Н. Педагогическое сопровождение социально-профессионального самоопределения учащихся / С. Н. Чистякова, Н. С. Пряжников // Ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов. – М., 2002.
159. Чурекова, Т. М. Непрерывное образование и развитие личности в системе инновационных учебных заведений / Т.М. Чурекова. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2001. – 262 с.
160. Шаповалова, О. Е. Технологические аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения развития детей в образовательных учреждениях / О. Е. Шаповалова // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке, 2011. – №4. – С. 112–116.
161. Шевченко, Н. И. Современные старшеклассники как социальная группа: особенности и условия их социализации / Н. И. Шевченко // Человеческий капитал, 2015. – №2(74). – С. 20–24.
162. Шигабетдинова, Г. М. Феномен рефлексии: границы понятия / Г. М. Шигабетдинова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2014. – № 2–1. – С. 415–422.
163. Шишкина, О. И. Психолого-педагогические условия возникновения ситуативной готовности учащихся средней школы к занятию / автореферат дис. ... канд. псих. н./ Шишкина Оксана Ивановна; МГУ; науч. рук. Т. В. Габай. – Москва, 2009. – 28 с.
164. Ювенская, Л. Ю. Формирование у старшеклассников готовности к выбору профессии текстильного профиля в условиях совместной деятельности школы со средним ПТУ и предприятиями / автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Л. Ю. Ювенская. – М., 1979. – 21 с.
165. Ядова, М. А. Современное и традиционное в ценностях постсоветской молодежи / М. А. Ядова // Социологические исследования, 2012. – № 1(333). – С. 114–125.

166. Яковлева, Н. О. Сопровождение как педагогическая деятельность / Н. О. Яковлева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки, 2012. – №4 (263). – С. 46–49.
167. Яницкий, М. С. Постнеклассическая педагогическая психология: ценностно-смысловой тренд: монография / М. С. Яницкий, А. В. Серый, М. С. Иванов, А. А. Утюганов, Н. Р. Хакимова. – Кемерово: ГБУ ДПО «КРИПО», 2017. – 202 с.
168. Яницкий, М. С. Трансформация представлений об экстремальной ситуации в постнеклассической психологии / М. С. Яницкий, А. В. Серый // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности, 2013. – №3. – С. 120 – 124.
169. Яницкий, М. С. Ценностно-смысловые аспекты работы со студентами вуза, оказавшимися в кризисной ситуации / М. С. Яницкий, Е. В. Аршинова, М. С. Иванов, С. А. Пфетцер, Е. В. Харченко // Вестник Кемеровского государственного университета, 2016. – № 1(65). -- С. 145–151.
170. Aneshensel, C. S. Stress, support, and depression: A longitudinal causal model / C. S. Aneshensel, R. R. Frerichs// Journal of Community Psychology, 1982. – №10 (4) – p. 363–376.
171. Bandura, A. Social learning and personality development / A. Bandura, R. Walters. – NY: Holt, Rinehart and Winston, 1963. – 329 p.
172. Barrera, M. The role of emotional social support in the psychological adjustment of siblings of children with cancer / M. Barrera, C. F. Fleming, F. S. Khan // Child Care Health, 2006. – № 30. – p. 103–111.
173. Cohen, S. Social support and health / S. Cohen, S. L. Syme. – N. Y.: Academic Press, 1985.
174. Coyne, J. C. Social factors and psychopathology: Stress, social support, and coping processes / J. C. Coyne, G. Downey // Annual Review of Psychology, 1991 – №42 (1) – p. 401 – 425.
175. Downie, R. S. Education and Personal relationships / R. S. Downie, E. M. Loudfoot, E. Telfer. – London: Methuen, 1974. – 155 p.

176. Haan, N. Proposed model of ego functioning: coping and defense mechanisms in relationship to IQ change / N. Haan // *J. of American Psychological Association*. Washington, 1963. – Vol. 77. — № 8. – P. 1–22.
177. Hull Jr., R. E. On Pedagogical Caring / R. E. Hull Jr. // *Educational theory*, 1979. – № 29 (3). – p. 237–244.
178. Karoly, P. Mechanisms of self-regulation / P/ Karoly // *Annual Reviews*, 1993. – №44. – p. 23–52.
179. Lazarus, R. S. Psychological stress and the coping process / R. S. Lazarus – N. Y.: McGraw Hill, 1966.
180. Lazarus, R. S. Stress, appraisal and coping / R. S. Lazarus, S. Filkman. – N.Y.: Springer Publishing Company, 1984.
181. Macintyre, J. Examination of an Indicated Prevention Program Targeting Emotional and Behavioral Functioning in Young Adolescents / J. Macintyre. – Murdoch, 2013. – 259 p.
182. Midgley, N. Minding the child / N. Midgley, I. Vroyva. – N.Y.: Roytledge, 2012. – 240 p.
183. Osin, E. Self-determination and well-being. Poster presented at the 4th International Self-Determination Conference / E. Osin, I. Boniwell. – Chent, Belgium, 2010.
184. Petrovsky, M. J. The relationship among locus of control, coping styles, and psychological symptom reporting / M. J. Petrovsky, J. C. Birkimer // *Journal Clinical Psychology*, 1991. – № 47(3). – p. 336–345.
185. Protheroe, N. Technology and Student Achievement/ N. Protheroe // <https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Principal/2005/N-Dp46.pdf>.
186. Salonna, F. Does social support mediate or moderate socioeconomic differences in self-rated health among adolescents? / F. Salonna, A. M. Geckova, I. Zezula, M. Sleskova, J. W. Groothoff // *International Journal of Public Health*, 2012. – №57 (3). – p. 609–617.
187. Sarason, B. R. Social support: The sense of acceptance and the role of relationships / B. R. Sarason, G. R. Pierce, I. G. Sarason, – 1990.

188. Sarason, B. R. Traditional views of social support and their impact on assessment / B. R. Sarason, I. G. Sarason, G. R. Pierce // Wiley series on personality processes. Social support: An interactional view, 1990. – p. 9–25.
189. Shek, D.T.L. Reliance On Self or Seeking Help From Others: Gender Differences in the Locus of Coping in Cinese Working Parents / D.T.L. Shek // Journal Psychology, 1992. – №126 (6). – p. 671 – 678.
190. Stafford, M. Positive and negative exchanges in social relationships as predictors of depression: Evidence from the English longitudinal study of aging / M. Stafford, A. McMunn, P. Zaninotto, J. Nazroo // Journal of Aging and Health, 2011. – № 23(4). – p. 607–628.
191. Turner, R. J. Social Relationships and Social Support / R. J. Turner, J. B. Turner, W. B. Hale // Sociology of Mental Health, 2014. – p. 1–20.

Приложение Б

Таблица 10– Сравнение средних значений параметров мотивационного компонента обучающихся в 8-9 и 10-11 классах

Шкала	8-9 кл.	10-11 кл.	Значение t	Уровень значимости, p
Мотивация достижения/ избегания	10,92	12,62	-2,72	0,007
Стремление к принятию	15,02	16,07	-1,21	0,23
Страх отвержения	14,33	16,64	-2,23	0,03
Осмысленность жизни	85,98	90,98	-1,31	0,19
Цели в жизни	26,43	27,93	-0,98	0,33
Процесс жизни	25,96	27,22	-0,84	0,39
Результат жизни	22,14	21,95	0,19	0,85

Приложение В

Таблица 11– Сравнение средних значений параметров операционального компонента обучающихся в 8-9 и 10-11 классах

Шкала	8-9 кл.	10-11 кл.	Значение t	Уровень значимости, p
Поиск поддержки	9,85	10,22	-0,71	0,48
Повышение самооценки	24,05	22,45	1,99	0,05
Самообвинение	13,23	11,8	2,24	0,03
Анализ проблемы	15,55	15,42	0,23	0,81
Поиск виновных	8,35	7,62	1,48	0,14

Приложение Г

Таблица 12 – Сравнение средних значений параметров эмоционально-волевого компонента обучающихся в 8-9 и 10-11 классах

Шкала	8-9 кл.	10-11 кл.	Значение t	Уровень значимости, p
Общая интернальность	21,1	26,34	-5,8	0,000001
Интернальность достижений	5,63	7,63	-5,34	0,000001
Интернальность неудач	6,59	7,24	-2,09	0,04
Интернальность в семье	4,14	5,27	-3,45	0,0008
Интернальность в производственных отношениях	3,92	4,11	-0,84	0,4
Интернальность в межличностных отношениях	2,57	2,82	-1,36	0,17
Интернальность в отношении здоровья	2,18	2,69	-2,54	0,01
Автономия	34,67	36,15	-1,19	0,23
Самовыражение	35,14	37,49	-1,78	0,08

Приложение Д

Таблица 13 – Сравнение средних значений параметров оценочного компонента обучающихся в 8-9 и 10-11 классах

Шкала	8-9 кл.	10-11 кл.	Значение t	Уровень значимости, p
Самооценка здоровье	6,75	6,68	0,89	0,8
Самооценка ум	5,61	6,7	-3,47	0,0008
Самооценка характер	5,82	6,85	-2,47	0,02
Самооценка счастье	5,26	6,79	-1,06	0,29
Самооценка умение справляться с ТЖС	5,77	6,48	-1,45	0,15
Средняя самооценка	6,04	6,7	-1,96	0,06

Приложение Е

Взаимосвязи параметров компонентов готовности к выбору стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций

Таблица 14 – Взаимосвязи параметров мотивационного компонента с параметрами компонентов готовности к выбору стратегий преодоления ($p \leq 0,05$)

	Шкалы	Мотивация достижения/ избегания	Стремление к принятию	Страх отвержения	Цели в жизни	Процесс жизни	Результат жизни	Осмысленность жизни
О п е р а ц и	Поиск поддержки	0,06	-0,31	0,17	0,02	0,02	0,02	-0,04
	Повышение самооценки	0,04	-0,15	-0,12	0,13	0,17	0,14	0,16
	Самообвинение	-0,29	0,08	0,22	-0,32	-0,35	-0,48	-0,46
	Анализ проблемы	0,14	0,21	0,07	0,07	-0,06	0,00	-0,06
	Поиск виновных	-0,18	-0,12	0,21	-0,21	-0,24	-0,30	-0,30
Э м о ц и о н а л ь н о - в о л е в о й	Общая интернальность	0,49	0,00	-0,04	0,30	0,19	0,24	0,35
	Интернальность достижений	0,40	0,03	-0,04	0,26	0,23	0,25	0,30
	Интернальность неудач	0,27	0,05	0,04	0,20	0,13	0,17	0,20
	Интернальность в семье	0,29	-0,12	-0,02	0,21	0,19	0,18	0,30
	Интернальность в производственных отношениях	0,11	0,12	0,01	0,10	0,02	0,08	0,11
	Интернальность в межличностных отношениях	0,21	0,09	-0,02	0,18	0,09	0,09	0,06
	Интернальность в отношении здоровья	0,22	0,07	-0,06	0,12	-0,06	0,01	0,21
	Автономия	0,47	-0,27	-0,35	0,48	0,49	0,49	0,50
	Самовыражение	0,29	-0,25	-0,11	0,37	0,44	0,45	0,42
О ц е н о ч н ы й	Самооценка здоровье	0,34	-0,14	-0,40	0,34	0,34	0,29	0,37
	Самооценка ум	0,38	-0,10	-0,21	0,38	0,31	0,23	0,36
	Самооценка характер	0,32	-0,31	-0,16	0,31	0,40	0,45	0,42
	Самооценка счастье	0,25	-0,28	-0,25	0,46	0,56	0,49	0,53
	Самооценка умение справиться с ТЖС	0,44	-0,23	-0,41	0,53	0,49	0,46	0,54
	Средняя самооценка	0,43	-0,28	-0,36	0,52	0,54	0,50	0,57

Таблица 15 – Взаимосвязи параметров операционального компонента с параметрами компонентов готовности к выбору стратегий преодоления ($p \leq 0,05$)

	Шкалы	Поиск поддержки	Повышение самооценки	Самообвинение	Анализ проблемы	Поиск виновных
М о т и в а ц и о н.	Мотивация достижения/ избегания	0,06	0,04	-0,29	0,13	-0,18
	Стремление к принятию	-0,29	-0,15	0,07	0,18	-0,11
	Страх отвержения	0,20	-0,11	0,21	0,05	0,22
	Цели в жизни	-0,04	0,16	-0,46	-0,05	-0,30
	Процесс жизни	0,01	0,13	-0,32	0,08	-0,21
	Результат жизни	0,02	0,17	-0,35	-0,05	-0,24
Осмысленность жизни	0,02	0,14	-0,48	0,01	-0,30	
Э м о ц и о н о в о е н о е	Общая интернальность	-0,23	-0,23	-0,50	-0,04	-0,32
	Интернальность достижений	-0,11	-0,04	-0,39	0,01	-0,22
	Интернальность неудач	-0,08	-0,21	-0,29	0,07	-0,36
	Интернальность в семье	-0,10	0,00	-0,25	0,06	-0,22
	Интернальность в производственных отношениях	-0,24	-0,18	-0,26	-0,09	-0,10
	Интернальность в межличностных отношениях	0,07	-0,09	-0,10	0,08	-0,04
	Интернальность в отношении здоровья	-0,21	-0,17	-0,27	-0,24	-0,17
	Автономия	0,02	0,14	-0,30	0,11	-0,32
	Самовыражение	0,07	-0,01	-0,36	-0,02	-0,28
О ц е н о ч н.	Самооценка здоровье	-0,06	-0,03	-0,34	-0,06	-0,21
	Самооценка ум	-0,19	-0,03	-0,35	-0,11	-0,18
	Самооценка характер	-0,08	0,05	-0,36	-0,16	-0,14
	Самооценка счастье	-0,04	0,03	-0,47	-0,17	-0,20
	Самооценка умение справляться с ТЖС	-0,05	0,02	-0,50	-0,05	-0,29
	Средняя самооценка	-0,10	0,01	-0,52	-0,14	-0,26

Таблица 16- Взаимосвязи параметров эмоционально-волевого компонента с параметрами компонентов готовности к выбору стратегий преодоления ($p \leq 0,05$)

	Шкалы	Общая инт.	Инт. достижений	Инт. неудач	Инт. в семье	Инт. в производ.	Инт. в межличн..	Инт. здоровье	Автоном.	Самовыражен.
Мотивационно-ценностные	Мотивация достижения/избегания	0,49	0,40	0,27	0,29	0,11	0,21	0,22	0,47	0,29
	Стремление к принятию	0,00	0,03	0,05	-0,12	0,12	0,09	0,07	-0,27	-0,25
	Страх отвержения	-0,04	-0,04	0,04	-0,02	0,01	-0,02	-0,06	-0,35	-0,11
	Цели в жизни	0,30	0,26	0,20	0,21	0,10	0,18	0,12	0,48	0,37
	Процесс жизни	0,19	0,23	0,13	0,19	0,02	0,09	-0,06	0,49	0,44
	Результат жизни	0,24	0,25	0,17	0,18	0,08	0,09	0,01	0,49	0,45
	Осмысленность жизни	0,35	0,30	0,20	0,30	0,11	0,06	0,21	0,50	0,42
Операционные	Поиск поддержки	-0,24	-0,12	-0,09	-0,10	-0,25	0,06	-0,22	0,01	0,06
	Повышение самооценки	-0,23	-0,04	-0,21	0,01	-0,18	-0,10	-0,17	0,14	-0,01
	Самообвинение	-0,49	-0,38	-0,28	-0,25	-0,25	-0,09	-0,27	-0,30	-0,35
	Анализ проблемы	-0,03	0,03	0,10	0,05	-0,05	0,10	-0,23	0,11	0,00
	Поиск виновных	-0,32	-0,22	-0,37	-0,22	-0,11	-0,04	-0,17	-0,32	-0,28
Оценочные	Самооценка здоровье	0,25	0,22	0,32	0,24	-0,03	0,15	0,16	0,18	0,03
	Самооценка ум	0,44	0,34	0,22	0,27	0,16	0,13	0,20	0,22	0,14
	Самооценка характер	0,35	0,29	0,25	0,24	0,11	0,08	0,04	0,37	0,39
	Самооценка счастье	0,30	0,31	0,17	0,30	-0,01	0,04	0,11	0,38	0,30
	Самооценка умение справиться с ТЖС	0,36	0,30	0,14	0,18	0,10	0,07	0,16	0,45	0,34
	Средняя самооценка	0,42	0,36	0,26	0,31	0,08	0,11	0,16	0,41	0,32

Таблица 17 – Взаимосвязи параметров оценочного компонента с параметрами компонентов готовности к выбору стратегий преодоления ($p \leq 0,05$)

	Шкалы	СО здоровье	СО ум	СО характер	СО счастье	СО ТЖС	Средняя СО
М о т и в а ц и о н.	Мотивация достижения/ избегания	0,34	0,38	0,32	0,25	0,44	0,43
	Стремление к принятию	-0,14	-0,10	-0,31	-0,28	-0,23	-0,28
	Страх отвержения	-0,40	-0,21	-0,16	-0,25	-0,41	-0,36
	Цели в жизни	0,34	0,38	0,31	0,46	0,53	0,52
	Процесс жизни	0,34	0,31	0,40	0,56	0,49	0,54
	Результат жизни	0,29	0,23	0,45	0,49	0,46	0,50
	Осмысленность жизни	0,37	0,36	0,42	0,53	0,54	0,57
О п е р а ц.	Поиск поддержки	-0,05	-0,19	-0,07	-0,02	-0,03	-0,08
	Повышение самооценки	-0,03	-0,03	0,05	0,03	0,02	0,02
	Самообвинение	-0,35	-0,35	-0,36	-0,48	-0,51	-0,52
	Анализ проблемы	-0,07	-0,10	-0,16	-0,18	-0,08	-0,15
	Поиск виновных	-0,20	-0,18	-0,13	-0,19	-0,28	-0,25
Э м о ц и о н о в о е н о е	Общая интернальность	0,25	0,44	0,35	0,30	0,36	0,42
	Интернальность достижений	0,22	0,34	0,29	0,31	0,30	0,36
	Интернальность неудач	0,32	0,22	0,25	0,17	0,14	0,26
	Интернальность в семье	0,24	0,27	0,24	0,30	0,18	0,31
	Интернальность в производственных отношениях	-0,03	0,16	0,11	-0,01	0,10	0,08
	Интернальность в межличностных отношениях	0,15	0,13	0,08	0,04	0,07	0,11
	Интернальность в отношении здоровья	0,16	0,20	0,04	0,11	0,16	0,16
	Автономия	0,18	0,22	0,37	0,38	0,45	0,41
Самовыражение	0,03	0,14	0,39	0,30	0,34	0,32	

Приложение Ж

Таблица 18 – Средние значения параметров компонентов готовности к выбору во втором замере для контрольной и экспериментальной группы

Шкала	ЭГ	КГ	Значение t	Уровень значимости, p
Мотивация достижения-избегания	11,47	10,41	0,91	0,37
Стремление к принятию	17,76	15,18	1,90	0,06
Страх отвержения	11,94	13,59	-0,85	0,4
Общая интернальность	25,65	21,14	2,83	0,007
Интернальность достижений	7,47	5,95	2,28	0,03
Интернальность неудач	7,18	5,77	2,59	0,01
Интернальность в семейной сфере	4,71	3,38	2,04	0,05
Интернальность в производственной сфере	4,29	4,18	0,38	0,71
Интернальность в межличностных отношениях	3,12	2,36	2,34	0,02
Интернальность в сфере здоровья	2,41	2,05	1,28	0,21
Цели в жизни	27,76	25,41	0,84	0,41
Процесс жизни	23,24	23,45	-0,08	0,94
Результат жизни	22,12	20,95	0,60	0,55
Осмысленность жизни	89,06	83,95	0,70	0,49
Поиск поддержки	10,00	10,59	-0,67	0,51
Повышение самооценки	25,18	25,41	-0,18	0,86
Самообвинение	12,76	15,18	-2,96	0,005
Анализ проблемы	17,71	16,55	1,23	0,23
Поиск виновных	7,00	10,50	-3,74	0,0006
Самооценка здоровья	6,59	6,18	0,69	0,5
Самооценка ума	6,18	5,86	0,63	0,53
Самооценка характера	6,12	5,50	0,78	0,44
Самооценка счастья	6,59	6,14	0,60	0,55
Самооценка умения справляться ск	5,94	5,00	1,14	0,26
Средняя самооценка	6,28	5,74	1,03	0,31
Автономия	35,76	33,09	1,09	0,28
Самовыражение	36,00	32,50	1,29	0,21

Приложение 3

Таблица 19 – Средние значения параметров компонентов готовности к выбору в первом и во втором замере для контрольной группы

Шкала	Начало года	Конец года	Значение t	Уровень значимости, p
Мотивация достижения-избегания	10,64	10,41	0,33	0,7
Стремление к принятию	14,86	15,18	-0,35	0,73
Страх отвержения	13,22	13,59	-0,32	0,75
Общая интернальность	20,27	21,13	-0,91	0,37
Интернальность достижений	5,18	5,95	-1,86	0,08
Интернальность неудач	6,32	5,77	1,27	0,22
Интернальность в семейной сфере	3,76	3,38	0,86	0,4
Интернальность в производственной сфере	3,91	4,18	-0,9	0,37
Интернальность в межличностных отношениях	2,64	2,36	0,88	0,39
Интернальность в сфере здоровья	2,23	2,05	0,81	0,43
Цели в жизни	27,27	25,41	2,08	0,05
Процесс жизни	27,23	23,45	3,89	0,0008
Результат жизни	22,36	20,95	2,22	0,04
Осмысленность жизни	89,23	83,95	3,07	0,006
Поиск поддержки	11,36	10,59	0,99	0,33
Повышение самооценки	24,14	25,41	-1,25	0,23
Самообвинение	14,36	15,18	-1,13	0,27
Анализ проблемы	16,18	16,54	-0,6	0,55
Поиск виновных	8,5	10,5	-3,86	0,0009
Самооценка здоровья	6,68	6,18	1,25	0,22
Самооценка ума	5,23	5,86	-1,84	0,08
Самооценка характера	5,77	5,5	0,53	0,6
Самооценка счастья	6,05	6,14	-0,15	0,88
Самооценка умения справляться с ТЖС	5,91	5	1,64	0,12
Средняя самооценка	5,93	5,74	0,55	0,59
Автономия	35,36	33,09	1,4	0,17
Самовыражение	36,73	32,5	2,13	0,04

Приложение И

Таблица 20 – Средние значения параметров готовности к выбору в первом и во втором замере для экспериментальной группы

Шкала	Начало года	Конец года	Значение t	Уровень значимости, p
Мотивация достижения-избегания	11,35	11,47	-0,11	0,91
Стремление к принятию	15,76	17,76	-1,63	0,12
Страх отвержения	13,22	13,59	-0,32	0,75
Общая интернальность	22,82	25,65	-2,83	0,01
Интернальность достижений	6,06	7,47	-2,22	0,04
Интернальность неудач	7,01	7,18	-0,5	0,63
Интернальность в семейной сфере	4,06	4,71	-1,65	0,12
Интернальность в производственной сфере	4,41	4,29	0,33	0,74
Интернальность в межличностных отношениях	2,65	3,12	-1,72	0,1
Интернальность в сфере здоровья	2,29	2,41	-0,34	0,74
Цели в жизни	24,91	27,76	-1,53	0,14
Процесс жизни	24,71	23,23	0,75	0,46
Результат жизни	22,01	22,12	-0,09	0,93
Осмысленность жизни	81,71	89,06	-1,53	0,15
Поиск поддержки	10,82	10	1,15	0,27
Повышение самооценки	24,82	25,18	-0,26	0,79
Самообвинение	13,29	12,76	0,83	0,42
Анализ проблемы	16,06	17,71	-2,05	0,06
Поиск виновных	9,06	7	2,64	0,02
Самооценка здоровья	6,47	6,59	-0,25	0,81
Самооценка ума	5,65	6,18	-1,31	0,21
Самооценка характера	5,25	6,12	-1,49	0,16
Самооценка счастья	6	6,59	-1,18	0,26
Самооценка умения справляться с ТЖС	5,41	5,94	-1,64	0,12
Средняя самооценка	5,75	6,28	-1,79	0,09
Автономия	34,76	35,76	-0,56	0,58
Самовыражение	32,35	36	-2,28	0,04