

РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова
(филиал) Тюменского государственного университета

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
Кафедра педагогики и психологии

РЕКОМЕНДОВАНО К ЗАЩИТЕ
В ГЭК И ПРОВЕРЕНО НА ОБЪЕМ
ЗАИМСТВОВАНИЯ
Заведующий кафедрой,
к.п.н., доцент


Е.В.Слизкова.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ
ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ СПО,
ОКАЗАВШИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Тема

44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа «Среднее профессиональное педагогическое образование»

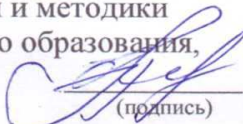
Выполнил(а) работу
Студент(ка) 3 курса
очной (заочной) формы
обучения

Нестерова
Ксения
Борисовна


(подпись)

Научный руководитель
(доцент кафедры теории и методики
начального и дошкольного образования,
к.п.н, доцент)

Попова
Елена
Исааковна


(подпись)

Рецензент
(доцент кафедры
психологии и педагогики,
кандидат псих. наук, доцент)

Еланцева
Светлана
Александровна


(подпись)

Ишим, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации	9
1.1. Понятие «жизнеспособность» и «трудная жизненная» ситуации.....	9
1.2. Содержание и особенности формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.....	28
1.3. Педагогические условия формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации	45
Глава 2. Экспериментальная работа по выявлению и формированию жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации	53
2.1. Диагностика жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.....	53
2.2. Реализация условий формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации	73
Заключение	108
Список литературы	112

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы. В настоящее время происходит построение новой системы, ориентированной на мировые стандарты. Возрастают требования к профессиональной подготовке конкурентоспособного специалиста, мобильного и готового к любым изменениям и новшествам, способного реализовывать себя в полной мере в учебной и профессиональной жизни, активно включаться в инновационную образовательную среду.

Одним из качеств, позволяющих студентам адекватно реагировать на происходящие изменения и развиваться, т.е. быть более эффективными в современных условиях обучения в СПО, является жизнестойкость. Прикладной аспект изучения жизнестойкости обусловлен еще и тем, что она способствует противостоянию личности стрессовым ситуациям. В качестве стрессирующих воздействий для студентов выступают как различного рода нововведения в системе образования, так и проблемы личного характера, личностные и возрастные кризисы.

Тема данной работы посвящена изучению жизнеспособности студентов среднего профессионального образования (СПО), оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Следует отметить актуальность выбранной темы работы, по своей формулировке она является комплексной и ее исследование требует анализа востребованных в настоящее время наукой и практикой вопросов. В частности, здесь мы обращаемся к изучению таких феноменов, как личность, жизненный путь, трудная жизненная ситуация, стрессоустойчивость, способы преодоления трудных жизненных ситуаций и, наконец, непосредственно жизнеспособность и т.д. Также нужно отметить, что в настоящее время в психолого-педагогической науке нет однозначного понимания вышеуказанных явлений, и наше исследование направлено, на выявление и анализ педагогических условий формирования

жизнеспособности у данной категории студенческой молодежи. Последний аспект делает разработку интересующей нас проблемы не только сугубо научной, но и прикладной, поскольку позволяет наметить и апробировать направления повышения жизнеспособности студентов СПО с целью успешного преодоления ими трудных жизненных ситуаций.

Степень научной разработанности проблемы. Проблема жизнеспособности личности получила достаточную разработку в зарубежной и отечественной психолого-педагогической науке. Среди зарубежных исследователей данной проблемы можно назвать такие имена, как С. Ваништендаль, М. Унгар и др. В отечественной науке выделяются исследования таких ученых, как А.В. Махнач, А.И. Лактионова, Е.А. Рыльская, А.А. Нестерова, Е.Г. Шубникова и др. Однако в настоящее время имеет место недостаток специальных исследований жизнеспособности на конкретной социальной группе, в частности, студентах СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. В то же время для исследования жизнеспособности данной категории студентов целесообразно опираться на общие вопросы теории жизнеспособности личности и феномена трудных жизненных ситуаций [33; 41; 50].

При изучении психолого-педагогической литературы нами были выявлены противоречия на нескольких разных уровнях:

- между существующими требованиями общества и современной системы образования к высокой жизнеспособности студентов, как будущих специалистов и недостаточной разработкой комплексных методов повышения их жизнеспособности;

- между необходимостью использования различных видов деятельности студентов СПО, в том числе волонтерской, для повышения их жизнеспособности и реальным недостаточным уровнем организации таких видов деятельности, которая носит стихийный и эмпирический характер;

- между необходимостью формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшимися в трудной жизненной ситуации и недостаточными условиями для её реализации в целом.

Выявленные противоречия позволили обозначить проблему исследования, которая заключается в выявлении условий формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Данная проблема позволила сформулировать тему исследования: «Формирование жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации».

Цель исследования – выявить, теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить педагогические условия и этапы, обеспечивающие формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Объект исследования – процесс формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Предмет исследования – условия формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Цель исследования – теоретически обосновать и путем опытно-экспериментальной работы проверить эффективность условий формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Гипотеза исследования состоит в том, что формирование жизнеспособности у студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации будет эффективным, если:

- уточнено понятие «жизнеспособность», которая понимается как интегративная система свойств, являющаяся необходимым условием для того, чтобы личность смогла успешно социально адаптироваться и овладеть приемами саморегуляции своих поведения и эмоций;

- определены содержание и этапы структурно-функциональной модели формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации:

- первый этап – проведение со студентами тренинговой работы;
- второй этап – привлечение студентов к волонтерской работе;
- третий этап – психопросветительская работа с родителями студентов.

Задачи исследования:

1. Выявить состояние проблемы формирования жизнеспособности студентов в психолого-педагогической литературе.

2. Определить структуру и содержание формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

3. Разработать, теоретически обосновать и апробировать структурно-функциональную модель формирования жизнеспособности студентов СПО оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составляют основные принципы отечественной педагогики и психологии: личностного и деятельностного подходов в контексте социокультурных факторов личностного развития; детерминизма; единства теории, эксперимента и практики. В основу общей методологии данного исследования положено понимание личности у различных отечественных исследователей (А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов и др.). Также исследование опирается на взгляды отечественных исследователей на феномены жизнеспособности личности и трудной жизненной ситуации (А.В. Махнач, А.И. Лактионова, Е.А. Рыльская, А.А. Нестерова, Е.Г. Шубникова, Л.И. Анцыферова, Н.Г. Осухова, Р.Р. Кутькина, Т.Е. Косаревская и др.). В работе используются следующие методы исследования: метод теоретического анализа; эмпирические методы – наблюдение, эксперимент и тестирование; методы обработки данных – методы количественного и качественного анализа.

Научная новизна исследования:

1. Выявлены и систематизированы компоненты жизнеспособности как интегральной характеристики личности, отражающей ее возможности в преодолении стресса и трудных жизненных ситуаций.

2. Сформулированы теоретические и методические основы разработки структурно-функциональной модели формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Практическая значимость полученных результатов. Составленная программа социально-педагогического сопровождения по формированию у студентов СПО жизнеспособности была успешно апробирована, а, следовательно, может быть внедрена в рамках внеучебной воспитательной работы со студентами в средних специальных учебных заведениях для улучшения их социально-психологической адаптации, как к условиям учебного заведения, так и к социальным требованиям современной жизни в целом.

База для проведения исследования была предоставлена ГАПОУ Тюменской области «Ишимский медицинский колледж». Выборка представлена студентами первого-второго курса, в количестве 30 человек. Из них 14 юношей и 16 девушек. Все студенты на момент обследования и проведения программы находились в трудной жизненной ситуации.

Этапы исследования:

Поисково-теоретический этап (сентябрь 2015 г. - август 2016 г.) – теоретический анализ проблемы исследования в литературе; подбор диагностического инструментария, определение базы и выборки исследования;

Опытно-экспериментальный этап (сентябрь 2016 г. – май 2017 г.) – проведение исследования по реализации педагогических условий формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации;

Оформительско-аналитический этап включал (июнь – октябрь 2017 г.) – количественный и качественный анализ и интерпретация результатов исследования; оформление диссертационного исследования.

Личное участие автора в исследовании и получении научных результатов состоит: в непосредственном участии, проведении и руководстве опытно – экспериментальной работой, обработке результатов педагогического эксперимента, в получении научных результатов, изложенных в магистерской диссертации и опубликованных в печатных трудах.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись на всех этапах научно – исследовательской деятельности. Основные теоретические положения и результаты исследования:

1.Нестерова К.Б. Содержание и особенности формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации [Интернет ресурс] / К.Б. Нестерова // Международный сборник научных статей «Теория и практика современной науки»,- http://modern-j.ru/domains_data/files/29/Nesterova%20K.b..pdf (дата обращения: 10.05.2015)

2.Нестерова К.Б. Педагогические условия формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации [Интернет ресурс] / К.Б. Нестерова //Международный научно-практический журнал «Теория и практика современной науки», -http://forum-nauka.ru/domains_data/files/14Nesterova%20L.R.%201.1.pdf (дата обращения: 01.11.2017)

Структура магистерской диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения и списка литературы, состоящего из 60 источников и приложения. Общий объем работы без списка литературы составил 111 страницы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ СПО, ОКАЗАВШИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

1.1. Понятие «жизнеспособность» и «трудная жизненная ситуация»

При обращении к понятию жизнеспособности личности необходимо в первую очередь отметить, что активное распространение данного термина датируется 2003 годом, когда М. Унгар в своем международном проекте «Методологические и контекстуальные проблемы исследования жизнеспособности детей и подростков» использовал понятие «resilience» (в переводе на русский – «гибкость», «упругость», «устойчивость»). Однако в отечественной традиции данный термин получил название жизнеспособности, поскольку сам М. Унгар под ним понимал способность человека к управлению ресурсами физического и психического здоровья. При этом данный термин предполагает, что такое управление собственными ресурсами личности достигается через социально приемлемое использование актуальных семейных и социокультурных условий [33].

Также следует подчеркнуть, что еще в 1998 г. мы видим похожий термин в монографии С. Ваништендаля «Резильентность» или оправданные надежды. Раненый, но не побежденный». Резильентность или жизнеспособность в понимании ученого является способностью человека или социальной системы к преодолению различных жизненных трудностей и построению своей полноценной жизни в трудных условиях. И сущность резильентности состоит в достижении человеком жизненного успеха социально одобряемыми способами, соответствующими общепризнанным моральным нормам социума [33].

Согласно отечественным исследователям А.В. Махнач и А.И. Лактионовой жизнеспособность есть индивидуальная способность человека адаптироваться к социальным условиям и регулировать свое психоэмоциональное состояние. Данная способность представляет собой определенный механизм, в соответствии с которым личность может управлять собственными ресурсами такими, как здоровье, эмоциональная, мотивационно-волевая и когнитивная сферы с учетом социальных и культурных норм, а также актуальных условий жизнедеятельности [33; 37].

По мнению Е.А. Рыльской, жизнеспособность есть ничто иное, как общесистемное и интегративное свойство личности человека, которое характеризует его в качестве саморазвивающейся системы, имеющей потенциальные возможности сохранять свою целостность. Данное свойство помогает человеку постоянно согласовывать свое поведение и психические состояния с социальными требованиями. Общесистемный характер сущности жизнеспособности личности означает то, что она включается в совокупность свойств психики, которые обеспечивают непосредственную возможность человека быть субъектом той или иной социальной системы. Т.е., как полагает Е.А. Рыльская, жизнеспособность представляет собой интегральную возможность развития личности в социуме, которая реализуется в процессе ее социализации и развития социальных навыков взаимодействия с окружающими людьми [50].

В своих научных исследованиях Е.А. Рыльская раскрывает структуру жизнеспособности как личностного свойства в совокупности входящих в нее компонентов. Согласно представлениям ученого структура жизнеспособности состоит из способности к адаптации, способности к саморегуляции, способности к саморазвитию, а также осмысленности жизни и коммуникабельности. С помощью последнего компонента (коммуникабельность) происходит реализация других компонентов жизнеспособности личности [51].

В своей авторской концепции жизнеспособности А.А. Нестерова определяет ее как системное личностное качество, которое отражает собой совокупность индивидуальных и социально-психологических способностей человека реализовывать собственный ресурсный потенциал, использовать конструктивные поведенческие стратегии при разрешении трудных жизненных ситуаций, обеспечивающие возврат личности на докризисный уровень активности, либо определяющие личностный рост в посткризисном периоде [41].

А.А. Нестерова полагает, что жизнеспособность есть личностная диспозиция, устойчивая во времени, имеющая определенную структуру, которая включает следующие основные компоненты:

- способность человека быть активным и инициативным;
- способность человека самомотивироваться и стремиться к достижениям;
- способность человека осуществлять контроль и регуляцию собственных эмоций;
- когнитивные установки позитивного содержания и гибкость мышления;
- самоуважение;
- социальная компетентность;
- стратегии совладающего поведения адаптивного типа;
- способность человека к тайм-менеджменту и планированию своего будущего [41].

Нужно подчеркнуть то, что в современной педагогике жизнеспособность личности связывается с ее социальной адаптацией, как процессом адаптации, так и ее результатом.

Еще одну из распространенных точек зрения на жизнеспособность можно найти у И.М. Ильинского и М.П. Гурьяновой. Согласно данным исследователям сущность жизнеспособности состоит в том, что человек стремится выжить в плохих социальных и культурных условиях и

одновременно не деградировать. При этом он ищет возможности к воспитанию жизнестойкого потомства как с биологической, так и социальной позиции. Степень жизнеспособности личности человека отражает его стремление к достижению индивидуальности, формированию собственных смысложизненных установок, самоутверждению, поиску себя, полной самореализации своего потенциала. Такое стремление необходимым образом должно сопровождаться умением человека создавать для себя и своих близких более комфортные условия жизнедеятельности [18].

Также нужно отметить, что одной из продуктивных позиций в отношении жизнеспособности в настоящее время в педагогической науке является определение взаимосвязи понятия жизнеспособности с другими терминами. При этом важно понимать место жизнеспособности среди других понятий.

Так, например, Е.Г. Шубникова полагает, что целесообразно разграничение понятий «жизнеспособность» и «жизнестойкость». Последнее есть система убеждений о себе, мире, отношениях с миром. Вслед за С. Мадди и Д. Хошабом, Е.Г. Шубникова считает, что жизнеспособность является более широким понятием, чем жизнестойкость. При этом сама жизнестойкость представляет собой лишь установку на то, чтобы выжить, либо личностную черту, характеризующую поиск человеком вариантов выхода из трудных жизненных ситуаций. Данная личностная черта может помочь человеку справиться с состоянием стресса и осуществлять свой личностный рост. Жизнестойкость представляет собой внутренний ресурс человека, подверженный изменениям в зависимости от того, чему человек в своей жизни придает ценность и смысл [60].

В целом, по замечанию Е.Г. Шубниковой, жизнестойкость есть набор установок и навыков, которые позволяют человеку превратить свои личностные изменения в потенциальные возможности для самореализации. И жизнестойкость является одним из ключевых компонентов жизнеспособности и сама включает в себя как минимум две базовые

способности человека – способность к защите своей целостности и способность к построению полноценной жизни в трудных условиях [60].

Е.Г. Шубникова подчеркивает тесную связь понятий жизнеспособности и адаптации. Остановимся на понятии адаптации.

Согласно А.Г. Маклакову, адаптация есть и процесс, и свойство саморегулирующейся системы, сущность которых состоит в реализации способности индивида к приспособлению в изменяющихся условиях окружающей среды. В то же время автор отдельно выделяет способность человека к социальной адаптации, которая зависит от того, насколько человек умеет планировать собственную жизнь и насколько у него развиты волевые качества личности. Именно от адаптационных способностей зависит то, имеет ли возможность человек регулировать свои физиологические и психические состояния. И чем более высокий уровень развития имеют адаптационные способности, тем имеет место более высокая вероятность сохранения человека своей нормальной работоспособности и эффективности выполнения какой-либо деятельности, несмотря на различные негативные факторы жизненных условий. В связи с этим А.Г. Маклаков вводит понятие личностного адаптационного потенциала, который включает в себя следующие составляющие:

- нервно-психическая устойчивость, обеспечивающая стрессоустойчивость личности;
- самооценка личности, которая определяет то, насколько человек адекватно воспринимает актуальные условия выполнения деятельности и свои возможности;
- ощущение социальной поддержки, от которого зависит чувство собственной значимости для социума;
- конфликтность личности;
- опыт социального общения [42].

У Д.А. Леонтьева мы находим более широкое понимание личностного адаптационного потенциала. В частности, Д.А. Леонтьев полагает, что

личностный адаптационный потенциал представляет собой интегральную характеристику уровня социальной зрелости. И личностный потенциал отражает собой то, насколько личность способна преодолевать заданные жизненные обстоятельства, себя, а также степень используемых для этого личностных ресурсов [8].

Обращаясь непосредственно к анализу взаимосвязи адаптации и жизнеспособности личности, целесообразно упомянуть позицию А.И. Лактионовой, которая благодаря проведенным исследованиям сделала вывод, в соответствии с которым под жизнеспособностью следует понимать индивидуальную способность человека адаптироваться к социальным условиям жизнедеятельности в обществе и регулировать собственные эмоциональные состояния [33].

Вслед за Е.Г. Шубниковой под жизнеспособностью личности мы будем понимать не просто некий личностный потенциал, либо личностный ресурс, оказывающие влияние на процесс адаптации человека, а как интегральную систему свойств, являющуюся необходимым условием для того, чтобы личность смогла успешно социально адаптироваться и овладеть приемами саморегуляции своих поведения и эмоций [60].

Следовательно, анализ специальной литературы позволяет констатировать, что в структуре жизнеспособности можно выделить как минимум несколько ключевых компонентов таких, как стрессоустойчивость, копинг-поведение и социальная компетентность.

Обратимся к понятию стрессоустойчивости личности.

В первую очередь заметим, что в современной жизни психическая напряженность влечет за собой такой феномен как стресс. Современные люди непрерывно находятся в состоянии стресса. Всему этому причиной выступает множество различных факторов такие, как: агрессивная социальная среда, плохая экология, политическая нестабильность, финансовые кризисы и т.д. И во всех сферах жизнедеятельности наличие стрессовых ситуаций несомненно. При этом стресс в жизни человека, как

правило проявляет себя, как очень сильное и длительное психологическое напряжение, которое возникает в том случае, когда наша нервная система начинает получать эмоциональную перегрузку.

Также следует отметить важность изучения психосоциальных ресурсов личности, поскольку это помогает осмыслить механизм воздействия стресса на жизнь людей. С каждым годом увеличивается количество исследователей, которые обращают свой научный интерес к изучению личностных ресурсов, играющих ведущую роль в преодолении стрессовых ситуаций. Такие личностные ресурсы обычно тесно связаны с такой базовой личностной характеристикой, как стрессоустойчивость [30].

С социально-психологической и педагогической точек зрения оценка стрессоустойчивости личности подразумевает учет следующих критериев:

- насколько личность сохраняет свою способность к социальной адаптации;
- степень сохранения личностью значимых для нее социальных связей;
- насколько личность может обеспечить реализацию своего потенциала для достижения жизненных целей;
- степень сохранения трудоспособности;
- общее состояние здоровья.

Специалисты отмечают, что для сохранения или повышения своей стрессоустойчивости личность должна осуществлять поиск внутренних и внешних ресурсов, которые могут помочь ей преодолеть действие негативных факторов стрессовых ситуаций [30].

Согласно Г. Селье можно выделить два главных адаптационных ресурса организма человека в условиях стресса:

- поверхностная энергия адаптации;
- глубокая энергия адаптации [23].

Активация поверхностных ресурсов организма происходит сразу после начала действия стресс-факторов. И они относительно быстро

восстанавливаются после сна или отдыха, что позволяет предотвратить переход организма в состояние предболезни. В соответствии с гипотезой, сформулированной Г. Селье, восстановление поверхностной энергии адаптации осуществляется с помощью глубокой энергии адаптации, мобилизуемой посредством определенной перестройки механизмов гомеостаза в организме человека. При этом глубокая энергия адаптации активируется только в случае длительного нахождения человека в стрессовой ситуации при полном израсходовании ресурсов поверхностной энергии адаптации. В свою очередь полное истощение глубокой энергии адаптации неминуемо приводит к ускорению старения организма и его гибели [23].

В соответствии с позицией Б.Г. Ананьева, стрессоустойчивость личности зависит от ряда социальных факторов таких, как поддержка, моральная помощь, соучастие и сочувствие других людей. При утрате социальных связей разрушается так называемая интраиндивидуальная структура личности на фоне возникновения острых внутриличностных конфликтов, которые дезорганизуют все поведение человека. Важность социальной поддержки подчеркивается Б.Г. Ананьевым также тем, что если человек работает в стрессовых условиях в группе людей, то социальная поддержка коллег может успешно перевести дистресс в эвстресс. И социальная поддержка может быть как формальной, институциональной, т.е. созданной государством, так и неформальной, корпоративной, которая связана только с конкретным профессионально-трудовым коллективом. Также социальная поддержка может быть межличностной, которая исходит от отдельных значимых для человека людей, прежде всего, семьи. Кроме того, в качестве одной из разновидностей социальной поддержки в специальной литературе выделяется социально-психологическая поддержка, которая может быть эмоциональной, информационной, инструментальной или функциональной. В этом случае социальную и социально-психологическую поддержки можно рассматривать как своеобразные буферы

между стрессовыми факторами и их негативными последствиями для личности, смягчающие патогенное действие стресса на здоровье человека [3].

В конечном счете, социальная поддержка представляет собой определенный внешний ресурс, использование которого зависит от того, насколько сама личность способна обратиться за помощью к другим людям. А способность обратиться за помощью определяется, прежде всего, социально-психологической активностью личности, полнотой ее социальных связей с социумом. Б.Г. Ананьев подчеркивает, что социальная поддержка является важным ресурсом сохранения личностью своей психологической устойчивости в ситуации стресса. Тем самым социальное окружение представляет собой социально-психологический ресурс преодоления стрессовых ситуаций [3].

Обращаясь к понятию копинг-поведения нужно заметить, что в зарубежной науке проблеме психологического преодоления – «coping behavior» посвящено огромное количество работ. Актуальной и популярной в последнее время становится эта проблема и в отечественной науке [2].

В рамках отечественной психолого-педагогической науки проблема преодоления трудных жизненных ситуаций поднимается довольно часто. Следовательно, на данном этапе накоплен большой по объему и значению материал, ориентированный на изучение данного аспекта.

Явление такого многоаспектного феномена, как психологическое преодоление (копинг-поведение) рассматривает С.К. Нартова-Бочавер. Происхождение понятия копинг (преодоление) связано с английским «cope» (преодолевать), с немецкими «Bewaltigung» (как преодоление) и «Belastungsverarbeitung» (как переработка нагрузок). В современной отечественной психологии копинг-поведение есть адаптивное, совладающее поведение, или психологическое преодоление. Согласно С.К. Нартовой-Бочавер психологическое преодоление «сопровождает» человека на всем его жизненном пути, т.к. оно неразрывно связано с психологической ситуацией, которая, в свою очередь, является единицей жизненного пути человека. В

этом случае копинг-поведение можно представить как ситуативную модификацию жизненного пути человека [39].

Согласно Т.Л. Крюковой, сущностью копинг-поведения является то, что при его реализации человек способен справляться с различными стресс-факторами и трудными жизненными ситуациями. При этом человек справляется со стрессом посредством использования различных действий и способов, которые адекватны его личностным особенностям, а также конкретной ситуации. Копинг-поведение обязательно является сознательным и в рамках его реализации человек активно взаимодействует с ситуацией – либо изменяет ее, либо приспосабливается к ней. Активное взаимодействие с ситуацией стресса возможно тогда, когда она поддается контролю, а приспособление к ситуации осуществляется тогда, когда стрессовая ситуация изначально не поддается контролю или выходит из под него [27].

Следовательно, исходя из вышеизложенного, копинг-поведение имеет ключевое значение в процессе социальной адаптации у здоровых людей. А поскольку оно полностью сознательно, то, по мнению Т.Л. Крюковой, копинг-поведение относится к факторам человеческой активности и представляет собой своего рода дескриптор субъекта.

В целом, в специальной литературе выделяются адаптивное и неадаптивное совладающее поведение.

В связи с вышеизложенным целесообразно упомянуть о трех теоретических моделях копинг-поведения здоровых людей и лиц, страдающих наркоманией или алкоголизмом. Данные модели предложили Н.А. Сирота и В.М. Ялтонский:

- первая модель – модель адаптивного функционального копинг-поведения;
- вторая модель – модель псевдоадаптивного дисфункционального копинг-поведения;
- третья модель – модель пассивного дисфункционального дезадаптивного копинг-поведения.

Данные авторы дали исчерпывающую характеристику каждой модели на основе следующих ключевых критериев:

- какие копинг-стратегии используются личностью;
- какова направленность мотивации личности;
- какой уровень развития личностных и средовых ресурсов для преодоления трудных жизненных ситуаций (например, наличие/отсутствие социальной поддержки, специфика социальной среды проживания, уровень интеллекта, эмоционально-волевой сферы и т.д.).

Обращаясь к рассмотрению социальной компетентности как одного из ключевых компонентов жизнеспособности личности нужно заметить, что существуют различные определения данного феномена. Однако в рамках нашего исследования, нам близка позиция Н.В. Калининой в отношении рассмотрения социальной компетентности [31].

В соответствии с позицией Н.В. Калининой под социальной компетентностью понимается особый компонент личностного потенциала, который позволяет человеку проявлять активное и конструктивное поведение в различных трудных жизненных ситуациях при помощи использования внешних и внутренних резервов для того, чтобы успешно преодолевать такие ситуации. При этом исключительно важным для того, чтобы разрешать трудные жизненные ситуации, является наличие у человека способности к мобилизации своих собственных (внутренних) ресурсов – мотивационно-смысловых, эмоционально-волевых и т.д., а также внешних социальных и средовых ресурсов с целью разрешения поставленных перед собой задач [22].

В связи с вышеизложенным имеет ключевое значение понимание Н.В. Калининой социальной компетентности как интегрального личностного образования, представляющего собой определенную систему знаний об обществе, поведенческих умений и навыков, которые приняты в данном обществе, а также систему отношений, которые проявляются посредством качеств личности человека, его мотивации, ценностных ориентаций,

позволяющих выполнить интеграцию внешних и внутренних ресурсов для того, чтобы разрешать трудные жизненные ситуации.

Структура социальной компетентности по Н.В. Калининой включает в себя два базовых компонента:

- когнитивно-поведенческий компонент, включающий знания человека о социуме и самом себе, а также его социальные навыки и умения, которые определяют успешность личности в процессе социально-значимой деятельности и социального взаимодействия;

- мотивационно-личностный компонент, представленный мотивами и ценностями самореализации личности в социуме (мотивация достижения, смысло-жизненные ориентации и др.), а также свойствами личности, которые обеспечивают ее самореализацию.

Нужно заметить, что именно последний компонент социальной компетентности, согласно Н.В. Калининой, играет ключевую роль в разрешении жизненных трудностей, поскольку напрямую определяет жизнестойкость личности к стрессу и является основой для возможности усвоения человеком конструктивных способов поведения в стрессовых ситуациях [22].

В целом, социальная компетентность личности представляет собой интегральную характеристику личности человека, которая выступает средством его социальной адаптации и самореализации в различных социальных ситуациях. Социальная компетентность есть особое интегративное личностное образование, включающее знания, умения, навыки и способности, которые формируются в рамках социализации личности. Социальная компетентность способствует успешной адаптации человека в обществе и эффективному социальному взаимодействию личности [31].

Основной механизм реализации социальной компетентности личности в трудной жизненной ситуации – это механизм преодоления трудностей, для функционирования которого необходимы когнитивная и эмоциональная

оценка личностью своих возможностей, которая, в конечном счете, детерминирует адаптивное или дезадаптивное поведение личности.

Следовательно, на основе вышеприведенного анализа можно констатировать, что социальную компетентность целесообразно относить к личностным ресурсам преодоления трудных жизненных ситуаций, и она является одним из ключевых компонентов жизнеспособности личности, тесно связанной с ней. Дело в том, что с одной стороны высокая социальная компетентность ведет к повышению жизнеспособности личности, а с другой, определенные уровень жизнеспособности личности может компенсировать недостаток ее социальной компетентности в ряде социальных ситуаций.

Что касается понятия трудной жизненной ситуации, то для понимания его содержания, необходимо раскрыть феномен жизненного пути личности.

Начнем с того, что жизненный путь личности характеризуется, прежде всего, набором типичных и привычных социальных ситуаций в хорошо знакомом ей внешнем социальном пространстве, которое в восприятии человека представляется само собой разумеющимся. Обычная повседневная жизнь включает в большинстве случаев ситуации, которые не нарушают привычный ход жизни человека [7].

Для понимания сущности человеческого поведения специалисты предлагают изучать содержание и структуру жизненных ситуаций человека, с которыми он сталкивается как в личной, так и профессиональной сферах. Данные ситуации, как правило, играют важную роль в процессах социализации и развития личности, формирования ее самосознания и т.д.

В психолого-педагогических исследованиях существуют как минимум два основных подхода к определению сущности феномена ситуации.

Согласно первому подходу, ситуация есть внешние условия протекания жизнедеятельности человека, а согласно второму подходу, ситуация – это результат активного взаимодействия личности и среды. В рамках такого взаимодействия различные объективные элементы среды

воздействуют на субъект и одновременно с этим испытывают на себе его преобразующую активность.

Следует иметь в виду, что в настоящее время понятие «трудная жизненная ситуация» является одним из самых распространенных в психолого-педагогической литературе. В то же время до сих пор нет единого и четкого понимания того, что действительно представляет собой трудная жизненная ситуация как социальный феномен человеческой жизни. Однако в свою очередь анализ исследований отечественных ученых позволяет выделить ряд содержательных характеристик, которые свойственны трудной жизненной ситуации. В частности, в трудной жизненной ситуации у человека, как правило, нарушается привычный образ жизни, у него идет рассогласование между потребностями, возможностями и условиями протекания деятельности. Также в трудной жизненной ситуации у человека возрастает потребность в серьезной внутренней работе и во внешней поддержке с целью успешной адаптации к изменившимся условиям жизни.

Опираясь на результаты зарубежных исследований, Л.И. Анцыферова предлагает выделять, по крайней мере, три основных вида жизненных трудностей. К таким видам относятся:

- повседневные неприятности;
- негативные события, которые связаны с различными возрастными периодами;
- непредвиденные несчастья и горести [7].

В целом, Л.И. Анцыферова полагает, что в трудных жизненных ситуациях происходит осознание и видение субъектом угрозы уничтожения или потери какой-либо важной для себя ценности. И если такая угроза высока, то и субъект будет подвержен большему стрессу [7].

Также следует отметить, что практически любая трудная жизненная ситуация является для человека определенным индивидуальным феноменом, трудность которого определяется субъективным восприятием личности

данной ситуации – ее значимостью, возможностью объяснения ее причин, а также способностью прогнозировать последствия данной ситуации.

При нахождении в какой-либо трудной жизненной ситуации человек, как правило, имеет возможность получать необходимую для него информацию относительно ее различных элементов, в частности, информацию о внешних условиях, внутренних состояниях, собственных действиях. Обработка такой информации проводится с помощью задействования различных познавательных, оценочных и эмоциональных процессов. И результаты информационной обработки с учетом данных трех аспектов оказывают влияние на поведение личности в будущем при повторном наступлении данной ситуации. При этом, когда у личности появляется осознание того, что равновесие между отдельными элементами ситуации нарушается, то это означает наличие определенного уровня угрозы, что приводит к возрастанию активности человека, приобретающей форму отрицательных эмоций, характеризующихся разными качеством и силой [18].

Следовательно, любая проблемная, в том числе трудная жизненная ситуация подразумевает наличие несоответствия между тем, что человек хочет сделать и тем, что он может сделать с учетом возникших обстоятельств и имеющихся актуальных собственных возможностей. Данное рассогласование ведет к тому, что достижение ранее поставленной цели для человека затрудняется и, как следствие, возникновению отрицательного психоэмоционального фона. Последний является важным индикатором наличия проблемы, которая требует своего решения.

Что касается трудных жизненных ситуаций у студентов, то они представляют собой новую область исследований педагогической теории и практики, имеющую огромный потенциал для более глубокого изучения.

Анализ позиций различных ученых по проблеме трудной жизненной ситуации, в частности, результаты исследований Р.Р. Кутькиной и Т.Е. Косаревской, позволяет говорить о том, что трудная жизненная ситуация представляет собой некую социальную проблему в жизни человека,

нарушающую или имеющую угрозу нарушить нормальный ход жизнедеятельности и социального взаимодействия человека с другими людьми. При этом данная ситуация не может быть разрешена человеком самостоятельно, а требует участия в ее разрешении специалиста. При этом трудные жизненные ситуации по своим типологии и причинам имеют признаки общего или особенного проявления в зависимости от того, характерны ли данные проявления для всех трудных жизненных ситуаций, либо характерны только для трудных жизненных ситуаций, свойственных определенной социально-возрастной группе.

Также Р.Р. Кутькина и Т.Е. Косаревская разработали определенную типизацию трудных жизненных ситуаций, в основе которой лежит критерий зависимости или независимости данной ситуации от самого студента. В данной типизации выделяются следующие трудные жизненные ситуации:

- объективные трудные жизненные ситуации – характеризуются наличием обстоятельств, которые не поддаются контролю со стороны человека и никак не зависят от его личностных качеств (например, плохое состояние физического здоровья, отсутствие финансовой помощи и т.д.);

- субъективные трудные жизненные ситуации – данные ситуации характеризуются тем, что с ними человек способен справиться самостоятельно без посторонней помощи (например, проблемы в семье или личной жизни, проблемы на работе и т.д.);

- объективные трудные жизненные ситуации, возникающие по причине действия субъективных факторов – данные ситуации, как правило, возникают вследствие действия, либо бездействия человека (учебная неуспеваемость, проблемы проживания в общежитии и т.д.) [43].

В работах А.А. Нестеровой можно найти классификацию факторов, оказывающих влияние на возникновение трудных жизненных ситуаций. Согласно данной классификации выделяются такие факторы, как:

- биологический фактор – к нему относятся анатомические и психофизиологические особенности человека; данный фактор обычно задает ситуацию ограниченного состояния здоровья;

- социальный фактор – через него раскрывается роль окружающих людей и социального контроля в возникновении трудных жизненных ситуаций; как результат действия данного фактора у человека возникает состояние эмоционального дискомфорта в ответ на наличие проблем в общении или утрату социальных связей;

- психологический фактор – подразумевает психологические особенности поведения и деятельности личности в социуме и специфику ее взаимодействия с другими людьми; данный фактор обычно задает такие трудные жизненные ситуации, как семейные конфликты, трудности проживания в общежитии, ситуация отчисления и экзаменов и т.д. [41].

По мнению Е.А. Рыльской крайне важно то, как определенная социальная ситуация воспринимается личностью, поскольку один человек может ее воспринимать как трудную жизненную ситуацию, а другой – не воспринимать ее в качестве таковой [51].

В первом случае большое значение имеют личностные особенности человека, его эмоциональный настрой, наличие или отсутствие у него оптимистического отношения к жизни, веры в свои силы.

Во втором случае, данные ситуации просто не вызывают у человека, находящихся в них, отрицательных эмоций и различных фрустрирующих состояний.

Результаты эмпирических исследований, целью которых было изучение особенностей трудных жизненных ситуаций у студентов, показывают, что, как правило студенты СПО среди наиболее распространенных трудных жизненных ситуаций выделяют проблемы со здоровьем и личные обстоятельства [50; 51].

Таким образом, в результате вышеприведенного анализа можно заключить, что жизнеспособность есть интегральная система свойств,

которая выступает необходимым условием для успешной социальной адаптации личности и овладения ею приемами саморегуляции своих поведения и эмоций (Е.Г. Шубникова). При этом структура жизнеспособности включает в себе несколько базовых компонентов – стрессоустойчивость, копинг-поведение и социальная компетентность. В свою очередь, основываясь на понятии И.Г. Малкиной-Пых, в качестве трудной жизненной ситуации мы будем рассматривать жизненную ситуацию, приводящую к нарушению деятельности человека, его сложившихся отношений с окружающими людьми, порождающую отрицательные эмоции и переживания, а также вызывающую дискомфорт, что при определенных условиях может иметь неблагоприятные последствия для развития личности.

1.2. Содержание и особенности формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Прежде чем обратиться к анализу содержания и особенностей формирования жизнеспособности личности студентов СПО, рассмотрим сам феномен личности, а также специфику студенческого возраста как одного из этапов онтогенеза.

Начнем с того, что согласно А.Г. Асмолову в общественных науках личность рассматривается как особое качество человека, приобретаемое им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения. В гуманистических философских и психологических концепциях личность – это человек как ценность, ради которой осуществляется развитие общества [8].

Личность – человек как социальный индивидуум, персона познания и объективной реорганизации мира, разумное создание, владеющее речью и способное к трудовому занятию (А.В. Петровский).

Личность – человек как носитель разума (К.К. Платонов).

Личность – это разрозненное понятие, характеризующее человека в качестве объекта и субъекта биосоциальных отношений и связывающее в нем общечеловеческое, социально-специфическое и индивидуально-неповторимое (Б.Д. Парыгин).

Личность является фигурой общественных взглядов, т.е., личность обуславливается своим взаимоотношением к окружающему миру, к другим людям, к среде. Такие отношения осуществляются в деятельности, с помощью которой человек может проявить себя и развиваться как личность [42].

Вместе с понятием «личность» в науке часто встречаются определения: «человек», «индивид», «индивидуальность». Разберем их отличия.

Человек как облик – это представитель вполне конкретного биологического вида (вида живых существ), выделяющийся от других

животных определенными специфическими особенностями и степенью физиологического и психологического формирования, одаренный сознанием, умеющий думать, разговаривать и принимать решения, контролировать свои чувства, поступки, действия, эмоции.

Понятие «индивид» характеризует человека, как носителя обусловленных биологических качеств. Индивид – человек как не делимый, не превзойденный представитель рода с его психофизиологическими свойствами, являющимися предпосылками формирования индивидуальности и личности.

Обратимся к понятию структуры личности. Начнем с того, что человек как личность с позиции психологии характеризуется следующими качествами:

- самосознание, которое является основой развития умственной активности, независимости человека в его суждениях и поступках и ориентированным, прежде всего на познание себя, улучшение себя и поиск смысла жизни;

- активность – желание выйти за рамки реализованных возможностей, за пределы ролевых предписаний, разнообразить среду деятельности;

- Я-образ – система представлений человека о себе реальном, себе идеальном, себе ожидаемом, которые обеспечивают единство и тождественность его личности и обнаруживаются в самооценках, уровне притязаний, чувстве самоуважения;

- направленность – устойчивая система мотивов, убеждений, потребностей, идеалов, интересов, и т.д.;

- способности, качества и свойства, обеспечивающие успешность исполнения конкретной деятельности;

- характер – целостность постоянных индивидуальных качеств человека, обуславливающих характерные для него стратегии поведения и эмоционального реагирования.

Особенности развития всех этих уровней характеризуют неповторимость и своеобразие определённого человека, устанавливают его оригинальность. Индивидуальность – своеобразие психики и личности индивида, ее оригинальность. Проявляется в чертах темперамента и характера, эмоциональной и волевой сферах, потребностях, интересах и свойствах личности [4].

В целом, понятие «личность» характеризует одну из наиболее характерных ступеней организации человека, а именно особенности его формирования как социального существа.

Следовательно, психологическая структура личности есть нераздельное системное образование, совокупность общественно значимых качеств, свойств, позиций, отношений, алгоритмов поступков и действий человека, сложившихся при жизни и определяющих его поведение и деятельность.

В структуру личности обычно включают:

- самосознание;
- темперамент;
- характер;
- способности;
- социальные установки;
- мотивацию;
- волю;
- эмоции.

Нужно заметить, что возраст студентов среднего профессионального образования (СПО) приходится, как правило, на период с 15 до 20 лет. Данный период относится к старшему школьному возрасту и возрасту ранней юности. Подробнее остановимся на специфике данного периода.

Нужно отметить, что пятнадцати- и шестнадцатилетний возраст является переходным периодом от подросткового к юношескому возрасту. Данный период характеризуется активным развитием самосознания,

усилением значимости своих собственных ценностей, однако по-прежнему еще сохраняется зависимость детей от внешних влияний [1].

Переходный период возраста 15-16 лет также отличается возникновением у старших подростков особого интереса к процессу общения с взрослыми. Этап эмансипации от взрослых сменяется восстановлением эмоциональных контактов с родителями. Особенно это характерно в случае, если в семье имеет место благоприятный стиль отношений. Нужно заметить, что восстановление эмоциональных контактов с родителями происходит на более высоком сознательном уровне по сравнению с подростковым возрастом.

В указанный период молодые люди активно обсуждают с родителями свои жизненные перспективы, в том числе и профессиональные, в соответствии которым возможен будущий выбор профессии. Также обсуждаются вопросы удовлетворенности ситуаций в школе и особенностей жизни в семье. Что касается жизненных планов, то они могут обсуждаться не только с родителями, но и с учителями, а также с взрослыми знакомыми, мнение которых является значимым для подростков.

Необходимо отдельно выделить роль близких взрослых в данный возрастной период. Дело в том, что старшеклассник склонен определенным образом сравнивать свое идеальное «Я» с образом знакомых ему взрослых. Именно относительно своих близких взрослых молодой человек формирует свое представление относительно того, каким он хочет и каким будет, после вступления во взрослую жизнь. Результаты одного из исследований показывают, что около 70% старшеклассников выражают желание быть похожими во взрослом периоде на своих родителей [29].

Кроме того, нужно учитывать, что мнения и ценности, получаемые старшеклассниками от взрослых, в последующем ими фильтруются, отбираются и проверяются в процессе общения со сверстниками «на равных».

Также нужно отметить важную роль общения со сверстниками в становлении самоопределения молодых людей в период ранней юности. Однако такое общение выполняет совершенно иные функции в отличие от общения с взрослыми. Например, если доверительное общение с взрослым старшеклассником реализуется главным образом в проблемных ситуациях, то общение со сверстниками и друзьями остается для него сугубо интимно-личностным. Особенно если мы говорим о феномене юношеской дружбы, которое имеет исключительное значение по сравнению с другими привязанностями. С лучшими друзьями молодыми людьми обсуждаются различные жизненные радости и разочарования, отношения с другими сверстниками, а также лицами противоположного пола. Т.е. содержанием дружеского общения является реальная жизнь, а не просто ее перспективы, обсуждение которых происходит в основном с родителями.

Общение со сверстниками требует взаимопонимания, внутренней близости, откровенности. Оно поддерживает самоуважение.

Эмоциональная напряженность дружбы снижается при появлении любви.

Юношеская любовь предполагает большую степень интимности, чем дружба, и она как бы включает в себя дружбу.

Старшеклассники так же, как и подростки, склонны подражать друг другу и самоутверждаться в глазах сверстников. Не только в средних, но и в старших классах легкие влюбленности напоминают эпидемии: как только появляется одна пара, тут же влюбляются все остальные. Причем многие увлекаются одновременно одной и той же наиболее популярной в классе девочкой (или мальчиком) [38].

В целом, развитие личности в старшем школьном возрасте обуславливается всем ходом личностного развития на предыдущих возрастных этапах, особенно в подростковый период, который характеризуется пубертатным кризисом и проявлением различных акцентуаций характера. Ключевыми новообразованиями старшего школьного

возраста становятся рост самосознания, приобретение широкого социального опыта, формирование определенного мировоззрения [36].

Что касается возрастного этапа 17-20 лет, то он относится к ранней юности. Г.С. Абрамова связывает данный возраст с обязательным участием человека в общественной жизни. Человек должен принять на себя ответственность за устройство жизни в той степени, в какой это возможно в конкретных социальных условиях. С восемнадцатилетнего возраста молодые люди могут принимать участие в выборах органов государственной власти, что говорит о новом их социальном и гражданском статусе. В период ранней юности происходит активное становление самостоятельности и ответственности личности. У человека формируется умение брать на себя ответственность за совершаемые действия и поступки, принимать жизненные решения относительно своего будущего. Также в этот период у человека закрепляются мировоззренческие ориентации, складывается устойчивый «образ мира». Также перед молодыми людьми стоит задача определить свои перспективы и цели жизни и т.д.

Однако, несмотря на вышеизложенное, как отмечают исследователи, юность обладает определенной двойственностью. С одной стороны, молодой человек имеет всю совокупность прав вести взрослую жизнь, а с другой – он не всегда может быть способным найти себя и реализоваться в ней. Усугубление двойственности происходит благодаря одной из ключевых и противоречивых особенностей периода ранней юности – инфантилизму молодежи, который проявляется в том, что молодые люди сохраняют у себя некоторые черты, которые характерны преимущественно для детей и подростков. Вследствие этого возникает феномен так называемого «великовозрастного иждивенчества», который проявляется в относительно низком уровне социального, нравственного и гражданского развития молодых людей [26].

Студенчеством называется социальная группа особого вида, которая представляет собой общность людей, получающих среднее или высшее

профессиональное образование (И.А. Зимняя). В свою очередь студентом обозначается представитель студенчества, основной деятельностью которого является целенаправленно и систематически овладевать знаниями и профессиональными умениями.

Согласно И.А. Зимней, студенчество характеризуется следующими особенностями:

- осмысленное построение молодыми людьми планов на будущее с учетом всей возрастной перспективы, а не только конкретного возрастного периода;

- выраженная потребность молодежи к личностной экспансии, проявляющаяся в желании самовыражения и стремлении построить жизненную стратегию;

- активный поиск смысла жизни, как основополагающего компонента мировоззрения молодежи. Выработка собственного индивидуального жизненного стиля и обретение индивидуальных смыслов жизни, которые зависят от успешности в поиске партнера для жизни, возможности отделения от родительской семьи и самостоятельного проживания, а также от успешного приобретения профессии и начала профессиональной деятельности;

- развитие самопринятия, благодаря которому молодые люди могут реалистично оценить себя и принять все свои достоинства и недостатки. Самопринятие есть необходимое условие для самореализации личности;

- формирование у студентов системы личных нравственных, культурных и духовных ценностей на фоне осознания уникальности и неповторимости своей личности;

- кризис молодости, основным содержанием которого является то, что молодежь стремится найти разнообразные возможности для жизнеутверждения, изменения себя и приобретения новых полезных личностных качеств;

- повышение значения самоощущения и внутренней душевной жизни для психологического благополучия личности, появление нового интереса к себе как индивидуальности, имеющей определенное жизненное предназначение [20].

Далее приведём типологию студентов, которую предлагают американские учёные Д. Готтлиб и Б. Ходкинс. Они выделяют следующие типы студентов:

1. Профессионалы. Ориентируются только на профессию и относятся к учёбе как к инструменту.

2. Нонконформисты. Считают, что учебные заведения существуют для того, чтобы удовлетворить их жажду знаний о жизни вообще, любопытство к жизни. Они стремятся попасть на все студенческие конкурсы, концерты, КВНы, посвящения в студенты на всех факультетах и т.д.

3. Академики. Стремятся выделиться в учёбе, на экзаменах, быть на виду, участвуют в студенческом самоуправлении, для них важно признание.

4. Студенческие деятели. Главное для них – общественная жизнь – клубы художественной самодеятельности, спортивная жизнь учебного заведения и т.д. Они стремятся выделиться не в учебной деятельности, а в общественной или спортивной [26].

В студенческом возрасте большое значение приобретает помощь преподавателя для того, чтобы выстроить субъект-субъектные отношения студента и преподавателя и вместе искать оптимальные варианты – как лучше учиться, как сделать студенческую жизнь радостной и увлечённой, а в будущем каждому выпускнику стать конкурентоспособным на современном рынке труда, успешным и счастливым [20].

А теперь следует отметить важность воспитательной работы со студентами СПО, которая декларируется и задается основными правовыми актами, регулирующими систему среднего профессионального образования. К таким актам можно отнести Закон РФ «Об образовании», Типовое положение «О ссузах», «Стратегии государственной молодежной политики в

РФ» и др. С другой стороны, несмотря на наличие необходимых нормативных документов, процесс формирования личности студентов среднего профессионального образования остается мало изученным. В связи с этим растет необходимость в научном обосновании того реально существующего факта, согласно которому студенчество в структуре социума является специфическим социально-воспитательным институтом, который призван играть важнейшую роль в личностном развитии молодых людей [24].

Нужно учитывать, что студенческий возраст – это наиболее трудный и сложный период в жизни молодежи, который одновременно является и самым ответственным периодом, поскольку именно в рамках него у молодого человека закладываются основные нравственные и социальные установки, формируется отношение к себе и другим, а также к своей будущей специальности и обществу в целом. И в данный возрастной период необходимо проводить эффективную работу по формированию личности, в том числе и в вузах, организация которой отвечает всем современным образовательным и социальным требованиям [24].

Также заметим, что студенчество представляет собой особую социальную группу, в первую очередь, обладающую такими характеристиками, как профессиональная направленность личности и субъективное отношение к будущей профессии. В то же время выпускники средних профессиональных учебных заведений – это квалифицированные специалисты, составляющие основу профессионального капитала страны. И это обуславливается, прежде всего, тем, что знания, умения, навыки, способности и черты характера данных молодых людей призваны решать многие ключевые социально-экономические проблемы современного общества, поскольку современный специалист в любой сфере является не только профессионалом, имеющим высокий уровень компетенций по своей специальности, но и должен быть нравственной личностью,

обладающей высокой степень развития физических и эстетических качеств [57].

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить следующие основные особенности, которые характеризуют процесс формирования личности в условиях образовательного учреждения:

- новый социальный статус студенчества, как социальной группы в рамках рыночной экономики и демократических преобразований;

- разрушение прежних духовно-нравственных основ и вслед за этим принятие социумом новых ориентиров, которые учитывают национальные и общечеловеческие ценности, а также различные воспитательные идеи и принципы;

- становление нового ориентира формирования личности студента в вузе, а именно – формирование такого специалиста, который является конкурентоспособным на рынке труда, благодаря наличию необходимых для профессионала качеств – профессиональной компетентности, мобильности и гибкости в ответ на современные требования к профессиональной деятельности;

- повышение внимания к творческому развитию личности специалиста, его саморазвитию и самосовершенствованию;

- появление принципиально новых институтов, в рамках которых проходит социализация студентов и оказывается на них воспитательное влияние;

- повышение роли информационных технологий в учебно-воспитательной работе, которые оказывают эффективное влияние на сознание и поведение современных студентов [59].

Однако в настоящее время существуют и определенные сложности в организации и проведении процесса формирования личности современных студентов в системе среднего профессионального образования:

- большинство студентов выбирают специальность, не руководствуясь своими интересами, а ориентируются исключительно на будущее материальное благополучие;

- у ряда студентов имеет место неуверенность в собственном будущем и ощущение духовной пустоты;

- снижение престижа статуса интеллигенции в обществе, оказывающее негативное влияние на процесс воспитания;

- появление ряда нововведений в системе среднего профессионального образования, копирование западных образцов обучения без достаточной адаптации к условиям отечественного образования и учета накопленного им опыта и традиций;

- относительно слабое развитие механизмов правовой защиты в учреждениях и правовой культуры у студентов;

- малая доля студентов, занимающихся общественной работой [6].

Следует заметить, что знание вышеприведенных особенностей и сложностей процесса формирования личности студентов в системе среднего профессионального образования совершенно необходимо для эффективного планирования и организации индивидуальной и групповой работы по формированию личностных и профессиональных качеств будущих специалистов. Благодаря тщательно продуманному и оптимальному процессу формирования личностных и профессиональных качеств молодые люди, проходящие обучение в средних профессиональных учебных заведениях, усваивают устойчивые жизненные ориентиры, профессиональные навыки, формируют у себя необходимые как профессионально-важные качества личности, так и качества личности, которые необходимы для полноценной жизни в современном обществе, в том числе повышают свою жизнеспособность как ресурс, помогающий преодолевать трудные жизненные ситуации. Поэтому в настоящее время чрезвычайно важным является то, что вуз может создать условия, благодаря которым возможно гармоничное саморазвитие и самоутверждение личности, совершенствование

ее способностей, а также становление гражданского самосознания. И в этом ключевая роль принадлежит созданию эффективной внеучебной системы социально-педагогического сопровождения по формированию личности студентов, которая предполагает адекватные и оптимальные для молодого возраста такие средства формирования, к которым могут относиться различные виды научения, убеждение, внушение, психотерапия, социально-психологический тренинг, различные виды психокоррекции и т.д. Кроме того, в качестве данных формирующих средств могут выступать и личный пример преподавателя, его образцы поведения. В конечном счете, благодаря организованному формированию личности у студентов формируется жизнеспособность, которая может рассматриваться как интегральный показатель, который отражает способность личности преодолевать трудные жизненные ситуации [48].

Нужно заметить, что работа по формированию жизнеспособности студентов СПО должны обязательно учитывать психологические особенности студенчества СПО, поскольку без учета данных особенностей, на наш взгляд, невозможно разработать эффективную программу социально-педагогического сопровождения.

Обращаясь к психологическим особенностям студентов СПО в первую очередь необходимо отметить, что среди них, как правило, доминируют терминальные ценности физического и психического здоровья, семейные ценности. Кроме того, для них значимой является самореализация личности в общении со сверстниками и друзьями. А среди инструментальных ценностей наиболее актуальны для студентов следующие: аккуратность, воспитанность, честность, самостоятельность, образованность, широта знаний [48].

В свою очередь, исследования эмоционально-ценностного компонента самосознания студентов колледжа показывают, что в аспекте самоотношения студенты отчетливо демонстрируют интерес к своему внутреннему миру уважение к себе, ощущение ценности своей личности, независимость и

уверенность в себе, положительный тон самоотношения. Они переживают собственное «Я» как своего рода стержень, интегрирующий и организовывающий не только личность, поведение, общение, но и различные виды деятельности.

Также современные исследования показывают, что на уровне совокупного субъекта группа студентов колледжа характеризуется следующими личностными свойствами: средним уровнем развития волевых и коммуникативных свойств, ответственности, внушаемости, уверенности в себе, эмоциональной устойчивости, склонности к экспериментированию и нововведениям. Они могут неплохо взаимодействовать в коллективе и ориентироваться в практических делах. У них в недостаточной степени развито абстрактно-логическое мышление. В процессе обучения педагогам колледжа следует обращать внимание на развитие интеллектуального уровня учащихся, в частности, на развитие абстрактно-логического мышления, эрудированности и кругозора [57].

В целом, для понимания сущности и содержания формирования жизнеспособности личности у студентов СПО необходимо не только знание особенностей и средств психолого-педагогической работы в звене среднего профессионального образования, учет психологических особенностей студентов, но и представление о процессах формирования и развития личности, в том числе ее жизнеспособности.

В связи с этим нужно подчеркнуть, что согласно анализу специальной литературы, формирование личности есть процесс становления человека в обществе. Личность способна к самоорганизации, к самоконтролю, самооценке. Личность обладает набором обязательных социальных качеств – это индивидуальность, разумность, ответственность, характер и темперамент, активность и целеустремленность, самоконтроль и самоанализ, направленность и воля.

Развитие личности – изменение ее количественных и качественных свойств, ее мировоззрения, самосознания, отношений к действительности,

характера, способностей, психических процессов, накопление опыта. Основанием и движущей силой развития личности является совместная деятельность, в которой осуществляется усвоение личностью заданных социальных ролей.

Жизнеспособность – это способность человека преодолевать неблагоприятные жизненные обстоятельства с возможностью восстанавливаться и использовать для этого все возможные внутренние и внешние ресурсы, способность к жизни во всех ее проявлениях, способность существовать и развиваться, психическая устойчивость, сопротивляемость стрессу, способность преодолевать различные трудности, личностная устойчивость, психологическая устойчивость [9].

Обращаясь непосредственно к характеристике формирования жизнеспособности личности студентов СПО, то необходимо заметить, что в настоящее время при формировании жизнеспособности используются различные педагогические технологии для достижения эффективного результата. И в современной педагогической науке существуют многочисленные определения того, что представляет собой педагогическая технология. Так, одно из определений трактует педагогическую технологию, как систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования. Согласно другому определению, которое дал В.П. Беспалько, педагогическая технология есть содержательная техника реализации учебного процесса [9].

Однако в целом, на основе анализа научно-методической литературы вслед за Н.Г. Хохловым мы можем определить педагогическую технологию как разработанную модель совместной учебной и педагогической деятельности, целью которой является проектирование, организация и проведение учебно-воспитательного процесса в комфортных условиях для

обучающихся и педагогов. В самом понятии педагогической технологии лежит идея полной управляемости учебно-воспитательным процессом.

Также на основе анализа психолого-педагогической литературы, в частности взглядов Н.Г. Хохлова, В.П. Беспалько и Г.К. Селевко, мы пришли к выводу о том, что при формировании жизнеспособности у студентов СПО крайне важно использовать интегрированные педагогические технологии. И на наш взгляд при формировании жизнеспособности у студентов СПО целесообразно объединить, по крайней мере, несколько педагогических технологий. С нашей точки зрения, такими технологиями являются – личностно-ориентированные технологии, игровые технологии и информационно-коммуникационные технологии. Кратко охарактеризуем каждый из данных видов технологий.

Личностно-ориентированные технологии – практическая реализация гуманистической философии, психологии и педагогики. В центре внимания личностно-ориентированных технологий – уникальная целостная личность, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), которая открыта для восприятия нового опыта и способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. В рамках личностно-ориентированных технологий при организации обучения и воспитания учитываются индивидуальные особенности каждого студента, оказавшегося в трудной жизненной ситуации, что осуществляется с помощью психодиагностического обследования [53].

Игровые технологии подразумевают использование игровой формы занятий, которая создается при помощи определенных игровых приемов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования студентов, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. С помощью организация различных игр, в том числе дидактических и деловых, студенты, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, могут получить соответствующую социально-педагогическую помощь в проработке различных вариантов разрешения конкретной трудной жизненной ситуации,

либо в тренировке различных навыков саморегуляции и адаптации, которые повысят жизнеспособность таких студентов, что поможет им в преодолении трудной жизненной ситуации [53].

Информационно-коммуникационные технологии представляет собой использование комплекса технических устройств, механизмов, способов, алгоритмов обработки информации с целью организации и ведения образовательного процесса. Под техническими устройствами, прежде всего, понимаются персональный компьютер, мультимедийный проектор, интерактивная доска, DVD-плеер, телевизор и т.д. Нужно заметить, что правильное использование современных информационных технологий позволяет существенно повысить мотивацию студентов, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, к усвоению необходимых знаний и формированию умений по разрешению таких жизненных ситуаций [53].

Интеграция приведенных выше педагогических технологий возможна на наш взгляд на основе следующих ключевых принципов:

- принцип системности – мероприятия по формированию жизнеспособности у студентов должны проводиться систематически;
- принцип опоры на положительное – педагог обязан выявлять положительное в студенте и, опираясь на хорошее, развивать другие качества, которые недостаточно сформированы или отрицательно сориентированы;
- принцип гуманизации воспитательного процесса;
- личностно-деятельностный принцип – педагог обязан постоянно изучать и хорошо знать индивидуальные особенности студентов;
- принцип единства воспитательных воздействий – специалисты, которые участвуют в воспитательном процессе должны действовать совместно, чтобы предъявлять студентам согласованные требования и задания;

- принцип деятельности – в воспитательном процессе целесообразно опираться на деятельностный подход, когда педагогическим средством воспитания служат разные виды деятельности [53].

Таким образом, мы проанализировали содержание и особенности процесса формирования жизнеспособности личности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Содержание процесса формирования жизнеспособности у студентов состоит в приобретении студентами необходимых для современной жизни профессиональных и личностных качеств, в том числе в повышении их стрессоустойчивости, социальной компетентности и усвоении ими конструктивных копинг-стратегий для успешного преодоления трудных жизненных ситуаций. В то же время, особенности формирования жизнеспособности личности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, определяются необходимостью строить работу по их социально-педагогическому сопровождению с учетом психологической характеристики студенческой молодежи СПО, а также на основе использования интегрированных педагогических технологий, предусматривающих различные подходы, средства и методы педагогической работы, которые включены в состав таких педагогических технологий, как личностно-ориентированная, игровая и информационно-коммуникативная технологии.

1.3. Педагогические условия формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации

Переходя к характеристике педагогических условий формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, необходимо в первую очередь проанализировать сами понятия «условие» и «педагогические условия» с позиции современных научных представлений.

Понятие «условие» является общенаучной категорией и в философской трактовке отражает собой как минимум несколько ключевых моментов:- условие – это обстоятельство, от которого что-то зависит; условие – это определенные правила, которые установлены в какой-либо сфере жизни и деятельности; условие – это обстановка, в рамках которой что-либо происходит [47].

Как отмечает Н.В. Ипполитова, в педагогическом аспекте общенаучная категория «условие» характеризуется следующими основными положениями:

- условие есть совокупность причин, обстоятельств, каких-либо объектов и др.;
- данная совокупность оказывает влияние на развитие, воспитание и обучение человека;
- влияние, которые оказывают условия, способствует ускорению, либо замедлению процессов развития, воспитания и обучения, а также воздействию на их динамику и конечные результаты [20].

Следовательно, вслед за Н.В. Ипполитовой и И.А. Зимней под педагогическими условиями мы будем понимать один из компонентов педагогической системы, который отражает совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, оказывающих воздействие на личностный и процессуальный аспекты данной системы, а также обеспечивающих ее эффективное функционирование и развитие [20].

Нужно заметить, что теория и практика формирования жизнеспособности показывают, что особое место в данном процессе так называемому социально-педагогическому сопровождению, являющейся определенной системой, в рамках которой реализуются определенные педагогические условия. При этом, если за рубежом социально-педагогическое сопровождение студентов является одним из приоритетных направлений специализированных служб учебного заведения, то в России сопровождение студентов остается мало разработанным направлением и вся работа сводится только к оказанию материальной помощи в некоторых случаях.

В целом анализ специальной литературы показывает, что социально-педагогическое сопровождение студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации по формированию у них жизнеспособности может проводиться на основе специальной структурно-функциональной модели, которая должна предполагать применение нескольких педагогических условий, реализующихся с помощью следующих базовых видов деятельности:

1. Тренинговая и психокоррекционная работа со студентами (первое условие).
2. Волонтерская деятельность студентов (второе условие).
3. Психопросветительская работа с родителями студентов (третье условие).

Охарактеризуем каждый из данных видов деятельности по социально-педагогическому сопровождению студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

1. Тренинговая и психокоррекционная работа со студентами.

Основываясь на взглядах Л.И. Афанасьевой, Н.М. Ноговицыной, Е.Г. Шубниковой и ряда других авторов, тренинговая и психокоррекционная работа со студентами в рамках программы социально-педагогического сопровождения должна в обязательном порядке предусматривать

информирование студентов о различных трудных жизненных ситуациях и отработку конкретных умений и навыков по оптимальному и эффективному выходу из данных ситуаций для сохранения своего психического здоровья и психологического благополучия.

В рамках тренинговой и психокоррекционной работы должны осуществляться следующие три ключевых направления деятельности, включающих свои конкретные мероприятия:

- первое направление – диагностика – в рамках данного направления проводится мониторинг студентов, которые оказались в трудной жизненной ситуации. Также определяется специфика трудных жизненных ситуаций у студентов, оценивается их психоэмоциональное состояние;

- второе направление – информационно-просветительская работа – здесь проводится информирование студентов о различных социальных услугах, которые могут помочь в трудной жизненной ситуации. Кроме того, студентам дается информация об особенностях различных трудных жизненных ситуациях, универсальных и специфических приемах их преодоления, перспектив развития таких ситуаций. Большое внимание в данном направлении должно уделяться тому, чтобы в конечном итоге повысить у студентов уровень их правовой и психологической культуры относительно трудных жизненных ситуаций;

- третье направление – работа по повышению мотивации студентов в решении трудной жизненной ситуации – в данном направлении главное внимание уделяется повышению активности и решимости студентов разрешать трудную жизненную ситуацию, в которой они оказались. В процессе работы студент начинает осознавать субъективные и объективные причины возникшей трудной жизненной ситуации, у него есть возможность обсудить различные варианты выхода из нее с другими участниками тренинга [60].

Ожидаемые результаты реализации тренинговой и психокоррекционной работы со студентами:

- осведомленность студентов о трудной жизненной ситуации, как возможной ситуации в их жизни;
- информированность студентов о службах помощи в трудных жизненных ситуациях, как на городском, так и на уровне образовательного учреждения;
- сформированность навыков адекватной оценки трудности ситуации;
- развитие навыков выхода из трудных жизненных ситуаций;
- снижение количества студентов, оказавшимися в трудной жизненной ситуации.

2. Волонтерская деятельность студентов.

Привлечение студентов, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, к волонтерской деятельности основано на известном психологическом принципе – «помогая другим, ты помогаешь себе», который был предметом научного рассмотрения в исследованиях таких отечественных и зарубежных ученых, как А.Г. Асмолов, Ф.Е. Василюк, В. Франкл, Э. Фромм и др. Данный принцип исходит из того, что человек через помощь окружающим людям, находящимся в неблагоприятных условиях жизни, меняет свое отношение к собственным жизненным условиям, текущей трудной жизненной ситуации, к себе и другим людям. И это, в конечном счете, повышает жизнеспособность человека и тем самым помогает ему в преодолении его трудной жизненной ситуации. Поэтому использование волонтерской деятельности может помочь в формировании жизнеспособности у студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

В результате проведенного анализа литературы выделяются следующие условия эффективного привлечения студентов к волонтерской деятельности для формирования их жизнеспособности:

- преподаватели учебного заведения проводят целенаправленную работу по педагогическому сопровождению студентов в части выполнения ими добровольческой деятельности. Педагогическое сопровождение должно ориентироваться, прежде всего, на то, чтобы у студентов формировались

различные социальные компетенции, активизировался их личностный рост, улучшалось общение студентов с окружающими, повышался уровень их самоопределения;

- специальным образом организованная самоуправляемая деятельность студентов в сфере волонтерства. При этом направления, планы работ и мероприятий, а также формы проведения волонтерских акций предлагаются самими студентами, в особенности теми, кто имеет большой опыт волонтерской деятельности;

- волонтерская деятельность студентов должна основываться на технологии социального проектирования.

Содержание волонтерской деятельности, как правило, очень вариативно, что помогает студентам в выборке ими конкретного вида деятельности в волонтерском движении. Также каждый студент может определить для себя личную меру участия в волонтерских мероприятиях. В любом случае волонтерская деятельность должна быть добровольной и нельзя обязывать студентов участвовать в ней. В то же время, если студенты включаются в подобного рода деятельность, то у них в большинстве случаев повышается уровень самоуважения, чувства ценности выполняемой деятельности, гордости за нее, себя и своих товарищей. Также в процессе участия студентов в волонтерской деятельности у них происходит более глубокое осознание необходимости совершенствования своих профессиональных умений и навыков для добросовестного выполнения своей профессиональной деятельности в будущем на благо общества и государства. Студенты формируют у себя необходимые личностные качества, в том числе и волевые свойства, которые играют большую роль в жизнеспособности их личности. Нужно заметить, что результаты современных исследований подтверждают эффективность использования волонтерской деятельности как инструмента повышения у студентов уровня формирования их жизнеспособности личности.

3. Психопросветительская работа с родителями студентов.

Нужно заметить, что практическая социально-педагогическая работа по оказанию помощи студентам СПО и формированию у них жизнеспособности предполагает обязательную работу с семьей, особенно в тех случаях, когда семья неблагополучная – например, неполная семья после развода, либо семья, где существует проблема алкогольной зависимости у одного или обоих родителей и т.д. В частности, развод родителей, как правило, негативно влияет на психоэмоциональное состояние детей, которые переживают стресс на фоне развития внутриличностного конфликта, когда они не могут выбрать с кем проживать в дальнейшем, как общаться с родителем, ушедшим из семьи и т.д. Что касается алкогольной зависимости родителей, то обычно она создает длительную, изматывающую и деструктивную атмосферу в семье, вызывающие как эмоциональные расстройства у подростков, так и провоцирующие у них различные формы деструктивного поведения вплоть до совершения преступлений. Поэтому в идеале основной формой оказания такой помощи должен стать специально организованный процесс – социальное психолого-педагогическое сопровождение студента и его семьи.

Однако наиболее реализуемой в рамках системы социально-педагогического сопровождения формой работы с семьями студентов является, на наш взгляд, психопросветительская работа с родителями студентов. В рамках данной работы предполагается повышение психологической грамотности родителей студентов СПО в плане получения знаний и представлений о сущности трудных жизненных ситуаций, о необходимости моральной поддержки своих детей в плане повышения их жизнеспособности, а также о том, как создавать благоприятный психологический климат в семье, который позволит их детям чувствовать родительскую эмоциональную поддержку в трудной жизненной ситуации. Кроме того, психопросветительская работа с родителями студентов подразумевает не только получение ими общих знаний, но и формулировку

конкретных практических рекомендаций, которым целесообразно следовать при построении отношений со своими детьми [43].

В целом, показателями эффективности апробации структурно-функциональной модели формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, могут быть:

1.) Действенность – полезность и практичность применяемых мер, по организации социально-педагогического сопровождения студентов, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

2.) Эффективность – конечные результаты деятельности, ее полезность для данной категории.

3.) Продуктивность – отношение конечных результатов к показателям затраченных усилий с точки зрения ресурсного обеспечения [55].

Нужно также отметить, что как показывает анализ научно-методической литературы при апробации структурно-функциональной модели формирования жизнеспособности студентов нужно учитывать следующие основные принципы: принцип системности; принцип опоры на положительное; принцип гуманизации, личностно-деятельностный принцип; принцип деятельности; принцип максимального использования психического потенциала личности; принцип упорядоченности в социально-педагогической и коррекционной работе, ее строгая последовательность и систематичность.

Следовательно, построение социально-педагогической работы со студентами СПО, оказавшимися в трудной жизненной ситуации в соответствии со структурно-функциональной моделью является многоаспектным и требует соблюдения определенных принципов.

Таким образом, на основании проведенного анализа можно выделить три ключевых педагогических условия формирования жизнеспособности личности студентов СПО. Первое условие – проведение со студентами специальной тренинговой и психокоррекционной работы по повышению жизнеспособности личности, второе условие – привлечение студентов к

волонтерской деятельности и третье условие – психопросветительская работа с родителями студентов.

В комплексе данные мероприятия могут быть достаточно эффективны при формирования жизнеспособности личности. Также нужно отметить, что в современных условиях развития личности, большое число ситуаций можно отнести к трудным. И разработка моделей формирования жизнеспособности у студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации должна быть одним из приоритетных направлений работы учебного заведения.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ И ФОРМИРОВАНИЮ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ СПО, ОКАЗАВШИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

2.1. Диагностика жизнеспособности студентов СПО

Выборка исследования была предоставлена ГАПОУ Тюменской области «Ишимский медицинский колледж». Выборка представлена студентами первого-второго курса, в количестве 30 человек. Из них 14 юношей и 16 девушек. Все студенты на момент обследования и проведения программы находились в трудной жизненной ситуации.

Методами экспериментального исследования были наблюдение, эксперимент и тестирование.

Охарактеризуем данные **методы исследования**.

1. Наблюдение – метод наблюдения относится к основным общенаучным исследовательским методам и воплощает идеографический подход к исследованию реальности. Являясь основным и старейшим эмпирическим методом, наблюдение сохраняет свое первостепенное место в клинической психодиагностике. Наблюдение сопровождает любые другие методы исследования (наблюдение во время клинико-психологической беседы, экспериментально-психологического исследования и т.п.).

В нашем экспериментальном исследовании мы применяли открытое выборочное наблюдение, которое было направлено на оценку психического состояния студентов в момент их психодиагностического обследования. Для этого мы использовали специальный список поведенческих характеристик испытуемых, которые предложили в клинической психодиагностической практике Н.В. Васильева и И.А. Горьковая:

- контактность;
- понятливость;
- отношение к исследованию;
- эмоциональное состояние;

- общая оценка нейродинамики;
- моторика;
- особенности речи.

Анализ результатов наблюдения за испытуемым в ситуации обследования основывался на вышеприведенных критериях.

2. Эксперимент – один из основных методов психолого-педагогической науки. В нашем исследовании проводились констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

В рамках констатирующего эксперимента осуществлялась первоначальная диагностика компонентов и уровня жизнеспособности личности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Формирующий эксперимент представлял собой апробацию разработанной структурно-функциональной модели формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

В контрольном эксперименте была организована и проведена повторная диагностика жизнеспособности личности студентов для оценки эффективности структурно-функциональной модели.

3. Метод тестирования реализовывался с помощью следующих психодиагностических методик:

1.) Методика диагностики состояния стресса (автор – А.О. Прохоров) – методика позволяла определить особенности переживания стресса – степень самоконтроль и эмоциональной лабильности в стрессовых ситуациях. По результатам диагностики было возможно выявление трех уровней саморегуляции в стрессе: высокий уровень (0-4 балла), умеренный уровень (5-7 баллов) и слабый уровень (8-9 баллов).

2.) Тест-опросник диагностики склонности к развитию стресса (авторы – Т.А. Немчин, Дж. Тейлор) – методика позволяла определить уровень склонности личности к развитию стресса. В результате диагностики

было возможно выявление одного из трех уровней склонности к развитию стресса: низкий, средний и высокий уровни.

На основании обобщения результатов вышеприведенных психодиагностических методик выявлялся общий уровень стрессоустойчивости испытуемых – низкий, средний или высокий уровни.

3.) Методика на диагностику копинг-стратегий личности (автор – Ч. Карвер; перевод и адаптация – Л.И. Дементий) – данная методика была предназначена для оценки ситуативного копинга (реакции на конкретную ситуацию или в определенном промежутке времени) или диспозиционного копинга (типичные реакции на источники стресса), а также для оценки обоих типов. Методика включала в себя 15 концептуально различных шкал, которые были выделены на основе теоретических исследований или выбраны на основе предыдущей работы, которая демонстрирует их роль в облегчении или затруднении адаптивного копинга в различных контекстах. Анкета содержала следующие шкалы: «Активный копинг», «Планирование», «Поиск активной общественной поддержки», «Поиск эмоциональной общественной поддержки», «Подавление конкурирующей деятельности», «Обращение к религии», «Положительное истолкование и рост», «Сдерживание», «Принятие», «Фокус на эмоциях и их выражение», «Отрицание», «Ментальное отстранение», «Поведенческое отстранение», «Юмор», «Использование алкоголя и наркотиков».

При обработке общее количество баллов для каждой шкалы находилось в промежутке от 4 до 16 баллов.

4.) Методика «Индикатор копинг-стратегий (Д. Амирхан) – использовалась для диагностики выраженности трех базовых копинг-стратегий личности при стрессовых ситуациях: разрешение проблем, поиск социальной поддержки, избегание проблем.

5.) Методика диагностики коммуникативной социальной компетентности (автор – Н.П. Фетискин) – методика была предназначена для получения более полного представления о личности, составления

вероятностного прогноза успешности ее профессиональной деятельности. Опросник включал в себя 100 утверждений, расположенных в циклическом порядке с тем, чтобы обеспечить удобство отсчета при помощи трафарета. Для каждого вопроса были предусмотрены три альтернативных ответа. Методика была рассчитана на изучение отдельных личностных факторов у лиц со средним и высшим образованием.

Методика оценивала следующие факторы: А (общительность), В (логическое мышление), С (эмоциональная устойчивость), D (жизнерадостность), К (чувствительность), М (независимость), Н (самоконтроль).

Уровневая оценка факторов (в баллах):

16-20 – максимальный уровень;

13-15 – преобладающая выраженность факторов;

8-12 – средний уровень;

5-7 – низкий уровень.

б.) Тест-опросник «Социально-психологические характеристики субъекта общения» (автор – В.А. Лабунская) – методика была направлена на диагностику психологических трудностей общения. В опроснике были представлены пять групп характеристик общения: экспрессивно-речевые трудности, социально-перцептивные трудности, трудности взаимного обращения, трудности организации взаимодействия, трудности интенсивности, широты общения и социальных характеристик партнера.

Каждая группа включала как позитивные, так и негативные черты, определяющие его эффективность. Суммарная оценка степени влияния различных групп характеристик позволяла выявить степень индивидуальной или групповой чувствительности к определенным сторонам общения, установить степень сензитивности к позитивным и негативным чертам общения.

Максимальная оценка каждой группы психологических трудностей общения была равна 75 баллам. Перевод в 20-балльную систему

осуществлялся умножением суммарного показателя на соответствующий индекс.

На основании обобщения результатов методик Н.П. Фетискина и В.А. Лабунской делался вывод об общем уровне развития социальной компетентности личности студентов.

Обобщение результатов диагностики испытуемых по всем диагностическим методикам позволяло сформулировать вывод об уровне развития жизнеспособности у студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Тестирование студентов по вышеприведенным методикам проводилось в групповой форме. Для этого было специально выделено помещение и время. Студенты были ознакомлены с целью проведения исследования и дали свое добровольное согласие на участие в нем. В процессе психодиагностического обследования также осуществлялось выборочное наблюдение за отдельными студентами с помощью специальных критериев.

Методами статистической обработки данных в исследовании были:

1.) Методы первичной обработки данных (расчет средних значений, частот). Первичная обработка осуществлялась в программе Excel.

2.) U-критерий Манна-Уитни – необходим для сравнения результатов тестирования испытуемых в констатирующем и контрольном экспериментах. Обработка проводилась в программе SPSS.

2. Критерий ϕ^* - угловое преобразование Фишера – также использовался для того, чтобы сравнить результаты первоначального и повторного обследования студентов. Критерий рассчитывался вручную с помощью специального алгоритма.

Обратимся к результатам первоначальной диагностики жизнеспособности у студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Однако, прежде чем, перейти непосредственно к результатам по диагностическим методикам, целесообразно описать данные нашего наблюдения за студентами во время прохождения ими первоначального психодиагностического обследования.

В результате нашего наблюдения было выявлено, что студенты, принимающие участие в психодиагностическом обследовании, в основном проявляли контактность и инициативность при тестировании, были открыты для сотрудничества. Демонстрировали понятливость и имели в целом положительное отношение к диагностике. Эмоциональное состояние студентов характеризовалось как спокойное, удовлетворительное, однако с наличием признаков внутреннего напряжения и беспокойства, что проявлялось в их моторике и особенностях речи. Хотя наличие напряжения и беспокойства во время тестирования отрицалось ими, проявления общей нейродинамики предусматривали присутствие умеренного эмоционального дискомфорта у студентов при психодиагностическом обследовании, который не приводил к дезорганизации их деятельности.

На рис.1. представлены результаты диагностики студентов в выборке по методике А.О. Прохорова.

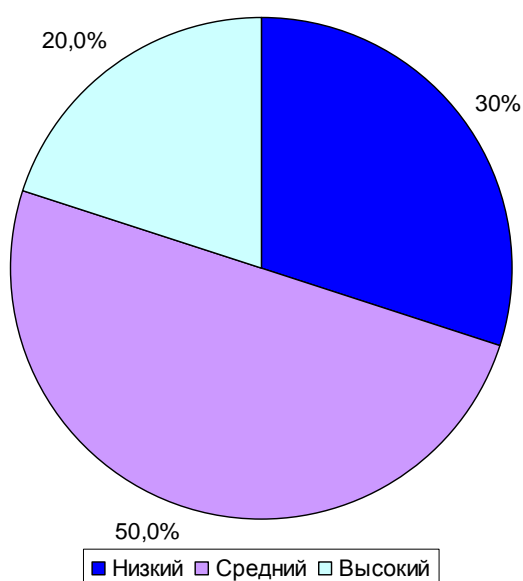


Рис. 1. Процентное распределение студентов в выборке по уровням саморегуляции в стрессе

Согласно рис.1 можно заметить, что половина студентов обладают умеренным уровнем саморегуляции в стрессе (50%), далее 30% студентов имеют слабый уровень саморегуляции и 20% обладают высоким уровнем саморегуляции в стрессе.

Следовательно, в основном студенты имеют умеренный уровень саморегуляции в стрессе.

Рис.2 отражает результаты студентов в выборке по уровням их склонности к развитию стресса. Данные приводятся по методике Т.А. Немчина и Дж. Тейлор.

Исходя из рис.2 можно видеть, что больше всего студентов характеризуются средним уровнем склонности к развитию стресса (46,7%), далее по популярности идет высокий уровень (33,3%) и, наконец, меньше всего для студентов характерен низкий уровень склонности к развитию стресса (20%).

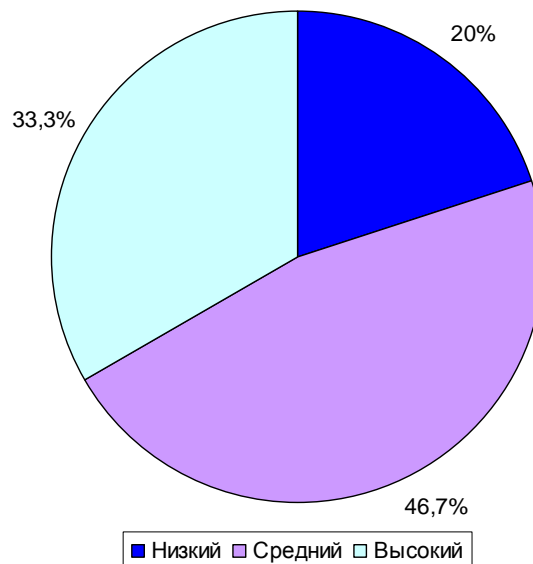


Рис.2. Процентное распределение студентов в выборке по уровням склонности к развитию стресса

Следовательно, можно констатировать, что в основном студентам в выборке свойственны средний и высокий уровни склонности к развитию стресса.

Обобщение результатов, полученных по методике А.О. Прохорова и методике Т.А. Немчина, Дж. Тейлора позволило выявить общий уровень стрессоустойчивости испытуемых (см. рис.3).

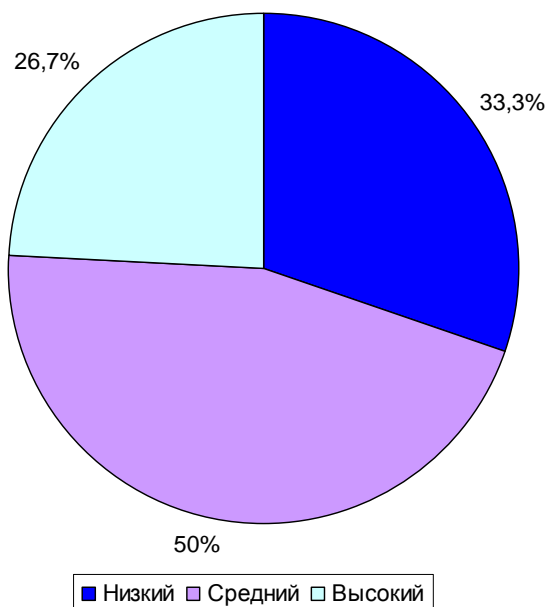


Рис.3. Процентное распределение студентов по уровням стрессоустойчивости

Из рис.3 видно, что 50% студентов обладают средним уровнем стрессоустойчивости, далее по распространенности в выборке идут студенты с низким уровнем стрессоустойчивости (33,3%). И, наконец, меньше всего в выборке студентов с высоким уровнем стрессоустойчивости (26,7%).

Следовательно, можно заключить, что в основном для студентов в выборке характерны средний и низкий уровни стрессоустойчивости.

В табл. 1. мы приводим среднегрупповые значения и стандартные отклонения выраженности копинг-стратегий у студентов (методика диагностики копинг-стратегий Ч. Карвера).

Таблица 1
Среднегрупповые значения и стандартные отклонения выраженности копинг-стратегий у испытуемых

Копинг-стратегии	Среднее значение	Стандартное отклонение
Активный копинг (АК)	7,9	2,19
Планирование (Пн)	8,7	2,34

Поиск активной общественной поддержки (АОП)	6,8	1,46
Поиск эмоциональной общественной поддержки (ЭОП)	10,1	3,28
Подавление конкурирующей деятельности (КД)	7	1,57
Обращение к религии (Р)	8,3	2,42
Положительное истолкование и рост (Пи)	7,4	1,36
Сдерживание (С)	9,2	3,5
Принятие (Пр)	6,5	1,43
Фокус на эмоциях и их выражение (Ф)	11,2	3,12
Отрицание (О)	12,4	4,06
Ментальное отстранение (МО)	11,6	3,92
Поведенческое отстранение (ПО)	10,3	2,17
Юмор (Ю)	6,2	1,32
Использование алкоголя и наркотиков (АН)	9,8	2,67

На рис.4. мы представляем среднегрупповые значения выраженности копинг-стратегий у испытуемых (методика диагностики копинг-стратегий Ч. Карвера).

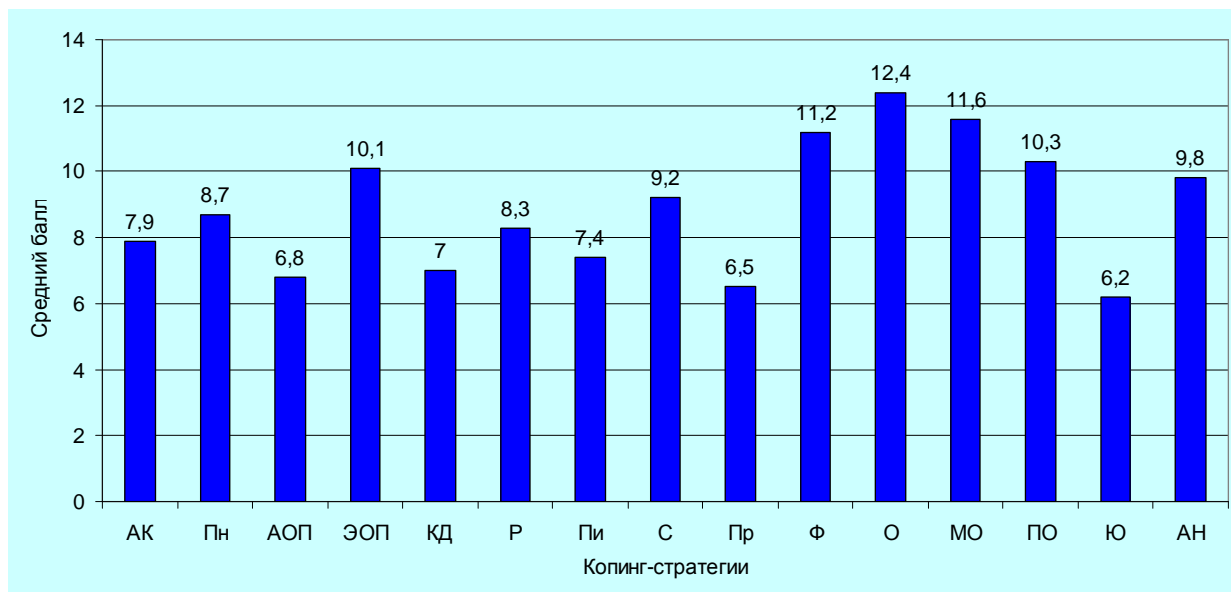


Рис.4. Среднегрупповые значения выраженности копинг-стратегий

Примечание: АК – активный копинг; Пн – планирование; АОП – поиск активной общественной поддержки; ЭОП – поиск эмоциональной общественной поддержки; КД –

подавление конкурирующей деятельности; Р – обращение к религии; Пи – положительное истолкование и рост; С – сдерживание; Пр – принятие; Ф – фокус на эмоциях и их выражении; О – отрицание; МО – ментальное отстранение; ПО – поведенческое отстранение; Ю – юмор; АН – использование алкоголя и наркотиков.

Наиболее выражены среди испытуемых такие копинг-стратегии в стрессовых ситуациях, как «отрицание» (12,4), «ментальное отстранение» (11,6), «фокус на эмоциях и их выражении» (11,2), «поведенческое отстранение» (10,3), «поиск эмоциональной общественной поддержки» (10,1), «использование алкоголя и наркотиков» (9,8). Далее по выраженности идут следующие стратегии: «сдерживание» (9,2), «планирование» (8,7), «обращение к религии» (8,3), «активный копинг» (7,9), «положительное истолкование и рост» (7,4), «подавление конкурирующей деятельности» (7). Наименее выраженными стратегиями совладающего поведения в стрессовых ситуациях по выборке испытуемых являются – «поиск активной общественной поддержки» (6,8), «принятие» (6,5), «юмор» (6,2) (см. Табл.1. и Рис.4.).

Таким образом, мы можем говорить, что для обследованной нами выборки испытуемых по результатам первоначальной диагностики в целом характерны отрицание имеющейся проблемы при переживании стрессовой ситуации, попытки забыть про нее («отрицание»), не думать о необходимости разрешать трудную жизненную ситуацию и склонность отвлекаться свои мечты и фантазии («ментальное отстранение»), а также излишне концентрироваться на собственных эмоциях, переживать их («фокуса на эмоциях и их выражении»). Кроме того, по результатам первоначальной диагностики для студентов характерно избегать любых конструктивных действий и поступков, которые могут привести к реальному разрешению имеющейся трудной жизненной ситуации («поведенческое отстранение»).

Обратимся к результатам диагностики копинг-стратегий у студентов в стрессовой ситуации по методике Д. Амирхана.

На рис.5. дано процентное распределение студентов в выборке по уровням выраженности копинг-стратегии «Разрешение проблем» при стрессовых ситуациях.

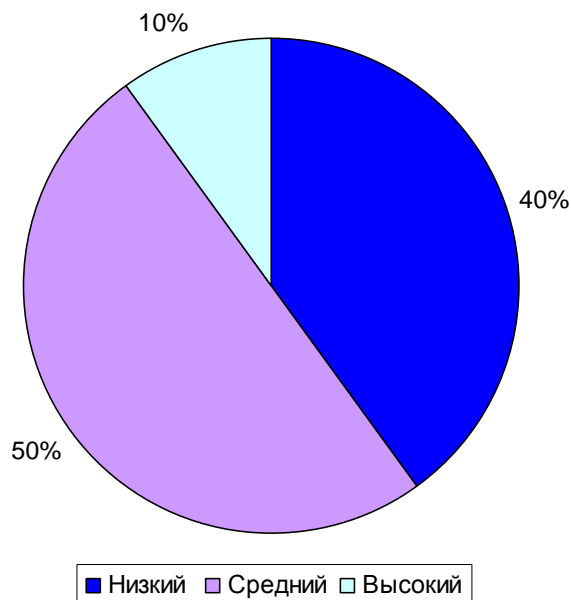


Рис.5. Процентное соотношение испытуемых в выборке по уровням выраженности копинг-стратегии «Разрешение проблем» при стрессовых ситуациях

Как видно из рис.5. половина студентов при стрессовых ситуациях обнаруживают средний уровень выраженности копинг-стратегии «Разрешение проблем» - 50%. Затем по распространенности в выборке идет низкий уровень выраженности копинг-стратегии «Разрешение проблем» - 40%. И лишь 10% студентов характеризуются высоким уровнем выраженности копинг-стратегии «Разрешение проблем» при стрессовых ситуациях.

Следовательно, лишь для 10% испытуемых характерен высокоразвитый комплекс навыков для эффективного управления ежедневными проблемными ситуациями, а также высокий уровень способности определять проблему и находить альтернативные решения при неопределенной стрессовой ситуации.

Таким образом, в основном для студентов в выборке свойственны средний и низкий уровни выраженности копинг-стратегии «Разрешение проблем» при стрессовых ситуациях.

На рис.6. дано процентное распределение испытуемых в выборке по уровням выраженности копинг-стратегии «Поиск социальной поддержки» при стрессовых ситуациях.

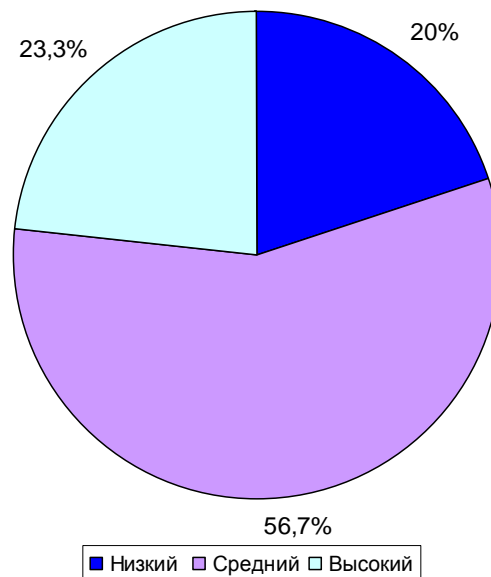


Рис.6. Процентное соотношение испытуемых в выборке по уровням выраженности копинг-стратегии «Поиск социальной поддержки» при стрессовых ситуациях

Как видно из рис.6. большинство испытуемых при стрессовых ситуациях обнаруживают средний уровень выраженности копинг-стратегии «Поиск социальной поддержки» - 56,7%. Затем по распространенности в выборке идет высокий уровень выраженности копинг-стратегии «Поиск социальной поддержки» - 23,3%. И затем по распространенности в выборке испытуемых при стрессовых ситуациях мы видим низкий уровень выраженности копинг-стратегии «Поиск социальной поддержки» - 20%.

Следовательно, лишь для 23,3% студентов характерна высокоразвитая склонность в стрессовых ситуациях искать ресурсы для их преодоления во внешних социальных источниках. Такие испытуемые при помощи внешних социальных ресурсов способны успешно совладать со стрессовой ситуацией.

Социальная поддержка, смягчая влияние стрессоров на организм, тем самым сохраняет здоровье и благополучие данных испытуемых.

Таким образом, в основном студентам в выборке свойственен средний уровень выраженности копинг-стратегии «Поиск социальной поддержки» при стрессовых ситуациях.

На рис.7. дано процентное распределение испытуемых в выборке по уровням выраженности копинг-стратегии «Избегание проблем» при стрессовых ситуациях.

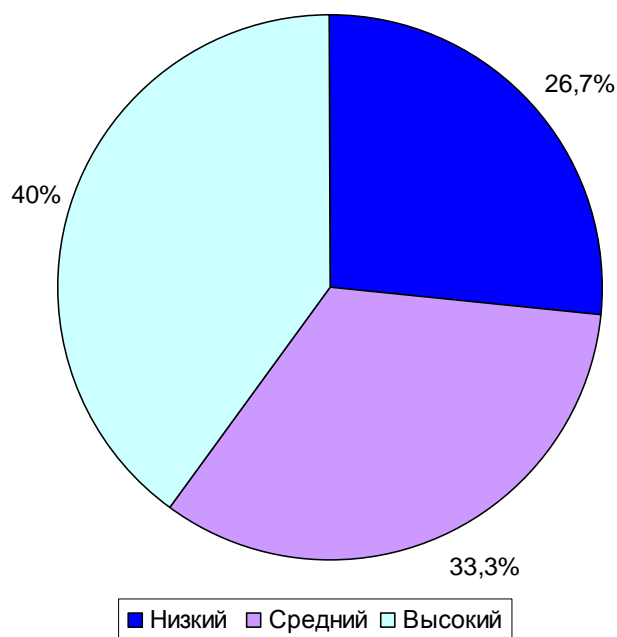


Рис.7. Процентное соотношение испытуемых в выборке по уровням выраженности копинг-стратегии «Избегание проблем» при стрессовых ситуациях

Как видно из рис.7. большинство студентов при стрессовых ситуациях обнаруживают высокий уровень выраженности копинг-стратегии «Избегание проблем» - 40%. Затем по распространенности в выборке идут средний уровень выраженности копинг-стратегии «Избегание проблем» - 33,3% и низкий уровень выраженности копинг-стратегии «Избегание проблем» - 26,7%.

Следовательно, для 40% испытуемых характерна высокоразвитая тенденция уменьшать психоэмоциональное напряжение, не меняя саму

ситуацию стресса, что способствует редукции стресса, но обеспечивает функционирование данных испытуемых на более низком функциональном уровне. Высокая выраженность данной копинг-стратегии может рассматриваться как один из признаков преобладания у них мотивация избегания неудачи над мотивацией достижения успеха.

В целом, можно говорить о том, что испытуемые в основном характеризуются высоким и средним уровнями выраженности копинг-стратегий «Избегание проблем».

На рис.8. представлены среднегрупповые значения выраженности копинг-стратегий испытуемых при стрессовых ситуациях.

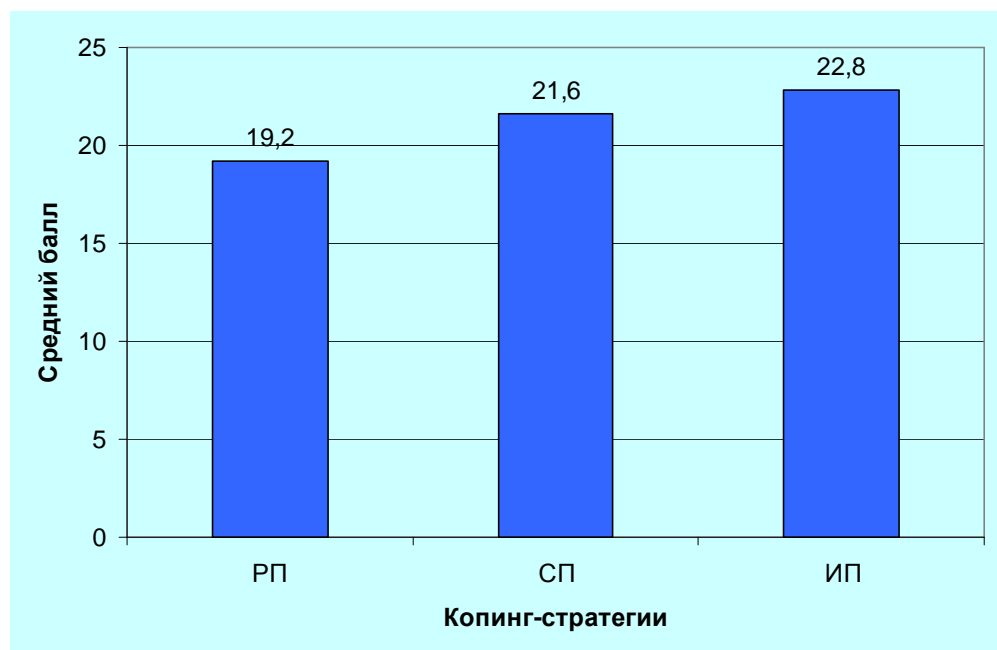


Рис.8. Среднегрупповые значения выраженности копинг-стратегий при стрессовых ситуациях

Примечание:

РП – решение проблем;

СП – поиск социальной поддержки;

ИП – избегание проблем.

Из рис.8. мы видим, что самое большое среднегрупповое значение среди испытуемых наблюдается по копинг-стратегии «Избегание проблем» - 22,8 балла; затем по средней величине идет копинг-стратегия «Поиск социальной поддержки» - 21,6 балла; и на последнем месте по выраженности находится копинг-стратегия «Решение проблем» - 19,2 балла.

Таким образом, для студентов в выборке по результатам первоначальной диагностики преимущественно характерна копинг-стратегия «Избегание проблем».

В табл.2 даны среднегрупповые значения компонентов коммуникативной компетентности у студентов по результатам первоначального психодиагностического обследования.

Таблица 2

Среднегрупповые значения компонентов коммуникативной компетентности у студентов по результатам первоначальной диагностики

Компоненты коммуникативной компетентности	Средний балл
Общительность	11,3
Логическое мышление	12,4
Эмоциональная устойчивость	7,6
Жизнерадостность	11
Чувствительность	11,8
Независимость	13,4
Самоконтроль	6,7

Рис.9 наглядно демонстрирует нам полученные результаты обследования коммуникативной компетентности у студентов.

Больше всех у студентов в выборке выражены такие компоненты коммуникативной компетентности, как «независимость» (13,4 балла) и «логическое мышление» (12,4 балла). Затем по своей выраженности идут «чувствительность» (11,8 балла), «общительность» (11,3 балла) и «жизнерадостность» (11 баллов). Более низкие значения имеют такие компоненты коммуникативной компетентности, как «эмоциональная устойчивость» (7,6 балла) и «самоконтроль» (6,7 балла). Отметим, что качество независимости в общении («независимость») относится согласно нормам применяемой методики к уровню преобладающей выраженности. Практически все остальные компоненты относятся к среднему уровню выраженности. Что касается такого компонента, как «самоконтроль», то он у студентов относится к низкому уровню выраженности (см. Табл.2 и Рис.9).

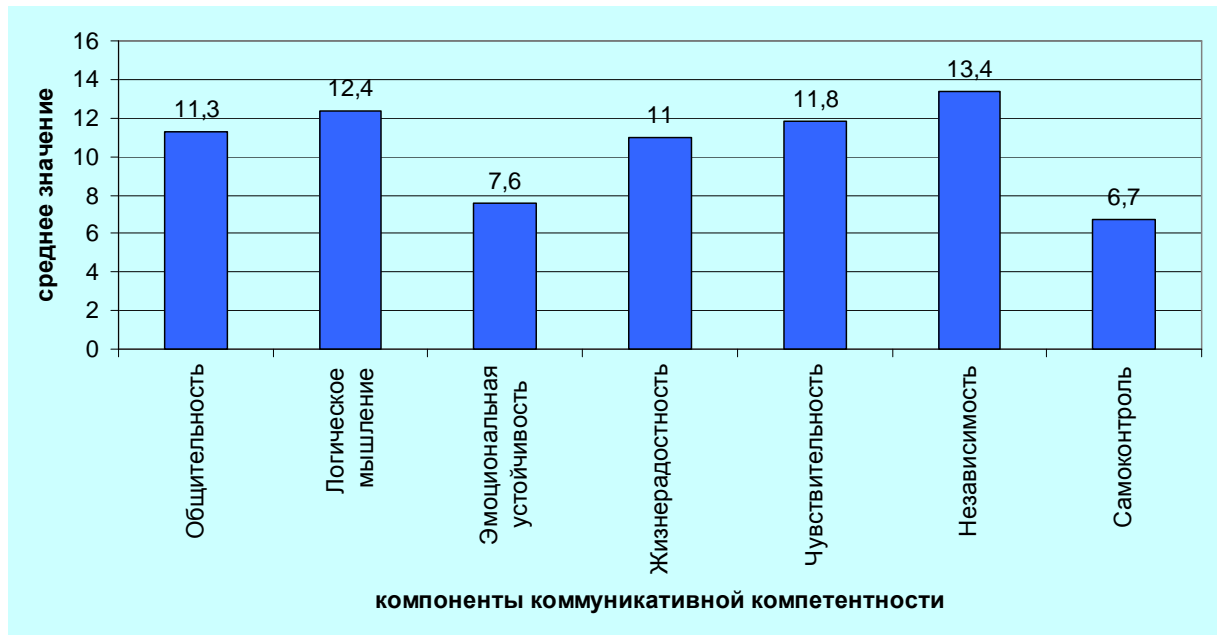


Рис. 9. Среднегрупповые показатели компонентов коммуникативной компетентности у студентов на этапе первоначальной диагностики

Следовательно, в результате исследования коммуникативной компетентности мы можем говорить о том, что студенты по результатам первоначальной диагностики склонны проявлять независимость в принятии решений, ориентироваться на себя, полагаться на собственные силы при взаимодействии с другими людьми («независимость»). Они также не лишены сообразительности и смекалки в различных ситуациях общения («логическое мышление»).

В табл.3 мы приводим среднегрупповые значения выраженности различных типов психологических трудностей общения у студентов по результатам первоначальной диагностики.

Среднегрупповые значения выраженности различных типов психологических трудностей общения у студентов на этапе первоначальной диагностики

Типы психологических трудностей общения	Среднее значение
экспрессивно-речевые трудности	10,4
социально-перцептивные трудности	11,6
трудности взаимного обращения	9,3
трудности организации взаимодействия	7,1
трудности интенсивности, широты общения и социальных характеристик партнера	10

А на рис.10 мы представляем среднегрупповой профиль данных трудностей.

Из рис. 10 видно, что наиболее выражены среди студентов такие трудности общения, как социально-перцептивные (11,6 балла) и экспрессивно-речевые (10,4 балла). Далее по выраженности идут трудности интенсивности, широты общения и социальных характеристик партнера (10 баллов), трудности взаимного обращения (9,3 балла). Заметим, что трудности организации взаимодействия наименее выражены (7,1 балла) (см. Табл.3 и Рис.10.).



Рис. 10. Среднегрупповой профиль психологических трудностей общения у студентов по результатам первоначальной диагностики

Примечание:

ЭР – экспрессивно-речевые трудности;

СП – социально-перцептивные трудности;

ВО – трудности взаимного обращения;

ОВ – трудности организации взаимодействия;

ИО – трудности интенсивности, широты общения и социальных характеристик партнера.

Следовательно, согласно представленных результатов мы можем говорить, что наиболее выраженная трудность общения у студентов в выборке заключается в проблемах непонимания их партнера по общению, неправильного восприятия ими другого человека, наличии ошибок предвзятости и стереотипности в общении (социально-перцептивные трудности). Также для студентов характерна проблема выражения своих чувств партнеру посредством вербальных и невербальных знаков, а также ситуация непонимания партнером по общению их речи и жестов (экспрессивно-речевые трудности).

На основании обобщения результатов методик диагностики коммуникативной компетентности и психологических трудностей в общении нам удалось выявить общий уровень развития социальной компетентности у студентов в выборке.

На рис.11 представлено процентное распределение студентов в выборке по уровням развития их социальной компетентности.

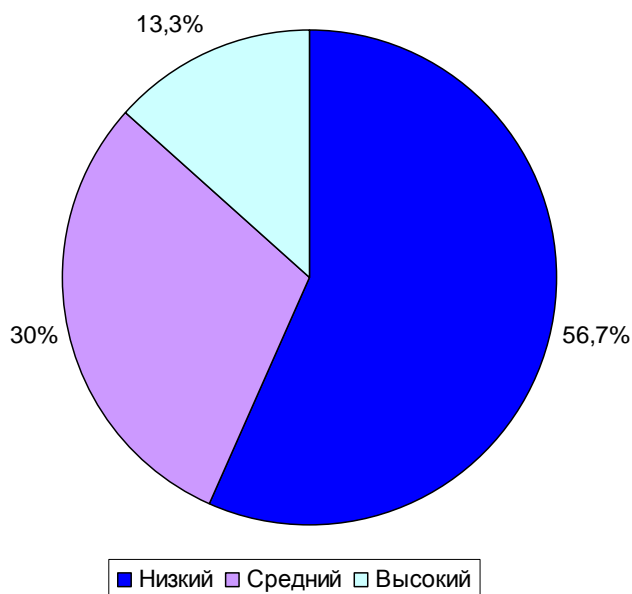


Рис.11. Процентное распределение студентов по уровням развития социальной компетентности

Из рис.11 можно видеть, что 56,7% студентов имеют низкий уровень развития социальной компетентности. Далее по распространенности в выборке идут студенты со средним уровнем развития социальной компетентности (30%). И, наконец, меньше всего в выборке студентов с высоким уровнем развития социальной компетентности (13,3%).

Следовательно, в основном для студентов в выборке на этапе первоначальной диагностики характерны низкий и средний уровни развития социальной компетентности.

На основании обобщения результатов всех используемых в исследовании диагностических методик были выявлены уровни жизнеспособности у студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

На рис.12 представлено процентное распределение студентов в выборке по уровням их жизнеспособности личности.

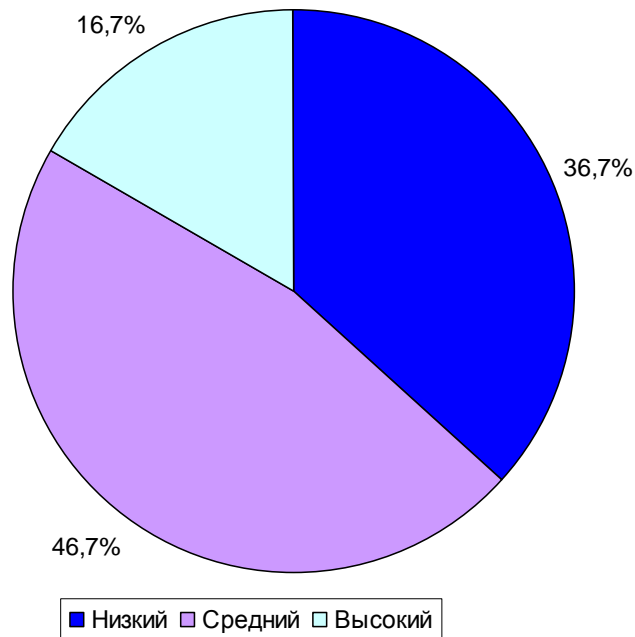


Рис.12. Процентное распределение студентов по уровням жизнеспособности личности

Анализ результатов, представленных на рис.12, показывает, что 46,7% студентов имеют средний уровень жизнеспособности личности, далее 36,7% студентов характеризуются низким уровнем жизнеспособности личности. И, наконец, наименее характерным для студентов в выборке является высокий уровень жизнеспособности личности (16,7%).

Следовательно, в основном для студентов в выборке на этапе первоначальной диагностики характерны средний и низкий уровни жизнеспособности личности.

Таким образом, результаты первоначальной диагностики в рамках констатирующего эксперимента нашего исследования показывают необходимость и целесообразность апробации с обследованными студентами СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, разработанной структурно-функциональной модели формирования жизнеспособности личности.

2.2. Реализация условий формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации

Реализация условий формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации осуществлялась с помощью разработанной нами структурно-функциональной модели формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

На схеме 1 представлено содержание разработанной структурно-функциональной модели формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Структурно-функциональная модель формирования
жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной
ситуации

Цель
Формирование жизнеспособности личности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации

Задачи			
Нормализация психоэмоционального состояния и повышение стрессоустойчивости личности	Активизация конструктивных стратегий совладающего поведения в стрессовых ситуациях и повышение социальной компетентности	Формирование различных социальных компетенций, активизация личностного роста, улучшение общения с окружающими, повышение уровня самоопределения	Повышение уровня осведомленности родителей студентов о феномене жизнеспособности и стратегиях оказания помощи своим детям в разрешении трудных жизненных ситуаций

Принципы		
Принцип системности	Личностно-деятельностный принцип	Принцип единства воспитательных воздействий

Условия		
Тренинговая и психокоррекционная работа	Волонтерская деятельность студентов	Психопросветительская работа с родителями студентов

Показатели эффективности апробации модели		
Действенность	Эффективность	Продуктивность

Критерии и показатели сформированности жизнеспособности		
Стрессоустойчивость	Копинг-поведение	Социальная компетентность

Уровни сформированности жизнеспособности		
Низкий	Средний	Высокий

Результат		
Повышение стрессоустойчивости	Преобладание конструктивных стратегий копинг-поведения	Повышение социальной компетентности

В апробации структурно-функциональной модели приняли участие студенты выборки в количестве 30 человек – учащиеся одного из средних специальных учебных заведений города. Из них 14 юношей и 16 девушек. Все студенты на момент обследования и апробации модели мы находились в трудной жизненной ситуации.

Структурно-функциональная модель формирования жизнеспособности предполагала реализацию трех этапов, соответствующих определенному условию формирования жизнеспособности.

На первом этапе со студентами проводилась коррекционная программа тренинговой работы со студентами. Он был призван реализовать первое условие формирования жизнеспособности у студентов СПО.

Цель коррекционной программы – повышение уровня формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Задачи программы:

1. Улучшить стрессоустойчивость у студентов.
2. Обучить студентам навыкам преодоления стрессовых ситуаций в повседневной жизни.

3. Повысить социальную компетентность у студентов.

4. Активизировать личностные ресурсы студентов для преодоления стрессовых ситуаций.

5. Оказать помощь студентам в преодолении негативных эмоциональных проявлений при переживании стрессовых ситуаций.

Коррекционная программа состоит из 20 занятий, которые объединены в два направления. Каждое из направлений состоит из 10 занятий. Продолжительность одного занятия 90 минут. Занятия проводятся 2 раза в неделю.

Для эффективной реализации программы студенты были разделены на 2 группы по 15 человек, с каждой группой проводились занятия по программе.

Первое направление – «Нормализация психоэмоционального состояния и повышение стрессоустойчивости личности».

Занятия первого направления программы предусматривали работу с психоэмоциональным состоянием студентов и их способностью переносить стрессовые ситуации.

Цель первого направления программы – нормализация психоэмоционального состояния и повышение стрессоустойчивости личности студентов.

Задачи первого направления:

1.) Скорректировать, снять наиболее выраженные психоэмоциональные проблемы напряжения и тревожности.

2.) Познакомить студентов с техниками, позволяющими снизить психоэмоциональное напряжение и улучшающими адаптацию.

3.) Обучить курсантов психологическим техникам по снижению психоэмоционального напряжения с целью самостоятельного их применения.

Занятия первого направления составлялись с учетом рассмотренного теоретического материала относительно проблемы исследования.

В частности, учитывались требования, в соответствии с которыми социальная и психологическая поддержка и помощь должны состоять в снятии состояния тревоги, формировании позитивной установки на преодоление трудностей, актуализации резервных возможностей личности, развитии чувства востребованности и социальной защищенности.

Также при построении занятий учитывался психолого-педагогический принцип, согласно которому творческая активность человека обеспечивает успешную адаптацию его личности к различным социальным условиям.

Таблица 4

Описание тренинговых занятий первого направления

№ занятия	Цель занятия	Содержание занятия	Результат
1	Знакомство и налаживание доверительных отношений с группой	Приветствие. Знакомство. Правила работы группы. Обсуждение ожиданий участников группы. Психогимнастика. Подведение итогов. Ритуал прощания.	Произошло знакомство с ведущим тренинга и участниками. Сформировалась готовность участников тренинга к групповой работе.
2	Повышение уровня доверия в тренинговой группе и преодоление негативных переживаний	Приветствие. Упражнения «Испорченные и восстановленные рисунки», «Изобрази свою злость». Психогимнастика. Подведение итогов. Ритуал прощания.	Повысилась осознанность себя, своей ценности и ценности других участников. Повысилось доверие в группе. Снизилось эмоциональное напряжение и интенсивность негативных переживаний у

			участников.
3	Повышение уровня доверия в тренинговой группе и преодоление негативных переживаний	Приветствие. Упражнения «Волшебный магазин», «Недовольство собой», «Восковая палочка». Психогимнастика. Подведение итогов. Ритуал прощания.	Повысился уровень доверия в группе и снизилось проявление негативных переживаний.
4	Повышение уверенности в себе и преодоление страхов	Приветствие. Упражнения «Волшебные зеркала», «Карикатура врага», «Что мне в тебе не нравится». Психогимнастика. Подведение итогов. Ритуал прощания.	Повысилась уверенность в себе и снизилась интенсивность чувства страха.
5	Снижение тревожности, самоанализ своего эмоционального состояния	Приветствие. Упражнения «Письма к себе», «Настроение». Психогимнастика. Подведение итогов. Ритуал прощания.	Снизилась тревожность, улучшился самоанализ эмоционального состояния у участников тренинга.
6	Снижение тревожности, самоанализ своего эмоционального состояния	Приветствие. Упражнения «Части моего Я», «Таможня». Психогимнастика. Подведение итогов. Ритуал прощания.	Снизилась тревожность, улучшился самоанализ эмоционального состояния у участников тренинга.
7	Развитие рефлексии и умения выражать свои эмоции	Приветствие. Упражнения «Хорошие и плохие поступки», «Автопортрет в натуральную величину», «Коллаж мечты». Психогимнастика.	Повысился уровень рефлексии и улучшилось умение выражать свои эмоции.

		Подведение итогов. Ритуал прощания.	
8	Коррекция отношения к себе	Приветствие. Упражнения «Дом, человек, землетрясение», «Линия жизни», «Без маски», «Отношение к себе», «Подарок». Психогимнастика. Подведение итогов. Ритуал прощания.	Произошли изменения в отношении к себе – улучшение отношения.
9	Обобщение полученных знаний о себе	Приветствие. Упражнения «Я в лучах солнца», «Чемодан». Психогимнастика. Подведение итогов. Ритуал прощания.	Произошли обобщение и систематизация знание о себе у участников тренинга.
10	Подведение итогов	Приветствие. Анализ ожиданий и достижений участников. Ритуал прощания.	Подведены итоги проведенных занятий.

Приведем краткое описание используемых в первом направлении программы упражнений.

1. Рисуночное упражнение №1 - «Испорченные-восстановленные рисунки».

Цель: осознание себя и своей ценности, как части процесса в групповой работе, а также осознание ценности других участников группы, повышение уровня доверия и уважения в группе.

Форма проведения: рисуночный тренинг, беседа-обсуждение.

Дидактические инструменты: цветные карандаши, либо фломастеры, бумага А4.

а. Каждому из участников группы предлагалось нарисовать то, что ему по-настоящему ценно и дорого.

б. Дальше по кругу рисунок передавался соседу. Задачей соседа было испортить объект на рисунке, сломать его, изуродовать.

в. Затем рисунок снова передавался по кругу. Задачей на третьем этапе было спасти объект на рисунке, вылечить, починить его, украсить.

г. Далее, проводилось обсуждение и выражались чувства на каждом этапе работы.

д. Подводились итоги занятия. В дисциплинарных целях еще раз озвучивались правила нахождения на терапии, правила проведения групповых мероприятий, поднимались вопросы об уважении друг к другу, отсутствии критики и соблюдении конфиденциальности.

2. Рисуночное упражнение №2 - «Изобрази свою злость».

Цель: преодоление негативных переживаний, символическое уничтожение злости, снижение эмоционального напряжения, обучение различным навыкам саморегуляции своего эмоционального состояния, сплочение группы.

Форма проведения: рисуночный тренинг, беседа-обсуждение.

Дидактические инструменты: цветные карандаши либо фломастеры, бумага А4.

а. Участникам группы предлагалось изобразить свою злость в виде животного существа или какого-либо образа. Упражнение позволяло осознать особенности переживания и проявления чувств.

б. В конце занятия предлагалось смять или при необходимости порвать свой рисунок.

в. Далее проводилось обсуждение, состоящее из вопросов: Какое оно (чувство)? Какие чувства были еще в процессе работы? Как обычно выражаешь? Конструктивно это или нет?

г. Подводились итоги занятия, участникам предлагалось поделиться друг с другом опытом проживания чувства злости и гнева.

3. Рисуночное упражнение №3 - «Волшебные зеркала».

Цель: формирование положительной Я-концепции, повышение уверенности в себе, снижение тревожности.

Форма проведения: рисуночный тренинг, беседа-обсуждение.

Дидактические инструменты: цветные карандаши либо фломастеры, бумага А4.

а. Участникам предлагалось нарисовать себя в 3-х зеркалах, но не простых, а волшебных: в первом – маленьким и испуганным, во втором – большим и весёлым, в третьем – не боящимся ничего и сильным.

б. Далее каждому из участников задавались вопросы: Какой человек выглядит симпатичнее? На кого ты сейчас похож? В какое зеркало ты чаще всего смотришься в жизни? На кого ты хотел бы быть похож? Какие ощущения у тебя возникали в процессе рисования 3-х рисунков?

в. Подводились итоги занятия, участникам предлагалось высказаться на тему: Как страх может управлять поведением?

г. Участникам предлагалось поделиться друг с другом опытом преодоления страха.

4. Рисуночное упражнение №4 - «Карикатура на врага».

Цель: коррекция разнообразных страхов.

Дидактические инструменты: цветные карандаши либо фломастеры, бумага А4.

Участникам предлагалось нарисовать «врага» или свой конфликт в виде сказочного животного и пострашнее – с рогами, клыками, копытами.

Далее, участникам предлагалось поиграть со своим рисунком, дорисовать таким образом, чтобы рисунок был менее страшный и вызывал положительные эмоции.

5. Рисуночное упражнение №5 - «Письма к себе».

Цель: формирование положительной Я-концепции, повышение уверенности в себе, снижение тревожности, проработка ненужных воспоминаний, обид.

Дидактические инструменты: цветная бумага, карандаши.

Участникам предлагалось взять 5 страниц: белую, желтую, зеленую, синюю и коричневую.

На белой странице участники описывали стрессовую ситуацию формально, как в протоколе: «Такого-то числа произошло то-то и то-то...».

На коричневой бурно выражали все негативные эмоции по поводу описанного раньше. Роль пессимиста.

На желтой странице роль оптимиста – излагались все позитивные эмоции.

Зеленая страница – это поле для творчества. Участникам необходимо было творчески переосмыслить проблему. Возможно, посвятить стихотворение этой ситуации, написать рассказ или что-то нарисовать.

На синем листке – роль мудреца. Участники тренинга должны были сделать точные и серьезные выводы и дать советы самим себе.

6. Рисуночное упражнение №6 - «Настроение».

Цель: стремление к самораскрытию, исследование эмоционального состояния, переживаний, личных проблем.

Дидактические инструменты: бумага, карандаши.

Участникам предлагалось нарисовать сегодняшнее настроение в виде абстрактного сюжета – линий, цветовых пятен, разнообразных фигур. При этом участникам было важно полностью погрузиться в свои переживания, выбрать цвет и провести линии так, как вам хочется больше, в полном соответствии с вашим настроением. Затем перевернуть лист и написать несколько слов, отражающих ваше настроение.

7. Рисуночное упражнение №7 - «Могу позволить себе играть как ребенок...».

Цель: Развитие спонтанности, рефлексии, позволяет прояснить личностные особенности.

Дидактические инструменты: бумага, гуашь, мелки, акварель и т.п.

Участники рисовали «нерабочей» рукой самую любимую игру (или занятие) своего детства и придумывали к рисунку название.

Важно было обсудить, почему именно эта детская игра возникла в воображении? Как чувствовал себя человек, работая над образами? Что чувствует сейчас?

8. Рисуночное упражнение №8 - «Автопортрет в натуральную величину»

Цель: Осознание своего внутреннего мира, стремление к выражению эмоций, повышение самооценки.

Дидактические инструменты: лист обоев, гуашь, мелки, акварель и т.п.

Участник ложился на лист, чтобы партнер обвел контуры тела. А далее участник приступал к созданию «образа самого себя»: раскрашивал и дорисовывал все, что сочтет нужным, чтобы показать, что творится во внутреннем мире, как себя чувствуют разные части тела, какого они цвета и т.п.

9. Рисуночное упражнение №9 - "Коллаж мечты"

Цель занятия: формирование картины будущего, поиск ресурсов.

Дидактические инструменты: лист бумаги формата А4, фломастеры; материалы для изготовления коллажа: газеты, журналы, открытки, краски, карандаши, фломастеры, клей ПВА, ножницы.

Процедура проведения:

а. Подумай, о чем ты мечтаешь в разных сферах жизни. Обрати внимание, должны быть учтены по меньшей мере эти 5 областей: "отношения," семья," материальная сфера," самореализация, здоровье». Проанализируй, в какой из сфер у тебя максимальное количество пробелов: больше всего мечтаний будет связано именно с ней. Но не стоит забывать и об остальном.

б. Теперь из разных картинок создай коллаж, который отразит это. Если не найдешь подходящей иллюстрации - дорисуй, чего не хватает. Дай название готовому произведению.

в. Вопросы для обсуждения:

- Теперь ты понимаешь, куда движешься?

- Почаще спрашивай себя: как то, что я делаю в эту минуту, приближает меня к моей мечте?

- Нравится ли тебе то, что получилось?

- Если что-то смущает, подумай, как это изменить?

Качественный анализ проведения вышеприведенных упражнений со студентами СПО, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, показывает, что в начале они испытывали скованность, неуверенность при работе в группе, переживали за то, что могут выполнить какой-нибудь элемент упражнения неправильно. Постепенно, по мере выполнения упражнений, росла сплоченность в тренинговой группе студентов, повышалась их креативность и уверенность в себе. В конце первого блока программы у студентов значительно улучшилось психоэмоциональное состояние, отступили проявления тревожности и беспокойства за свое будущее.

Второе направление – «Активизация конструктивных стратегий совладающего поведения в стрессовых ситуациях и повышение социальной компетентности».

Цель второго направления программы – активизация конструктивных стратегий совладающего поведения в стрессовых ситуациях и повышения социальной компетентности личности студентов.

Задачи второго направления:

1. Способствовать приобретению участниками группы умений и навыков корректировки собственной жизненной позиции и отношения к стрессовым ситуациям как возможности для личностного роста.

2. Закрепить приемы саморегуляции психоэмоционального состояния и повышения стрессоустойчивости.

3. Работать над повышением уровня доверия и открытости личности при общении с окружающими людьми.

Описание тренинговых занятий второго направления

№ занятия	Цель занятия	Содержание занятия
1	Создание рабочей атмосферы в группе	Приветствие. Правила работы группы. Упражнения «Гомеостат», «Командированный», «Без маски», «Мы родом из детства», «Норка». Подведение итогов. Ритуал прощания.
2	Выявление приоритетов	Приветствие. Разминка. Упражнения «Уровень счастья», «Мультфильм». Подведение итогов. Ритуал прощания.
3	Формирование навыков совладания с эмоциями	Приветствие. Упражнения «Африканский дождь», «Эмоциональная память», «Счет», «Оценивая других», «Выражение чувств». Подведение итогов. Ритуал прощания.
4	Осознание тех ресурсов у человека, которые есть	Приветствие. Упражнения «Ураган», «Машина времени», «Познакомьтесь - это...», «Прием-прием», «Осознание жизненных кризисов». Подведение итогов. Ритуал прощания.
5	Осознание и работа со своими ценностями	Приветствие. Пожелания. Упражнения «Мои жизненные ценности», «Мои обиды», «Никто не знает, что я...», «Кто я», «Уверены ли вы в себе?». Подведение итогов. Ритуал прощания.
6	Формулирование имеющихся проблем	Приветствие. Упражнения «Гомеостат», «Три года», «Фруктовый салат», «Локус контроля», «Полезное дело», «Комплименты». Подведение итогов. Ритуал прощания.
7	Борьба со стрессом. Выявление своих	Приветствие. Упражнения «Мои положительные качества»,

	положительных сторон, на которые человек может опираться	«Испорченный телефон», «Ценностное упражнение», «Азбука стресса», «Построиться в шеренгу». Подведение итогов. Ритуал прощания.
8	Отработка навыков прогнозирования и планирования	Приветствие. Упражнения «Аукцион возможностей», «Машина времени», «Последовательность», «Войти в круг», «Как достичь цели». Подведение итогов. Ритуал прощания.
9	Способы реализации поставленных задач	Приветствие. Упражнения «Воздух, вода, земля», «Постановка задач», «Навыки решения конфликтов», «Машина времени». Подведение итогов. Ритуал прощания.
10	Подведение итогов	Приветствие. Анализ результатов проведения программы, обратная связь от участников. Прощание.

Формы участия других лиц в работе: не предусмотрены.

Реализация программы: согласно плану.

Необходимые материалы и оборудование: стулья, столы, набор стимульного материала, набор психодиагностических методик в нужном количестве, бумага, цветные карандаши, краски и фломастеры, оргтехника, проектор.

Качественный анализ проведенной со студентами работы по второму направлению показывает, что в начале выполнения занятий данного направления студенты не испытывали той неуверенности и разобщенности, которая была им свойственна в начале первого направления. Однако здесь на первый план выступили первоначальные трудности у студентов по осознанию ими своих жизненных целей и ценностей. Выяснилось, что они мало знают о себе, своих возможностях и о том, ради чего они живут. По мере выполнения упражнений и заданий второго блока студенты учились

осознанию себя, своих приоритетов, выделению имеющихся проблем и знакомилась со способами их эффективного разрешения. В конце проведения второго направления программы у студентов значительно улучшились навыки самоанализа и построения конструктивной стратегии по преодолению трудных жизненных ситуаций.

На втором этапе апробации структурно-функциональной модели проходила реализация второго условия формирования жизнеспособности у студентов. На данном этапе студенты СПО, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, привлекались к волонтерской работе. В рамках данного этапа апробации модели проводилась целенаправленная работа по педагогическому сопровождению студентов СПО в части выполнения ими добровольческой деятельности. Педагогическое сопровождение ориентировалось, прежде всего, на то, чтобы у студентов формировались различные социальные компетенции, активизировался их личностный рост, улучшалось общение студентов с окружающими, повышался уровень их самоопределения. При этом делался акцент на то, чтобы направления, планы работ и мероприятий, а также формы проведения волонтерских акций предлагались самими студентами, в особенности теми, кто имеет большой опыт волонтерской деятельности.

Данный этап реализовывался параллельно с первым этапом модели. В рамках второго этапа студентами были проведены следующие волонтерские мероприятия:

- Акция «Позвони и получи помощь!» - в процессе акции граждане информировались о наличии в городе телефонной службы доверия, в которую можно обратиться за психологической и юридической помощью.

- Акция «Неделя добра» - в процессе данной акции студенты участвовали в мероприятиях, направленных на выявление и решение социальных проблем граждан. Организовывался сбор благотворительной помощи семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации, оказывалась адресная помощь ветеранам ВОВ и вдовам участников ВОВ.

Выбор вышеуказанных мероприятий был обусловлен их социальной значимостью, возможностью оказать адресную помощь людям, относящимся к социально незащищенным слоям населения и находящимся в трудной жизненной ситуации. Благодаря проводимым мероприятиям в рамках волонтерской деятельности у студентов формировалось представление о трудных жизненных ситуациях других людей, о путях их разрешения, что, в конечном счете, формировало у них уверенность в успешном преодолении их собственной трудной жизненной ситуации.

На третьем этапе апробации структурно-функциональной модели проходила реализация третьего условия формирования жизнеспособности студентов, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Данный этап подразумевал проведение психопросветительской работы с родителями студентов колледжа, участвующих в исследовании.

Психопросветительская работа с родителями подразумевала чтение лекций на темы о жизнеспособности, особенностях преодоления трудных жизненных ситуаций, специфике старшего подросткового и раннего юношеского возраста и особенностях построения конструктивных взаимоотношений с их детьми. Всего родители посетили 4 лекции, которые проводились в рамках родительских собраний в колледже.

По результатам психопросветительского лектория администрацией колледжа совместно со специалистами комплексного центра социального обслуживания населения была проведена пятая встреча с родителями, на которой они получили конкретные рекомендации по оказанию помощи своим детям в преодолении трудной жизненной ситуации. Основными тезисами данных рекомендаций были следующие положения:

- попытаться снять психологический барьер, возникающий между родителями и детьми;
- перестать отрицательно реагировать на отказ ребенка рассказывать о себе и о своих делах. Относиться с пониманием к стремлению ребенка много времени проводить вне дома в общении со сверстниками;

- прекратить игнорировать, отмахиваться от серьезного обсуждения тех вопросов, которые волнуют ребенка. Перестать пренебрежительно реагировать на его суждения;

- регулярно и внимательно прислушиваться к тому, что обсуждают и о чем говорят между собой сверстники и друзья ребенка;

- незаметно, ненавязчиво, но искренне и доброжелательно, на равных включаться в разговоры детей, добиваясь того, чтобы они принимали взрослых в свое сообщество и доверительно обсуждали с ними волнующие их вопросы;

- повышать у ребенка чувство уверенности, защищенности;

- помнить, что именно родителям принадлежит решающая роль в оказании эмоциональной поддержке ребенку и профилактике у него психологических расстройств.

Таким образом, на основании теоретического анализа и результатов первоначальной диагностической обследования была разработана и апробирована структурно-функциональная модель формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

После апробации модели в рамках контрольного эксперимента была осуществлена повторная диагностика компонентов и уровня жизнеспособности личности у студентов. Обратимся к полученным результатам.

На рис.13 представлены результаты диагностики студентов по методике А.О. Прохорова в констатирующем и контрольном экспериментах.

Согласно рис.13 можно заметить, что в контрольном эксперименте половина студентов обладают высоким уровнем саморегуляции в стрессе (50%), далее 43,3% студентов имеют умеренный уровень саморегуляции и лишь 6,7% студентов характеризуются слабым уровнем саморегуляции.

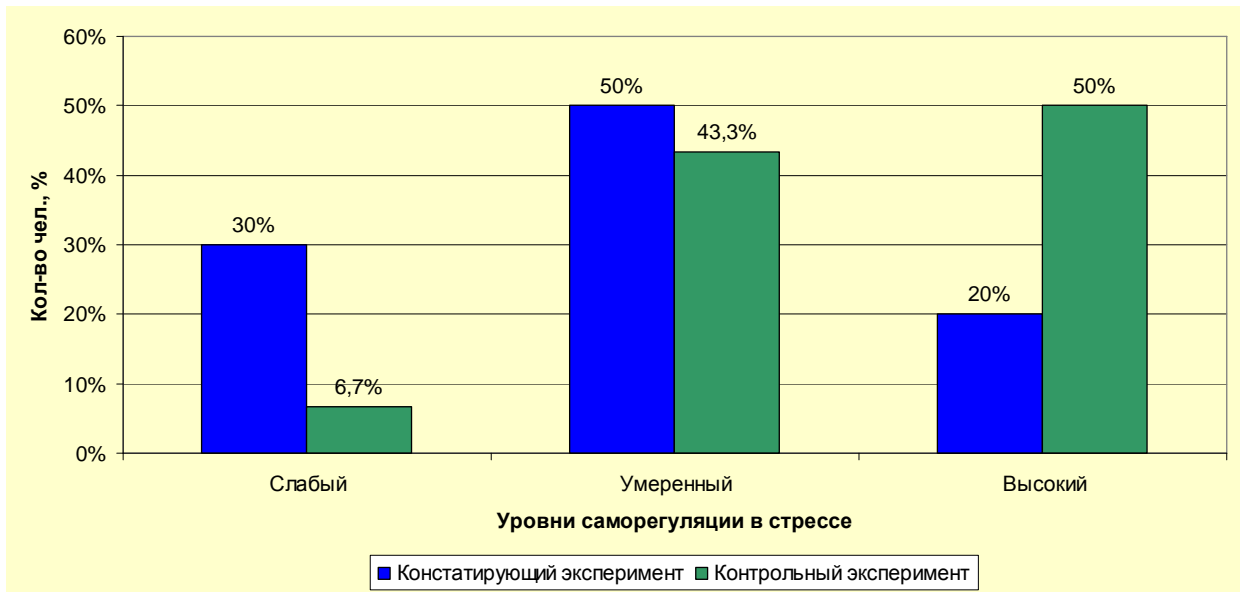


Рис.13. Сравнение результатов студентов в выборке по уровням саморегуляции в стрессе

Следовательно, в контрольном эксперименте студенты в основном имеют высокий и умеренный уровни саморегуляции в стрессе.

Расчет критерия углового преобразования Фишера показал, что существуют статистически достоверные различия между результатами студентов в констатирующем и контрольном экспериментах по низкому и высокому уровням саморегуляции в стрессе. Т.е. в контрольном эксперименте значительно сократилось количество лиц с низким уровнем саморегуляции в стрессе и увеличилось число студентов с высоким уровнем саморегуляции в стрессе.

Рис.14 отражает результаты студентов по уровням их склонности к развитию стресса. Данные приводятся по методике Т.А. Немчина и Дж. Тейлор согласно результатам констатирующего и контрольного экспериментов.

Исходя из рис.14 можно видеть, что в контрольном больше всего студентов характеризуются средним уровнем склонности к развитию стресса (73,3%), далее по популярности идет низкий уровень (20%) и, наконец, меньше всего для курсантов характерен высокий уровень склонности к развитию стресса (6,7%).

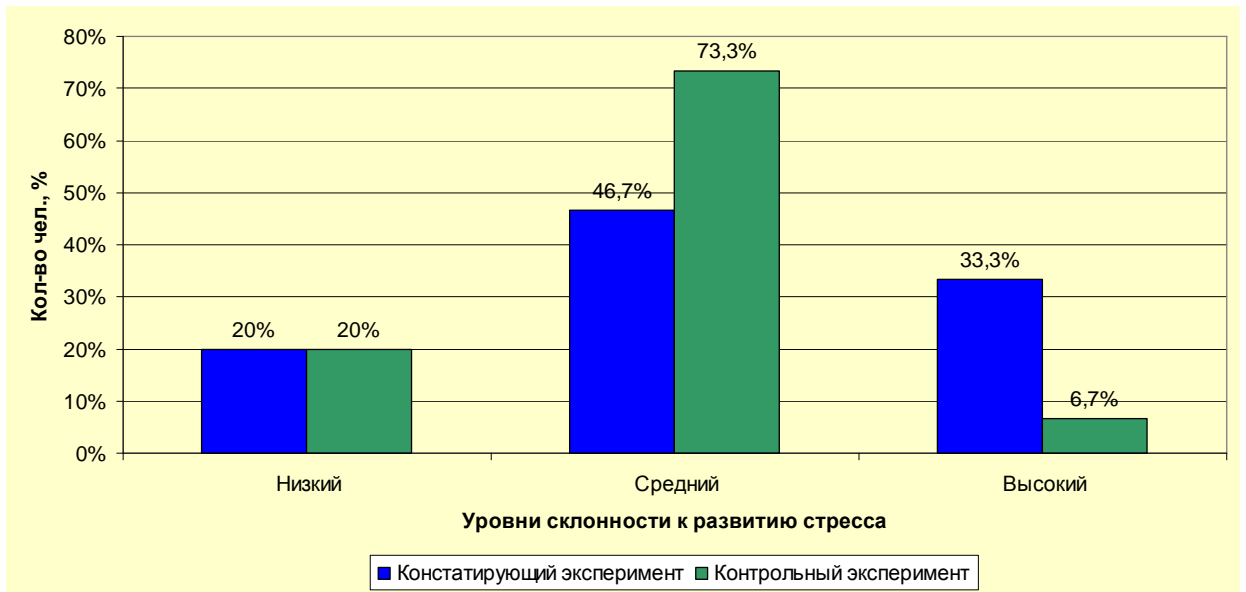


Рис.14. Сравнение результатов студентов в выборке по уровням склонности к развитию стресса

Следовательно, можно констатировать, что в контрольном эксперименте в основном студентам свойственен средний уровень склонности к развитию стресса.

Расчет критерия углового преобразования Фишера показал, что существуют статистически достоверные различия между результатами студентов в констатирующем и контрольном экспериментах по среднему и высокому уровням склонности к развитию стресса. Т.е. в контрольном эксперименте значительно повысилось количество лиц со средним уровнем склонности к развитию стресса и снизилось число студентов с высоким уровнем склонности к развитию стресса.

Мы обобщили результаты студентов по методике А.О. Прохорова и методике Т.А. Немчина, Дж. Тейлор, что позволило выявить общий уровень стрессоустойчивости испытуемых.

На рис.15 отражены результаты студентов по уровням стрессоустойчивости личности в констатирующем и контрольном экспериментах.

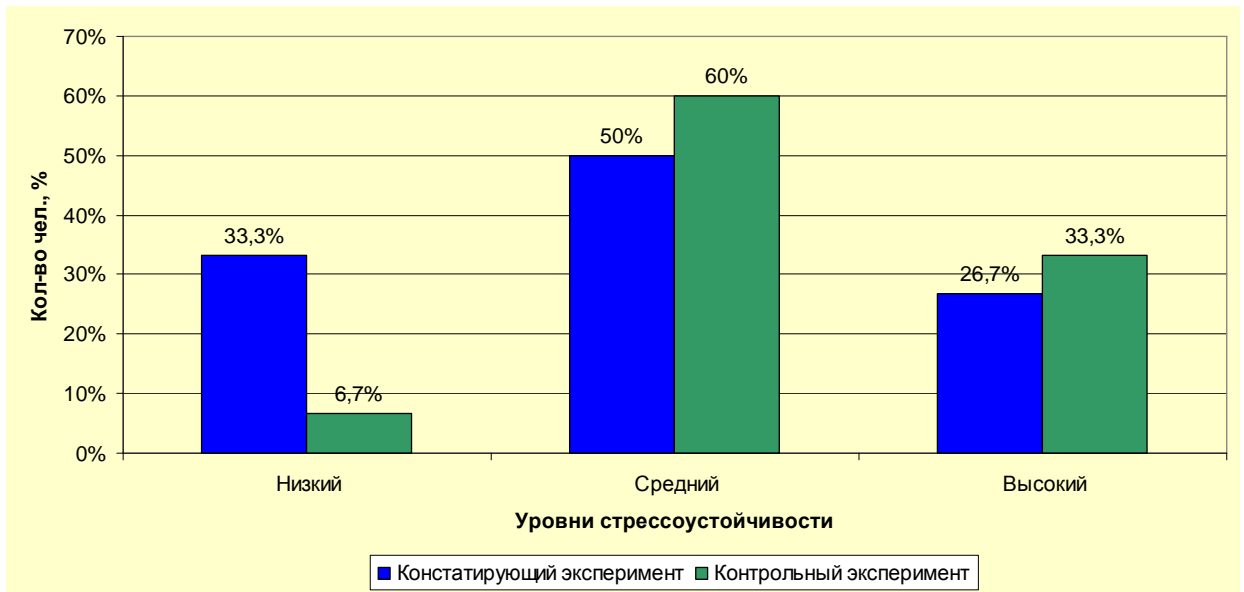


Рис.15. Сравнение результатов студентов в выборке по уровням стрессоустойчивости личности

Из рис.15 можно видеть, что в контрольном эксперименте больше половины студентов имеют средний уровень стрессоустойчивости личности (60%), далее идет высокий уровень (33,3%). И только у 6,7% студентов выявляется низкий уровень стрессоустойчивости личности.

Следовательно, можно заключить, что в контрольном эксперименте в основном студентам свойственен средний уровень стрессоустойчивости личности.

Сравнение результатов студентов в констатирующем и контрольном экспериментах с помощью критерия углового преобразования Фишера показывает, что существуют значимые различия по низкому уровню стрессоустойчивости. Т.е. в контрольном эксперименте уровень стрессоустойчивости у студентов повысился, поскольку значительно уменьшилось количество лиц с низким уровнем стрессоустойчивости личности.

В таблице 6 мы приводим среднегрупповые значения выраженности копинг-стратегий у испытуемых (методика диагностики копинг-стратегий Ч. Карвера) в констатирующем и контрольном экспериментах.

Среднегрупповые значения и стандартные отклонения выраженности копинг-стратегий у испытуемых

Копинг-стратегии	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Активный копинг (АК)	7,9	10,9
Планирование (Пн)	8,7	9,7
Поиск активной общественной поддержки (АОП)	6,8	7,8
Поиск эмоциональной общественной поддержки (ЭОП)	10,1	8,1
Подавление конкурирующей деятельности (КД)	7	7,1
Обращение к религии (Р)	8,3	6,4
Положительное истолкование и рост (Пи)	7,4	10
Сдерживание (С)	9,2	12,3
Принятие (Пр)	6,5	8
Фокус на эмоциях и их выражение (Ф)	11,2	7,7
Отрицание (О)	12,4	7,9
Ментальное отстранение (МО)	11,6	9,4
Поведенческое отстранение (ПО)	10,3	5,8
Юмор (Ю)	6,2	9,6
Использование алкоголя и наркотиков (АН)	9,8	7,3

На рис.16. мы представляем сравнение среднегрупповых значений выраженности копинг-стратегий у испытуемых (методика диагностики копинг-стратегий Ч. Карвера) в констатирующем и контрольном экспериментах.

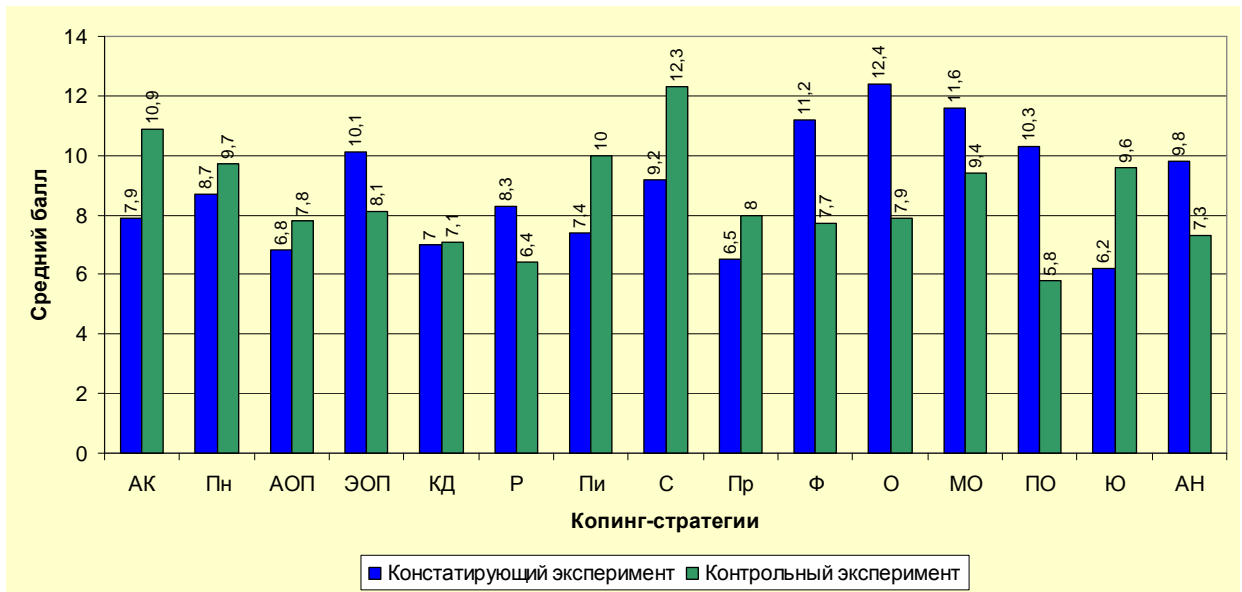


Рис.16. Среднегрупповые значения выраженности копинг-стратегий

Примечание: АК – активный копинг; Пн – планирование; АОП – поиск активной общественной поддержки; ЭОП – поиск эмоциональной общественной поддержки; КД – подавление конкурирующей деятельности; Р – обращение к религии; Пи – положительное истолкование и рост; С – сдерживание; Пр – принятие; Ф – фокус на эмоциях и их выражение; О – отрицание; МО – ментальное отстранение; ПО – поведенческое отстранение; Ю – юмор; АН – использование алкоголя и наркотиков.

Из рис.16 можно заметить, что в контрольном эксперименте у студентов наиболее выражены такие копинг-стратегии в стрессовых ситуациях, как «сдерживание» (12,3), «активный копинг» (10,9), «положительное истолкование и рост» (10), «планирование» (9,7), «юмор» (9,6), «ментальное отстранение» (9,4). Далее по выраженности идут следующие стратегии: «поиск эмоциональной общественной поддержки» (8,1), «принятие» (8), «отрицание» (7,9), «поиск активной общественной поддержки» (7,8), «фокус на эмоциях и их выражение» (7,7), «использование алкоголя и наркотиков» (7,3). Наименее выраженными стратегиями совладающего поведения в стрессовых ситуациях по выборке испытуемых являются – «подавление конкурирующей деятельности» (7,1), «обращение к религии» (6,4), «поведенческое отстранение» (5,8) (см. Табл.6. и Рис.16).

Таким образом, мы можем говорить о том, что для студентов в контрольном эксперименте в целом характерна склонность предпринимать попытки копинга в стрессовых ситуациях лишь тогда, когда есть уверенность

в их пользу («сдерживание»); при этом испытуемые способны к конкретным действиям и усилиям, направленным на то, чтобы снизить переживания в стрессовых ситуациях («активный копинг»); также для испытуемых характерно извлечение пользы из стрессовых ситуаций, поиск положительного опыта преодоления («положительное истолкование и рост»); однако испытуемые порой могут уходить от проблемы стрессовых ситуаций через мечты, сон («ментальное отстранение»); в целом испытуемые способны планировать попытки активного копинга в стрессовых ситуациях («планирование»).

Расчет критерия U-Манна-Уитни показывает, что в контрольном эксперименте у студентов значительно усилилась выраженность таких копинг-стратегий, как «активный копинг», «положительное истолкование и рост», «сдерживание», «юмор» и значительно снизилась выраженность таких стратегий, как «фокус на эмоциях и их выражении», «отрицание», «поведенческое отстранение».

На рис.17 дано процентное распределение испытуемых в выборке по уровням выраженности копинг-стратегии «Разрешение проблем» при стрессовых ситуациях в констатирующем и контрольном экспериментах.

Как видно из рис.17, половина испытуемых в контрольном эксперименте обнаруживают средний уровень выраженности копинг-стратегии «Разрешение проблем» - 53,3%. Затем по распространенности в выборке идет высокий уровень выраженности копинг-стратегии «Разрешение проблем» - 36,7%. И лишь затем по распространенности в выборке испытуемых при стрессовых ситуациях мы видим низкий уровень выраженности копинг-стратегии «Разрешение проблем» - 10%.

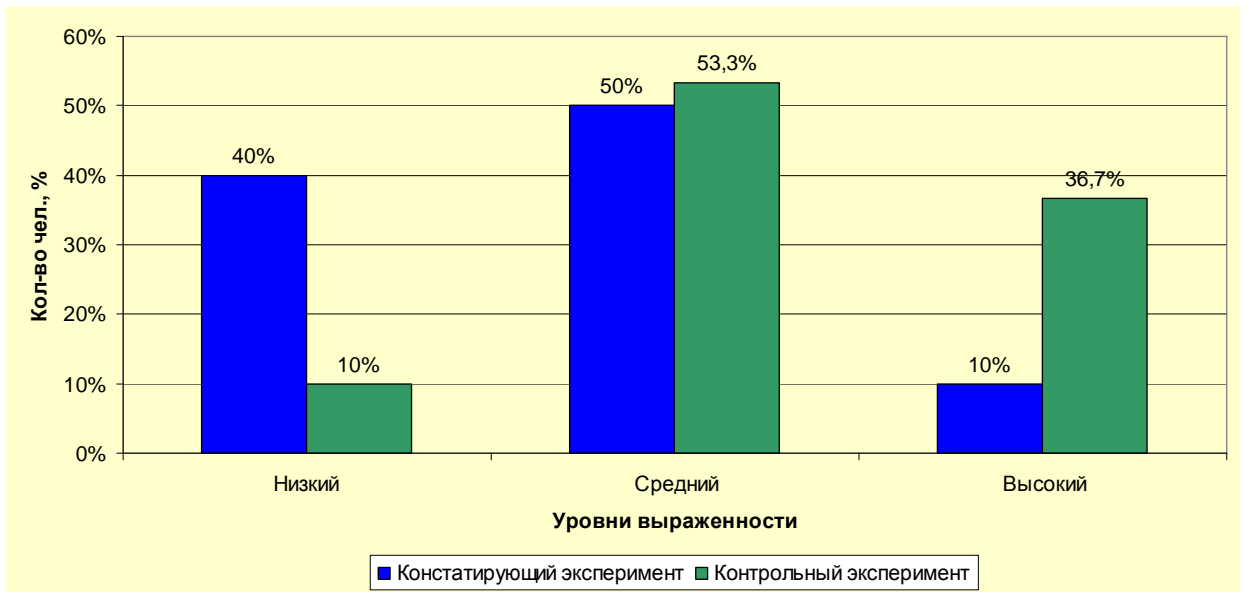


Рис.17. Сравнение результатов студентов в выборке по уровням выраженности копинг-стратегии «Разрешение проблем» при стрессовых ситуациях в констатирующем и контрольном экспериментах

Следовательно, для 36,7% студентов в контрольном эксперименте характерен высокоразвитый комплекс навыков для эффективного управления ежедневными проблемными ситуациями, а также высокий уровень способности определять проблему и находить альтернативные решения при неопределенной стрессовой ситуации.

Расчет критерия углового преобразования Фишера показал, что существуют статистически достоверные различия между результатами студентов в констатирующем и контрольном экспериментах по низкому и высокому уровням выраженности стратегии «Разрешение проблем». Т.е. после программы значительно уменьшилось количество лиц с низким уровнем выраженности стратегии «Разрешение проблем» и увеличилось число студентов с высоким уровнем выраженности данной стратегии.

На рис.18. отражено процентное распределение студентов по уровням выраженности копинг-стратегии «Поиск социальной поддержки» при стрессовых ситуациях в констатирующем и контрольном экспериментах.

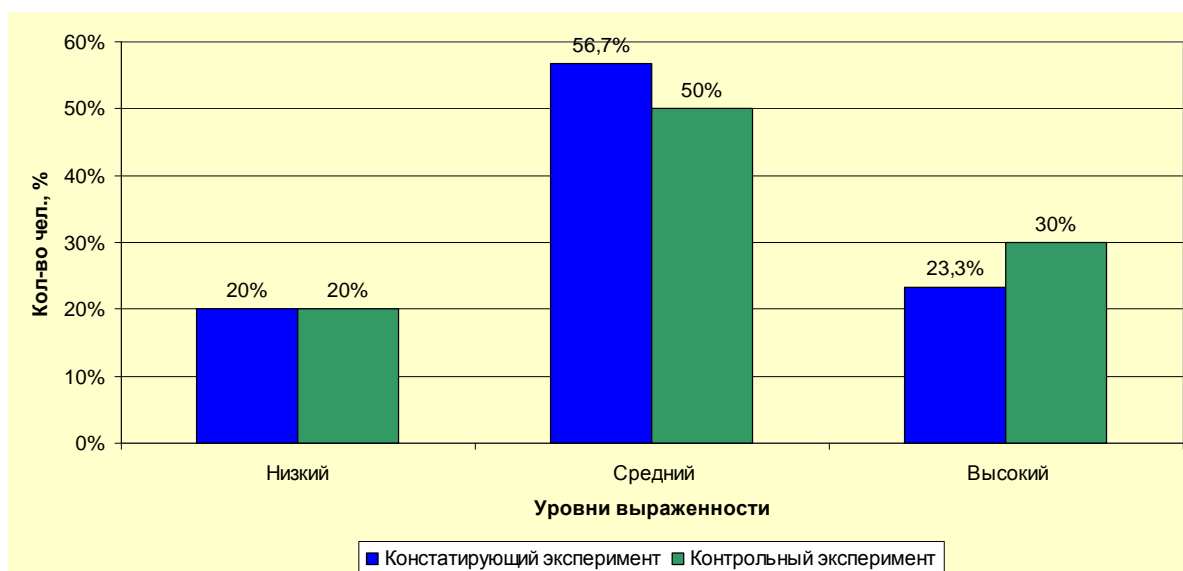


Рис.18. Сравнение результатов студентов в выборке по уровням выраженности копинг-стратегии «Поиск социальной поддержки» при стрессовых ситуациях в констатирующем и контрольном экспериментах

Можно видеть, что в контрольном эксперименте половина студентов при стрессовых ситуациях обнаруживают средний уровень выраженности копинг-стратегии «Поиск социальной поддержки» - 50%. Затем по распространенности идет высокий уровень выраженности копинг-стратегии «Поиск социальной поддержки» - 30%, а затем для 20% студентов характерен низкий уровень выраженности данной стратегии.

Следовательно, для 30% студентов в контрольном эксперименте характерна высокоразвитая склонность в ситуациях искать ресурсы для их преодоления во внешних социальных источниках. Такие студенты при помощи внешних социальных ресурсов способны успешно совладать со стрессовой ситуацией. Социальная поддержка, смягчая влияние стрессоров на организм, тем самым сохраняет здоровье и благополучие данных студентов.

Расчет критерия Фишера при сравнении результатов студентов в констатирующем и контрольном экспериментах не выявил статистически значимых различий, что говорит об отсутствии какой-либо динамики по данной стратегии в контрольном эксперименте.

На рис.19. дано процентное распределение студентов по уровням выраженности копинг-стратегии «Избегание проблем» при стрессовых ситуациях в констатирующем и контрольном экспериментах.

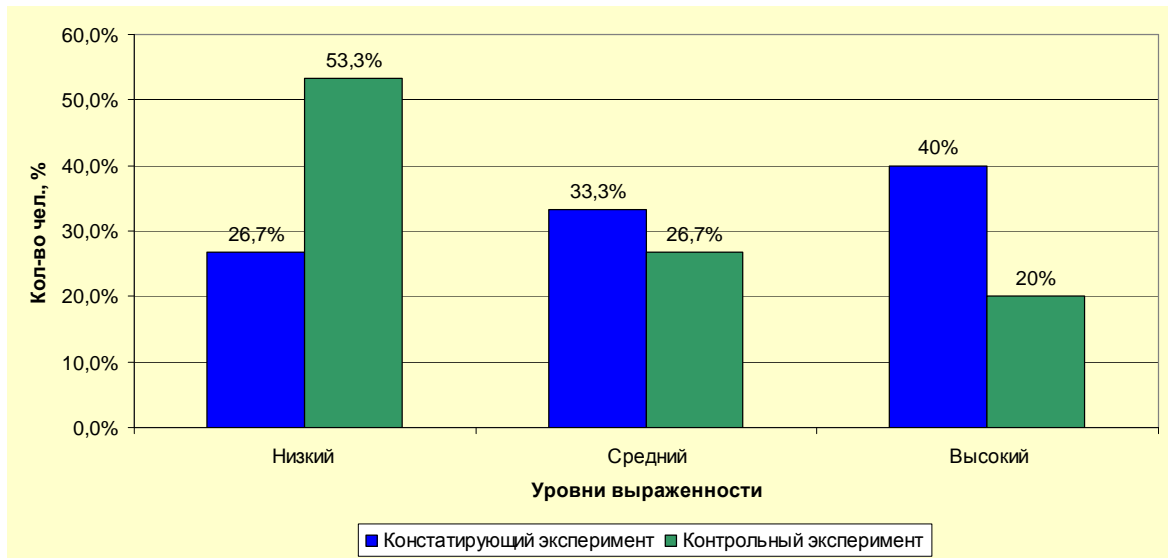


Рис.19. Сравнение результатов студентов в выборке по уровням выраженности копинг-стратегии «Избегание проблем» при стрессовых ситуациях в констатирующем и контрольном экспериментах

Из рис.19 можно заметить, что в контрольном эксперименте большинство студентов при стрессовых ситуациях обнаруживают низкий уровень выраженности копинг-стратегии «Избегание проблем» - 53,3%. Затем по распространенности в выборке идет средний уровень выраженности копинг-стратегии «Избегание проблем» - 26,7%. И далее мы видим высокий уровень стратегии «Избегание проблем» - 20%.

Следовательно, для 20% студентов в контрольном эксперименте характерна высокоразвитая тенденция уменьшать психоэмоциональное напряжение, не меняя саму ситуацию стресса, что способствует редукции стресса, но обеспечивает функционирование данных студентов на более низком функциональном уровне. Высокая выраженность данной копинг-стратегии может рассматриваться как один из признаков преобладания у них мотивация избегания неудачи над мотивацией достижения успеха.

В результате расчета критерия углового преобразования Фишера было выявлено, что существуют статистически достоверные различия между

результатами студентов в констатирующем и контрольном экспериментах по низкому уровню выраженности стратегии склонности к развитию стресса. Т.е. в контрольном эксперименте значительно повысилось количество лиц с низким уровнем выраженности стратегии «Избегание проблем».

На рис.20. отражены среднегрупповые значения выраженности копинг-стратегий испытуемых при стрессовых ситуациях в констатирующем и контрольном экспериментах.

Из рис.20. мы видим, что самое большое среднегрупповое значение среди студентов в контрольном эксперименте наблюдается по копинг-стратегии «Разрешение проблем» - 24,4 балла; затем по средней величине идет копинг-стратегия «Поиск социальной поддержки» - 20,5 баллов; и на последнем месте по выраженности находится копинг-стратегия «Избегание проблем» - 19,2 балла.

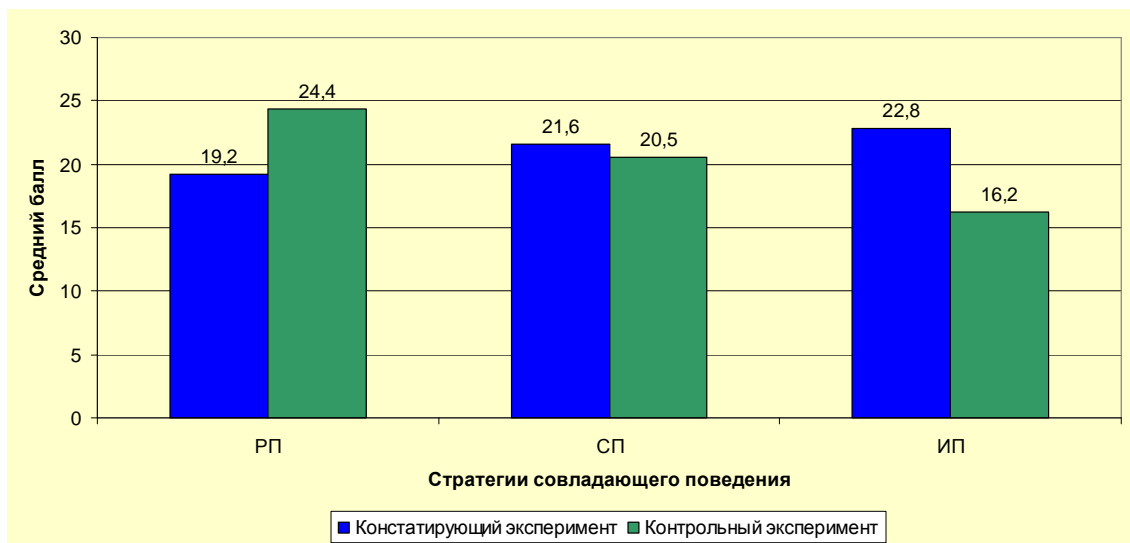


Рис.20. Сравнение среднегрупповых значений студентов по выраженности копинг-стратегий при стрессовых ситуациях в констатирующем и контрольном экспериментах

Примечание:

РП – решение проблем;

СП – поиск социальной поддержки;

ИП – избегание проблем.

Расчет критерия U-Манна-Уитни показал, что существуют статистически значимые различия в показателях студентов в констатирующем и контрольном экспериментах по таким копинг-стратегиям,

как «Разрешение проблем» и «Избегание проблем». Т.е. в контрольном эксперименте у студентов значительно усилилась выраженность копинг-стратегии «Разрешение проблем» и одновременно с этим снизилась выраженность стратегии «Избегание проблем».

В табл.7 отражены среднегрупповые значения компонентов коммуникативной компетентности у студентов в констатирующем и контрольном экспериментах.

Таблица 7

Среднегрупповые значения компонентов коммуникативной компетентности у студентов до и после проведения программы

Компоненты коммуникативной компетентности	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Общительность	11,3	13,5
Логическое мышление	12,4	12,6
Эмоциональная устойчивость	7,6	13,7
Жизнерадостность	11	13,2
Чувствительность	11,8	11,5
Независимость	13,4	12,8
Самоконтроль	6,7	13,1

Рис. 21 наглядно демонстрирует нам полученные результаты обследования коммуникативной компетентности у студентов.

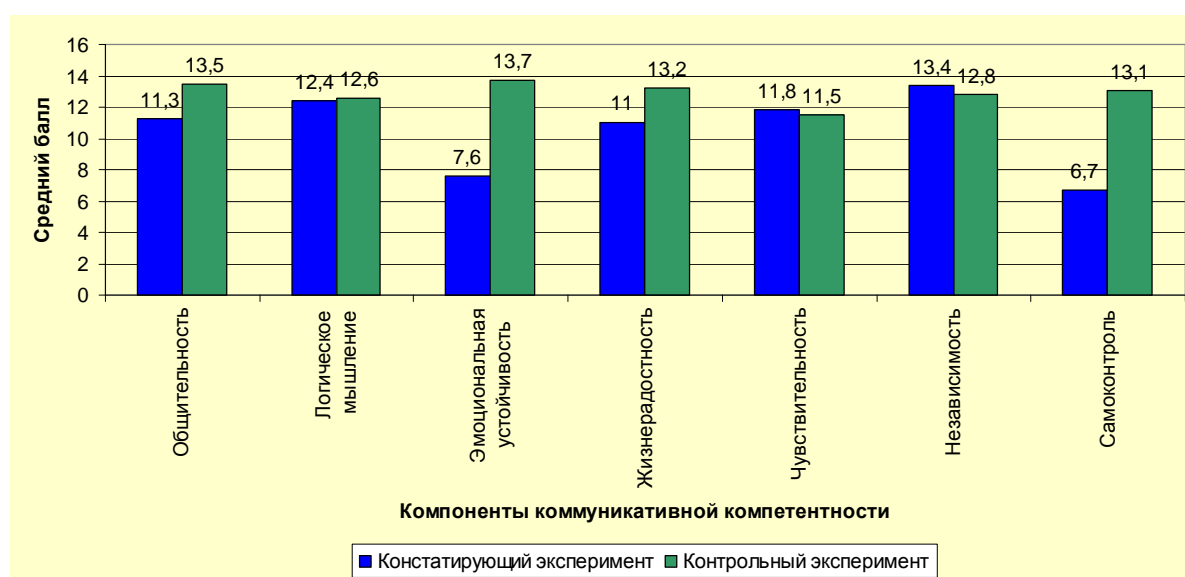


Рис. 21. Сравнение среднегрупповых показателей компонентов коммуникативной компетентности у студентов в констатирующем и контрольном экспериментах

Из рис.21 можно заметить, что в контрольном эксперименте больше всех у студентов выражены такие компоненты коммуникативной компетентности, как «эмоциональная устойчивость» (13,7 баллов), «общительность» (13,5 баллов), «жизнерадостность» (13,2 баллов), «самоконтроль» (13,1 балла). Затем по своей выраженности идут «независимость» (12,8 баллов) и «логическое мышление» (12,6 баллов). Более низкое значение имеет такой компонент коммуникативной компетентности, как «чувствительность» (11,5 баллов). Отметим, что среднегрупповые значения качеств «эмоциональная устойчивость», «общительность», «жизнерадостность» и «самоконтроль» согласно нормам применяемой методики относятся к уровню преобладающей выраженности. Все остальные компоненты относятся к среднему уровню выраженности (см. Табл.7 и Рис.21).

Расчет критерия U-Манна-Уитни показал, что существуют статистически достоверные различия результатов студентов в констатирующем и контрольном экспериментах по качествам эмоциональной устойчивости и самоконтроля. Т.е. было выявлено, что в контрольном эксперименте выраженность у студентов данных качеств усилилась.

В табл.8 мы приводим среднегрупповые значения выраженности различных типов психологических трудностей общения у студентов в констатирующем и контрольном экспериментах.

Таблица 8
Среднегрупповые значения выраженности различных типов психологических трудностей общения у студентов до и после программы

Типы психологических трудностей общения	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
экспрессивно-речевые трудности	10,4	8

социально-перцептивные трудности	11,6	7,3
трудности взаимного обращения	9,3	8,2
трудности организации взаимодействия	7,1	6
трудности интенсивности, широты общения и социальных характеристик партнера	10	6,8

А на рис. 22 мы представляем среднегрупповой профиль данных трудностей.

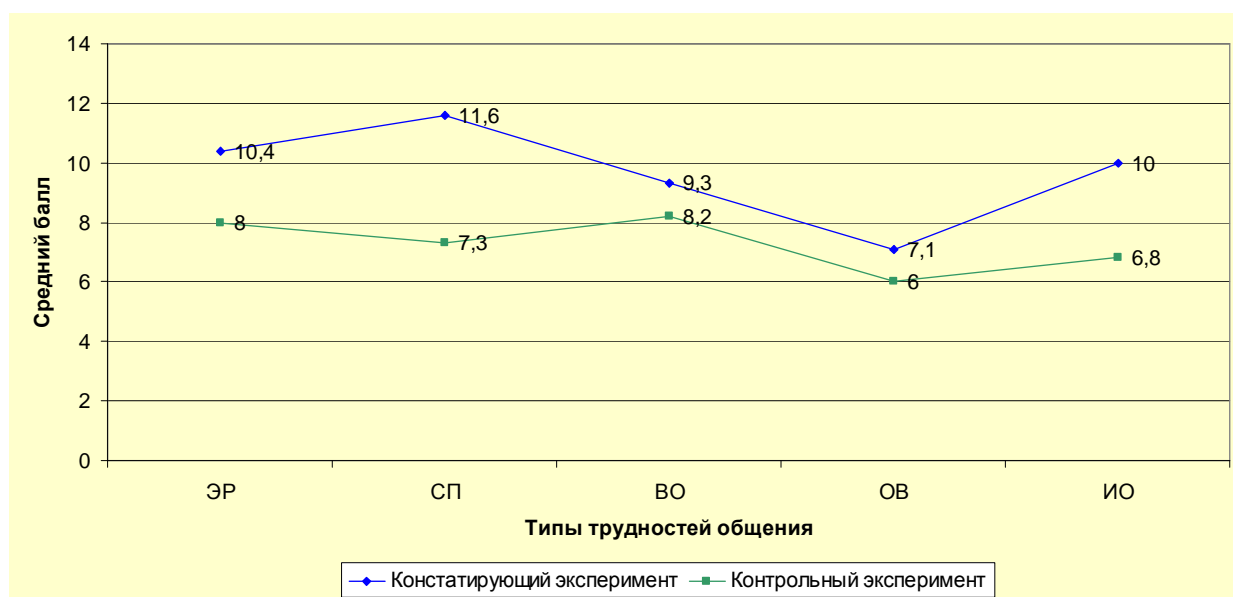


Рис. 22. Сравнение среднегрупповых профилей психологических трудностей общения у студентов в констатирующем и контрольном экспериментах

Примечание:

ЭР – экспрессивно-речевые трудности;

СП – социально-перцептивные трудности;

ВО – трудности взаимного обращения;

ОВ – трудности организации взаимодействия;

ИО – трудности интенсивности, широты общения и социальных характеристик партнера.

Из рис. 22 видно, что в контрольном эксперименте все типы трудностей общения у студентов находятся практически на одном уровне выраженности, который можно отнести к низкому. Наибольшие значения у них имеют трудности взаимного обращения и экспрессивно-речевые

трудности, которые можно отнести к среднему уровню выраженности согласно нормам методики.

Расчет критерия U-Манна-Уитни показал, что существуют статистически достоверные различия результатов студентов в констатирующем и контрольном экспериментах по таким типам психологических трудностей в общении, как экспрессивно-речевые и социально-перцептивные трудности, а также трудности интенсивности, широты общения и социальных характеристик партнера. Т.е. в контрольном эксперименте выраженность данных трудностей у студентов значительно снизилась.

На основании обобщения результатов методик диагностики коммуникативной компетентности и психологических трудностей в общении был выявлен общий уровень развития социальной компетентности у студентов в констатирующем и контрольном экспериментах.

На рис.23 представлены процентные распределения студентов в выборке по уровням развития их социальной компетентности в констатирующем и контрольном экспериментах.

Из рис.23 видно, что в контрольном эксперименте половина студентов имеет средний уровень развития социальной компетентности (50%). Далее по распространенности в выборке идут студенты со средним уровнем развития социальной компетентности (30%). И 20% студентов обладают низким уровнем развития социальной компетентности.

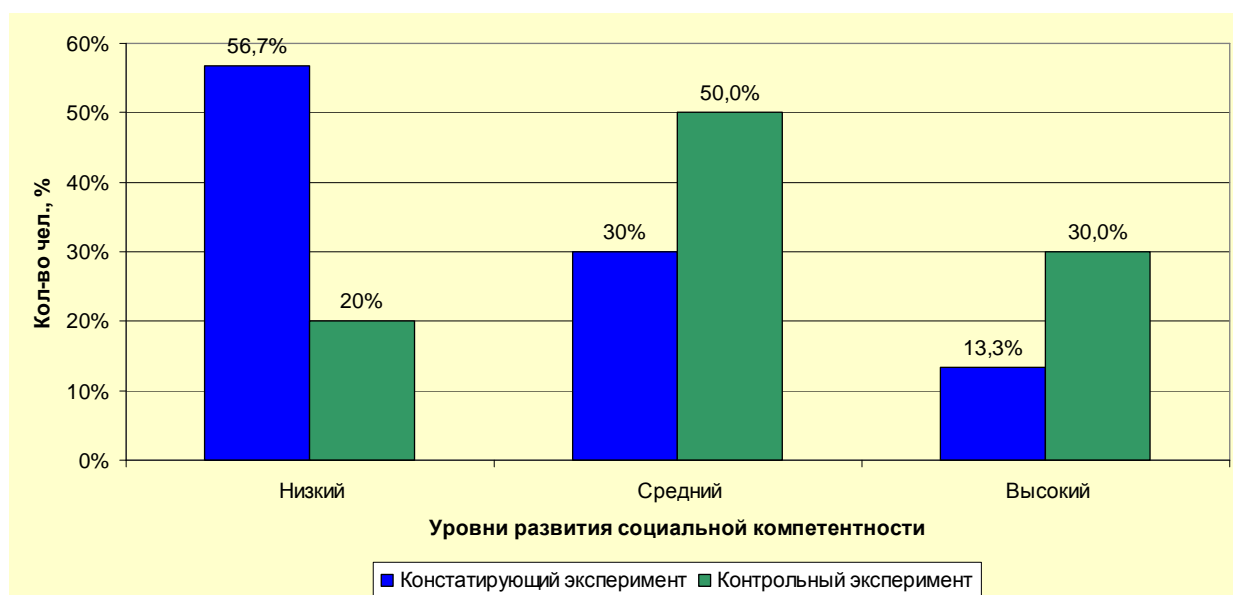


Рис.23. Сравнение процентных распределений студентов по уровням развития социальной компетентности в констатирующем и контрольном экспериментах

Следовательно, в контрольном эксперименте в основном для студентов характерен средний уровень развития социальной компетентности.

Расчет критерия углового преобразования Фишера показал, что существуют статистически значимые различия между результатами студентов в констатирующем и контрольном экспериментах по низкому уровню развития социальной компетентности. Т.е. можно говорить о том, что в контрольном эксперименте социальная компетентность у студентов улучшилась.

В таблице 9 представлены результаты по всем методикам в констатирующем и контрольном экспериментах.

Таблица 9

Сводная таблица показателей диагностических методик по результатам констатирующего и контрольного экспериментов

Показатель	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Саморегуляция	- слабый уровень – 30%; - умеренный уровень – 50%; - высокий уровень – 20%.	- слабый уровень – 6,7%; - умеренный уровень – 43,3%; - высокий уровень –

		50%.
Склонность к стрессу	- низкий уровень – 20%; - средний уровень – 46,7%; - высокий уровень – 33,3% .	- низкий уровень – 20%; - средний уровень – 73,3%; - высокий уровень – 6,7% .
АК	7,9	10,9
Пн	8,7	9,7
АОП	6,8	7,8
ЭОП	10,1	8,1
КД	7	7,1
Р	8,3	6,4
Пи	7,4	10
С	9,2	12,3
Пр	6,5	8
Ф	11,2	7,7
О	12,4	7,9
МО	11,6	9,4
ПО	10,3	5,8
Ю	6,2	9,6
АН	9,8	7,3
РП	19,2	24,4
СП	21,6	20,5
ИП	22,8	16,2
Общительность	11,3	13,5
Логическое мышление	12,4	12,6
Эмоциональная устойчивость	7,6	13,7
Жизнерадостность	11	13,2
Чувствительность	11,8	11,5
Независимость	13,4	12,8
Самоконтроль	6,7	13,1
ЭР	10,4	8
СПТ	11,6	7,3
ВО	9,3	8,2
ОВ	7,1	6
ИО	10	6,8

Примечание: АК – активный копинг; Пн – планирование; АОП – поиск активной общественной поддержки; ЭОП – поиск эмоциональной общественной поддержки; КД – подавление конкурирующей деятельности; Р – обращение к религии; Пи – положительное истолкование и рост; С – сдерживание; Пр – принятие; Ф – фокус на эмоциях и их

выражение; О – отрицание; МО – ментальное отстранение; ПО – поведенческое отстранение; Ю – юмор; АН – использование алкоголя и наркотиков; РП – решение проблем; СП – поиск социальной поддержки; ИП – избегание проблем; ЭР – экспрессивно-речевые трудности; СПТ – социально-перцептивные трудности; ВО – трудности взаимного обращения; ОВ – трудности организации взаимодействия; ИО – трудности интенсивности, широты общения и социальных характеристик партнера.

На основании обобщения результатов всех используемых в исследовании диагностических методик были выявлены уровни жизнеспособности у студентов в констатирующем и контрольном экспериментах.

На рис.24 представлены результаты студентов в выборке по уровням их жизнеспособности личности в констатирующем и контрольном экспериментах.

Анализ результатов, представленных на рис.12, показывает, что в контрольном эксперименте 40% студентов имеют средний уровень жизнеспособности личности, а также 40% студентов характеризуются высоким уровнем. И наименее характерным для студентов в контрольном эксперименте является низкий уровень жизнеспособности личности.

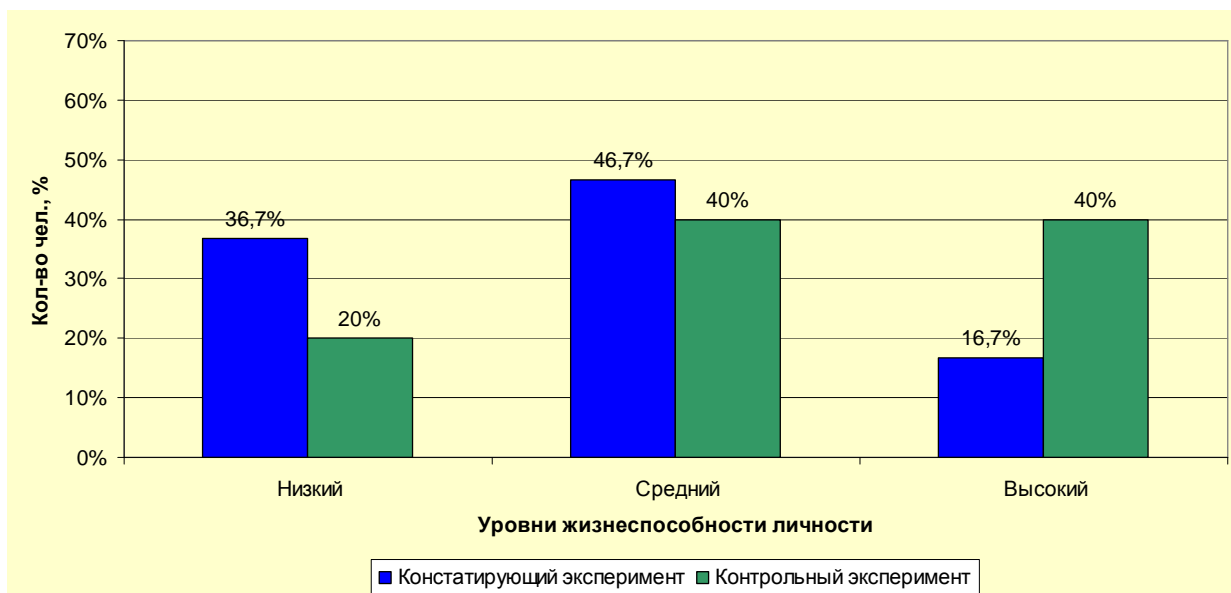


Рис.24. Сравнение результатов студентов по уровням жизнеспособности личности в констатирующем и контрольном экспериментах

Следовательно, в контрольном эксперименте в основном для студентов характерны средний и высокий уровни жизнеспособности личности.

Расчет критерия углового преобразования Фишера показал, что существуют статистически достоверные различия между результатами студентов в констатирующем и контрольном экспериментах по высокому уровню жизнеспособности личности. Т.е. в контрольном эксперименте мы видим значительное увеличение количества студентов по высокому уровню жизнеспособности.

Таким образом, в результате проведенного экспериментального исследования можно сделать вывод, что выдвинутая гипотеза подтвердилась. Т.е. можно утверждать, что формирование жизнеспособности у студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации будет эффективным, если:

- уточнено понятие «жизнеспособность», которая понимается как интегративная система свойств, являющаяся необходимым условием для того, чтобы личность смогла успешно социально адаптироваться и овладеть приемами саморегуляции своих поведения и эмоций;

- определены содержание и этапы структурно-функциональной модели формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации:

- первый этап – проведение со студентами тренинговой работы;
- второй этап – привлечение студентов к волонтерской работе;
- третий этап – психопросветительская работа с родителями студентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Было проведено исследование проблемы формирования жизнеспособности личности. Данная проблема изучалась на примере студентов среднего профессионального образования (СПО). Исследование включало два этапа – теоретический анализ проблемы и ее экспериментальное изучение.

В результате теоретического анализа проблемы было выявлено, что личность в психолого-педагогической науке рассматривается как особое качество человека, приобретаемое им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения. Психологическая структура личности есть нераздельное системное образование, совокупность общественно значимых качеств, свойств, позиций, отношений, алгоритмов поступков и действий человека, сложившихся при жизни и определяющих его поведение и деятельность. При этом студенчество – это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединённых институтом среднего или высшего профессионального образования (И. А. Зимняя). Также в процессе теоретического анализа мы выяснили, что под жизнеспособностью личности понимается не просто некий личностный потенциал, либо личностный ресурс, оказывающие влияние на процесс адаптации человека, а как интегративная система свойств, являющаяся необходимым условием для того, чтобы личность смогла успешно социально адаптироваться и овладеть приемами саморегуляции своих поведения и эмоций. И в структуре жизнеспособности можно выделить как минимум несколько ключевых компонентов таких, как стрессоустойчивость, копинг-поведение и социальная компетентность. Также было выявлено, что студенческий возраст является наиболее трудным и сложным периодом в жизни молодежи, который одновременно является и самым ответственным периодом, поскольку именно в рамках него у молодого человека закладываются основные нравственные и социальные установки,

формируется отношение к себе и другим, а также к своей будущей специальности и обществу в целом.

Кроме того, анализ специальной литературы позволил прийти к выводу, что структурно-функциональная модель формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации должна учитывать как различные педагогические технологии, так и элементы тренинговой и психокоррекционной работы.

Экспериментальное изучение проблемы состояло в проведении констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов.

В констатирующем эксперименте выявлялись компоненты и уровень жизнеспособности личности у студентов. В результате первоначальной диагностики было выявлено, что в основном для студентов в выборке характерны средний и низкий уровни стрессоустойчивости. Наиболее выражены среди студентов такие копинг-стратегии в стрессовых ситуациях, как отрицание, ментальное отстранение, фокус на эмоциях и их выражении, поведенческое отстранение, поиск эмоциональной общественной поддержки, а также использование алкоголя и наркотиков. Для студентов в выборке по результатам первоначальной диагностики преимущественно характерна копинг-стратегия избегания проблем. Кроме того, на этапе первоначальной диагностики для студентов в основном характерны низкий и средний уровни развития социальной компетентности. В целом, в основном для студентов в выборке на этапе первоначальной диагностики характерны средний и низкий уровни жизнеспособности личности.

Следовательно, результаты первоначальной диагностики в рамках констатирующего эксперимента нашего исследования показали необходимость и целесообразность апробации с обследованными студентами СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации разработанной нами структурно-функциональной модели формирования жизнеспособности личности.

Реализация условий формирования жизнеспособности студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации осуществлялась с помощью апробации разработанной структурно-функциональной модели формирования жизнеспособности личности.

Как показали результаты повторного диагностического обследования в рамках контрольного эксперимента, после апробации структурно-функциональной модели уровень стрессоустойчивости у студентов повысился, поскольку значительно уменьшилось количество лиц с низким уровнем стрессоустойчивости личности. Также в контрольном эксперименте у студентов значительно усилилась выраженность таких копинг-стратегий, как активный копинг, положительное истолкование и рост, сдерживание, юмор и значительно снизилась выраженность таких стратегий, как фокус на эмоциях и их выражении, отрицание, поведенческое отстранение. В контрольном эксперименте у студентов значительно усилилась выраженность копинг-стратегии разрешения проблем и одновременно с этим снизилась выраженность стратегии избегания проблем. Также можно говорить о том, что в контрольном эксперименте социальная компетентность у студентов улучшилась. И в целом, в контрольном эксперименте в основном для студентов характерны средний и высокий уровни жизнеспособности личности. Кроме того, в контрольном эксперименте мы видим значительное увеличение количества студентов по высокому уровню жизнеспособности.

Таким образом, в результате проведенного экспериментального исследования можно утверждать, что гипотеза подтвердилась. Т.е. формирование жизнеспособности у студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации будет эффективным, если: уточнено понятие «жизнеспособность», которая понимается как интегративная система свойств, являющаяся необходимым условием для того, чтобы личность смогла успешно социально адаптироваться и овладеть приемами саморегуляции своих поведения и эмоций; определены содержание и этапы структурно-функциональной модели формирования жизнеспособности

студентов СПО, оказавшихся в трудной жизненной ситуации: первый этап – проведение со студентами тренинговой работы; второй этап – привлечение студентов к волонтерской работе; третий этап – психопросветительская работа с родителями студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология [Текст] / Учебник для студентов вузов / Г.С. Абрамова. – М.: Академия, 2002. – 432 с.
2. Аведисова А.С., Канаева Л.С., Ибрагимова Д.Ф. Копинг и механизмы его реализации (аналитический обзор) [Текст] / А.С. Аведисова, Л.С. Канаева, Д.Ф. Ибрагимова // Российский психиатрический журнал. – 2002. – №4. – С. 59-63.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.
4. Андреева Г.М. Психология социального познания [Текст] / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2011. – 274 с.
5. Андреева Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2012. – 365 с.
6. Андриенко Е.В. Социальная психология [Текст] / Е.В. Андриенко. – М.: Академия, 2013. – 264 с.
7. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита [Текст] / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1993. – Т. 15. – № 1. – С.32-43.
8. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 392 с.
9. Афанасьева Л.И., Ноговицына Н.М. Современные подходы к формированию жизнеспособной личности студента [Текст] / Л.И. Афанасьева, Н.М. Ноговицына // Преподаватель XXI век. – 2012. - №4. – С. 57-59.
10. Белан Е.А. Психология совладающего поведения [Текст] / Е.А. Белан. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2004. – 82 с.

11. Битюцкая Е.В. Трудная жизненная ситуация: критерии когнитивного оценивания [Текст] / Е.В. Битюцкая // Психологическая наука и образование. – 2007. – №4. – С. 19-24.
12. Бодалев А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Издательство «Институт практической психологии», 2011. – 256 с.
13. Большой психологический словарь [Текст] / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: Олма–Пресс, 2009. – 571 с.
14. Брайт Д. Преодоление стресса [Текст] / Д. Брайт / Стресс. Теории, исследования, мифы. - СПб.: Прайм-еврознак, 2003. – С.179-209.
15. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций [Текст] / Ф.Е. Василюк. – М.: Издательство московского университета, 1984. – 200 с.
16. Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: АСТ: Астрель: ЛЮКС, 2005. – 671 с.
17. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 478 с.
18. Гурьянова М.П. Жизнеспособность личности как педагогический феномен [Текст] / М.П. Гурьянова // Педагогика. – 2006. – №10. – С.43-50.
19. Дементий Л.И. К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения [Текст] / Л.И. Дементий // Журнал Прикладной психологии. – 2004. – №3. – С. 20-27.
20. Зимняя И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. – 480 с.
21. Иванов П.А. Стратегии совладания лиц, совершивших правонарушения на фоне длительного стресса [Текст] / П.А. Иванов // Психологическая наука и образование. – 2008. – №5. – С.155-163.
22. Калинина Н.В. Социальные и личностные ресурсы преодоления трудных жизненных ситуаций [Текст] / Н.В. Калинина // Сибирский научный вестник. – 2011. – №1(3). – С.96-101.

23. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса [Текст] / Л.А. Китаев-Смык. – М.: Книга, 1983. – 286 с.
24. Комиссарова Л.Г., Миронова Т.Л. Психологические особенности личности студента колледжа [Текст] / Л.Г. Комиссарова, Т.Л. Миронова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – №5. – С. 15-23.
25. Конечный Р. Психология в медицине [Текст] / Р. Конечный. – Прага: Авиценум, 1983. – 405 с.
26. Крайг Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
27. Крюкова Т.Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения [Текст] / Т.Л. Крюкова // Психологический журнал. – 2005. – №2. – С. 112-126.
28. Кулагина И.Ю. Возрастная психология [Текст] / Учебное пособие / И.Ю. Кулагина. – М.: Издательство УРАО, 1997. – С. 251-254.
29. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека [Текст] / Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
30. Куликов Л.В. Стресс и стрессоустойчивость личности [Текст] / Л.В. Куликов / Теоретические и прикладные вопросы психологии. Вып. 1 / Ред. А.А. Крылов. Ч. 1. – СПб., 1995. – С. 123–132.
31. Куница В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение [Текст] / В.Н. Куница, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2012. – 544 с.
32. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс [Текст] / Р. Лазарус. – М.: Форум, 2007. – 290 с.
33. Лактионова А.И. «Жизнеспособность» в структуре психологических понятий [Текст] / А.И. Лактионова // Вестник Московского государственного областного университета. – 2010. – №3. – С.11-15.

34. Лыкова Н.М. Теории стресса и копинга [Текст] / Учебно-методическое пособие / Н.М. Лыкова. – М.: МАИ, МОСУ, 2004. – 114 с.
35. Малкина-Пых И.Г. Стратегии поведения при стрессе [Текст] / И.Г. Малкина-Пых // Московский психологический журнал. – 2002. – №12. – С. 56-68.
36. Матюхина М.В. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / М.В. Матюхина. – М.: Наука, 1984. – 290 с.
37. Махнач А.В. Международная конференция по проблемам жизнеспособности детей и подростков [Текст] / А.В. Махнач // Психологический журнал. – 2006. – Т.27. – №2. – С.129–131.
38. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] / Учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 456 с.
39. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности [Текст] / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – №5. – С. 20-30.
40. Немов Р.С. Психология [Текст] / Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений в 2-х кн. Кн. 2. Психология образования / Р.С. Немов. – М., 2004. – 340 с.
41. Нестерова А.А. Социально-психологическая концепция жизнеспособности молодежи в ситуации потери работы [Текст] / Автореф. дис. ... докт. психол. наук / А.А. Нестерова. – М., 2011. – 50 с.
42. Общая психология [Текст] / Учебник для вузов / А. Маклаков. – СПб.: Питер, 2003. – 592 с.
43. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях [Текст] / Н.Г. Осухова. – М.: Академия, 2009. – 288 с.
44. Панферов В.Н. Психология человека [Текст] / Учебное пособие / В.Н. Панферов. – СПб., 2000. – 160 с.

45. Практическая психодиагностика. Методики и тесты [Текст] / Учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2003. – 672 с.
46. Психодиагностика стресса [Текст] / Практикум / Р.В. Куприянов, Ю.М. Кузьмина. – Казань: КНИТУ, 2012. – 212 с.
47. Психологический словарь [Текст] / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков. – М.: Педагогика-Пресс, 2001. – 440 с.
48. Реан А.А. Психология личности: Социализация, поведение, общение [Текст] / А.А. Реан. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2008. – 407 с.
49. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2009. – 712 с.
50. Рыльская Е.А. К вопросу о психологической жизнеспособности человека: концептуальная модель и эмпирический опыт [Текст] / Е.А. Рыльская // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2011. – Т.8. – №3. – С.9–38.
51. Рыльская Е.А. Психологическая структура жизнеспособности человека: синергетический контекст [Текст] / Е.А. Рыльская // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2011. – №142. – С.72-83.
52. Самсонова Т.И. Социальная компетентность подростков: технологии ее формирования [Текст] / Т.И. Самсонова. – СПб.: СПбГУСЭ, 2007. – 183 с.
53. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2004. – 256 с.
54. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2004. – 350 с.

55. Трудные жизненные ситуации: эффективные способы реагирования [Текст] / Л.В. Понаринов, И.В. Матвиенко. – М.: Магистр, 2006. – 192 с.
56. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002. – 490 с.
57. Хухлаева О.В. Психология развития. Молодость, зрелость, старость [Текст] / О.В. Хухлаева. – М.: Академия, 2006. – 208 с.
58. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности [Текст] / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2013. – 608 с.
59. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании [Текст] / Учеб. пособие / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 544 с.
60. Шубникова Е.Г. Теоретические подходы к изучению структурных компонентов жизнеспособности личности как основы профилактики зависимого поведения [Текст] / Е.Г. Шубникова // Российский гуманитарный журнал. – 2013. – Т.2. - №1. – С.14-20.