




МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК


**Психолого-педагогическая коррекция в работе с детьми в трудной
жизненной ситуации**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Психология и педагогика образования личности»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
73,56% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«18» января 2022 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-187-2-1
Ахметева Анастасия Валерьевна

Научный руководитель:
д.п.н., профессор
Уварина Наталья Викторовна 

Челябинск
2022

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы работы с детьми в трудной жизненной ситуации	9
1.1 Психология трудных жизненных ситуаций и структура их переживания.....	9
1.2 Совладающее поведение детей и их жизнестойкость в трудных жизненных ситуациях.....	18
1.3 Модель психолого-педагогической коррекции в работе с детьми оказавшимися в трудной жизненной ситуации.....	26
Выводы по первой главе.....	32
Глава 2. Экспериментальная работа по выявлению возможностей психолого-педагогической коррекции в работе с детьми в трудной жизненной ситуации	35
2.1. Констатирующий этап экспериментальной работы	35
2.2. Коррекционная программа по формированию жизнестойкости детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации	53
2.3. Анализ результатов экспериментальной работы	69
2.4. Рекомендации для субъектов образовательного процесса по работе с детьми в трудной жизненной ситуации.....	75
Вывод по второй главе.....	80
Заключение.....	84
Библиографический список.....	88

ВВЕДЕНИЕ

Социально-экономические и политические преобразования общественных отношений последних десятилетий в наибольшей степени отразились на положении детей в Российской Федерации. При кризисных явлениях в обществе существенным становится безнадзорность детей в асоциальных семьях, увеличивается число лишений родителей родительских прав, увеличение числа социальных сирот при живых родителях. К категории детей, нуждающихся в особой заботе государства, относятся дети, попавшие в трудную жизненную ситуацию: дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей.

В качестве тревожных симптомов осложненной социальной ситуации жизни, в первую очередь в детском населении нашего общества, выступают растущие масштабы асоциального поведения среди подростков, серьезное увеличение численности детей, проживающих в трудных жизненных ситуациях.

Представляет интерес исследование субъективных и объективных характеристик ситуации, их влияния на характер и стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями, исследование личностных ресурсов, способствующих эффективному и продуктивному ее преодолению. В частности, в современной психологии нет единого понимания влияния на переживания трудных жизненных ситуаций и копинг-поведение в ней таких факторов как пол, возраст, образование, наличие-отсутствие работы, социальной активности, хобби, места проживания и т.д.

В научной литературе трудная жизненная ситуация рассматривается как ситуация, объективно нарушающая жизнь человека по следующим причинам: неспособность к самообслуживанию (преклонный возраст, болезнь, инвалидность), потеря близких, работы жилья, малообеспеченность, конфликты, жёсткое обращение, негативные привычки членов семьи (алкоголизм, наркомания, игромания), заключение кого-либо из родственников под стражу. Выделяют следующие причины,

обуславливающие наступление трудной жизненной ситуации: ухудшение материального положения, социально-экономических условий, а также нарушение нравственных устоев.

Понятие трудная жизненная ситуация в целом определяется как временная, объективно или субъективно создавшаяся ситуация, или неизбежное событие в жизненном цикле, порождающее эмоциональные напряжения и стрессы; препятствия в реализации важных жизненных целей, с которыми нельзя справиться с помощью привычных средств; ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность; нарушение привычных внутренних связей; невозможность реализации внутренних стимулов (мотивов, стремлений, ценностей).

Рассматривая сопротивляемость личности трудным жизненным ситуациям через призму субъектного подхода, мы выделяем не столько то, как человек адаптируется к сложившимся негативным жизненным ситуациям, сколько то, как он преобразует, изменяет свое отношение к жизни и себе самому в связи с изменившимися обстоятельствами. Человек акцентирует внимание на изменениях, исходя из своих возможностей, и этот процесс сродни творчеству, моделированию новых жизненных траекторий и внутренних личностных условий. Анализируя ресурсы сопротивляемости трудной жизненной ситуации у детей, можно выделить интравресурсы и интерресурсы, помогающие справиться с ситуацией. К интравресурсам относят активное вмешательство самого ребёнка в ситуацию, его внутреннюю работу, включение внутренних ресурсов личности. Интерресурсы включаются тогда, когда у ребёнка возникает ощущение невозможности справиться с данной ситуацией одному, без посторонней помощи взрослых, и вот здесь возникает необходимость социальной поддержки.

Вследствие неблагоприятных социальных условий увеличивается число детей с проблемами развития, с отклонениями в психофизическом здоровье, нарушениями поведения. Типичные трудные жизненные ситуации для ребенка:

- лишение родителей родительских прав;
- смерть одного или обоих родителей;
- инвалидность;
- болезнь;
- отклонения в психическом или физическом развитии;
- последствия нахождения в экстремальных условиях;
- проживание в малоимущих семьях.

Таким образом, обнаруживается **противоречие** между организацией психокоррекционной работы с детьми в трудной жизненной ситуации и отсутствием научно-обоснованной разработки коррекционной программы по формированию жизнестойкости детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Актуальность проблемы исследования, ее недостаточная теоретическая и практическая разработанность, ее важность обусловили **тему** нашего диссертационного исследования **«Психолого-педагогическая коррекция в работе с детьми в трудной жизненной ситуации»**.

Цель исследования заключается в теоретическом изучении проблемы трудных жизненных ситуации и разработке и практической реализации коррекционной программы по формированию жизнестойкости детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Объектом исследования выступает работа с детьми оказавшимися в трудной жизненной ситуации.

Предметом исследования являются психолого-педагогическая коррекция в работе с детьми в трудной жизненной ситуации.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что психолого-педагогическая коррекция в работе с детьми в трудной жизненной ситуации будет проходить успешно, если будут реализованы:

- коррекционная программа по формированию жизнестойкости детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации;

- рекомендации для субъектов образовательного процесса по работе с детьми в трудной жизненной ситуации.

Задачи исследования:

1. Провести анализ психолого-педагогических исследований по проблеме детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации.
2. Изучить средства и методы психолого-педагогической коррекции в работе с детьми в трудной жизненной ситуации.
3. Разработать коррекционную программу по формированию жизнестойкости детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации.
4. Провести экспериментальную работу направленную на выявление эффективности программы по формированию жизнестойкости детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации

Теоретико-методологическую основу исследования составляют психология трудных жизненных ситуаций (R. Lazarus и S. Folkman, К. Олдвин, Т. Шабутани, Д. Магнуссон, Л.И. Анцыферова, Н.О. Белорукова, Е.В. Куфтяк, Т.Л. Крюкова, Е.Р. Исаева, Е.А. Трифонова, Н.Г. Осухова, Н.Б. Парфенова, Е.В. Битюцкая и др.); психология переживания (В.Ф. Василюк, О.С. Никольская, Н.В. Гришина, Е.Ю. Коржова и др.); болезнь ребенка, как модель трудной жизненной ситуации (R.M. Hodapp, М.С. Голубева, Ю.И. Чепик, Н.В. Мазурова, С.А. Хазова, М.В. Шеронова, Е.В. Корень, С.Н. Масихина и др.).

База исследования – МАУ ДО Городской Дом детского творчества г. Радужный. В исследовании принимали участие 32 учащихся, в возрасте от 8 до 12 лет.

Исследования проводились в **три этапа**.

1 этап исследования: теоретический (2019 г.). На этом этапе был проведен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме, определены цели, задачи, объект, предмет, гипотеза, методы и база исследования.

2 этап исследования: практический (2019-2020 гг.). На данном этапе были определен контингент обучающихся, с которыми будет проведена коррекционная программа и экспериментальное исследование.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы был определен начальный уровень различных параметров отслеживанию в эксперименте.

В ходе формирующего этапа эксперимента была разработана и апробирована коррекционная программа по формированию жизнестойкости детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

На контрольном этапе эксперимента проанализированы итоговые результаты уровня сформированности жизнестойкости детей попавших в трудную жизненную ситуацию.

3 этап исследования: итоговый (2021 г.). Осуществлен анализ, систематизация и обобщение результатов опытно-экспериментальной работы, сформулированы основные выводы и рекомендации.

Положения, выносимые на защиту:

1. Трудная жизненная ситуация детей – это порождающая совокупностью факторов объективного и субъективного характера, специфических для данной возрастной группы. Столкновение с трудными жизненными ситуациями болезненно переживается личностью и изменяет ее отношение к жизни, к себе, к ценностям, что приводит к использованию различных стратегий, помогающих человеку выйти из этой ситуации.

2. Жизнестойкость как базовую образующую личности ребенка, включающую совокупность личностных качеств, обеспечивающих стратегии конструктивного поведения при преодолении трудностей, позволяющую сопротивляться негативным влияниям среды, эффективно преодолевать трудности и риски, трансформируя их в ситуации развития, сохраняя здоровье и личностную целостность.

3. Разработанная модель психолого-педагогической коррекции в работе с детьми оказавшимися в трудной жизненной ситуации включает

диагностический, коррекционный и аналитический компоненты и направлена на формирование жизнестойкости детей попавших в трудную жизненную ситуацию.

4. Коррекционная программа по формированию жизнестойкости детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации направлена на повышение уровня жизнестойкости детей и профилактику антивиталяного поведения. Подразумевает решение взаимосвязанных задач: 1) Оказание психолого-педагогической поддержки и помощи детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации; 2) Формирование навыков конструктивного взаимодействия (работа в команде, поведение в конфликтной ситуации, создание благоприятного психологического климата в коллективе); 3) Формирование у детей позитивного самосознания собственной личности и личности других людей; 4) Организация и включение детей в ценностно значимую для них деятельность.

Теоретическая значимость исследования состоит в выявлении Модель психолого-педагогической коррекции в работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная коррекционная программа по формированию жизнестойкости детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации и рекомендации для субъектов образовательного процесса по работе с детьми в трудной жизненной ситуации и могут быть использованы в других образовательных организациях.

Методы исследования: теоретико-методологический анализ психолого-педагогической литературы в аспекте изучаемой проблемы; наблюдение; опрос (анкетирование); диагностический (тестирование), констатирующий, формирующий и контролирующий эксперимент; количественный и качественный анализ полученных результатов.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

1.1 Психология трудных жизненных ситуаций и структура их переживания

Как отмечается в литературе – поведение человека тесно связано с особенностями ситуации. Многими авторами подчеркивается тот факт, что психология ТЖС поднимает вопросы соотношения объективного и субъективного, вскрывает проблемы детерминизма внешнего и внутреннего мира личности на протяжении жизни.

Курт Левин (США) и его ученики заложили методологические требования к целостному изучению ситуации и ее психологическому пониманию. В Германии проблему ситуации разрабатывают Х. Томэ (H. Thomae), К. Грауман (K. Graumann), Т. Герман (T. Herrmann), Д. Дернер (D. Damer), Г. Фиссени (H. Fisseni). В Голландии ситуативный подход представляет Утрехтская школа, в Швеции — Д. Магнуссон (D. Magnusson). В отечественной психологии изучению ситуационных факторов уделяли внимания Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, К.С. Альбуханова-Славская, Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова, В.Н. Воронин и В.Н. Князев, Н.В. Гришина и др.

Само слово «ситуация» пришло из французского языка и имеет в качестве исходного, базового, латинское «situs», включающее в себя следующее значение: положение, расположение; поставленный, положенный, лежащий, находящийся; обитающий, живущий [47]. В русском языке слово «ситуация» было первоначально геодезическим термином, и в словаре В.И. Даля определяется как «местность, видоположенье, местоположенье». Т.Л. Крюкова [31] отмечает, что из приведенного определения, можно заключить, что понятие «ситуация» имеет пространственно смысловой оттенок. В дальнейшем оно вошло в науки и стало употребляться для обозначения

совокупности обстоятельств, в частности, для описания любого сочетания условий, в которых может оказаться человек.

В психологии понятие «ситуация» определено недостаточно четко, существуют разные точки зрения в интерпретации данного термина. Так, Е.Ю. Коржова [29] определяет жизненные ситуации как ситуации личной жизни, а именно, жизненные обстоятельства, наиболее близкие (значимые) для человека. Она полагает, что человек существует не сам по себе, а в неразрывной связи с жизненной ситуацией, в которой он находится. К.Ю. Эвнина [73] определяет ситуацию, как изначально некую совокупность средовых явлений, объединенных субъектом в единое целое из разрозненного фона происходящих явлений. В ее восприятии и переживании личностью есть доля фактической реальности, на которой основываются далее уже субъективные значения и смыслы. Т.Л. Крюкова пишет о том, что понятие «ситуация», как научная категория, является междисциплинарной и используется в различных областях гуманитарного и естественнонаучного знания. Формирование ситуации происходит при активном взаимодействии объективных характеристик среды жизнедеятельности и субъективных характеристик личности. Е.В. Гришунина [24] отмечает, что факт рождения ситуации происходит в момент соотнесения определенного фрагмента среды с конкретным субъектом, посредством придания данному фрагменту особого для субъекта смысла выработки определенного отношения к ситуации. Сама же психологическая теория ситуации предполагает исследование и объяснение трех основных реалий: психологических особенностей естественных ситуаций жизни человека; субъективной интерпретации ситуации (когнитивно-эмоциональных репрезентаций); различных форм активности в рамках конкретных ситуаций — поведение, общение, межличностные отношения, профессиональная деятельность и т.д. [12].

Часть исследователей рассматривает ситуацию как совокупность элементов объективной действительности, то есть внешних по отношению к субъекту условий, другие — как конструкт, являющийся результатом

активного взаимодействия личности и среды, третьи вообще считают ее конструктом индивидуального сознания, где роль личности в оценке ситуации абсолютна [20].

В нашем понимании описание ситуации должно быть скорее субъективным, чем объективным. Впервые эта мысль была высказана К. Левиным, а позже стала фактически общепринятой среди психологов. Как отмечает Х. Хекхаузен, «поведение определяет не ситуация, которая может быть описана «объективно», или по согласованному мнению нескольких наблюдателей, а ситуация как она дана субъекту в его переживании, как она существует для него» [23]. Т. Шибутани [70], показал, что определение ситуации происходит посредством придания личностного значения объективной ситуации, то есть тем самым она становится субъективной. Поведение человека обусловлено не столько внешним окружением, сколько его интерпретацией этого окружения.

В соответствии с таким пониманием, ситуация включает и объективные и субъективные характеристики. Субъективные — это особенности восприятия, переживания, отношения субъекта к окружающим и к самому себе, а также способы реагирования на нее. Объективные — представляют собой комплекс внешних (средовых) условий, которые могут быть более или менее значимы для человека, а также включают такие параметры как состояние здоровья, тип профессии, семейные отношения и др.

Рассматривая различные варианты жизненных ситуаций, психологи иногда классифицируют их по уровню обобщенности. Например, К. Левин [33], разделяет «общую жизненную ситуацию», или «жизненное пространство» и «сиюминутную ситуацию». Сходную позицию занимает и Д. Магнуссон, когда выделяет актуальную ситуацию как часть целостного окружения, которая доступна сенсорному восприятию в определенный промежуток времени и жизненную ситуацию, существенным аспектом которой является концепция мира. Таким образом, жизненная ситуация в ее объективной репрезентации более длительна по времени и имеет большую

протяженность в пространстве, чем актуальная ситуация, а также включает множество конкретных событий и эпизодов, протекающих как одновременно друг с другом, так и последовательно. А в субъективной интерпретации жизненная ситуация отражает фрагмент общей картины, или модели мира, проявляясь в виде эмоциональных переживаний, поведенческих установок и интерпретаций внешних событий.

Традиционным является деление жизненных ситуаций на обыденные ситуации повседневной жизни и трудные жизненные ситуации [44]. Так, например, Н.Б. Парфенова [45] говорит о нормальных и сложных жизненных ситуациях. В нормальной ситуации устанавливается равновесие в системе задачи (цели), условий и способов ее реализации. Для нее характерна стабильная система внутренней регуляции, которая обеспечивает успешное функционирование субъекта и достижение поставленных им целей без чрезмерных усилий. Сложная ситуация, это ситуация, где требования к личности и группе выходят за пределы «нормы».

М.Ш. Магомед-Эминов [38] отмечает, что любая трудная ситуация приводит к нарушению деятельности, сложившихся отношений, порождает отрицательные эмоции и переживания, вызывает дискомфорт, что при определенных условиях может иметь неблагоприятные последствия для развития личности.

Существует несколько классификаций категории «трудные жизненные ситуации». Ф.Е. Василюк [14], выделяет четыре основных типа в соответствии с особенностями ситуаций: стресс, фрустрацию, конфликт и кризис. К. Муздыбаев [40] классифицирует трудные жизненные ситуации по типам трудностей следующим образом: по интенсивности, по величине потери или угрозы, по длительности (хронические, краткосрочные), по степени управляемости событий (контролируемые, неконтролируемые), по уровню влияния.

Проблемой в психологических концепциях и классификации социальных ситуаций, в том числе жизненных ситуаций, является

терминологический аппарат. Н.Б. Парфенова [46] отмечает, что в связи с неопределенностью понятийного аппарата при анализе зарубежных и отечественных классификаций ситуаций наблюдается неоднозначность и недостаточная обоснованность выделения различных видов ситуаций на: простые, кризисные, экстремальные и катастрофические; простые, трудные и экстремальные; нейтральные и конфликтные; повседневные и проблемные; конфликты, ситуации физической опасности и неизвестности; простые и проблемные; информационные, вероятностные, ситуации когнитивной сложности и поведенческие; свободно выбранные и навязанные.

Столкновение с трудными жизненными ситуациями болезненно переживается личностью и изменяет ее отношение к жизни, к себе, к ценностям, что приводит к использованию различных стратегий, помогающих человеку выйти из этой ситуации [50]. С одной стороны трудными жизненными ситуациями может оказывать разрушительное действие, повышая тревогу и депрессию, чувство беспомощности и безнадежности. А с другой стороны, придать жизни смысл, сделать ее более полной и содержательной.

Само содержание понятия «трудная жизненная ситуация» (ТЖС) закреплено в определении на законодательном уровне (федеральный закон № 195 – ФЗ от 1995 г. «Об основах социального обслуживания населения в РФ»), где указывается, что это ситуация, «которая либо объективно нарушает жизнедеятельность, либо субъективно воспринимается, как сложная и не может быть преодолена самостоятельно» [27, С. 3–4].

По мнению Н.Г. Осуховой [44], базовым фактором определения жизненной ситуации как трудной является нарушение адаптации к ней, в результате чего субъект перестает удовлетворять свои основные жизненные потребности посредством внутренних моделей и внешних способов поведения, выработанных в предыдущие периоды жизни. По замечанию Г.Ю. Мартяновой [39], о трудной ситуации можно говорить тогда, когда система отношений личности и ее самоотношение начинают характеризоваться

неуравновешенностью, несогласованием между стремлениями, ценностями, целями и возможностями их реализации.

А.А. Нестерова [42] выделяет три уровня переживания ТЖС: индивидуальный, семейный и общественный. Она указывает на то, что традиция изучения зарубежными и отечественными исследователями преодоления ТЖС основывается на рассмотрении ее в основном на индивидуальном уровне (стили копинг-поведения, выносливость, жизнестойкость).

М.Л. Сабунаева [49], проведя научный анализ по проблеме критических жизненных ситуаций, отмечает, что данная проблема в современной научной литературе анализируется через соотношение внешних обстоятельств жизни человека и внутренних переживаний, сопровождающих эти обстоятельства.

В.В. Бочаров, Э.Б. Карпова, В.А. Чулкова, А.М. Ялов [10] – отграничивают кризисные и экстремальные ситуации от чрезвычайных ситуаций, с одной стороны, и от проблемных и трудных с другой. С их точки зрения, трудные и проблемные ситуации отличаются от экстремальных и кризисных признаком «предельности» индивидуальных возможностей переживаний. Авторы указывают на то, что деление переживаний людей, находящихся в чрезвычайно трудной жизненной ситуации, на экстремальные и кризисные состояния весьма условно, в данном случае могут присутствовать элементы как «экстремальности» так и «кризисности». Примером таких ситуаций, считают они, может быть онкологическое заболевание (реакция на онкологическое заболевание рассматривается, в данном случае, как разворачивающаяся во времени экстремальная ситуация).

В.А. Чулкова [69] отмечает, что психология кризисных и экстремальных ситуаций — это область пересечения психологии здорового человека и клинической психологии, это область психологии здорового человека в особых условиях, при которых он находится в критическом состоянии, следствием чего может быть психическая травма, являющаяся основой для всех нервно-психических и психосоматических нарушений. Исследователи

Костромской школы совладающего поведения считают важнейшим критерием трудности ситуации, инициирующей выбор копинг-поведения, ее субъективное восприятие человеком. Трудные ситуации они рассматривают также по объективной шкале — от травматических до ежедневных жизненных трудностей (микрострессоров) по Р. Лазарусу и К. Олдвиен [32].

В транзактной модели совладания со стрессом, стресс рассматривается как многомерный процесс взаимодействия личности и ситуации. И как отмечает Е.А. Трифонова [54], при таком подходе реакция личности рассматривается как результат определенных отношений между характеристиками выдвинутого требования и имеющимися в распоряжении человека ресурсами.

Качество этих отношений опосредуется через когнитивные процессы оценки, и структура стрессового эпизода представлена последовательностью следующих элементов: осознание стрессора и его оценка; нарушение гомеостаза, связанные со стрессом эмоции и когнитивные процессы; совладающее действие; результат совладания и новая оценка ситуации.

Таким образом, стоит отметить, что не существует общепринятой классификации или таксономии ситуаций, нет четкого критерия разделения их ни по содержательным признакам, ни по уровню организации. В зависимости от содержательной специфики ситуаций (характера и соотношения объективных и субъективных элементов), ситуации могут классифицироваться как критические, чрезвычайные, неблагоприятные, экстремальные, проблемные и т.д. При этом термин (сложная) трудная жизненная ситуация (ТЖС) — остается, на наш взгляд, родовым для всех этих видов ситуаций. «Любая трудная для человека ситуация — это индивидуальный феномен, так как определение ее трудности задается самим человеком в зависимости от его восприятия, оценки и интерпретации, субъективной значимости данной ситуации». Мы в нашем исследовании придерживались той точки зрения, что ситуация имеет в своей структуре как

объективные, так и субъективные характеристики, но описание ее должно быть скорее субъективным, чем объективным.

А жизненная ситуация в ее объективной репрезентации достаточно длительна по времени и имеет большую протяженность в пространстве, чем актуальная ситуация. Она включает множество конкретных событий и эпизодов, протекающих как одновременно друг с другом, так и последовательно. В субъективной интерпретации жизненная ситуация отражает фрагмент общей картины, или модели мира, проявляясь в виде эмоциональных переживаний, поведенческих установок и интерпретаций внешних событий не только актуальных обстоятельств, но и определенных аспектов прошлого и будущего.

1.2. Совладающее поведение детей в трудных жизненных ситуациях

Понятие совладания и копинг-поведения. Современная теория адаптации и стресса разрабатывается в рамках нескольких исследовательских направлений, среди которых можно выделить биохимическое, физиологическое, психологическое направление. Системная концепция адаптации рассматривает адаптацию как целостную, многоуровневую (включающую биологический, психологический и социальный уровни) и самоуправляемую систему, направленную на поддержание устойчивого взаимодействия индивида с окружающей средой [2].

При этом система психической адаптации выступает как динамическая система, то есть как системно организованный процесс [16].

Термин копинг (в русском написании) от английского coping (to cope — справляться) до сих пор остается расплывчатым, что связано с его распространением среди исследователей с различными подходами к данному понятию. Термин копинг соотносят с такими терминами, как «копинг-поведение» и «копинг-стратегии», которые часто пересекаются; а также «копинг-ресурсы». Б.Д. Карвасарский пишет о том, что впервые термин coping был использован L. Murphy в 1962 в исследованиях способов преодоления детьми требований, предъявляемых кризисами развития, к которым относились активные усилия личности, направленные на овладение трудной ситуацией или проблемой [82].

L. Murphy определяет совладание как подструктурную личностную защиту. Б.А. Амирова, Е.А. Плеханова [4] отмечают, что термин «coping» впервые был введен Г. Гартманом (H. Hartmann) в 1958. По мнению А.В. Либиной, процесс совладания был описан Г. Гартманом в 1939 в работе «Эго—психология и проблемы адаптации», при анализе «свободной от конфликтов зоны Я». «Изучение копинга было продолжено следующим поколением исследователей психодинамической теории (Т. Kroeber, N. Naan, R. White, V. Vaillant), а в 40-ых-60-ых гг. XX в. концепция совладания стала

использоваться в рамках изучения механизмов стресса (R. Lazarus, S. Folkman), и в связи с разработкой эффективных способов терапии стрессовых состояний, вызванных тяжелыми заболеваниями (F. Cohen, R. Lazarus, В.Д. Тополянский, М.В. Струковская)» [64].

В германо-язычной психологии в этом же смысле используются как синонимы понятия «Bewältigung» (преодоление) и «Belastungsverarbeitung» (переработка нагрузок) (там же). Отечественные исследователи данный термин понимают как совладающее поведение или психологическое преодоление. Л.И. Анцыферова (1994) определяет перевод термина «копинг» (совладать с ситуацией), как способность своевременно и точно распознавать причины, вызвавшие затруднительную ситуацию, адекватно отреагировать на те или иные обстоятельства, сладить с новыми условиями, возникшими в связи со сложной ситуацией, справиться со стоящей перед человеком задачей, дилеммой или трудностью, поладить или найти общий язык с другими (Либина, 2008).

С.К. Нартова-Бочавер [41] определяет термин «копинг» как индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями. Р.М. Грановская и И.М. Никольская [24] считают понятие «копинга» по своему содержанию близким к понятию психологической защиты, и основным отличием защитных автоматизмов от копинг-стратегий является неосознанное включение первых и сознательное использование вторых.

В настоящий момент, понятие «копинг» существует на стыке трех областей психологии: психологии личности, социальной психологии и психологии здоровья [17]. Наблюдается отчетливое смещение интереса с исследования неосознаваемых интрапсихических механизмов защиты на исследование преимущественно активного и целенаправленного поведения личности в связи с проблемными и кризисными ситуациями (Вассерман, 2009б).

Как отмечают Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Е.Р. Исаева, Е.А. Трифонова, О.Ю. Щелкова, М.Ю. Новожилова и др.: "...стоит выделять ряд психосоциальных факторов, способствующих адаптации к стрессовым ситуациям относительно независимо от характеристик этих ситуаций". К ним относят комплекс адаптивных индивидуально-типологических (преимущественно когнитивно — стилевых) особенностей (например, копинг-компетентность, оптимизм, самоуважение, интернальный локус контроля, жизнестойкость и т.д.), а также свойства социальной сети и адекватность социальной поддержки. М.Ф. Бакунович, Ю.И. Чепик (2012) отмечают, что к индивидуально-психологическим детерминантам совладающего поведения принято относить психологический возраст, самооценку, локус контроля, эмпатию, социальный статус, самоэффективность субъекта.

В теории совладания выделяют следующие подходы:

1) эго-ориентированный подход, базирующейся на психоанализе. В данном случае процесс совладания рассматривается в качестве специфического Эго-механизма, к которому человек прибегает с целью избавления от внутреннего напряжения.

2) диспозиционно-ориентированный подход, который рассматривается в качестве относительно устойчивых личностных черт, предопределяющих реакцию человека на тот или иной стрессовый фактор. В рамках этой теории выделяют три способа совладания со стрессовой ситуацией: оценка ситуации, вмешательство в ситуацию, избегание [77].

Выделяются активные (конструктивное поведение) и пассивные (неконструктивное поведение) способы реагирования на стресс [77];

3) стрессо-ориентированный подход, который определяет совладание в качестве динамического процесса взаимодействия человека со стрессом. Зависит как от специфики ситуации, фазы столкновения со стрессовым фактором, так и когнитивной оценки стрессора человеком (Folkman, Lazarus, 1988).

Совладание рассматривается как с точки зрения взаимодействия человека со стрессовыми событиями, так и когнитивной оценки самого стрессора. Согласно Л.И. Вассерман и др., в контексте данной теории стресс рассматривается как процесс личностно-средового взаимодействия, которое обусловлено необходимостью восстановления баланса в системе личность-среда, нарушаемого в связи с воздействием событий, субъективно значимых для личности (стрессоров).

Отсутствие ожидаемого результата приводит к корректировке представлений о стрессоре и оптимальных способах реагирования. Выделяют первичную когнитивную оценку (интерпретирует характер столкновения со стрессором и может быть безразличной, позитивной и стрессовой); вторичную когнитивную оценку с рефлексивными мыслями человека по поводу негативного события. Р. Лазарус и С. Фолкман [32] рассматривают совладание как любые усилия, направленные на то, чтобы справиться с завышенными требованиями среды безотносительно присущей им значимости или ценности.

Функции копинга, с точки зрения данного подхода, заключаются в фокусировании на проблеме и устранении стрессовой связи личности и среды; фокусирование на эмоциях и управление эмоциональным дистрессом. Р. Лазарус, С. Фолкман выделяют пять основных задач копинга, как особого адаптивного поведения: минимизация негативных воздействий обстоятельств и повышение возможностей восстановления активности, деятельности; терпение, приспособление, регулирование, преобразование жизненных ситуаций; поддержание позитивного, положительного «образа Я», уверенности в своих силах; поддержание эмоционального равновесия; поддержание, сохранение достаточно тесных взаимосвязей с другими людьми [31].

Данный подход, разрабатываемый с конца 70-х гг. XX в. в Калифорнийском университете (Беркли) Р. Лазарусом и его научной группой, привел к тому, что теория совладающего поведения в западной науке заняла центральное место в современной теоретической модели стресса и эмоций.

В российской психологии концепция копинга-совладания создается только с 90-х гг. XX в. Так, исследователи Костромской школы совладающего поведения — идентифицировали совладающее поведение как поведение субъекта, внесли вклад в раскрытие его сущности и закономерностей; обосновали собственный подход к пониманию вида адаптивного поведения; выделили совокупность факторов выбора совладания человеком [31].

Отечественными учеными изучаются различные способы преодоления психологических проблем в ситуации стресса, рассматриваются вопросы психологической адаптации и параметры дезадаптации личности к экстремальным условиям жизнедеятельности [28].

Е.А. Трифонова (2012) указывает на то, что в настоящий момент не существует единой классификации стратегий совладания, и традиционный считается разграничение стратегий совладания на проблемно-ориентированные (*problem focused*) — цель которых изменение ситуации; и эмоционально-ориентированные (*emotion focused*) — цель которых регуляция эмоционального состояния, индуцированного проблемной ситуацией (ее оценкой).

Многие исследователи не разделяют копинг-стратегии по принципу конструктивности, считая, что судить об эффективности той или иной стратегии можно только в контексте той ситуации, в которой она реализуется. В общем виде конструктивные стратегии поведения будут способствовать лучшей адаптации к трудной жизненной ситуации, нормализации эмоционального состояния при стрессе, поддерживать веру в благополучный исход. В случае же невозможности повлиять на ситуацию они будут способствовать выходу из нее за счет нахождения и обретения новых жизненных смыслов. Совладание с трудными жизненными ситуациями включает когнитивную оценку, предполагающую определенные интеллектуальные действия: рассуждения о проблеме, осмысление и переосмысление ситуации, анализ и обдумывание способов её решения, поиск путей выхода из сложившейся трудной ситуации, что позволяет человеку

предугадать возможные трудности, проанализировать события, максимизировать собственные ресурсы и шансы на эффективное совладание. Так, Р. Лазарус выявил, что характеристики совладания, изменяются в процессе развития самой трудной ситуации, и совладающее поведение имеет собственную динамику и может трансформироваться по мере изменения требований ситуации к человеку, либо собственных изменений субъекта в ситуации.

Таким образом психологическое предназначение **совладания для детей в трудных жизненных ситуациях** состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему ослабить или смягчить эти требования, постараться избежать или приспособиться к ним и тем самым предотвратить стрессовое действие ситуации.

Теоретическое осмысление проблемы развития личностных ресурсов детей по преодолению жизненных и профессиональных трудностей и рисков дало возможность отметить, что ряд исследований по данной проблеме (А.В. Либина, Д.А. Леонтьев, Е. И. Рассказова и др.) позволяют в качестве базового ресурса преодоления жизненных и профессиональных трудностей рассматривать жизнестойкость личности.

В контексте нашего исследования осмелимся заявить, что **жизнестойкость детей** можно рассматривать в качестве внутриличностного ресурса преодоления жизненных и профессиональных трудностей, профилактики их негативного влияния на личность детей, противодействия возникновению негативных профессионально-личностных изменений. Представляется значимым определить ее структуру, факторы и возможности развития у представителей профессии, изобилующей трудными ситуациями и воспроизводящей факторы риска нежелательных изменений у детей.

В настоящее время отечественная психология стоит в начале пути научного осмысления конструкта жизнестойкости. В понимании термина «жизнестойкость» нет единства. Анализ научной литературы позволил выделить различные подходы в понимании и исследовании жизнестойкости.

Основные исследования жизнестойкости личности рассматриваются с позиций гуманистического (S. Kobasa, S. Maddi, D. Khosha, Д.И. Леонтьев, Р. Лэнг, Е.И. Рассказова, П. Тиллих) и когнитивно-поведенческого (Л.И. Анцыферова, Л.Ф. Бурлачук, Е.И. Данилова, Е.Ю. Коржова) подхода в психологии.

Анализ научной литературы показывает, что жизнестойкость рассматривается исследователями данного феномена как составляющая личностного потенциала и определяется как «система убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром» (Д.А. Леонтьев) [32, с. 3]. Феномен «личностного потенциала», введенный Д.А. Леонтьевым, является близким по сути жизнестойкости [35]. По мнению Д.А. Леонтьева, отражение эффектов личностного потенциала или его недостаточности в разных подходах в психологии обозначено такими понятиями, как сила Эго, локус контроля, воля, внутренняя опора, ориентация на действие и др. В концепции автора «личностный потенциал предстает как интегральная характеристика уровня личностной зрелости, а главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала является феномен самодетерминации личности, то есть осуществление деятельности в относительной свободе от заданных условий этой деятельности – как внешних, так и внутренних условий, под которыми понимаются биологические, в частности телесные предпосылки, а также потребности, характер и другие устойчивые психологические структуры.

Личностный потенциал отражает меру преодоления человеком заданных обстоятельств, в конечном счете, самого себя» [35, с. 40].

Таким образом, теоретический анализ проведенных исследований (С. Кобейса, С Мадди, Д. Хошаба, Д.И. Леонтьев) [34; 79; 80; 81] показывает, что жизнестойкость является ключевой личностной переменной, опосредующей влияние стрессогенных факторов (в том числе хронических) на соматическое и душевное здоровье, а также на успешность деятельности. В перечисленных выше исследованиях жизнестойкость представляет собой систему убеждений

о себе, о мире, об отношениях с миром. С этих позиций у разных авторов выделяются различные компоненты жизнестойкости:

- нормальная смысловая регуляция личности;
- стремление к саморазвитию;
- развитые волевые качества;
- высокий уровень социальной компетентности;
- навыки целеполагания и целедостижения;
- развитые коммуникативные и рефлексорные способности;
- высокий уровень самоконтроля [5].

Установки позволяют детям вместо того, чтобы пытаться избежать каких-то жизненных трудностей, наоборот, противостоять им, принимать их и творчески перерабатывать. Авторы теории жизнестойкости обоснованно полагают, что для сохранения здоровья и оптимального уровня работоспособности в ситуации стресса.

Исходя из вышеназванных положений, в контексте данного исследования мы определяем жизнестойкость как базовую образующую личности ребенка, включающую совокупность личностных качеств, обеспечивающих стратегии конструктивного поведения при преодолении трудностей, позволяющую сопротивляться негативным влияниям среды, эффективно преодолевать трудности и риски, трансформируя их в ситуации развития, сохраняя здоровье и личностную целостность.

1.3 Модель психолого-педагогической коррекции в работе с детьми оказавшимися в трудной жизненной ситуации

Построение психологической модели – это метод, который воспроизводит определенный вид психической деятельности с целью ее исследования или совершенствования. В теоретических психологических

исследованиях метод моделирования способствует конструированию нового на практике. Построение и реализация модели позволяют экспериментально верифицировать полноту теоретических представлений с позиции их работоспособности и обоснованности в практической деятельности. Посредством моделирования создается целостный образ, который в рамках настоящего исследования дает возможность представить содержание модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе.

Выделяют следующие основные этапы моделирования: постановку цели, построение модели с использованием системного подхода к процессу целеполагания и метода «дерево целей», проверку модели на достоверности, применение и обоснование модели.

Целеполагание выступает начальной точкой в любой человеческой деятельности предполагает постановку генеральной цели и совокупности целей (дерева целей) сообразно назначению (миссии), стратегическими системными установками и характером решаемых задач.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил нам составить «дерево целей» исследования психолого-педагогической коррекции в работе с детьми оказавшимися в трудной жизненной ситуации.

Сформулированные во введении к настоящей работе цель и задачи для их наглядного представления с учетом логики исследования и стремления осуществлять его на более высоком методологическом уровне, были структурированы на основе метода «дерево целей». В основе «дерева целей» как метода планирования лежит теория графов. Названный метод представляет собой как траекторные, определяющие направление движения к заданным стратегическим целям, так и точечные, определяющие достижение тактических целей, которые характеризуют степень приближения к заданным целям по заданной траектории.

Дерево целей психолого-педагогической коррекции в работе с детьми оказавшимися в трудной жизненной ситуации представлено на рисунке 1.

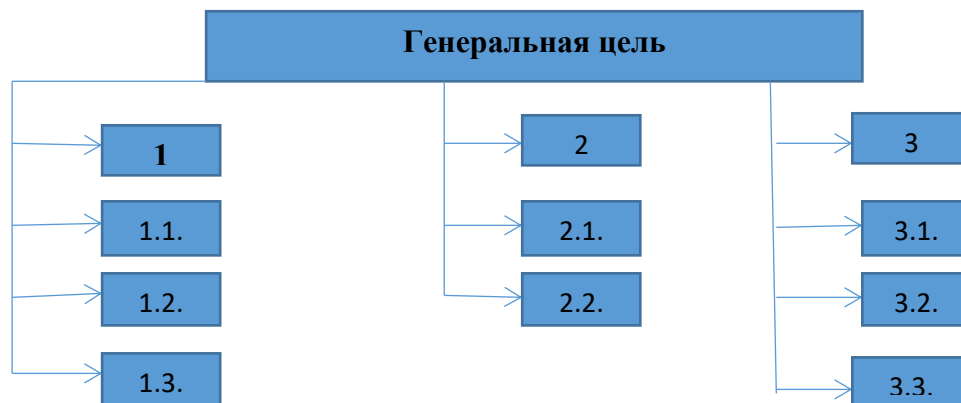


Рисунок 1. - «Дерево целей» психолого-педагогической коррекции в работе с детьми оказавшимися в трудной жизненной ситуации

Генеральная цель - теоретически обосновать и экспериментально проверить программу психолого-педагогической коррекции в работе с детьми оказавшимися в трудной жизненной ситуации.

1. Изучить психолого-педагогическую проблему психолого-педагогической коррекции в работе с детьми оказавшимися в трудной жизненной ситуации.

1.1. Изучить феномен трудных жизненных ситуаций в психолого-педагогической литературе.

1.2. Определить возможности совладающего поведения детей и их жизнестойкости в трудных жизненных ситуациях.

1.3. Составить модель психолого-педагогической коррекции в работе с детьми оказавшимися в трудной жизненной ситуации.

2. Провести исследования возможностей психолого-педагогической коррекции в работе с детьми оказавшимися в трудной жизненной ситуации.

2.1. Определить этапы, методы и методики исследования.

2.2. Дать характеристику выборки и проанализировать результаты экспериментального исследования.

3. Провести психолого-педагогическую коррекцию в работе с детьми оказавшимися в трудной жизненной ситуации.

3.1. Разработать и реализовать коррекционную программу по формированию жизнестойкости детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

3.2. Проанализировать результаты экспериментального исследования.

- Диагностический компонент включает в себя систему методик, позволяющих выявлять уровни тревожности и жизнестойкости детей оказавшихся в трудных жизненных ситуациях. Для этого мы используем валидные, наиболее часто используемые методики для выявления уровня тревожности и жизнестойкости детей оказавшихся в трудных жизненных ситуациях:

- а) Тест школьной тревожности М.Филлипса;
- б) Тест жизнестойкости (авторы Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова);
- с) Опросник стратегий поведения в значимых ситуациях (ОСПЗС)» (автор Е.Ю. Коржова)

- Коррекционный компонент включает коррекционную программу по формированию жизнестойкости детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Основной целью данного блока является формирование жизнестойкости детей оказавшихся в трудных жизненных ситуациях.

- Аналитический компонент включает в себя сравнительный анализ показателей уровня тревожности и жизнестойкости детей на подготовительном и заключительном этапах. Основной целью данного блока является измерение и сравнение показателей уровня тревожности и жизнестойкости детей.

Моделирование позволяет, не противореча принципам системного подхода, вычлнить какой-либо аспект исследуемого процесса. Моделирование заключается в формировании упрощенных словесно-логических, математических, графических либо иных заменителей исследуемой проблемы, воспроизводящих с заданной степенью точности ее наиболее важные характеристики для конкретного исследования.

Проанализировав исследования Ю.К. Бабанского [7], А.Н. Дахина [25], В.В. Краевского [8], Е.А. Лодатко [37], О.А. Остапенко [43], В.А. Ясвина [76], мы под педагогическим моделированием понимаем:

- обобщенный феномен педагогической системы, отражающий существенные связи педагогического исследования;
- фрагментно-предметное моделирование, в котором модель сориентирована на один базовый фрагмент педагогической действительности;
- моделирование идеальных объектов, прямо или косвенно связанных с идеальными целями педагогического процесса;
- моделирование пути достижения цели, траекторию образовательного процесса, позволяющую корректировать его движение к цели.

Опираясь на исследования Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, под педагогическим моделированием мы понимаем «отражение характеристик существующей педагогической системы в специально созданном объекте, который называется педагогической моделью» [75, с. 138.].

Под термином «модель» мы будем понимать «мысленно представленную и материально реализованную систему, которая отображая и воспроизводя существующий и проектируемый объект исследования, способна замещать ее так, что ее изучение дает новую информацию об объекте исследования» [55, с. 88].

Разработка авторской модели будет связана с описанием ее структурных блоков, теоретических параметров, описанием связей и отношений между ними, определяя тем самым направленность рационального управления процесса формирования социальной ответственности курсантов военных вузов при заданных условиях образовательной практики [56].



Рис. 2. - Модель психолого-педагогической коррекции в работе с детьми оказавшимися в трудной жизненной ситуации

По нашему мнению, оптимальным для проблематики нашего исследования является структурно-функциональная модель, которая позволит «раскрыть связи строения изучаемого объекта с выполняемыми функциями» [75, с. 141.]. Выбор данного типа модели обусловлен возможностью отражения в ее содержании совокупности структурных блоков изучаемого феномена, которые взаимосвязаны определенными функциональными отношениями между собой в логике способа и характера взаимодействия [48]. Эти взаимосвязи в совокупности будут способствовать эффективности

организации процесса формирования социальной ответственности курсантов военных вузов.

Таким образом, нами была разработана модель психолого-педагогической коррекции в работе с детьми оказавшимися в трудной жизненной ситуации (рис. 2), включающая в себя целевой, диагностический, коррекционный и аналитический компоненты; построено «дерево целей» психолого-педагогической коррекции в работе с детьми оказавшимися в трудной жизненной ситуации.

При осуществлении психолого-педагогической коррекции необходимо руководствоваться следующими принципами:

1. Принцип комплексности – психологическая коррекция – это единый комплекс психолого – педагогический влияний;

2. Принцип конфиденциальности – вся полученная психологом информация, не разглашается ни при каких обстоятельствах, лишь в том случае, если жизни клиента угрожает опасность;

3. Принцип гуманизма – проявление доброжелательного, уважительного отношения к каждому участнику коррекционной программы;

4. Принцип единства диагностики и коррекции. Диагностику каких-либо психологических параметров целесообразно проводить только при последующих коррекционных мероприятиях, при выявленных отклонениях или группы риска;

5. Принцип личностного подхода. Личностный подход – это индивидуальный подход психолога к каждому ребенку как к уникальной личности помогающий ему в самореализации. В ходе психологической коррекции учитывается личность в целом;

6. Иерархический принцип, основное содержание коррекционной работы должно выстраиваться на создании зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка;

7. Принцип ответственности – психолог несет личную ответственность за благополучие учащихся;

8. Принцип компетентности - психолог чётко знает и определяет границы собственной компетентности [80].

Выводы по главе 1:

В качестве тревожных симптомов осложненной социальной ситуации жизни, в первую очередь в детском населении нашего общества, выступают растущие масштабы асоциального поведения среди подростков, серьезное увеличение численности детей, проживающих в трудных жизненных ситуациях.

Понятие трудная жизненная ситуация в целом определяется как временная, объективно или субъективно создавшаяся ситуация, или неизбежное событие в жизненном цикле, порождающее эмоциональные напряжения и стрессы; препятствия в реализации важных жизненных целей, с которыми нельзя справиться с помощью привычных средств; ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность; нарушение привычных внутренних связей; невозможность реализации внутренних стимулов (мотивов, стремлений, ценностей).

Мы определяем **трудную жизненную ситуацию детей** как ситуацию, повреждающуюся совокупностью факторов объективного и субъективного характера, специфических для данной возрастной группы.

Столкновение с трудными жизненными ситуациями болезненно переживается личностью и изменяет ее отношение к жизни, к себе, к ценностям, что приводит к использованию различных стратегий, помогающих человеку выйти из этой ситуации. С одной стороны трудными жизненными ситуациями может оказывать разрушительное действие, повышая тревогу и депрессию, чувство беспомощности и безнадежности. А с другой стороны, придать жизни смысл, сделать ее более полной и содержательной.

Психологическое предназначение совладения для детей в трудных жизненных ситуациях состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему ослабить или смягчить эти

требования, постараться избежать или приспособиться к ним и тем самым предотвратить стрессовое действие ситуации.

Жизнестойкость как базовую образующую личности ребенка, включающую совокупность личностных качеств, обеспечивающих стратегии конструктивного поведения при преодолении трудностей, позволяющую сопротивляться негативным влияниям среды, эффективно преодолевать трудности и риски, трансформируя их в ситуации развития, сохраняя здоровье и личностную целостность

Разработана модель психолого-педагогической коррекции в работе с детьми оказавшимися в трудной жизненной ситуации

- Диагностический компонент включает в себя систему методик, позволяющих выявлять уровни тревожности и жизнестойкости детей оказавшихся в трудных жизненных ситуациях. Для этого мы используем валидные, наиболее часто используемые методики для выявления уровня тревожности и жизнестойкости детей оказавшихся в трудных жизненных ситуациях:

- а) Тест школьной тревожности М.Филлипса;
- б) Тест жизнестойкости (авторы Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова);
- с) Опросник стратегий поведения в значимых ситуациях (ОСПЗС)» (автор Е.Ю. Коржова)

- Коррекционный компонент включает коррекционную программу по формированию жизнестойкости детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Основной целью данного блока является формирование жизнестойкости детей оказавшихся в трудных жизненных ситуациях.

- Аналитический компонент включает в себя сравнительный анализ показателей уровня тревожности и жизнестойкости детей на подготовительном и заключительном этапах. Основной целью данного блока является измерение и сравнение показателей уровня тревожности и жизнестойкости детей.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

2.1. Констатирующий этап экспериментальной работы

Экспериментальная работа проводилась нами на базе МАУ ДО Городской Дом детского творчества г. Радужный. В исследовании принимали участие 32 учащихся, в возрасте от 8 до 12 лет. Напомним, что мы определяем **трудную жизненную ситуацию детей** как ситуацию, порождающуюся совокупностью факторов объективного и субъективного характера, специфических для данной возрастной группы.

Отсутствие объективных возможностей проявляется в нарушении ценностного отношения к ребенку со стороны взрослых, ослаблении необходимых социальных связей. Дефицит субъективных возможностей становления ребенка как полноценного субъекта своей жизнедеятельности находит свое отражение в искажениях представлений детей о способах жизнедеятельности людей, в доминировании отрицательных эмоциональных состояний, в неадекватном характере взаимодействия с социумом.

У трудных жизненных ситуаций возможно выделить 7 ключевых принципов: общие признаки трудных жизненных ситуаций, не подконтрольность ситуации, неопределенность ситуации, необходимость быстрого реагирования, прогнозируемость ситуации, затруднения в принятии решения и оценивание собственных ресурсов.

При определении экспериментальной выборки детей попавших в трудную жизненную ситуацию, мы проводили консультацию с социальным педагогом школы и педагогом-психологом. Среди ключевых *признаков*, по которым проводился отбор детей для участия в экспериментальной работы, нами были выделены: наличие проблем в семье, затруднения в коммуникации со сверстниками, наличие трагических событий произошедших за последнее время, тяжелое материальное положение в семье, дети имеющие приводы в

милицию и т.д. Таким образом, совместно с социальным педагогом и педагогом-психологом были отобраны 32 учащихся, в возрасте от 8 до 12 лет, при этом было получено разрешение от их родителей на участие детей в экспериментальном исследовании.

Нами были выделены **критерии** жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях (таблица 1).

Таблица 1.

Критерии жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях

Критерий	Характеристика
Мотивационный	стремление к саморазвитию, мотивация достижения, принятия риска как убежденности личности в необходимости влиять на жизненные события независимо от прогнозируемого результата, оставаться открытым окружающей среде и обществу в различных обстоятельствах
Эмоциональный	позитивный образ себя, уверенности в себе, адекватная самооценки в предметной деятельности, особенно – в учебной, отсутствие страхов и эмоционального напряжения, самопринятие, эмоциональный самоконтроль и эмоциональная гибкость, социабельность, отсутствие личностной и ситуативной тревожности
Поведенческий	склонность к установлению эмоциональных связей, позитивная социальная ориентация и развитые социальные навыки, высокий уровень активности, хорошо развитые навыки решения проблем

На основании критериев были выявлены высокий, средний и низкий **уровни** сформированности жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях.

Таблица 2.

Уровни сформированности жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях

Уровни	Характеристика
---------------	-----------------------

Низкий	Отсутствие веры в возможность конструктивного выхода из трудных жизненных ситуаций, неуверенность в себе, низкая самооценка, наличие ситуативной тревожности, сложности в установлении эмоциональных связей, слабые социальные навыки
Средний	Устойчивая позитивная мотивация к конструктивному выходу из трудных жизненных ситуаций, низкая самооценка, ситуативная тревожность проявляется эпизодически, сложности в установлении эмоциональных связей, развитые социальные навыки
Высокий	Устойчивая позитивная мотивация к конструктивному выходу из трудных жизненных ситуаций, адекватная самооценка, отсутствие проявлений тревожности, позитивная социальная ориентация и развитые социальные навыки, высокий уровень активности, стремление к саморазвитию, мотивация достижения успеха

Выявление вышеописанных уровней сформированности жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях осуществлялось посредством системы методик, позволяющих выявлять уровни тревожности и жизнестойкости детей оказавшихся в трудных жизненных ситуациях. Для этого мы используем валидные, наиболее часто используемые методики для выявления уровня тревожности и жизнестойкости детей оказавшихся в трудных жизненных ситуациях:

Тест школьной тревожности М. Филлипса [53].

По методике «Тест школьной тревожности Филлипса» в качестве исследуемого параметра определена школьная ситуативная тревожность. Особенность проведения методики заключалась в том, что ее вопросы зачитывались не массово, а отдельно для каждого ребёнка.

Тест направлен на изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

Инструкция. «Ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь.

Текст опросника

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом, быть как все?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости оттого, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?

15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, что хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, если ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относятся к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?

32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебной работой?

33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимания?

34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?

35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?

36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?

37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?

38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем сейчас?

39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школе так же хорошо, как и твои одноклассники?

40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?

41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?

42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удается быть лучше их?

43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?

44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?

45. Высмеивают ли временами одноклассники твою внешность и поведение?

46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?

47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?

48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?

49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?

50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?

51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?

52. Пугает ли тебя проверка твоих заданий в школе?

53. Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?

54. Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, что не можешь ты?

55. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?

56. Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?

57. Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?

58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?

Обработка и интерпретация результатов

При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил «Да», в то время как в ключе этому вопросу соответствует «→», то есть ответ «Нет». Ответы, не совпадающие с ключом — это проявление тревожности. При обработке подсчитываются:

1. Общее число несовпадений по всему тесту. Если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75% от общего числа вопросов теста — о высокой тревожности.

2. Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тесте. Уровень тревожности определяется также, как и в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние

школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Выявляемые факторы:

1. Общая тревожность в школе
2. Переживание социального стресса
3. Фрустрация потребности в достижении успеха
4. Страх самовыражения
5. Страх ситуации проверки знаний
6. Страх несоответствовать ожиданиям окружающих
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями

Тест жизнестойкости (авторы Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова) [34].

Представляет собой адаптивный вариант опросника *Hardiness Survey*, разработанного американским психологом S. Maddi. Результаты теста жизнестойкости позволили выявить способность и готовность педагога конструктивно действовать в ситуациях трудностей, его подверженность стрессовым переживаниям, депрессивность.

Англоязычное понятие **Hardiness** Д.А. Леонтьев предложил переводить как **жизнестойкость**. Понятие жизнестойкости, с одной стороны, опирается на понятийный аппарат экзистенциально-гуманистической психологии, с другой - на прикладную психологию.

Жизнестойкость (*hardiness*) представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. Жизнестойкость – это некая экзистенциальная отвага, позволяющая личности в меньшей степени зависеть от ситуативных переживаний, преодолевать постоянную базовую тревогу, актуализирующуюся в ситуации неопределённости и необходимости выбора.

Данная диспозиция включает в себя три сравнительно автономных компонента: **вовлеченность, контроль, принятие риска**. Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению

внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания (hardy coping) со стрессами.

Вовлеченность (commitment) определяется как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности». Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности. В противоположность этому, отсутствие подобной убежденности порождает чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни. «Если вы чувствуете уверенность в себе и в том, что мир великодушен, вам присуща вовлеченность».

Контроль (control) представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Противоположность этому – ощущение собственной беспомощности. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь.

Принятие риска (challenge) — убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, — неважно, позитивного или негативного. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности.

Одним из первых и наиболее убедительных исследований, основанных на конструкте жизнестойкости, явилось лонгитюдное исследование менеджеров крупной телекоммуникационной компании штата Иллинойс. Стрессогенная ситуация в компании возникла вследствие изменений в законодательстве, регулирующем телекоммуникационный бизнес в США. В результате этих изменений всем предприятиям отрасли предстояли значительные сокращения персонала в течение нескольких месяцев, о чем было заранее известно. Эта ситуация провоцировала реакции дистресса,

соматические заболевания и психические нарушения у многих работников, ожидающих решения своей судьбы. Исследование, проведенное Мадди, обнаружило четкую обратную зависимость между выраженностью компонентов жизнестойкости и вероятностью серьезного заболевания в течение года после возникновения стрессовой ситуации у менеджеров компании. При низкой выраженности всех трех компонентов жизнестойкости вероятность заболевания оказалась равна 92,5%, при высоком уровне одного из компонентов — 71,8%, при высоком уровне двух компонентов — 57,7%, и при высоком уровне всех трех компонентов — 1,1%

Заполните, пожалуйста, бланки, отвечая на вопросы тестов в комфортном для Вас темпе.

Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы, отмечая в бланке Теста знаком «+» тот ответ, который наилучшим образом отражает Ваше мнение

Обработка результатов.

Для подсчета баллов ответам на прямые пункты присваиваются баллы от 0 до 3 («нет» - 0 баллов, «скорее нет, чем да» - 1 балл, «скорее да, чем нет» - 2 балла, «да» - 3 балла), ответам на обратные пункты присваиваются баллы от 3 до 0 («нет» - 3 балла, «да» - 0 баллов). Затем суммируется общий балл жизнестойкости и показатели для каждой из 3 субшкал (вовлеченности, контроля и принятия риска). Прямые и обратные пункты для каждой шкалы представлены ниже.

Оцениваемые шкалы:

- Вовлечённость
- Контроль
- Принятие риска
- Нормативные значения
- Нормы
- Жизнестойкость
- Вовлеченность
- Контроль

– Принятие риска

Опросник стратегий поведения в значимых ситуациях (ОСПЗС)»
(автор Е.Ю. Коржова) [30].

Использование данной методики позволило нам выявить особенности выбора стратегий поведения педагога в трудных значимых ситуациях.

Данный тест направлен на выявление следующих параметров:

I. Соматически ориентированные стратегии. У «объектных» в трудных ситуациях адаптивные стратегии мало связаны с другими, зато дезадаптивные, характеризующие в целом негативные изменения соматического состояния, имеют 9 значимых связей с другими стратегиями. Это означает, что многие стратегии могут привести к определенному телесному неблагополучию. В ситуациях, приносящих удовлетворение, наблюдается более равномерное соотношение взаимосвязей телесных изменений с используемыми стратегиями. Многие стратегии способствуют как позитивному, так и негативному соматическому состоянию, т. е. велика вероятность соматической дезадаптации даже в радостных обстоятельствах. У «субъектных», в отличие от «объектных», и в трудных, и в приносящих удовлетворение ситуациях несколько больше вероятность достижения позитивного соматического состояния, поскольку довольно большое количество значимых связей имеют и адаптивные, и дезадаптивные стратегии, с преобладанием таких связей у адаптивных стратегий.

II. Профессионально ориентированные стратегии. У «объектных» весьма значительно количество связей таких стратегий с остальными (13 у адаптивного и 10 у дезадаптивного варианта стратегий) в ситуациях, приносящих удовлетворение. У «субъектных», напротив, наибольшее количество связей выявляется в трудных ситуациях. Таким образом, у «объектных» выбор профессионально ориентированных стратегий больше влияет на остальные в «+»-ситуациях, у «субъектных» – в «-»-ситуациях.

III. Внепрофессионально ориентированные стратегии. Наибольшее количество связей (и потому наибольшее влияние) имеют дезадаптивные

стратегии в ситуациях, приносящих удовлетворение, у представителей обоих типов субъектобъектных ориентаций, с некоторым преобладанием у «объектных».

IV. Социально ориентированные стратегии. У «объектных» большее количество связей имеют дезадаптивные стратегии в трудных ситуациях, у «субъектных» больше связей имеют адаптивные стратегии, как в трудных ситуациях, так и в ситуациях, приносящих удовлетворение.

V. Непосредственное реагирование. У «объектных» большее количество связей имеют дезадаптивные стратегии, как в трудных ситуациях, так и в ситуациях, приносящих удовлетворение. У «субъектных» больше связей у адаптивных стратегий. Следовательно, непосредственные реакции более благоприятно сказываются на поведении «субъектных», нежели «объектных».

VI. Опосредованное реагирование. У «объектных» больше связей неадаптивные стратегии имеют в трудных ситуациях, адаптивные – в ситуациях, приносящих удовлетворение; у «субъектных» – наоборот. Следовательно, размышлять полезнее «объектным» в радости, «субъектным» – в трудные моменты жизни.

Согласно полученным данным, субъектно-ориентированные имеют больше шансов на позитивное соматическое состояние, чем объектно-ориентированные. Для субъектноориентированных очень важными являются профессиональные стратегии (как адаптивные, так и дезадаптивные), поскольку они связаны почти со всеми остальными и, следовательно, значительно влияют на поведение. На поведение объектно-ориентированных большое влияние оказывают профессиональные стратегии, избираемые в ситуациях, приносящих удовлетворение. Внепрофессионально ориентированные стратегии важны для представителей обеих ориентаций, поскольку при их неадекватном использовании (дезадаптивный вариант) негативно влияют на поведение.

Перейдем к характеристике результатов полученных на констатирующем этапе экспериментальной работы.

Анализ результатов методики «Тест школьной тревожности Филипса» показал, что 19 испытуемым (59,37 %) присуща повышенная ситуативная тревожность, хотя внешне это не всегда заметно. У 13 детей (40,62% от общего количества испытуемых) умеренный уровень тревожности. Графически результаты представлены на рисунке 3.



Рис. 3. Результаты методики «Тест школьной тревожности Филипса» (констатирующий этап экспериментальной работы)

Детям с повышенной ситуативной тревожностью проявляли общую тревожность в школе, склонны к переживанию социального стресса, у них страх самовыражения и несоответствия ожиданиям окружающих, у них низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, а также проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Анализ результатов по тест жизнестойкости (авторы Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова) привел нас к следующим выводам. По результатам поданной методике испытуемые были распределены на две группы. В первую подгруппу были отнесены испытуемые, имеющие высокие и средние показатели жизнестойкости. В нее вошли 12 испытуемых, что составляет 37,5%

испытуемых. Детей изданной подгруппы можно охарактеризовать, как способных и готовых активно и гибко действовать в ситуации стресса и трудностей. Их жизнестойкие убеждения не только создают «иммунитет» к тяжелым переживаниям, но и являются «профилактирующим» фактором к образованию нежелательных изменений, так как эта личностная переменная влияет не только на оценку ситуации, но и на активность человека в преодолении этой ситуации (выбор конструктивного способа ее разрешения).

Во вторую подгруппу вошли 20 детей, что составило 62,5% испытуемых. Для испытуемых этой подгруппы, в отличие от первой, характерна уязвимость к переживаниям стресса и депрессивности. Выбор представителями этой подгруппы неконструктивных способов преодоления трудностей позволяет условно определить их как «нестойкие». Испытуемые, отнесенные к группе «стойких» уверены, что при любой ситуации им стоит проявлять активность и не оставлять попытки преодоления. При этом они в большей степени, чем «нестойкие» готовы пойти на риск и переносить ситуации неопределенности.

В таблице № 3 представлены данные по средним показателям жизнестойкости и ее составляющих.

Таблица 3.

Показатели жизнестойкости и ее составляющих

Подгруппы	Жизнестойкость	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска
Нестойкие (62,5%)	46,88	53,12	25,00	21,88
Стойкие (37,5%)	81,25	56,25	50,00	18,75

Проанализировав таблицу 3, мы выяснили, что большая часть детей с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности. При этом у части детей отсутствие подобной убежденности порождает чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни.

Перейдем к характеристике результатов по опроснику стратегий поведения в значимых ситуациях (ОСПЗС)» (автор Е.Ю. Коржова). Анализу

подвергалось общее количество адаптивных, дезадаптивных и вместе взятых стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях. В процессе анализа были выявлены предпочитаемые стратегии поведения в процентном соотношении.

Как и предполагалось, дети с разным уровнем жизнестойкости значительно различаются по типам и видам стратегий поведения в трудных ситуациях. В группе испытуемых с высокими показателями жизнестойкости, дети выбирали чаще адаптивные способы выхода из трудной ситуации, испытуемые же второй группы, как правило, делали выбор в пользу дезадаптивных стратегий поведения. Дети с низкой жизнестойкостью демонстрируют дезадаптивные стратегии в поведении, связанном с отношением к трудным жизненным ситуациям, к людям, к своему внутреннему миру. Это проявляется в неправильной оценке ситуации, отрицании актуальных переживаний, в приписывании результатов поведения обстоятельствам, рационализации, регрессии, понижении самооценки, повышении уровня тревожности и депрессивности и, как результат – в формировании болезненных симптомов. Высокая жизнестойкость позволяет детям преодолевать трудности, используя адаптивные стратегии поведения. Это проявляется в изменении (в зависимости от ситуации) активности в учебе, наращивании адаптационных ресурсов, изучении ситуации и, в зависимости от его результатов, конструктивном приспособлении к ней, в преобладании практических действий над эмоциональным реагированием, эмоциональном принятии ситуации и извлечении из нее уроков на будущее.

Результаты диагностических исследований поданной методике представлены на рисунке 4.

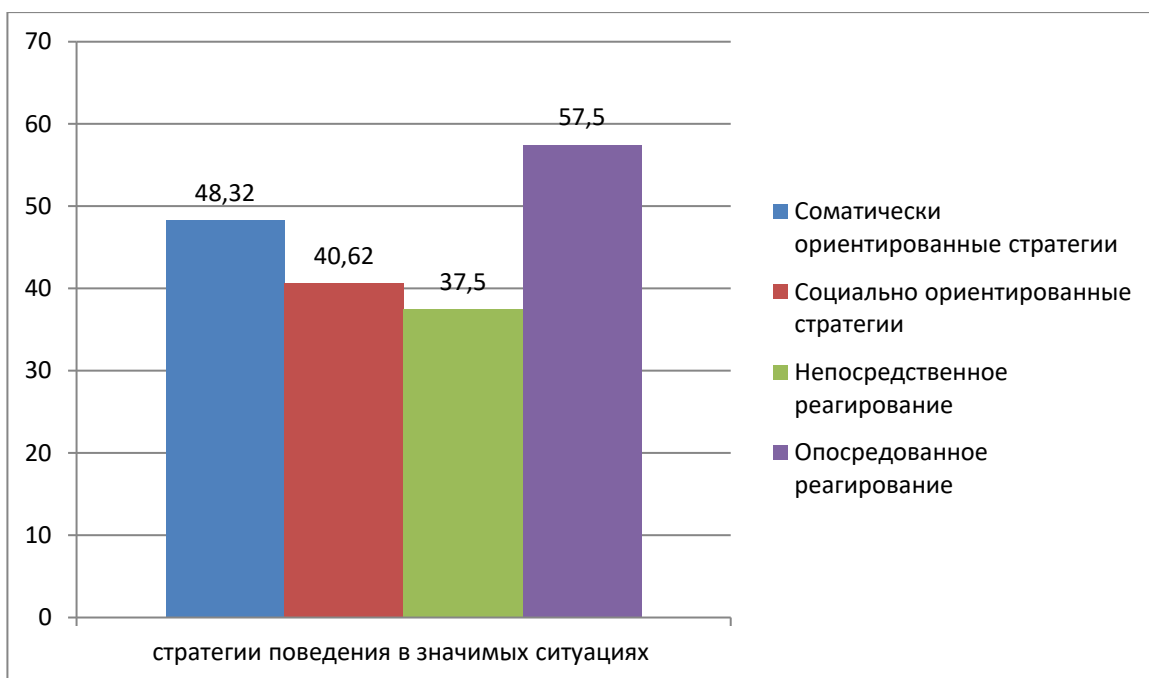


Рис 4. Стратегии поведения детей в значимых ситуациях

Проанализировав рисунок 4, отметим что, у 48,32% испытуемых преобладают соматически ориентированные стратегии реагирования, что может привести как к позитивному, так и негативному соматическому состоянию, т. е. велика вероятность соматической дезадаптации даже в радостных обстоятельствах.

На основе трех диагностических методик, совместно с педагогом-психологом испытуемые были подразделены на три уровня сформированности жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях (таблица 4).

Таблица 4.

Распределение испытуемых по уровням сформированности жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях

Уровни	Испытуемые
Низкий	14 (43,75%)
Средний	12 (37,5%)
Высокий	6 (18,75%)

Наглядно результаты испытуемых по уровням сформированности жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях представлены на рисунке 5.

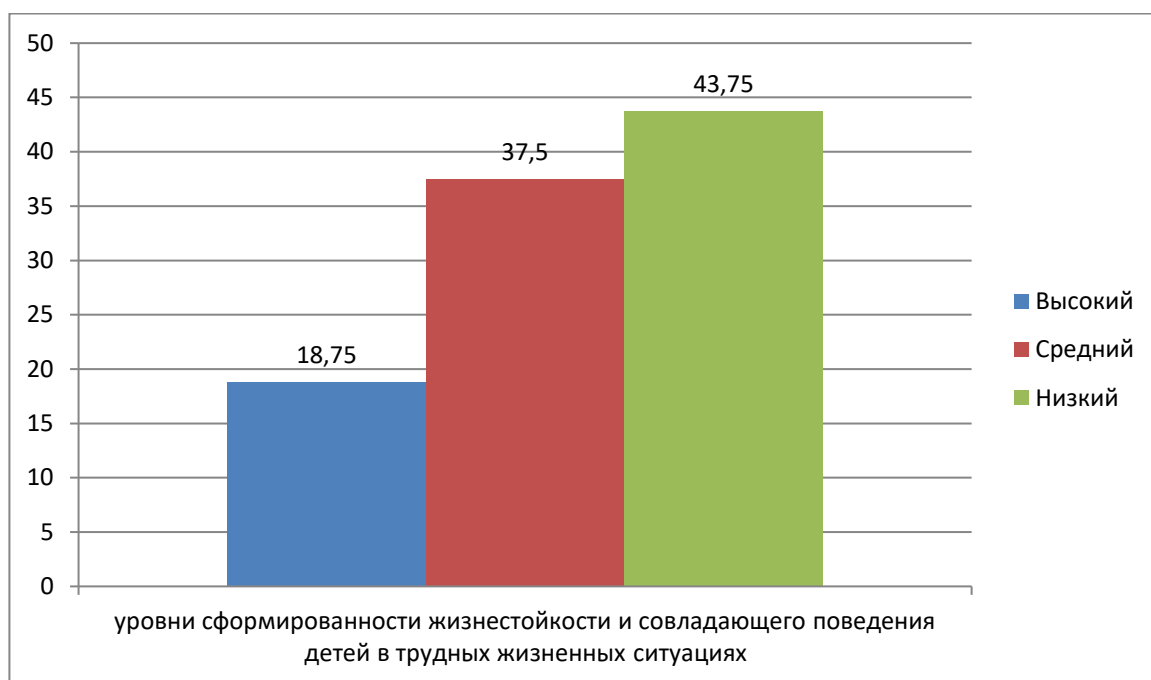


Рис. 5. распределение испытуемых по уровням сформированности жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях

Таким образом, мы выяснили, что у 18,75% детей выявлен высокий уровень сформированности жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях. Для них характерна устойчивая позитивная мотивация к конструктивному выходу из трудных жизненных ситуаций, адекватная самооценка, отсутствие проявлений тревожности, позитивная социальная ориентация и развитые социальные навыки, высокий уровень активности, стремление к саморазвитию, мотивация достижения успеха

У 37,5% детей выявлен средний уровень сформированной жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях. Для них характерна устойчивая позитивная мотивация к конструктивному выходу из трудных жизненных ситуаций, низкая самооценка, ситуативная тревожность проявляется эпизодически, сложности в установлении эмоциональных связей, развитые социальные навыки.

Тревожным фактором является, то, что у 43,75% детей выявлен низкий уровень сформированной жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях. Для них характерно отсутствие веры в возможность конструктивного выхода из трудных жизненных ситуаций, неуверенность в себе, низкая самооценка, наличие ситуативной тревожности, сложности в установлении эмоциональных связей, слабые социальные навыки.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки и реализации коррекционной программы по формированию жизнестойкости детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Чему будет посвящен следующий параграф исследования.

2.2. Коррекционная программа по формированию жизнестойкости детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации

Цель программы - повышение уровня жизнестойкости детей, профилактика антивиталяного поведения.

Достижение этой цели предполагает решение взаимосвязанных **задач**:

1. Оказание психолого-педагогической поддержки и помощи детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации;
2. Формирование навыков конструктивного взаимодействия (работа в команде, поведение в конфликтной ситуации, создание благоприятного психологического климата в коллективе);
3. Формирование у детей позитивного самосознания собственной личности и личности других людей;
4. Организация и включение детей в ценностно значимую для них деятельность.

Программа состоит из 2 модулей:

1. Профилактическая работа в классных коллективах (в рамках внеурочной занятости, на классных часах) (4 час.);
2. Индивидуальная работа с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации (6 - 10 час.);

Показателем эффективности программы выступает повышение уровня жизнестойкости детей, что проявляется в сформированности качеств:

1. Высокая адаптивность.
2. Уверенность в себе.
3. Независимость, самостоятельность суждений.
4. Стремление к достижениям.
5. Ограниченность контактов, самодостаточность.

Прогнозируемые риски

1. Многообразие факторов, влияющих на формирование личности обучающихся, и не зависящих от школьного образования (семейное неблагополучие, наследственность, экология, образ жизни).

2. Недостаточная мотивационная готовность учителя к реализации требований программы.

3. Недостаточная заинтересованность (полное отсутствие заинтересованности) родителей в вопросах воспитания собственных детей, отсутствие мотивации к изменению семейного уклада, стиля взаимоотношений, образа жизни (при наличии семейного неблагополучия).

Пояснительная записка

Современное динамично развивающееся общество переживает серьезные социально-экономические, правовые, нравственные, духовные изменения, которые затрагивают различные сферы деятельности человека, в том числе и систему образования. Условия, в которых протекает жизнедеятельность современного подростка, часто по праву называют экстремальными и стимулирующими развитие стресса. В этих сложных условиях актуализируются проблемы, связанные с решением возникающих перед человеком трудных жизненных ситуаций. Эта проблема актуальна для школьников, так как создавшаяся социальная обстановка требует от них максимальной адаптации.

Для некоторых трудные жизненные ситуации выступают в качестве повода суицидального поведения, другие же в подобных ситуациях проявляют свою жизнестойкость. Жизнестойкость (hardiness)- представляет собой совокупность навыков и установок, которые помогают изменять поведение при преодолении стрессовой ситуации. Жизнестойкие люди в стрессовых ситуациях (в частности, во время серьезных перемен) ищут поддержку и помощь у близких, и сами готовы ответить им тем же.

Считают, что эффективнее оставаться вовлеченным в ситуацию и в контакте с близкими, знают, когда могут повлиять на исход событий, и делают это, верят, что перемены и стрессы естественны, и что они – скорее

возможность для роста, развития, более глубокого понимания жизни, чем риск, угроза благополучию.

Феномен **жизнестойкости** включает в себя компоненты: вовлеченность, контроль, принятие риска. Вовлеченность (commitment) – это уверенность в том, что даже в неприятных и трудных ситуациях, отношениях лучше оставаться вовлеченным: быть в курсе событий, в контакте с окружающими людьми, посвящать максимум своих усилий, времени, внимания тому, что происходит, участвовать в происходящем.

Человек независимо от обстоятельств должен помнить, что жизнь стоит того, чтобы жить. Противоположностью вовлеченности является отчужденность. Контроль (control) – это убежденность в том, что всегда возможно и всегда эффективнее стараться повлиять на исход событий. Если же ситуация принципиально не поддается никакому воздействию, то человек с высокой установкой контроля примет ситуацию как есть, то есть изменит свое отношение к ней, переоценит происходящее и т. д. Противоположностью контроля является беспомощность.

Принятие риска (challenge) – вера в то, что стрессы и перемены – это естественная часть жизни, что любая ситуация – это как минимум ценный опыт, который поможет развить себя и углубить свое понимание жизни. Противоположностью принятия риска является ощущение угрозы. В современных образовательных условиях целенаправленное формирование у обучающихся жизнестойкости, как «интегральной характеристики личности, позволяющей сопротивляться негативным влияниям среды, эффективно преодолевать жизненные трудности, трансформируя их в ситуации развития», является актуальной задачей педагогического коллектива любой образовательной организации.

Решение данной задачи возможно в комплексном взаимодействии: родители обучающихся, педагоги (классные руководители, учителя-предметники), социальные педагоги, педагогпсихологи. Формирование жизнестойкости опирается на аксиологический подход к категории

«ценность»: ценность человеческой жизни, цели и смысла жизни. Формируется отношение к общечеловеческим ценностям, определяется выбор социальной позиции, норм поведения при взаимодействии с другими людьми, характер принятых решений, направленность выбора, индивидуальные приемы психологической защиты и совладающего поведения в сложных жизненных ситуациях.

Содержание программы направлено на организацию работы по формированию жизнестойкости у детей 8-12 лет. Этот выбор обусловлен особенностями детского периода, связанного с развитием саморефлексии, становлением индивидуальной и социальной идентичности, повышающим и проявление антивиталяного поведения (не направленного на жизнь) у подростков с сформированными качествами жизнестойкости.

Содержание модуля 1

«Профилактическая работа в классных коллективах в рамках внеурочной занятости, на классных часах»

Мероприятия направлены на решение следующих задач программы:

- формирование навыков конструктивного взаимодействия (работа в команде, поведение в конфликтной ситуации, создание благоприятного психологического климата в коллективе);
- формирование у детей позитивного самосознания собственной личности и личности других людей.

Структура занятий

1. Упражнение для создания эмоционального настроения на занятие;
2. Работа в микрогруппах;
3. Мини-дискуссия;
4. Подведение итогов по схеме:
 - Как менялось мое эмоционально состояние в течение занятия?
 - Какой опыт приобретен в процессе занятия?
 - Какой эпизод занятия запомнился (понравился, удивил) больше всего?

Почему?

5. Притча

Содержание работы с детьми преимущественно направлено на познание ребенком самого себя, осмысление сильных и слабых сторон своей личности, самовоспитание.

Условием успешности профилактической работы в классных коллективах является ее системный характер, диалоговое взаимодействие, безоценочное принятие личности ребенка, отсутствие назидательности со стороны педагога.

Тематическое планирование

Тема	Содержание	Кол-во часов
Я - личность и индивидуальность. Я и мои друзья	Самоанализ подростками сильных и слабых сторон своей личности. Развитие рефлексии. Формирование мотивации на работу с собственными недостатками как способ саморазвития личности. Командообразование. Самопрезентация. Формирование команды, толерантности во взаимоотношениях и взаимодействии.	2
Я в мире друзей	Актуализация представления об особенностях привычек, взглядов, вкусов, позиций, поведения, деятельности людей, обусловленных половыми различиями. Развитие умения сотрудничать, учитывая эти знания. Формирование актуального поло-ролевого поведения. Формирование команды, толерантности во взаимоотношениях и взаимодействии.	2
Мои ценности: жизнь, здоровье, время, друзья, семья, успехи	Формирование ценностного отношения к себе, своей жизни, близким. Развитие представления о взаимосвязи личных качеств с жизненными успехами и неудачами людей. Формирование: убеждения, что успех в учебе и других делах зависит от труда и упорства; уверенного поведения, произвольности и самоконтроля, адекватной самооценки. Обучение приемам конструктивного общения	2
Практикум уверенного поведения в опасных ситуациях	Формирование понятий: опасность, риск, трудная жизненная ситуация, помощь, самопомощь, взаимопомощь. Обучение приемам анализа, планирования и преодоления трудной жизненной ситуации. Формирования умения обращаться за помощью к взрослому, сверстникам, пользоваться телефоном доверия. Службы экстренной помощи.	2

Модуль 2. Индивидуальная работа с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации

Основная задача индивидуальной (групповой) работы с детьми, оказавшимся в трудной жизненной ситуации: сориентировать на поиски выхода из критических ситуаций или (что более реально) на изменение его отношения к ним.

Эффективным методом работы может быть беседа, которая проводится по следующим этапам:

Этапы беседы	Деятельность педагога-психолога	Используемые приемы
Начальный этап	Установление эмоционального контакта с собеседником, взаимоотношений сопереживающего партнерства	«Сопереживание», «Эмпатийное выслушивание»
Второй этап	Установление последовательности событий, которые привели к кризисной ситуации; снятие ощущения безвыходности ситуации	«Преодоление исключительности ситуации», «Поддержка успехами и достижениями», «Структурирование беседы», «Постоянное внимание к содержанию», «Определение конфликта»
Третий этап	Совместное планирование деятельности по преодолению кризисной ситуации	«Интерпретация», «Планирование», «Удержание паузы», «Фокусирование на ситуации»
Заключительный этап	Окончательное формулирование плана деятельности; активная психологическая поддержка	«Логическая аргументация», «Рациональное внушение уверенности»

Организуя психокоррекционную работу с учащимися по переживанию травматического события педагог-психолог должен иметь соответствующий рабочий инструментарий по работе с травмой: набор психокоррекционных техник и методов, упражнений, как для детей, так и подростков, направленных на создание психологически безопасной атмосферы в группе, коррекцию

эмоциональной сферы, снятие тревоги, беспокойства, работу со страхами, психокоррекцию агрессивных и аутоагрессивных тенденций, выработку внутренней свободы, на понимание своих целей, потребностей, преодоление препятствий, выработку навыков поиска выхода из сложных ситуаций, формирование позитивного образа будущего.

Темы бесед:

1. Беседа для классного руководителя с учащимся по вопросам взаимоотношений с родителями.
2. Беседа классного руководителя со школьником по вопросам формирования жизнестойкости
3. Беседа для классного руководителя с учащимся по вопросам взаимодействия со сверстниками.
4. Беседа для классного руководителя с учащимся с целью разрешения конфликта.
5. Беседа для классного руководителя с учащимся по вопросам возникающего стресса.
6. Беседа для классного руководителя с учащимся по вопросам преодоления тревожности.
7. Беседа для классного руководителя с учащимся по вопросам преодоления депрессии.
8. Позитивные установки для учащихся. 9. Куда обратиться за психологической помощью?

Семинар-практикум из серии родительских собраний
«Семья и школа: поговорим?!»

Целевая аудитория	Обучающиеся, родители, педагоги
Количество участников	20
Цель работы	Активизация конструктивных ресурсов общения участников семинара. Задачи: Развитие навыков эффективного общения. Повышение психолого-педагогической грамотности родителей.

Актуальность для вашей целевой аудитории	Недостаточная сформированность у подростков, а также членов их семей, навыков преодоления конфликтных ситуаций.
Использованная литература	1. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? - М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. 2. Е.Лютова Эффективное взаимодействие с детьми. М., 2003. 3. Н.С. Караваева. Тренинг эффективного общения. - Тюмень, 2004. 4. Т. Гордон. Тренинг эффективного родителя
Оборудование, стимульный материал	маркеры, бумага А4, ножницы

Ход семинара

I. Введение.

Ведущий. Приветствие участников семинара.

Цель, задачи семинара- практикума. Особенности работы. Принятие режима, правил групповой работы.

- Как построить нормальные отношения с ребенком?
- Можно ли поправить отношения, если они совсем зашли в тупик?

Причины трудностей ребенка часто бывают спрятаны в сфере его чувств. Тогда практическими действиями – показать, научить, направить – ему не поможешь. В таких случаях лучше его послушать. На занятии мы с вами будем учиться, как лучше общаться с ребенком.

Знакомство участников друг с другом. Упражнение «Расскажи о себе» (Кто я? Ожидания от встречи.)

II. Восхождение к индивидуальности.

Упражнение “Зеркало”

Участники разбиваются парами (желательно взрослый + ребенок) и попеременно (по 3 минуты) выполняют роль зеркала, копируя в точности все движения и мимику напарника. Возможные варианты: собираемся в театр, занимаемся спортом, строим дом, готовим обед, танцуем и т. д.

Обсуждение:

- Трудно ли было выполнять движения другого? Почему?

- Что ты чувствовал, когда тебе обязательно надо было выполнять движения другого?

- Как вам хочется поступить в ситуации, когда вы вынуждены делать то, что вам не хочется или вы не можете?

Упражнение “Погружение в детство”

Каждый вспоминает и рассказывает самый запомнившийся момент из детства (дети рассказывают об одном из ближайших событий).

Обсуждение:

-Что общего в воспоминаниях детей и взрослых?

- Как Вы оценивали эту ситуацию тогда и сейчас? (*вопрос взрослым*)

- Можете ли вы понять своих родителей тогда? Что бы вы им посоветовали, если бы были их друзьями в их детстве? (*вопрос детям*)

III. «Язык принятия». «Язык неприятия»

Мини-лекция «Вербальная и невербальная оценка детей родителями».

Понятие о «языке принятия» и «языке неприятия» на вербальном и невербальном уровнях.

Ведущий обсуждает с участниками группы, что значит «язык принятия» и «язык неприятия», поясняя разницу их конкретными проявлениями, например:

1) оценка поступка («Мне жаль, что ты не поделился с сестрой игрушками») – и оценка личности («Ты очень жадный мальчик»);

2) временный язык («Сегодня у тебя это задание не получилось») – и постоянный язык («У тебя никогда ничего не получается, как следует»);

3) невербальные проявления «языка принятия и неприятия» (улыбка, взгляды, жесты, интонации, позы).

Примерный перечень проявлений принятия и неприятия ребенка родителями:

Язык принятия	Язык неприятия
Оценка поступка, а не личности	Отказ от объяснений
Похвала	Негативная оценка личности

Комплимент	Сравнение не в лучшую сторону
Временной язык (сегодня у тебя не получилось...)	Постоянный язык (Ты всегда делаешь неправильно...)
Ласковые слова, поддержка	Указание на несоответствие родительским ожиданиям
Выражение заинтересованности	Игнорирование
Сравнение с самим собой	Команды
Одобрение	Приказы
Согласие	Подчеркивание неудачи
Позитивные телесные контакты	Оскорбления
Улыбка	Угрозы
Контакт глаз	Наказание
Доброжелательные интонации	«Жесткая мимика»
Эмоциональное присоединение	Угрожающие позы
Поощрение	Негативные интонации
Выражение своих чувств	
Отражение чувств ребенка	

Работа в группах.

Составить список «языка принятия» и «языка непринятия»

Совместно с группой ведущий составляет список элементов «языка принятия» и «языка непринятия». К этой работе надо привлечь всех участников, по ходу дискуссии проясняя представления группы о принятии и непринятии.

Проблема	Ты – сообщение (слово обостряет, обижает, ранит)	Я – сообщение (слово смягчает, щадит, оберегает)
Родитель устал	Ты меня утомил. Отстань от меня.	Я очень устал. Мне хочется отдохнуть.
У ребенка замечание (двойка) в дневнике	Ты – бездельник! Вечно ты меня расстраиваешь!	Я огорчен. Мне неловко за тебя ...
Сын (дочь) не может выполнить домашнее задание.	О чем ты только думаешь? Неужели тебе трудно запомнить? Ты меня в могилу сведешь	Давай вместе разберемся... Я надеюсь, что у тебя при старании все получится ...
Ребенок грубо ответил Вам на замечание.	Когда ты научишься разговаривать с родителями?	Мне больно это слышать. Я думаю, что ты просто поторопился.

Каждой группе предлагается заполнить таблицу:

Фразы и поступки ребенка:	ответ на «языке принятия»	ответ на «языке непринятия»
Помоги мне, пожалуйста, с уроками!		

У меня нет времени на уборку в своей комнате.		
Вы обнаружили замечание учителя в дневнике.		
Можно ко мне придут сегодня друзья?		
Я получил двойку.		
Уроки еще не выучены, а вечером пришли друзья, чтобы позвать гулять по улице.		
Пришел домой с синяком или царапиной.		

Обсуждение:

Приходится ли менять Вам свое поведение, если изменяется поведение ребенка?

IV. «Я-высказывание», «Ты-высказывание»

Мини-лекция.

Причины трудностей ребенка часто бывают спрятаны в сфере его чувств. Тогда практическими действиями – показать, научить, направить – ему не поможешь. В таких случаях лучше всего его послушать. Правда, иначе, чем мы привыкли. Способ «помогающего слушания» называют **активным слушанием**.

Активно слушать ребенка – значит «возвращать» ему в беседе то, что он вам поведал, при этом обозначив его чувство.

- Больше я туда не пойду!

-Ты огорчен и больше не хочешь ходить в школу.

Правила активного слушания:

1. повернитесь к ребенку лицом, чтобы его и ваши глаза находились на одном уровне;
2. ваши ответы должны звучать в утвердительной форме;
3. повторить, что случилось с ребенком и обозначить его чувство;
4. «держат паузу» после каждой реплики.

Когда вы говорите с ребенком, сообщайте ему и о своих чувствах. Но говорите от первого лица. Сообщайте о себе, о своем переживании, а не о нем, не о его поведении.

Ведущий дает понятие о приемах и способах выражения взрослыми своих чувств и эмоций посредством языков “Я-высказывание” и “Ты-высказывание”.

«Ты-высказывание» содержит в себе негативную оценку другого человека, часто обвинение, что вызывает сопротивление и протест (“Прекрати разговаривать!”, “Немедленно уберись в комнате!”). Высказывания такого рода отрицательно влияют на самооценку и уровень притязаний другого человека.

«Я-высказывание» - это сообщение о ваших чувствах, оно редко вызывает протест, потому что не содержит обвинения. «Я-высказывание» предполагает в общении с ребенком позицию «на равных», вместо позиции «сверху». В этих высказываниях Вы отстаиваете свои интересы, но при этом не оказываете давления на другого человека. («Я недоволен тем, что комната не убрана. Что можно сделать, чтобы ее убрать?»)

Упражнение. “Я - высказывания”. “Ты – высказывание”.

Участникам раздаются карточки, в которых описаны различные жизненные ситуации:

- Вы входите в комнату и видите вашего сына дошкольника сидящим на подоконнике открытого окна.

- Вы ожидаете гостей. Дочь отрезала и съела кусок торта, который вы приготовили к торжеству.

- Вы только что вымыли пол, сын пришел и наследил.

- Ваш 15-летний сын сообщает, что не намерен больше ходить в школу.

- Ваша 10-летняя дочь жалуется, что ее подруга перестала с ней дружить.

- Старший сын – маме: «Ты всегда его защищаешь, говоришь: «Маленький, маленький», а меня никогда не жалеешь!»

Участники должны дать варианты ответов «Я – высказывание», «Ты – высказывание».

При обсуждении причин возможных нарушений поведения ребенка можно воспользоваться следующей информацией:

Причины нарушений поведения ребенка

1. Борьба за внимание.

Если ребенок не получает внимания, которое ему так необходимо для нормального развития и эмоционального

благополучия, то он находит свой способ его получить: он не слушается.

2. Борьба за самоутверждение.

Это борьба против чрезмерной родительской власти и опеки.

3. Желание отомстить.

Дети бывают часто обижены на родителей, например, если мать разошлась с отцом, или ребенка отлучили от семьи (бабушка опекун), или родители уделяют больше внимания младшему в семье. В глубине души ребенок переживает и даже страдает, а на поверхности все те же протесты, непослушание.

4. Потеря веры в собственный успех.

Ребенок переживает неблагополучие в какой-то одной области, а неудачи у него возникают совсем в другой. Например, у мальчика не сложились отношения в классе, а следствием стала запущенная учеба.

Упражнение «Эмоциональное восприятие».

Уважаемые родители! Закройте на минуту глаза и представьте, что вы встречаете своего лучшего друга (подругу). Как вы показываете ему, что рады, что он вам дорог, близок?

Теперь представьте, что это ваш собственный ребенок: что он приходит из школы и вы показываете, что рады его видеть.

Обсуждение:

В чем разница? Всегда ли мы показываем нашим детям свои чувства?

Упражнение «Живые руки».

Упражнение проводится в парах (родитель и ребенок). Участникам завязывают глаза, взаимодействуют только руки. Они «знакомятся», «мирятся» и «прощаются».

Обсуждение:

Что хотелось сделать на различных этапах упражнения?

V. Заключение.

Рефлексия занятия.

Работая с группой, я поняла, что...

Наиболее полезным для меня было...

Трудным для меня было...

Я научился...

Коррекционное занятие с элементами тренинга

«Хочу быть успешным!»

Ход занятия

1. Организационный момент.

Дети входят в класс, на партах для каждого приготовлена карточка с именем, находят по имени свое место.

2. Приветствие. Правила работы.

Приветствуют друг друга жестами, без слов (с целью снятия психологического напряжения). Принимают правила работы в группе.

Игра-активатор «Расшифруй свое имя».

Перед каждым ребенком имя, его нужно расшифровать. Каждая буква имени - качество характера (с целью повышение уверенности в себе и доверия участников друг к другу).

Сообщение темы занятия.

Читают тему занятия на слайде презентации. Презентация

Упражнение «Мои достижения»

Получивший мяч рассказывает, чего он достиг в своей жизни. По окончании круга, предлагается участникам рассказать, появилось ли у них чувство гордости за себя, когда они рассказывали о своих достижениях (с целью формирования адекватной самооценки).

6. Работа с понятием «успех» и его составными частями.

Участники обсуждают вопросы:

-Что такое успех?

-Что значит быть успешным?

Работа с составными частями успеха (цель, вера в цель, действие) в своем листе успеха.

Упражнение «Дотянись до звезды»

Выполняется под медитативную музыку. Участники стоят в кругу и слушают инструкцию:

Закройте глаза. Сделайте три глубоких вдоха и выдоха. Представьте себе, что над вами ночное небо, усеянное звёздами. Посмотрите на какую-нибудь особенно яркую звезду - это ваша мечта, ваше желание, ваша цель. Дайте ей название. Теперь протяните руки к небу и постарайтесь дотянуться до звезды. Старайтесь изо всех сил. А теперь сорвите её с неба и положите в карман. Держите крепко свою звёздочку. Сделаем три глубоких вдоха и выдоха и откроем глаза. Рассаживаемся по местам.

-Трудно ли было достать свою мечту?

-Какие чувства возникли, когда она оказалась в кармане? (на экране на набор эмоций и чувств). Выбирают из предложенных эмоций и чувств те, которые испытали.

Упражнение «Работа с высказываниями известных людей»

Работая с высказываниями известных людей об успехе, происходит закрепление материала. Участники делятся на две команды, каждая получает по два высказывания. Прочитывают, обсуждают и объясняют, как поняли смысл содержания.

«Успех - это когда ты десять раз упал, но десять раз поднялся» Джон Бон Джаве

«Один час работы придаёт человеку больше сил, чем месяц жалоб на жизнь» Бернанд Шоу

«Добиться успеха легче, чем его заслужить» Альбер Камю

«Будущее принадлежит тем, кто верит в красоту своей мечты» Элеонора Рузвельт

Упражнение «Картина успеха»

На листе успеха участники изготавливают «картину успеха» (коллаж). Детям раздаются различные изображения и картинки, из них каждый выберет то, что подходит ему. Наклеивая подходящие картинки и дорисовывая

карандашами и фломастерами, каждый ученик создает картину. Представляют свои работы. Выставка работ.

Рефлексия. Ритуал прощания.

-Что вам запомнилось из нашего занятия?

-Может ли тема нашего занятия «Хочу быть успешным!» стать лозунгом в вашей жизни?

-Что вы пожелаете всем на прощание?

Заключение.

Жизнестойкость как свойство личности наиболее активно развивается в детском возрасте, хотя может развиваться и в последующие периоды жизни. При целенаправленном развитии этого свойства у людей разного возраста важно обращаться к различным личностным структурам. Важным моментом в целенаправленной работе с детьми по преодолению трудных жизненных ситуаций является расширение поля сознания, а также развитие деятельности воображения, формирование процессов эмоционального предвосхищения, что способствует мобилизации душевных и физических сил ребенка. Внутренний ресурс детей и подростков, помогающий успешно справляться с жизненными трудностями, связан с гибкостью мышления, поведения, эмоционального реагирования. Это проявляется в быстром освоении новых стандартов, овладении навыками, переключением внимания с одной ситуации на другую, в эмоциональной гибкости, защитной работе воображения. В каждом возрастном периоде у человека существуют некоторые внутренние ресурсы, чтобы оптимально справляться с жизненными трудностями, однако эти ресурсы часто могут остаться невостребованными. Программа помогает сфокусировать внимание на выявлении и развитии необходимых ребенку внутренних ресурсов жизнестойкости.

2.3. Анализ результатов экспериментальной работы

После проведения с испытуемыми коррекционной программы, по формированию жизнестойкости детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации был проведен итоговый этап экспериментальной работы, ключевая цель которого определение эффективности разработанной коррекционной программы.

Перейдем к характеристике результатов полученных на констатирующем этапе экспериментальной работы.

Анализ результатов методики «Тест школьной тревожности Филипса» показал, что на итоговом этапе экспериментальной работы у 20 испытуемым (62,50%) присуща повышенная ситуативная тревожность, хотя внешне это не всегда заметно. У 12 детей (37,5% от общего количества испытуемых) умеренный уровень тревожности. Графически результаты представлены на рисунке 6.



Рис. 6. Результаты методики «Тест школьной тревожности Филипса» (итоговый этап экспериментальной работы)

По итогам реализации коррекционной программы по формированию жизнестойкости детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации мы выяснили, что количество детей с повышенной ситуативной тревожностью снизилось на 21,87%, что свидетельствует о результативности предложенной программы.

Анализ результатов по тест жизнестойкости (авторы Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова) привел нас к следующим выводам. По результатам поданной методике испытуемые были распределены на две группы. В первую подгруппу были отнесены испытуемые, имеющие высокие и средние показатели жизнестойкости. В нее вошли 19 испытуемых, что составляет 59,37% испытуемых. Детей изданной подгруппы можно охарактеризовать, как способных и готовых активно и гибко действовать в ситуации стресса и трудностей. Их жизнестойкие убеждения не только создают «иммунитет» к тяжелым переживаниям, но и являются «профи активирующим» фактором к образованию нежелательных изменений, так как эта личностная переменная влияет не только на оценку ситуации, но и на активность человека в преодолении этой ситуации (выбор конструктивного способа ее разрешения).

Во вторую подгруппу вошли 13 детей, что составило 40,63% испытуемых. Для испытуемых этой подгруппы, в отличие от первой, характерна уязвимость к переживаниям стресса и депрессивности. Выбор представителями этой подгруппы неконструктивных способов преодоления трудностей позволяет условно определить их как «нестойкие». Испытуемые, отнесенные к группе «стойких» уверены, что при любой ситуации им стоит проявлять активность и не оставлять попытки преодоления. При этом они в большей степени, чем «нестойкие» готовы пойти на риск и переносить ситуации неопределенности.

В таблице № 3 представлены данные по средним показателям жизнестойкости и ее составляющих.

Таблица 3.

Показатели жизнестойкости и ее составляющих

Подгруппы	Жизнестойкость	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска
Нестойкие (констатирующий эксперимент) (62,5%)	46,88	53,12	25,00	21,88
Нестойкие (итоговый эксперимент) (40,63%)	37,50	59,37	56,25	31,25
Стойкие (констатирующий эксперимент) (37,5%)	81,25	56,25	50,00	18,75
Стойкие (итоговый эксперимент) (59,37%)	87,5	75,00	62,50	15,63

Проанализировав таблицу 3, мы выяснили, что по результатам итогового этапа на 21,87% увеличилось количество респондентов, которые отнесены к подгруппе со стойкой жизнестойкостью, что свидетельствует о результативности проведенной коррекционной работы.

Перейдем к характеристике результатов по опроснику стратегий поведения в значимых ситуациях (ОСПЗС)» (автор Е.Ю. Коржова) на итоговом этапе экспериментальной работы. Анализу подвергалось общее количество адаптивных, дезадаптивных и вместе взятых стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях. В процессе анализа были выявлены предпочитаемые стратегии поведения в процентном соотношении.

Как и предполагалось, дети с разным уровнем жизнестойкости значительно различаются по типам и видам стратегий поведения в трудных ситуациях. В группе испытуемых с высокими показателями жизнестойкости, дети выбирали чаще адаптивные способы выхода из трудной ситуации, испытуемые же второй группы, как правило, делали выбор в пользу дезадаптивных стратегий поведения. Дети с низкой жизнестойкостью демонстрируют дезадаптивные стратегии в поведении, связанном с

отношением к трудным жизненным ситуациям, к людям, к своему внутреннему миру.

Результаты диагностических исследований на итоговом этапе экспериментальной работы по данной методике представлены на рисунке 7.

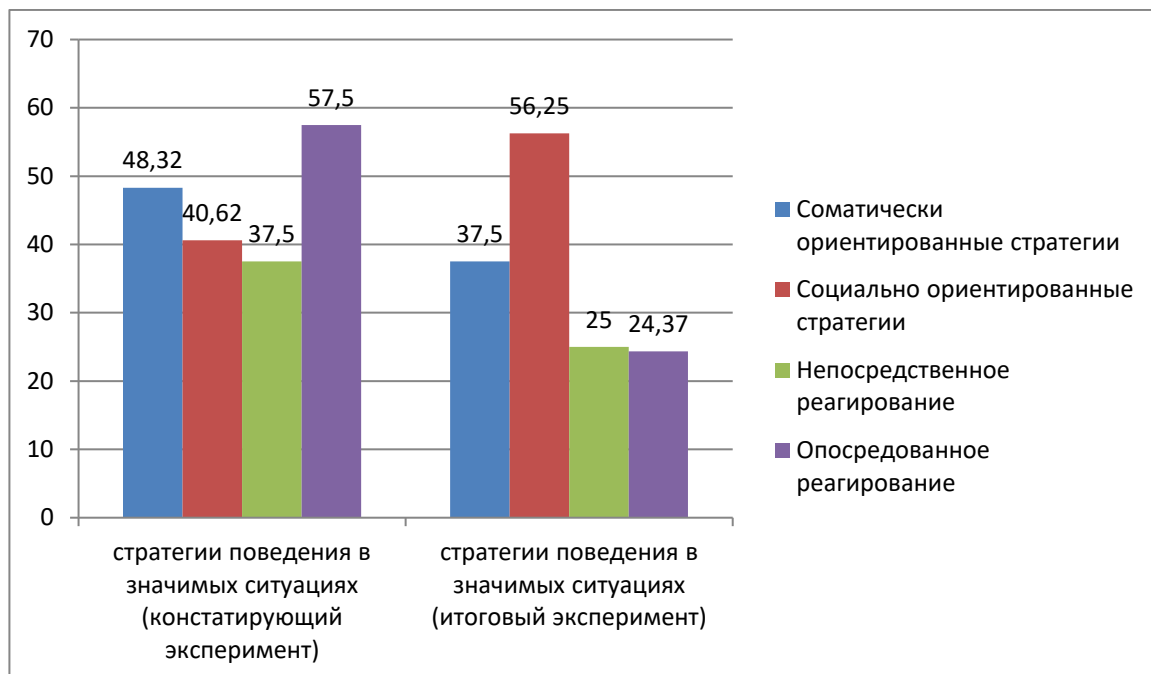


Рис 7. Сравнительные результаты стратегий поведения детей в значимых ситуациях (итоговый эксперимент)

На итоговом этапе экспериментальной работы на 10,82% снизилось количество испытуемых с соматически ориентированной стратегией поведения, что, несомненно, снижает вероятность соматической дезадаптации детей даже в радостных обстоятельствах. Количество испытуемых с социально ориентированной стратегией напротив увеличилось на 18,75%. Данный факт является положительным, так как это позволяет детям реализовывать адаптивные стратегии, как в трудных ситуациях, так и в ситуациях, приносящих удовлетворение.

На основе трех диагностических методик на итоговом этапе экспериментальной работы, совместно с педагогом-психологом испытуемые были подразделены на три уровня сформированности жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях (таблица 5).

Таблица 5.

Распределение испытуемых по уровням сформированности
жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных
ситуациях (итоговый эксперимент)

Уровни	Констатирующий этап	Итоговый этап
Низкий	14 (43,75%)	10 (31,25%)
Средний	12 (37,5%)	11 (34,37%)
Высокий	6 (18,75%)	11 (34,37%)

Наглядно сравнительные результаты испытуемых по уровням сформированности жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях представлены на рисунке 8.

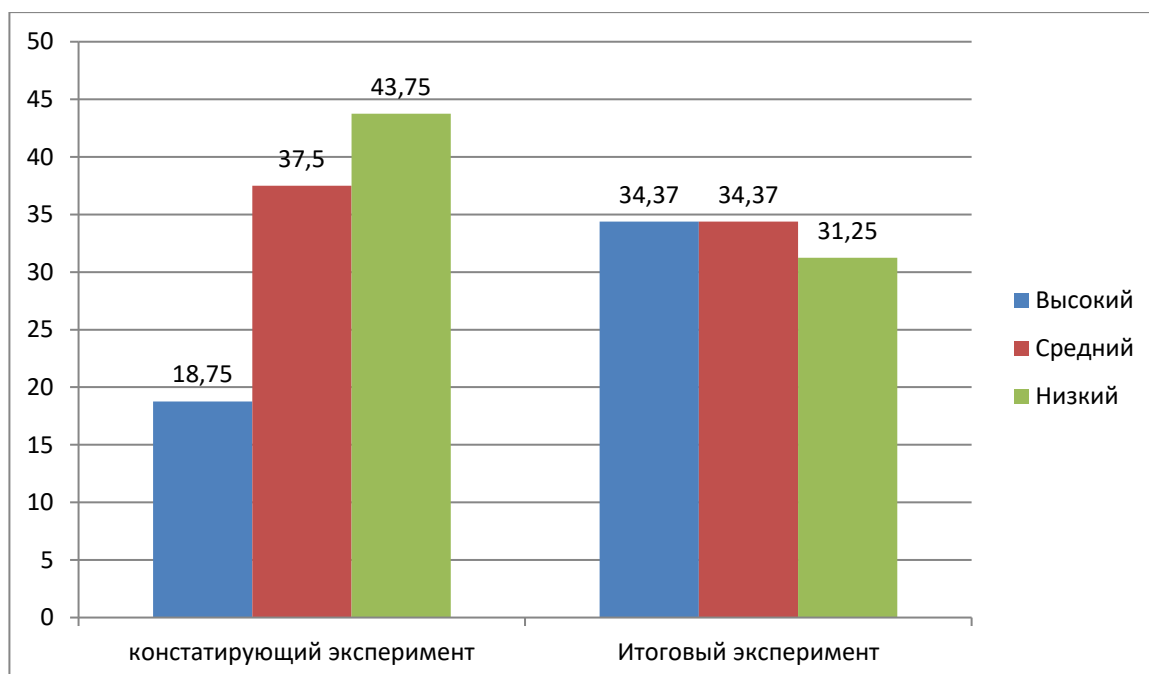


Рис. 8. Сравнительный анализ распределения испытуемых по уровням сформированности жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях

По результатам итогового этапа экспериментальной работы мы выяснили, что количество испытуемых с высоким уровнем сформированности жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях увеличилось на 15,62%. Для данных испытуемых характерна устойчивая позитивная мотивация к конструктивному выходу из трудных жизненных ситуаций, адекватная самооценка, отсутствие проявлений тревожности, позитивная социальная ориентация и развитые социальные

навыки, высокий уровень активности, стремление к саморазвитию, мотивация достижения успеха.

Полученные в ходе эксперимента данные позволяют утверждать, что разработанная коррекционная программа по формированию жизнестойкости детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации является достаточно эффективным средством коррекции и развития жизнестойкости детей. Результативность данной программы мы связывали с оптимальной организацией коррекционно-развивающих занятий и их содержательностью, комплексностью и последовательностью психокоррекционных мероприятий.

2.4. Рекомендации для субъектов образовательного процесса по работе с детьми в трудной жизненной ситуации

Воспитание жизнестойкости требует от родителей определенных мер воспитания, основанных на следующих принципах:

- Создание защищённой среды с ощущением постоянства, где ребёнок не забыт, отсутствуют оскорбления и травмы, жестокое обращение. Каждому человеку необходимо, чтобы его любили.
- Помощь ребёнку в развитии самоуважения, интересов, навыков, талантов и увлечений.
- Подчеркивание значимости семьи, чувства гордости и родства.
- Поощрение самостоятельности ребёнка, предоставляйте возможность выбора при поддержке и создании атмосферы защищённости и любви.
- Ясная, четкая формулировка правил и требование их соблюдения.
- Предоставление ребёнку возможности открыто выражать свои чувства.
- Обучение ребёнка быстро принимать решения, так как проблемы часто возникают из-за того, что ребёнок пассивно реагирует на ситуацию, ощущает свою беспомощность.
- Поощрение активности ребёнка.
- Четкое определение и называние проблемы, подчеркивание, что проблемы – это часть нормальной жизни. Совместный поиск выхода.
- Обучение ребёнка поведению в обществе: дружелюбию, общительности, ответственности, взаимовыручке.
- Помощь ребёнку в перестройке негативных эмоций в позитивные.
- Поощрение веры ребёнка в себя и в его способность действовать самостоятельно.
- Помощь в определении, как и где ребёнок может попросить помощь в случае необходимости.

• Внимание к внезапным изменениям поведения и настроения – это может быть тревожным сигналом. И можно сказать, что чем ниже уровень жизнестойкости у детей и подростков, тем он более подвержен суицидам.

Исходя из сказанного, становится ясным, что в детском возрасте необходимо развитие, в первую очередь, навыков интеллектуальной деятельности:

- позитивный анализ трудных ситуаций жизни;
- ролевые игры - «проигрывание» ситуаций стресса;
- расширение кругозора, внутренней культуры;
- коммуникативных навыков: социальная поддержка; просьбы; умение сказать «нет»;
- адекватное реагирование на справедливую и несправедливую критику;
- навыков совладающего поведения: самопринятие и самоуважение; уверенность в себе;
- волевые усилия.

Необходимо формировать и развивать в детях оптимизм, уверенность в себе, чувство самооценности, активность, оптимистичное отношение к жизни. Учитывая повышенную энергоёмкость протекания психических процессов у первоклассников, следствием чего выступает быстрое утомление и истощаемость нервной системы, важно придерживаться установленного режима дня и пристально следить затем, чтобы ребенок не переутомлялся.

Не нужно создавать из приготовления уроков трагедию, превращая этот процесс в причину ссор, взаимного раздражения, конфликтов. Надо, наоборот, стремиться к созданию условий, при которых с первого дня ребёнок будет садиться за уроки сам и научиться просить о помощи в случае необходимости. При этом важно найти золотую середину, которая бы объединяла требовательность и уважение к ребёнку, доброе отношение к нему.

Необходимо формировать позитивное отношение к учению путем создания доброжелательной, благоприятной атмосферы в школе и классе.

Использовать «ситуацию успеха» в учебной деятельности каждого первоклассника.

При появлении наиболее часто встречающейся невротической симптоматики (нарушение сна, аппетита, головные боли, страхи, заикание, повышенная возбудимость, раздражительность, вялость, заторможенность), высоких показателей дезадаптации по результатам тестирования, родителям и педагогам рекомендуется обращаться к психологу.

В процессе формирования жизнестойкости особую ценность представляют технологии активного социально-психологического обучения. Личностно-ориентированные технологии социального обучения основаны на использовании интерактивных методов, суть которых – активное взаимодействие, взаимообогащение членов группы. Наибольшей популярностью среди интерактивных методов в процессе формирования жизнестойкости используются тренинг, деловая игра, дискуссия.

Целью дискуссии является осознание участниками вариативности подходов к решению проблемы, самодиагностика собственной позиции и развитие мотивации к реструктурированию ситуации. В ходе дискуссии по проблемам развития жизнестойкости происходит осознание каждым участником собственного влияния на процесс развития жизненной стратегии.

Деловая игра предполагает имитацию, моделирование ситуации и на этой основе определение вариантов и способов решения проблемы. Деловая игра в рамках сопровождения развития жизнестойкости обеспечивает выработку путей и способов решения жизненных ситуаций адекватными способами, которые принесут пользу.

Тренинг универсальный метод обучения поведению, а также метод развития способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности. Это один из наиболее оптимальных методов развития жизнестойкости и отдельных ее компонентов, обеспечивающий развитие способности к обучению поведению в социуме. Во время занятий у подростков происходит смена внутренних установок, расширяются знания,

появляется опыт позитивного отношения к себе и окружающим людям. Здесь предоставляется возможность активно пробовать различные стили поведения, усваивать новые умения и навыки при сопровождении специалистов. Также активными методами развития жизнестойкости личности являются проектирование и организация совместных социальных действий.

Основными направлениями работы специалистов службы психолого-педагогического сопровождения образовательной организации по поддержке жизнестойкости у обучающихся являются профилактика и психокоррекция. Одним из главных направлений в работе с несовершеннолетними является профилактическая работа, представляющая собой комплекс социальных, образовательно воспитательных и психолого-медицинских мероприятий, предупреждающих зарождение отклонений в поведении, как причины и/или следствия трудной жизненной ситуации несовершеннолетнего. Она направлена на устранение неблагоприятных факторов, вызывающих определенное явление, а также на повышение устойчивости личности к влиянию этих факторов. Педагогическая профилактика включает в себя три компонента:

1. Образовательный компонент. Главная задача: обрести знания об особенностях своего психофизического здоровья, научить заботиться о себе, сформировать развитую концепцию самопознания («Как мне справиться?», «Кто я, попавший в эту ситуацию?», «Правда, это то, что я хочу?», «Чему я учусь на этом?»).

2. Психологический компонент. Предполагает коррекцию определенных особенностей личности, создающих возможность возникновения отклонений, создание благоприятного климата в коллективе, психологическая адаптация к изменяющимся условиям, формирование адекватной самооценки и умения нести за себя ответственность.

3. Социальный компонент – это оказание помощи в социальной адаптации ребенка к условиям окружающей среды, формирование социальных навыков комфортного существования, обучение навыкам

общения, здорового образа жизни. Особенности педагогической профилактики поведенческих отклонений проявляются в том, что, с одной стороны, она направлена на опережающее формирование позитивных жизненных установок, ценностей, опыта ребенка; с другой - объектом ее внимания выступают дети, в большинстве случаев уже получившие определенный социальный опыт, а также оказавшиеся в трудной жизненной ситуации.

Профилактическая работа с субъектами образовательной деятельности
Цель профилактической работы – актуализация и формирование ресурсного состояния обучающихся, педагогов и родителей, за счет поэтапного развития жизнестойкости и стрессоустойчивости как личностного качества. Этапы проведения профилактической работы:

1. Проведение образовательно-профилактической акции «Неделя развития жизнестойкости». Проводит социальный педагог образовательной организации. Данная акция направлена на формирование и развитие конструктивных способов совладения с трудными жизненными ситуациями. Главные принципы организации «Недели развития жизнестойкости»: – создание для школьников возможности осознанного выбора приложения сил, – активизация их добровольного участия в творческих проектах и конкурсах, раскрывающих основные идеи и ценности философии жизнестойкости. Планирование образовательно-профилактической акции «Неделя развития жизнестойкости» построено на систематизированном подходе к профилактике и устранению таких типичных проблем, как неготовность школьников к рациональному реагированию на психотравмирующие ситуации, незрелость эмоционального самоконтроля и саморегуляции поведения в стрессовых ситуациях.

2. Ступенчатая система занятий с элементами тренинга «Жизнестойкость как основа гармонично развивающейся личности обучающихся».

Цель – поэтапное обучение методам и приемам снятия внутреннего напряжения, а также формирование стратегий поведения, способствующих повышению жизнестойкости обучающихся.

Задачи:

- Сформировать адекватное представление о негативных эмоциях (гнев, обида, злость), а также стрессе и о его влиянии на психику человека.
- Способствовать развитию конструктивных навыков решения конфликтных ситуаций.
- Восстановить психоэнергетические ресурсы организма.
- Освоить техники психической саморегуляции.
- Повысить жизненную стойкость и работоспособность.
- Приобрести умения преодолевать жизненные трудности.

Важно помнить, что в качестве причин возникновения школьной тревожности нередко выступает отношение детей к различным компонентам образовательной среды, а, значит, построение профилактической и коррекционной работы по снятию ситуативной тревожности в период адаптации к школе должна основываться на принципе комплексности с учетом охвата различных сфер школьной жизни ребенка. Нельзя забывать и о принципе учета возрастных особенностей учащихся при проведении коррекционной и профилактической работы, поскольку на разных этапах школьного обучения ситуативная тревожность может быть обусловлена различными по своей сути причинами.

Выводы по главе 2.

Экспериментальная работа проводилась нами на базе МАУ ДО Городской Дом детского творчества г. Радужный. В исследовании принимали участие 32 учащихся, в возрасте от 8 до 12 лет.

При определении экспериментальной выборки детей попавших в трудную жизненную ситуацию, мы проводили консультацию с социальным педагогом школы и педагогом-психологом. Среди ключевых *признаков*, по

которым проводился отбор детей для участия в экспериментальной работы, нами были выделены: наличие проблем в семье, затруднения в коммуникации со сверстниками, наличие трагических событий произошедших за последнее время, тяжелое материальное положение в семье, дети имеющие приводы в милицию и т.д.

В ходе экспериментальной работы нами были выделены критерии (мотивационный, эмоциональный, поведенческий) жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях. На основании критериев были выявлены высокий, средний и низкий уровни сформированности жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях.

Выявление уровней сформированности жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях осуществлялось посредством системы методик, позволяющих выявлять уровня тревожности и жизнестойкости детей оказавшихся в трудных жизненных ситуациях. А именно: тест школьной тревожности М. Филлипса, тест жизнестойкости (авторы Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова), опросник стратегий поведения в значимых ситуациях (ОСПЗС)» (автор Е.Ю. Коржова).

На констатирующем этапе экспериментальной работы, мы выяснили, что у 18,75% детей выявлен высокий уровень сформированности жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях, у 37,5% детей выявлен средний уровень. Тревожным фактором является, то, что у 43,75% детей выявлен низкий уровень сформированности жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки и реализации коррекционной программы по формированию жизнестойкости детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Чему будет посвящен следующий параграф исследования.

На формирующем этапе экспериментальной работы была разработана коррекционная программа по формированию жизнестойкости детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Цель программы - повышение уровня жизнестойкости детей, профилактика антивиталяного поведения. Достижение этой цели предполагает решение взаимосвязанных задач: 1) Оказание психолого-педагогической поддержки и помощи детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации; 2) Формирование навыков конструктивного взаимодействия (работа в команде, поведение в конфликтной ситуации, создание благоприятного психологического климата в коллективе); 3) Формирование у детей позитивного самосознания собственной личности и личности других людей; 4) Организация и включение детей в ценностно значимую для них деятельность.

Программа состоит из 2 модулей:

3. Профилактическая работа в классных коллективах (в рамках внеурочной занятости, на классных часах) (4 час.);

4. Индивидуальная работа с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации (6 - 10 час.);

Показателем эффективности программы выступает повышение уровня жизнестойкости детей, что проявляется в сформированности качеств: высокая адаптивность, уверенность в себе, независимость, самостоятельность суждений, стремление к достижениям, ограниченность контактов, самодостаточность.

После проведения с испытуемыми коррекционной программы по формированию жизнестойкости детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации был проведен итоговый этап экспериментальной работы, ключевая цель которого определение эффективности разработанной коррекционной программы.

По результатам итогового этапа экспериментальной работы мы выяснили, что количество испытуемых с высоким уровнем сформированности жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных

ситуациях увеличилось на 15,62%. Полученные в ходе эксперимента данные позволяют утверждать, что разработанная коррекционная программа по формированию жизнестойкости детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации является достаточно эффективным средством коррекции и развития жизнестойкости детей. Результативность данной программы мы связывали с оптимальной организацией коррекционно-развивающих занятий и их содержательностью, комплексностью и последовательностью психокоррекционных мероприятий.

Заключение

В качестве тревожных симптомов осложненной социальной ситуации жизни, в первую очередь в детском населении нашего общества, выступают растущие масштабы асоциального поведения среди подростков, серьезное увеличение численности детей, проживающих в трудных жизненных ситуациях.

Мы определяем **трудную жизненную ситуацию детей** как ситуацию, порождающуюся совокупностью факторов объективного и субъективного характера, специфических для данной возрастной группы.

Столкновение с трудными жизненными ситуациями болезненно переживается личностью и изменяет ее отношение к жизни, к себе, к ценностям, что приводит к использованию различных стратегий, помогающих человеку выйти из этой ситуации. С одной стороны трудными жизненными ситуациями может оказывать разрушительное действие, повышая тревогу и депрессию, чувство беспомощности и безнадежности. А с другой стороны, придать жизни смысл, сделать ее более полной и содержательной.

Психологическое предназначение совладания для детей в трудных жизненных ситуациях состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему ослабить или смягчить эти требования, постараться избежать или приспособиться к ним и тем самым предотвратить стрессовое действие ситуации.

Жизнестойкость как базовую образующую личности ребенка, включающую совокупность личностных качеств, обеспечивающих стратегии конструктивного поведения при преодолении трудностей, позволяющую сопротивляться негативным влияниям среды, эффективно преодолевать трудности и риски, трансформируя их в ситуации развития, сохраняя здоровье и личностную целостность.

- Диагностический компонент включает в себя систему методик, позволяющих выявлять уровни тревожности и жизнестойкости детей оказавшихся в трудных жизненных ситуациях. Для этого мы используем

валидные, наиболее часто используемые методики для выявления уровня тревожности и жизнестойкости детей оказавшихся в трудных жизненных ситуациях:

- a) Тест школьной тревожности М.Филлипса;
- b) Тест жизнестойкости (авторы Д.А. Леонтьев, Е.И. Расказова);
- c) Опросник стратегий поведения в значимых ситуациях (ОСПЗС)» (автор Е.Ю. Коржова)

- Коррекционный компонент включает коррекционную программу по формированию жизнестойкости детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Основной целью данного блока является формирование жизнестойкости детей оказавшихся в трудных жизненных ситуациях.

- Аналитической компонент включает в себя сравнительный анализ показателей уровня тревожности и жизнестойкости детей на подготовительном и заключительном этапах. Основной целью данного блока является измерение и сравнение показателей уровня тревожности и жизнестойкости детей.

В ходе экспериментальной работы нами были выделены критерии (мотивационный, эмоциональный, поведенческий) жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях. На основании критериев были выявлены высокий, средний и низкий уровни сформированности жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях.

Низкий уровень характеризуется отсутствием веры в возможность конструктивного выхода из трудных жизненных ситуаций, неуверенность в себе, низкая самооценка, наличие ситуативной тревожности, сложности в установлении эмоциональных связей, слабые социальные навыки.

Средний уровень характеризуется устойчивой позитивной мотивацией к конструктивному выходу из трудных жизненных ситуаций, низкой самооценкой, ситуативной тревожностью, которая проявляется эпизодически,

сложностями в установлении эмоциональных связей, развитые социальные навыки.

Высокий уровень предполагает устойчивую позитивную мотивацию к конструктивному выходу из трудных жизненных ситуаций, адекватную самооценку, отсутствие проявлений тревожности, позитивную социальную ориентацию и развитые социальные навыки, высокий уровень активности, стремление к саморазвитию, мотивация достижения успеха.

Выявление уровней сформированности жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях осуществлялось посредством системы методик, позволяющих выявлять уровня тревожности и жизнестойкости детей оказавшихся в трудных жизненных ситуациях. А именно: тест школьной тревожности М. Филлипса, тест жизнестойкости (авторы Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова), опросник стратегий поведения в значимых ситуациях (ОСПЗС)» (автор Е.Ю. Коржова).

На констатирующем этапе экспериментальной работы, мы выяснили, что у 18,75% детей выявлен высокий уровень сформированности жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях, у 37,5% детей выявлен средний уровень. Тревожным факторам является, то, что у 43,75% детей выявлен низкий уровень сформированности жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях.

На формирующем этапе экспериментальной работы была разработана коррекционная программа по формированию жизнестойкости детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Цель программы - повышение уровня жизнестойкости детей, профилактика антивиталяного поведения. Достижение этой цели предполагает решение взаимосвязанных задач: 1) Оказание психолого-педагогической поддержки и помощи детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации; 2) Формирование навыков конструктивного взаимодействия (работа в команде, поведение в конфликтной ситуации, создание благоприятного психологического климата в коллективе); 3) Формирование у детей позитивного самосознания

собственной личности и личности других людей; 4) Организация и включение детей в ценностно значимую для них деятельность.

Программа состоит из 2 модулей:

3. Профилактическая работа в классных коллективах (в рамках внеурочной занятости, на классных часах) (4 час.);

4. Индивидуальная работа с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации (6 - 10 час.);

Показателем эффективности программы выступает повышение уровня жизнестойкости детей, что проявляется в сформированности качеств: высокая адаптивность, уверенность в себе, независимость, самостоятельность суждений, стремление к достижениям, ограниченность контактов, самодостаточность.

После проведения с испытуемыми коррекционной программы, по формированию жизнестойкости детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации был проведен итоговый этап экспериментальной работы, ключевая цель которого определение эффективности разработанной коррекционной программы.

По результатам итогового этапа экспериментальной работы мы выяснили, что количество испытуемых с высоким уровнем сформированности жизнестойкости и совладающего поведения детей в трудных жизненных ситуациях увеличилось на 15,62%. Полученные в ходе эксперимента данные позволяют утверждать, что разработанная коррекционная программа по формированию жизнестойкости детей оказавшихся в трудной жизненной ситуации является достаточно эффективным средством коррекции и развития жизнестойкости детей. Результативность данной программы мы связывали с оптимальной организацией коррекционно-развивающих занятий и их содержательностью, комплексностью и последовательностью психокоррекционных мероприятий.

Библиографический список

1. Аккуратов Н.Н., Крылова Н.Г. Особенности трудных жизненных ситуаций в профессиональной деятельности у представителей

профессиональных музыкальных коллективов // В сборнике: Актуальные вопросы современной науки. Сборник статей по материалам XVII международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 114-121.

2. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л.А. Александрова // Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов. Вып. 2 / под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Яницкого. – Кемерово : Кузбассвуиздат, 2004. – С.82–90.

3. Алекулова Г.О. Трудные жизненные ситуации как причины девиантного поведения подростков // В сборнике: Социальное воспитание как целевая функция дополнительного образования детей. Сборник научных статей международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 275-278.

4. Амирова Б.А., Плеханова Е.А. Взаимосвязь преодоления трудных жизненных ситуаций с осмысленностью жизни личности // Вестник Карагандинского государственного университета. Серия История. Философия. – 2012. – №03 (67). – С.59–66.

5. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы: тезаурус // Новые ценности образования. – 2005. – № 5(24). – С. 38.

6. Арчакова, Т.О. Жизнестойкость против факторов риска [Электронный ресурс] / Т.О. Арчакова. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/articles/d20835.shtml>.

7. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 585 с.

8. Бережнова, Е.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский. – М.: Академия, 2005. – 128 с.

9. Бойко, В. В. Энергия эмоций: [Эмоции в общении, эмоции в проявлениях личности, созидаящая сила эмоций, методики для изучения эмоций] / В. В. Бойко. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.

10. Бочкарева З.В. К вопросу оказания специализированной психологической помощи в детской онкологии // Личность, семья и общество:

вопросы педагогики и психологии. Изд.: Ассоциация научных сотрудников «Сибирская академическая книга» (Новосибирск). – 2014. – № 37. – 2. – С.58–63.

11. Брушлинский, А. В. Психология субъекта] / А. В. Брушлинский. – СПб. : Алетейя, 2003. – 272 с.

12. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. – СПб.: Питер, 2006. – 351 с.

13. Бурлачук, Л.Ф. Психология жизненных ситуаций / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. – М. : Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.

14. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций / Ф.Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – Т.16. – №3 (май-июнь). – С. 90–101.

15. Вассерман Л.И., Беребин М.А., Косенков Н.И. О системном подходе в оценке психической адаптации // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. –1994. – №3. – С.16–25.

16. Вассерман, Л.И. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика: учебно-методическое пособие / Л.И. Вассерман, В. А. Абабков, Е. А.Трифорова ; под науч. ред. проф. Л.И. Вассермана – СПб. :Речь, 2010. – 192 с.

17. Ветрова И.И. Связь совладающего поведения с контролем поведения и психологической защитой в системе саморегуляции // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С.179–197.

18. Водопьянова, Н.Е. Стратегии и модели преодолевающего поведения / Н.Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб. : Речь, 2005.– 421 с.

19. Володина, Т. В. Психологические факторы жизнестойкости педагога / Т.В. Володина, Н. В. Калинина // Известия Самарского научного центра Российской Академии наук. – Самара. – 2009. – № 4(2). – Т.11. – С. 398-403.

20. Воронин В.Н., Князев В.Н. К определению психологического понятия ситуации // Актуальные вопросы организационно-психологического обеспечения работы с кадрами / Под ред. А.В. Филиппова. М., 1989. – С. 121–126.
21. Горелова, Г.Г. Кризисы личности и педагогическая профессия : учеб.-метод. пособие / Г.Г. Горелова ; Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. – 320 с. – (Психология). – Библиогр.: с. 285–317.
22. Грановская, Р.М. Защита личности: психологические механизмы / Р.М. Грановская, И.М. Никольская. – СПб. : Знание, 1999. – 352 с.
23. Гришина Н.В. Психология социальных ситуаций // Психология социальных ситуаций: хрестоматия. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
24. Гришунина Е.В. Когнитивно-эмоциональная структура переживаний сложных жизненных ситуаций (на примере миграции и развода) // Консультативная психология и психотерапия. – 2011. – № 4. – С. 130–152.
25. Дахин, А.Н. Моделирование в педагогике. Идеи и идеалы / А.Н. Дахин. – № 1(3), – т. 2. – 2010. – С. 11–20.
26. Дунаева Н.И., Серебровская Н.Е., Егорова П.А. Проблема сопротивляемости личности трудным жизненным ситуациям в условиях образовательной среды в российских и зарубежных исследованиях // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 1 (26). – С. 11.
27. Колпакова Л.М. Психология адаптивности к трудной ситуации (на примере матерей, имеющих детей с двигательной патологией): Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. Казань, 2012. – 467 с.
28. Корень Е.В., Масихина С.Н. Постстрессовые расстройства у родителей детей с онкологическими заболеваниями на этапе стационарного лечения // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – Т.22. – №1. – С.90–105.

29. Коржова Е.Ю. Семья в психологии жизненных ситуаций // Современные проблемы психологии семьи. Сб. статей. – СПб.: Изд-во АНО «ИПП», 2007. – С. 32–39.
30. Коржова, Е.Ю. Психологическое познание судьбы человека / Е.Ю. Коржова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена ; Изд-во «Союз», 2002. – 334 с.
31. Крюкова Т.В. Анализ структурных и динамических аспектов понятия ситуации // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2010. – №2. – С. 260–266.
32. Лазарус Р.С. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу / Р.С. Лазарус // Психологические факторы на работе и охрана здоровья. – М. – Женева, 1989. – С.121–126.
33. Левин К. Динамическая психология. М.: Смысл, 2001. – 576 с.
34. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
35. Леонтьев, Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1. / под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. – М. : изд-во МГУ. – 2002. – С. 37-42.
36. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова – М. : Смысл, 2006. – 63 с.
37. Лодатко, Е.А. Моделирование педагогических систем и процессов : моногр. / Е.А. Лодатко. – Славянск: СГПУ, 2010. – 148 с.
38. Магомед-Эминов М.Ш. Личность и экстремальная жизненная ситуация / М.Ш. Магомед Эминов // Вестник МГУ. Сер. Психология. – 1996. – №4. – С.26–35.
39. Мартыянова Г.Ю. Особенности самоотношения субъектов трудной жизненной ситуации / Г.Ю. Мартыянова // Научный диалог. – 2013. – №4. (16): Психология. Педагогика. – С.74–84.

40. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Ленинград: Наука, – 1983. – 240 с.
41. Нартова-Бочавер С.К. «Copingbehavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. – 1997. – №5. – С.20–30.
42. Нестерова А.А. Влияние внутрисемейных факторов на преодоление трудной жизненной ситуации // Человек в трудной жизненной ситуации: Материалы I и II научно-практических конференций 24 декабря 2003 г. и 8 декабря 2004 г. /Под ред. Е.А. Петровой – М.: Издательство РГСУ, 2004. – С. 114–117.
43. Остапенко, А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А.А. Остапенко. – М.: Народное образование, 2005. – 384 с.
44. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях / С.Р. Пантилеев. – Москва: Академия 2007. – 288 с.
45. Парфенова Д.А. Структурно-уровневые характеристики ценностно-смысловой сферы личности в связи с особенностями интеллектуального развития в период ранней взрослости: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Парфенова Дина Андреевна. – Спб., 2016. – 26 с.
46. Парфенова Н.Б. О подходах к классификации и диагностике жизненных ситуаций // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. – 2009. – №9. – С. 109–117.
47. Правило Е.С., Кузнецова В.Ф. Психологическая характеристика отношения родителей к болезни ребенка с особыми образовательными потребностями // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. – 2014. – №1. – С. 77–81.
48. Рыжикова, Ю.А. Педагогическая поддержка формирования социального опыта подростка в кадетском училище: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рыжикова Юлия Александровна. – Оренбург, 2018. – 217 с.

49. Сабунаева М.Л. Переживание родителями критической ситуации заболевания ребенка сахарным диабетом: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01. – Санкт-Петербург, 2006. – 166 с.
50. Сергиенко Е.А. Субъективная регуляция и совладающее поведение // Психология совладающего поведения: Материалы междунар.науч. – практ. конференции / Отв.ред. Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. – Кострома, 2007. – С.64–66.
51. Струговец А.Н. Автоматизированная система сопровождения детей, попавших в трудную жизненную ситуацию // Наука и образование: новое время. – 2015. – № 6 (11). – С. 387-392.
52. Тарасов С.В., Селезнева Г.В. Социально-педагогическое сопровождение детей и семей с детьми, находящихся в трудной жизненной ситуации в современных условиях // В сборнике: Непрерывное сопровождение семей, находящихся в трудной жизненной ситуации (на примере Ленинградской области). Материалы Всероссийской научной конференции. – Спб., 2020. – С. 5-7.
53. Тест школьной тревожности М. Филлипса [Электронный ресурс]: режим доступа: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/69-diagnosis-emotional-and-the-personal-sphere/179-test-anxiety-school-phillips>
54. Трифонова Е.А. Стратегии совладания со стрессом и соматическое здоровье человека: теоретические подходы и эмпирические исследования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2012. – №145. – С.96–108.
55. Философский энциклопедический словарь / Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева; под ред. Е.Ф. Губского. – М.: Инфра-М, 2002. – 576 с.
56. Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: природа, функции, динамика // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т.20. – №4 – С.31–42.

57. Хачатурова М.Р. Совладающий репертуар личности: обзор зарубежных исследований // Психология. Журнал ВШЭ. – 2013. – №3. – С.160–169.
58. Хетагурова А.К. Паллиативная помощь: медико-социальные, организованные и этические принципы. М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2003. – 138 с.
59. Холодная М.А. Интеллектуальные способности и стратегии совладания / М.А. Холодная, А.А. Алексапольский // Психологический журнал. – 2010. – Т.31. – №4. – С.59–68.
60. Хорошева Е.В. Сравнительное исследование семей, имеющих ребенка с нормативным и нарушенным развитием // Психологическая наука и образование. – 2010. – №5. – С.52–59.
61. Хухлаев О.Е. Психология переживания в контексте культурно-исторической типологии // Вопросы психологии. – 2005. – №5. – С. 19–26.
62. Церковский А.Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости // Вестник ВГМУ. – 2011. – №1. – С.6–17.
63. Чарова О.Б. Особенности материнского отношения к детям с интеллектуальным дефицитом / О.Б. Чарова, Е.А. Савина // Европейская конференция по психологии развития. – Греция, 1999. – С.43–52.
64. Чепик Ю.И. Изучение жизнестойкости родителей детей с тяжелыми хроническими заболеваниями // Вести БГПУ. Серия 1. – 2013а. – №4. – С.22–26
65. Чепик Ю.И. Семья тяжело больного ребенка: проблемы психодиагностики и опыт изучения родительской подсистемы// Адукацыя і Выхаванне. – 2013. – №10. – С.85–90.
66. Чернов Д.Ю. Осмысленность в индивидуальном и групповом психологическом консультировании / Ученые записки СПбГИПСР. – 2014. – Т.21. – №1. – С.30–40.
67. Чехлатый Е.И. Личностная и межличностная конфликтность и копинг-поведение у больных неврозами и их динамика под влиянием

групповой психотерапии: Автореф. дисс. ... канд. мед. наук / Е.И. Чехлатый. – СПб., 1994. – 25 с.

68. Чудновский В.Э. К проблеме адекватности смысла жизни // Мир психологии. 1999. – №2 (18). – С. 74–80.

69. Чулкова, В.А. О месте онкопсихологии в структуре психологической науки / В.А. Чулкова // Сборник тезисов IV Всероссийского Съезда онкопсихологов. – М., 2012. – С.8–10.

70. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани; пер с англ. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 539 с.

71. Шумакова И.Е. Успешность преодоления жизненных трудностей // Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология. – 2009. – №1–2. – С.42–49.

72. Щербук Ю.А., Симаходский А.С., Эрман Л.В., Пунанов Ю.А. Современные подходы к организации паллиативной помощи детям // ВСП. – 2011. – №3. – С.16–20.

73. Эвнина К.Ю. Психологические аспекты трудной жизненной ситуации // Дружининские чтения: сборник материалов XII Всероссийской научно-практической конференции, 23–25 мая 2013 г., г. Сочи, Сочинский государственный университет, 2013. – С.205–209.

74. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб., 1999. – 656 с.

75. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представления результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск, Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.

76. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 366 с.

77. Billings A.G, Moos R.H. The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events // Journal of Behavioral Medicine. – 1981. – №4. – P.139–157.

78. Coristine M., Crooks D., Grunfeld E. Caregiving for women with advanced breast cancer. Psychooncology, – 2003. – 12(7). – 709–719.

79. Khoshaba, D., & Maddi, S. Early Antecedents of Hardiness D. Khoshaba & S. Maddi // Consulting Psychology Journal. – Spring. – 1999. – Vol. 51. – № 2. – P. 106 – 117.
80. Kobasa, D. Personality and social resources in stress resistance / D. Kobasa, M. Puccetti // Journal of personality and social psychology. – 1983. – Vol. 45. – № 4.
81. Maddi, S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. – 1994. – Oct. – Vol. 63. – 2. – P. 265 – 274.
82. Phipps S., Dunavant M. Psychosocial Predictors of Distress in Parents of Children Undergoing Stem Cell or Bone Marrow Transplantation // J. Pediatr. Psychol. – 2005. – №30 (2). – P. 139–153.