МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
[Полное название вуза]

Факультет психологии
Кафедра общей и социальной психологии

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

(бакалаврская работа)

на тему: «Взаимосвязь копинг-стратегий и уровня тревожности у студентов первого курса»

Направление подготовки 37.03.01 «Психология»

Направленность (профиль) [ ]

Выполнил(а): студент(ка) 4 курса,
группа ____
_____ / И. О. Фамилия

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент
_____ / И. О. Фамилия

Допустить к защите: зав. кафедрой
_____ / И. О. Фамилия

[Город] 2026

Пример работы, выполненной в Универ AI · univerai.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....3
1. Теоретические основы изучения копинг-стратегий и тревожности.....7
1.1 Транзакционная модель стресса Р. Лазаруса и С. Фолкман.....7
1.2 Классификации копинг-стратегий и методы их диагностики.....12
1.3 Ситуативная и личностная тревожность по Ч. Д. Спилбергеру.....16
1.4 Адаптация первокурсников: стрессоры, тревожность, совладание…..20
Выводы по первой главе.....24
2. Организация и методы эмпирического исследования.....25
2.1 Цель, гипотезы и этапы исследования.....25
2.2 Характеристика выборки.....27
2.3 Психодиагностические методики.....28
2.4 Методы математико-статистической обработки данных.....31
Выводы по второй главе.....33
3. Результаты исследования и их обсуждение.....34
3.1 Уровень ситуативной и личностной тревожности первокурсников….34
3.2 Профиль копинг-стратегий студентов.....36
3.3 Корреляционный анализ копинг-стратегий и тревожности.....39
3.4 Сравнение студентов с высокой и умеренной тревожностью.....42
3.5 Обсуждение результатов.....44
3.6 Рекомендации по сопровождению первокурсников.....47
Выводы по третьей главе.....50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....52
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....55
Приложение А. Анкета участника исследования.....61
Приложение Б. Описательные статистики показателей.....62
Приложение В. План групповых занятий «Первый курс без паники».....63

ВВЕДЕНИЕ

Первый курс университета нередко оказывается для вчерашнего школьника первым по-настоящему трудным годом. Меняется почти всё сразу: режим дня, город, круг общения, требования преподавателей, способ проверки знаний. Многие впервые живут без родителей, распоряжаются деньгами и временем самостоятельно. Через три-четыре месяца после начала занятий приходит первая сессия, и к этому моменту у части студентов уже накапливаются долги, недосып и ощущение, что они «не тянут».

Масштаб проблемы хорошо виден по международным данным. В проекте Всемирной организации здравоохранения World Mental Health International College Student обследовали 13 984 студента первого курса очной формы из 19 вузов восьми стран; 35 % из них дали положительный скрининг хотя бы на одно распространённое психическое расстройство в течение жизни, 31 % — за последние 12 месяцев, причём в число проверяемых входило генерализованное тревожное расстройство [26]. Российские исследователи в 2025 году опубликовали адаптацию шкалы личностной тревожности на выборке из 4 199 первокурсников из вузов страны и отметили, что тревожность у девушек в среднем выше, чем у юношей [21]. Сам факт, что для такой работы понадобилась выборка первокурсников, показывает, насколько эта группа интересна психологам.

Тревожность сама по себе не болезнь. Умеренное беспокойство перед экзаменом даже помогает собраться. Проблемы начинаются, когда тревога становится привычным фоном и человек реагирует напряжением на любую оценочную ситуацию. Что именно студент делает с этим напряжением, во многом решает, чем закончится первый год. Один составляет план и идёт на консультацию, другой откладывает подготовку и надеется, что «как-нибудь обойдётся», третий срывается на одногруппниках. В психологии такие устойчивые способы реагирования называют копинг-стратегиями, или стратегиями совладающего поведения.

Теоретической основой для изучения этой связи служит транзакционная модель стресса Р. Лазаруса и С. Фолкман, в которой совладание понимается как усилия человека справиться с требованиями, оцениваемыми как превышающие его ресурсы [33]. Для измерения тревожности чаще всего используют шкалу Ч. Д. Спилбергера, разводящую тревогу как текущее состояние и тревожность как черту личности [39]; в России она известна в адаптации Ю. Л. Ханина [22]. Отечественная школа психологии совладающего поведения сложилась прежде всего в Костроме вокруг работ Т. Л. Крюковой, которая вместе с Е. В. Куфтяк и М. С. Замышляевой адаптировала опросник способов совладания Лазаруса и Фолкман [5, 6].

Степень разработанности темы можно назвать достаточной на уровне теории и неполной на уровне конкретной возрастной группы. Связи копинга с тревожностью изучались на студентах разных курсов и специальностей, на молодых взрослых, на подростках [3, 8, 16]; обзор последних лет по студентам 17–25 лет охватывает уже 75 работ [11]. Однако первокурсники в первые месяцы обучения представлены в них сравнительно редко, а результаты расходятся в деталях: в одних работах с тревожностью сильнее связан поиск социальной поддержки, в других — конфронтация и самоконтроль. Это и определило выбор темы.

Цель работы — выявить характер взаимосвязи копинг-стратегий и уровня ситуативной и личностной тревожности у студентов первого курса.

Для её достижения поставлены следующие **задачи**:

1) проанализировать понятие совладающего поведения в транзакционной модели стресса Р. Лазаруса и С. Фолкман и основные классификации копинг-стратегий;

2) рассмотреть концепцию тревожности как состояния и как свойства личности Ч. Д. Спилбергера и способы её измерения;

3) описать особенности адаптации к вузу как стрессовой ситуации для первокурсников;

4) подобрать методики и провести эмпирическое исследование тревожности и копинг-стратегий у студентов первого курса;

5) установить связи между копинг-стратегиями и тревожностью методом ранговой корреляции и сравнить студентов с разным уровнем личностной тревожности;

6) разработать рекомендации по психологическому сопровождению первокурсников с высокой тревожностью.

Объект исследования — совладающее поведение и тревожность студентов первого курса. **Предмет исследования** — взаимосвязь копинг-стратегий с уровнем ситуативной и личностной тревожности у студентов первого курса.

Гипотеза исследования: у студентов первого курса уровень тревожности положительно связан со стратегиями бегства-избегания, принятия ответственности и конфронтации и отрицательно — с планированием решения проблемы и положительной переоценкой; при этом с личностной тревожностью эти связи выражены сильнее, чем с ситуативной.

Методы исследования: теоретический анализ литературы; психодиагностическое тестирование с помощью опросника «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкман в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой [5] и шкалы ситуативной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина [22]; анкетирование; методы математической статистики — описательная статистика, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, U-критерий Манна — Уитни.

Эмпирическая база: [Полное название вуза], студенты первого курса очной формы обучения, n = 84. Все результаты эмпирической части в этом примере работы — **условные данные для примера**: они рассчитаны на смоделированном наборе ответов и показывают, как оформляются и интерпретируются результаты, а не описывают реальную выборку.

Теоретическая значимость работы состоит в уточнении того, какие именно стратегии совладания сопряжены с тревожностью в период первичной адаптации к вузу и как различаются связи копинга с тревогой-состоянием и тревожностью-чертой. **Практическая значимость** — в программе групповых занятий для первокурсников и рекомендациях для кураторов и психологической службы вуза, которые можно использовать в начале учебного года.

Работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованных источников и трёх приложений. В первой главе рассмотрены теоретические основы, во второй описаны организация и методы исследования, в третьей приведены результаты, их обсуждение и рекомендации. В основном тексте 11 таблиц и 5 рисунков, ещё две таблицы вынесены в приложения.

1. Теоретические основы изучения копинг-стратегий и тревожности

1.1 Транзакционная модель стресса Р. Лазаруса и С. Фолкман

Английское слово coping происходит от глагола to cope — «справляться». В русскоязычной литературе для него используют несколько вариантов: «копинг», «совладание», «совладающее поведение», реже «преодоление». Т. Л. Крюкова, посвятившая этой теме монографию, предпочитает термин «совладающее поведение» и понимает под ним целенаправленное поведение, которое позволяет человеку справиться со стрессом или трудной ситуацией способами, адекватными его личностным особенностям и самой ситуации [6]. Важно, что в этом определении речь идёт о сознательных усилиях, а не об автоматических защитных реакциях.

Различение совладания и психологической защиты возникло не сразу. В психоаналитической традиции почти любой ответ на угрозу описывался через механизмы защиты: вытеснение, отрицание, проекцию. Ранние работы по копингу во многом продолжали эту линию и говорили о «зрелых» защитах. Перелом произошёл в 1960–1980-е годы, когда Р. Лазарус перенёс акцент с бессознательных механизмов на то, как человек оценивает ситуацию и что он реально делает. Итогом стала книга «Stress, appraisal, and coping», написанная им вместе со С. Фолкман и вышедшая в 1984 году в издательстве Springer [33]. В отечественной клинической психологии соотношение совладающего и защитного поведения стало предметом отдельного изучения; ему, в частности, посвящена докторская диссертация Е. Р. Исаевой, выполненная на материале расстройств психической адаптации [2].

Центральная идея книги состоит в том, что стресс не содержится ни в самом событии, ни в человеке. Он возникает во взаимодействии, или транзакции, между ними. Одно и то же событие — например, контрольная по математическому анализу в первую неделю октября — для одного студента окажется рутинной проверкой, а для другого серьёзной угрозой. Решает то,

как человек оценит происходящее. Поэтому модель Лазаруса и Фолкман называют транзакционной, или когнитивной, моделью стресса [33].

Оценка, по Лазарусу и Фолкман, проходит в два шага, которые на деле часто идут одновременно. **Первичная оценка** отвечает на вопрос «Что это значит для меня?». Событие может быть признано несущественным, благоприятным или стрессовым; в последнем случае его воспринимают как вред или потерю, которые уже случились, как угрозу будущего вреда или как вызов, дающий шанс проявить себя. **Вторичная оценка** отвечает на вопрос «Что я могу сделать?». Человек прикидывает, какие у него есть ресурсы: знания, время, деньги, поддержка близких, умение договариваться. Чем больше разрыв между требованиями и ресурсами, тем сильнее переживается стресс [33].

Третий элемент модели — **переоценка**. По мере того как ситуация развивается и человек получает новую информацию, первоначальная оценка меняется. Студент, который в сентябре был уверен, что не сдаст начертательную геометрию, после двух удачных практических занятий может посмотреть на предмет иначе. Переоценка бывает и защитной: человек убеждает себя, что зачёт «всё равно ничего не значит», хотя на деле продолжает о нём тревожиться.



Рисунок 1 – Последовательность процессов в транзакционной модели стресса Р. Лазаруса и С. Фолкман

Источник: составлено автором по [33].

Совладание в этой модели определяется как постоянно меняющиеся когнитивные и поведенческие усилия человека, направленные на то, чтобы справиться со специфическими внешними или внутренними требованиями, которые он оценивает как напряжённые или превышающие его ресурсы [33]. Из определения следуют три важных вывода. Во-первых, копинг — это процесс, а не черта: сегодня человек использует одни способы, завтра другие. Во-вторых, совладание отделено от результата: попытка справиться остаётся копингом, даже если она не удалась. В-третьих, автоматизированное поведение, не требующее усилий, копингом не считается.

Процессуальный характер совладания Фолкман и Лазарус показали в исследовании, название которого стало крылатым: «Если это меняется, значит, это процесс». Студентов колледжа опрашивали на трёх этапах одного экзамена: накануне, в период ожидания результатов и после того, как оценки были объявлены. Эмоции и способы совладания заметно различались от этапа к этапу, и это не позволяло описать поведение студента одной устойчивой «копинг-чертой» [32]. Для нашей темы это исследование ценно вдвойне: оно выполнено на студентах и в типичной учебной ситуации.

Лазарус и Фолкман выделили две большие функции совладания. **Проблемно-ориентированный копинг** направлен на то, чтобы изменить саму ситуацию: найти информацию, составить план, поговорить с преподавателем, распределить время. **Эмоционально-ориентированный копинг** направлен на то, чтобы снизить эмоциональное напряжение, когда ситуацию изменить нельзя или пока это невозможно: отвлечься, посмотреть на происходящее с другой стороны, поделиться переживаниями. Авторы подчёркивали, что эти функции не противостоят друг другу и в реальной жизни обычно сочетаются [33].

Модель Лазаруса и Фолкман получила эмпирическую проверку в исследовании 1986 года. Участниками стали 75 супружеских пар, каждый из 150 человек описал пять стрессовых ситуаций, что дало 750 наблюдений. На этом материале был проведён факторный анализ пересмотренного опросника Ways of Coping и выделены восемь шкал: конфронтационный копинг, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы и положительная переоценка [30]. Ответы оценивались по четырёхбалльной шкале — от «не применял» до «применял очень часто».

В том же исследовании были сопоставлены способы совладания и исход ситуации. Если человек оценивал исход как удовлетворительный, он чаще прибегал к планированию решения проблемы и положительной переоценке ($p < 0{,}01$). При неудовлетворительном исходе чаще встречались конфронтационный копинг и дистанцирование, хотя эти различия достигли лишь уровня тенденции [30]. Авторы честно оговаривали, что дизайн был ретроспективным и не позволяет судить о направлении причинной связи. Это ограничение касается и большинства последующих работ, включая нашу.

В отечественной психологии идеи Лазаруса получили развитие в работах Т. Л. Крюковой и её коллег. Крюкова рассматривает совладающее поведение как форму поведения, которая отражает готовность человека решать жизненные проблемы и формируется на протяжении жизни;

ресурсами совладания она называет как личностные качества, так и социальное окружение [6, 7]. Коллективный труд «Совладающее поведение: современное состояние и перспективы», вышедший в Институте психологии РАН под редакцией А. Л. Журавлёва, Т. Л. Крюковой и Е. А. Сергиенко, обобщил отечественные исследования этой темы на 2000-е годы [18]. Позднее та же редакционная группа выпустила сборник о связи стресса, выгорания и совладания [20].

В отечественной традиции принято различать копинг-стратегии и копинг-ресурсы. Стратегии — это то, что человек делает: планирует, избегает, ищет поддержку. Ресурсы — то, на что он может при этом опереться: собственные качества вроде самооценки, интернального локуса контроля, эмпатии, а также окружение — семья, друзья, коллектив. Т. Л. Крюкова подчёркивает, что одни и те же стратегии дают разный результат в зависимости от того, какими ресурсами располагает человек [6]. Психологическим ресурсам совладающего поведения посвящена и монография Н. Ю. Литвиновой [9]. Для первокурсника это различие особенно значимо: переезд в другой город лишает его части привычных ресурсов как раз тогда, когда требования резко возрастают.

Для студенческой выборки транзакционная модель удобна тем, что объясняет, почему одинаковые требования дают разную степень напряжения. Нагрузка на первом курсе формально одна для всей группы. Но первичная оценка этой нагрузки зависит от прошлого опыта, от того, насколько осознанно выбрано направление, от уверенности в своих силах. Вторичная оценка зависит от ресурсов, которые у первокурсников особенно неравны: одни живут дома, другие в общежитии, одни сохранили школьных друзей, другие приехали в незнакомый город. Наконец, совладание определяет, станет ли стресс источником роста или источником хронической тревоги.

1.2 Классификации копинг-стратегий и методы их диагностики

Число описанных в литературе копинг-стратегий исчисляется сотнями, и сразу встаёт вопрос, как их упорядочить. Простейшая схема восходит к Лазарусу и Фолкман: стратегии делят по функции на проблемно- и эмоционально-ориентированные [33]. Схема удобна, но грубовата. Одно и то же действие может выполнять обе функции: разговор с другом и помогает успокоиться, и подсказывает, как решить задачу. Поэтому позже появились более дробные классификации. Э. Скиннер, К. Эдж, Дж. Альтман и Х. Шервуд, проанализировав 100 методик измерения копинга, насчитали в них более 400 названий отдельных способов совладания и предложили сводить их в небольшое число более общих «семейств» [38].

Восемь шкал опросника Ways of Coping, выделенных в 1986 году, представляют собой первую попытку перейти от двух функций к конкретным стратегиям [30]. Их содержание показано в таблице 1, где рядом с каждой стратегией дан пример из жизни первокурсника.

Другая известная классификация связана с опросником COPE, разработанным Ч. Карвером, М. Шейером и Дж. Вайнтраубом на теоретической основе модели саморегуляции [27]. Он включает полтора десятка стратегий, от активного совладания и планирования до юмора, обращения к религии и употребления психоактивных веществ. В России на его основе М. А. Одинцова и Н. П. Радчикова в 2024 году подготовили краткую версию для подростков 12–18 лет, COPE-30A, проверив её на 1 718 подростках из разных регионов. Пятнадцать стратегий в ней сгруппированы в четыре стиля: когнитивно-поведенческий, избегающий, отвлекающий и эмоционально-поддерживающий; когнитивно-поведенческий стиль оказался положительно связан с удовлетворённостью жизнью и вовлечённостью в учёбу, избегающий — отрицательно [16]. Для нашей работы важно, что первокурсники лишь на год-два старше этой выборки и, вероятно, приносят в вуз сложившиеся в школе стили.

Таблица 1 – Копинг-стратегии по опроснику Р. Лазаруса и С. Фолкман и их проявления у первокурсников

Стратегия	Содержание	Пример поведения студента
Конфронтационный копинг	Активные, порой агрессивные попытки изменить ситуацию, готовность к риску	Спорит с преподавателем об оценке, требует пересдачи
Дистанцирование	Снижение значимости ситуации, отстранение от неё	Говорит себе, что «первый курс никто не воспринимает всерьёз»
Самоконтроль	Сдерживание эмоций, стремление не показывать переживания	Улыбается на семинаре, хотя не спал всю ночь из-за тревоги
Поиск социальной поддержки	Обращение к другим за советом, помощью, сочувствием	Просит старшекурсника объяснить, как устроена сессия
Принятие ответственности	Признание своей роли в проблеме, иногда с самообвинением	Считает, что сам виноват в двойке, и ругает себя
Бегство-избегание	Мысленное или поведенческое уклонение от проблемы	Откладывает подготовку, проводит вечера в играх, надеется на чудо
Планирование решения проблемы	Анализ ситуации, выработка и выполнение плана	Составляет график подготовки к коллоквиуму по дням
Положительная переоценка	Поиск позитивного смысла, взгляд на ситуацию как на опыт	Считает трудный предмет поводом научиться работать с источниками

Источник: составлено автором по [5, 30]; примеры поведения — авторские иллюстрации.

В отечественной литературе распространено и деление стратегий на адаптивные (конструктивные) и неадаптивные (неконструктивные). К первым обычно относят планирование, положительную переоценку, разумный поиск поддержки; ко вторым — избегание, конфронтацию, самообвинение. Деление это условно. Т. Л. Крюкова подчёркивает, что эффективность совладания зависит от ситуации: дистанцирование может быть разумным ответом на событие, которое нельзя изменить, а упорное «решение проблемы» там, где решения нет, лишь истощает [6]. М. Зейднер в обзоре исследований о совладании с экзаменами пришёл к похожему выводу: эффективное совладание обычно предполагает гибкое использование нескольких стратегий, и единого мнения о том, какие из них лучше, в науке нет [42].

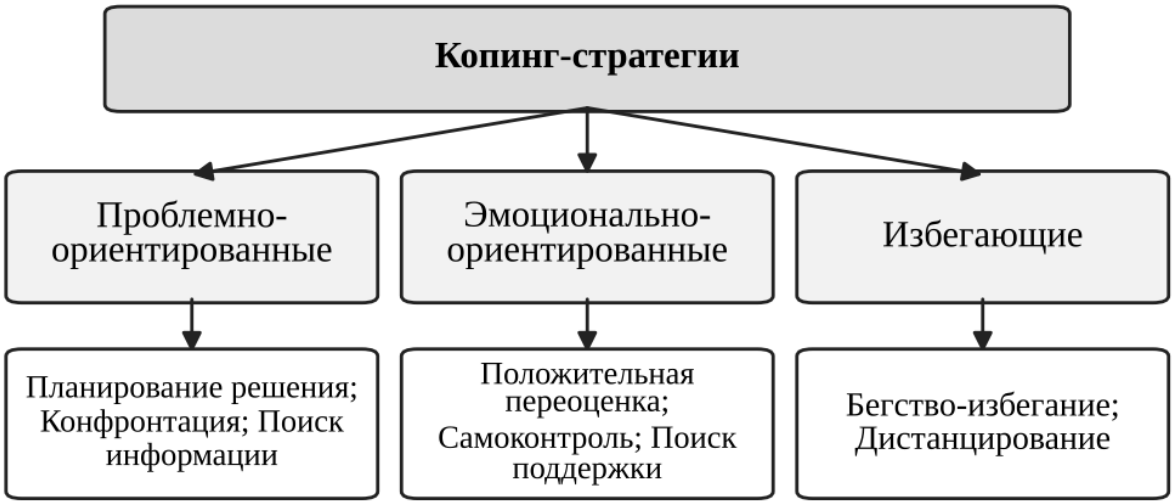


Рисунок 2 – Группировка копинг-стратегий по функции

Источник: составлено автором по [16, 30, 33].

На уровне связи со здоровьем в целом картина устойчивее. Дж. Пенли, Дж. Томака и Дж. Уиб в 2002 году провели серию метаанализов на неклинических выборках взрослых и показали, что проблемно-ориентированный копинг положительно связан с показателями физического и психологического здоровья, тогда как ряд эмоционально-ориентированных и избегающих стратегий связан с ними отрицательно [35]. Метаанализ, однако, не отвечает на вопрос, что первично: избегание порождает плохое самочувствие или плохое самочувствие толкает к избеганию.

Перейдём к измерению. Основным инструментом в рамках подхода Лазаруса стал опросник Ways of Coping Questionnaire (WCQ). Его пересмотренная версия содержит 66 утверждений, но в шкалы входит только часть из них. Испытуемому предлагают вспомнить недавнюю трудную ситуацию и отметить, как часто он действовал тем или иным способом. Важно, что инструкция привязывает ответы к конкретному эпизоду: опросник измеряет не черту, а реальное поведение, хотя при повторных замерах проявляется и некоторая устойчивость.

В России существует несколько адаптаций WCQ. Наиболее известна версия Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк и М. С. Замышляевой, описание которой опубликовано в «Журнале практического психолога» в 2007 году

[5]. В ней 50 утверждений, оцениваемых по шкале от 0 («никогда») до 3 («часто»), и те же восемь шкал, что в оригинале. Методика вошла и в пособие Т. Л. Крюковой «Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы», где описаны её психометрические характеристики [4]. Вторая версия подготовлена в Санкт-Петербургском научно-исследовательском психоневрологическом институте им. В. М. Бехтерева коллективом авторов во главе с Л. И. Вассерманом и чаще используется в медицинской психологии [14].

Адаптация Крюковой широко применяется в студенческих исследованиях. М. В. Клементьева и В. И. Иванова использовали её в 2023 году в исследовании 510 студентов 18–25 лет из Москвы и Тулы. Переживание периода молодости как нестабильного и негативного оказалось самым последовательным предиктором неадаптивного копинга, прежде всего бегства-избегания, а интерес к исследованию собственной идентичности и новым возможностям предсказывал планирование, положительную переоценку и поиск социальной поддержки [3]. Доля объяснённой дисперсии при этом была невелика — от 5 до 19 %, что авторы признают открыто. Само понятие формирующейся взрослости (emerging adulthood) ввёл Дж. Арнетт, описавший период примерно от 18 до 25 лет как особую стадию развития с поиском идентичности и неустойчивостью жизненных обстоятельств [25]; первокурсники входят в неё в самом начале.

Помимо WCQ, в студенческих исследованиях встречаются методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н. Эндлера и Дж. Паркера, опросник COPE и его краткие версии, а также индикатор копинг-стратегий Дж. Амирхана. Эндлер и Паркер, критически разобрав прежние опросники, предложили различать три базовые ориентации совладания — на задачу, на эмоции и на избегание [31]. Краткая версия COPE, предложенная Ч. Карвером в 1997 году, сократила опросник до 28 пунктов, по два на каждую из 14 шкал, специально для исследований, где время обследования ограничено [28]. Появились и русскоязычные адаптации инструментов для

измерения проактивного копинга, то есть усилий, направленных на будущие трудности; Е. П. Белинская и А. В. Вечерин показали, что исходная версия такого опросника плохо согласуется с теоретической структурой, и предложили сокращённый вариант [1]. В пособии Т. Л. Крюковой собраны три копинг-шкалы, адаптированные на русскоязычных выборках, что позволяет сравнивать результаты, полученные разными инструментами [4]. Для выпускной работы мы ограничились одной методикой: она лучше других разработана для русскоязычной выборки и позволяет сопоставить наши результаты с опубликованными исследованиями студентов.

1.3 Ситуативная и личностная тревожность по Ч. Д. Спилбергеру

Слово «тревога» в обыденной речи означает и мимолётное беспокойство, и черту характера. Человек может встревожиться перед ответом у доски, а может быть тревожным вообще — волноваться заранее по любому поводу. Долгое время психологи смешивали эти значения, и результаты исследований тревоги плохо согласовывались друг с другом. Разграничение, ставшее сегодня общепринятым, предложил американский психолог Чарльз Спилбергер.

Спилбергер различил **тревогу как состояние** (state anxiety) и **тревожность как черту** (trait anxiety). Состояние тревоги — это преходящая эмоциональная реакция, которая включает субъективное напряжение, беспокойство, нервозность и сопровождается активацией вегетативной нервной системы. Его интенсивность меняется от момента к моменту и зависит от того, насколько опасной человек считает текущую ситуацию. Тревожность как черта — относительно устойчивая индивидуальная склонность воспринимать широкий круг ситуаций как угрожающие и отвечать на них состоянием тревоги [34, 39]. В отечественной литературе тревожность рассматривают и в связи с развитием личности в целом, как образование, которое складывается и меняется на протяжении онтогенеза [10].

Связь между двумя понятиями несимметрична. Человек с высокой личностной тревожностью не всё время находится в тревожном состоянии. Но в ситуациях, где есть оценка его способностей или угроза самоуважению, он встревожится сильнее и быстрее, чем человек с низкой тревожностью. Экзамен, публичное выступление, первая встреча с новой группой — как раз такие ситуации. Отсюда понятно, почему для изучения студентов шкала Спилбергера подходит особенно хорошо.

Для измерения обоих конструктов Спилбергер вместе с Р. Горсачем и Р. Лушеном создал опросник State-Trait Anxiety Inventory (STAI); руководство к первой версии, форме X, вышло в 1970 году [39]. В 1983 году появилась форма Y, в которой примерно 37 % пунктов заменили более простыми формулировками [34, 41]. Каждая шкала содержит по 20 утверждений. В руководстве к форме Y приводятся коэффициенты ретестовой надёжности 0,54 для шкалы состояния и 0,86 для шкалы черты [34]. Разница ожидаема: состояние и должно меняться, а черта — оставаться стабильной.

В СССР методику адаптировал Ю. Л. Ханин, работавший с тревожностью спортсменов. Его «Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера» вышло в Ленинграде в 1976 году [22]. Ханин предложил термины «реактивная» (ситуативная) и «личностная» тревожность, которые прочно вошли в русскоязычную литературу. Шкала Спилбергера — Ханина до сих пор остаётся самым частым инструментом в студенческих исследованиях: к ней обращаются, в частности, обе российские работы о студентах, разобранные в параграфе 1.4 [8, 12].

Почти полвека применения не означают, что к методике нет вопросов. Д. Е. Мерзляков на выборке из 605 студентов Пермского университета проверил её факторную структуру и обнаружил, что однофакторная модель не подтверждается: в каждой шкале выделяются два фактора, причём прямые утверждения отражают симптомы тревоги, а обратные — скорее

психологическое благополучие [13]. Т. Н. Тихомирова и соавторы на 4 199 первокурсниках пришли к сходному выводу о двухфакторной структуре шкалы личностной тревожности: 12 пунктов описывают явные признаки тревожности, 7 — косвенные [21]. Обе работы не отменяют шкалу, но требуют осторожности при интерпретации и напоминают, что адаптация 1976 года нуждается в обновлении.

Высокая тревожность сказывается на учёбе не только через неприятные переживания. М. Зейднер в проспективном исследовании 241 студента колледжа показал, что состояние тревоги перед важным экзаменом зависело от ресурсов совладания и от эмоционально-ориентированного копинга, а также от компонентов «беспокойство» и «эмоциональность» экзаменационной тревожности. Итоговую оценку прямо предсказывали проблемно-ориентированный копинг и когнитивный компонент тревожности [43]. Иначе говоря, тревога и совладание участвуют в одной цепочке, но на разных её участках. Механизм влияния тревоги на учёбу описывает теория контроля внимания М. Айзенка и соавторов: тревожность прежде всего снижает эффективность переработки информации, поскольку ослабляет способность удерживать внимание на задаче и отвлекаться от угрожающих мыслей, и тревожный студент тратит больше усилий на тот же результат [24].

Для дальнейшего изложения удобно свести основные характеристики двух видов тревожности в таблицу. В ней же приведены нормы интерпретации, предложенные Ю. Л. Ханиным для обеих шкал.

Таблица 2 – Ситуативная и личностная тревожность в концепции Ч. Д. Спилбергера

Признак	**Ситуативная (реактивная) тревожность**	**Личностная тревожность**
Природа	Состояние, эмоциональная реакция «здесь и сейчас»	Относительно устойчивая черта личности
Изменчивость	Высокая, зависит от ситуации	Низкая, сохраняется месяцами и годами
Инструкция в шкале	Как вы чувствуете себя в данный момент	Как вы чувствуете себя обычно
Число пунктов	20	20
Диапазон баллов	20–80	20–80
Нормы интерпретации	до 30 — низкая; 31–44 — умеренная; 45 и выше — высокая	до 30 — низкая; 31–44 — умеренная; 45 и выше — высокая

Источник: составлено автором по [22, 34, 39].

Как высокая тревожность выглядит у первокурсника в повседневной жизни? Чаще всего не как паника, а как фоновое напряжение: студент долго не может начать домашнее задание, многократно перечитывает сообщения преподавателя в чате группы, заранее представляет худший исход контрольной, плохо засыпает накануне семинара. Внешне такой студент может выглядеть собранным и даже старательным. Именно поэтому кураторы нередко узнают о проблеме только тогда, когда она проявляется в пропусках или в провале на сессии.

Наконец, стоит оговорить различие между тревожностью и стрессом. Стресс в модели Лазаруса — это отношение между человеком и средой, оцениваемое как напряжённое. Тревога — одна из эмоций, которые возникают при оценке ситуации как угрожающей. Личностная тревожность в этом смысле выступает фактором первичной оценки: тревожный человек чаще видит угрозу там, где другой увидит вызов или вовсе ничего не заметит. Это и делает вопрос о связи тревожности с копингом содержательным, а не тавтологичным.

1.4 Адаптация первокурсников: стрессоры, тревожность, совладание

Адаптацию к вузу принято описывать в трёх плоскостях. Дидактическая адаптация — это привыкание к новым формам занятий: лекциям, семинарам, коллоквиумам, самостоятельной работе, рейтинговой системе. Социально-психологическая — вхождение в новую группу и выстраивание отношений с преподавателями. Бытовая — освоение общежития, транспорта, бюджета. Трудности могут возникнуть в любой из этих плоскостей, и чаще всего они наслаиваются друг на друга.

Если смотреть с позиций модели Лазаруса, первый курс насыщен ситуациями, которые легко оцениваются как угроза. Требования неизвестны: школьник знает, как устроен ЕГЭ, но плохо представляет, что такое экзамен по истории философии. Ресурсы тоже под вопросом: прежние способы учёбы, вроде заучивания параграфа накануне, перестают работать, а новые ещё не сложились. Наконец, оценка преподавателя становится публичной и влияет на стипендию, а иногда и на право продолжать обучение. Всё это повышает вероятность того, что даже не слишком тревожный по натуре студент будет часто переживать тревогу как состояние.

Учебный стресс неравномерно распределён во времени. Исследование Фолкман и Лазаруса на экзамене в колледже показало, что эмоции и способы совладания меняются уже в пределах нескольких дней одного экзамена [32]. На первом курсе таких «пиков» за семестр несколько: первые контрольные в октябре, рубежная аттестация, зачётная неделя, сама сессия. Поэтому момент обследования важен: результаты, полученные в сентябре, в декабре и в марте, будут описывать разные фазы адаптации.

Е. Ю. Матюшкина сравнила учебный стресс у студентов-психологов очной формы, получающих первое высшее образование, и у студентов очно-заочной формы, получающих второе. Личностная тревожность по шкале Спилбергера — Ханина в обеих группах оказалась в пределах нормы и значимо не различалась, однако у студентов очной формы были выше

стрессочувствительность и деструктивные способы совладания — избегание и откладывание дел [12]. Автор связывает это с кризисом идентичности и менее осознанным профессиональным выбором у молодых студентов. Хотя речь шла о третьем курсе, логика переносится на первокурсников, у которых выбор специальности ещё менее проверен опытом.

Наиболее близкое к нашей теме исследование выполнила Д. А. Кузьмина в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена. Она обследовала 100 первокурсников психолого-педагогических направлений очной и заочной форм в возрасте от 18 до 49 лет с помощью опросника Лазаруса, шкалы Спилбергера — Ханина, теста жизнестойкости С. Мадди и опросника стиля саморегуляции В. И. Моросановой. Студенты с высокой ситуативной тревожностью чаще использовали конфронтацию, бегство-избегание и принятие ответственности; при высокой личностной тревожности к ним добавлялся самоконтроль. Жизнестойкость была выше у студентов с низкой личностной тревожностью [8].

Результаты Кузьминой получены методом сравнения групп (критерий Краскела — Уоллиса), поэтому они показывают различия, но не силу связи. Кроме того, широкий возрастной диапазон выборки включал заочников старше 30 лет, для которых первый курс — совсем другой опыт. Корреляционное исследование на однородной по возрасту выборке вчерашних школьников позволило бы уточнить эти данные. Именно такую задачу мы ставим во второй и третьей главах.

Связь копинга с адаптацией к новому учебному заведению показана и на студентах колледжей. И. А. Баева, А. В. Микляева, Ю. С. Пежемская и В. В. Хороших обследовали 720 студентов колледжей Севера, Сибири и Дальнего Востока, из них 304 представителя коренных малочисленных народов. Учебную адаптацию в обеих группах предсказывали эмоциональное отношение к колледжу, удовлетворённость образовательной средой и лёгкость самостоятельной работы, а психологическую адаптацию у

студентов из числа коренных народов — в том числе стратегии совладания: эмоциональная разрядка, поиск инструментальной поддержки и отвлечение в онлайн-среде [19]. Для нас важен сам вывод: способы совладания входят в число факторов, от которых зависит самочувствие первокурсника в новой учебной среде. Сходный вывод получен на 170 студентах Малайзии: проблемно-ориентированный копинг был положительно ($\beta = 0{,}19$), а эмоционально-ориентированный — отрицательно ($\beta = -0{,}24$) связан с академической адаптацией, и через эти стратегии частично опосредовалось влияние перфекционизма [36].

Есть и международные данные о распространённости проблем. В уже упомянутом проекте ВОЗ первокурсники восьми стран — Австралии, Бельгии, Германии, Мексики, Северной Ирландии, ЮАР, Испании и США — заполняли веб-анкеты; при среднем уровне отклика 45,5 % почти треть из них дала положительный скрининг на расстройство в течение последнего года [26]. Эти цифры нельзя напрямую переносить на российских студентов, но они показывают порядок явления: речь идёт не о единичных случаях, а о заметной части курса.

Ю. А. Маракшина, В. И. Исматуллина и М. М. Лобаскова в обзоре 75 русско- и англоязычных работ, преимущественно 2019–2024 годов, о студентах 17–25 лет разводят ситуативный и диспозиционный копинг и отмечают, что выбор стратегий связан с полом, курсом и направлением подготовки, а эффективные и неэффективные стратегии по-разному соотносятся с воспринимаемым стрессом, тревогой и депрессией [11]. Подведём итог анализа литературы в виде сводной таблицы. В ней собраны исследования, в которых копинг и тревожность или стресс изучались на студентах и молодых взрослых.

Таблица 3 – Исследования совладания и тревожности у студентов и молодёжи

Автор, год	Выборка	Методики	Основной результат
С. Фолкман, Р. Лазарус, 1985	Студенты колледжа, три этапа экзамена	Ways of Coping, шкалы эмоций	Эмоции и копинг меняются по этапам экзамена
М. Зейднер, 1995	241 студент колледжа	Тревожность, копинг, оценка	Эмоциональный копинг связан с тревогой, проблемный — с оценкой
Е. Ю. Матюшкина, 2016	55 студентов-психологов	Спилбергер — Ханин, Бойко, Щербатых	Деструктивный копинг выше у молодых студентов очной формы
М. В. Клементьева, В. И. Иванова, 2023	510 студентов 18–25 лет	WCQ (Крюкова), IDEA-R	Нестабильность молодости предсказывает бегство-избегание
Д. А. Кузьмина, 2024	100 первокурсников	WCQ, Спилбергер — Ханин, Мадди	Высокая тревожность — конфронтация, избегание, ответственность
Т. Н. Тихомирова и др., 2025	4 199 первокурсников	STAI-T	Тревожность умеренная, у девушек выше

Источник: составлено автором по [3, 8, 12, 21, 32, 43].

Из таблицы видно, что большинство работ сходится в одном: тревожность чаще сопровождается избегающими и эмоционально окрашенными стратегиями, а планирование и положительная переоценка встречаются у менее тревожных студентов. Расхождения касаются поиска социальной поддержки, самоконтроля и принятия ответственности. Эти стратегии в разных работах то связаны с тревожностью, то нет, и для их интерпретации требуется учитывать возраст выборки и момент обследования.

Отсюда вытекает практическая сторона вопроса. Если связь тревожности с определёнными стратегиями подтверждается, то работать можно с обеих сторон: снижать тревогу и расширять репертуар совладания. Второе, по-видимому, проще: способам планирования, переоценки и обращения за помощью можно научить в группе за несколько встреч, тогда как личностная тревожность меняется медленно. Именно поэтому в третьей главе рекомендации строятся вокруг тренировки конкретных стратегий.

Выводы по первой главе

Анализ литературы позволил сделать несколько выводов. Совладающее поведение в транзакционной модели Р. Лазаруса и С. Фолкман понимается как изменчивый процесс сознательных усилий, которые зависят от первичной и вторичной оценки ситуации. Опросник способов совладания выделяет восемь стратегий, из которых планирование решения проблемы и положительная переоценка чаще связаны с благоприятным исходом, а конфронтация и дистанцирование — с неблагоприятным. В России для исследований студентов чаще всего используют адаптацию опросника, выполненную Т. Л. Крюковой с коллегами.

Тревожность в концепции Ч. Д. Спилбергера имеет две формы — состояние и черту; личностная тревожность определяет готовность оценивать ситуации как угрожающие. Шкала Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина остаётся основным русскоязычным инструментом, хотя её факторная структура в последние годы пересматривается.

Первый курс представляет собой период интенсивной адаптации, в котором учебные, социальные и бытовые требования накладываются друг на друга. Немногочисленные исследования первокурсников указывают на связь высокой тревожности со стратегиями бегства-избегания, конфронтации и принятия ответственности, но данные о силе этих связей остаются фрагментарными. Это обосновывает необходимость эмпирического исследования.

2. Организация и методы эмпирического исследования

2.1 Цель, гипотезы и этапы исследования

Эмпирическая часть работы продолжает логику теоретического анализа. Литература показала, что тревожность студентов чаще сопровождается избегающими стратегиями, а планирование и положительная переоценка — их противоположностью. Однако для первокурсников, обследованных в первые месяцы учёбы, эти связи описаны лишь в отдельных работах и чаще методом сравнения групп. Отсюда цель эмпирического исследования — установить направление и силу связей между восемью копинг-стратегиями и ситуативной и личностной тревожностью у студентов первого курса.

Общая гипотеза, сформулированная во введении, была разбита на четыре частные:

– H1: личностная и ситуативная тревожность положительно связаны со стратегиями бегства-избегания, принятия ответственности и конфронтационного копинга;

– H2: личностная и ситуативная тревожность отрицательно связаны со стратегиями планирования решения проблемы и положительной переоценки;

– H3: связи копинг-стратегий с личностной тревожностью выражены сильнее, чем с ситуативной, поскольку и копинг-стиль, и тревожность-черта относительно устойчивы;

– H4: студенты с высокой личностной тревожностью значимо отличаются от студентов с низкой и умеренной тревожностью по выраженности перечисленных стратегий.

Исследование имеет корреляционный дизайн: мы не воздействуем на студентов и не делим их на экспериментальную и контрольную группы, а лишь измеряем показатели и изучаем связи между ними. Такой дизайн позволяет ответить на вопрос, какие стратегии чаще встречаются у тревожных студентов, но не на вопрос, что является причиной, а что

следствием. Это ограничение учитывается при формулировке выводов и рекомендаций.

Третья гипотеза нуждается в пояснении. Опросник способов совладания просит вспомнить конкретную ситуацию прошлой недели, а шкала ситуативной тревожности фиксирует состояние в момент заполнения. Казалось бы, именно эти два «ситуационных» показателя должны быть связаны теснее. Но на практике люди, отвечая о прошлой неделе, нередко описывают привычный для себя способ реагирования. Если это так, то копинг окажется ближе к устойчивой черте, и связи с личностной тревожностью будут сильнее.

Исследование проводилось в четыре этапа.

Таблица 4 – Этапы эмпирического исследования

Этап	Сроки	Содержание работы
Подготовительный	Сентябрь	Анализ литературы, выбор методик, согласование с деканатами и кураторами групп
Диагностический	7–9-я недели семестра (октябрь — начало ноября)	Групповое тестирование студентов первого курса, сбор информированного согласия
Аналитический	Ноябрь — декабрь	Подсчёт баллов, проверка данных, статистическая обработка
Интерпретационный	Январь — март	Обсуждение результатов, разработка программы занятий и рекомендаций

Примечание: сроки приведены для примера и подбираются под учебный график конкретного вуза.

Время обследования выбрано не случайно. К седьмой неделе первокурсники уже прошли первые контрольные точки и получили представление о требованиях, но до зачётной недели остаётся достаточно времени, чтобы рекомендации могли принести пользу. Обследование в сентябре дало бы картину «до столкновения» с вузом, а в декабре — картину предсессионного напряжения, которое трудно отделить от обычного экзаменационного стресса.

Этические условия исследования соблюдались полностью. Участие было добровольным, студенты подписывали информированное согласие,

могли отказаться на любом этапе без последствий. Вместо фамилий использовались коды, а результаты в индивидуальном виде сообщались только самому участнику, если он об этом просил. Студентам с высокими показателями тревожности по их желанию давались контакты психологической службы вуза.

2.2 Характеристика выборки

В исследовании приняли участие 84 студента первого курса очной формы обучения [Полное название вуза]. Здесь и далее все характеристики выборки и результаты — **условные данные для примера**; они смоделированы для того, чтобы показать структуру эмпирической главы ВКР, и не относятся к реальным студентам.

Возраст участников — от 17 до 20 лет, средний возраст 18,3 года. Девушек в выборке 58 (69,0 %), юношей — 26 (31,0 %). Такое соотношение типично для гуманитарных и социально-экономических направлений и согласуется с данными крупного российского исследования первокурсников, где девушки составили 57 % [21]. Участники представляли три направления подготовки, что позволило избежать однородности, свойственной выборкам «только психологов».

Таблица 5 – Состав выборки исследования (n = 84)

Признак	Группа	Число студентов	Доля, %
Пол	Женский	58	69,0
	Мужской	26	31,0
Направление подготовки	Психолого-педагогическое	31	36,9
	Экономическое	27	32,1
	Инженерно-техническое	26	31,0
Место проживания	С родителями	39	46,4
	В общежитии	33	39,3
	В съёмном жилье	12	14,3
Переезд из другого населённого пункта	Да	41	48,8
	Нет	43	51,2

Примечание: условные данные для примера.

Почти половина студентов переехала из другого города или посёлка. Для них адаптация к вузу совпала с отрывом от семьи и школьных друзей, то есть с потерей части ресурсов, на которые опирается вторичная оценка в модели Лазаруса. При n = 84 подгруппы слишком малы для надёжных сравнений, поэтому выборка анализируется как единая.

Критерии включения: обучение на первом курсе очной формы, возраст до 20 лет включительно, поступление в год исследования сразу после школы или колледжа, добровольное согласие. Исключались студенты, повторно обучающиеся на первом курсе, и иностранные студенты, для которых язык опросников не родной. Из 91 заполненного комплекта 7 были исключены: в четырёх были пропущены целые блоки ответов, в трёх все пункты одной шкалы получили одинаковый балл.

2.3 Психодиагностические методики

Для проверки гипотез использованы две стандартизированные методики и короткая анкета. Выбор методик определялся тремя требованиями: опора на теории, рассмотренные в первой главе, наличие русскоязычной адаптации с нормами и возможность сравнить результаты с опубликованными исследованиями студентов.

Опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкман

Методика создана на основе пересмотренного опросника Ways of Coping [30] и адаптирована Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк и М. С. Замышляевой; описание адаптации опубликовано в «Журнале практического психолога» [5] и в пособии Т. Л. Крюковой [4]. Опросник содержит 50 утверждений, описывающих мысли и действия в трудной ситуации. Испытуемый оценивает, как часто он поступал так, по четырёхбалльной шкале: 0 — никогда, 1 — редко, 2 — иногда, 3 — часто.

Стандартная инструкция просит вспомнить трудную, стрессовую ситуацию, произошедшую в течение прошлой недели, и описать, как испытуемый с ней справлялся. Мы сохранили инструкцию без изменений, лишь добавив устное пояснение: если на прошлой неделе было несколько трудных ситуаций, следует выбрать связанную с учёбой. Это сделало ответы сопоставимыми между участниками.

Утверждения распределены по восьми шкалам неравномерно, поэтому и максимальные баллы шкал различаются. Это необходимо учитывать при сравнении стратегий между собой.

Таблица 6 – Шкалы опросника «Способы совладающего поведения» в адаптации Т. Л. Крюковой и соавторов

Шкала	**Число пунктов**	**Диапазон сырых баллов**
Конфронтационный копинг	6	0–18
Дистанцирование	6	0–18
Самоконтроль	7	0–21
Поиск социальной поддержки	6	0–18
Принятие ответственности	4	0–12
Бегство-избегание	8	0–24
Планирование решения проблемы	6	0–18
Положительная переоценка	7	0–21

Источник: составлено автором по [4, 5].

По каждой шкале подсчитывается сумма баллов. Для сравнения стратегий друг с другом сырой балл переводится в процент от максимума по формуле, которую приводят авторы адаптации [5]:

$$X = \frac{\Sigma}{\Sigma_{max}} \cdot 100\% \quad (1)$$

где X — выраженность стратегии в процентах; Σ — сумма баллов испытуемого по шкале; Σ_max — максимально возможная сумма по шкале.

Например, студент, набравший 8 баллов по шкале конфронтационного копинга из 18 возможных, получает показатель 44,4 %. В нашей работе основной анализ проводится на сырых баллах, а проценты используются для наглядного сравнения стратегий.

Шкала ситуативной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина

Методика состоит из двух бланков по 20 утверждений [22]. Первый бланк измеряет ситуативную (реактивную) тревожность и начинается с инструкции оценить, как испытуемый чувствует себя в данный момент; примеры утверждений — «Я спокоен», «Я нервничаю». Второй бланк измеряет личностную тревожность, и испытуемый отвечает, как он чувствует себя обычно. Ответы даются по четырёхбалльной шкале: от «нет, это не так» до «совершенно верно» для первого бланка и от «почти никогда» до «почти всегда» для второго.

Часть утверждений сформулирована в «прямом» направлении (чем выше балл, тем выше тревожность), часть — в «обратном». В шкале ситуативной тревожности десять прямых и десять обратных пунктов, в шкале личностной — тринадцать прямых и семь обратных (пункты 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39) [22]. Итоговые показатели подсчитываются по формулам:

$$СТ = \Sigma_1 - \Sigma_2 + 50, \qquad ЛТ = \Sigma_1 - \Sigma_2 + 35 \tag{2}$$

где СТ — ситуативная тревожность; ЛТ — личностная тревожность; Σ1 — сумма баллов по прямым пунктам шкалы; Σ2 — сумма баллов по обратным пунктам шкалы.

Оба показателя могут принимать значения от 20 до 80 баллов. По нормам Ю. Л. Ханина показатель до 30 баллов означает низкую, от 31 до 44 — умеренную, 45 и выше — высокую тревожность (см. таблицу 2). Выбор шкалы Спилбергера — Ханина объясняется прежде всего тем, что она позволяет развести два вида тревожности, которые по гипотезе Н3 по-разному связаны с копингом. Кроме того, её использовали и другие исследователи первокурсников, что облегчает сопоставление [8, 21].

Мы учитывали и критику методики. Двухфакторная структура, выявленная в последних работах, означает, что суммарный балл смешивает выраженность тревоги и отсутствие благополучия [13, 21]. Поэтому в разделе

с обсуждением результатов мы не делаем выводов о «клинической» тревожности и говорим только о сравнительно более высоких и более низких показателях внутри выборки.

Анкета участника

Короткая анкета (приложение А) содержала вопросы о возрасте, поле, направлении подготовки, месте проживания и переезде из другого населённого пункта, а также два открытых вопроса: какая ситуация за первые недели учёбы была самой трудной и к кому студент обращался за помощью. Ответы на открытые вопросы служили иллюстрациями, а не количественными показателями.

От включения дополнительных методик мы сознательно отказались. Опросник Н. Эндлера и Дж. Паркера или краткие версии COPE дали бы возможность проверить устойчивость результатов на другом инструменте, но увеличили бы время обследования почти вдвое. Для первокурсников, заполняющих бланки на кураторском часе, усталость к концу тестирования заметно снижает качество ответов. Компромиссом стала одна методика копинга и одна методика тревожности, обе с отработанной процедурой подсчёта.

Процедура была одинаковой во всех группах. Обследование проводилось на кураторском часе, в аудитории, в присутствии автора работы; на заполнение уходило 25–30 минут. Порядок методик был фиксирован: сначала бланк ситуативной тревожности, затем опросник способов совладания, затем бланк личностной тревожности и анкета. Ситуативная тревожность измерялась первой, чтобы на её показатель не влияли воспоминания о трудной ситуации, которые вызывает опросник совладания.

2.4 Методы математико-статистической обработки данных

Обработка данных включала три шага: описательную статистику, корреляционный анализ и сравнение групп. Для каждого показателя рассчитаны среднее арифметическое (M), стандартное отклонение (SD),

медиана (Me), минимальное и максимальное значения, коэффициенты асимметрии и эксцесса. Сводка этих показателей приведена в приложении Б.

При выборе критериев учитывалось, что баллы по опроснику совладания и шкале тревожности получены суммированием порядковых ответов, а распределения ряда шкал заметно отличаются от нормального: так, у ситуативной тревожности коэффициент асимметрии составил 0,50, у самоконтроля — 0,44, у планирования решения проблемы — −0,45. В такой ситуации предпочтительны непараметрические методы, не требующие нормальности распределения [17; 15].

Связи между показателями оценивались с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Значения каждого показателя ранжируются, после чего для каждого испытуемого рассчитывается разность рангов. При отсутствии повторяющихся значений коэффициент вычисляется по формуле:

$$\rho = 1 - \frac{6\sum d_i^2}{n(n^2-1)} \qquad (3)$$

где ρ — коэффициент ранговой корреляции Спирмена; d_i — разность рангов i-го испытуемого по двум показателям; n — объём выборки.

Поскольку в наших данных много совпадающих значений, на практике коэффициент рассчитывался как коэффициент корреляции Пирсона между рангами с усреднением рангов для одинаковых значений; результат при этом получается точнее, чем по упрощённой формуле. Значимость оценивалась через t-распределение с n − 2 степенями свободы. Для n = 84 критические значения коэффициента составляют 0,21 при p < 0,05 и 0,28 при p < 0,01 (двусторонний критерий).

Для проверки гипотезы H4 выборка была разделена по уровню личностной тревожности: в одну группу вошли студенты с высокой тревожностью (45 баллов и выше), в другую — с низкой и умеренной (до 44 баллов). Объединение низкой и умеренной групп вызвано тем, что студентов с низкой тревожностью оказалось только пятеро. Различия между группами проверялись с помощью U-критерия Манна — Уитни, предназначенного для

сравнения двух независимых выборок по уровню признака, измеренного в порядковой шкале [17]:

$$U = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1+1)}{2} - R_1 \quad (4)$$

где n_1, n_2 — численность групп; R_1 — сумма рангов первой группы в объединённом ранжированном ряду; в расчёт берётся меньшее из двух значений U.

При численности групп больше 20 человек распределение U близко к нормальному, поэтому значимость определялась по z-статистике с поправкой на связанные ранги. В качестве меры величины эффекта использовался коэффициент r = |z| / √N: значения около 0,1 принято считать малым эффектом, около 0,3 — средним, от 0,5 — большим [29].

Отдельно нужно сказать о множественных сравнениях. В корреляционном анализе проверяются 16 связей (восемь стратегий с двумя видами тревожности), и при уровне значимости 0,05 одна из них может оказаться «значимой» случайно. Поэтому, помимо обычного уровня, мы отмечаем, какие связи сохраняют значимость после поправки Бонферрони, то есть при $p < 0{,}05 / 16 \approx 0{,}003$. Расчёты выполнены с помощью скрипта на языке Python с использованием библиотеки NumPy; результаты сверялись с ручным расчётом для нескольких пар показателей.

Выводы по второй главе

Эмпирическое исследование спланировано для проверки четырёх частных гипотез. Выборку составили 84 первокурсника трёх направлений, обследованные на 7–9-й неделях первого семестра (в примере работы данные условные). Использованы опросник «Способы совладающего поведения» в адаптации Т. Л. Крюковой и соавторов и шкала Спилбергера — Ханина; для обработки выбраны коэффициент Спирмена и U-критерий Манна — Уитни с поправкой на множественные сравнения.

3. Результаты исследования и их обсуждение

3.1 Уровень ситуативной и личностной тревожности первокурсников

Напомним, что все приведённые ниже цифры — **условные данные для примера**. Они получены на смоделированном наборе ответов 84 «студентов» и нужны для того, чтобы показать, как в ВКР описываются, проверяются и обсуждаются результаты. Числа внутренне согласованы: средние, корреляции и критерии рассчитаны по одним и тем же данным.

Средний показатель ситуативной тревожности в выборке составил 40,1 балла (SD = 9,0; Me = 38), личностной — 43,0 балла (SD = 7,4; Me = 42,5). Оба значения лежат в зоне умеренной тревожности по нормам Ю. Л. Ханина, причём личностная тревожность близка к верхней границе этой зоны. Разброс индивидуальных значений велик: ситуативная тревожность колеблется от 20 до 66 баллов, личностная — от 24 до 60.

Распределение студентов по уровням тревожности показано в таблице 7. Высокую личностную тревожность имеют 36 человек, или 42,9 % выборки; низкую — лишь пятеро. Ситуативная тревожность распределена более равномерно: у трети студентов она высокая, у половины умеренная, у 14,3 % низкая.

Таблица 7 – Распределение студентов по уровню тревожности (n = 84)

Уровень	Ситуативная тревожность, чел.	Ситуативная тревожность, %	Личностная тревожность, чел.	Личностная тревожность, %
Низкий (до 30 баллов)	12	14,3	5	6,0
Умеренный (31–44 балла)	44	52,4	43	51,2
Высокий (45 баллов и выше)	28	33,3	36	42,9
Всего	84	100,0	84	100,0

Примечание: условные данные для примера; границы уровней — по [22].

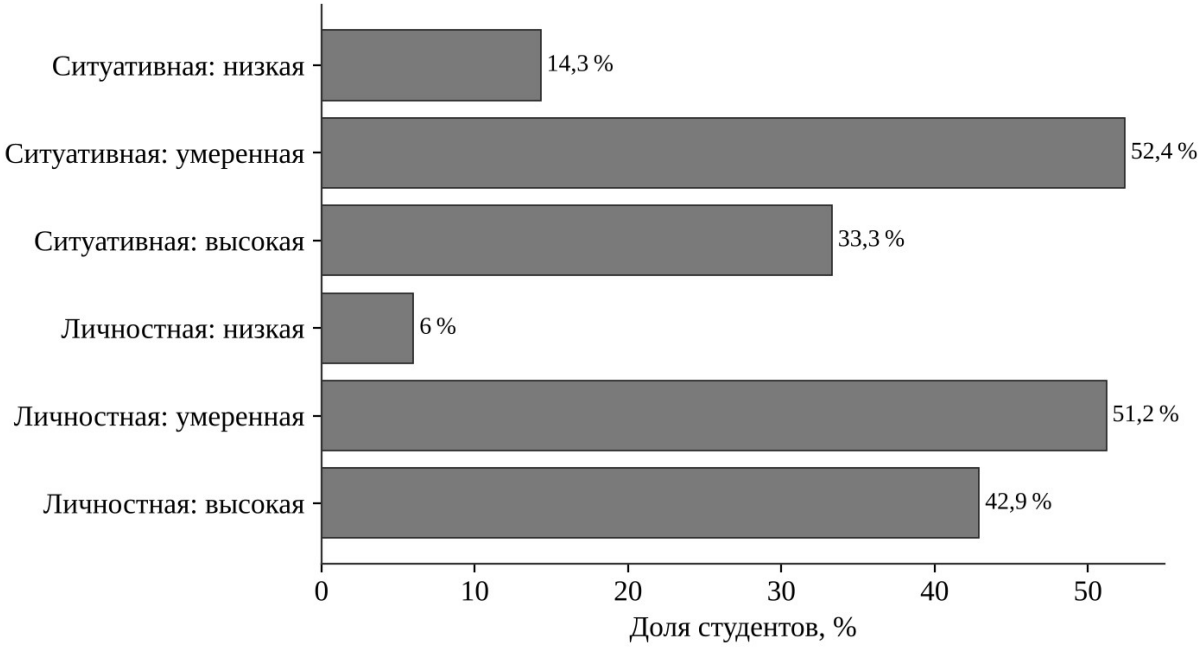


Рисунок 3 – Доля студентов с разным уровнем тревожности

Примечание: условные данные для примера.

Преобладание умеренной и высокой тревожности при почти полном отсутствии низкой согласуется с тем, что пишут о студентах другие авторы. Т. Н. Тихомирова и соавторы на большой выборке первокурсников также получили средние значения личностной тревожности в зоне умеренных [21]. Важно и другое: в нашей выборке личностная тревожность в среднем на три балла выше ситуативной. Обследование проходило на кураторском часе, а не перед контрольной, и сама ситуация тестирования, по-видимому, не воспринималась студентами как угрожающая.

Ситуативная и личностная тревожность тесно связаны между собой ($\rho = 0{,}67$; $p < 0{,}001$). Это ожидаемый результат: по Спилбергеру, человек с высокой тревожностью-чертой и в обычной обстановке чаще пребывает в состоянии лёгкого напряжения [34]. Одновременно высокие показатели по обеим шкалам имеют 24 студента (28,6 %). Именно эта группа в первую очередь нуждается во внимании психолога, поскольку повышенная тревога у них не связана с конкретным поводом.

Различия по полу оказались незначимыми. Средняя ситуативная тревожность у девушек составила 40,0 балла, у юношей — 40,3 балла ($U =$

753,5; p = 0,99); личностная — 42,3 и 44,5 балла соответственно (U = 632,5; p = 0,24). Доля юношей с высокой личностной тревожностью (53,8 %) даже несколько выше, чем доля девушек (37,9 %), хотя различие недостоверно. Этот результат расходится с данными Т. Н. Тихомировой и соавторов, у которых тревожность девушек была выше [21]. Скорее всего, расхождение объясняется малым числом юношей в нашей выборке — всего 26 человек, что не позволяет надёжно оценить различия.

В ответах на открытый вопрос анкеты о самой трудной ситуации первых недель студенты чаще всего упоминали контрольные работы и коллоквиумы, нехватку времени на домашние задания, непонятные требования отдельных преподавателей и сложности с соседями по общежитию. Эти ответы иллюстрируют, что для первокурсника тревожащими оказываются не только учебные, но и бытовые и социальные ситуации, о чём говорилось в параграфе 1.4.

3.2 Профиль копинг-стратегий студентов

Средние значения по шкалам опросника способов совладания приведены в таблице 8. Поскольку шкалы содержат разное число пунктов, для сравнения стратегий между собой рядом с сырыми баллами дан процент от максимально возможной суммы.

Таблица 8 – Выраженность копинг-стратегий у студентов первого курса (n = 84)

Копинг-стратегия	M	SD	Me	% от максимума
Планирование решения проблемы	10,56	3,63	11	58,7
Поиск социальной поддержки	10,20	3,39	10	56,7
Самоконтроль	11,10	3,10	11	52,8
Положительная переоценка	10,99	3,73	11	52,3
Принятие ответственности	6,15	2,16	6	51,3
Дистанцирование	7,98	2,38	8	44,3
Бегство-избегание	9,98	3,24	10	41,6
Конфронтационный копинг	7,48	2,69	8	41,5

Примечание: условные данные для примера; стратегии упорядочены по убыванию процента от максимума.

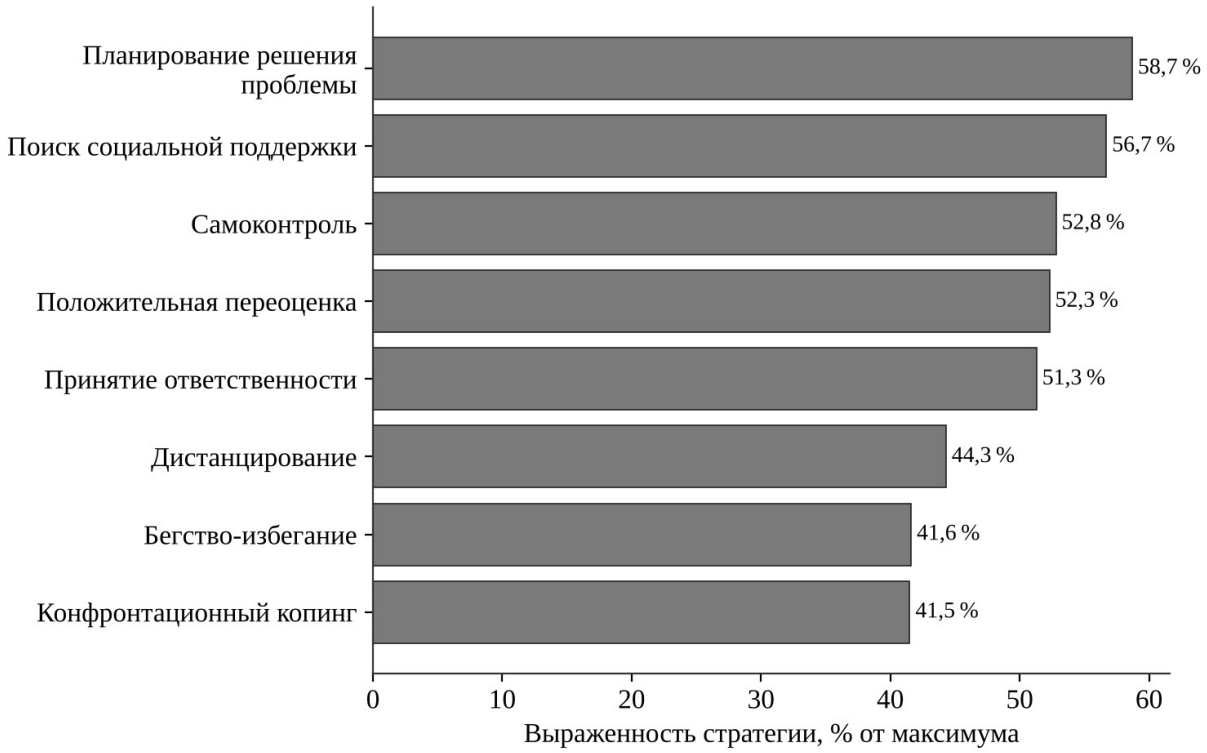


Рисунок 4 – Профиль копинг-стратегий первокурсников, % от максимального балла шкалы

Примечание: условные данные для примера.

Профиль получился довольно ровным: ни одна стратегия не выходит за пределы диапазона от 40 до 60 % максимума. Чаще всего первокурсники прибегают к планированию решения проблемы и поиску социальной поддержки, реже всего — к конфронтационному копингу и бегству-избеганию. Иначе говоря, «средний» студент в трудной учебной ситуации сначала пытается разобраться и спросить у других, а уклоняется от проблемы или вступает в открытый конфликт сравнительно редко.

Высокое место поиска социальной поддержки понятно для первого курса. Студенты ещё только знакомятся с вузом, и самый быстрый способ узнать, «как здесь всё устроено», — спросить одногруппников, старшекурсников, куратора. В анкете на вопрос, к кому они обращались за помощью, большинство называли одногруппников и родителей, заметно реже — преподавателей и почти никогда — психологическую службу.

Средний профиль, однако, скрывает индивидуальные различия. Если для каждого студента определить ведущую стратегию, то есть шкалу с наибольшим процентом от максимума, распределение получится следующим: поиск социальной поддержки — 21 человек, планирование решения проблемы — 17, принятие ответственности — 15, положительная переоценка — 10, самоконтроль — 8, конфронтационный копинг — 7, дистанцирование — 6. Ни у одного студента бегство-избегание не стало ведущей стратегией. Это не значит, что избегание отсутствует; оно присутствует в репертуаре почти всех, но в качестве дополнительного, а не основного способа.

Связи между самими стратегиями тоже информативны. Планирование решения проблемы положительно связано с самоконтролем ($\rho = 0{,}40$) и положительной переоценкой ($\rho = 0{,}40$), а также с поиском социальной поддержки ($\rho = 0{,}23$). Бегство-избегание, напротив, связано с дистанцированием ($\rho = 0{,}26$) и принятием ответственности ($\rho = 0{,}23$) и отрицательно — с планированием ($\rho = -0{,}21$). Складываются два относительно независимых «кластера»: активно-конструктивный и избегающе-самообвиняющий. Сходную структуру описывают и другие исследователи, разделяющие адаптивные и неадаптивные стратегии [3, 16].

Заслуживает внимания и то, что у 15 студентов ведущей стратегией оказалось принятие ответственности. Шкала короткая, всего четыре пункта, и потому сравнительно небольшой сырой балл даёт высокий процент от максимума. Тем не менее для этих студентов характерна склонность в трудной ситуации прежде всего искать собственную вину. Как будет показано в следующем параграфе, именно эта стратегия положительно связана с тревожностью, поэтому такая группа заслуживает отдельного внимания.

3.3 Корреляционный анализ копинг-стратегий и тревожности

Главный результат исследования — коэффициенты корреляции Спирмена между восемью копинг-стратегиями и двумя видами тревожности. Они представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Коэффициенты корреляции Спирмена копинг-стратегий с ситуативной и личностной тревожностью (n = 84)

Копинг-стратегия	ρ с СТ	p	ρ с ЛТ	p
Конфронтационный копинг	0,16	0,145	0,22	0,042
Дистанцирование	0,07	0,512	0,19	0,082
Самоконтроль	0,15	0,164	0,12	0,263
Поиск социальной поддержки	0,10	0,346	0,01	0,929
Принятие ответственности	0,30	0,006	0,31	0,005
Бегство-избегание	0,42	< 0,001	0,52	< 0,001
Планирование решения проблемы	−0,34	0,002	−0,41	< 0,001
Положительная переоценка	−0,28	0,011	−0,36	0,001

Примечание: условные данные для примера; СТ — ситуативная тревожность, ЛТ — личностная тревожность. Критические значения ρ при n = 84: 0,21 (p < 0,05) и 0,28 (p < 0,01); значимые коэффициенты — те, у которых p < 0,05.

Из шестнадцати проверенных связей значимыми оказались девять. Пять из них сохраняют значимость и после поправки Бонферрони (p < 0,003): связи бегства-избегания с обоими видами тревожности, планирования решения проблемы с обоими видами и положительной переоценки с личностной тревожностью. Эти результаты можно считать наиболее надёжными.

Самая сильная связь — между бегством-избеганием и личностной тревожностью (ρ = 0,52; p < 0,001). По принятым ориентирам это связь средней силы, близкая к сильной [29]. Чем выше у студента склонность тревожиться, тем чаще в трудной ситуации он откладывает решение, отвлекается, «заедает» или «засыпает» проблему, надеется, что всё как-нибудь разрешится само. С ситуативной тревожностью бегство-избегание связано несколько слабее (ρ = 0,42), но тоже надёжно.

Вторая по силе положительная связь — с принятием ответственности (ρ = 0,31 для личностной и 0,30 для ситуативной тревожности). На первый

взгляд это странно: признание своей роли в проблеме обычно считают зрелой позицией. Однако в опроснике Лазаруса эта шкала включает не только признание ответственности, но и самокритику, обещание себе «в следующий раз сделать всё иначе». При высокой тревожности такая позиция легко переходит в самообвинение, которое тревогу усиливает, а не снижает. Аналогичную закономерность описала Д. А. Кузьмина у первокурсников с высокой ситуативной и личностной тревожностью [8].

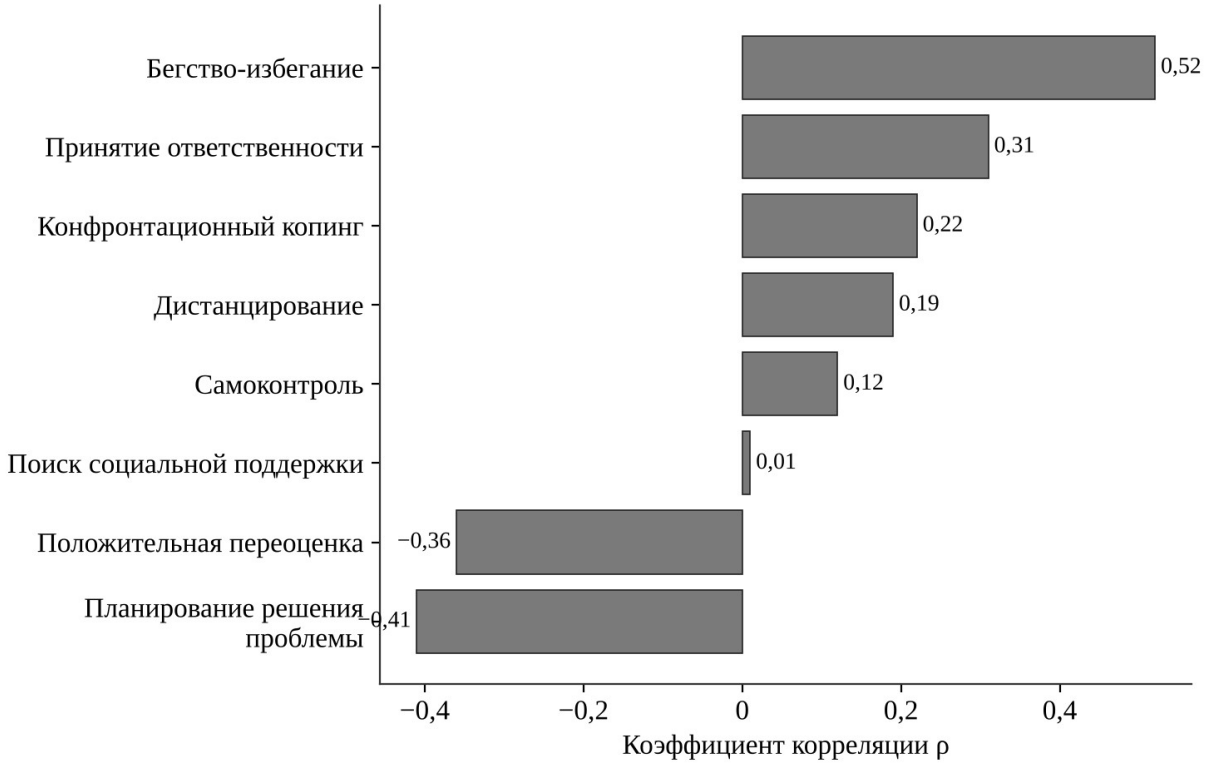


Рисунок 5 – Коэффициенты корреляции Спирмена копинг-стратегий с личностной тревожностью

Примечание: условные данные для примера; при n = 84 значимы $|\rho| \geq 0{,}21$.

Конфронтационный копинг слабо, но значимо связан с личностной тревожностью ($\rho = 0{,}22$; $p = 0{,}042$) и не связан с ситуативной. Связь не выдерживает поправки на множественные сравнения, поэтому интерпретировать её следует осторожно. Возможно, у части тревожных студентов напряжение прорывается в споры и резкие реакции, но для уверенного вывода требуется более крупная выборка.

Отрицательные связи получены для двух стратегий. Планирование решения проблемы связано с личностной тревожностью на уровне ρ = −0,41 (p < 0,001), с ситуативной — ρ = −0,34 (p = 0,002). Положительная переоценка связана с ними на уровне −0,36 и −0,28 соответственно. Студенты, которые в трудной ситуации составляют план и ищут в происходящем полезный опыт, в среднем менее тревожны. Это ровно те две стратегии, которые в исследовании Фолкман и соавторов сопровождали удовлетворительный исход стрессовой ситуации [30].

Четыре стратегии не показали значимой связи ни с одним видом тревожности: дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, а также конфронтация в случае ситуативной тревожности. Для поиска социальной поддержки коэффициенты практически нулевые (0,10 и 0,01). Это интересный результат, потому что в ряде работ поиск поддержки связан с тревожностью положительно: тревожный человек чаще ищет, на кого опереться. В нашей выборке поиск поддержки, по-видимому, является нормативной стратегией первокурсника, которой пользуются и тревожные, и спокойные студенты.

Полезно перевести коэффициенты в долю общей дисперсии. Квадрат коэффициента 0,52 равен 0,27: бегство-избегание и личностная тревожность «разделяют» около 27 % изменчивости. Для планирования эта доля составляет около 17 %, для положительной переоценки — около 13 %. Иначе говоря, копинг-стратегии заметно связаны с тревожностью, но далеко не исчерпывают её. Большая часть различий в тревожности объясняется другими факторами — темпераментом, прошлым опытом, текущими событиями жизни, которые в нашем исследовании не измерялись.

Наконец, сравнение двух столбцов таблицы 9 позволяет проверить гипотезу Н3. Для всех пяти стратегий, значимо связанных с тревожностью, коэффициент с личностной тревожностью по модулю больше, чем с ситуативной: 0,52 против 0,42 для бегства-избегания, −0,41 против −0,34 для планирования, −0,36 против −0,28 для положительной переоценки, 0,31

против 0,30 для принятия ответственности, 0,22 против 0,16 для конфронтации. Разница невелика, и при n = 84 формально сравнивать зависимые коэффициенты корреляции следует осторожно. Тем не менее направление различий одинаково во всех пяти случаях, что согласуется с гипотезой.

3.4 Сравнение студентов с высокой и умеренной тревожностью

Корреляции показывают общую тенденцию, но не позволяют увидеть, насколько различаются конкретные студенты. Поэтому выборка была разделена на две группы по личностной тревожности: 36 студентов с высокой тревожностью (45 баллов и выше) и 48 студентов с низкой и умеренной тревожностью (до 44 баллов). Результаты сравнения по U-критерию Манна — Уитни приведены в таблице 10.

Таблица 10 – Выраженность копинг-стратегий у студентов с разным уровнем личностной тревожности

Копинг-стратегия	Высокая ЛТ (n = 36), M / Me	Низкая и умеренная ЛТ (n = 48), M / Me	U	p	r
Конфронтационный копинг	8,25 / 8	6,90 / 7	644,5	0,046	0,22
Дистанцирование	8,19 / 8	7,81 / 8	812,5	0,639	0,05
Самоконтроль	11,53 / 11	10,77 / 10,5	784,5	0,470	0,08
Поиск социальной поддержки	10,36 / 10,5	10,08 / 10	818,0	0,676	0,05
Принятие ответственности	6,92 / 7	5,58 / 6	570,5	0,007	0,29
Бегство-избегание	11,31 / 11	8,98 / 9	486,5	< 0,001	0,37
Планирование решения проблемы	9,14 / 10	11,62 / 12	547,0	0,004	0,31
Положительная переоценка	9,89 / 10	11,81 / 11	646,0	0,048	0,22

Примечание: условные данные для примера; ЛТ — личностная тревожность; r — величина эффекта, r = |z| / √N.

Сравнение групп в целом подтверждает данные корреляционного анализа. Студенты с высокой тревожностью значимо чаще используют бегство-избегание (11,3 балла против 9,0), принятие ответственности (6,9 против 5,6) и конфронтацию (8,3 против 6,9). Реже они прибегают к

планированию решения проблемы (9,1 против 11,6) и положительной переоценке (9,9 против 11,8). По дистанцированию, самоконтролю и поиску социальной поддержки группы не различаются.

Величина эффекта помогает понять, какие из различий практически значимы. Для бегства-избегания, планирования и принятия ответственности эффект средний (r = 0,29–0,37). Для конфронтации и положительной переоценки он малый (r = 0,22), а значимость близка к пороговой (p = 0,046 и 0,048). Если бы мы применили к сравнению групп ту же поправку Бонферрони, что и к корреляциям, то значимыми остались бы только различия по бегству-избеганию.

Различие по планированию полезно перевести на язык поведения. Медиана в группе с умеренной тревожностью — 12 баллов из 18, то есть типичный студент этой группы «иногда» или «часто» составляет план и следует ему. В группе с высокой тревожностью медиана — 10 баллов, и у четверти студентов показатель не превышает 7 баллов. Для таких студентов «составить план подготовки» — не очевидное действие, а навык, которому нужно учить.

Таким же образом можно описать и бегство-избегание. В группе с высокой тревожностью межквартильный интервал составляет от 10 до 14 баллов, в группе с умеренной — от 6,75 до 11. Распределения перекрываются, но сдвиг очевиден: средний балл по избеганию у тревожных первокурсников примерно на четверть выше. Сочетание частого избегания с редким планированием создаёт порочный круг: задачи откладываются, к сроку их становится больше, тревога растёт, и избегание усиливается.

Отдельно были рассмотрены 24 студента, у которых высокими оказались одновременно ситуативная и личностная тревожность. Их профиль совладания в целом повторяет профиль группы с высокой личностной тревожностью, а избегание выражено у них ещё сильнее: 12,2 балла против 11,3 во всей группе с высокой личностной тревожностью; планирование остаётся на том же низком уровне — 9,3 балла. Из-за небольшого размера

этой подгруппы статистическое сравнение не проводилось, и вывод носит описательный характер.

3.5 Обсуждение результатов

Проверим гипотезы по порядку. Гипотеза H1 подтвердилась частично. Бегство-избегание и принятие ответственности положительно связаны и с ситуативной, и с личностной тревожностью; конфронтационный копинг — только с личностной, причём слабо. Гипотеза H2 подтвердилась полностью: планирование решения проблемы и положительная переоценка отрицательно связаны с обоими видами тревожности. Гипотеза H3 получила подтверждение в виде устойчивой тенденции: связи с личностной тревожностью сильнее во всех пяти случаях, но разница коэффициентов невелика. Гипотеза H4 подтвердилась для пяти стратегий из восьми, хотя для двух из них различия находятся на границе значимости.

Полученная картина хорошо ложится на транзакционную модель. Высокая личностная тревожность, по Спилбергеру, означает склонность оценивать широкий круг ситуаций как угрожающие [34]. В терминах Лазаруса это смещение первичной оценки в сторону угрозы, а не вызова [33]. Если же ситуация воспринимается как угроза, а ресурсы кажутся недостаточными, естественной реакцией становится уход от неё. Планирование, напротив, предполагает, что ситуация хотя бы частично подконтрольна, а это легче признать человеку с умеренной тревожностью. Соотношение силы связей тоже ожидаемо. В метаанализе А. Алдао, С. Нолен-Хуксема и С. Швайцер по 114 исследованиям избегание, руминация и подавление были связаны с симптомами тревоги и депрессии сильнее, чем решение проблем и переоценка, связи которых с симптомами отрицательны и слабее [23]. В нашей выборке картина та же: бегство-избегание даёт самый высокий коэффициент, планирование и переоценка — заметные, но меньшие по модулю.

Важно не перевернуть интерпретацию. Корреляционный дизайн не позволяет сказать, что избегание вызывает тревожность или что тревожность вызывает избегание. Вероятнее всего, связь двусторонняя. Тревожный студент избегает трудных задач, нерешённые задачи накапливаются и дают новые поводы для тревоги. Похожую оговорку делали ещё Фолкман и соавторы, анализируя связь копинга с исходом ситуации [30]; то же ограничение относится и к корреляционным данным, обобщённым в метаанализе связи копинга со здоровьем [35].

Сопоставим результаты с исследованием Д. А. Кузьминой, которое ближе всего к нашему по выборке. У неё студенты с высокой тревожностью тоже чаще использовали бегство-избегание, принятие ответственности и конфронтацию [8]. Совпадение по трём стратегиям из трёх при разных методах анализа (сравнение групп у Кузьминой, корреляции в нашей работе) говорит в пользу устойчивости этих связей. Расхождение касается самоконтроля: у Кузьминой он был выше при высокой личностной тревожности, в нашей выборке значимой связи нет. Возможное объяснение — различие выборок: в её исследование входили заочники до 49 лет, у которых сдержанность в проявлении эмоций может быть выражена сильнее.

Результат по поиску социальной поддержки тоже требует комментария. Мы не обнаружили связи этой стратегии с тревожностью, хотя в литературе встречаются данные о положительной связи [11]. Объяснение может лежать в специфике первого курса: здесь обращение за помощью к одногруппникам и старшекурсникам — повседневная, социально одобряемая практика, а не признак беспомощности. Кроме того, шкала смешивает поиск информации и поиск эмоциональной поддержки, а эти действия могут по-разному соотноситься с тревожностью.

Данные М. Зейднера позволяют сделать ещё одно уточнение. В его исследовании эмоционально-ориентированный копинг был связан прежде всего с уровнем тревоги перед экзаменом, а проблемно-ориентированный — с итоговой оценкой [43]. Мы не измеряли успеваемость, но наш результат по

планированию согласуется с этой логикой: стратегия, которая помогает учиться, оказывается и стратегией менее тревожных студентов. Это согласуется и с теорией контроля внимания: если тревога забирает часть ресурсов внимания, то стратегия, которая разбивает задачу на понятные шаги, снижает нагрузку и на учёбу, и на переживание [24]. Следующим шагом могло бы стать сопоставление копинга и тревожности с результатами первой сессии.

Наконец, о сравнении двух видов тревожности. Тот факт, что связи копинга с личностной тревожностью сильнее, чем с ситуативной, подтверждает предположение, высказанное при формулировке гипотезы Н3. Отвечая на вопросы опросника о «трудной ситуации прошлой недели», студенты, судя по всему, описывают не только этот эпизод, но и свой привычный способ реагирования. Это согласуется с представлением, принятым в отечественной психологии совладания: копинг, оставаясь процессом, с возрастом складывается в относительно устойчивый индивидуальный стиль [6, 7].

Для наглядности сравним двух условных студентов из выборки с противоположными профилями. Первый — студент инженерного направления, живущий в общежитии, с личностной тревожностью 54 балла. По шкале бегства-избегания у него 14 баллов из 24, по планированию — 7 из 18. В анкете самой трудной ситуацией он назвал контрольную по математике, к которой «так и не сел готовиться», а за помощью, по его словам, ни к кому не обращался. Вторая — студентка экономического направления, живущая с родителями, с личностной тревожностью 36 баллов. У неё 12 баллов по планированию и 6 по избеганию; трудной ситуацией она назвала большой объём чтения по истории, с которым справилась, составив график и договорившись с одногруппницами делить конспекты. Эти два портрета, как и вся выборка, условны, но они показывают, как за коэффициентами корреляции стоят разные способы прожить первый семестр.

Для кураторов из результатов следует простой вывод. Студент, который перестаёт отвечать в чате группы, пропускает консультации и не сдаёт промежуточные задания, не обязательно ленив. Такое поведение может быть внешним проявлением избегания, за которым стоит высокая тревожность. Разговор с ним полезнее начинать не с упрёков, а с вопроса о том, что именно кажется сейчас самым трудным, и с помощи в составлении ближайшего плана.

У исследования есть ограничения, о которых следует сказать прямо. Во-первых, выборка невелика и получена в одном вузе, а юношей в ней мало. Во-вторых, данные собраны однократно, и мы не можем судить о том, как связи меняются в течение года. В-третьих, обе методики основаны на самоотчёте, и общий фактор социальной желательности может усиливать наблюдаемые связи. В-четвёртых, шкала Спилбергера — Ханина имеет спорную факторную структуру [13, 21]. И в-пятых, в примере работы данные условные; в реальной ВКР их место займут результаты собственного обследования.

3.6 Рекомендации по сопровождению первокурсников

Результаты исследования позволяют выделить две мишени психологической работы с первокурсниками. Первая — сокращение избегающего поведения и самообвинения. Вторая — тренировка планирования и положительной переоценки, то есть тех стратегий, которые в нашей выборке и в исследовании Фолкман с соавторами сопровождаются меньшей тревожностью и лучшим исходом ситуации [30]. Работа с самой личностной тревожностью — задача более длительная и требует индивидуальной психологической помощи.

Рекомендации адресованы трём группам: психологической службе вуза, кураторам и преподавателям первого курса, самим студентам. Они сведены в таблицу 11.

Центральное место в рекомендациях занимает групповая программа «Первый курс без паники». Она рассчитана на 8 встреч по 90 минут, раз в неделю, в группе из 8–12 студентов. Набор проводится по результатам скрининга, но участие добровольное. Подробный план занятий приведён в приложении В, здесь опишем её логику. Выбор группового формата с когнитивно-поведенческими приёмами опирается на метаанализ К. Регер, Д. Гленси и А. Питтс: вмешательства когнитивного, поведенческого и основанного на осознанности типа в среднем снижают у студентов университетов тревогу и стресс [37].

Таблица 11 – Рекомендации по психологическому сопровождению первокурсников

Адресат	**Что делать**	**На какую стратегию направлено**
Психологическая служба	Проводить скрининг тревожности на 6–8-й неделях первого семестра и приглашать студентов с высокими показателями на групповые занятия	Раннее выявление группы риска
Психологическая служба	Проводить групповую программу из восьми встреч (приложение В)	Планирование, положительная переоценка, снижение избегания
Кураторы групп	В первые недели объяснять устройство рейтинга, сроки контрольных точек, порядок пересдач	Снижение неопределённости, опора на планирование
Кураторы групп	Организовывать встречи со старшекурсниками о том, как они готовились к первой сессии	Конструктивный поиск социальной поддержки
Преподаватели	Дробить крупные задания на этапы с промежуточными сроками и обратной связью	Планирование, сокращение откладывания
Преподаватели	Комментировать ошибки как этап обучения, а не как провал	Положительная переоценка, снижение самообвинения
Студенты	Вести недельный план с разбиением задач на шаги по 30–60 минут	Планирование решения проблемы
Студенты	При желании отложить задачу выполнить хотя бы первый шаг в течение 10 минут	Преодоление бегства-избегания

Источник: составлено автором на основе результатов исследования (условные данные для примера) и [30, 33, 42].

Первые две встречи посвящены знакомству и психообразованию. Участники узнают, что такое стресс и тревога в модели Лазаруса, как первичная оценка «угроза» отличается от оценки «вызов» и почему тревога не признак слабости. Для студентов с высокой тревожностью может оказаться важным само знание о том, что похожие переживания есть у многих однокурсников: это снижает чувство изоляции.

Третья и четвёртая встречи направлены на планирование. Участники разбирают реальные задачи текущего семестра, учатся дробить их на шаги, оценивать время и ставить промежуточные сроки. Отдельно разбирается откладывание: как распознать момент, когда начинается избегание, и что сделать в эту минуту. Упор делается не на «силу воли», а на конкретные приёмы: начать с самого простого шага, ограничить время работы, убрать отвлекающие факторы. Такой выбор приёмов следует из метаанализа П. Стила: откладывание сильнее всего связано с неприятностью задачи, низкой уверенностью в своих силах, импульсивностью и отвлекаемостью, то есть с тем, что можно изменить, сделав задачу короче и понятнее [40].

Пятая и шестая встречи посвящены когнитивной стороне совладания. Участники учатся замечать катастрофизирующие мысли («я точно не сдам, и меня отчислят») и переформулировать их в более реалистичные. Тренируется положительная переоценка: поиск в трудной ситуации того, чему она может научить. Отдельное упражнение направлено на различение ответственности и самообвинения — это особенно важно, учитывая связь шкалы принятия ответственности с тревожностью.

Седьмая встреча посвящена ресурсам: к кому и как обращаться за помощью, как разговаривать с преподавателем о трудностях, где найти психологическую службу. Восьмая — подведению итогов и составлению личного плана на сессию. М. Зейднер подчёркивал, что эффективное совладание с экзаменами предполагает гибкое сочетание нескольких стратегий [42]; поэтому цель программы — не заменить одни стратегии другими, а расширить репертуар.

Групповая программа подходит не всем. Студентам, у которых высокими оказались одновременно ситуативная и личностная тревожность (в условной выборке таких 24 человека), а также тем, кто в анкете упоминает нарушения сна, постоянную подавленность или мысли о прекращении учёбы, следует в первую очередь предложить индивидуальную консультацию психолога. Группа в этом случае может стать вторым шагом. Важно, чтобы скрининг не превращался в «навешивание ярлыков»: студент получает свои результаты в доброжелательной форме и сам решает, обращаться ли за помощью.

Эффективность программы необходимо проверять. Для этого достаточно повторить измерения тревожности и копинг-стратегий через месяц после окончания занятий и сравнить изменения у участников и у студентов с высокой тревожностью, не прошедших программу. Ожидаемый результат — снижение показателей бегства-избегания и рост планирования; изменение личностной тревожности за такой срок маловероятно и не должно быть критерием успеха. Без такой проверки программа остаётся лишь обоснованным предложением.

Выводы по третьей главе

В условной выборке из 84 первокурсников преобладает умеренная тревожность, при этом высокая личностная тревожность отмечена у 42,9 % студентов, а одновременно высокие ситуативная и личностная — у 28,6 %. В профиле копинга лидируют планирование решения проблемы и поиск социальной поддержки, реже всего используются конфронтация и бегство-избегание.

Корреляционный анализ выявил положительные связи тревожности с бегством-избеганием, принятием ответственности и, слабее, с конфронтацией, а также отрицательные связи с планированием решения проблемы и положительной переоценкой. Наиболее сильная связь — между бегством-избеганием и личностной тревожностью ($\rho = 0{,}52$). Связи с

личностной тревожностью во всех случаях сильнее, чем с ситуативной. Сравнение групп с высокой и умеренной тревожностью подтвердило эти результаты.

По итогам предложены рекомендации и групповая программа из восьми встреч для тренировки планирования и положительной переоценки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа была посвящена взаимосвязи копинг-стратегий и уровня тревожности у студентов первого курса. Поставленная цель достигнута, задачи решены; основные результаты можно изложить в той последовательности, в какой решались задачи.

Первая задача касалась понятия совладающего поведения. В транзакционной модели Р. Лазаруса и С. Фолкман совладание понимается как изменчивые когнитивные и поведенческие усилия, направленные на требования, которые человек оценивает как превышающие его ресурсы. Решающую роль играют первичная оценка ситуации (угроза, вред или вызов) и вторичная оценка ресурсов. Опросник способов совладания, созданный на основе этой модели, выделяет восемь стратегий, а его русскоязычная адаптация, выполненная Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк и М. С. Замышляевой, стала основным инструментом исследования копинга у студентов.

Вторая задача — анализ концепции тревожности. Ч. Д. Спилбергер развёл тревогу как преходящее состояние и тревожность как устойчивую склонность воспринимать ситуации как угрожающие. Шкала Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина позволяет измерить оба конструкта и остаётся самым распространённым русскоязычным инструментом, хотя последние исследования ставят вопрос о её факторной структуре.

Третья задача — описание первого курса как стрессовой ситуации. Адаптация к вузу одновременно затрагивает учебную, социальную и бытовую стороны жизни, и многие требования первокурсник по модели Лазаруса легко оценивает как угрозу. Международные и российские исследования показывают, что заметная часть первокурсников испытывает выраженное психологическое неблагополучие, а немногочисленные работы на этой группе указывают на связь тревожности с избегающими стратегиями.

Четвёртая и пятая задачи решались в эмпирической части. Поскольку перед нами пример работы, все эмпирические результаты являются **условными данными для примера**; в реальной ВКР на их месте будут

результаты собственного обследования. На условной выборке из 84 первокурсников получены следующие результаты.

1) Средние показатели ситуативной (40,1 балла) и личностной (43,0 балла) тревожности находятся в зоне умеренных значений, но 42,9 % студентов имеют высокую личностную тревожность, а 28,6 % — одновременно высокую ситуативную и личностную.

2) В профиле копинга лидируют планирование решения проблемы (58,7 % от максимума) и поиск социальной поддержки (56,7 %), реже всего используются бегство-избегание (41,6 %) и конфронтация (41,5 %).

3) Тревожность положительно связана с бегством-избеганием ($\rho = 0{,}52$ для личностной и 0,42 для ситуативной тревожности), принятием ответственности (0,31 и 0,30) и, слабо, с конфронтацией (0,22 для личностной тревожности).

4) Тревожность отрицательно связана с планированием решения проблемы ($\rho = -0{,}41$ и $-0{,}34$) и положительной переоценкой ($-0{,}36$ и $-0{,}28$); пять связей сохраняют значимость после поправки Бонферрони.

5) Связи копинг-стратегий с личностной тревожностью во всех случаях сильнее, чем с ситуативной.

6) Студенты с высокой личностной тревожностью значимо чаще используют бегство-избегание, принятие ответственности и конфронтацию и реже — планирование и положительную переоценку.

Итак, гипотезы исследования проверены. Гипотеза о положительной связи тревожности с бегством-избеганием, принятием ответственности и конфронтацией подтвердилась частично: связь с конфронтацией обнаружена только для личностной тревожности и оказалась слабой. Гипотеза об отрицательной связи тревожности с планированием и положительной переоценкой подтвердилась полностью. Предположение о более тесной связи копинга с личностной тревожностью подтвердилось на уровне устойчивой тенденции. Различия между группами с разным уровнем тревожности получены для пяти стратегий из восьми.

Шестая задача — разработка рекомендаций. Для психологической службы предложено проводить скрининг тревожности на 6–8-й неделях первого семестра и групповую программу «Первый курс без паники» из восьми встреч, направленную на тренировку планирования и положительной переоценки, различение ответственности и самообвинения и сокращение избегания. Для кураторов и преподавателей сформулированы рекомендации по снижению неопределённости учебных требований и дроблению крупных заданий, для студентов — простые приёмы планирования и преодоления откладывания.

Перспективы исследования видятся в трёх направлениях. Первое — лонгитюдное обследование тех же студентов в начале первого семестра, перед первой сессией и в конце первого года, которое позволило бы увидеть динамику связей. Второе — включение в анализ успеваемости, чтобы проверить, опосредует ли копинг влияние тревожности на результаты сессии. Третье — проверка эффективности предложенной программы в контролируемом исследовании с повторными замерами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белинская, Е. П. Адаптация диагностического инструментария: опросник «Проактивный копинг» / Е. П. Белинская, А. В. Вечерин // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9, № 3. – С. 137–145. – DOI 10.17759/sps.2018090314.

2. Исаева, Е. Р. Совладающее со стрессом и защитное поведение личности при расстройствах психической адаптации различного генеза : автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора психологических наук : 19.00.04 / Исаева Елена Рудольфовна. – Санкт-Петербург, 2010. – 47 с.

3. Клементьева, М. В. Копинг-стратегии в период формирующейся взрослости у российских студентов / М. В. Клементьева, В. И. Иванова // Культурно-историческая психология. – 2023. – Т. 19, № 3. – С. 72–80. – DOI 10.17759/chp.2023190309.

4. Крюкова, Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы / Т. Л. Крюкова. – Кострома : Авантитул, 2007. – 62 с.

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

6. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения : монография / Т. Л. Крюкова. – Кострома : Авантитул, 2004. – 344 с.

7. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни : монография / Т. Л. Крюкова. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – 294 с.

8. Кузьмина, Д. А. Способы совладания со стрессом у студентов вуза с разным уровнем тревожности / Д. А. Кузьмина // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2024. – Вып. 7. – С. 248–253. – DOI 10.33910/herzenpsyconf-2024-7-35.

9. Литвинова, Н. Ю. Психологические ресурсы совладающего поведения в жизнедеятельности человека : монография / Н. Ю. Литвинова. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. – 87 с. – ISBN 978-5-9984-0561-7.

10. Малкова, Е. Е. Тревожность и развитие личности : монография / Е. Е. Малкова. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – 268 с. – ISBN 978-5-8064-1826-6.

11. Маракшина, Ю. А. Стресс и стратегии совладания у студенческой молодежи: обзор исследований / Ю. А. Маракшина, В. И. Исматуллина, М. М. Лобаскова // Клиническая и специальная психология. – 2024. – Т. 13, № 2. – С. 5–33. – DOI 10.17759/cpse.2024130201.

12. Матюшкина, Е. Я. Учебный стресс у студентов при разных формах обучения / Е. Я. Матюшкина // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Т. 24, № 2. – С. 47–63. – DOI 10.17759/cpp.20162402004.

13. Мерзляков, Д. Е. Оценка внутренней согласованности и факторной валидности опросника ситуативной и личностной тревожности Ч. Спилбергера / Д. Е. Мерзляков // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2025. – Вып. 4. – С. 587–600. – DOI 10.17072/2078-7898/2025-4-587-600.

14. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями / Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев, Е. Р. Исаева [и др.]. – Санкт-Петербург : НИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2009.

15. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования : анализ и интерпретация данных : учебное пособие / А. Д. Наследов. – 2-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 389 с.

16. Одинцова, М. А. COPE-30A: краткая версия методики изучения копинг-стратегий для подростков 12–18 лет / М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова // Психолого-педагогические исследования. – 2024. – Т. 16, № 3. – С. 3–18. – DOI 10.17759/psyedu.2024160301.

17. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 349 с. – ISBN 5-9268-0010-2.

18. Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / под редакцией А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – Москва : Институт психологии РАН, 2008. – 481 с. – ISBN 978-5-9270-0141-5.

19. Социально-психологические предикторы адаптации студентов колледжей — представителей коренных и малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока / И. А. Баева, А. В. Микляева, Ю. С. Пежемская, В. В. Хороших // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28, № 3. – С. 5–18. – DOI 10.17759/pse.2023280301.

20. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под редакцией А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – Москва : Институт психологии РАН, 2011. – 512 с.

21. Тихомирова, Т. Н. Адаптация русскоязычной версии Шкалы личностной тревожности (STAI-T) на выборке студентов вузов / Т. Н. Тихомирова, А. А. Павлова, В. И. Исматуллина [и др.] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2025. – Т. 15, вып. 4. – С. 610–632.

22. Ханин, Ю. Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера / Ю. Л. Ханин. – Ленинград : ЛНИИФК, 1976. – 18 с.

23. Aldao, A. Emotion-regulation strategies across psychopathology: a meta-analytic review / A. Aldao, S. Nolen-Hoeksema, S. Schweizer // Clinical Psychology Review. – 2010. – Vol. 30, no. 2. – P. 217–237. – DOI 10.1016/j.cpr.2009.11.004.

24. Anxiety and cognitive performance: attentional control theory / M. W. Eysenck, N. Derakshan, R. Santos, M. G. Calvo // Emotion. – 2007. – Vol. 7, no. 2. – P. 336–353. – DOI 10.1037/1528-3542.7.2.336.

25. Arnett, J. J. Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties / J. J. Arnett // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55, no. 5. – P. 469–480. – DOI 10.1037/0003-066X.55.5.469.

26. Auerbach, R. P. WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: prevalence and distribution of mental disorders / R. P. Auerbach, P. Mortier, R. Bruffaerts [et al.] // Journal of Abnormal Psychology. – 2018. – Vol. 127, no. 7. – P. 623–638. – DOI 10.1037/abn0000362.

27. Carver, C. S. Assessing coping strategies: a theoretically based approach / C. S. Carver, M. F. Scheier, J. K. Weintraub // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – Vol. 56, no. 2. – P. 267–283. – DOI 10.1037/0022-3514.56.2.267.

28. Carver, C. S. You want to measure coping but your protocol's too long: consider the Brief COPE / C. S. Carver // International Journal of Behavioral Medicine. – 1997. – Vol. 4, no. 1. – P. 92–100. – DOI 10.1207/s15327558ijbm0401_6.

29. Cohen, J. A power primer / J. Cohen // Psychological Bulletin. – 1992. – Vol. 112, no. 1. – P. 155–159. – DOI 10.1037/0033-2909.112.1.155.

30. Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes / S. Folkman, R. S. Lazarus, C. Dunkel-Schetter [et al.] // Journal of Personality and Social Psychology. – 1986. – Vol. 50, no. 5. – P. 992–1003.

31. Endler, N. S. Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation / N. S. Endler, J. D. Parker // Journal of Personality and Social Psychology. – 1990. – Vol. 58, no. 5. – P. 844–854. – DOI 10.1037/0022-3514.58.5.844.

32. Folkman, S. If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination / S. Folkman, R. S. Lazarus // Journal of Personality and Social Psychology. – 1985. – Vol. 48, no. 1. – P. 150–170. – DOI 10.1037/0022-3514.48.1.150.

33. Lazarus, R. S. Stress, appraisal, and coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. – New York : Springer, 1984. – XIII, 445 p. – ISBN 0-8261-4190-0.

34. Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y) / C. D. Spielberger, R. L. Gorsuch, R. Lushene [et al.]. – Palo Alto : Consulting Psychologists Press, 1983.

35. Penley, J. A. The association of coping to physical and psychological health outcomes: a meta-analytic review / J. A. Penley, J. Tomaka, J. S. Wiebe // Journal of Behavioral Medicine. – 2002. – Vol. 25, no. 6. – P. 551–603. – DOI 10.1023/A:1020641400589.

36. Perfectionism and academic adjustment among undergraduates: the coping strategy as a mediator / P. C. Siah, S. S. Ang, K. W. Tan [et al.] // Psychological Science and Education. – 2022. – Vol. 27, no. 5. – P. 57–68. – DOI 10.17759/pse.2022270505.

37. Regehr, C. Interventions to reduce stress in university students: a review and meta-analysis / C. Regehr, D. Glancy, A. Pitts // Journal of Affective Disorders. – 2013. – Vol. 148, no. 1. – P. 1–11. – DOI 10.1016/j.jad.2012.11.026.

38. Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping / E. A. Skinner, K. Edge, J. Altman, H. Sherwood // Psychological Bulletin. – 2003. – Vol. 129, no. 2. – P. 216–269. – DOI 10.1037/0033-2909.129.2.216.

39. Spielberger, C. D. STAI manual for the State-Trait Anxiety Inventory («Self-evaluation questionnaire») / C. D. Spielberger, R. L. Gorsuch, R. E. Lushene. – Palo Alto : Consulting Psychologists Press, 1970. – 24 p.

40. Steel, P. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure / P. Steel // Psychological Bulletin. – 2007. – Vol. 133, no. 1. – P. 65–94. – DOI 10.1037/0033-2909.133.1.65.

41. The different versions of the state-trait anxiety inventory / E. González-Fraile, A. I. Domínguez-Panchón, P. Fernández-Catalina, M. Gonçalves-Pereira // Revista de Psiquiatría y Salud Mental (English Edition). – 2014. – Vol. 7, no. 3. – P. 151–152. – DOI 10.1016/j.rpsmen.2014.06.005.

42. Zeidner, M. Adaptive coping with test situations: a review of the literature / M. Zeidner // Educational Psychologist. – 1995. – Vol. 30, no. 3. – P. 123–133. – DOI 10.1207/s15326985ep3003_3.

43. Zeidner, M. Coping with examination stress: resources, strategies, outcomes / M. Zeidner // Anxiety, Stress, and Coping. – 1995. – Vol. 8, no. 4. – P. 279–298. – DOI 10.1080/10615809508249379.

ПРИЛОЖЕНИЕ А. АНКЕТА УЧАСТНИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Уважаемый студент! Просим ответить на несколько вопросов о себе. Анкета анонимна, результаты используются только в обобщённом виде.

Код участника (первые две буквы имени матери и две последние цифры номера телефона): _____

1) Ваш возраст (полных лет): _____

2) Пол: мужской / женский

3) Направление подготовки: _____

4) Где вы живёте во время учёбы: с родителями / в общежитии / в съёмном жилье / другое _____

5) Переехали ли вы для учёбы из другого населённого пункта: да / нет

6) Какая ситуация за первые недели учёбы была для вас самой трудной? _____

7) К кому вы обращались за помощью в трудных ситуациях, связанных с учёбой (можно отметить несколько): одногруппники / старшекурсники / родители / друзья вне вуза / куратор / преподаватели / психологическая служба / ни к кому

8) Хотели бы вы узнать свои результаты? да / нет. Если да, укажите удобный способ связи: _____

Благодарим за участие!

ПРИЛОЖЕНИЕ Б. ОПИСАТЕЛЬНЫЕ СТАТИСТИКИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ

Таблица 12 – Описательные статистики показателей копинг-стратегий и тревожности (n = 84)

Показатель	M	SD	Me	Min	Max	Асимметрия	Эксцесс
Конфронтационный копинг	7,48	2,69	8	2	13	−0,05	−0,55
Дистанцирование	7,98	2,38	8	2	13	0,09	−0,37
Самоконтроль	11,10	3,10	11	5	19	0,44	−0,37
Поиск социальной поддержки	10,20	3,39	10	3	18	−0,04	−0,77
Принятие ответственности	6,15	2,16	6	1	12	0,07	−0,17
Бегство-избегание	9,98	3,24	10	2	18	−0,15	−0,03
Планирование решения проблемы	10,56	3,63	11	1	18	−0,45	0,05
Положительная переоценка	10,99	3,73	11	0	21	0,07	0,46
Ситуативная тревожность	40,11	9,03	38	20	66	0,50	−0,11
Личностная тревожность	42,98	7,35	42,5	24	60	−0,16	−0,21

Примечание: условные данные для примера; M — среднее, SD — стандартное отклонение, Me — медиана.

ПРИЛОЖЕНИЕ В. ПЛАН ГРУППОВЫХ ЗАНЯТИЙ «ПЕРВЫЙ КУРС БЕЗ ПАНИКИ»

Таблица 13 – Тематический план программы для первокурсников с высокой тревожностью

№	Тема встречи	Цель	Основные упражнения
1	Знакомство. Что со мной происходит	Создать доверие в группе, собрать ожидания	Правила группы; «карта первых недель»: самые трудные и самые удачные эпизоды
2	Стресс и тревога: как это устроено	Познакомить с моделью Лазаруса и различием «угрозы» и «вызова»	Мини-лекция; разбор ситуаций «контрольная», «новая группа», «общежитие» с двух точек зрения
3	От большой задачи к маленьким шагам	Освоить приёмы планирования	Разбиение реальной задачи семестра на шаги; недельный план с промежуточными сроками
4	Откладывание: как поймать момент	Распознавать начало избегания и действовать	Дневник откладывания; правило «первого шага за 10 минут»; работа с отвлекающими факторами
5	Мысли, которые пугают	Замечать катастрофизирующие мысли	Запись мыслей в ситуации тревоги; поиск доказательств «за» и «против»
6	Ответственность без самобичевания	Различать признание ошибки и самообвинение	Разбор неудачи по схеме «что произошло — что от меня зависело — что сделаю иначе»; поиск полезного опыта
7	Кто может помочь	Расширить круг поддержки	Карта ресурсов; ролевая игра «разговор с преподавателем о трудностях»; информация о психологической службе
8	Мой план на сессию	Закрепить навыки, подвести итоги	Личный план подготовки к сессии; обратная связь; повторное заполнение опросников

Примечание: продолжительность встречи — 90 минут, периодичность — раз в неделю, группа — 8–12 человек; программа разработана автором и требует проверки эффективности.