

УДК159.944.4-057.874 (575.2) (04)

ПРОБЛЕМА САМОРЕГУЛЯЦИИ В ИССЛЕДОВАНИИ СТРЕССА У ШКОЛЬНИКОВ

Н.А. Шкарупа, Л.А. Осадчая, И.В. Русанова

Исследуется один из аспектов школьного стресса – оценочной тревожности и копинг-поведению.

Ключевые слова: стресс, тревога, тревожность, экзаменационный стресс, оценочная тревожность, саморегуляция, копинг-поведение.

Актуальность темы исследования обусловлена, с одной стороны, значимостью проблемы школьного стресса для системы образования, с другой – возрастающим интересом к тематике преодоления стрессовых ситуаций с использованием ресурсов самого субъекта стресса. Школьный стресс изучается в тесной взаимосвязи с тревогой, тревожностью и страхом, так как формы их протекания достаточно схожи между собой, и они могут вызвать стрессовое состояние. В рамках данной тематики можно отметить работы Т. Кокса, М.В. Антроповой, Ф.В. Доскина, А.Л. Еремина, Ю.В. Щербатых, Ф.С. Фаустова [1–6].

Тревога вызывает активацию организма до того, как происходит ожидаемое событие. Когда человек сталкивается с ситуацией, тревога ослабевает. Но бывает и так, что состояние тревоги затягивается, и организм вынужден затрачивать гораздо больше энергии для поддержания жизнедеятельности. В результате чего может развиться состояние стресса, которое приводит к различным физиологическим и психологическим нарушениям [7; 8].

Особый интерес с этой точки зрения представляет изучение влияния стилевых особенностей саморегуляции на протекание и переживание школьного стресса. Саморегуляция – неотъемлемая характеристика поведения человека; постоянно активна и динамична. Саморегуляция есть процесс, обеспечивающий адекватную условиям изменчивость, пластичность жизнедеятельности субъекта на любом из ее уровней. Свою значимость саморегуляция приобретает в экстремальных или критических ситуациях, когда происходит мобилизация внутренних резервов [9; 10].

Проблема экзаменационного стресса в современной системе образования имеет большое значение, так как именно этот фактор влияет не только на успеваемость учащегося, но и на его психологическое и физиологическое здоровье [3].

Таким образом, целью нашего исследования явилось изучение психологических факторов школьного стресса.

В ходе исследования была выдвинута гипотеза о том, что в структуру факторов, оказывающих влияние на протекание школьного стресса, входят такие факторы, как стилевые особенности саморегуляции школьников, а также используемые ими копинг-стратегии.

Также мы предположили, что для школьников, которые обладают высоким уровнем развития саморегуляции, а также применяют конструктивные копинг-стратегии, такие как ориентация на решение задачи, характерна более эффективная адаптация к условиям экзаменационного стресса, адекватный уровень оценочной тревоги, высокая активность, самочувствия и настроения.

Методы и методики исследования. Для реализации поставленных задач и проверки гипотезы было проведено психодиагностическое исследование. В психодиагностическом исследовании были использованы следующие методики: опросник оценочной тревожности, опросник “Стиль саморегуляции поведения – 98”, опросник “Самочувствие, активность, настроение (САН)”, а также методика многомерного измерения копинга “Копинг-поведение в стрессовых ситуациях” [11–14].

Выборку психодиагностического исследования составили 64 ученика среднего образовательного учреждения в возрасте 15–17 лет, из них мальчиков – 36, девочек – 28. Исследование проводилось в период сдачи очередных экзаменов в школе.

По результатам исследования на основании данных опросника для измерения оценочной тревожности Ч. Спилбергера школьников разделили на 2 группы: первую (*группа I*) составили те школьники, которые имели низкие показатели оценочной тревожности (n=26), вторую

Таблица 1

Средние показатели по шкалам методики “Самочувствие. Активность. Настроение” в группах

Шкалы опросника САН	Группа I (n=26)		Группа II (n=38)		t	p
	M	±m	M	±m		
Самочувствие	4,15	0,16	4,98	0,11	4,426	< 0,001
Активность	3,64	0,23	5,03	0,1	6,178	< 0,001
Настроение	3,68	0,16	4,99	0,17	5,267	< 0,001

Таблица 2

Средние оценки по шкалам опросника стиля саморегуляции поведения в группах

Шкалы опросника	Группа I (n=26)		Группа II (n=38)		t	p
	M	±m	M	±m		
Планирование	3,31	0,32	5,23	0,4	3,478	< 0,001
Моделирование	3,31	0,25	3,84	0,24	1,47	> 0,1
Гибкость	1,94	0,18	3,53	0,41	3,065	< 0,001
Программирование	3,02	0,25	3,61	0,42	1,074	> 0,1
Оценка результатов	2,76	0,18	3,53	0,36	1,67	< 0,05
Самостоятельность	2,79	0,27	3,3	0,47	0,833	> 0,1
Общий уровень саморегуляции	6,65	0,56	10,3	1,06	2,673	< 0,01

(группа II) – школьники с уровнем оценочной тревожности с тенденцией к завышению (n=38).

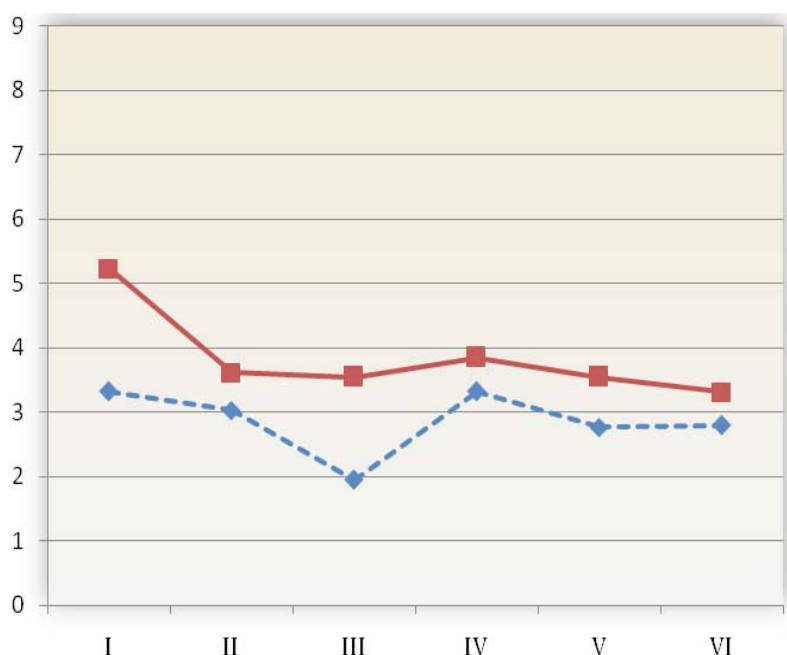
Обсуждение результатов. В обеих группах был проведен анализ самочувствия с помощью методики “САН” (табл. 1).

Из данных табл. 1 видно, что школьники из группы с низкой оценочной тревожностью демонстрируют более низкие показатели по шкале “Самочувствие” ($p < 0,001$). Показатели активности и настроения у них также статистически достоверно ниже, чем в группе II ($p < 0,001$). Данные результаты исследования нуждаются в подробном изучении и объяснении. Р. Мэй в работе о нормальной и невротической тревоге отмечает, что сам по себе уровень тревоги ни о чем не говорит. Прежде всего необходимо обратить внимание на то, насколько данный уровень тревоги адекватен угрозе [7]. Исследование проводилось в период сдачи экзаменов в школе, поэтому наличие уровня тревоги у школьников выше среднего может считаться адекватным в данной ситуации. И напротив, ее полное отсутствие может говорить о том, что тревога вытесняется субъектом.

Исходя из этого, представляет интерес то, каким образом в ситуации экзаменационного стресса школьникам удастся снизить его влия-

ние и более эффективно адаптироваться к условиям. В связи с этим в обеих группах был проведен анализ особенностей стиля саморегуляции школьников. Результаты показали, что наиболее развит уровень саморегуляции у школьников второй группы, а школьники, которые продемонстрировали по результатам опроса низкий уровень оценочной тревожности, имеют более низкий уровень саморегуляции.

Достоверные отличия ($p < 0,01$) были обнаружены по нескольким шкалам опросника. Так, например, показатели по шкале “Общий уровень саморегуляции” во второй группе статистически достоверно выше ($p < 0,01$). Данная шкала характеризует общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Для учащихся с высокими показателями общего уровня саморегуляции характерна осознанность и взаимосвязанность регуляторных звеньев в общей структуре индивидуальной регуляции. Такие школьники самостоятельные, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них осознанно в большей степени. У школьников с низкими показателями по данной шкале потребность в осознанном планировании и программировании своего пове-



Усредненные профили саморегуляции у школьников:

—♦—♦— I группа (контрольная) —■— II группа (экспериментальная)

Шкалы опросника: I – “Планирование”; II – “Программирование”; III – “Гибкость”; IV – “Моделирование”; V – “Оценка результатов”; VI – “Самостоятельность”.

дения несформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей.

Кроме того, у школьников второй группы более представленным является такой стиль саморегуляции как “Планирование” ($p < 0,001$). При высоких показателях по этой шкале школьники демонстрируют инициативность в планировании своей деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны, действенны и устойчивы, цели деятельности часто могут выдвигаться самостоятельно. У этой группы наблюдается также устойчивость целей в психологически сложных условиях. Ученики с низкими показателями по шкале “Планирование” потребностью в планировании почти не обладают, планы подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование не действенно, малореалистично. Такие школьники не умеют планировать учебную работу и не стремятся определить учебную перспективу на длительное время, предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и, как правило, несамостоятельно. Можно предпо-

ложить, что данная составляющая саморегуляции школьника особенно значима в период сдачи экзаменов.

Статистически достоверные отличия по шкале “Гибкость” показывают, что у школьников II группы уровень сформированности регуляторной гибкости выше ($p < 0,001$), т.е. они более способны перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий. Школьники с высокими показателями по шкале “Гибкость” демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств они легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий учебной деятельности и в зависимости от этого перестроить тактику поведения и программу учебных действий. Школьники с низкими показателями по шкале гибкости в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, смене условий и образа жизни. Такие

Средние показатели по шкалам опросника копинг-стратегий в группах

Шкала опросника	Группа I (n=26)		Группа II (n=38)		t	p
	M	±m	M	±m		
Решение	56,53	1,37	54,68	1,1	1,058	> 0,1
Эмоции	37,53	1,4	35,02	0,88	1,597	> 0,1
Избегание	44,53	1,17	39,23	1,17	3,09	< 0,01
Отвлечение	19,69	0,95	19,68	0,82	0,007	> 0,1
Социальное отвлечение	17,76	0,78	14,5	0,93	2,512	> 0,1
Копинг	175,92	2,9	164,23	3,0	2,686	< 0,01

школьники менее способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать учебную деятельность. Они не способны легко переключаться с одного вида деятельности на другой и быстро включаться в учебную деятельность (см. рисунок).

Сравнительный анализ показал статистически достоверные отличия ($p < 0,05$) по шкале "Оценивание результатов". Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки успешности учебной деятельности, гибкости их изменения при меняющихся требованиях к учебной подготовке, развитости процессов. При низких показателях по этой шкале испытуемый не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшению состояния или возникновению внешних трудностей.

Также были выявлены статистически достоверные отличия в некоторых особенностях копинг-стратегий в исследуемых группах.

Как видно из данных табл. 3, школьники, которые демонстрируют низкий уровень оценочной тревоги, но при этом отличаются низким настроением, активностью и самочувствием, склонны к использованию такой копинг-стратегии, как "Избегание". Стратегия избегания свидетельствует о том, что человек старается избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблем. При этом человек может использовать пассивные способы избегания, например, уход в болезнь или употребление алкоголя, наркотиков. Крайней формой активного избегания является суицид. Использование этой стратегии может носить адекватный либо неадекватный характер в зависимости

от конкретной стрессовой ситуации, возраста и состояния ресурсной системы личности [15]. В данном случае преодоление экзаменационного стресса путем избегания является наименее эффективным, так как в конечном итоге школьнику все-таки приходится сталкиваться с ситуацией экзамена, но уже в более экстремальной обстановке срочной сдачи.

Таким образом, проблема исследования школьного стресса продолжает оставаться актуальной. Одной из важных составляющих школьного стресса является стресс экзаменационный, который может формироваться на фоне возрастающей тревоги в ситуации проверки знаний учащихся, с одной стороны, и неумением организовать свою деятельность – с другой. Особый интерес представляют возможности самого субъекта стрессовой ситуации в её преодолении.

В ситуации сдачи экзаменов уровень оценочной тревоги может быть выше средних показателей, но сам по себе не приводит школьника к упадку сил или активности.

Эффективность учащегося на фоне повышенного уровня тревоги может обеспечиваться сознательной саморегуляцией. Такие ее составляющие, как гибкость и планирование способствуют тому, что тревожащая ситуация не дезорганизует деятельность школьника, что может препятствовать развитию школьного стресса. А такая копинг-стратегия, как избегание в ситуации экзаменов является наименее эффективной и может проявляться в таком поведении учащегося, при котором усиливается воздействие экзаменационного стресса.

Литература

1. Кокс Т. Стресс. – М., 1981.
2. Адаптация организмов учащихся к учебной и физической нагрузкам / Под ред. А.Г. Хрипковой, М.В. Антроповой. – М., 1982.

3. Доскин В.А. Профилактика экзаменационного стресса // Школа и психическое здоровье учащихся / Под ред. С.М. Громбаха. – М., 1988.
4. Еремин А.Л. Влияние информационной среды на здоровье населения // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2000. – №6.
5. Щербатых Ю.В. Экзаменационный стресс. – Воронеж, 2000.
6. Фаустов А.С., Щербатых Ю.В. Коррекция уровня экзаменационного стресса у студентов как фактор улучшения их здоровья и повышения качества подготовки медицинских работников // Здравоохранение Российской Федерации. – 2001. – №3. – С. 38–39
7. Мэй Р. Смысл тревоги / Пер. М.И. Завалова и А.Ю. Сибуриной. – М., 2001.
8. Черникова Т.В., Сукочева Г.А. Старшеклассник без стрессов и тревог. – М., 2006.
9. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М., 1980.
10. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. – 2002. – №6.
11. Карандашев В.Н., Лебедева М.С., Спилбергер Ч. Изучение оценочной тревожности. Руководство по использованию методики Ч. Спилбергера. – СПб., 2005.
12. Стилевая саморегуляция поведения человека / В.И. Моросанова, Е.М. Коноз [электронный ресурс] // сайт <http://www.portalus.ru>
13. Методика диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения (САН) (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников, 1973г.) / Ситников В.Л. Психодиагностические методы в практике клинических психологов: Учебное пособие. – СПб., 2005
14. Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002.
15. Сирота Н.А. Копинг-поведение в подростковом возрасте. – СПб., 1994.