

Министерство образования и науки Челябинской области
ГБПОУ «Миасский педагогический колледж»

Н. О. Леоненко, Н. В. Каменкова, С. В. Ильина

**Тренинг жизнестойкости студентов
с ограниченными возможностями
здоровья и инвалидностью
в условиях инклюзивного
профессионального образования**

Учебно-методическое пособие

Челябинск
2022

УДК 377:376
ББК 74.202.4
Л47

Авторы:

Н. О. Леоненко, Н. В. Каменкова, С. В. Ильина

Рецензент:

Е. А. Шумилова, д-р пед. наук, зав. кафедрой дефектологии и специальной психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Л 47 **Леоненко, Н. О.** Тренинг жизнестойкости студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивного профессионального образования : учеб.-метод. пособие / Н. О. Леоненко, Н. В. Каменкова, С. В. Ильина. — Челябинск : Изд-во ГБУ ДПО ЧИРПО, 2022. — 80 с.

ISBN 978-5-93407-084-8

В учебно-методическом пособии представлены теоретические и практические аспекты исследования жизнестойкости студентов колледжа с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью и условно здоровых. В первой части пособия авторы анализируют концепт жизнестойкости (*hardiness*), его соотношение с синонимичными понятиями и психологическим содержанием надпрофессиональных компетенций (*soft skills*), необходимых для успешной самореализации в условиях современного рынка труда будущих специалистов, как условно здоровых, так и с ограниченными возможностями здоровья / инвалидностью. Во второй части пособия описана процедура исследования, представлены результаты и выводы о жизнестойкости студентов с ОВЗ, инвалидностью и без особенностей здоровья. Авторами установлено, что ограниченные возможности здоровья и инвалидность являются не определяющим фактором, а только условием самореализации, тогда как фактором, независимо от состояния здоровья, являются осмысленность жизни и временной перспективы, внутренний локус контроля, жизнестойкие установки и навыки их практической реализации (копинг-стратегии). В третьей части пособия авторы представляют тренинг жизнестойкости. Изложены структура и содержание тренинга, обоснован инклюзивный подход к формированию тренинговых групп, описаны условия адаптации программы тренинга для студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Рекомендовано педагогическим работникам, психологам-практикам образовательных организаций среднего профессионального образования, обеспечивающим инклюзивное сопровождение студентов с инвалидностью и ОВЗ.

УДК 377:376
ББК 74.202.4

ISBN 978-5-93407-084-8

© ГБПОУ «Миасский педагогический колледж», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМУ	5
Инклюзия в системе СПО в контексте современного рынка труда	5
Соотношение soft skills с образовательными стандартами	6
Ресурсный учебно-методический центр (РУМЦ) как площадка для апробации и тиражирования лучших практик	7
Психологическое содержание soft skills в терминах жизнестойкости	7
ЧАСТЬ I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ»	9
Жизнестойкость как повседневная смелость при столкновении со стрессами	9
Психологическая структура жизнестойкости	9
Жизнестойкость и саморегуляция	10
Жизнестойкость и стрессоустойчивость	11
Жизнестойкость и соматическое здоровье	11
Жизнестойкость и адаптация	12
Жизнестойкость и совладание (копинг)	12
Смысл как стержень жизнестойкости	13
Жизнестойкость как единство сознания и деятельности	14
Жизнестойкость как трансформация проблемных ситуаций в новые возможности	15
Жизнестойкость и требования к компетенциям современных выпускников СПО	16
Постановка проблемы и практическая значимость разработки тренинга жизнестойкости для студентов СПО с ОВЗ и инвалидностью	16
ЧАСТЬ II. ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ СПО С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ	18
Материалы и методы исследования	18
Сравнительный анализ жизнестойкости у студентов с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью и условно здоровых	19

<i>Количественный анализ психологических характеристик жизнестойкости у респондентов всей выборки (выводы)</i>	25
<i>Специфика локуса контроля жизни у студентов с ОВЗ и инвалидностью</i>	27
Сравнительный анализ психологических характеристик студентов с высокой и низкой жизнестойкостью, независимо от особенностей здоровья	29
<i>Высокая тревожность у студентов с высокой жизнестойкостью — ограничение или ресурс развития?</i>	29
<i>Локус контроля у студентов с высокой и низкой жизнестойкостью</i>	30
<i>Осмысленность жизни и временная перспектива у студентов с высокой и низкой жизнестойкостью</i>	31
<i>Копинг-стратегии у студентов с высокой и низкой жизнестойкостью</i>	33
<i>Ограниченные возможности здоровья — слабость или преимущество?</i>	34
Основные выводы и рекомендации по результатам исследования жизнестойкости студентов СПО	35
Инклюзивный подход к формированию групп по критерию здоровья (ОВЗ, инвалидность, условная норма)	37
Условия адаптации программы тренинга для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью	38
Литература	41
ЧАСТЬ III. ТРЕНИНГ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ	
Общая характеристика тренинга	44
Содержание программы	48
<i>Введение</i>	48
<i>Часть 1. «Данности бытия»</i>	49
<i>Часть 2. «Отвага быть»</i>	53
<i>Завершение тренинга</i>	77
Литература	77

ВВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМУ

Инклюзия в системе СПО в контексте современного рынка труда

Стабильное увеличение в обществе количества лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) и инвалидностью определяет развитие инклюзивного образования на разных его уровнях в качестве приоритетной государственной задачи. Все более открытой и активной в развитии инклюзивного образования становится система среднего профессионального образования (СПО).

По данным Министерства просвещения, начиная с 2014 года отмечается устойчивый рост популярности колледжей. По программам СПО обучается более 3 млн человек, а в 2020 году система среднего профессионального образования впервые набрала больше студентов, чем система высшего образования. Ожидается, что в 2024 году образовательные организации системы СПО выпустят большее количество специалистов, чем вузы. Система среднего профессионального образования, таким образом, становится образовательным трендом в подготовке кадров для разных сфер социального сектора и народного хозяйства. Проектируя содержание образовательных программ СПО в сегодняшних реалиях, невозможно не учитывать специфику рынка труда, который формируется в логике мировых трендов неопределенности будущих профессий и требований работодателей к уровню подготовленности специалистов.

В этом контексте разработка мер по сопровождению образования студентов с ОВЗ и инвалидностью в СПО предполагает обеспечение не только доступности среды (архитектурной, социальной, образовательной) и сформированности узкоспециализированных профессиональных навыков (*hard skills*), но и развития сквозных, надпрофессиональных компетенций (*soft skills*), обеспечивающих возможность эффективно и гибко реализовать профессиональные компетенции в режиме неопределенности и многозадачности. *Soft skills* определяются как совокупность непрофессиональных навыков, качеств и атрибутов личности, востребованных на рынке

труда для эффективной реализации профессиональных компетенций. По данным разных исследований, развитие soft skills составляет до 85 % успешности, тогда как на узкопрофессиональные hard skills приходится около 15 %. К наиболее востребованным в любой сфере деятельности soft skills относятся креативность, критичность мышления, навыки работы в команде, эмоциональный интеллект, навыки саморегуляции, адаптивность и т. п.

Важно отметить, что перечисленные навыки не даны субъектам в готовом виде, не связаны со спецификой профессиональной или академической области, но являются важным образовательным результатом, обеспеченным специально организованной работой по их целенаправленному развитию в рамках образовательного процесса. В условиях современного мира развитие soft skills становится одним из важнейших трендов, определяющих кадровую политику на рынке труда, и вместе с тем составляет ресурс, сохраняющий здоровье и работоспособность в стрессогенных условиях глобального и системного кризиса.

Соотношение soft skills с образовательными стандартами

Если рассматривать soft skills с точки зрения федеральных государственных образовательных стандартов, то они соотносятся с универсальными компетенциями, развитие которых не связано с конкретными дисциплинами и предполагает различные формы включения в образовательный процесс.

Ключевыми направлениями развития инклюзии в СПО должны стать поиск, апробация и внедрение обоснованных форм, средств и условий развития soft skills как компетенций, повышающих вероятность успешного обучения и трудоустройства молодых людей с ОВЗ и инвалидностью.

Обоснование психологического содержания и средств развития качеств soft skills в образовательном процессе СПО представляется значимым с точки зрения обеспечения условий для успешного овладения профессиональными компетенциями и полноценной самореализации в последующей профессиональной деятельности.

Ресурсный учебно-методический центр (РУМЦ) как площадка для апробации и тиражирования лучших практик

В контексте инклюзивного образования в системе СПО площадкой для консолидации информации и усилий по выявлению, разработке, апробации и дальнейшему масштабированию лучших моделей и практик профессионально-личностного развития студентов с ОВЗ и инвалидностью является инициированное государством создание сети ресурсных учебно-методических центров среднего профессионального образования (далее — РУМЦ СПО). В рамках этих возможностей на базе ГБПОУ «Миасский педагогический колледж» было организовано поисковое исследование актуальных психологических ориентиров в развитии надпрофессиональных компетенций у студентов колледжей закрепленных за РУМЦ территорий.

Психологическое содержание soft skills в терминах жизнестойкости

При анализе психологических характеристик, обеспечивающих устойчивое развитие и успешную профессиональную самореализацию личности в современных условиях, мы исходили из анализа феномена неопределенности, ставшего в XXI веке предметом практического (Н. Н. Талеб и др.) и научного осмысления (Э. Гидденс, И. Р. Пригожин, Р. Харре и др.). В психологии неопределенность представляет интерес с точки зрения ее влияния на личность и тех ресурсов, которые позволяют справляться с ней без психических, соматических и психологических потерь (А. Г. Асмолов, Д. Канеман, Д. А. Леонтьев, И. М. Фейгенберг и др.). Обзор работ позволил выделить основные характеристики современного мира — неопределенность, нестабильность, сложность и неоднозначность, что требует от современного человека качеств, которые обеспечивали бы системную способность к совладанию с вызовами сложности, сохранению психического и соматического здоровья, стремлению к развитию и профессиональному совершенствованию. Теоретический анализ подходов к исследованию психологического содержания таких способностей позволяет выделить осмысленность жизни [1; 2], наличие целей

в жизни [3; 4], вовлеченность в процесс, умение опираться на имеющийся опыт и быть открытым новому опыту, воспринимать его как ценность, независимо от того, успешен он или нет [5–8]. Все большее число исследователей указывают в качестве ключевого фактора успешного преодоления трудностей осознанные усилия личности, которые трактуются как «зона ближайшего развития» (Л. С. Выготский), «борьба мотивов» (А. Н. Леонтьев), «волевое поведение» (К. Левин), «решение задач на грани сложности» как движущая сила эволюции личности (М. Чинтсентмихайи и др.), бытийная мотивация против дефицитарной (А. Маслоу).

Обобщающим концептом рассмотренных выше категорий и психологическим содержанием *soft skills*, обеспечивающих успешное совладание студентов с вызовами сложности и неопределенности, может быть предложенный С. Кобейса и С. Мадди концепт жизнестойкости (*hardiness*), валидность которого в прогнозировании эффективного совладания со стрессом, сохранения здоровья, субъективного благополучия, успешности в различных областях деятельности является многократно обоснованной и экспериментально подтвержденной [10].

ЧАСТЬ I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ»

Жизнестойкость как повседневная смелость при столкновении со стрессами

Жизнестойкость определяется как системная способность личности к зрелым и сложным формам саморегуляции на соматическом и психологическом уровнях, позволяющим сохранять внутренний баланс, душевное и физическое здоровье, снижать внутреннее напряжение за счет стойкого совладания со стрессом и восприятия стрессогенных факторов как менее значимых (S. R. Maddi, 2004; Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова, 2006). В общем смысле жизнестойкость представляет собой практическую реализацию «экзистенциального мужества», отражающую способность личности опираться на внутренние ресурсы, повседневную смелость при столкновении со стрессами, способность не просто сохранять себя от разрушительных воздействий, но творчески преобразовывать в процессе преодоления себя и внешние обстоятельства [7–10]. Экзистенциальный контекст выводит жизнестойкость с уровня ситуативного и рефлексорного на уровень смысловой регуляции, активного совладания на основе обратной связи, что в экстремальных условиях деятельности усиливает возможности эффективного решения профессиональных задач и сохранения себя на всех уровнях функционирования.

Психологическая структура жизнестойкости

Системный характер жизнестойкости отражен в структуре понятия, которая включает в себя три экзистенциальные установки и пять жизнестойких навыков их практической реализации [6; 8]. Метафорически С. Мадди представляет данную структуру в виде кисти руки, в основе которой (на ладони) — жизнестойкие установки, определяющие отношение субъекта к действительности:

1) вовлеченность — представляет собой восприятие жизни как процесса интересного, эмоционально насыщенного, увлекательного;

2) принятие риска — отражает убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию и усилению;

3) контроль — убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован.

Пять пальцев метафорической руки отражают жизнестойкие навыки:

- 1) навык релаксации и эмоциональной саморегуляции;
- 2) когнитивные стратегии совладания;
- 3) коммуникативные навыки;
- 4) навыки здорового питания;
- 5) физические упражнения для поддержания здоровой формы и работоспособности.

Таким образом, конструкт жизнестойкости включает в себя совладание на всех возможных уровнях — соматическом, психологическом, социальном, экзистенциальном. Последний выступает в качестве устойчивого регулятора поведения, определяющего формы и саму возможность совладания на всех остальных уровнях.

Жизнестойкость и саморегуляция

Жизнестойкость отличается от других форм совладания ее целевой регуляцией на основе обратной связи о собственной активности. В условиях тотальной неопределенности, когда привычные для контролируемых условий паттерны не успевают адекватно адаптироваться к быстрым изменениям действительности, ключевой опорой становится *способность учитывать обратную связь от этих изменений*. Идея саморегуляции на основе обратной связи методологически берет начало в концепции физиологии активности Н. А. Бернштейна и выводит жизнестойкость из категории адаптации на уровень надситуативной активности и трансадаптации. Именно этот уровень соотносится с экзистенциальным мировоззрением, присущим психологически зрелой личности, «воспринимающей действительность как тотальную неопределенность, единственным источником внесения определенности в которую выступает сам субъект при условии, что он не считает свою картину мира априори истинной и вступает в диалог с миром и другими людьми для верификации этой картины» [10, с. 7]. Жизнестойкость как способность к таким зрелым и сложным формам саморегуляции в сравнении

с адаптацией обладает несоизмеримо большим количеством степеней свободы, а значит, большим количеством вариантов выборов в ситуации неопределенности, ориентирует на открытость новому опыту, освобождает от страха изменений, способствует более объективной оценке ситуации, и, соответственно, более адекватной реакции на нее.

Жизнестойкость и стрессоустойчивость

С понятием стрессоустойчивости жизнестойкость соотносится как причина и следствие. Если стрессоустойчивость выступает как мера устойчивости против стресса, то жизнестойкость — это способ восприятия и переработки стрессовых воздействий, обеспечивающих эту устойчивость. Буферная роль отношения к проблеме (установок) в психологическом и соматическом благополучии убедительно показана в исследованиях психологических и соматических последствий воздействия стресс-факторов на примере профессиональной деятельности в экстремальных условиях сотрудников МЧС [11; 12]. Анализ результатов представленного исследования позволяет описать вектор, характеризующий стратегии реагирования на стрессогенные воздействия субъектов с высокой жизнестойкостью как восходящие от субъективности к субъектности, от импульсивности к контролю, от реактивности к саморегуляции, от истощения адаптационных ресурсов к совладанию. Было показано, что содержательно верхние полюса векторов соотносятся с психологическим содержанием жизнестойкости (контроль, принятие риска, оптимистичный настрой как вовлеченность).

Жизнестойкость и соматическое здоровье

На соматическом уровне жизнестойкость проявляется в минимизации разрушительного влияния стрессоров на организм человека за счет сохранения привычного для человека уровня активности, обеспечивающего оптимальный уровень течения нейрорпсихологических и неврологических (состояние возбуждения определенного мозгового центра) процессов (S. R. Maddi).

Роль жизнестойкости в минимизации негативных соматических последствий стрессовых воздействий на уровне вегетативных проявлений реакций адаптации экспериментально

подтверждена в исследовании А. А. Земсковой, Н. А. Кравцовой [12]. Авторами установлены значимые связи между показателями жизнестойкости и сбалансированности симпатической и парасимпатической нервной системы, стабильности реакций, скоростью зрительно-моторной реакции. Полученные данные указывают на роль жизнестойкости в осуществлении субъектом саморегуляции на уровне как соматических реакций, так и конкретных действий.

Жизнестойкость и адаптация

В сравнении с адаптацией жизнестойкость обладает несоизмеримо большим количеством степеней свободы, а значит, большим количеством вариантов выборов в ситуации неопределенности. Если адаптация своей целью имеет сохранение равновесия, то жизнестойкость, напротив, — это выход за пределы привычного равновесия через активное преобразование ситуации, форма надситуативной активности, то есть транс-адаптация (S. R. Maddi, Д. А. Леонтьев и др.). Психическая адаптация в случае сверхсильного стресса перестает быть эффективной и приводит личность к тотальной психической дезадаптации, что было показано в ряде исследований. Жизнестойкость не предполагает достижения устойчивости, стабильности, а напротив, обуславливает способность личности эволюционировать, не испытывать фрустрацию в отсутствии равновесия, становиться все более сложной «в ответ на рост неопределенности, сложности и разнообразия» [14, с. 14].

Жизнестойкость и совладание (копинг)

Жизнестойкость и совладание соотносятся как проактивность и реактивность. Жизнестойкость как совладание представляет собой особый вид копинга — трансформационный (S. R. Maddi), или проактивный (Э. Грингласс, Ш. Тейлор, Р. Шварцер и др.), который определяет восприятие будущего стрессового события как вызова, требующего ответа, фокусирует усилия личности на управлении целями и накоплении ресурсов. Проактивный копинг противопоставлен реактивному, который Р. Шварцер характеризует как стратегию совладания с рисками, минимизацию ущерба и потерь. Таким образом, жизне-

стойкость как совладание соотносится с надситуативным, целевым, смысловым уровнем регуляции, активизирующим психику к характерному для человека алгоритму действий. Смысловая природа жизнестойкости отражает субъектный уровень развития (К. А. Абульханова, Л. И. Анцыферова), когда личность не определяется причинами, а сама является причиной и автором событий, обладает качественно новым способом самоорганизации и саморегуляции (А. В. Брушлинский, Е. А. Сергиенко).

Смысл как стержень жизнестойкости

Системный характер, смысловая регуляция, единство экзистенциальных установок и практик их реализации, определяющих жизнестойкость, выделяют феномен из ряда синонимичных понятий. Ценность феномена жизнестойкости определяется обоснованием приоритета смыслового (экзистенциального) уровня регуляции целостного функционирования человека на других уровнях — психическом, психологическом, социальном. Смысл выступает в качестве устойчивого регулятора поведения, определяющего формы и саму возможность совладания на всех остальных уровнях. Механизмы, обеспечивающие приоритет ценностно-смысловых и целевых образований личности в регуляции нижележащих уровней, описаны в концепциях экзистенциально-гуманистического и деятельностного подходов психологии. К. Левин описывает такую модель через волевое поведение, направляемое целями, против полевого как реакции на силовые воздействия поля. Волевое поведение позволяет личности подниматься над ситуацией исходя из собственных представлений о желаемом будущем. Отсутствие целей оставляет человека под воздействием ситуативных влияний поля. Следовательно, осмысленность и способность к целеполаганию уже составляют механизм и условие психологической устойчивости по отношению к внешним влияниям. В теории мотивации А. Маслоу соотношение полевого (реактивного) и волевого (проактивного) уровней отражено в двух способах существования личности — дефицитарном и бытийном. Первый — причинный — мотивирует поведение стремлением снизить напряжение от фрустрации какой-либо потребности, сохранить зону комфорта. Второй — бытийный — выводит личность за пределы персональных

потребностей на уровень самоактуализации, универсальных ценностей и смыслов. С одной стороны, цель как образ желаемого придает смысл сегодняшней деятельности человека и обуславливает ее, с другой стороны, представления о будущем зависят от активности человека в настоящем. Эти идеи обосновывают ценность развития, принятие риска, включенность в процесс жизни как ключевые ориентиры в разработке тренинга жизнестойкости. В. Франкл такой способ жизни описывает в терминах ноэтического измерения, переживаемого личностью как внутренняя духовная сила и как источник мотивации, рождаемые стремлением к смыслу. В этом измерении локализованы ценности, совесть, вера, ответственность, чувство юмора, вдохновение, способность подниматься над ситуацией, видеть и оценивать ее как бы со стороны, а значит, быть свободным от этой ситуации и действовать в соответствии с собственными решениями, а не со стимульными раздражителями. Положения концепции В. Франкла являются фундаментальным обоснованием идеи о необходимости изучения и психологического воздействия на смысл как стержень жизнестойкости. Это значит, что найденный смысл перестраивает восприятие действительности и, соответственно, реакции на нее со стороны психики и соматики, делая восприятие менее травматичным, а воздействие — менее разрушительным для организма и психического здоровья. Влияние биологических и внешних средовых факторов не отрицается — они действительно задают определенные границы возможностей поведения, однако позиция по отношению к тому, что неизбежно, — это свобода выбора человека, в основе которой — смысл. Возможность преодоления заданных обстоятельств через осмысление и изменение того, что способствует поддержанию физического, психического и социального здоровья, утверждается и в индивидуальной психологии А. Адлера.

Жизнестойкость как единство сознания и деятельности

Положения концепций зарубежных психологов о движущей и регулирующей функции смысла в совладании с вызовами методологически близки к основополагающему принципу деятельностного подхода — принципу единства сознания и деятельно-

сти (А. Н. Леонтьев). На психологическом уровне деятельности осуществляется ценностная детерминация (формирование эталонного образа желаемого будущего), в соответствии с которой формируются смыслы, определяющие особенности поведения и регулирующие жизнедеятельность индивида. В свою очередь, деятельностный аспект жизнестойкости реализуется в практических действиях, направленных на достижение желаемого будущего (цели). Таким образом, качество реализуемой деятельности определяется внутренним планом (системой ценностей и смыслов личности). В соотношении с моделью деятельности в отечественном подходе конструкт жизнестойкости представляет собой совокупность ценностно-смысловых установок и практик их реализации, обеспечивающих эффективное совладание со сложными жизненными ситуациями на всех уровнях. Идея непротиворечивого единства психики и организма, сознания и деятельности методологически обосновывает возможность эмпирической оценки и целенаправленного воздействия друг на друга психофизиологических, психологических, социальных и экзистенциальных аспектов функционирования личности. При этом, опираясь на рассмотренные выше положения, экзистенциальный уровень выступает в роли независимой переменной, определяющей качество функционирования всех ниже лежащих уровней. Нижний же уровень — психофизиологический — отражает результирующие тенденции и, следовательно, показатели психической деятельности могут рассматриваться в качестве объективной оценки системного функционирования.

Жизнестойкость как трансформация проблемных ситуаций в новые возможности

Смысловой уровень регуляции, отличающий жизнестойкость от сходных понятий, отражает не столько меру устойчивости, сколько меру психологической зрелости и способности к сложным формам саморегуляции личности, меру преодоления ею заданных обстоятельств и самой себя [15]. Результаты исследований позволяют рассматривать жизнестойкость как буфер, на смысловом уровне трансформирующий восприятие экстремальных воздействий в ситуации-задачи, требующие решения, системное качество личности, позволяющее превращать

проблемные ситуации в новые возможности. Системный характер концепта жизнестойкости определяет возможность перестраивать восприятие действительности на основе смысла, подчинять смыслу регуляцию других уровней — соматического, психического, социально-психологического. Такая система саморегуляции выводит субъекта с уровня причинной детерминации к регуляции на основе целей, с уровня реактивности к осмысленному выбору с учетом заданных условий, в том числе ограниченных возможностей здоровья.

Жизнестойкость и требования к компетенциям современных выпускников СПО

На основании вышеизложенного мы предположили, что предиктором успешного самоопределения и совладания с вызовами сложности на этапе профессионального обучения и вхождения в профессию с точки зрения сохранения психического и соматического здоровья, обретения опыта глубокого самосовершенствования, усиления потенциала совладания с жизненными трудностями является жизнестойкость. Резюмируя анализ психологической сущности и феноменологии жизнестойкости, отметим, что ее ответственность в контексте неопределенности как мирового тренда объясняется именно смысловым уровнем саморегуляции, целевой детерминацией, системным характером (при этом смысловой уровень подчиняет нижележащие уровни системы — соматический, психический, психологический, социальный). Перечисленные характеристики соотносятся с требованиями, предъявляемыми к современным выпускникам СПО, и составляют ориентиры в формировании актуальных надпрофессиональных компетенций (soft skills), обеспечивающих способность работать в условиях сложности и неопределенности независимо от возможностей здоровья.

Постановка проблемы и практическая значимость разработки тренинга жизнестойкости для студентов СПО с ОВЗ и инвалидностью

Несмотря на высокую валидность жизнестойкости как предиктора успешного совладания с вызовами сложности на всех этапах профессионального развития, модели и практики ее развития в образовательном процессе СПО не нашли отра-

жения. Выборочный анализ программ учебно-воспитательной работы в колледжах показал, что большое внимание уделяется созданию здоровьесберегающей среды, развитию патриотизма, духовных ценностей, учебных и профессиональных компетенций, навыков коммуникаций и командообразования. Противоречие между востребованностью психологических ресурсов надпрофессиональных компетенций, актуальных в новых и непрерывно изменяющихся условиях рынка труда и профессиональной самореализации, с одной стороны, и отсутствием обоснованных подходов к их развитию в образовательном процессе — с другой, определяет актуальность их выявления, операционализации, апробации и внедрения в практику.

Анализ психологической сущности и феноменологии позволяет операционализировать жизнестойкость, помимо входящих в нее экзистенциальных установок, в терминах *смысложизненных ориентаций*, отражающих *общую осмысленность*, вклад в смысловую регуляцию *временной перспективы* (отношение к прошлому опыту, включенность в настоящее, цели на будущее), *локус контроля* личности относительно себя и жизненных событий. Системный характер концепта и проявленность на уровне поведенческих стратегий позволяет операционализировать жизнестойкость через *копинг-стратегии* как практическую реализацию совладания на уровне поведения субъекта.

Практическая значимость исследования психологических коррелятов таких компетенций заключается в обосновании психолого-педагогических средств и условий развития зрелых и сложных форм саморегуляции студентов СПО, обеспечивающих успешность их личностной и профессиональной самореализации. В отношении студентов с ОВЗ и инвалидностью проблема актуальна в той мере, в которой позволяет выявить специфику совладания и, если таковая имеется, учесть ее в проектировании образовательного процесса. Отсроченный социально-экономический эффект определяется повышением качества профессиональной подготовки кадров для разных отраслей народного хозяйства и социальной сферы. Стратегическая значимость ожидаемых результатов связана с обоснованием целевых ориентиров деятельности РУМЦ по обучению лиц с инвалидностью и ОВЗ в системе СПО.

ЧАСТЬ II. ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ СПО С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Материалы и методы исследования

В целях изучения жизнестойкости как психологического коррелята универсальных надпрофессиональных компетенций (soft skills) у студентов СПО, а также специфики жизнестойкости у студентов с ограниченными возможностями здоровья и без особенностей здоровья нами было организовано эмпирическое исследование. Базой исследования стала площадка Ресурсного учебно-методического центра (РУМЦ) по обучению лиц с инвалидностью и ОВЗ в системе СПО ГБПОУ «Миасский педагогический колледж». В исследовании приняли участие 273 обучающихся колледжей, закрепленных за РУМЦ, из которых 128 человек не имеют ОВЗ и инвалидности (mean age = 17.5, m = 60, f = 68), 74 человека с инвалидностью (mean age = 18.5 лет, m = 34, f = 39) и 71 респондент с ОВЗ (mean age = 17.3, m = 36, f = 35). Были использованы следующие психодиагностические методики:

1) тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева, направленный на исследование общей осмысленности жизни, локус контроля и особенности временной перспективы субъекта;

2) тест жизнестойкости С. Мадди, адаптированный Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой, направленный на измерение общего показателя жизнестойкости личности и входящих в ее состав экзистенциальных установок (вовлеченность, принятие риска и контроль);

3) интегративный тест тревожности (ИТТ) (А. П. Бизюк, Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев, 2005) — клиническая тестовая методика, направленная на общую структурную экспресс-диагностику тревоги и тревожности среди широкого контингента лиц, в том числе подростков, в рамках массовых обследований, в том числе в клинике психосоматических заболеваний;

4) опросник «Способы совладающего поведения» (Ways of Coping Questionnaire, WCQ, авт.: S. Folkman, R. Lazarus, 1988; адапт.: М. С. Замышляева, Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, 2004;

стандартизация: НИПНИ им. В. М. Бехетерева; использовался в целях выявления типичных для респондента копинг-механизмов при столкновении с трудными жизненными ситуациями).

Опрос проводился удаленно, посредством Google Forms. В Google Forms были включены четыре психометрические методики и анкета, в которую входили вопросы о социально-демографических данных и наличии/отсутствии ОВЗ и инвалидности.

Анализ результатов исследования осуществлялся в нескольких направлениях, в том числе:

1) сравнение различий по исследуемым параметрам в зависимости от наличия ОВЗ/инвалидности;

2) сравнение различий по исследуемым параметрам в зависимости от уровня жизнестойкости (высокие, средние, низкие значения) во всей группе респондентов.

Для анализа данных использовался дисперсионный анализ (one-way ANOVA) с последующим попарным сравнением различий с помощью теста Тьюки (Tukey test).

Сравнительный анализ жизнестойкости у студентов с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью и условно здоровых

Сравнительный анализ групп с ОВЗ, инвалидностью и условной нормой не позволил выявить значимых различий по уровню личностной ($F_{1,246} = 0.036$, $p = 0.965$) и ситуативной тревожности ($F_{2,270} = 2.563$, $p = 0.079$), по общему показателю жизнестойкости ($F_{2,270} = 0.638$, $p = 0.529$) и экзистенциальным установкам «вовлеченность» ($F_{2,270} = 0.5$, $p = 0.607$), «контроль» ($F_{2,270} = 0.017$, $p = 0.983$), «принятие риска» ($F_{2,270} = 0.017$, $p = 0.983$). Также в группах студентов с ограничениями и без особенностей здоровья не было выявлено значимых различий по таким субшкалам СЖО, как «цели в жизни» ($F_{2,270} = 0.635$, $p = 0.524$), «процесс жизни» ($F_{2,270} = 0.021$, $p = 0.978$), «результат жизни», «локус контроля — я» ($F_{2,270} = 0.016$, $p = 0.985$). Однако были выявлены значимые различия по шкале «локус контроля — жизнь» ($F_{2,270} = 2.783$, $p = 0.039$). Последующие post hoc сравнения показали, что значимые различия наблюдаются между группами с инвалидностью и нормой ($p = 0.039$), а также между группами с ОВЗ и условной нормой ($p = 0.045$).

Респондентам с ОВЗ и инвалидностью свойственны низкие показатели по данной шкале (табл. 1).

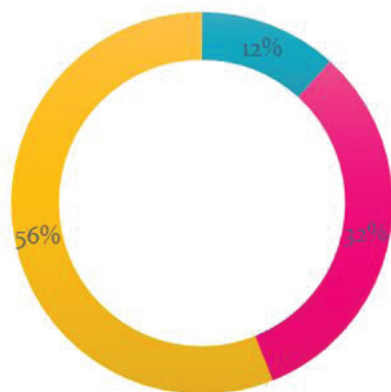
Таблица 1

**Описательные статистики исследуемых показателей
в группах респондентов с условной нормой,
ОВЗ и инвалидностью**

Шкала	Инвалидность (М)	ОВЗ (М)	Норма (М)
Тест жизнестойкости С. Мадди			
Принятие риска	12.5	13.1	12.3
Контроль	13.0	12.9	13.9
Вовлеченность	13.2	13.1	12.4
Жизнестойкость	31.0	28.8	29.5
Интегративный тест тревожности			
Личностная	7.5	7.4	6.9
Ситуативная	6.8	6.9	6.4
Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)			
Цели	31.2	32.3	31.4
Процесс	31	30.5	30.6
Результат	26.1	27.1	26.8
ЛК — я	22.3	21.9	22.1
ЛК — жизнь	21	20.7	29.3
Осмысленность жизни	132,3	132	140
Опросник «Способы совладающего поведения» (Ways of Coping Questionnaire, WCQ, авт.: S. Folkman, R. Lazarus, 1988; адапт.: М. С. Замышляева, Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, 2004; стандартизация: НИПНИ им. В. М. Бехтерева)			
Конфронтация	53,1	53,3	62,1
Дистанцирование	60,8	57,3	56,6
Самоконтроль	39,2	37,8	37,7
Поиск социальной поддержки	42,4	52,2	53,1
Принятие ответственности	49,1	50,4	51,5
Бегство-избегание	62,3	54,0	55,5
Планирование решения	44,5	43,4	44,5
Положительная переоценка	55,4	51,7	54,6

Для исследования эффектов жизнестойкости все респонденты были разделены на группы с низкими (ниже 30), средними (31–37) и высокими (38–48) значениями. В группу с высоким

уровнем жизнестойкости вошли 32 человека (ОВЗ = 7, инвалидность = 5, норма = 20); группу со средними значениями жизнестойкости составили 88 человек (ОВЗ = 22, инвалидность = 20, норма = 42); 153 респондента составили группу с низкими значениями жизнестойкости (ОВЗ = 42, инвалидность = 49, норма = 66). Согласно полученным данным, большая часть исследуемой выборки представлена респондентами с низким уровнем жизнестойкости, тогда как в самую малочисленную группу вошли респонденты с высоким уровнем жизнестойкости (рис. 1).



- Высокий уровень жизнестойкости
- Средний уровень жизнестойкости
- Низкий уровень жизнестойкости

Рис. 1. Распределение респондентов по уровню жизнестойкости в исследуемой выборке

Для выявления количественных тенденций, не вошедших в зону статистической достоверности, но представляющих значимость при проектировании программ психологического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью, мы проанализировали средние значения по всем исследуемым показателям у респондентов всех трех групп выборки. Графическое отражение количественных данных жизнестойкости представлено на рисунке 2. Согласно представленным данным, студенты с инвалидностью имеют самые высокие в выборке значения жизнестойкости

и вовлеченности в процесс жизни (рис. 2). Студенты с ОВЗ, напротив, имеют самый низкий в выборке уровень жизнестойкости, максимально выраженный в сравнении с другими категориями респондентов уровень принятия риска, уровни выраженности контроля и вовлеченности являются идентичными тем же показателям респондентов с инвалидностью. При этом респонденты, не имеющие каких бы то ни было ограничений здоровья, отличаются от ребят с ОВЗ и с инвалидностью по двум критериям: более высокому уровню контроля и более низкому уровню вовлеченности. Выявленные тенденции позволяют предположить, что основной целевой группой в развитии жизнестойкости выступают студенты, имеющие ограниченные возможности здоровья. При этом они же (студенты с ОВЗ) отличаются от представителей двух других групп большей открытостью новому опыту, что представляет собой значимый ресурс с точки зрения привлечения студентов к мероприятиям программ развития. Общим для студентов и с ОВЗ, и с инвалидностью с точки зрения психологических преимуществ перед студентами контрольной группы, помимо принятия риска, является вовлеченность.

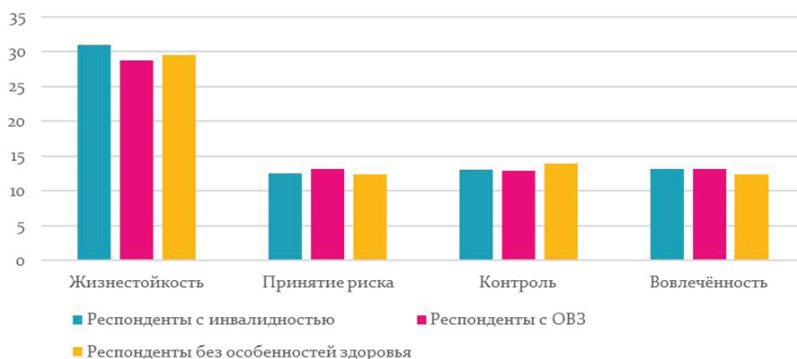


Рис. 2. Средние значения показателей по тесту жизнестойкости у респондентов исследуемых групп

Сравнительный анализ средних значений показателей по тесту смысложизненных ориентаций позволяет выделить более высокий уровень осмысленности жизни у студентов без особенностей здоровья в сравнении со студентами, имеющими ОВЗ и инвалидность (рис. 3). Этот факт на уровне тенденций обосно-

вызывает осмысленность жизни у студентов с ОВЗ и инвалидностью в качестве основной мишени в проектировании программ психологического сопровождения данной категории студентов. Сравнение профилей значений методики у студентов трех групп позволяет выделить локус контроля жизни в качестве основного вклада в высокий уровень осмысленности жизни студентов без особенностей здоровья. Это значит, что студенты, имеющие какие-либо особенности и ограничения здоровья, в отличие от условно здоровых сверстников, в меньшей степени уверены в управляемости жизни, в том, что возможны сознательный контроль, влияние на события жизни. Вместе с тем у студентов с ОВЗ и инвалидностью визуально более выражен показатель результативности жизни, то есть степени удовлетворенности самореализацией на предшествующих этапах жизни. Эта особенность может быть использована в работе над повышением уровня психологического функционирования и снижения фаталистических установок в настоящем как психологический ресурс, раскрывающий пути совладания с трудностями в прошлом (осознание того, что именно помогало в прошлом, позволяет переносить успешный опыт в настоящее и повышает уверенность в том, что прилагаемые усилия не бесполезны).

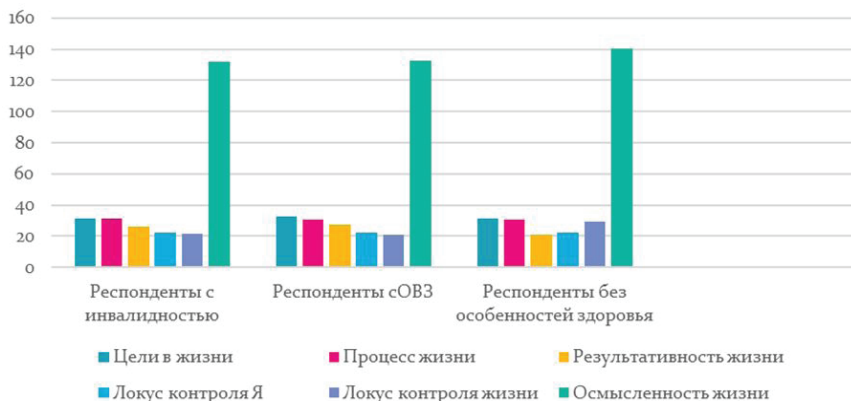


Рис. 3. Средние значения показателей по тесту смысложизненных ориентаций у респондентов исследуемых групп

Сравнение показателей ситуативной и личностной тревожности во всех исследуемых группах позволяет говорить о том, что студенты с ОВЗ и инвалидностью являются тревожными в значительно большей мере, чем их условно здоровые сверстники (рис. 4). При этом у студентов с инвалидностью личностная тревожность выражена больше, чем у студентов с ОВЗ, тогда как ситуативная, напротив, выше у последних.

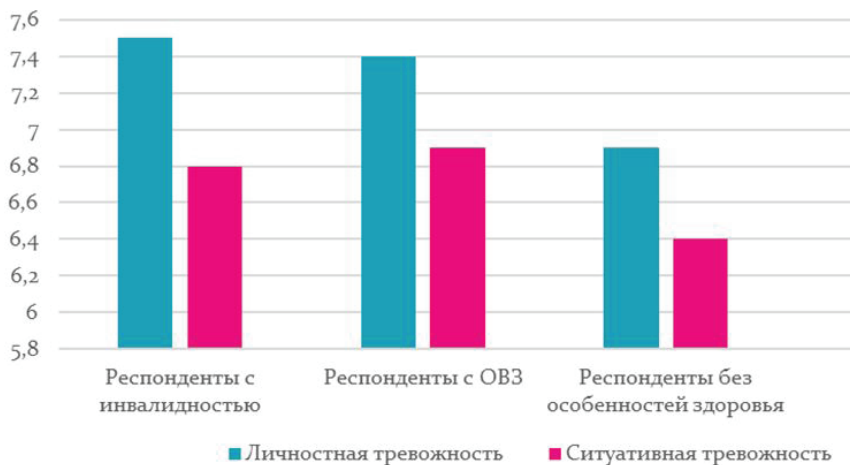


Рис. 4. Средние значения показателей тревожности у респондентов исследуемых групп

Количественный анализ данных по используемым копинг-стратегиям всех групп респондентов позволил выявить у разных категорий респондентов ряд тенденций (рис. 5). Так, визуальные отличия были выражены у студентов без особенностей здоровья по стратегии конфронтации, у студентов с инвалидностью — по дистанцированию и избеганию (выше среднего по выборке), по стратегии поиска социальной поддержки (ниже среднего в выборке). Возможно, намеченные тенденции в копинг-поведении студентов с инвалидностью обусловлены механизмами психологической защиты, сформировавшимися на почве неуверенности вследствие осознания своих ограничений, с одной стороны, и опыта эксклюзии, отсутствия поддержки со стороны общества — с другой. Однако математико-статистической зна-

чимости выявленные тенденции не имеют и этот факт указывает на то, что стратегии совладания молодых людей с жизненными трудностями обусловлены преимущественно закономерностями возрастного развития и не обусловлены возможностями здоровья. Возрастная специфика подтверждается идентичными показателями по шкалам «Самоконтроль», «Принятие ответственности», «Планирование» и «Положительная переоценка» — их уровень находится в пределах нижней границы нормы. Перечисленные тенденции соответствуют и онтогенетически, и с точки зрения личностной зрелости более сложным уровням саморегуляции и самореализации, требующим осознанного и целенаправленного развития. Таким образом, и специфика копинг-стратегий студентов с инвалидностью, и идентичный набор стратегий у всей выборки представляют собой симптом-мишени в развитии жизнестойких практик у студентов в образовательном процессе СПО.



Рис. 5. Средние значения показателей копинг-стратегий у респондентов исследуемых групп

Количественный анализ психологических характеристик жизнестойкости у респондентов всей выборки (выводы)

В уровне выраженности жизнестойких характеристик студентов с разными статусами здоровья были выявлены факты, которые не достигли уровня математико-статистической

значимости, но представляют интерес как тенденции, требующие их учета в проектировании тренинга:

1) более половины (56 %) респондентов исследуемой выборки имеют низкий уровень жизнестойкости; высокий уровень жизнестойкости зафиксирован только у 12 % респондентов;

2) для всех респондентов выборки, независимо от статуса по здоровью, характерны низкие уровни выраженности показателей таких копинг-стратегий, как планирование, положительная переоценка, самоконтроль, принятие ответственности;

3) студенты с ОВЗ имеют самый низкий в выборке уровень жизнестойкости; психологические ресурсы данной категории студентов представлены выраженными показателями принятия риска (по тесту жизнестойкости) и результативности жизни (по тесту смысложизненных ориентаций);

4) студенты с инвалидностью имеют самые высокие в выборке значения жизнестойкости и вовлеченности в процесс жизни (по тесту жизнестойкости) и результативности жизни (по тесту смысложизненных ориентаций); в сравнении с респондентами без особенностей здоровья и респондентами с ОВЗ студенты с инвалидностью в меньшей мере используют копинг-стратегии поиска социальной поддержки, но чаще используют стратегии дистанцирования и избегания;

5) у студентов с ОВЗ и инвалидностью в сравнении с контрольной группой зафиксированы более низкие уровни контроля (по тесту жизнестойкости), осмысленности жизни и локуса контроля жизни (тест смысложизненных ориентаций);

6) у студентов с ОВЗ и инвалидностью в сравнении с контрольной группой зафиксирована в значительно большей мере выраженная тревожность; при этом личностная тревожность выше у студентов с инвалидностью, ситуативная — у студентов с ОВЗ.

Перечисленные тенденции позволяют выделить в качестве наиболее нуждающейся в психологическом сопровождении (тренинге жизнестойкости) целевой группы **студентов с ОВЗ**, а в качестве симптомов-мишеней при работе с ними — *осмысленность жизни, локус контроля жизни, ситуативную тревожность*. **Студенты с инвалидностью** в большей мере склонны к проявлениям тревожности не ситуативной, а лич-

ностной, то есть напряжение и беспокойство у них связано не с конкретными, а практически со всеми ситуациями. Это обусловлено большей глубиной дефекта, степенью ограничений и негативного опыта в решении жизненных проблем. Возможно, отмеченные количественные тенденции студентов с инвалидностью к избеганию как копингу при столкновении с проблемой и трудностях в поиске социальной поддержки являются следствием генерализованной на всю личность тревожности. Описанные выше тенденции, характерные для респондентов с ОВЗ и инвалидностью, не достигают математико-статистической достоверности, но должны быть учтены как тенденции, которые в равной мере могут как сохранить прежний уровень, так и получить развитие. Учет таких тенденций может быть полезным с точки зрения прогнозирования и управления их возможным развитием. Единственным статистически значимым отличием является локус контроля жизни.

Специфика локуса контроля жизни у студентов с ОВЗ и инвалидностью

Резюмируя сравнительный анализ психологических характеристик жизнестойкости у студентов всех трех исследуемых групп, отметим, что на уровне статистической значимости различия зафиксированы только в уровне выраженности показателя *«Локус контроля — жизнь»*. Это значит, что студенты с ОВЗ и инвалидностью в *достоверно меньшей степени уверены* в возможности влиять на процессы в жизни, чем их сверстники без ограничений здоровья. Этот факт определяет постановку цели на снижение фаталистических установок, усиление убежденности в том, что собственная активность позволяет справляться с жизненными трудностями и влиять на результат происходящего в жизни в работе со студентами, имеющими ограниченные возможности здоровья и/или инвалидность.

Итак, как показали результаты проведенного нами исследования, различия в психологических профилях жизнестойкости у студентов с ОВЗ, инвалидностью и условной нормой здоровья являются минимальными и на уровне статистической достоверности ограничены единственной переменной —

показателем локуса контроля жизни, который у студентов с ОВЗ и инвалидностью ниже, чем у условно здоровых. Низкий локус контроля жизни студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью свидетельствует об их неверии в то, что собственные активность и инициатива могут влиять на ход событий в их жизни. Такие фаталистические убеждения могут быть результатом многократных неуспешных попыток совладания с обстоятельствами в их жизненном опыте, что объяснимо объективными ограничениями в сравнении со здоровыми сверстниками ввиду неполноценности органа (по А. Адлеру), дефекта (по Л. С. Выготскому). Мартин Селигман описал такой феномен в понятии выученной беспомощности как приобретенном человеком опыте, при котором он отказывается от попыток к улучшению своего состояния, даже если имеет такую возможность. М. Селигман считает, что состояние выученной беспомощности сопровождается потерей чувства свободы и контроля, неверием в возможность изменений и в собственные силы, подавленностью, депрессией и более ранним наступлением смерти (Martin E. P. Seligman, 1975). Вместе с тем, как показали результаты проведенных автором исследований, в течение жизни возможно преодоление установок беспомощности и научение новому опыту, в котором действия приносят результат, вследствие которого усиливается вера в возможность изменений и в собственные силы. Тренинг жизнестойкости является тем условием, в котором возможна трансформация от установок беспомощности к убежденности в том, что собственная активность не бесполезна и что борьба имеет смысл, даже если ее благоприятный результат не гарантирован. На уровне жизнестойких установок это соотносится с установкой «контроль» как убежденностью в наличии причинно-следственной связи между действиями, поступками, усилиями и результатами, отношениями, событиями и т. п. Контроль мотивирует к поиску путей и средств влияния и воздействия на ситуацию и предотвращает попадание в состояние беспомощности. Психологическим механизмом усиления локуса контроля жизни является рефлексия, направленная на осмысление жизненного опыта, его сбалансированности во временной перспективе и, самое главное, трансформация вос-

приятия неуспешного прошлого в ценный опыт, на который можно опираться в настоящем. На уровне жизнестойких навыков развитие контроля возможно через освоение продуктивных копинг-стратегий (когнитивного переосмысления, поиска социальной поддержки, планирования, саморегуляции и т. п.). Помимо обучения знаниям, важнейшим механизмом формирования жизнестойких навыков студентов является их включение в деятельность. Согласно принципу единства сознания и деятельности, полученные знания могут быть присвоены, интериоризированы до уровня компетенций исключительно при условии их деятельностного освоения. Развитие локуса контроля жизни должно способствовать развитию представлений о себе как о личности сильной и способной строить свою жизнь в соответствии со своим замыслом.

После анализа особенностей жизнестойкости студентов с ОВЗ, инвалидностью и условной нормой мы проанализировали психологические характеристики жизнестойкости студентов с ее высоким и низким уровнем, *независимо от особенностей здоровья.*

Сравнительный анализ психологических характеристик студентов с высокой и низкой жизнестойкостью, независимо от особенностей здоровья

Высокая тревожность у студентов с высокой жизнестойкостью — ограничение или ресурс развития?

При сравнении психологических характеристик в группах с высокой и низкой жизнестойкостью был обнаружен интересный, на первый взгляд, факт, а именно: значимые различия в уровне выраженности личностной тревожности ($F_{2,270} = 62.42$, $p \leq 0.001$). Анализ средних значений показал, что наиболее высокие показатели личностной тревожности свойственны респондентам с высоким и средним уровнем жизнестойкости ($M = 10$), при этом респондентам с низкими показателями жизнестойкости ($M = 6$) свойственен более низкий показатель личностной тревожности. Аналогичные различия

были выявлены при исследовании ситуативной тревожности ($F_{2,270} = 34.22, p \leq 0.001$). В привычной логике представляется, что жизнестойкие студенты, напротив, должны были продемонстрировать уровень тревожности более низкий, чем студенты, чья жизнестойкость ниже среднего уровня. Чем может объясняться такой неожиданный эффект? С точки зрения эволюционной обусловленности это может быть объяснимо функцией тревоги *предупреждать* человека о надвигающейся угрозе и *активировать* у него эмоциональную готовность реагировать на угрозу адаптивным способом. В ряде исследований, действительно, были установлены *связи тревожных состояний с повышением поисковой активности* (определение опасности, планирование своих действий, структурирование пространства/времени) и *способностью порождать множество гипотез* (Г. Айзенк, В. Н. Дружинин и др.). В рассмотренных концепциях тревога представляет собой мотивирующий фактор, и в этом смысле связь высокого уровня показателя тревожности с высоким уровнем жизнестойкости объяснима. Если принять во внимание возрастные особенности респондентов, то *совладание с тревогой является процессом, синхронизированным с прояснением смысла жизни и осмысления временной перспективы*. То есть тревога представляет собой психологический триггер, активирующий процессы осмысления студентами себя и их движения в сторону большей психологической зрелости. Таким образом, тревога представляет собой экзистенциальную суть и может быть преодолена через *осмысление жизни и временной перспективы*. Экзистенциальная суть тревоги указывает на то, что психологическая поддержка в совладании с ней должна быть направлена *не на преодоление, а на принятие тревоги*. Тревога должна быть осмыслена и принята соразмерно поводу, без распространения на неконтролируемые аспекты жизни, она должна стимулировать субъекта к осознанию и действиям в отношении тех аспектов, которые контролировать можно.

Локус контроля у студентов с высокой и низкой жизнестойкостью

Исследование смысложизненных ориентаций респондентов в зависимости от уровня жизнестойкости позволило

также установить значимые различия по субшкалам «Локус контроля — я» ($F_{2,270} = 145.4, p \leq 0.001$), «Локус контроля — жизнь» ($F_{2,270} = 132.6, p \leq 0.001$). При сравнении локуса контроля жизни, как уже обсуждалось выше, были установлены различия в уровне выраженности показателей у студентов с ОВЗ/инвалидностью и студентов условно здоровых. И если убежденность в том, что попытки влиять на события жизни бесполезны, характерна для студентов с ОВЗ/инвалидностью, то низкий локус контроля «я» характерен для студентов с низкой жизнестойкостью, независимо от возможностей здоровья. Низкий показатель локуса контроля «я» отражает неверие в свои силы, в свободу выбирать и строить свою жизнь в соответствии со своими представлениями, ценностями и целями. Интернализация локуса контроля «я» в период ранней юности сопряжена с такими новообразованиями, как глубокая рефлексия, развитие самосознания, построение жизненных планов, установка на сознательное построение собственной жизни, вхождение в разные сферы социальной жизни. Этот период является сензитивным для развития и совершенствования перечисленных новообразований. Тренинг жизнестойкости, основанный на работе рефлексивных и деятельностных механизмов, создает условия для развития, проявления и осознания представлений о себе как о личности сильной и способной следовать собственному замыслу.

Осмысленность жизни и временная перспектива у студентов с высокой и низкой жизнестойкостью

В ходе математико-статистического анализа были установлены различия в уровне выраженности показателей «Удовлетворенность жизнью» ($F_{2,270} = 133.3, p \leq 0.001$), «Цели в жизни» ($F_{2,270} = 142.6, p \leq 0.001$). Так, чем выше локус контроля «я» и чем выше значения локуса контроля жизни, тем выше показатели жизнестойкости. Также установлено, что чем выше удовлетворенность жизнью, тем выше уровень жизнестойкости ($p = 0.236$). Показано, что высокие значения по шкале целей в жизни также характерны для респондентов с высоким и средним уровнем жизнестойкости. Особенности смысловых ориентаций, выявленные у студентов с высоким

уровнем жизнестойкости, позволяет предполагать ее обеспеченность опорой на прошлый опыт и постановкой целей на будущее. Вместе с тем даже в группе с высокой жизнестойкостью недостаточно оснований говорить о выраженной осмысленности и сбалансированности временной перспективы, поскольку между категориями прошлого (удовлетворенность жизнью) и будущего (цели) процесс настоящего такого же уровня осмысления еще не имеет. Между тем включенность в настоящее является значимым ресурсом устойчивости личности. Включенность в процесс настоящего можно рассматривать в терминах полностью функционирующей личности концепции К. Роджерса как основу организмической оценки ситуации, то есть максимальной чувствительности к сигналам внешней среды на всех уровнях функционирования. Такое чувство обеспечивает способность личности синхронно внешним изменениям изменяться самой, что освобождает от страха изменений. Это создает поток, состояние которого, с одной стороны, отражает эмоционально-позитивное отношение к происходящему, оптимальную мотивацию, с другой — это механизм развития, эволюции личности, под которым понимается усложнение форм ее саморегуляции, опоры на ценностно-смысловые основания в принятии решений и направлении активности (без этого активность становится реактивной). Представление о ресурсной роли состояния оптимальной мотивации, максимальной включенности в процесс жизни созвучны представлениям о развитии мотивационной сферы как механизме развития личности, усиления ее связей с действительностью, сформулированных в деятельностном подходе (А. Н. Леонтьев). Возможно, насыщение настоящего связями и значимыми интересами создает условия для дерефлексии, описанной В. Франклом как психологический механизм, снижающий значимость травмирующих воздействий за счет переключения внимания на позитивные аспекты. Трансформация восприятия за счет переноса фокуса с одного объекта на другой подобна описанному в гештальтпсихологии закону фигуры и фона в переструктурировании поля. *Сбалансированность временной перспективы* обеспечивает целостное благополучное функционирование личности студентов, независимо от

статуса здоровья. Опора на прошлое, его осмысление позволяют интегрировать и продуктивно использовать индивидуальный опыт в настоящем. Цели на будущее задают вектор *волевого поведения*, чем обеспечивают переход функционирования с рефлекторного уровня на рефлексивный (смысловой), позволяющий в ситуации негативных влияний занимать субъектную позицию по отношению к ним и, соответственно, сохранять целостность. Сбалансированность и возможность ресурсного использования временной перспективы становится возможной именно благодаря осмыслению всех ее аспектов. Описанные механизмы объясняют трансформацию восприятия жизненных трудностей и разного рода ограничений из негативного и угрожающего факта в ситуацию обнаружения новых ресурсов, в задачу, требующую нестандартного решения. Методологически наше предположение поддержано идеями В. Франкла о ноэтическом уровне личности, которому подчинены психологический и соматический уровни функционирования, идеями К. Левина о способности подниматься над полем, не подвергаясь его влияниям, благодаря цели.

Возможно, в связи с недостаточным осмыслением настоящего общий показатель осмысленности жизни также не проявился на уровне значимых различий в сравниваемых группах. В соответствии с возрастом респондентов (старший подростковый и ранний юношеский), смысловая сфера и временная перспектива находятся в завершающей стадии активного становления. Юношеский возраст является сензитивным в развитии смысловой сферы и освоении стратегий совладания, но определение целей и способность к смысловой саморегуляции являются показателями личностной зрелости и приходятся на конец юношеского периода. Все это указывает на закономерность полученных данных и в то же время своевременность психологической поддержки студентов в актуализации осмысленности жизни, смысложизненных ориентаций.

Копинг-стратегии у студентов с высокой и низкой жизнестойкостью

Исследование характерных для студентов всех трех групп по здоровью копингов показало, что студенты с высоким

уровнем жизнестойкости достоверно чаще используют такие копинг-стратегии, как «поиск социальной поддержки» ($F_{2,270} = 53.0, p \leq 0.001$), и «положительная переоценка» ($F_{2,270} = 60.2, p \leq 0.001$). Согласно последним кросс-культурным исследованиям, социальные связи и отношения являются одним из наиболее сильных источников осмысленности жизни [17]. Позитивная переоценка и переориентация в ряде современных исследований обоснована как промежуточная переменная между жизненными стрессорами и результатами [18]. Обе стратегии совладания содержательно соотносятся с жизнестойкостью через *экзистенциальные установки* (положительная переоценка соотносится с принятием риска) и *практики их реализации* (поиск социальной поддержки соотносится с навыками коммуникации). В исследовании D. Brandwein, A. Paster, J. Walsh было установлено, что родители детей с инвалидностью, адекватно совладающие с трудной жизненной ситуацией, используют стратегии *поиска социальной поддержки* и *позитивной переоценки* [19]. Статистическая значимость стратегий поиска социальной поддержки и положительной переоценки в контексте жизнестойкости определяет их развитие в тренинге как важную образовательную задачу.

Ограниченные возможности здоровья — слабость или преимущество?

Важнейшим выводом по результатам проведенного исследования, на наш взгляд, является эмпирически подтвержденный факт отсутствия специфики в психологическом профиле жизнестойкости у студентов СПО, имеющих ограничения по здоровью и условно здоровых. Это означает, что ограниченные возможности здоровья и инвалидность **не являются фактором, определяющим возможность и качество самореализации молодых людей**. Вслед за Л. А. Александровой, А. А. Лебедевой, Д. А. Леонтьевым мы рассматриваем ситуацию инвалидности в терминах *не ограничения, а условий*, в которых итог будет определяться не самим ограничением (дефектом, заболеванием), а *отношением к ситуации болезни* [20].

Д. А. Леонтьев и соавторы в качестве механизма компенсации дефицитарности телесных функций в выполнении при-

вычных операций объясняют феномен деавтоматизации [21]. Это значит, что если без ограничения возможностей процесс осуществляется автоматически, то отсутствие привычных для здорового индивида ресурсов требует предельной включенности и актуализации осознанного подхода к выполнению каких-либо действий. Таким образом, с одной стороны, достижение одного и того же результата требует от студентов с ОВЗ и инвалидностью больших усилий и большей степени осознанности, с другой стороны, деавтоматизация как процесс осознания составляет условие трансформации ограниченных возможностей в психологическое преимущество.

Согласно идеям экзистенциального и деятельностного подходов, поддержка может быть принята и усвоена только при условии активности самого субъекта. То есть обладание студентами с ОВЗ и инвалидностью жизнестойкими качествами и, в частности, открытостью новому опыту и готовностью меняться, составляет не просто ресурс, но необходимое условие профессионального образования.

Основные выводы и рекомендации по результатам исследования жизнестойкости студентов СПО

Подводя итог, перечислим основные выводы, сделанные по результатам эмпирического исследования.

1. Психологической особенностью студентов с ОВЗ и инвалидностью является достоверно более низкий локус контроля жизни в сравнении со студентами без особенностей здоровья, что отражает склонность молодых людей с ограничениями по здоровью к фатализму и неуверенности в возможности сознательного контроля. Отсутствие различий по этому показателю у студентов с высокой жизнестойкостью, независимо от особенностей здоровья, указывает на отсутствие сопряженности ресурсов совладания с физическими ограничениями.

2. Достоверно более высокие показатели локуса контроля «я» и локуса контроля жизни, удовлетворенности жизнью и наличием целей выявлены у студентов с высокой жизнестойкостью, независимо от особенностей здоровья. Этот факт подтверждает предыдущий вывод о приоритете психологических детерминант над физическими в обеспечении стойкого совладания.

3. У студентов с высокой жизнестойкостью выявлены более высокие значения по шкалам личностной и ситуативной тревожности. Если учитывать возрастные особенности респондентов (психологическая чувствительность к экзистенциальной проблематике) и взаимосвязь показателей тревожности со всеми установками жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска), то высокий уровень тревожности может указывать на ее экзистенциальный характер. Выявленный феномен позволяет предположить, что совладание с тревогой является процессом, синхронизированным с прояснением смысла и временной перспективы, и это может быть учтено введением средств повышения осмысленности жизни в проектировании программ психологического сопровождения студентов.

4. Установлено, что студенты с высокой жизнестойкостью достоверно чаще используют копинг-стратегии «поиск социальной поддержки» и «положительная переоценка». Выявленные стратегии составляют психологическое содержание жизнестойкости и также представляют собой целевые результаты в реализации программ психологического сопровождения студентов.

5. У студентов с высокой жизнестойкостью, наряду с высокими уровнем выраженности жизнестойких установок, копинг-стратегии «положительная переоценка», смысложизненных ориентаций и тревожности, не зафиксированы достоверные различия в уровне выраженности осмысленности жизни и вовлеченности в процесс настоящего. Можно предположить, что смысловое самоопределение для них является актуальным, но еще не актуализированным аспектом самореализации.

Согласно результатам исследования, специфика совладания студентов не связана с особенностями здоровья. Вместе с тем достоверные различия по большинству психологических характеристик выявлены в группах с высокой и низкой жизнестойкостью, независимо от статуса по здоровью. Полученные выводы позволяют рассматривать инвалидность и ограниченные возможности здоровья в качестве условий, но не определяющих детерминант самореализации личности. Успешность и полнота самореализации в значительной мере связаны с локусом контроля, наличием целей, удовлетворенностью про-

шлым опытом, способностью к положительному переосмыслению и привлечению внешних ресурсов, экзистенциальными установками (контроль, принятие риска, вовлеченность). Психологическое содержание жизнестойкости студентов при ее высоком уровне, помимо перечисленных характеристик, включает высокий уровень тревожности, недостаточность осмысленности процесса настоящего и жизни в целом. С учетом возрастных закономерностей юношеского возраста, сопряженности тревоги с недостаточной осмысленностью жизни, проектирование программ психологического сопровождения должно включать средства, направленные на развитие осмысленности, осознание и принятие экзистенциальной ответственности, освоение практик реализации экзистенциальных установок. Развитие смысловой саморегуляции представляется наиболее обоснованным психологическим механизмом и развития личности студентов, и формирования надпрофессиональных компетенций, обеспечивающих возможность эффективно и гибко реализовать профессиональные компетенции в режиме неопределенности и многозадачности.

Инклюзивный подход к формированию групп по критерию здоровья (ОВЗ, инвалидность, условная норма)

Нам представляется, что работа по снижению у студентов с ОВЗ и инвалидностью фаталистических установок, ситуативной и личностной тревожности, избегания и неспособности попросить поддержки у окружающих людей должна быть включена в общий контекст и проводиться в гетерогенной группе. Именно совместное участие в тренинге студентов с ОВЗ, инвалидностью и студентов с условной нормой здоровья создает естественные условия для инклюзии. Организация тренинга для отдельных групп по критерию здоровья противоречит самой идее инклюзии и создает основу для формирования замкнутого пространства «инвалидной субкультуры» с одной стороны и интолерантной молодежной среды — с другой. Гетерогенность групп как в тренинге, так и в других формах активности в образовательном процессе создает основу для развития инклюзивной культуры в образовательной организации и дает надежду на

ее дальнейшее распространение в обществе. На индивидуальном уровне гетерогенность группы создает для студентов с ОВЗ и инвалидностью условия для расширения представлений о себе и своих возможностях, получения опыта взаимодействия с разными людьми, в том числе опыта групповой поддержки. Инклюзия разных категорий студентов с точки зрения возможностей их здоровья в группу тренинга жизнестойкости расширяет сферу интересов от централизованной на здоровье/дефекте к универсальным темам и ценностям представителей своей возрастной и профессионально ориентированной группы [22].

Условия адаптации программы тренинга для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

Организуя взаимодействие участников тренинга в гетерогенных группах, следует учитывать специфику индивидуальных потребностей студентов с инвалидностью и ОВЗ. Тренинг рассчитан на лиц с сохранным интеллектом. В качестве условий адаптации программы общих для всех нозологических групп следует выделить необходимость учета темпа работы группы, давая больше времени на подготовку ответов и выполнение заданий участникам с инвалидностью и ОВЗ.

Специфика условий организации тренинга для студентов с нарушениями зрения:

– организуя работу с информацией, необходимо использовать специальные технические (ассистивные) средства обучения, обеспечивающие поступление информации по сохранным каналам восприятия [видеоувеличители, аудиооборудование (тифло-флеш-плееры) для прослушивания];

– в качестве раздаточного печатного материала во время тренинга не следует использовать ламинированные карточки во избежание отсветов и бликов на изображении; необходимо соблюдать правила контрастности (фон и текст должны отличаться по цвету и контрасту, карточки должны иметь ограничительную рамку; важно, чтобы шрифт и изображения были увеличены);

– аналогичные правила должны действовать при выведении изображения на мониторы компьютеров или экран при использовании проектора;

– учитывая особенности усвоения информации студентами с нарушением зрения, необходимо делать упор на словесно-логическую память;

– для усвоения информации слабовидящим требуется большее количество повторений и тренировок, чем нормотипичным студентам, следовательно, темп работы людей со зрительными нарушениями замедлен;

– необходимо преодолевать формальное усвоение информации: для лучшего усвоения материала важны уточнение образов, включение примеров, словарной работы, показ значимости информации для последующей трудовой деятельности;

– рабочее место студента должно быть на среднем ряду за первым столом;

– следует обеспечить повышенное общее освещение и освещение рабочего места;

– важно стимулировать самостоятельность и активность слабовидящих участников в процессе проведения тренинга — для этой цели, организуя парную или групповую коммуникацию студентов, следует устанавливать смену ролей;

– совместная деятельность в группах должна строиться с опорой на личностный потенциал участников.

Специфика условий организации тренинга для студентов с нарушениями слуха:

– рекомендуется проводить тренинг в кабинетах, оборудованных FM-системой (индивидуального или коллективного пользования), или использовать переносной радиокласс;

– обучающиеся, имеющие слуховые аппараты, поддерживающие технологию Bluetooth, могут использовать беспроводные стримеры, позволяющие подключаться к различным мультимедиаустройствам;

– преподаватель может использовать персональный выносной микрофон, который позволит обучающимся со слуховыми аппаратами слышать его даже в сложных акустических условиях;

– на занятиях требуется уделять повышенное внимание специальным профессиональным терминам, использованию профессиональной лексики — для лучшего их восприятия необходимо каждый раз записывать на доске используемые термины и контролировать их усвоение;

– необходимо при проведении тренинга использовать презентации, карточки, схемы, таблицы; предъявляемая видеоинформация может сопровождаться текстовой бегущей строкой или сурдологическим переводом, анимацией при изображении динамических моделей;

– для создания условий максимальной доступности информации возможно привлечение ассистента (сурдопереводчика) для оказания технической помощи студенту;

– хороший результат дает применение практики опережающего чтения, когда студенты заранее знакомятся с лекционным (теоретическим) материалом и фиксируют непонятные слова и фрагменты текста в тетради, что позволяет им лучше ориентироваться на занятия в потоке новой информации;

– ведущему тренинга важно заранее обратить внимание студентов с нарушениями слуха на сложные моменты коммуникации, показав пути решения;

– необходимо стимулировать словесную коммуникацию студентов.

Специфика условий организации тренинга для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата:

– обязательным условием организации занятий для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) является применение ассистивных технологий и средств, создание условий архитектурной доступности помещения;

– при использовании компьютерной техники клавиатура и средства управления курсором (джойстики) должны соответствовать специфике имеющихся у студентов нарушений;

– необходимо дать возможность студенту с НОДА самому выбирать рабочее место, обеспечивающее возможность свободно сидеть, стоять, передвигаться, выходить, дающее достаточно пространства для принятия комфортной позы выполнения заданий, свободного пользования техническими средствами и другими учебными принадлежностями;

– следует использовать специальную регулируемую мебель, учитывающую специфику состояния здоровья участника с НОДА;

– выстраивая совместную коммуникацию студентов в парах или группах, следует заранее проговорить с участниками правила

тактильного общения (необходимо и возможно ли придерживать участника с НОДА, прикасаться к нему во время выполнения заданий, оказывать физическую помощь при передвижении);

– рекомендуется использовать методы, активизирующие познавательную деятельность, развивающие устную речь и формирующие необходимые профессиональные навыки.

Литература

1. Ясперс, К. Разум и экзистенция / К. Ясперс; пер. А. К. Судакова. — Москва, 2013. — 336 с. [Jaspers K. Vernunft und Existenz. Translated by A. K. Sudakov. Moscow. 2013. 336 p. In Russian].

2. Франкл, В. Воля к смыслу / В. Франкл. — М. : Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. — 368 с. [Frankl V. Will to Meaning: Foundations and Applications of Logotherapy. Moscow: April'-Press; EKSMO-Press, 2000. 368 p. In Russian].

3. Левин, К. Теория поля в социальных науках / К. Левин; пер. Е. Сурпина. — СПб : Речь, 2000.

4. Adler A. (1927a). The practice and theory of individual psychology. New York: Harcourt, Brace.

5. Maddi, S. R. The existential neurosis / S. R. Maddi // Journal of Abnormal Psychology. — 1967. — 72 (4). — P. 311–325.

6. Maddi, S. R. Hardiness: An operationalisation of existential courage / S. R. Maddi // Journal of Humanistic Psychology. — 2004. — Vol. 44, № 3. — P. 279–298. URL: doi.org/10.1177/0022167804266101 (дата обращения: 10.02.2022)

7. Чиксентмихайи, М. Эволюция личности / М. Чиксентмихайи; пер. с англ. — Москва : Альпина нон-фикшн, 1993. — 93 с.

8. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. — Москва : Смысл, 2006. — 63 с.

9. Леонтьев, Д. А. Диагностика толерантности к неопределенности: шкалы Д. Маклейна / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин, Е. Г. Луковицкая. — Москва : Смысл, 2016. — 60 с.

10. Стрельникова, Ю. Ю. Типы психологических и соматических последствий, возникающих у сотрудников МЧС России в процессе профессиональной деятельности / Ю. Ю. Стрельникова // Вестник Южно-Уральского

государственного университета. Серия : Психология. — 2016. — Т. 9, № 1. — С. 55—63. — DOI: 10.14529/psy160106.

11. Бобрищев, А. А. Психодиагностическая модель прогноза личностных ресурсов стресс-преодолевающего поведения сотрудников ГПС МЧС России в период адаптации к профессиональной деятельности / А. А. Бобрищев // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. — 2016. — № 2 (132). — С. 221–226. — DOI: 10.5930/issn.1994-4683.2016.02.132.p221-226.

12. Земскова, А. А. Программа повышения жизнестойкости и психологической устойчивости курсантов МЧС России к экстремальным факторам в условиях имитации профессиональной деятельности / А. А. Земскова, Н. А. Кравцова // Сибирский психологический журнал. — 2018. — № 70. — С. 42–58. — DOI: 10.17223/17267080/70/4.

13. Асмолов, А. Г. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции / А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноризов. — Москва : Акрополь, 2018. — 212 с.

14. Леонтьев, Д. А. Взросление как становление автономной личности / Д. А. Леонтьев // Доклад в Институте образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=YjUWxPhJ3m8> (дата обращения: 01.04.2022).

15. Seligman, Martin E. P. Helplessness: On Depression, Development, and Death / Martin E. P. Seligman. — San Francisco : W. H. Freeman, 1975.

16. Samantha J. Heintzelman, Fahima Mohideen, Shigehiro Oishi, Laura A. King. Lay beliefs about meaning in life: Examinations across targets, time, and countries. *Journal of Research in Personality*. — Volume 88, 2020. — 104003, ISSN 0092-6566, URL: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2020.104003> (дата обращения: 12.02.2022).

17. Astrid M. Altena, Sandra N. Boersma, Mariëlle D. Beijersbergen, Judith R. L. M. Wolf. Cognitive coping in relation to self-determination and quality of life in homeless young adults, *Children and Youth Services Review*. Volume 94, 2018. ISSN 0190-7409. — URL: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.09.007> (дата обращения: 12.02.2022).

18. Angela Paster, David Brandwein, Joanne Walsh. A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. *Research in Developmental Disabilities*. Volume 30. Issue 6, 2009. Pages 1337–1342. ISSN 0891-4222. — URL: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.05.010> (дата обращения: 12.02.2022).

19. Леонтьев, Д. А. Специфика ресурсов и механизмов психологической устойчивости студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Д. А. Леонтьев, Л. А. Александрова, А. А. Лебедева // *Психологическая наука и образование*. — 2011. — № 3. — С. 80–94.

20. Леонтьев, Д. А. Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования / Д. А. Леонтьев, Л. А. Александрова, А. А. Лебедева. — Москва : Смысл, 2017. — 79 с.

21. Лызь, Н. А. Организация деятельности студентов в высшем образовании : учеб. пособие / Н. А. Лызь, И. С. Лабынцева ; Южный федеральный университет. — Ростов-на-Дону ; Таганрог : Изд-во Южного федерального университета, 2018. — 93 с.

ЧАСТЬ III. ТРЕНИНГ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Общая характеристика тренинга

На основании теоретических выводов и эмпирических результатов исследования, экзистенциального понимания выявленных мишеней, возрастной специфики и психологических особенностей жизнестойкости разных категорий студентов, а также с учетом требований рынка труда к личности специалиста (*soft skills*) и организации учебного процесса в системе СПО нами разработан тренинг жизнестойкости для студентов колледжа, независимо от статуса их здоровья. Целесообразность формирования гетерогенных групп обоснована выше в контексте инклюзивной идеологии. Эффективность разработанной нами программы обеспечена соответствием ее как общенаучным, так и частно-психологическим методологическим принципам и положениям.

Структура и содержание программы спроектированы на основе авторской модели жизнестойкости С. Мадди, а также разработанного Н. О. Леоненко, А. М. Паньковой тренинга жизнестойкости для студентов в рамках кросс-культурного исследования [1]. Методологически содержание тренинга опирается на *экзистенциально-феноменологический* подход (Дж. Бьюдженталь, Ю. Джендлин, А. Лэнгле, Р. Мэй, В. Франкл, И. Ялом), ставящий в центр рассмотрения способ проживания человеком своей жизни и взаимодействия с экзистенциальными факторами (смертью, свободой, бессмысленностью, изоляцией), а также без предубеждений, предварительных умозаключений и концепций исследующий опыт переживаний в его полноте и реальности; на *гуманистический* подход (А. Маслоу, К. Роджерс), акцентирующий внимание на позитивной природе человека и его возможности актуализировать врожденный потенциал; на *когнитивно-поведенческий* подход (А. Бандура, А. Лазарус, М. Селигман, А. Эллис), позволяющий сохранять психическое здоровье и эффективно достигать поставленных целей, используя на практике способы изменения мышления и поведения. В соответствии с принципами *деятельностного*

подхода реализация программы предполагает создание условий для интеграции саморегуляции на уровне как внешнего совладания, так и экзистенциального поиска в плоскости субъективной реальности. Такие условия могут быть обеспечены *включением студентов в реальную (деятельностную) практику апробации данных им теоретических знаний о средствах и методиках овладения психикой, а также обязательной возможностью рефлексии результатов*. Только системное единство теории, практики и рефлексии создает условия для интериоризации усвоенных знаний и умений, их трансформации до уровня компетенции (soft skills).

Методически модель программы представляет собой поэтапный процесс исследования участниками своего жизненного мира и способов ответа на экзистенциальные вопросы жизни, освоения и реализации жизнестойких практик в деятельности (учебной, коммуникативной и др.) с последующей рефлексией опыта самосознания и самоизменения на основе обратной связи. Принципиально важным является включение в программу всех трех организационных форм реализации психологических механизмов развития жизнестойкости — когнитивной, деятельностной и рефлексивной. Последняя является условием для интериоризации, обеспечивает коррекцию ошибочных действий на основе обратной связи и составляет суть саморегуляции, по мере развития и усложнения которой возрастает степень жизнестойкости обучающихся. За исходную основу саморегуляции в нашей модели принят ее смысловой уровень, трансформирующий восприятие проблемных ситуаций в ситуации-задачи и обеспечивающий управление нервно-психическими состояниями. Психологический контур предлагаемой модели развития жизнестойкости представлен на рисунке 6.

Содержательно структура тренинга включает в себя два модуля.

1. Первый модуль ориентирован на осмысление универсальных условий существования человека, экзистенциальных данностей бытия, ценностно-смыслового самоопределения. Целью работы в рамках первого модуля является усиление экзистенциальных установок — принятие риска, контроль, вовлеченность.



Рис. 6. Психологический контур модели развития жизнестойкости в образовательном процессе СПО

Содержание модуля: обсуждение универсальных условий существования человека («заброшенность в мир», конечность жизни, со-бытие, свобода и ответственность, тревога, смысл жизни, врожденная уязвимость, стрессоры, психическое напряжение); осознание позиции «служение», придающей смысл совладанию в экстремальных ситуациях, принятию как необходимости нового образа жизни и работ; ценностно-смысловое самоопределение, рефлексия опыта самосознания и саморазвития; обсуждение и развитие экзистенциальной позиции, находящей свое выражение в вовлеченности, контроле и принятии риска как составляющих жизнестойких убеждений; самоанализ отношения к кризисным ситуациям, смерти, жизни; осознание позиции «помогающего» специалиста, в том числе в ситуации острого кризиса.

2. Второй модуль направлен на освоение, развитие и интериоризацию жизнестойких практик через осмысление участниками способов взаимодействия с миром, поиск и использование возможностей саморазвития, несмотря на ограничения, которые задаются жизненным контекстом. Содержание второго модуля ориентировано на три измерения — психологическое, социальное, психофизическое.

С учетом закономерностей развития группы и содержательной логики структура тренинга представлена следующим образом.

Введение: знакомство с участниками, обсуждение правил работы группы.

Часть 1. «Данности бытия»: обсуждение универсальных условий существования человека («заброшенность в мир», конечность жизни, со-бытие, свобода и ответственность, тревога, смысл жизни, врожденная уязвимость, стрессоры, психическое напряжение).

Часть 2. «Отвага быть» (жизнестойкость как ответ на экзистенциальные вызовы):

1) **составляющие жизнестойкости** (духовное измерение): обсуждение и развитие экзистенциальной позиции, находящей свое выражение в вовлеченности, контроле и принятии риска как составляющих жизнестойких убеждений;

2) **совладающее поведение** (психологическое измерение): обсуждение и развитие навыков совладающего поведения через работу с когнитивными, эмоциональными и поведенческими аспектами взаимодействия человека с трудной жизненной ситуацией;

3) **социальное взаимодействие** (социальное измерение): обсуждение и развитие навыков межличностного взаимодействия и социальной поддержки жизнестойкости;

4) **жизнестойкие практики** (физическое измерение): обсуждение и развитие навыков сохранения и поддержания физического и психологического здоровья.

Завершение тренинга: обратная связь от участников, подведение итогов, прощание.

Таким образом, тренинг представляет собой условие для исследования и преобразования отношений молодых людей с миром и с собой на всех уровнях функционирования (смысловом, психологическом, социальном, соматическом). Контекст обсуждения — осознание неизбежных данностей бытия, в том числе ограниченных возможностей здоровья, свободы выбора способа самореализации и ответственности за этот выбор. Развитие смысловой саморегуляции представляется наиболее обоснованным психологическим механизмом как развития

личности студентов, так и формирования надпрофессиональных компетенций, обеспечивающих возможность эффективно и гибко реализовать профессиональные компетенции в режиме неопределенности и многозадачности.

В тренинге используются такие универсальные **методы**, как мини-лекции, групповое обсуждение, кейс-метод, а также методы репетиции поведения, когнитивного переструктурирования, визуализации, релаксации, обучения техникам саморегуляции и т. д. Задания выполняются участниками как индивидуально, так и в парах и мини-группах с последующим обсуждением в группе и, при необходимости, в индивидуальной консультации с психологом. Интеграция программы в образовательный процесс предполагается в формате учебных занятий и внеучебных мероприятий. Оптимальное количество участников в группе — 8–12 человек.

Ожидаемые результаты реализации программы соответствуют выявленным в ходе исследования коррелятам жизнестойкости. Цель реализации программы — развитие субъектной позиции студентов, предполагающей наличие внутренней точки опоры, независимой от внешнего мира и внутренних импульсов, ответственное отношение к себе, включающее заботу о себе, работу над собой, самодисциплину, саморегуляцию, самодетерминацию.

Содержание программы

Содержание тренинга полностью составлено на основе тренинга жизнестойкости для студентов, разработанного авторами Н. О. Леоненко и А. М. Паньковой в рамках научно-исследовательского проекта № 13-16-66024 «Этнопсихологические особенности и условия развития жизнестойкости студентов» при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) и Правительства Свердловской области в 2015 году [1].

Введение

На первом этапе работы с группой происходит знакомство с участниками, информирование о структуре и длительности тренинга, обсуждение правил работы группы, а также задается общий контекст содержания тренинга. На данном этапе трене-

ру важно обеспечить доброжелательную и рабочую атмосферу в группе, сориентировать участников в содержании и особенностях взаимодействия в тренинговой группе.

Знакомство с группой. Ведущий представляется и рассказывает о том, чему будет посвящен тренинг. Далее участники по очереди представляются, говоря о том, что их побудило принять участие в данном тренинге.

Информирование. Ведущий коротко описывает структуру тренинга, а также организацию встреч: обозначает длительность всей программы, дни встреч, график работы в течение дня (указывается время начала и завершения тренинга, большого и малых перерывов).

Правила работы группы. Ведущий указывает на необходимость соблюдения правил взаимодействия в группе. Предлагает принять следующие правила: приходить вовремя, отключать мобильные телефоны на время занятий, проявлять активность, высказываться от первого лица (использовать я-высказывания), быть безоценочным, уважать других участников, не разглашать личную информацию об участниках третьим лицам. Участники также могут предложить внести в этот перечень свои правила. Правила работы группы тренер фиксирует на листе бумаги с возможностью постоянного обращения к нему.

Создание контекста. Ведущий просит участников написать на карточках трудные жизненные ситуации, с которыми пришлось столкнуться участникам (для этого должны быть заранее подготовлены небольшие карточки из бумаги, а также предоставлены ручки). После того как участники положат карточки в общий «банк», ведущий и участники исследуют и обсуждают содержимое «банка». Далее ведущий просит каждого сформулировать ответ на вопрос: «Что такое жизнестойкость?». Затем участники, высказываясь по кругу, делятся своими представлениями о сущности жизнестойкости, ее важности в повседневной жизни.

Часть 1. «Данности бытия»

На следующем этапе тренинга ведущий описывает универсальные условия существования человека и организует

их обсуждение, осмысление участниками. На этой ступени работы важно прийти к пониманию того, что несмотря на невозможность изменить условия своего рождения, некоторые обстоятельства существования, благодаря осознанию конечности жизни и свободы как отсутствия каких-либо внешних ориентиров, отсутствия смысла кроме того, что создает сам человек, он все же способен выстоять, утвердить свое бытие, реализовать свои возможности. Основными методами работы являются мини-лекция и групповое обсуждение.

Данности бытия. Человек оказывается «заброшенным» в мир — в определенное географическое место, историческое время, условия проживания в определенной семье с ее традициями, привычками и особенностями родителей. Он оказывается «заключенным» в свое тело — ту физическую данность (пол, внешность, генетически обусловленные возможности и ограничения), которую невозможно изменить.

Участники при поддержке ведущего обсуждают следующие вопросы:

– «Как участники чувствуют ограничения, связанные с условиями их „заброшенности“?»;

– «Что можно, а что нельзя изменить в своей истории жизни?»;

– «Каким образом люди могут не принимать свои исторические корни, свою природу? Каковы последствия?»;

– «Как можно использовать то, что дано природой, родителями, для продуктивной жизни?».

Осознание конечности жизни порождает экзистенциальную тревогу, страх перед небытием. Вместе с тем смерть — это неотъемлемая часть жизни, это «то, что случается с каждым из нас» [2, с. 73]. С точки зрения экзистенциальных психологов, осознание конечности своего бытия, неизбежности смерти дает возможность личностного изменения и духовного роста, аутентичного существования в настоящем, поскольку «только перед лицом смерти рождается человек» (Св. Августин). Ведущий описывает способы защиты от тревоги осознания смерти.

Участники размышляют над следующими вопросами:

– «Что значит смерть?»;

– «Каким образом человек реагирует на приближение смерти?»;

– «Что делает возможным принятие этой данности бытия?»;

– «Хотели бы участники жить вечно?»;

– «Что дает смерть жизни?».

Со-бытие является экзистенциальной данностью. Что бы человек ни делал, он физически, мысленно, духовно связан с другими людьми, с момента рождения до смерти находится в социальном контексте. От того, как понимает человек бытие с другими и как относится к нему, зависит качество межличностных отношений: степень их зрелости, искренности и глубины чувств, ценностного отношения к Другому. Вместе с тем, с экзистенциальной точки зрения, человек неумолимо одинок, и чтобы избежать этого состояния, он может стремиться поддерживать дисфункциональные, поверхностные, незрелые отношения с Другим.

Участники пытаются найти ответы на следующие вопросы:

– «Может ли подлинная встреча с Другим сделать меня уязвимым?»;

– «Могу ли я позволить себе привязанность?»;

– «Зависит ли моя ценность от отношения ко мне других?»;

– «Может ли Другой гарантировать мое благополучие?»;

– «Как я избегаю одиночества?»;

– «Могу ли я быть по-настоящему близким с Другим?».

Свобода, которой обладает человек, часто воспринимается как нечто положительное, желанное. Вместе с тем свобода означает пустоту, отсутствие каких-либо ориентиров, возможность действовать на свой страх и риск, и именно это вызывает ужас. С осознанием собственной свободы у человека появляется чувство *ответственности* за свои решения, *выборы*, поступки, а также за их избегание. Взять на себя ответственность означает нести ответ перед жизнью, признавать себя автором своего жизненного пути.

Участники обсуждают следующие вопросы:

– «Что значит „свобода от“ и „свобода для“?»;

– «Почему человек избегает возможности делать выбор?»;

– «Что значит быть свободным?»;

- «В чем различие между ответственностью и виной?»;
- «В чем может заключаться скрытый смысл избегания ответственности?».

Тревога является еще одной универсальной характеристикой человеческого существования. С точки зрения Р. Мэя [3], тревога может происходить как из осознания возможности небытия, так и из угрозы неким важным жизненным ценностям. По его словам, «тревога есть переживание угрозы надвигающегося небытия» [4, с. 123]. Она может быть нормальной (соответствующей угрозе и способствующей осознанию текущей ситуации, пересмотру ценностей, личностному и духовному росту) и невротической (непропорциональной угрозе и блокирующей понимание и действия, приводящей к внутриличностным конфликтам, болезненным симптомам).

Участники размышляют над следующими вопросами:

- «В каких случаях возникает экзистенциальная тревога?»;
- «В чем смысл тревоги?»;
- «В каком случае она может быть продуктивна?»;
- «Нужно ли избавляться от тревоги? Возможно ли это?».

Согласно взглядам экзистенциальных философов и психологов, мир не содержит в себе смысла кроме того, что создает сам человек. Поиск *смысла своего существования* признается ведущей человеческой мотивацией (В. Франкл) и необходимым условием психического здоровья (И. Ялом). Человек ответственен за «правильность ответа на вопрос, за нахождение истинного смысла ситуации» [5, с. 34]. Вместе с тем многие люди страдают от утраты смысла жизни, а также переживают экзистенциальную фрустрацию, вызванную невозможностью понять, в чем смысл существования.

Участники обсуждают следующие вопросы:

- «Что значит „смысл“?»;
- «Каким образом можно найти свое предназначение в жизни?»;
- «В каких ситуациях происходит утрата смысла жизни?»;
- «Как можно сделать свою жизнь осмысленной?».

После обсуждения экзистенциальных данностей ведущий описывает модель жизнестойкости, предложенную С. Мадди.

Часть 2. «Отвага быть»

Вторая часть тренинга посвящена обсуждению и развитию составляющих жизнестойкости как способа ответа на экзистенциальные вызовы и трудные жизненные ситуации.

Модуль 1. «Составляющие жизнестойкости»

В рамках этого модуля ведущий поясняет суть трех составляющих жизнестойкости (включенность, контроль и вызов), а также предлагает участникам упражнения, направленные на их развитие.

1.1. Вовлеченность рассматривается как убеждение в том, что активное участие в происходящем дает возможность сделать жизнь интересной, стоящей того, чтобы жить [6]. Это понятие очень близко понятию «присутствие» Дж. Бьюдженталя, означающее то, насколько «искренне и полно личность существует в ситуации, вместо того, чтобы стоять в стороне» [7, с. 42]. С его точки зрения, присутствие — это «обозначение качества бытия в ситуации или отношениях, в которых человек глубоко внутри себя стремится участвовать настолько полно, насколько способен» [7, с. 42]. Другие психологи описывали, вероятно, ту же способность человека, используя свою терминологию. В частности, А. Маслоу при описании процесса самоактуализации говорил о важности состояния «полного, живого и беззаветного переживания, с полной концентрацией и полным впитыванием» [8], а М. Чиксентмихайи [9] — о состоянии увлеченности повседневной жизнью, погружения в деятельность.

Вовлеченность, на наш взгляд, предполагает доверие миру (Э. Эриксон), а также доверие себе, понимание своих потребностей, целей и ценностей как основы для проявления своей активности в мире (А. Лэнгле, К. Роджерс), подлинность жизни — ее наполненность, аутентичность, ценность, осмысленность. Вместе с тем настороженное отношение к жизни, отсутствие или игнорирование «внутреннего чутья» (А. Лэнгле) не позволяют окунуться в поток жизни и находить в нем удовольствие. Описанные ниже упражнения предназначены для понимания и преобразования участниками своего отношения к жизни, осмысления степени своей включенности в нее.

Упражнение 1. «Метафора жизни». Участникам предлагается найти, сформулировать метафору жизни. Ведущий задает вопрос «На что похожа жизнь?» или «Жизнь для вас — это...», просит как можно детальнее представить этот образ в воображении. Затем каждый из участников описывает образ, метафору жизни. Ведущий с помощью вопросов помогает понять участникам свои чувства, отношение к жизни, а также то, насколько жизнь является наполненной, каковы причины и способы отказа от вовлеченности в жизнь. Ведущий также может предложить участникам привнести в образ изменения, которые бы повлияли на ощущение жизни и отношение к ней.

Использование метафоры или образа дает возможность выявить порой мало осознаваемое отношение к жизни, которое могут сопровождать страхи, опасения и другие внутренние ограничения, не позволяющие наслаждаться течением жизни.

Упражнение 2. «Безопасное место». Сначала ведущий обсуждает с участниками важность ощущения безопасности: бывает, что человек не вовлечен в происходящее, поскольку не чувствует себя защищенным, не уверен, что проявлять активность и интерес к миру безопасно. Затем он предлагает участникам удобно расположиться в креслах, закрыть глаза, расслабиться и представить себе какое-нибудь безопасное и защищенное место и побыть в нем некоторое время. Ведущий: «Представьте себе такое надежное и безопасное место, где вы можете чувствовать себя полностью защищенными». После визуализации образов участники открывают глаза и обсуждают увиденное. Упражнение позволяет «напитаться» ощущением безопасности существования в мире и тем самым создать условия для более активного исследования, использования окружающей среды и самореализации в ней.

Упражнение 3. «Что мы видим?». Сначала участники при поддержке ведущего обсуждают следующие вопросы:

- «Насколько вы бываете вовлечены в текущую ситуацию?»;
- «Как часто вы погружены в деятельность?»;
- «Какие занятия доставляют удовольствие настолько, что вы готовы забыть о времени, еде и отдыхе?»;
- «Что мешает быть увлеченным чем-либо?»;

– «Что способствует вовлеченности в происходящее?».

Затем ведущий просит участников закрыть глаза и мысленно представить аудиторию, где проходит тренинг. Ведущий: «Представьте себе эту аудиторию. Попробуйте восстановить в памяти все предметы, детали этой аудитории. Обратите внимание на свое отношение к тому, что вы видите». После того как участники откроют глаза, ведущий просит их рассказать о том, что удалось представить, а также об их впечатлениях от задания. Как правило, участники сообщают о том, что раньше не замечали тех или иных предметов, деталей интерьера, а также не замечали своих чувств, отношения к окружающей обстановке. Данное упражнение позволяет понять, как много можно увидеть, сконцентрировавшись на чем-то.

Упражнение 4. «Некролог». Ведущий предлагает участникам представить свои похороны и написать некролог. Ведущий: «Человеческая жизнь конечна. Каждый из нас когда-нибудь умрет. Я предлагаю вам написать некролог — небольшую заметку о том, как прошла ваша жизнь. Подумайте о том, как прошла ваша жизнь, чего вы добились, а что осталось так и не реализованным; чем вы гордитесь и о чем сожалеете; что сказали бы ваши близкие, провожая вас в последний путь, и что сказали бы вы сами о своей жизни». После того как участники сделают записи, ведущий предлагает им обсудить впечатления от упражнения, ответить на вопросы:

- остались ли они довольны своей жизнью;
- что хотелось бы поменять в своей жизни;
- что они могли бы сделать прямо сейчас для того, чтобы жизнь была более полной и аутентичной.

Данное упражнение позволяет поразмышлять о том, насколько жизнь в настоящем является подлинной, аутентичной, наполненной смыслом, насколько каждый момент времени переживается как ценный и наилучший.

Упражнение 5. «Часы времени». Ведущий ставит в центр аудитории часы, которые достаточно громко отмеривают время. Ведущий: «Часы отмеривают время, и с каждой секундой, с каждой минутой время нашей жизни уходит. У каждого свое время жизни. Но одно неизменно — жизнь движется только вперед, стрелки часов нельзя повернуть назад». Далее ведущий

просит участников послушать ход часов, понаблюдать за своими переживаниями и поразмышлять над следующими вопросами:

- «Как проходит моя жизнь?»;
- «Как я использую свое время жизни?»;
- «На что бы я хотел потратить свое время?»;
- «Чему бы я хотел посвятить свое время?».

Спустя некоторое время участники делятся своими мыслями, переживаниями, которые возникли у них во время упражнения. Данное упражнение позволяет лучше прочувствовать текущий момент жизни и осознать, что жизнь может представлять собой как рутину, так и интересное, наполненное смыслом и впечатлениями путешествие.

Упражнение б. «Пик-переживания». Данное упражнение выполняется в парах. Ведущий: «Вспомните те моменты своей жизни, когда ощущали полноту жизни. Моменты, когда вы чувствовали себя максимально реализованными, „на своем месте“. Моменты, в которые вы осознавали смысл, важность текущего момента».

Он предлагает, работая в парах, обсудить следующие вопросы:

- «Как часто вы испытываете такие переживания?»;
- «Когда последний раз вы испытывали нечто подобное?»;
- «Что именно вы испытывали в те моменты?»;
- «Какими вы себе видите в те моменты? Что позволяет быть такими?»;
- «Что может помешать испытывать такие моменты полноты, осмысленности, важности текущего момента жизни?»;
- «Какие занятия, события, чувства и пр. помогают чувствовать, что жизнь стоит того, чтобы быть прожитой?».

После выполнения упражнения в парах участники проводят его обсуждение в общем кругу. Данное упражнение также направлено на развитие понимания того, что ощущение «быть живым» (Дж. Бьюдженталь, 2001) возникает тогда, когда человек по-настоящему, искренне вовлечен в какое-либо занятие, разумом и душой участвует в происходящем.

1.2. Контроль в концепции С. Мадди рассматривается как убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на резуль-

тат происходящего, что человек способен справиться с трудностями, которые встречаются на его пути [10]. На наш взгляд, эта составляющая жизнестойкости тесно связана с понятием «внутренний локус контроля» (Д. Роттер), означающим склонность принимать ответственность за свои решения, поступки, жизнь в целом на себя и понятием «локус контроля — я» (Д. А. Леонтьев), которое отражает представления человека «о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле» [11]. Для обозначения уверенности в том, что в сложной ситуации человек сможет продемонстрировать компетентное поведение и достичь поставленных целей, А. Бандурой [12] было введено понятие «самоэффективность». Готовность человека взять на себя ответственность и уверенность в своих силах определяет модель поведения, которая, в свою очередь, приводит к позитивным результатам, подкрепляющим позитивные ожидания самоэффективности. Отсутствие веры в свои силы, низкая оценка собственной способности справиться с задачей или проблемой может приводить человека в состояние беспомощности и, в конечном, счете, негативно влиять на результат его деятельности, а опыт переживания неудачи лишь подтвердит изначальные установки.

Описанные ниже упражнения ориентированы на исследование способов и причин избегания ответственности, профилактику и преодоление выученной беспомощности, а также на укрепление убеждения в способности преодолевать трудности.

Упражнение 7. «Долгий ящик». Ведущий делится с участниками наблюдением за тем, как многие люди выражают желание заняться каким-то интересным и увлекательным занятием (пойти на курсы иностранного языка, научиться водить машину, начать знакомиться с девушками и т. д.), но постоянно его откладывают «на потом». Ведущий также интересуется у участников, если ли у них дела, выполнения которых они избегают. Далее ведущий просит участников последовательно выполнить следующие шаги.

1. Составьте список тех дел, занятий, которые вы хотели бы начать, но откладываете. Выберите одну ситуацию.

2. Проанализируйте и запишите чувства, эмоциональное состояние, которые возникают, когда вы избегаете реализации задуманного.

3. Запишите мысли, которые сопровождают воспоминание об этом деле.

4. Ответьте на вопрос: что хорошего в том, что вы откладываете это занятие на потом (что это вам дает)?

5. Ответьте на вопрос: что плохого в том, что вы откладываете это занятие на потом (что отнимает избегание, каковы негативные последствия)?

6. Что потребуется от вас, если вы начнете реализовывать задуманное?

7. Чего вы на самом деле боитесь, избегаете?

Данное упражнение помогает понять скрытый смысл избегания тех или иных занятий, откладывания на потом важных дел или намеченных планов.

Упражнение 8. «Негативные установки». Ведущий напоминает участникам мультфильм «Ох и Ах» киностудии «Союзмультфильм», в котором герои имеют противоположные установки, влияющие на результативность выполнения одних и тех же дел. В действительности положительные и негативные установки, самоинструкции способны повлиять на ход дела, его результат. В первой части задания ведущий описывает несколько негативных установок: «положение безнадежно»; «в этом деле у меня ничего не получится»; «бесполезно пытаться сдать этот экзамен»; «я не смогу пройти собеседование». Далее просит участников поразмышлять о том, какие чувства и поведение могут вызывать подобные самоинструкции.

Во второй части задания участникам предлагается вспомнить свои собственные негативные установки, записать их и сформулировать альтернативы. Например: «я не смогу пройти собеседование» (негативная установка) — «я сделаю все от меня зависящее, чтобы пройти собеседование» (позитивная установка). После того как участники сделают записи, они рассказывают о своих негативных установках и их альтернативах (не менее чем три участника). При этом участникам важно наблюдать за тем, как меняются их эмоции, отношение к делам, настроение. Упражнение завершается групповым обсуждением.

Данное задание помогает осознать, как негативные убеждения, мысли могут повлиять на поведение и деятельность человека, а также освоить прием переформулирования негативных самоинструкций.

Упражнение 9. «Опыт успеха». Ведущий описывает механизм воздействия убеждений на поведение человека: оценка собственной способности справиться с трудностями (ожидания от себя) → выбор модели поведения → результат → подкрепление убеждений о себе как человеке, способном/неспособном справляться с трудностями. Затем ведущий отмечает важность переживания реального опыта достижения успеха, эффективного преодоления трудностей. Ведущий: «Наверняка в вашей жизни были ситуации, которые требовали от вас проявления мужества, мастерства, решимости. Вспомните случай, когда в непростой для вас ситуации вы, приложив усилия, все же смогли достичь успеха или преодолеть трудности. Коротко запишите эту ситуацию, достигнутый результат. Теперь как можно ярче представьте эту ситуацию, позвольте себе почувствовать этот опыт успеха, принять его и похвалить себя за усилия и достигнутый результат». Далее ведущий предлагает участникам вспомнить еще несколько ситуаций из разных сфер жизни (учеба, работа, межличностные отношения, здоровье, саморазвитие и пр.). Затем участники разбиваются на пары и делятся своим опытом достижения успеха.

В ходе группового обсуждения ведущий задает вопросы:

– «Что позволило достичь результата / преодолеть трудности?»;

– «Какие слова вы сказали бы себе перед началом сложного и трудного мероприятия?»;

– «Как отсутствие веры в свои силы влияет на процесс достижения цели?»;

– «Как бы вы могли себя поддержать, похвалить после того, как справились с трудной задачей/проблемой?».

Упражнение 10. «Мой вклад в ситуацию». Ведущий предлагает участникам сначала вспомнить одну неблагоприятную ситуацию, которая сложилась (или была) в их жизни, затем одно какое-либо значимое и благоприятное событие. В качестве неблагоприятного события может быть взят «проваленный»

экзамен, ссора с близким другом (родителями) и т. п.; в качестве благоприятного — поступление в вуз, призовое место в соревнованиях и пр. Участникам необходимо поразмышлять над тем, как они сами создали первую и вторую ситуацию, записать, что они сделали для их возникновения. В ходе группового обсуждения ведущий обращает внимание на объяснение участником причин возникновения того или иного события, наличие/отсутствие языка уклонения от ответственности («так получилось», «всегда так бывает»), возможность определения тех сфер, обстоятельств, на которые участник может повлиять, и тех, на которые он повлиять не в силах.

Упражнение 11. «Я несу ответственность». Ведущий говорит о важности разграничения таких понятий, как «ответственность» и «вина». Далее ведущий рассказывает анекдот [7]: «Поздно вечером женщина идет по темной пустынной улице. Вдруг слышит позади тяжелые мужские шаги. Не оборачиваясь, она ускоряет шаг. Шаги тоже становятся чаще. Она бежит — преследователь бежит вслед за ней. В конце концов она забегает в какой-то двор и понимает, что выхода нет. Тогда она смело разворачивается к преследователю и громко кричит: „Ну и что вы хотите от меня?“, на что преследователь спокойно отвечает: „Не знаю, это ваш сон“». После обсуждения ведущий предлагает участникам выбрать ту сферу жизни, то занятие, которое на текущий период времени является самым значимым. Это может быть учеба, поиск работы, отношения с близким человеком и пр. Затем участникам необходимо поразмышлять и несколько раз завершить предложение «Я несу ответственность за...».

Данное упражнение позволит сконцентрироваться на текущих событиях и значимых для участников сферах жизни, развивая понимание своей ответственности за них.

1.3. Принятие риска (вызов) — убеждение человека в том, что стремление к росту и развитию является естественным и важным проявлением его природы, а из любого события (позитивного или негативного) можно извлечь ценный опыт [10]. Данная установка позволяет человеку быть открытым новому опыту, отказываться от привычных, но ставших неадаптивными моделей поведения, находить новые варианты взаимодей-

ствия с действительностью и способы осуществления себя. Вместе с тем это и способность принимать неопределенность и противоречивость мира, предопределенность событий, готовность учиться у самой жизни. Принятие риска, безусловно, соотносится с мотивацией роста как противоположностью дефицитарной мотивации, направленной на уменьшение напряжения и избавление от боли, страданий, дискомфорта (А. Маслоу). Дж. Бьюдженталь также указывал на то, что в человеке действуют две главные силы — призывающая к изменениям и сопротивляющаяся изменениям. Однако, с его точки зрения, «быть по-настоящему живым значит быть приговоренным к постоянному развитию, бесконечному изменению» [7].

С точки зрения представителей гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс), стремление к гетеростазу (расширению своих возможностей, выходу за пределы наличного опыта, проверке себя в нестандартных ситуациях) характерно для самоактуализирующихся, полно функционирующих людей. Представители экзистенциальной философии и психологии (Л. Бинсвагер, Дж. Бьюдженталь, Р. Мэй, М. Хайдеггер, И. Ялом, К. Ясперс и др.) рассматривают его как суть *Dasein*; принципиальная незавершенность, несовпадение с самим собой, «беспрерывная неустойчивость», постоянная постановка себя под вопрос являются фундаментальными характеристиками человеческого бытия-в-мире [2].

Описанные ниже упражнения позволят участникам лучше понять свое отношение к возможности использования разнообразных ситуаций в качестве источника жизненного опыта.

Упражнение 12. «Жизнь как учитель». Ведущий обсуждает с участниками китайское толкование слова «кризис», состоящего из двух иероглифов: 危机 (вэйцзи). Первый иероглиф имеет следующие значения: угроза, момент опасности, гибель, необратимость несчастья, обрыв; второй означает переломный момент, возможность. Таким образом, кризис — это важный (подходящий) момент серьезных изменений. Кризис или любое тяжелое испытание, неблагоприятное событие может оказаться поворотной точкой в развитии личности, возможностью глубже себя узнать и изменить свою жизнь. Далее ведущий предлагает участникам составить

список самых тяжелых событий, которые им пришлось пережить в своей жизни (заболевание, потеря близкого человека, потеря имущества, операция и др.). Затем участникам необходимо выбрать одну из ситуаций и ответить на вопросы «За что я могу поблагодарить это событие?», «Чему оно меня научило?» «Какой опыт я извлек из него?». Упражнение завершается групповым обсуждением.

Данное упражнение способствует принятию трудных жизненных событий и интеграции опыта, полученного в результате их проживания.

Упражнение 13. «Толерантность к неопределенности». В первой части задания ведущий предлагает участникам выделить характеристики неопределенных ситуаций (новизна, возможность разных вариантов развития событий, противоречивость, непредсказуемость, неконтролируемость и пр.), вспомнить столкновение с такими ситуациями в своей жизни и обсудить способ реагирования на них.

Во второй части ведущий предлагает ответить на вопросы шкалы толерантности к неопределенности (MSTAT-I, автор Д. Маклейн, автор русифицированной версии Е. Г. Луковицкая) и обсудить результаты. Ведущий предлагает поразмышлять над следующими вопросами:

- «Каковы источники неопределенности?»;
- «Насколько новые ситуации опаснее привычных?»;
- «Почему люди избегают неопределенности?»;
- «Неопределенность — это тупик или остановка, позволяющая осмыслить ситуацию и себя в ней?»;
- «Отражает ли внешняя неопределенность внутреннюю?»;
- «В чем ресурс неопределенности?».

Данное упражнение позволит участникам осмыслить опасения и возможности, связанные с неопределенной ситуацией, а также оценить меру своей толерантности к неопределенности.

Упражнение 14. «Я принимаю вызов». Ведущий: «В толковых словарях мы можем найти следующие определения термина „вызов“: предложение вступить в борьбу, поединок; требование, приглашение явиться куда-либо; выраженное словами,

поступками, взглядом желание вступить в борьбу, спор [13]. Жизнь предъявляет человеку те или иные вызовы, проверяя его на прочность, требуя проявить определенные способности, качества при решении проблемной ситуации. Насколько вы способны воспринимать проблемы, трудные жизненные ситуации как вызовы?». На первом этапе упражнения участникам необходимо записать проблемы, возникавшие в их жизни, используя карточки. При этом важно, чтобы сами участники оценивали описываемые жизненные события как по-настоящему трудные, сложно разрешимые. Это может быть поиск работы, проблемы во взаимоотношениях с родителями или что-то еще. Все карточки помещаются в общий «банк». Затем участники по очереди вынимают по одной карточке, зачитывают проблемную ситуацию и завершают две фразы: 1) «Эта проблема показывает, что я... (не знаю, не умею, не способен)»; 2) «Решая эту проблему, я могу (должен) научиться...».

Данное упражнение ориентировано на создание условий для понимания участниками того, что жизненные обстоятельства можно рассматривать не только как неразрешимые проблемы, но и как новые задачи, которые, с одной стороны, высвечивают ограничения человека (неполноту его знаний, дефицит тех или иных умений, ограниченность взглядов), а с другой — позволяют человеку познавать себя, свои возможности, обогащать опыт, развиваться.

Модуль 2. «Совладающее поведение»

В рамках этого модуля происходит обсуждение и развитие навыков совладающего поведения через работу с когнитивными, эмоциональными и поведенческими аспектами взаимодействия участников с трудной жизненной ситуацией.

Столкновение с жизненными трудностями побуждает человека к поиску способов их преодоления. Совладание (coping) рассматривается как способ преодоления трудностей, способ эффективной адаптации человека к условиям и требованиям трудной, стрессовой или экстремальной ситуации [14]. Совладающее поведение рассматривается как активное взаимодействие человека с трудной жизненной ситуацией, направленное на ее изменение или приспособление к ней [14], совокупность когнитивных, поведенческих и эмоциональных

усилий, направленных на устранение внешних или внутренних противоречий (Р. Лазарус, С. Фолкман).

Описанные ниже упражнения направлены: на анализ способов, которые участники используют при столкновении с трудностями (упр. 15–16); обучение участников приемам когнитивного переструктурирования ситуации (упр. 17–20); исследование эмоционального отношения к проблеме и использование образных, метафорических приемов решения задачи (упр. 21–22); анализ и выработку плана действий в трудной ситуации (упр. 23–24).

Упражнение 15. «Инвентарь трудностей». Участники перечисляют (ведущий записывает на флипчарте) те трудные жизненные ситуации, стрессы, трудности, которые встречались в их жизни. Ведущий предлагает обсудить следующие вопросы:

- «Какие чувства возникают в подобных ситуациях?»;
- «Как действовали участники в сложившихся условиях?»;
- «Какие действия можно назвать адаптивными, полезными, а какие — неадаптивными?».

Далее ведущий описывает общий механизм стресса, используя модель С. Мадди [10] (рис. 7).

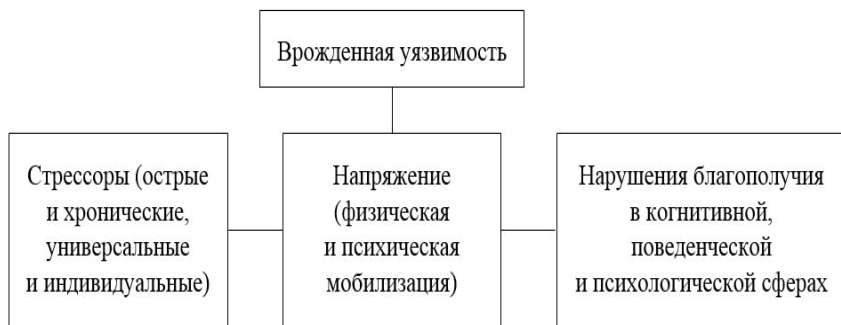


Рис. 7. Модель стресса (по С. Мадди)

Ведущий предлагает участникам вспомнить, каковы были последствия использования разных стратегий (адаптивной и дезадаптивной) преодоления стрессовой, трудной ситуации.

Упражнение 16. «Анализ копинг-стратегий». Ведущий поясняет значение понятия «копинг», совладающего поведения. Затем предлагает участникам опросник копинг-стратегий Р. Лазаруса. После того как участники заполнили опросные листы, происходит групповое обсуждение результатов.

Упражнение позволяет участникам определить используемые копинг-стратегии, расширить представление о способах реагирования на столкновение с трудностями.

Упражнение 17. «Четыре иррациональные установки». Сначала ведущий задает участникам серию вопросов: «Все ли люди одинаково реагируют на неприятные, стрессовые ситуации („двойка“ на экзамене, потеря имущества, тяжелое заболевание, крупная ссора и др.)?», «От чего зависит восприятие ситуации?». Далее ведущий описывает схему АВС А. Эллиса [15, с. 131], согласно которой эмоциональное состояние и поведение человека (С) определяется не воздействием самой ситуации (А), а тем, как ее воспринимает человек (В). Он также описывает четыре типа иррациональных убеждений (требование; катастрофизация; убеждения, связанные с низкой терпимостью к фрустрации; обесценивающие убеждения), которые приводят к неадаптивному поведению при столкновении с трудностями (возмущение, бессилие, обида, избегание, проявление агрессии, самообвинения и др.), показывает различие между рациональными (гибкими, адаптивными, реалистичными) и иррациональными (догматичными, дисфункциональными) убеждениями в отношении других людей, самого себя и окружающей среды. Ведущий приводит несколько примеров иррациональных убеждений и просит участников сказать, возникали ли у них подобные мысли при столкновении с трудностями. Примеры утверждений: «Я этого не вынесу», «Я глупый и никчемный человек, раз не справился с этим», «Если я этого не сделаю (например, не сдам сложный экзамен), это будет ужасно, жутко, страшно», «Я никогда не смогу справиться с этим (каким-либо трудным событием)» и др. Затем тренер предлагает рассмотреть пример иррациональных и рациональных убеждений студента в ситуации предстоящей сдачи сложного экзамена (табл. 2):

Примеры рациональных и иррациональных убеждений (А. Эллис)

Иррациональные убеждения	Рациональные убеждения
<p>Будет просто ужасно, если я провалю экзамен (драматизация) и, если так случится, я этого не вынесу (низкая терпимость к фрустрации).</p> <p><i>Эмоциональные и поведенческие следствия убеждений:</i> страх, паника, которые не дают сконцентрироваться на подготовке к экзамену</p>	<p>Мне бы хотелось сдать экзамен на «5» или «4» (предпочтение), и я не планирую провалить его, хотя и допускаю вероятность получить неудовлетворительную оценку (реалистичная оценка вероятности неблагоприятного события). Если все же случится так, что я не сдам экзамен, то будет очень неприятно, но это не самое страшное, что может произойти (принятие).</p> <p><i>Эмоциональные и поведенческие следствия убеждений:</i> обеспокоенность, побуждающая к реалистичной оценке своего уровня готовности к экзамену и повышению своего уровня знаний</p>

Данное упражнение позволяет участникам понять, как восприятие трудной ситуации, проблемы влияет на самочувствие человека и выбор стратегий поведения в ней.

Упражнение 18. «За, против, хорошие следствия». Ведущий сообщает о своих наблюдениях о том, что часто люди при возникновении неприятного, трудного события испытывают тревогу, страх, которые мешают им адекватно реагировать в сложной ситуации. Далее он приводит пример иррационального убеждения и использования приема «за, против, хорошие следствия» [15]. Пример убеждения: «Если сразу после окончания учебы я не найду работу по специальности и буду работать за прилавком продавцом, это будет ужасно» (катастрофизация) (табл. 3).

Затем ведущий предлагает участникам вспомнить одну из трудных ситуаций, с которой пришлось столкнуться, а также поясняет суть метода заполнения пробела.

Примеры аргументов за иррациональное убеждение и против него

Аргументы за иррациональное убеждение (почему это убеждение верно?)	Аргументы против иррационального убеждения (почему это убеждение неверно?)
<p>Это ужасно, так как я буду трудиться на нелюбимой работе. Это плохо, так как я не такого будущего хотела для себя. Это означает, что я потратила пять лет впустую. Я буду неудачницей и всю жизнь буду стоять за прилавком</p>	<p>По сравнению с действительно страшными ситуациями (потеря близкого) отсутствие желаемой работы не так уж ужасно. Да, работа за прилавком не то, к чему я стремилась, но эта временная работа не означает, что я никогда не буду работать по специальности. Многие успешные люди начинали с работы официантом в закусочной, и это не помешало им в дальнейшем найти свое призвание и заработать денег. К сожалению, судя по статистике, не все выпускники сразу находят работу по специальности (такова реальность)</p>
<p><i>Хорошие следствия</i> Опыт работы продавцом даст мне доход, опыт общения с людьми, опыт самостоятельного зарабатывания денег, финансовую независимость. Понимание того, что профессиональный путь не бывает легким и если хочешь чего-то добиться, нужно пройти множество испытаний</p>	

Выявив с помощью этого метода иррациональное убеждение, участники записывают аргументы за и против него, а также хорошие следствия сложившейся ситуации в таблицу 4.

Данное упражнение направлено на осознание иррациональных убеждений и их оспаривание с последующей заменой на рациональные взгляды.

Аргументы за иррациональные убеждения и против них (форма для заполнения)

Аргументы за иррациональное убеждение (почему это убеждение верно?)	Аргументы против иррационального убеждения (почему это убеждение неверно?)
...	...
Хорошие следствия: ...	

Упражнение 19. «Самая худшая ситуация». Эта техника является разновидностью когнитивной репетиции, используемой, в частности, А. Лазарусом [16]. Ведущий отмечает, что зачастую люди преувеличивают степень трудности ситуации и, наоборот, недооценивают возможности ее преодоления. Ведущий предлагает участникам вспомнить предстоящее событие, по поводу которого они сильно тревожатся (например, «Мне предстоит собеседование!», «Меня вызывают в деканат по поводу моей успеваемости!» и пр.). Затем предлагает представить самое худшее, что может произойти в данной ситуации (для этого участники могут закрыть глаза и как можно более детально вообразить худший вариант развития событий). Ведущий помогает участникам «обжиться» в ситуации, задавая вопросы: «Что вы теперь чувствуете?», «Что вы намерены делать далее?». После этого участники обсуждают свои впечатления в кругу.

Данное упражнение позволяет:

- 1) прояснить, чего же на самом деле опасается человек;
- 2) принять даже самую неприятную ситуацию и тем самым эмоционально подготовиться к ней;
- 3) в воображении найти решение проблемы.

Упражнение 20. «Еще хуже — еще лучше». Ведущий описывает следующую технику, также основанную на когнитивном переструктурировании восприятия ситуации, шкалировании степени ее трудности, невыносимости [17]. Участникам необходимо вспомнить, представить трудную жизненную ситуацию, которая случалась с ними или может произойти. Затем ведущий просит представить наихудший вариант развития событий в проблемной ситуации, после чего — наилучший вариант. Упражнение завершается групповым обсуждением.

Данное упражнение способствует развитию дифференцированного подхода в отношении событий и тем самым — профилактике катастрофизации, при которой неприятное событие оценивается как на 100 % плохое.

Упражнение 21. «Группа поддержки». Данное упражнение разработано и используется в символдраме [11]. Ведущий говорит о том, что иногда рациональных приемов совладания с трудностями бывает недостаточно. Техники визуализации,

т. е. представления в воображении и проживания трудных жизненных ситуаций, оказываются эффективными, поскольку позволяют личности найти дополнительные ресурсы, эмоциональное, творческое решение проблемы. В данном приеме человеку предлагается вообразить тех людей, которые, по его мнению, были бы способны справиться с возникшими проблемами. Это могут быть политики, знаменитые спортсмены или ученые, персонажи сказок или фильмов и др. Для выполнения этого упражнения ведущий предлагает участникам предпринять ряд шагов: 1) вспомнить проблемную ситуацию; 2) определить группу помощников, которые обладают определенными знаниями, опытом, ресурсами, чтобы справиться с этой проблемой; 3) в воображении представить трудную ситуацию и действия помощников в ней. После того как представление образов будет завершено, участники делятся впечатлениями.

Данное упражнение позволяет человеку самому найти решение, казалось бы, в безвыходной ситуации, поскольку «группа поддержки» является персонификацией его способностей, возможностей, способом актуализировать собственные ресурсы.

Упражнение 22. «Метафора проблемы». Метафора — это употребление слова в переносном значении; словосочетание, характеризующее данное явление путем перенесения на него признаков, присущих другому явлению (в силу того или иного сходства сближаемых явлений), которое таким образом его замещает [18]. Метафору используют как способ иносказания того, что напрямую не может быть высказано. Метафоры позволяют упростить сложную проблему, сделать ее более доступной для понимания и поиска решения [18]. Ведущий предлагает участникам сначала выбрать одну трудную ситуацию, проблему, возникшую в их жизни, а затем представить ее в метафорической форме, сравнить проблему с чем-либо. Пример: метафора ситуации неопределенности — казино, где ставят по-крупному, но вероятность выигрыша неизвестна. Затем участники разбиваются на пары, по очереди описывают проблемную ситуацию в виде метафоры. При этом слушающий должен помогать прояснить особенности, детали образа проблемы, а также эмоциональное отношение к ней с помощью

вопросов. В группе участники обсуждают полученный опыт, впечатления, свое отношение к проблеме до и после ее представления в виде метафоры.

Упражнение позволяет обогатить представления о проблемной ситуации, увидеть новые ее грани и, возможно, найти решение.

Упражнение 23. «Польза от неудачи». Ведущий предлагает участникам вспомнить ситуацию, где они потерпели неудачу, проанализировать свои ошибки и предложить новые способы поведения в той ситуации, используя таблицу 5.

Таблица 5

**Анализ ошибок поведения
(для заполнения)**

Ошибочные действия, неудачное поведение	Новое поведение
...	...

Затем в группе участники высказываются, дополняя и обогащая план действий друг друга.

Упражнение направлено на достижение участниками понимания, что любой опыт, в том числе и неудачный, в случае его принятия и анализа может служить основой дальнейших достижений.

Упражнение 24. «Мудрец». Ведущий делится своими наблюдениями за тем, как многие люди в трудной жизненной ситуации, при столкновении с проблемами чувствуют себя напуганными и растерянными, не чувствуя в себе сил или не зная способа справиться с трудностями. В таких ситуациях хочется, чтобы кто-то мудрый дал совет, как вести себя в той или иной ситуации. Далее ведущий предлагает участникам на отдельном листе бумаги описать свою реальную и значимую проблему, начиная со слов «Многоуважаемый Мудрец!..». Затем листы с записями раздаются участникам группы таким образом, что каждый участник отвечает от лица Мудреца другому участнику. При этом «мудрецам» необходимо использовать весь опыт, знания и навыки, которые они приобрели в течение тренинга. Спустя некоторое время листы возвращаются к их авторам.

Последним необходимо, при желании используя описанные Мудрецом советы, сформулировать план действий в данной проблемной ситуации. Упражнение завершается групповым обсуждением.

Упражнение позволяет понять, что, помогая другому справиться с трудной ситуацией, мы тем самым актуализируем свои собственные ресурсы в совладании с трудностями, а также составить план действий в трудной ситуации.

Модуль 3. «Социальное взаимодействие»

В рамках этого модуля тренинга обсуждается важность социальной поддержки жизнестойкости, а также создаются условия для развития навыков межличностного взаимодействия.

Социальная компетентность — это умение находить компромисс между самореализацией (стремлением к индивидуализации, быть таким, как никто другой) и социальным приспособлением (стремлением быть членом общности, быть как все другие) [19]. Развитие социально-психологической компетентности предполагает овладение человеком знаниями об особенностях межличностного общения, коммуникативными умениями, а также навыками самоутверждающего (ассертивного) поведения.

Иногда отсутствие необходимых навыков общения уже само по себе является проблемой. С другой стороны, знания, опыт и навыки межличностного взаимодействия придают уверенности в преодолении трудных жизненных ситуаций, поскольку большинство из них так или иначе возникают в контексте социальных связей и отношений. Поэтому развитие социальной компетентности личности является необходимой составляющей жизнестойкости.

Упражнение 25. «Экспресс-выступление». В жизни нам часто приходится делать сообщения, выступать перед аудиторией (друзьями, сокурсниками, коллегами по работе, незнакомыми людьми). Публичное выступление требует от человека владения вербальными и невербальными средствами общения. Участники обсуждают роль невербальных средств общения (визуальный контакт, использование соответствующей интонации, громкости голоса, скорости речи, пауз и др.). Также ведущий поясняет этапы публичного выступления: определение

цели выступления; составление плана выступления; установление контакта с аудиторией; изложение содержания выступления; ответы на вопросы аудитории. Затем ведущий предлагает каждому участнику по очереди вытянуть карточку с темой выступления и после небольшой подготовки (1–2 минуты) сделать сообщение на предлагаемую тему. Темы выступлений задаются максимально широко, например: «Будущее», «Семья», «Трудности» и пр.

После выполнения упражнения участники обсуждают следующие вопросы:

– «Удалось ли установить контакт с аудиторией? Что этому способствовало, а что мешало?»;

– «Какими невербальными средствами пользовались участники при выступлении?»;

– «Какие трудности возникли при выступлении?»;

– «Каковы условия успешного публичного выступления?».

Данное упражнение направлено на формирование навыка уверенного публичного выступления.

Упражнение 26. «Активное слушание». Ведущий делится своими размышлениями о том, что навык активного слушания является необходимым при ведении любой беседы, однако им зачастую пренебрегают, считая его малозначимым. Вместе с тем люди, с которыми мы общаемся, да и мы сами были бы рады, если бы собеседник нас просто выслушал, не давая оценок и интерпретаций. Далее участники обсуждают цель активного слушания, ситуации, в которых оно будет особенно необходимым, требования к слушающему, роль невербальных средств общения в процессе слушания. Затем тренер предлагает участникам разбиться на пары, в которых они по очереди выступали бы говорящими и слушающими. При этом слушающий должен перифразировать рассказ своего партнера по беседе. Итоги выполнения задания обсуждаются в общем кругу. Тренер предлагает участникам поразмышлять над следующими вопросами:

– «Легко ли было слушать собеседника?»;

– «Что помогало, а что мешало концентрироваться на высказываниях и состоянии собеседника?»;

– «Каким образом вы поддерживали контакт с собеседником?».

Данное упражнение дает возможность участникам прочувствовать важность проявления неподдельного интереса к собеседнику, желание выслушать его без критики, оценки и советов.

Упражнение 27. «Малый разговор» [10]. Ведущий сообщает, что малый разговор — это непринужденная беседа на интересную и приятную для собеседников тему (хобби, забавные истории и др.), целью которой является создание благоприятной психологической атмосферы как основы для будущих контактов. При ведении малого разговора важно: 1) цитировать партнера (ссылаться на ранее сказанное партнером о себе, своих занятиях и пр.); 2) использовать позитивные констатации (положительные высказывания о событиях в жизни партнера, о благоприятных событиях в жизни вообще, о переменах к лучшему и пр.); 3) информировать собеседника (сообщать партнеру важную, интересную, полезную информацию); 4) интересно (увлекательно) рассказать о том или ином событии. Для выполнения задания участникам необходимо разбиться на пары и провести малый разговор, используя описанные выше техники. Упражнение заканчивается групповым обсуждением.

Упражнение 28. «Вербализация чувств». Ведущий отмечает, что в беседе важно не только то, что говорит партнер, но и то, с какими чувствами он это делает. Умение выразить свои чувства, а также понять и грамотно, корректно отразить чувства партнера является одним из условий достижения взаимопонимания и развития искренних, открытых отношений. Затем ведущий просит участников перечислить эмоции, чувства, которые они знают (ведущий записывает на флипчарте).

Далее тренер предлагает участникам поразмышлять над следующими вопросами:

– «Как часто участники говорят о своих чувствах?»;

– «Какие чувства легко, а какие трудно выразить в беседе?»;

– «Зачем понимать чувства другого человека?».

Затем ведущий предлагает выполнить первую часть задания. Для этого участники по очереди вытягивают карточку с началом фразы и заканчивают ее высказыванием о себе. Примеры начал фраз: «Я рад...», «Мне грустно...», «Меня огорчает...», «Я злюсь...» и т. д.

Перед началом второй части задания ведущий описывает суть и принципы техники отражения чувств партнера, приводит примеры («Вероятно, Вы расстроены этим фактом», «Тебе было грустно в тот момент?» и др.). Затем дает задание: участникам необходимо разбиться на пары, по очереди рассказать друг другу о какой-либо трудной ситуации, которую им пришлось пережить. Задача слушающего — использовать в беседе техники активного слушания, перефразирования и отражения чувств. После завершения упражнения участники обсуждают свой опыт в кругу.

Данное упражнение позволяет развить сензитивность как к своим переживаниям, так и к переживаниям, чувствам партнера по общению.

Упражнение 29. «Знакомство» [20]. Ведущий отмечает, что в силу внешних (переезд в другой город, потеря близких людей) и внутренних (застенчивость, неуверенность) причин люди могут сталкиваться с проблемой одиночества, необходимостью расширения круга знакомств. Несмотря на то, что со знакомства начинаются деловые, романтические, партнерские отношения, установление новых контактов может вызывать тревогу, страх потерпеть неудачу или показаться глупым. Ведущий описывает стратегию знакомства, предложенную В. Ромеком [20]: решение установить новые знакомства и определение круга людей, с которыми хотелось бы познакомиться; определение мест для знакомства; ведение малого разговора и слушание собеседника; договор о новой встрече. Далее ведущий предлагает участникам последовательно выполнить следующие шаги:

- 1) определить, с какими людьми участникам хотелось бы познакомиться;
- 2) представить не менее трех мест для знакомства;
- 3) придумать несколько фраз для приветствия, первого контакта с незнакомцем;
- 4) придумать несколько тем для интересной беседы;
- 5) придумать несколько вариантов завершения беседы.

После того как участники выполнили подготовительную часть работы, им предлагается, свободно перемещаясь по аудитории и, находя партнера, потренироваться устанавливать кон-

такты. После выполнения задания участники делятся полученным опытом. Тренер также дает домашнее задание: познакомиться с одним-тремя незнакомыми людьми.

Упражнение позволяет участникам приобрести знания о способах установления контакта и потренировать умение заводить новые знакомства.

Упражнение 30. «Открытое выражение чувств и желаний» (по А. Сальтеру) [20]. Ведущий начинает с вопроса: «Что может способствовать развитию межличностных отношений?». Ответы участников он записывает на флипчарте. Далее тренер подчеркивает, что в межличностных отношениях партнеры испытывают по отношению друг к другу разные эмоции, желания, мнения, конструктивно выражать которые бывает не так-то просто, проводит сравнение открытого и скрытого выражения чувств и желаний. Тренер описывает и поясняет на примерах технику ведения разговора, предложенную А. Сальтером:

- 1) объективно, конкретно опишите ситуацию;
- 2) сделайте «подарок» партнеру (выразите понимание его чувств или заметьте его усилия и пр.);
- 3) скажите о своих чувствах, оставаясь в пределах ситуации;
- 4) скажите о своем желании, намерении в связи с актуальной ситуацией.

Участникам предлагается вспомнить ситуацию, когда они были сильно расстроены, возмущены или обижены поведением своего партнера, и потренироваться навыку открытого выражения чувств и желаний, используя описанную стратегию. Ведущему необходимо поддерживать и помогать участникам в формулировке высказываний. Упражнение заканчивается групповым обсуждением.

Данное упражнение позволяет участникам научиться осознавать свои чувства, конструктивно сообщать о них партнеру для достижения большего взаимопонимания и решения проблемных ситуаций в общении.

Модуль 4. «Жизнестойкие практики»

В рамках данного модуля участники обсуждают важность физического и психологического здоровья при столкновении с трудностями, а также обучаются навыкам саморегуляции

и поддержания хорошего самочувствия, рассматривая их как ресурсы преодоления негативного влияния стресса, трудной жизненной ситуации. Перед началом упражнений ведущий обсуждает с участниками последствия влияния стресса на соматическое и психологическое здоровье человека, а также то, как физическое состояние человека повышает сопротивляемость неблагоприятным факторам.

Упражнение 31. «Тренинг релаксации» по Э. Джекобсону [21]. Ведущий обсуждает с участниками важность заботы о своем психоэмоциональном состоянии. Он также отмечает наличие взаимосвязи между мышечным и психическим напряжением, кратко описывает процедуру систематической мышечной релаксации, правила ее выполнения. После чего участники, располагаясь на ковриках, последовательно проходят все этапы мышечной релаксации. Упражнение завершается групповым обсуждением.

Цель тренинга состоит в обучении участников произвольно расслаблять важнейшие группы мышц рук, спины, ног, головы и живота.

Упражнение 32. «Ментальная релаксация». Это упражнение активно используется как в символдраме (например, мотив «Мой луг») [23], так и в когнитивно-поведенческой психотерапии (образы приятных сцен) [24]. Ведущий предлагает участникам устроиться поудобнее в креслах, закрыть глаза и представить себе какое-нибудь приятное и безопасное место, место, где хорошо и спокойно. Упражнение завершается групповым обсуждением.

Данное упражнение позволяет снизить состояние тревоги, восстановить силы, психоэмоциональное равновесие. Оно может быть особенно полезно в случае, если нет возможности длительное время отдохнуть, расслабиться физически.

Упражнение 33. «Правила заботы о себе». Ведущий начинает с вопросов участникам: «Как часто вы заботитесь о своем физическом, психическом здоровье? Что вы для этого делаете?». После небольшого обсуждения ведущий предлагает участникам составить индивидуальный список правил заботы о себе, выполнение которых будет поддерживать антистрессовый стиль жизни. В него могут войти, например, такие прави-

ла: делать физическую зарядку по утрам, правильно питаться, делать упражнения по релаксации не менее чем один раз в неделю, посещать занятия йогой, осуществлять мониторинг своего эмоционального состояния и др. Участники могут обсудить свои списки в группе, дополняя и уточняя пункты.

Завершение тренинга

На заключительном этапе тренинга ведущий предлагает участникам обобщить опыт участия в программе и поразмышлять над следующими вопросами:

- «Каковы мои впечатления от тренинга?»;
- «Что было особенно полезно для меня?»;
- «Что бы мне хотелось изменить в программе?».

После того как участники поделились впечатлениями, ведущий предлагает заполнить анкету обратной связи и подводит итоги встреч. Прощание.

Литература

1. Леоненко, Н. О. Этнопсихологические особенности и условия развития жизнестойкости студентов : учеб. пособие / Н. О. Леоненко, А. М. Панькова. — Екатеринбург: УрГПУ, 2015. — 173 с.

2. Экзистенциальная психология / А. Маслоу, Р. Мэй, Г. Оллпорт, К. Роджерс, Г. Файфель ; пер. с англ. Л. Я. Дворко ; под ред. С. В. Плотникова. — Львов : Инициатива ; Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2005. — 160 с.

3. Мэй, Р. Смысл тревоги / Р. Мэй ; пер. с англ. М. И. Завалова и А. И. Сибуриной. — Москва : Независимая фирма «Класс», 2001.

4. Мэй, Р. Открытие Бытия / Р. Мэй ; пер. с англ. А. Багрянцевой. — Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2004. — 224 с.

5. Франкл, В. Воля к смыслу / В. Франкл ; пер. с англ. — Москва : Апрель-Пресс ; ЭКСМО-Пресс, 2000. — 368 с.

6. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. — Москва : Смысл, 2006.

7. Бьюдженталь, Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бьюдженталь ; пер. с англ. и общ. ред. М. Р. Мироновой. — 3-е междунар. изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 295 с.

8. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу ; пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. — Санкт-Петербург : Евразия, 1999. — 432 с.

9. Чиксентмихайи, М. Поток. Психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи. — Москва : Альпина нон-фикшн, 2011.

10. Maddi, S. R. Relevance of Hardiness Assessment and Training to the Military Context / S. R. Maddi // *Military Psychology*. — 2007. — 19 (1). — P. 61–70.

11. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО) / Д. А. Леонтьев. — Москва : Смысл, 1992. — 16 с.

12. Бурлачук, Л. Ф. Психотерапия : учебник для вузов / Л. Ф. Бурлачук, А. С. Кочарян, М. Е. Жидко — 2-е изд., стереотип. — Санкт-Петербург : Питер, 2007. — 480 с.

13. Словари и энциклопедии на Академике. — URL: <http://dic.academic.ru/> (дата обращения: 16.02.2022).

14. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни : дис. ... д-ра психол. наук / Т. Л. Крюкова. — Кострома, 2005. — 473 с.

15. Эллис, А. Практика рационально-эмоциональной поведенческой психотерапии / А. Эллис, У. Драйден ; пер. с англ. Т. Саушкиной. — 2-е изд. — Санкт-Петербург : Речь, 2002. — 352 с.

16. Сопов, В. Ф. Морфологический тест жизненных ценностей: руководство по применению / В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина ; ред. Б. М. Петров, И. Н. Сидоров. — Самара : СамИКП, 2002. — 56 с.

17. МакМаллин, Р. Практикум по когнитивной терапии / Р. МакМаллин ; пер. с англ. Т. Саушкиной. — Санкт-Петербург : Речь, 2001. — 560 с.

18. Свирепо О. А. Образ, символ, метафора в современной психотерапии / О. А. Свирепо, О. С. Туманова. — Москва : Изд-во Института психотерапии, 2004. — 270 с.

19. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. — Санкт-Петербург : Речь, 2008. — 208 с.

20. Ромек, В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В. Г. Ромек. — Санкт-Петербург : Речь, 2003. — 175 с.

21. Ромек, В. Г. Поведенческая психотерапия : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. Г. Ромек. — Москва : Академия, 2002. — 192 с.

22. Лейнер, Х. Кататимное переживание образов: Основная ступень ; Введение в психотерапию с использованием техники сновидений наяву; Семинар / Х. Лейнер ; пер. с нем. — Москва : Эйдос, 1996. — 253 с.

23. Лазарус, А. Мысленным взором: Образы как средство психотерапии / А. Лазарус ; пер. с англ. Е. В. Курдюковой. — Москва : Независимая фирма «Класс», 2000. — 144 с.

Учебное издание

Н. О. Леоненко, Н. В. Каменкова, С. В. Ильина

**Тренинг жизнестойкости студентов
с ограниченными возможностями здоровья
и инвалидностью в условиях инклюзивного
профессионального образования**

Учебно-методическое пособие

Редактура и верстка Е. В. Ермолаевой

Подписано в печать 18.04.2022 г.
Формат 60×84/16. Объем 3,56 уч.-изд. л.
Тираж 500 экз.

ГБУ ДПО «Челябинский институт
развития профессионального образования»
454092, Челябинск, ул. Воровского, 36
Тел./факс: +7 (351) 232-08-41, +7 (351) 222-07-56
E-mail: chirpo@chirpo.ru
Сайт: www.chirpo.ru