

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

Кафедра общей и клинической психологии

**ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ
УРОВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ**

Выпускная квалификационная работа
студентки очной формы обучения
направление подготовки 37.03.01 Психология
4 курса, группы 02061401
Сидорчук Карины Вячеславовны

Научный руководитель:
канд. психол. наук,
доцент кафедры общей
и клинической психологии
Шутенко Е.Н.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ	8
1.1. Теоретические подходы к изучению эмоционального выгорания у студентов	8
1.2. Концепции саморегуляции поведения студентов в психологической науке	20
1.3. Особенности проявления эмоционального выгорания у студентов с разным уровнем саморегуляции поведения	28
ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ	37
2.1. Организация и методы исследования	37
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования	40
2.3. Программа, направленная на развитие саморегуляции поведения студентов	62
2.4. Рекомендации по снижению уровня эмоционального выгорания у студентов	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	72
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ	75
ПРИЛОЖЕНИЯ	86

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В последнее время начинает усиливаться интерес исследователей к проблеме достаточно широкого распространения синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) среди студентов. Уже в процессе обучения в вузе юноши и девушки совершают первые попытки реализации себя в профессиональной сфере, которые не всегда имеют положительный исход. Особенно ярко это проявляется у учащихся, сделавших выбор в пользу профессий типа «человек-человек». Период обучения на последних курсах вуза связан с прохождением студентами активной практики, близким знакомством с профессиональной деятельностью, интенсивным общением и взаимодействием учащихся. Иначе говоря, уже в период профессиональной подготовки студенты приобретают характерные черты, свойственные лицам, работающим по специальности. Также юношеский возраст связан с глобальной перестройкой ценностно-смысловой сферы, поиском учащимися различных путей самореализации. Все вышеперечисленное является источником сильных психоэмоциональных нагрузок. Таким образом, синдром эмоционального выгорания, начинает развиваться еще на студенческой скамье. Однако в психологической литературе, в большей степени, освещается проблема этого феномена в среде работающих специалистов, а не студентов, что позволяет говорить об актуальности темы данного исследования.

Одним из наиболее эффективных путей коррекции эмоционального выгорания является восстановление и активизация процессов саморегуляции. Вопросы, касающиеся саморегуляции поведения студентов, обладают теоретической и практической значимостью и входят в спектр актуальных проблем возрастной, педагогической психологии, психологии личности и других отраслей научного знания. Данная тема имеет непосредственную связь с решением задачи формирования личности, характеризующейся высоким уровнем социальной активности и продуктивной деятельностью.

Исследователь Г. Фрейденбергер ввел термин «синдром профессионального сгорания». Впоследствии данный феномен изучали и другие ученые. Г. Селье исследовал механизмы и фазы развития стресса. Такие авторы, как И. Аронсон и А. Пайнс, Д. Дирендонк, Х. Сиксма и В. Шауфели, С. Джексон и К. Маслач разработали факторные модели эмоционального выгорания. Б. Перлман и Е. Хартман рассматривали данный феномен в рамках динамической модели. В.В. Бойко и М. Буриш изучали эмоциональное выгорание в контексте процессуальной модели.

Эмоциональному выгоранию у студентов уделяли внимание следующие ученые. С. Джекобс и Д. Додд обозначили факторы развития СЭВ у студентов. А. Chowb, Т. Hofkensa, Y.-Ch. Huang, Sh.-H. Lin, K. Salmela-Aroc, M.-T. Wanga описали академические и неакадемические причины СЭВ. Е.И. Кудрявцева рассматривала связь академической результативности и СЭВ. Е.Н. Басов, Г.К. Коротько, В.Н. Ниживенко, Д.А. Романов, О.А. Снимщикова изучали безопасность образовательной среды в контексте проблемы СЭВ. Е.В. Серкина и О.Н. Федиско исследовали причины СЭВ.

Проблему саморегуляции поведения изучали следующие ученые. Л.С. Выготский исследовал произвольную регуляцию действий и разнообразных психических процессов. Саморегуляция как проявление самосубъектных отношений рассматривалась В.К. Калиным. П.К. Анохин разработал теорию функциональной системы. Н.А. Бернштейн открыл принцип саморегуляции физиологических процессов. Психическая саморегуляция как способность человека к организации собственной активности изучалась К.А. Абульхановой-Славской. О.А. Конопкин, В.И. Моросанова и А.К. Осницкий разработали концепцию осознанной психической саморегуляции деятельности. Особенности саморегуляции личности изучались Ю.А. Миславским. Исследовательский интерес Л.Г. Дикой и А.О. Прохорова был посвящен особенностям регуляции психических состояний.

Саморегуляцию у студентов изучали следующие авторы. А.И. Иванова и З.Р. Рабаданова уделяли внимание развитию навыков саморегуляции. Н.Н. Биктина рассматривала связь саморегуляции и СЭВ. С.А. Корнеева исследовала особенности саморегуляции и профили латеральной организации. Саморегуляцию и самосознание изучала О.А. Черкашина. Исследовательский интерес Е.В. Толбатовой был посвящен саморегуляции и адаптации в вузе. Л.П. Кузнецова и Н.В. Элпис изучали саморегуляцию учебной деятельности и личностные особенности студентов.

В имеющихся на сегодняшний день исследованиях коррекция эмоционального выгорания, в большинстве случаев, реализуется путем развития навыков управления эмоциями. Преобладающая часть научных трудов посвящена изучению саморегуляции эмоциональных состояний, в то время как проблема саморегуляции поведения уходит на второй план, либо же она сопряжена с другими психологическими феноменами, не связанными с эмоциональным выгоранием. Так, возникает противоречие, заключающееся в том, что запросы практики относительно различных способов коррекции СЭВ не могут быть удовлетворены в полной мере, поскольку наблюдается дефицит научных исследований в области связи СЭВ с саморегуляцией поведения. Отсюда следует, что существует необходимость расширения диапазона возможностей коррекции эмоционального выгорания путем создания программ, направленных на повышение уровня саморегуляции поведения студентов. Таким образом, разработка проблемы, заявленной в теме нашего исследования, является актуальным направлением научной деятельности в контексте создания безопасной образовательной среды и сохранения психологического здоровья ее участников.

Проблема исследования: каковы особенности проявления эмоционального выгорания у студентов с разным уровнем саморегуляции поведения?

Цель исследования: выявить особенности проявления эмоционального выгорания у студентов с разным уровнем саморегуляции поведения.

Объект исследования: эмоциональное выгорание у студентов.

Предмет исследования: особенности проявления эмоционального выгорания у студентов с разным уровнем саморегуляции поведения.

Гипотеза: студенты с разным уровнем саморегуляции поведения имеют особенности проявления эмоционального выгорания, которые заключаются в разном уровне сформированности фаз эмоционального выгорания, обусловленном развитостью регуляторных процессов у студентов, а также в связи фаз и симптомов эмоционального выгорания с регуляторными процессами и регуляторно-личностными свойствами студентов.

Задачи исследования:

1. Проанализировать степень теоретической разработанности проблемы особенностей проявления эмоционального выгорания у студентов с разным уровнем саморегуляции поведения.

2. Выявить особенности проявления эмоционального выгорания у студентов с разным уровнем саморегуляции поведения.

3. Разработать программу, направленную на развитие саморегуляции поведения студентов, и рекомендации по снижению уровня эмоционального выгорания у студентов на базе данных теоретического анализа и эмпирического исследования.

Теоретической основой исследования является процессуальная модель эмоционального выгорания В.В. Бойко, а также концепция осознанной саморегуляции деятельности О.А. Конопкина, В.И. Моросановой и А.К. Осницкого.

Методы исследования:

- *организационные методы:* теоретический анализ подходов к исследуемой проблеме;

- *эмпирические методы:* тесты; беседа, наблюдение;

- *методы обработки данных:* качественный анализ; количественный анализ (Н-критерий Краскела-Уоллиса и коэффициент ранговой корреляции r -Спирмена);

- *интерпретационные методы*: структурное описание.

Методики:

1. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко.
2. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой.
3. Тест-опросник субъективной локализации контроля (СЛК) С.Р. Пантелеева и В.В. Столина.
4. Методика рисуночной фрустрации Розенцвейга в модификации Н.В. Тарабриной.
5. Беседа, наблюдение.

База исследования и характеристика выборки. Исследование проводилось на 3 и 4 курсах факультета психологии Педагогического института НИУ «БелГУ». Выборка представлена 58 респондентами: 46 девушками, 12 юношами в возрасте от 19 до 23 лет.

Апробация. Результаты исследования были представлены на заседании кафедры общей и клинической психологии (2017, 2018 гг.), межвузовской научно-практической (очной) конференции (2018 г.), а также опубликованы в 3 научных статьях (2017, 2018 гг.).

Структура ВКР. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка источников, включающего 96 наименований, 12 приложений, 8 таблиц и 8 рисунков. Объем работы составляет 85 страниц машинописного текста.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ

1.1. Теоретические подходы к изучению эмоционального выгорания у студентов

В 1974 году американский психиатр Г. Фрейденбергер ввел термин «синдром сгорания сотрудников». Н.А. Огнерубов указывает, что Г. Фрейденбергер использовал этот термин для описания синдрома разочарования, истощения, а также отказа от работы, проявляющегося у волонтеров служб психического здоровья [76]. В.В. Кустова подчеркивает, что изучением эмоционального выгорания занимались и другие зарубежные авторы: Б. Перлман, Е.А. Хартман, К. Маслач и др. Однако вышеупомянутые исследователи не раскрывают суть этого синдрома. Ученые используют определение «профессиональное выгорание», а также обозначают разнообразные факторы, которые оказывают влияние на данный феномен. Б. Перлман и Е. Хартман выделяют три составляющие в структуре вышеупомянутого явления: эмоциональную истощенность, деперсонализацию и редукцию профессиональных обязанностей. С этой структурой на сегодняшний день согласно большинство исследователей [60].

До начала XXI века в отечественной психологии изучению проблемы синдрома эмоционального выгорания практически не уделялось внимание. Однако после 2000 года исследовательский интерес к этой теме возрос. М.В. Агапова, В.В. Бойко, М.В. Борисова, Н.Е. Водопьянова, В.Е. Орел, Е.С. Старченкова подчеркивают полисистемность данного синдрома, на что в своей работе указывает С.В. Филина [92]. С точки зрения М.В. Агаповой, эмоциональное выгорание представляет собой «целостный симптомокомплекс, действие которого охватывает основные структурные уровни личности» [5, с. 12].

В отечественной и зарубежной психологии существует два взгляда на суть синдрома эмоционального выгорания. В.В. Кустова утверждает, что в факторных моделях (И. Аронсон и А. Пайнс, Д. Дирендонк, Х. Сиксма и В. Шауфели, С. Джексон и К. Маслач) эмоциональное выгорание представлено такими компонентами, как эмоциональной опустошенностью, эмоциональным истощением, усталостью, которая вызвана работой. В процессуальных моделях (М. Буриш, В.В. Бойко) под эмоциональным выгоранием понимается защитная реакция организма на хронический эмоциональный стресс [60]. Автором одного из наиболее известных описаний синдрома является К. Маслач. По ее мнению, эмоциональное выгорание – это «синдром эмоционального истощения, деперсонализации и снижения личностной результативности, который может возникать среди специалистов, занимающихся разными видами «помогающих профессий» [63, с. 48].

С точки зрения отечественного исследователя В.В. Бойко, эмоциональное выгорание представляет собой «выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия» [15, с. 77]. Эмоциональное выгорание является приобретенным стереотипом эмоционального, чаще — профессионального поведения. С одной стороны, оно дает возможность личности дозировать и тратить энергетические ресурсы экономно, однако, с другой стороны, выгорание оказывает негативное влияние на выполнение работы и отношения с коллегами.

А.А. Авдошина утверждает, что большая вероятность оказаться жертвой «сгорания» у людей, отдающихся работе целиком и полностью, с особым рвением и интересом. На протяжении долгого времени помогая другим, они начинают испытывать разочарование, поскольку ожидаемый эффект деятельности не достигается. Такая работа влечет за собой большую потерю психологической энергии, а также приводит к эмоциональному истощению (исчерпыванию) и психосоматической усталости (изнурению) [3].

Как отмечает А.А. Авдошина, синдром эмоционального выгорания характеризуется пятью основными группами симптомов:

1. Физические симптомы (физическое утомление, усталость, истощение; дефицит или профицит веса; проблемы со сном; плохое общее самочувствие; затрудненное дыхание, одышка; головокружение, тошнота, дрожь, чрезмерная потливость; гипертония; кожные заболевания, язвы; болезни сердечно-сосудистой системы).

2. Эмоциональные симптомы (дефицит эмоций; безразличие, усталость; цинизм, пессимизм, черствость как в работе, так и в личной жизни; раздражительность, агрессивность; ощущение беспомощности, безнадежности; усиление иррационального беспокойства, тревожность, проблемы с сосредоточением; чувство вины, депрессивные состояния; душевные страдания, истерики; утрата надежды, идеалов, профессиональных перспектив; усиление деперсонализации – люди превращаются в «безликих манекенов»; чувство одиночества).

3. Поведенческие симптомы (длительность работы превышает 45 часов в неделю; во время рабочей деятельности возникает усталость и стремление отдохнуть; безразличие или чрезмерно сильная тяга к еде; малая физическая нагрузка; оправдания в пользу употребления лекарств, алкоголя; несчастные случаи: травмы, падения, аварии и т.д.; импульсивное эмоциональное поведение).

4. Интеллектуальное состояние (снижение познавательного интереса в работе, излишняя косность; тоска, скука, безразличие, падение интереса к жизни; снижение креативности; безразличие либо скептическое отношение к нововведениям; отказ или неактивное участие в развивающих программах и проектах; формальное выполнение работы).

5. Социальные симптомы (низкая социальная активность; снижение интереса к хобби, развлечениям; социальные контакты ограничиваются общением на работе; скудные межличностные отношения с членами семьи, друзьями; ощущение обособленности, непонимания других и другими;

ощущение дефицита поддержки со стороны коллег, друзей, семьи) [3].

В настоящий момент существует несколько моделей синдрома эмоционального выгорания. Согласно однофакторной модели (И. Аронсон, А. Пайнс), выгорание – это состояние эмоционального, когнитивного и физического истощения, которое вызвано продолжительным пребыванием в ситуациях, характеризующихся эмоциональной перегрузкой. Истощение выступает основным фактором, в то время как остальные проявления отклонений являются следствием. В рамках данной концепции вероятность эмоционального выгорания высока не только у представителей профессий социального спектра, но и у студентов высших учебных заведений, служащих и т.д. [70].

Н.В. Водопьянова отмечает, что в двухфакторной модели (Д. Дирендонк, Х. Сиксма, В. Шауфели) синдром эмоционального выгорания представлен в виде двухмерной конструкции, в состав которой входит эмоциональное истощение и деперсонализация. Первый компонент, именуемый «аффективным», относят к области жалоб на состояние здоровья, нервное перенапряжение. Вторая составляющая – деперсонализация – находит свое проявление в изменении взаимоотношений с коллегами, клиентами или в самоотношении. Данный компонент называется «установочным» [22].

О.С. Глазачев указывает, что в рамках трехфакторной модели (К. Маслач, С. Джексон) синдром эмоционального выгорания является трехмерным конструктом, в состав которого входят эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция личностных достижений. Первый компонент представляет собой главную составляющую данного синдрома и находит свое проявление в снижении эмоционального фона, равнодушии либо перенасыщении эмоциями. Второй компонент – деперсонализация – обнаруживается в деформации отношений с другими людьми (циничность, усиление негативизма либо увеличение зависимости от окружающих). Третий компонент – редукция личностных достижений – проявляется в низкой оценке

своей личности, своих карьерных успехов, достижений в профессиональной области, в ограничении своих возможностей и обязанностей [27].

Во многих работах, посвященных изучению синдрома эмоционального выгорания (В.В. Бойко), отмечается этапность процесса формирования данного психологического феномена, развивающегося в течение времени [16].

В.В. Кустова подчеркивает, что эмоциональное выгорание рассматривается как динамический процесс с увеличивающейся степенью выраженности в модели Б. Перлмана и Е.А. Хартмана. В данной концепции развитие процесса эмоционального выгорания представлено как проявление трех главных классов реакций в ответ на организационные стрессы. К ним относят физиологические реакции, аффективно-когнитивные, а также поведенческие реакции, содержание которых было описано выше. При этом развитие синдрома эмоционального выгорания проходит четыре стадии:

1) напряженность, вызванная дополнительными усилиями относительно адаптации к ситуационным требованиям рабочего процесса;

2) сильные ощущения и переживание стресса;

3) реакции основных трех классов (физиологические, аффективно-когнитивные и поведенческие), проявление которых зависит от индивидуальных особенностей человека;

4) многогранное переживание хронического психологического стресса [60].

С.В. Филина отмечает, что модель развития СЭВ М. Буриша также включает в себя несколько стадий. Первоначально появляются сильные затраты энергии как следствие чрезвычайно высокой позитивной установки на выполнение профессиональной деятельности. Затем возникает чувство усталости, сменяющееся разочарованием и падением интереса к работе. В данной модели развитие эмоционального выгорания определяется особенностями эмоционально-мотивационной сферы и условиями протекания профессиональной деятельности [86].

В рамках процессуальной модели В.В. Бойко, СЭВ имеет связь со

стрессом. Автор указывает на динамичность и этапность процесса выгорания . Причем, по мнению исследователя, протекание данного процесса связано с механизмами и тремя фазами развития стресса по Г. Селье:

1. Нервное напряжение, которое возникает под воздействием психотравмирующей, дестабилизирующей атмосферы, повышенной ответственности, сложности контингента.

2. Резистентность, или сопротивление, при котором у человека возникает стремление к ограждению от отрицательных эмоций.

3. Истощение, которому сопутствует эмоциональная апатия, изолированность, деперсонализация с возникновением и усилением психотравматических расстройств [16].

Эмоциональное выгорание развивается на протяжении всей жизни человека. С точки зрения В.В. Бойко, «этим «выгорание» отличается от различных форм эмоциональной ригидности, которая определяется органическими причинами – свойствами нервной системы, степенью подвижности эмоций, психосоматическими нарушениями» [15, с. 132]. На основе анализа предпосылок возникновения эмоционального выгорания В.В. Бойко выделяет внутренние и внешние факторы, оказывающие влияние на появление и развитие вышеназванного синдрома. К внутренним факторам автор относит следующие особенности:

- предрасположенность к эмоциональной ригидности;
- интенсивная интериоризация обстоятельств профессиональной деятельности;
- низкий уровень мотивации эмоциональной отдачи в ходе работы;
- моральные дефекты и дезориентация личности [16].

В качестве внешних факторов В.В. Бойко определяет следующие аспекты:

- напряженность психоэмоциональной деятельности, быстрый темп интерпретации большого объема информации разной модальности, интенсивное общение и решение проблем, связанных с деятельностью,

необходимость быстро принимать решения;

- напряженность, наличие конфликтных ситуаций в отношениях с руководством и коллегами, психологически сложный контингент;
- постоянный внешний и внутренний контроль;
- дестабилизирующий характер организации деятельности [16].

В контексте изучения диапазона состояний эмоционального выгорания В.В. Бойко выделяет чувства, мысли и действия. По мнению автора, чувства проявляются следующим образом: возникает страх ошибок, страх выглядеть недостаточно сильным, недостаточно идеальным, страх неопределенных бесконтрольных ситуаций. В результате появления вышеназванных чувств человек становится уставшим и подавленным. Мысли человека указывают на несправедливость действий в отношении себя, незаслуженность своего социального статуса, недостаточную оцененность другими людьми собственных трудовых усилий, собственное несовершенство. Действия человека проявляются в критике как окружающих, так и самого себя, в стремлении делать все идеально или совершенно не прилагать усилия, в стремлении быть замеченным или, напротив, быть незаметным [15].

При изучении проблемы СЭВ стоит уделить внимание группе риска. Г.В. Бороздина подчеркивает, что большая подверженность профессиональному выгоранию наблюдается у сотрудников, рабочая деятельность которых напрямую связана с интенсивным общением с людьми (менеджеры по продажам, руководители, социальные и медицинские педагоги, преподаватели, консультанты, психологи и т.д.). Автор также отмечает, что большая скорость «выгорания» свойственна интровертированным личностям [18]. С точки зрения С.В. Морозовой, Л.П. Паршуковой, А.И. Постоваловой, большая угроза СЭВ у людей, которые имеют постоянный внутриличностный конфликт, связанный с профессиональной деятельностью. Работа, условия которой характеризуются острой нестабильностью, высокой конкуренцией, опасностью потери рабочего места, также увеличивает шансы получить СЭВ [71].

Н.А. Ларин утверждает, что эмоциональное выгорание может быть обусловлено не только профессиональной деятельностью, но и жизнедеятельностью как таковой. Иначе говоря, эмоциональное выгорание возникает и в условиях занятия хобби, в семейной ситуации и т.д. По мнению автора, наиболее частая связь эмоционального выгорания с работой детерминирована тем, что преобладающая доля населения проводит на работе большое количество времени, и в связи с этим трудовая деятельность выступает в качестве основного источника психологического напряжения [61].

Т.И. Ронгинская отмечает, что данному синдрому в большей степени подвержены жители больших мегаполисов, условия жизни которых отличаются взаимодействием с огромным количеством незнакомцев в общественных местах [82].

В последнее время ученые акцентируют свое внимание на проблеме достаточно широкого распространения синдрома эмоционального выгорания среди студентов. Возрастает интерес к условиям и принципам построения образовательного процесса в образовательных учреждениях всех уровней. Е.Н. Басов, Г.К. Коротько, В.Н. Ниживенко, Д.А. Романов, О.А. Снимщикова утверждают, что образовательную среду нельзя считать безопасной, если наблюдается эмоциональное выгорание ее субъектов, в частности студентов [55]. В свою очередь, И.Е. Лукьянова и Е.А. Сигида подчеркивают необходимость формирования у бакалавров способности находить для себя в разнообразных обстоятельствах возможность комфортной деятельности, которая не будет приводить к состоянию психического напряжения и эмоционального выгорания [85].

По мнению Е.Н. Шутенко, эмоциональная включенность студентов в процесс обучения является необходимым фактором для успешной самореализации в вузе. Вместе с тем чрезмерная эмоциональность обучающихся может привести к эмоциональному истощению. В результате этого теряется интерес к учебе, приходит разочарование в выбранной

специальности, и на выходе из учебного заведения стоит не профессионал, готовый приступить к работе и максимально реализовать имеющийся потенциал, а человек с подорванным психическим здоровьем, не способный к продуктивной деятельности [96].

Е.И. Кудрявцева утверждает, что в большинстве исследований, сконцентрированных на проблеме связи академической результативности и эмоционального выгорания, второй феномен понимается как нежелательный результат, который указывает на истощение адаптационных механизмов в условиях высоких требований учебной среды [57].

Результаты комплексного исследования студентов вуза А.Г. Галстян показали, что более чем у половины респондентов наблюдается высокий уровень психоэмоционального напряжения, что увеличивает риск развития сердечно-сосудистых заболеваний еще в молодом возрасте [25].

О.С. Глазачев указывает на то, что, согласно исследованию С. Джекобса и Д. Додда, до 40% студентов колледжей имеют СЭВ разной степени выраженности. Причем частота встречаемости данного синдрома становится больше к старшим курсам. В качестве основных причин этого явления исследователи определяют следующие факторы: личностный, ролевой и организационный. К личностным факторам относят идеалистические представления об учебе, склонность к сочувствию, нестабильность, мечтательность, одержимость навязчивыми идеями, мягкость, эмпатию, увлекаемость, интровертированность и нейротизм. Отсутствие соответствующего поощрения студентов за выполненную работу также способствует развитию вышеуказанного синдрома [27].

М.И. Еникеев утверждает, что на развитие СЭВ у студентов влияют и их личностные акцентуации, психовегетативные особенности. От данного факта зависит тяжесть и специфика симптомов этого синдрома в динамике обучения. Автор указывает, что в некоторых исследованиях отмечается определяющая роль стрессогенных ситуаций, жизненных событий в развитии СЭВ. Данный синдром оказывает значительное негативное влияние на

академическую успеваемость и состояние здоровья студенческой молодежи [39].

В своем исследовании Е.В. Серкина и О.Н. Федиско эмоциональному выгоранию студентов придают значение педагогической проблемы. С точки зрения авторов, обучающиеся третьих курсов в большинстве своем стремятся найти работу, а многие уже работают, поэтому имеют возможность соотнести содержание получаемого образования с реалиями профессиональной деятельности по профилю своей подготовки. Совмещение обучения и работы увеличивает и физическую, и психическую нагрузку, и постепенно у некоторой части студентов появляются симптомы развития эмоционального выгорания [89].

Т.А. Казанцева и Ю.Н. Олейник отмечают, что у третьекурсников по сравнению с первокурсниками обнаруживаются отрицательные изменения эмоционально-личностной сферы. Студенты становятся более консервативными, менее эмоционально устойчивыми. У них значительно снижается уровень субъективного контроля, прежде всего в областях профессиональных и межличностных отношений. Кроме того, за время обучения у студентов снижается способность к эмпатии. Все вышеперечисленное может оказать влияние на развитие синдрома эмоционального выгорания на третьем и последующих курсах [45].

По мнению Л.Б. Козьминой, распространенной мотивацией выбора профессии психолога является решение собственных психологических проблем [50]. Исследование В.Г. Маралова и Т.П. Мараловой показывает, что уже к середине обучения студенты утверждают в намерении не работать по выбранной специальности. Одной из причин такой позиции служит ощущение личностной несостоятельности, психологического неблагополучия, что, в свою очередь, также может быть фактором развития СЭВ на последних курсах у студентов, выбравших профессию типа «человек-человек» [62].

И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун и Н.С. Пряжников, основываясь на наблюдениях за студентами и уже работающими специалистами, выделяют 7

этапов профессионального развития психолога. Можно предположить, что учащиеся 3 и 4 курсов проходят этап «первых разочарований», а также этап, подразумевающий начало самостоятельного решения некоторых психологических проблем с использованием уже известных технологий и методов. Данные периоды профессионального становления авторы считают наиболее ответственными. Это связано с тем, что студенты учатся преодолевать «кризисы разочарования», находятся в поиске новых личностных смыслов в обучении и последующей работе. Также накапливается отрицательный опыт использования приемов, изученных в рамках теоретической программы, и как следствие вырабатываются новые стратегии поведения будущих специалистов. Таким образом, уже в процессе обучения в вузе студенты совершают первые попытки реализации себя в профессиональной сфере, которые, как описано выше, не всегда имеют положительный исход [20]. Можно предположить, что аналогичная ситуация наблюдается и у студентов, выбравших другие профессии типа «человек-человек». Следовательно, вышеописанные факты способны выступать предиктором развития синдрома эмоционального выгорания уже в студенческие годы.

Е.А. Горшков и В.И. Косоногова подчеркивают, что период обучения на последних курсах вуза связан с прохождением студентами активной практики, близким знакомством с профессией, интенсивным общением и взаимодействием учащихся. К тому же это время окончания обучения, написания выпускных квалификационных работ и ответственных экзаменов. Вполне естественно это вызывает сильные психоэмоциональные нагрузки [30]. По данным исследования И.В. Вачкова, В.М. Кузиной, М.М. Митиной, студенты уже в период профессиональной подготовки приобретают характерные черты, свойственные лицам, занимающимся профессиональной деятельностью [20]. Следовательно, вышеописанные феномены также подтверждают возможность появления синдрома эмоционального выгорания у студентов.

Исследователь Л.В. Федина отмечает, что эмоциональное выгорание у студентов также может быть спровоцировано недостаточным самопринятием. Автор подчеркивает, что исследователи A. Chowb, T. Hofkensa, Y.-Ch. Huang, Sh.-H. Lin, K. Salmela-Aros, M.-T. Wanga выделили также и неакадемические причины (финансовые трудности, бытовые сложности, социально-психологические проблемы), вызывающие эмоциональное выгорание, которые сказываются негативным образом на академической успеваемости студентов не меньше, чем отрицательные факторы, связанные с самим процессом учебы [88].

Как было обозначено выше, В.В. Бойко под эмоциональным выгоранием понимает механизм психологической защиты, который заключается в полном или частичном исключении эмоций [16]. Однако стоит отметить, что данный механизм позволяет в некотором роде адаптироваться к психотравмирующим обстоятельствам, но не способствует конструктивному разрешению проблемной ситуации. К.В. Безбородых и Е.Н. Шутенко, опираясь на результаты исследований, проведенных на студенческой выборке, утверждают, что во всех фазах эмоционального выгорания у учащихся преобладают следующие эго-защиты: регрессия, замещение и компенсация. Данное явление указывает на общую незрелость защитных механизмов студентов [11]. Следовательно, это также указывает на негативные особенности эмоционального выгорания.

Таким образом, можно заключить, что существует целый спектр теоретических представлений о проблеме эмоционального выгорания. Мы пришли к выводу, что в отечественной и зарубежной психологии существует два взгляда на суть синдрома эмоционального выгорания. В факторных моделях эмоциональное выгорание представлено конструкцией, включающей несколько компонентов. Процессуальные модели акцентируют свое внимание на динамичности и этапности процесса выгорания. Однако в большинстве моделей есть общая черта – выделение схожих когнитивных, эмоциональных и поведенческих проявлений. В рамках данного исследования мы

рассматриваем эмоциональное выгорание с позиции отечественной процессуальной модели В.В. Бойко. Мы отдаем предпочтение данному подходу, поскольку в нем акцентируется внимание на индивидуальном проявлении эмоционального выгорания как синдрома, а также учитывается целый комплекс разнообразных факторов, влияющих на ухудшение психологического здоровья человека. Вследствие этого теоретические положения теории В.В. Бойко дают возможность разработать наиболее эффективную развивающую программу в контексте проблемы эмоционального выгорания у студентов.

1.2. Концепции саморегуляции поведения студентов в психологической науке

Вопросы, касающиеся саморегуляции поведения студентов, обладают теоретической и практической значимостью и входят в спектр актуальных проблем возрастной, педагогической психологии, психологии личности и других отраслей научного знания. Данная тема имеет непосредственную связь с решением задачи формирования личности, характеризующейся высоким уровнем социальной активности и продуктивной деятельностью, на что указывает В.В. Зобков [42].

Е.Е. Черенева подчеркивает, что проблема саморегуляции поведения вызывает интерес представителей науки на протяжении долгого времени. Уже в работах древнегреческих философов, в частности Аристотеля, поднимается тема регуляции психических процессов и состояний. Однако тотальное изучение данного психологического феномена как специфического процесса в живых системах началось в начале прошлого столетия [94].

Обзор научных трудов по проблеме саморегуляции поведения дает понять, что вопреки большому объему исследований, посвященных этой теме, четкого определения термина «саморегуляция», в большинстве случаев, нет.

Семантический анализ данного понятия позволяет выявить две составляющие: «регуляция» (от латинского «regulare», что значит налаживать, приводить в порядок) и «само», говорящая о расположении источника регуляции в самой системе. Согласно психологическому словарю В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова, «психологическая саморегуляция в широком смысле – это один из уровней регуляции активности живых систем, для которого характерно использование психических средств отражения и моделирования реальности» [65, с. 390].

На сегодняшний день вышеназванное определение в психологии часто видоизменяется: трансформируется как объем, так и содержание понятия. По словам Б.А. Гунзуновой, в качестве субъектов саморегуляции в различных подходах выступает организм, человек, личность. Как объекты саморегуляции рассматриваются реакции, процессы, состояния, деятельность, действия, мотивационно-потребностная сфера, а также жизнедеятельность [34]. Большой разброс различных исследовательских взглядов на данную проблему указывает на разнородность методологических концепций. В связи с этим далее мы рассмотрим ряд научных парадигм, имеющих на данном этапе развития психологической науки.

Изучение произвольной регуляции физиологических и психологических процессов и произвольного поведения началось с первых этапов развития советской психологии и проходило в нескольких направлениях. 20-е гг. XX века были ознаменованы началом исследований в школе Л.С. Выготского произвольной регуляции действия человека и разнообразных психических процессов. На первый план выдвигается проблема «овладения собой». Л.С. Выготский приходит к выводу, что в своих развитых формах саморегуляция опосредуется искусственными знаками (психологическими орудиями) и реализуется за счет объединения в единую функциональную систему разных психических функций, причем эта система и отвечает за регуляцию деятельности и психических процессов [24].

Проблему «овладения собой» изучает и В.К. Калинин. По мнению автора,

произвольная регуляция – это «сознательное, опосредованное целями и мотивами предметной деятельности создание состояния оптимальной мобилизованности, оптимального режима активности и концентрирования этой активности в нужном направлении, т.е. целенаправленное создание такой организации психических функций, которая обеспечивала бы наибольшую эффективность действий» [46, с. 37]. Другими словами, В.К. Калинин утверждает, что саморегуляция представляет собой проявление самосубъектных отношений – активности, которая направлена на самого себя, а не на внешний мир либо других людей [46].

Вышеупомянутые идеи имеют под собой и биологическое обоснование. Советский физиолог П.К. Анохин, разработавший теорию функциональной системы, предлагает сложную схему рефлекторного кольца, которая является объяснением саморегулирующегося характера поведения. При возможном дефекте функциональной системы возникает быстрая перестройка составляющих ее компонентов таким образом, что нужный результат все равно достигается, даже если с большими затратами времени и энергии. Единство функциональной системы сохраняется за счет циркуляции информации от периферии к центрам, а также от центров к периферии [8].

С теорией функциональных систем имеет тесную связь и принцип саморегуляции физиологических процессов, выявленный советским ученым Н.А. Бернштейном, развивавшим идеи И.П. Павлова и И.М. Сеченова. Н.А. Бернштейн преодолевает отношение к движению как к реакции мышечной системы на некоторый сигнал, как к исполнительному акту. Автор раскрывает сложную структуру движения, которая неразрывно связана с процессами психологического отражения. Слово выступает главным орудием, при помощи которого формируется модель потребного будущего. Человеческий мозг сравнивает эту модель с наличными обстоятельствами. Выявленные при этом различия являются движущей силой, которая детерминирует дальнейшее построение целесообразного произвольного действия. Вышеописанный механизм, с точки зрения Н.А. Бернштейна, играет

решающую роль в формировании саморегулирующейся системы поведения [12].

Вышеизложенные теории развивает исследователь О.А. Конопкин. В контексте субъектно-деятельностного подхода к изучению активности человека ученый выдвигает концепцию осознанной психической саморегуляции деятельности. Под осознанной саморегуляцией автор понимает «системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей» [53, с. 6]. Согласно О.А. Конопкину, личность, осознающая свои задачи и состояния, есть субъект собственной деятельности [52]. Иначе говоря, именно человек выбирает условия, которые соответствуют определенной задаче. Посредством звена программы действий он определяет способы изменения исходных обстоятельств, а впоследствии дает оценку полученным результатам и принимает решение относительно необходимых изменений в собственных действиях. Также заслугой О.А. Конопкина является разработка принципов саморегуляции деятельности: системности, активности, осознанности [53].

Исследователь К.А. Абульханова-Славская определяет личность как субъекта через саморегуляцию, выступающую координатором разномодальных личностных качеств. Благодаря работе координатора происходит преодоление противоречий и функционирование личности в деятельности. С точки зрения К.А. Абульхановой-Славской, психическая саморегуляция человека представляет собой его «способность к организации собственной внутренней активности; ее мобилизации и регулирования, а также согласования с объективными требованиями окружающей действительности и активностью других людей» [2, с. 86]. А.А. Кацера утверждает, что представителями данного подхода также являются Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн. Вышеуказанные

исследователи внесли большой вклад в развитие теории саморегуляции, охарактеризовав роль и сущность сознательной активности субъекта саморегулируемой деятельности [47].

В контексте парадигмы осознанной саморегуляции деятельности возникает концепция стилей произвольной саморегуляции, автором которой является В.И. Моросанова. С точки зрения автора, саморегуляция – это «целостная система выдвижения и управления достижением целей поведения и деятельности» [72, с. 125]. Стоит отметить, что система психической саморегуляции обладает структурой, которая является универсальной для различных видов человеческой активности. Данная структура включает в себя перечень компонентов, выделенных экспериментальным способом. Вышеупомянутые компоненты отвечают за выполнение различных функций в осознанном произвольном управлении. К основным функциональным компонентам относят следующее: цели деятельности, модель значимых условий, программу исполнительских действий, критерии успешности, оценивание результатов, коррекцию [73].

По мнению В.И. Моросановой, стиль саморегуляции представляет собой типичный способ регулирования, стабильно проявляющийся в различных видах психической активности субъекта, а также в разнообразных ситуациях деятельности; это индивидуально-типическое своеобразие саморегуляции и реализации произвольной активности человека [72]. Автор утверждает, что необходимо разделять индивидуальные особенности саморегуляции, которые определяются по большей части особенностями конституции человека, и субъектно-личностную саморегуляцию, имеющую тесную связь со степенью субъектной активности, а также со способностью к преодолению ограничений природной организации и к самоизменению. Если мы говорим о субъектно-личностной саморегуляции, то определяющим фактором в данном случае служат не динамические свойства (темперамент), а содержательные аспекты личности (самосознание, направленность, а также потребностно-мотивационная сфера) [75].

Разграничение понятий «личность» и «субъект деятельности» дает возможность В.И. Моросановой установить качественную специфику саморегуляции. В качестве субъектных характеристик автор выделяет следующие параметры: автономность, творчество, настойчивость, способность преодолевать трудности. Данные параметры характеризуют собственно регуляцию достижения целей. В свою очередь, личностные характеристики саморегуляции обуславливают специфику целей, а также своеобразие их достижения [74].

В качестве критерия эффективности саморегуляции В.И. Моросанова предлагает развитость звеньев структуры осознанной саморегуляции. Ученый определяет два уровня данных звеньев: индивидуальные особенности регуляторных процессов (планирование, моделирование, программирование и оценка результатов) и стилевые особенности (самостоятельность, надежность, гибкость, инициативность). Интегральной характеристикой саморегуляции служит степень, или общий уровень осознанной саморегуляции, отражающей актуальные человеческие возможности инициативно и осознанно управлять произвольной активностью [75].

Отечественный психолог А.К. Осницкий проводит более обширное выделение личностнорегуляторных характеристик. По мнению ученого, саморегуляция деятельности – это «регуляция, осуществляемая человеком как субъектом деятельности и направленная на приведение возможностей человека в соответствие с требованиями этой деятельности» [78, с. 96]. Причем саморегуляция личности и саморегуляция деятельности, с точки зрения А.К. Осницкого, не связаны напрямую с саморегуляцией психических состояний и с саморегуляцией биохимических и физиологических функций [79].

Проблемой саморегуляции также занимался исследователь Ю.А. Миславский. С точки зрения ученого, саморегуляция личности – это процесс поддержания общей продуктивной активности человека, а также процесс, который охватывает продвижение личности от «Я» наличного к «Я»

желаемому, будущему. Под развитием личности психолог понимает процесс совершенствования системы саморегуляции человека посредством изменения ее функциональных отношений и структурных компонентов [67]. Большое значение в развитии системы саморегуляции имеет общение с другими. В структуре саморегуляции личности Ю.А. Миславский вычленяет следующие компоненты: образ «Я», ценности человека, идеал, самооценку, уровень притязаний и самоконтроль [68].

Научные труды Л.Г. Дикой и А.О. Прохорова посвящены проблемам саморегуляции психических состояний. Л.Г. Дикая развивает системно-деятельностную концепцию психической саморегуляции состояния. В рамках данной концепции, под психической саморегуляцией понимается и психическая деятельность, и психологическое состояние [38]. Л.Г. Дикая создает концепцию психофизиологической саморегуляции, выступающей в качестве специфической психической деятельности, которая нацелена на преобразование «наличного» в «потребное» либо же на сохранение «наличного». Фундаментом индивидуального стиля саморегуляции в данном подходе служит соотношение функциональных систем психофизиологического и психодинамического уровней. Оптимальный стиль саморегуляции определяется совокупностью природных свойств и системой приемов и способов саморегуляции, образовавшейся в процессе жизни. Дефекты в некой системе образуют неоптимальный стиль саморегуляции и вместе с тем в некоторой степени детерминируют структуру «психической variability». Данная структура надстраивается над физиологическим и психодинамическим уровнями, уменьшая либо увеличивая недостатки стиля [37].

А.О. Прохоров является автором личностно-ориентированной концепции регуляции психических состояний. Целостная функциональная структура регуляции психических состояний имеет иерархическую организацию. Функциональные механизмы регуляции отдельного психического состояния положены в основу данной организации.

«Психологический строй личности» образован психическим состоянием в силу его интегрирующей функции (процессы – состояния – свойства). Активация механизмов саморегуляции дает возможность перехода от одного состояния к другому [80].

Таким образом, научные труды, посвященные изучению закономерностей, функций и структуры саморегуляции можно распределить на несколько групп. В первую группу стоит отнести исследования, в которых уделяется внимание особенностям произвольной регуляции деятельности. Сюда входят работы О.А. Конопкина, В.И. Моросановой, А.К. Осницкого и др. Вторую группу составляют научные работы, основной проблемой в которых выступают особенности саморегуляции психических состояний. Это исследования Л.Г. Дикой, А.О. Прохорова и др. К третьей группе можно отнести труды, акцент в которых сделан на особенностях саморегуляции личности (Ю.А. Миславский и др.). Подобная классификация достаточно условна, поскольку вне деятельности личность не существует, а активность индивида представляет собой функциональное проявление личности в деятельности, организуемой, упорядочиваемой и структурируемой самим субъектом. В вышеупомянутых исследованиях имеются общие, порой сходные представления о системе саморегуляции как структуре, включающей инвариантный состав функциональных звеньев. Сходство разработанных моделей опирается на универсальную теоретическую схему регуляции, которая содержится в трудах П.К. Анохина, Н.А. Бернштейна. В данном исследовании мы придерживаемся концепции ученых, которые уделяют внимание особенностям произвольной регуляции деятельности (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий). Мы видим преимущество данного подхода в том, что подробное описание структуры и критерия эффективности саморегуляции с уточнением ее звеньев позволяет создать наиболее эффективную программу, целью которой является развитие саморегуляции поведения студентов.

1.3. Особенности проявления эмоционального выгорания у студентов с разным уровнем саморегуляции поведения

Эмоциональное выгорание оказывает сильное негативное влияние на большую часть сфер жизнедеятельности личности. В связи с этим возникает острый вопрос, касающийся практического решения проблемы эмоционального выгорания, что подчеркивают в своей работе такие исследователи, как Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова [23].

В качестве одного из наиболее эффективных путей коррекции эмоционального выгорания С.В. Филина видит восстановление и активизацию процессов саморегуляции [92]. С точки зрения автора, процессы саморегуляции, задействованные в нужный момент, являются неким психогигиеническим средством, которое способно предупредить накопление остатков перенапряжения, благоприятно сказывается на восстановлении сил, способствует нормализации эмоционально-энергетического фона деятельности, а также мобилизует ресурсы организма [91].

Одним из компонентов формирующего эксперимента А.И. Иванова и З.Р. Рабаданова, направленного на повышение устойчивости к эмоциональному выгоранию, было развитие навыков саморегуляции у студентов педагогических специальностей. Результаты исследования показали, что данная программа оказывает положительное влияние на усвоение различных приемов и средств профилактики эмоционального выгорания [43].

Н.Н. Биктина также в своей работе приходит к выводу, что уровень развития эмоционального выгорания зависит от показателей саморегуляции, причем чем ниже данные показатели, тем сильнее выражен синдром эмоционального выгорания [13].

По мнению А.А. Самойловой, владение различными способами саморегуляции дает возможность управления собственными познавательными процессами, а также эмоционально-волевой сферой личности, позволяет

корректировать свое психофизическое состояние посредством подбора оптимальных методов, способствующих мобилизации собственных возможностей и релаксации [84].

Проблемой саморегуляции студентов занималась и С.А. Корнеева. Результаты исследования автора доказали предположение о латерализации нейрофизиологических основ индивидуальных различий, которые проявляются в интеллектуальной и эмоциональной активности, а также в особенностях регуляторных процессов [54].

Исследование О.А. Черкашиной подтвердило, что создание и реализация теоретико-прикладной программы по развитию триединных компонентов самосознания учащихся в условиях высшего образования позволяет повысить уровень саморегуляции поведения и деятельности студентов [95].

Е.В. Толбатова в своей работе указывает, что обучение студентов навыкам саморегуляции психических состояний и поведения способствует активизации адаптивных механизмов человека и сохранению психического здоровья [87].

Исследователи Л.Э. Кузнецова и Н.В. Элпис утверждают, что успешность учебной деятельности может быть реализована за счет высокой развитости у студентов всех регуляторных процессов: планирования, моделирования, программирования, оценивания результатов – и регуляторных свойств: самостоятельности, гибкости и надежности. Развитие регуляторных процессов зависит от личностных особенностей студентов и от условий учебного процесса. Личностные особенности студентов характеризуют оперативность целостного процесса регуляции или возможность регуляторной системы индивида формироваться в максимальном соответствии целям и условиям деятельности [58].

Локус контроля также имеет определенное значение в развитии эмоционального выгорания. Исследование М.М. Абдулаевой позволило выявить, что личность с высокими показателями интернальности менее

подвержена развитию вышеназванного синдрома, чем экстернальная. Однако связи этих показателей неоднозначны и требуют более углубленного исследования. Причем внешний локус контроля связан с выраженностью такого симптома, как деперсонализации. Коррекция данного симптома затруднительна, поскольку он касается глубоких смысловых структур личности, жизненных установок. В свою очередь, эмоциональное истощение и редукцию персональных достижений, выраженные, в большей степени, у интерналов, возможно компенсировать путем изменения содержания работы, режима труда и отдыха, системы поощрений и т.д. Вместе с тем связь локуса контроля и эмоционального выгорания неоднозначна и требует лонгитюдного исследования [1].

На данный факт указывают и ученые Ю.Б. Иванова и А.М. Павлова. Исследование авторов выявило потребность в более глубоком изучении взаимосвязи локуса контроля и эмоционального выгорания, так как гипотеза о том, что экстерналы более подвержены развитию вышеназванного синдрома, подверглась сомнению, однако и не была опровергнута [44].

На связь локуса контроля с саморегуляцией указывают такие исследователи, как М.М. Кашапов, Т.В. Огородова, В.Б. Токарева. Авторы утверждают, что показатели экстернального локуса обратно пропорциональны способностям и потребностям управлять своим эмоциональным состоянием [48]. Е.А. Анненкова в своей работе отмечает, что интернальные студенты выбирают проблемно-ориентированные стратегии совладания, а экстернальные – отдают предпочтение эмоциональным стратегиям, которые являются лишь временным решением проблемы [7].

С точки зрения О.П. Гредюшко, эмоциональное выгорание сопряжено с фрустрацией. Возникновение фрустрирующего состояния ведет к появлению у человека дисфункциональных изменений коммуникативной и психосоматической направленности [31]. О.Б. Михайлова также указывает, что люди, характеризующиеся низкой устойчивостью к фрустрации, входят в группу риска относительно развития эмоционального выгорания [69].

Исследование М.Я. Буянкиной, В.В. Онуфриевой выявило следующую особенность. Среди сотрудников дошкольного учреждения с высокими показателями эмоционального выгорания доминирует экстрапунитивная направленность фрустрационных реакций. Помимо этого, лидирующим является препятственно-доминантный тип реакций, свидетельствующий о высокой степени ригидности сотрудников в стрессовых обстоятельствах [19]. Таким образом, показатели фрустрационной толерантности также являются информативными в контексте проблемы эмоционального выгорания.

Особенности саморегуляции педагогов в контексте проблемы эмоционального выгорания рассматривала Б.А. Гунзунова. Исследование автора, включающее в себя внедрение и анализ результативности коррекционно-развивающей программы, показало, что тренинговая работа позволяет снизить уровень тревожности, степень эмоционального выгорания с одновременным повышением показателей саморегуляции [35].

Все вышеназванные психологические феномены играют определенную роль в создании коррекционно-развивающей программы, а также в разработке критериев отбора ее участников.

Психокоррекционная работа по проблеме эмоционального выгорания может реализовываться как в индивидуальной форме, так и в групповой. Выделяют следующие виды тренингов: социально-психологический тренинг, гештальт-терапия, группы психодрамы, группы тренинга умений, группы телесно-ориентированной терапии, группы встреч и др. С.Р. Милованова утверждает, что, как правило, организация каждой группы происходит в соответствии с определенными правилами и для решения конкретного перечня задач [66].

Основной целью социально-психологических тренингов служит повышение коммуникативной компетентности. Психокоррекционная работа в рамках данного тренинга реализуется в группах от 8 до 15 человек. Стандартный цикл занятий составляет 30-50 часов. По мнению А.А. Осиповой, большой эффективностью обладает «марафон», когда

проводится несколько занятий подряд в течение 8-10 часов. Социально-психологический тренинг включает в себя различные методические приемы: ролевую игру, групповую дискуссию, невербальные упражнения и т.д. В процессе таких тренингов студенты начинают лучше понимать себя и других людей, отрабатывают индивидуальный стиль деятельности, а также навыки грамотного межличностного взаимодействия [77].

С точки зрения А.А. Осиповой, особенность гештальт-групп состоит в том, что руководитель данной группы работает с одним участником, который сам проявляет инициативу стать главным действующим лицом и занимает «горячий стул». В это время остальные участники гештальт-группы наблюдают за ходом взаимодействия клиента и ведущего. Основная цель состоит в том, чтобы вследствие подобного наблюдения члены группы глубже осознали свои проблемы посредством идентификации себя с главным участником. Во время тренинга работает принцип «здесь и сейчас». К основным формам работы гештальт-групп относят следующие: клиент-центрированная терапия, группо-центрированная терапия, «мастерская». Группы такого рода ориентированы на студентов, у которых возникают проблемы с установлением границ собственного «Я», конфликты с преподавателями и одноклассниками [77].

По мнению В.П. Зелеевой, главная идея психодраматических групп – раскрытие духовного мира человека. Эта цель воплощается в жизнь путем инсценировки жизненных ситуаций. Психодрама бывает аллегорической, символической либо представляет реальные события. В психодраматических группах воспроизводятся конкретные жизненные ситуации, используется ролевая игра. Группы подобного рода позволяют студентам раскрывать собственные творческие способности, способствуют преодолению установочной и сензитивной ригидности. Также в процессе психодрамы реализуется поиск эффективных стратегий решения психологических проблем различных уровней: и бытового, и экзистенциального [41].

Основной задачей групп тренинга умений является выработка определенных внешних форм поведения, на что указывает И.А. Фурманов. В тренинг входят следующие составляющие:

- учебная модель: участники тренинга выступают в качестве лиц, стремящихся приобрести некоторые умения и навыки, которые будут способствовать улучшению межличностного взаимодействия;
- постановка цели: цель группы – отработка поведения, приемлемого как для самой личности, так и для общества;
- измерение и оценка: в группах тренинга умений, в большинстве случаев, решаются две главные проблемы: дефицит чего-либо (недостаток контакта, уверенности в себе и т. д.) и избыток чего-либо (переживание излишних эмоций, выкуривание большого количества сигарет и т. д.). Данным проблемам можно дать количественную оценку [93].

И.А. Фурманов подчеркивает, что в процессе работы в группах такого рода отрабатываются конкретные умения. Студенты, например, могут обучаться преодолевать конфликтные ситуации с одноклассниками и педагогами и т. д. [93].

В телесно-ориентированных группах, по словам К.А. Енина и В.В. Матвеевой, используется набор методов, ориентированных на изучение тела, осознание клиентом телесных ощущений, на исследование того, как потребности, желания и чувства проявляются в различных телесных состояниях, и на обучение способам исправления нарушений. Тренинги такого рода способствуют выходу скопившейся энергии, что служит эффективной профилактикой заболеваний [64].

Ведущей целью групп встреч, как отмечает А.А. Осипова, является помощь участникам в осознании себя как личности, раскрытие личностного потенциала. Тренинг такого рода повышает уровень самосознания студентов, что особенно актуально в контексте возрастных особенностей данной категории [77].

Аутогенная тренировка, с точки зрения Н.А. Гордиевской и А.Ю. Гордиевского, применяется в качестве способа саморегуляции в обстоятельствах, связанных с высоким эмоциональным напряжением. Данный вид тренировки базируется на осознанном использовании личностью разнообразных средств психологического воздействия на свой организм и нервную систему, нацеленных на активацию и релаксацию. Применение аутогенной тренировки дает возможность влиять на настроение и самочувствие, что оказывает благоприятное влияние на работоспособность и здоровье студентов [29].

Таким образом, на сегодняшний день существует широкий спектр методов, посредством которых реализуется профилактика и коррекция эмоционального выгорания. Одним из наиболее эффективных путей борьбы с проблемой эмоционального выгорания является восстановление и активизация процессов саморегуляции. В зависимости от поставленных целей, временного лимита, а также состава коррекционной группы производится выбор формата и содержания программы, направленной на снижение уровня эмоционального выгорания у студентов.

На основании теоретического анализа научных подходов было выявлено, что существует целый спектр теоретических представлений о проблеме эмоционального выгорания. Нами были изучены следующие модели: однофакторная модель И. Аронсона и А. Пайнса, двухфакторная модель Д. Дирендонка, Х. Сиксма и В. Шауфели, трехфакторная модель С. Джексона и К. Маслач, динамическая модель Б. Перлмана и Е. Хартмана, процессуальные модели М. Буриша, а также В.В. Бойко. Мы пришли к выводу, что в отечественной и зарубежной психологии существует два взгляда на суть синдрома эмоционального выгорания. В факторных моделях эмоциональное выгорание представлено конструкцией, включающей несколько компонентов. Процессуальные модели акцентируют свое внимание на динамичности и этапности процесса выгорания. Однако в большинстве

моделей есть общая черта – выделение схожих когнитивных, эмоциональных и поведенческих проявлений.

В рамках данного исследования мы рассматриваем эмоциональное выгорание с позиции отечественной процессуальной модели В.В. Бойко. С точки зрения автора, эмоциональное выгорание представляет собой «выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия» [15, с. 77]. Мы отдаем предпочтение данному подходу, поскольку в нем акцентируется внимание на индивидуальном проявлении эмоционального выгорания как синдрома, а также учитывается целый комплекс разнообразных факторов, влияющих на ухудшение психологического здоровья человека. Вследствие этого теоретические положения теории В.В. Бойко дают возможность разработать наиболее эффективную развивающую программу в контексте проблемы эмоционального выгорания у студентов.

Проблема саморегуляции поведения также рассматривается учеными с разных сторон. Анализ теоретических концепций позволил нам сделать вывод, что научные труды, посвященные изучению закономерностей, функций и структуры саморегуляции, можно распределить на несколько групп. В первую группу стоит отнести исследования, в которых уделяется внимание особенностям произвольной регуляции деятельности. Сюда входят работы О.А. Конопкина, В.И. Моросановой, А.К. Осницкого и др. Вторую группу составляют научные работы, основной проблемой в которых выступают особенности саморегуляции психических состояний. Это исследования Л.Г. Дикой, А.О. Прохорова и др. К третьей группе можно отнести труды, акцент в которых сделан на особенностях саморегуляции личности (Ю.А. Миславский и др.). Подобная классификация достаточно условна, поскольку вне деятельности личность не существует, а активность индивида представляет собой функциональное проявление личности в деятельности, организуемой, упорядочиваемой и структурируемой самим

субъектом. В вышеупомянутых исследованиях имеются общие, порой сходные представления о системе саморегуляции как структуре, включающей инвариантный состав функциональных звеньев. Сходство разработанных моделей опирается на универсальную теоретическую схему регуляции, которая содержится в трудах П.К. Анохина, Н.А. Бернштейна.

В данном исследовании мы придерживаемся концепции ученых, которые уделяют внимание особенностям произвольной регуляции деятельности (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий). По мнению В.И. Моросановой, саморегуляция – это «целостная система выдвижения и управления достижением целей поведения и деятельности» [72, с. 125]. В качестве критерия эффективности саморегуляции автор предлагает развитость звеньев структуры осознанной саморегуляции. В.И. Моросанова определяет два уровня данных звеньев: индивидуальные особенности регуляторных процессов (планирование, моделирование, программирование и оценка результатов) и стилевые особенности (самостоятельность, надежность, гибкость, инициативность). Интегральной характеристикой саморегуляции служит степень, или общий уровень осознанной саморегуляции, отражающей актуальные человеческие возможности инициативно и осознанно управлять произвольной активностью. Мы видим преимущество данного подхода в том, что подробное описание структуры и критерия эффективности саморегуляции с уточнением ее звеньев позволяет создать наиболее эффективную программу, целью которой является развитие саморегуляции поведения студентов.

ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ

2.1. Организация и методы исследования

На основе анализа теоретических основ исследования эмоционального выгорания у студентов с разным уровнем саморегуляции поведения можно заключить, что в психологической науке наблюдается недостаточная изученность вышеуказанной проблемы. Вследствие этого в рамках данной научной работы было организовано и проведено эмпирическое исследование эмоционального выгорания у студентов с разным уровнем саморегуляции поведения.

Цель исследования: выявить особенности проявления эмоционального выгорания у студентов с разным уровнем саморегуляции поведения.

Объект исследования: эмоциональное выгорание у студентов.

Предмет исследования: особенности проявления эмоционального выгорания у студентов с разным уровнем саморегуляции поведения.

Гипотеза: студенты с разным уровнем саморегуляции поведения имеют особенности проявления эмоционального выгорания, которые заключаются в большей выраженности показателей эмоционального выгорания в фазах «резистенции» и «истощения» у студентов с низким уровнем развития процессов «моделирования» и в большей выраженности показателей эмоционального выгорания в фазе «истощения» у студентов с низким уровнем развития «программирования», а также в наличии слабых и умеренных связей фазы «резистенции» и фазы «истощения» и комплекса симптомов эмоционального выгорания с регуляторными процессами и регуляторно-личностными свойствами студентов.

Для достижения цели исследования необходимо решить следующие **задачи:**

1. Определить уровень эмоционального выгорания студентов.
2. Изучить развитие индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля у учащихся.
3. Выявить локус контроля респондентов.
4. Исследовать уровень «групповой конформности» студентов.
5. Изучить различия в уровне эмоционального выгорания в фазах СЭВ в зависимости от развитости у учащихся регуляторных процессов.
6. Выявить связи фаз и симптомов СЭВ с регуляторными процессами и регуляторно-личностными свойствами студентов.
7. Разработать программу, направленную на развитие саморегуляции поведения студентов.
8. Разработать рекомендации, направленные на снижение уровня эмоционального выгорания студентов.

Этапы работы:

1. Подбор диагностических процедур.
2. Проведение исследования, анализ и интерпретация полученных результатов.
3. Разработка программы, направленной на развитие саморегуляции поведения студентов, и рекомендаций по снижению уровня эмоционального выгорания студентов.

Перечень используемых методик. Подбор методик осуществлялся с целью выявления уровня эмоционального выгорания студентов, а также изучения саморегуляции поведения, субъективной локализации контроля и исследования уровня «групповой конформности». В работе использовались следующие методики:

1. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко.
2. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой.

3. Тест-опросник субъективной локализации контроля (СЛК) С.Р. Пантелеева и В.В. Столина.

4. Методика рисуночной фрустрации Розенцвейга в модификации Н.В. Тарабриной.

5. Беседа, наблюдение.

Для определения уровня эмоционального выгорания была использована методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко (Приложение 1) [15]. Л.В. Крашевский и В.П. Рочев утверждают, что разнообразные методики исследования синдрома эмоционального выгорания успешно внедрены и применяются для оценки здоровья различных групп населения. По мнению авторов, в связи с этим обосновано предположение о возможности использования методики оценки СЭВ по В.В. Бойко для изучения фаз этого синдрома у студентов вуза [83].

С целью изучения развития индивидуальной саморегуляции поведения и ее индивидуального профиля, включающего показатели «планирования», «моделирования», «программирования», «оценивания результатов», а также показатели развития регуляторно-личностных свойств – «гибкости» и «самостоятельности» – мы применили опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой (Приложение 2) [73].

Для измерения локуса контроля у студентов как обобщенной генерализованной переменной нами был выбран тест-опросник субъективной локализации контроля (СЛК) С.Р. Пантелеева и В.В. Столина (Приложение 3) [81].

С целью исследования GCR – коэффициента групповой конформности, иначе говоря, меры индивидуальной адаптации субъекта к своему социальному окружению – мы использовали методику рисуночной фрустрации Розенцвейга в модификации Н.В. Тарабриной (Приложение 4) [36].

Посредством таких неформализованных методов, как наблюдение и беседа, мы получили сведения об особенностях эмоциональной и

поведенческой сфер студентов. Был составлен план наблюдения, который включал необходимые индикаторы эмоционального состояния и работы регуляторной системы учащихся (Приложение 5). Также мы составили вопросы беседы, направленные на диагностику эмоционального состояния и работы регуляторной системы у студентов (Приложение 6).

Для статистической обработки результатов эмпирического исследования применялись такие методы математической статистики, как Н-критерий Краскела-Уоллиса и коэффициент ранговой корреляции r-Спирмена.

Обработка количественных данных была реализована с помощью программы вычисления IBM SPSS Statistics 22.

Эмпирическое исследование проводилось на 3 и 4 курсах факультета психологии Педагогического института НИУ «БелГУ». Выборка представлена 58 респондентами: 46 девушками, 12 юношами в возрасте от 19 до 23 лет.

2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования

В ходе исследования учащихся мы получили результаты, отражающие выраженность различных симптомов эмоционального выгорания в целом в студенческой выборке. Данные результаты в обобщенном виде представлены в таблице 2.2.1.

Согласно данным таблицы 2.2.1, у 33 студентов (57%) выявлен «сложившийся» симптом «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», в качестве «складывающегося» данный симптом имеется у 12 опрошенных (21%). У 21 респондента (36%) диагностированы такие «сложившиеся» симптомы, как «переживание психотравмирующих обстоятельств» (в качестве «складывающегося» – у 13 учащихся (22%)) и «редукция профессиональных обязанностей» (как «складывающийся» – у 25 членов выборки (43%)). «Сложившийся» симптом «загнанность в клетку» обнаружен у 19 опрошенных (33%), в качестве «складывающегося» данный

симптом выявлен у 8 респондентов (14%). У 18 человек (31%) обнаружен «сложившийся» симптом «тревога и депрессия» (как «складывающийся» – у 14 студентов (24%)) . У 17 учащихся (29%) диагностирован «сложившийся» симптом «эмоциональный дефицит» (как «складывающийся» – у 24 респондентов (41%)). У 15 опрошенных (26%) выявлен «сложившийся» симптом «расширение сферы экономии эмоций» (как «складывающийся» – у 13 студентов (22%)). «Сложившиеся» симптомы: «неудовлетворенность собой» (как «складывающийся» – у 9 учащихся (16%)), «эмоционально-нравственная дезориентация» (как «складывающийся» – у 21 студента (36%)), а также «психосоматические и психовегетативные нарушения» (как «складывающийся» – у 11 учащихся (19%)), – диагностированы у 9 человек (16%). У 7 членов выборки (12%) выявлены такие «сложившиеся» симптомы, как «эмоциональная отстраненность» (как «складывающийся» – у 22 опрошенных (38%)) и «личностная отстраненность» (как «складывающийся» – у 16 студентов (28%)).

Таблица 2.2.1.

Распределение студентов по выраженности симптомов эмоционального выгорания (количество респондентов; %)

Симптомы СЭВ	«Складывающийся» симптом		«Сложившийся» симптом	
	Кол-во респ-ов	%	Кол-во респ-ов	%
Переживание психотравмирующих обстоятельств	13	22	21	36
Неудовлетворенность собой	9	16	9	16
Загнанность в клетку	8	14	19	33
Тревога и депрессия	14	24	18	31
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	12	21	33	57
Эмоционально-нравственная дезориентация	21	36	9	16
Расширение сферы экономии эмоций	13	22	15	26
Редукция профессиональных обязанностей	25	43	21	36
Эмоциональный дефицит	24	41	17	29
Эмоциональная отстраненность	22	38	7	12
Личностная отстраненность	16	28	7	12
Психосоматические и психовегетативные нарушения	11	19	9	16

На основе анализа данных, представленных в таблице 2.2.1, можно сделать следующие выводы. Доминирование «неадекватного избирательного эмоционального реагирования» среди всего спектра «сложившихся» симптомов свидетельствует о том, что больше половины опрошенных не ощущают разницы между сдержанным проявлением эмоций в ситуациях, которые этого предполагают, и неадекватным ограничением эмоциональной отдачи, обусловленной выборочным реагированием на различные обстоятельства. В большинстве своем, эмоциональная насыщенность социальных контактов таких студентов зависит от настроения, и зачастую эта насыщенность очень мала. Вследствие чего собеседник ощущает равнодушие, черствость партнера, характеризующегося вышеназванным симптомом. А поскольку такое отношение чаще всего интерпретируется окружающими как неуважение их личности, то негативные проявления симптома «неадекватное эмоциональное реагирование» переходят в плоскость нравственности.

Были выявлены такие «сложившиеся» симптомы, как «переживание психотравмирующих обстоятельств» и «редукция профессиональных обязанностей». Это указывает на то, что более трети респондентов осознают действие на них психотравмирующих факторов, которые трудно устранить. Субъективное ощущение неразрешимости ситуации, давления сложившихся обстоятельств приводит к развитию у респондентов и остальных симптомов эмоционального выгорания. Другими словами, университетские будни начинают рассматриваться учащимися как постоянный источник негативных переживаний.

В свою очередь, «редукция профессиональных обязанностей» опрошенных свидетельствует о попытках студентов облегчить или сократить выполнение деятельности, которая требует эмоциональных затрат. Иначе говоря, учащиеся вырабатывают для себя так называемую «программу-минимум» относительно своей учебной активности, которая возможна в наличных условиях. Педагоги могут замечать снижение инициативности,

рабочего энтузиазма студентов, их нежелание участвовать в дискуссиях и прочих мероприятиях, требующих эмоциональной включенности.

Как уже было обозначено выше, часть респондентов ярко ощущают «переживание психотравмирующих обстоятельств». Симптом «загнанность в клетку» является его логическим продолжением. Он наблюдается у трети опрошенных. Студенты приходят к выводу, что они не в силах противостоять давлению ситуации, даже если активизируют все свои психические ресурсы. В итоге, наступает состояние интеллектуального и эмоционального ступора. Эффективность учебной деятельности начинает снижаться. Даже выполнение задания, не предполагающего больших энергетических и временных затрат, влечет за собой появление такого феномена, как прокрастинация.

«Сложившийся» симптом «тревога и депрессия» логично вытекает из описанного в предыдущем абзаце симптома. Данный факт свидетельствует о том, что студенты переживают тревогу, беспокойство. Они испытывают разочарование в себе, в выбранном направлении обучения. Данный симптом является крайней точкой в формировании первой фазы эмоционального выгорания, именуемой «напряжение».

Почти у половины респондентов диагностирован такой «складывающийся» симптом, как «редукция профессиональных обязанностей». Следовательно, можно отметить, что в перспективе при развитии негативного прогноза около 80% студентов будут демонстрировать все типичные для СЭВ проявления, которые были описаны выше. Другими словами, учебный интерес, инициативность, мотивированность студентов гипотетически станут восприниматься как отклонение от среднестатистической нормы.

Подобная ситуация обнаружена и относительно «складывающегося» симптома «эмоциональный дефицит». Это указывает на то, что у студентов начинает появляться ощущение неспособности сочувствовать собеседнику, войти в его положение. Причем развитие данного симптома не остается незамеченным для учащихся, что влечет за собой негативные переживания,

волнение и беспокойство по поводу изменения в собственном состоянии. Вместе с тем появляется раздражительность, обидчивость, резкость, грубость. Педагоги могут замечать ухудшение взаимодействия в учебной группе, конфликтность студентов, их бестактность в общении с преподавателями.

Более чем у трети учащихся в качестве «складывающегося» симптома наблюдается «эмоциональная отстраненность». Данное явление говорит о том, что студенты стремятся полностью исключить эмоции из сферы учебной деятельности. Происходит личностная деформация, нарушаются процессы общения учащихся друг с другом и с преподавателями. Причем в некоторых случаях учащиеся могут открыто проявлять свое безразличие к собеседнику. При переходе данного симптома в категорию «сложившихся» можно предположить появление эмоциональной холодности у респондентов в том числе и в сфере интимно-личностных отношений с самыми близкими людьми.

Подобная ситуация выявлена и относительно «складывающегося» симптома «эмоционально-нравственная дезориентация». Данное явление логично связано с тем, что среди «сложившихся» симптомов в выборке преобладает неадекватное эмоциональное реагирование. Студенты не только осознают, что не проявляют должного эмоционального отношения к своему собеседнику, но и начинают искать этому оправдание, ища причину в окружении. Учащиеся находят объяснение своему поведению в чрезмерной требовательности преподавателей, их навязчивости. Нарушаются социальные контакты внутри учебной группы.

В процессе исследования респондентов мы получили результаты, отражающие сформированность фаз эмоционального выгорания у студентов в целом в выборке. Данные результаты в обобщенном виде представлены в таблице 2.2.2.

Исходя из данных таблицы 2.2.2, можно отметить преобладание фазы «резистенции» как в стадии формирования эмоционального выгорания, что было выявлено у 27 респондентов (47%), так и уже в качестве сформировавшейся фазы – у 20 испытуемых (34%). Фаза «истощения» в

стадии формирования обнаружена у 26 человек (45%), и уже как сформированная выявлена у 6 респондентов (10%). Фаза «напряжения» сформирована у 14 студентов (24%) и находится в процессе формирования у 18 опрошенных (31%).

Таблица 2.2.2.

Распределение студентов по сформированности фаз эмоционального выгорания (количество респондентов; %)

Названия фаз Стадия формирования	Напряжение		Резистенция		Истощение	
	Кол-во респ-ов	%	Кол-во респ-ов	%	Кол-во респ-ов	%
Формируется	18	31	27	47	26	45
Сформировалась	14	24	20	34	6	10

На основе анализа данных таблицы 2.2.2 можно заключить следующее. Обнаружено доминирование фазы «резистенции» как в стадии формирования эмоционального выгорания, так и уже в качестве сформировавшейся фазы. Стоит отметить, что выявленные и описанные нами ранее доминирующие симптомы («неадекватное эмоциональное реагирование», «редукция профессиональных обязанностей», «эмоционально-нравственная дезориентация») входят в фазу «резистенции». Выделение этой фазы как самостоятельной достаточно условно. Данный факт обуславливается тем, что противодействие нарастающему стрессу появляется с самого начала возникновения тревожного напряжения. Это естественный процесс, суть которого заключается в следующем. Студенты на бессознательном либо сознательном уровне стараются обеспечить себе психологический комфорт, уменьшить негативное влияние внешних условий посредством различных способов. Однако выбранные ими пути разрешения не приносят желаемых результатов, что подтверждается обнаружением фазы «истощения» в стадии формирования практически у половины опрошенных и уже сформированной у десятой части респондентов. Фаза «напряжения» также обнаруживается в развитии эмоционального выгорания у студентов. Она сформирована почти у четверти студентов и находится в процессе формирования практически у трети опрошенных. Данный факт указывает на то, что часть студентов

находятся в ситуации, которая субъективно ощущается ими как источник сильного психологического дискомфорта.

В процессе наблюдения за поведением и эмоциональными проявлениями студентов, а также в ходе беседы с учащимися было зафиксировано снижение энергетики их эмоций, безынициативность, быстрая утомляемость, стремление уменьшить требуемый объем выполнения задания.

Все это позволяет говорить о наличии выраженного сопротивления студентов нарастающему стрессу. Учащиеся стремятся к психологическому комфорту и стараются снизить давление внешних обстоятельств. Таким образом, можно сделать вывод о высоком уровне угрозы психологическому здоровью студентов.

В ходе проведенного исследования были выявлены уровни развития регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств в студенческой выборке. Полученные результаты представлены в таблице 2.2.3.

Таблица 2.2.3.

Распределение студентов по уровню развития регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств (количество респондентов; %)

Регуляторные процессы (регуляторно-личностные свойства)	Уровни развития		Низкий		Средний		Высокий	
	Кол-во респ-ов	%	Кол-во респ-ов	%	Кол-во респ-ов	%	Кол-во респ-ов	%
Планирование	8	14	20	34	30	52		
Моделирование	9	16	33	57	16	28		
Программирование	16	28	32	55	10	17		
Оценивание результатов	4	7	38	66	16	28		
Гибкость	10	17	32	55	16	28		
Самостоятельность	13	22	30	52	15	26		
Общий уровень саморегуляции	9	16	29	50	20	34		

Из данных, представленных в таблице 2.2.3, следует, что 30 опрошенных (52%) характеризуются высокими показателями развития «планирования». У 20 (34%) респондентов обнаружен средний уровень развития этого регуляторного процесса. И лишь у 8 опрошенных (14%) отмечается низкий уровень развития «планирования».

У 33 респондентов (57%) выявлен средний уровень развития такого регуляторного процесса, как «моделирование». У 16 опрошенных (28%) диагностирован высокий уровень развития вышеназванного регуляторного процесса. Низкий уровень развития «моделирования» обнаружен у 9 респондентов (16%).

У 32 респондентов (55%) диагностирован средний уровень развития «программирования». Низкий уровень развития вышеупомянутого регуляторного процесса выявлен у 16 опрошенных (28%). У 10 респондентов (17%) обнаружен высокий уровень развития «программирования».

Исследование показало, что 38 респондентов (66%) характеризуются средним уровнем развития такого регуляторного процесса, как «оценивание результатов». У 16 опрошенных (28%) зафиксирован высокий уровень вышеназванного регуляторного процесса. И лишь у 4 респондентов (7%) обнаружен низкий уровень развития «оценивания результатов».

У 32 респондентов (55%) диагностирован средний уровень развития регуляторно-личностного свойства «гибкость». Высокий уровень развития «гибкости» обнаружен у 16 опрошенных (28%). У 10 респондентов (17%) выявлен низкий уровень развития «гибкости».

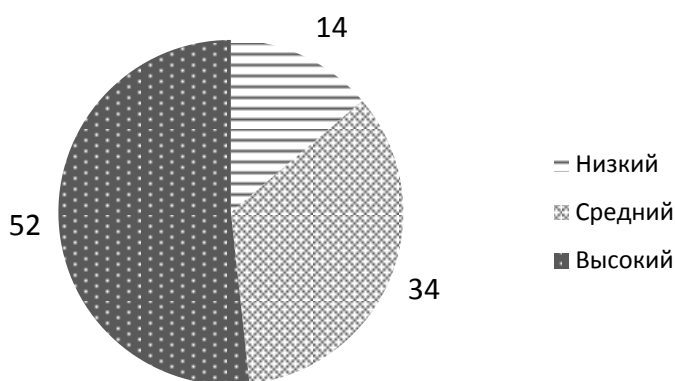


Рис. 2.2.1. Распределение студентов по уровню развития регуляторных процессов «планирования» (%)

У 30 опрошенных (52%) зафиксирован средний уровень развития регуляторно-личностного качества «самостоятельность». Высокий уровень развития «самостоятельности» выявлен у 15 респондентов (26%). У 13

респондентов (22%) обнаружен низкий уровень развития «самостоятельности».

Также в результате нашего исследования мы выявили общий уровень «саморегуляции» студентов. Средний уровень развития данного параметра обнаружен у 29 респондентов (50%). У 20 опрошенных (34%) диагностирован высокий уровень развития «саморегуляции». Низкий уровень «саморегуляции» зафиксирован у 9 респондентов (16%).

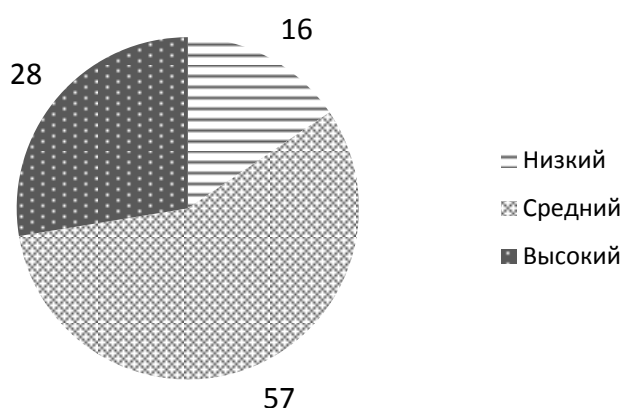


Рис. 2.2.2. Распределение студентов по уровню развития регуляторных процессов «моделирования» (%)

Остановимся подробнее на анализе показателей каждого из регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств. На рисунке 2.2.1 отображен уровень развития «планирования» у респондентов. Из данного рисунка видно, что более чем у половины студентов сформирована потребность в осознанном планировании деятельности. Причем планы учащихся реалистичны и устойчивы. Также присутствует самостоятельное выдвижение целей. Средний уровень развития «планирования» указывает на наличие у студентов склонности к осознанному целеполаганию и детальной проработке намеченных планов. Низкий уровень развития «планирования» свидетельствует о частой смене целей у данных студентов. Причем построение планов отличается малой реалистичностью, ситуативностью и несамостоятельностью, что, в свою очередь, может оказывать сильное негативное влияние на эффективность учебной и других видов деятельности.

Рисунок 2.2.2 иллюстрирует уровень развития «моделирования» у респондентов. Из данного рисунка следует, что более половины студентов имеют склонность к объективному оцениванию условий достижения цели, что позволяет им, в большинстве своем, достигать желаемых результатов. Студенты с высоким уровнем развития вышеназванного регуляторного процесса выделяют значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что находит свое проявление в соответствии программ действий планам действий, а получаемых результатов – намеченным целям. Низкий уровень развития «моделирования» говорит о неадекватной оценке студентами значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании, которому может сопутствовать резкая смена отношения к развитию ситуации, последствиям собственных действий. Данные учащиеся часто испытывают затруднения в целеполагании и определении программы действий, которые были бы адекватны наличной ситуации. Студенты не всегда замечают изменения обстоятельств, что также влечет за собой неудачи.

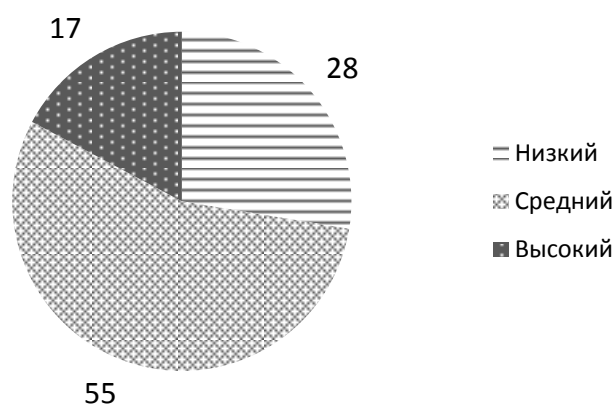


Рис. 2.2.3. Распределение студентов по уровню развития регуляторных процессов «программирования» (%)

На рисунке 2.2.3 отображен уровень развития «программирования» у респондентов. Из рисунка следует, что более половины студентов склонны продумывать способы своих действий и поведения для достижения желаемых результатов. Учащиеся стремятся детализировать разрабатываемые программы, сделать их развернутыми. Низкий уровень развития

вышеупомянутого регуляторного процесса указывает на неумение и нежелание студентов продумывать последовательность собственных действий. Учащиеся действуют импульсивно, они не способны самостоятельно сформировать программу действий. Данные студенты часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности, при этом они не вносят изменения в программу, действуя путем проб и ошибок. Студенты с высоким уровнем развития «программирования» самостоятельно разрабатывают программу действий, гибко изменяют ее в новых обстоятельствах, демонстрируют устойчивость своей деятельности в ситуации помех. При несоответствии достигнутых результатов поставленным целям учащиеся производят коррекцию программы действий до тех пор, пока не получают результат, который бы их устроил.

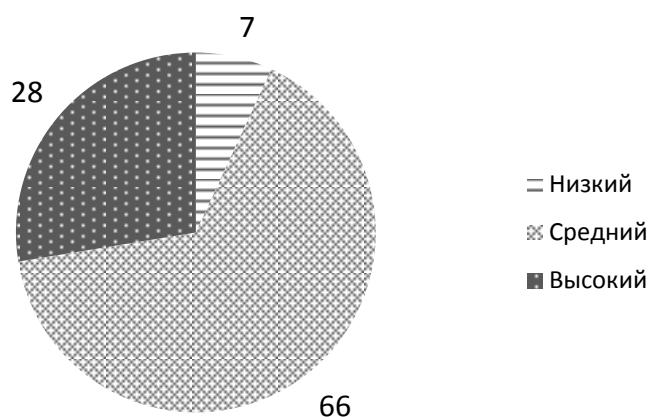


Рис. 2.2.4. Распределение студентов по уровню развития регуляторных процессов «оценивания результатов» (%)

Рисунок 2.2.4 иллюстрирует уровень развития таких регуляторных процессов респондентов, как «оценивание результатов». Из данного рисунка видно, что более половины опрошенных склонны адекватно оценивать несоответствие полученных результатов с целью деятельности, а также отмечать причины, повлекшие за собой такое расхождение, что позволяет данным студентам гибко адаптироваться к меняющимся условиям. Высокий уровень вышеупомянутого регуляторного процесса указывает на развитость и адекватность самооценки студентов и устойчивость их субъективных

критериев оценки достигнутого. Учащиеся с низким уровнем развития «оценивания результатов» не замечают своих ошибок, они не критичны к собственным действиям. Субъективные критерии успешности отличаются малой устойчивостью, что влечет за собой резкое снижение качества результатов при увеличении объема работы, а также ухудшение состояния или же появление внешних трудностей.

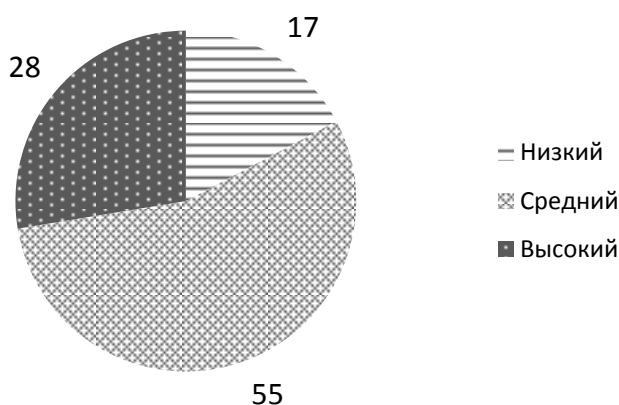


Рис. 2.2.5. Распределение студентов по уровню развития регуляторно-личностного свойства «гибкость» (%)

На рисунке 2.2.5 отображен уровень развития регуляторно-личностного свойства «гибкость» у респондентов. Согласно данному рисунку, более половины студентов стремятся перестраивать, корректировать систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий. Студенты, демонстрирующие высокий уровень развития «гибкости», характеризуются пластичностью всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств учащиеся с легкостью перестраивают свои планы и программы действий, быстро оценивая изменение значимых условий. Если появляется расхождение полученных результатов и принятой цели, то студенты своевременно оценивают факт рассогласования и в соответствии с выявленными обстоятельствами вносят необходимую коррекцию. «Гибкость регуляtorики» дает возможность адекватно реагировать на быструю смену событий и успешно решать поставленную задачу даже в ситуации риска. Низкий уровень развития «гибкости» проявляется в том, что при быстрых изменениях обстоятельств учащиеся чувствуют неуверенность, с трудом

привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни в целом. Данные студенты не способны к адекватной реакции на ситуацию. Они не могут быстро и своевременно планировать свою деятельность, разрабатывать программу действий, вычленять значимые условия, оценивать расхождение достигнутых результатов и намеченных целей, а также вносить коррекцию. Вследствие этого у студентов возникают сбои «регуляторики» и связанные с ними неудачи в выполнении деятельности.

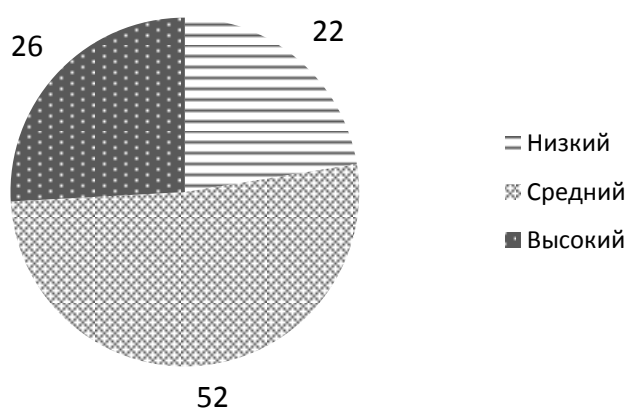


Рис. 2.2.6. Распределение студентов по уровню развития регуляторно-личностного свойства «самостоятельность» (%)

Рисунок 2.2.6 иллюстрирует уровень развития такого регуляторно-личностного свойства респондентов, как «самостоятельность». По данным рисунка, более половины студентов склонны к автономности в организации собственности активности, к самостоятельному планированию деятельности. Высокий уровень развития «самостоятельности» опрошенных указывает на самостоятельную организацию этими учащимися работы по достижению выдвинутой цели. Данные студенты уделяют внимание контролю хода выполнения деятельности, анализу и оценке промежуточных и конечных результатов деятельности. Все вышеперечисленное свидетельствует о высоко развитой автономности, что, в свою очередь, позволяет опрошенным успешно достигать желаемых результатов. Студенты с низким уровнем развития «самостоятельности» сильно зависят от мнения и оценок окружающих. Данные учащиеся не способны самостоятельно разработать планы и

программы действий, в связи с чем часто следуют чужим советам. В случае отсутствия посторонней помощи неизбежно появляются сбои «регуляtorики».

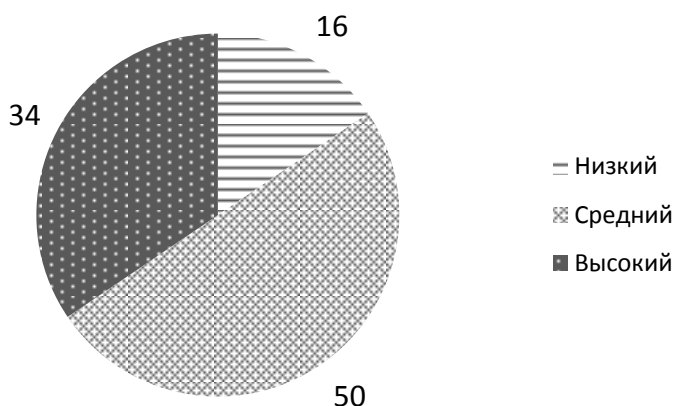


Рис. 2.2.7. Распределение студентов по общему уровню развития саморегуляции (%)

Также в результате нашего исследования мы выявили общий уровень развития саморегуляции студентов, что иллюстрирует рисунок 2.2.7. Исходя из данного рисунка, можно заключить, что половина студентов склонна к самостоятельности, гибкой и адекватной реакции на изменение условий. Выдвижение и достижение цели у данных учащихся характеризуется достаточной степенью осознанности. Высокий уровень развития «саморегуляции» указывает на то, что при высокой мотивации достижения эти студенты формируют стиль саморегуляции, позволяющий компенсировать влияние личностных характеристик, характерологических особенностей, которые препятствуют достижению желаемого результата. Данные учащиеся легко овладевают новыми видами активности, уверенно чувствуют себя в незнакомых ситуациях, демонстрируют стабильные успехи. Низкий уровень «саморегуляции» свидетельствует о несформированности у данных студентов потребности в осознанном планировании и программировании своего поведения. Учащиеся зависят от обстоятельств и мнения окружающих. Они характеризуются сниженной способностью компенсировать личностные особенности, являющиеся неблагоприятными для достижения намеченных целей. Успешность овладения новыми видами деятельности данными

студентами зависит от соответствия их особенностей регуляции требованиям осваиваемого вида деятельности.

Наблюдение за поведением и эмоциональными проявлениями студентов, беседа с учащимися позволили выявить трудности в достижении ими поставленных целей; проблемы с самоорганизацией, дисциплиной; невнимательность к условиям выполнения деятельности.

Таким образом, в студенческой выборке были обнаружены учащиеся, особенности саморегуляции которых оказывают сильное негативное влияние на эффективность учебной деятельности, продуктивность работы и успешность самостоятельной активности. Также стоит отметить потребность у данных студентов в помощи относительно организации собственной деятельности для того, чтобы выстроить адекватную систему целей, разработать программу их достижений и при необходимости внести в нее нужные изменения.

В процессе исследования мы выявили соотношение интернальных и экстернальных альтернатив в студенческой выборке, что в обобщенном виде отражает таблица 2.2.4.

Таблица 2.2.4.

Соотношение студентов по преобладанию интернальных и экстернальных альтернатив (количество респондентов, %)

Вид преобладающих альтернатив	Кол-во респ-ов	%
Преобладание экстернальных альтернатив	20	34
Преобладание интернальных альтернатив	38	66

Из данной таблицы следует, что у 38 опрошенных (66%) наблюдается доминирование интернального локуса контроля. Данные студенты берут на себя ответственность за события, происходящие в их жизни. Они склонны считать, что только уровень собственной компетентности, способности, целеустремленность влияют на успешность деятельности. У 20 респондентов (34%) диагностировано преобладание экстернального локуса контроля, что указывает на тенденцию данных учащихся перекладывать ответственность за свою жизнь на других людей или внешние обстоятельства. Студенты склонны

находить причины своих неудач в невезении, неудачно сложившейся ситуации, негативном влиянии окружающих. В учебной деятельности данные личностные особенности чаще всего проявляются в недовольстве учащихся преподавателем, поставившим нежелательную отметку, жалобах на неудобное расписание занятий, дефицит времени и возможностей для подготовки домашних заданий и т.д. Иначе говоря, такие студенты склонны искать оправдания своим низким показателям эффективности.

Исходя из данных таблицы 2.2.5, можно заключить, что в студенческой выборке представлены только низкий и средний уровни «групповой конформности», т.е. учащихся с высоким уровнем индивидуальной адаптации к своему социальному окружению не обнаружено. У 29 респондентов (50%) выявлен средний уровень «групповой конформности». Также у 29 опрошенных (50%) диагностирован низкий уровень «групповой конформности».

Таблица 2.2.5.

Распределение студентов по уровням «групповой конформности»
(количество респондентов; %)

Уровни групповой конформности	Кол-во респ-ов	%
Низкий	29	50
Средний	29	50
Высокий	0	0

Средний уровень «групповой конформности» свидетельствует о том, что студенты способны вливаться в коллектив, устанавливать конструктивное взаимодействие с учащимися и преподавателями, проявлять гибкость в соответствии с изменениями, происходящими в социальной структуре вуза. Низкий уровень «групповой конформности» указывает на трудности студентов в адаптации к своему социальному окружению. У таких респондентов наблюдается конфликтность поведения, неподчинение правилам вуза, неисполнение своих обязанностей. У учащихся часто возникают разногласия с преподавательским составом и администрацией вуза по вопросам организации учебного процесса и внеаудиторных мероприятий.

В процессе исследования мы обнаружили статистически значимые различия в уровне развития эмоционального выгорания у студентов в зависимости от уровня развития процессов «моделирования» и «программирования», что в обобщенном виде отражает таблица 2.2.6.

Таблица 2.2.6.

Различия в уровне развития эмоционального выгорания в фазах «резистенции» и «истощения» в зависимости от уровня развития процессов «моделирования» и «программирования» у студентов

Регулятор. процессы Фазы СЭВ	Моделирование (М)			Программирование (Пр)		
	Резистенция (Р)	Низкий уровень М (Me (P)=58) Средний уровень М (Me (P)=57) Высокий уровень М (Me (P)=38,5)	Хи-квадрат	9,175	-	
Степень свободы			2			
Асимпт. значимость			0,01			
Истощение (И)	Низкий уровень М (Me (И)=51) Средний уровень М (Me (И)=37) Высокий уровень М (Me (И)=26,5)	Хи-квадрат	6,481	Низкий уровень Пр (Me (И)=45,5) Средний уровень Пр (Me (И)=42,5) Высокий уровень Пр (Me (И)=41,5)	Хи-квадрат	7,285
		Степень свободы	2		Степень свободы	2
		Асимпт. значимость	0,039		Асимпт. значимость	0,026

Согласно данным, представленным в таблице 2.2.8, существуют значимые различия в уровне развития эмоционального выгорания в фазах «резистенции» ($H=9,175$, $p=0,01$) и «истощения» ($H=6,481$, $p=0,039$) у студентов в зависимости от уровня развития «моделирования», а также в уровне развития эмоционального выгорания в фазе «истощения» ($H=7,285$, $p=0,026$) в зависимости от уровня развития «программирования».

Математический анализ данных позволил установить связи между фазами эмоционального выгорания и регуляторными процессами и регуляторно-личностными свойствами (Приложение 11). Согласно полученным результатам, отображенным на рисунке 2.2.8, зафиксирована

обратная связь между «моделированием» и фазами «резистенции» и «истощения» ($r=-0,472$, $p\leq 0,01$ и $r=-0,346$, $p\leq 0,01$ соответственно). Данный факт может быть обусловлен тем, что студенты, неспособные адекватно оценить собственные ресурсы и состояние, а также внешние обстоятельства (учебный график, объем работы и т.д.), формируют у себя образ наличной ситуации, не соответствующий действительности. В результате этого учащиеся дают то крайне позитивную оценку предстоящей деятельности и безоговорочно верят в ее успех несмотря ни на что, то испытывают сильные переживания по поводу сложившихся обстоятельств и начинают ощущать трудности в постановке цели и разработке программы действий, которые будут уместны в настоящий момент. Такая нестабильность приводит к появлению у студентов субъективного ощущения беспомощности и сильным перегрузкам, особенно в периоды дедлайна, которые переживаются учащимися, в свою очередь, также остро. Изменения ситуации респонденты замечают не всегда, что тоже влечет за собой негативные последствия. Все вышеописанное негативно сказывается на психологическом здоровье студентов и приводит к развитию синдрома эмоционального выгорания. Более детально связь процессов саморегуляции и регуляторно-личностных свойств мы рассмотрим далее.

Диагностирована обратная связь между «гибкостью» и симптомом «тревога и депрессия» ($r=-0,299$, $p\leq 0,05$). Данное явление говорит о следующем. Учебная ситуация часто предполагает быстро меняющуюся обстановку, неожиданное появление большого количества заданий или же внезапное изменение сроков сдачи работы и пр. Студенты с недостаточно развитым регуляторно-личностным качеством «гибкость» в таких ситуациях испытывают неуверенность в своих силах, с трудом адаптируются к различным переменам, изменению учебного расписания, переходу с одного вида деятельности на другой. Такая неспособность адекватно реагировать на динамику ситуации, внося необходимую коррекцию в свое поведение, приводит к регуляторным сбоям и, как следствие, снижению эффективности,

ухудшению работоспособности, академической успеваемости и т.д. В связи с вышеперечисленным учащиеся начинают разочаровываться в себе, в выбранной специальности, переживают подавленное состояние – эмоциональное выгорание прогрессирует.

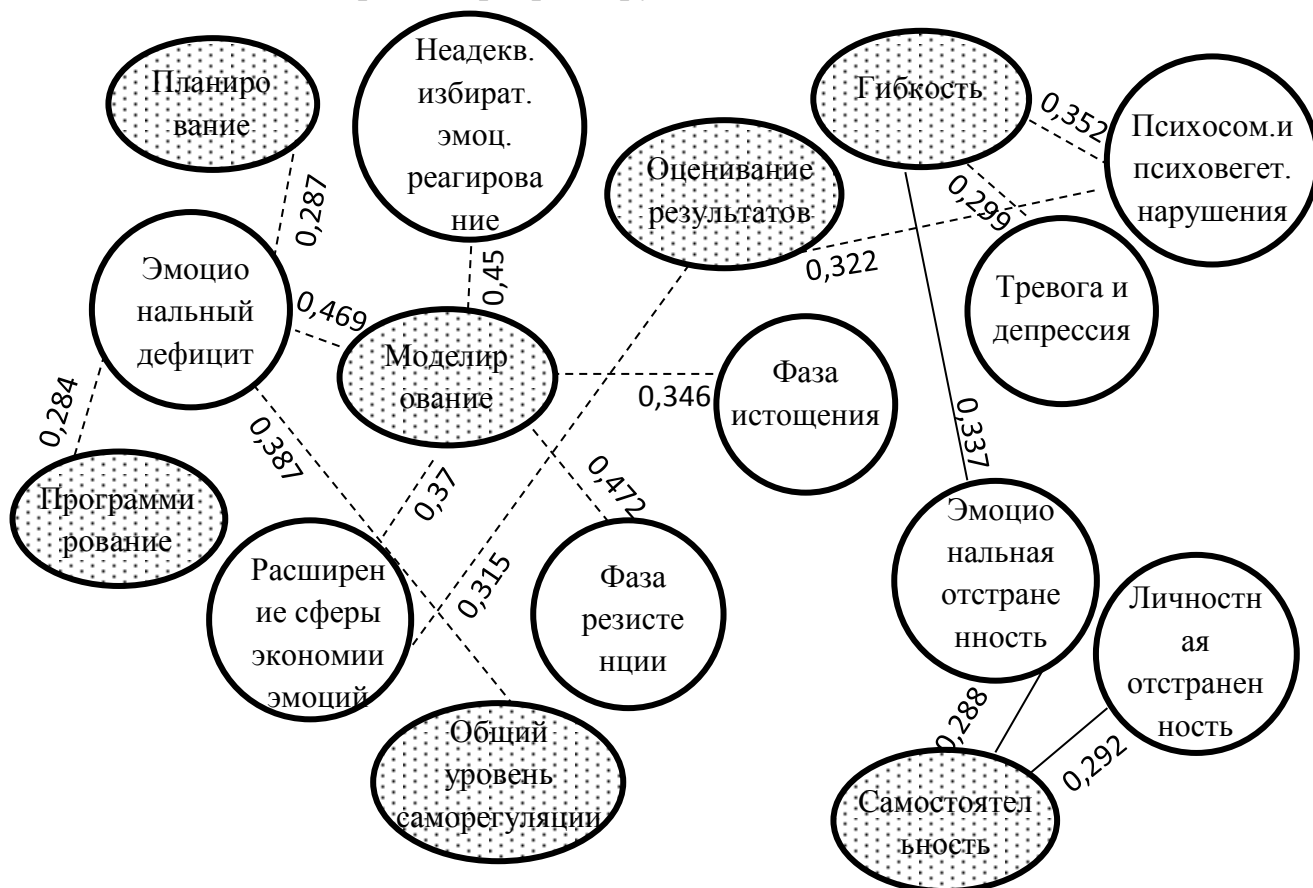


Рис. 2.2.8. Структура связей фаз и симптомов СЭВ с регуляторными процессами и регуляторно-личностными свойствами у студентов

Развитие такого регуляторного процесса, как «моделирование», отрицательно коррелирует с «неадекватным избирательным эмоциональным реагированием» ($r=-0,45$, $p\leq 0,01$). Это проявляется в следующем. Студенты с недостаточно развитыми представлениями о внешних и внутренних значимых условиях, с низким уровнем их осознанности, детализированности и адекватности перестают различать экономичное проявление эмоций, которое требуется в определенных обстоятельствах, и ограничение в эмоциональной отдаче за счет выборочного реагирования на ситуацию. Поведение таких учащихся начинает контролироваться их настроением и самочувствием, которое, стоит отметить, постепенно ухудшается, что и влечет за собой только

усиление эмоционального выгорания. Развитие процессов «моделирования» имеет обратную связь и с «расширением сферы экономии эмоций» ($r=-0,37$, $p\leq 0,01$), что логично вытекает из вышеописанного.

Обратная связь симптома «расширение сферы экономии эмоций» обнаружена также и с регуляторным процессом «оценивания результатов» ($r=-0,315$, $p\leq 0,05$). Студенты не замечают своих ошибок, проявляют не критичность к собственным действиям. Вследствие этого они могут не осознавать того, что эмоциональное выгорание начинает оказывать негативное влияние и на личную жизнь: в общении с близкими, друзьями. К тому же неадекватность оценки учащимися самих себя и результатов своей деятельности неминуемо приводит к ухудшению качества работы и увеличению ее объема, что влечет к ухудшению состояния студентов и появлению новых проблем.

Такой симптом, как эмоциональный дефицит, имеет обратную связь с целым рядом регуляторных процессов: «планированием» ($r=-0,287$, $p\leq 0,05$), «моделированием» ($r=-0,469$, $p\leq 0,01$), «программированием» ($r=-0,284$, $p\leq 0,05$), – а также с общим уровнем саморегуляции поведения ($r=-0,387$, $p\leq 0,01$). Данный факт свидетельствует о том, что студенты, у которых наблюдается низкий уровень развития регуляторных процессов, достигают последней фазы эмоционального выгорания – «истощения». Вышеназванный симптом указывает на то, что учащиеся ощущают трудности с тем, чтобы соучаствовать и сопереживать своим одноклассникам и преподавателям. Эмоциональное выгорание уже не может оставаться незаметным ни для самих опрошенных, ни для окружающих их людей.

Выявлена прямая связь между регуляторно-личностными свойствами «самостоятельность» и «гибкость» и «эмоциональной отстраненностью» ($r=0,288$, $p\leq 0,05$ и $r=0,337$, $p\leq 0,01$ соответственно). Положительная корреляция может свидетельствовать о том, что если студентам, несмотря на все усилия и попытки мобилизовать собственные ресурсы и справиться с проблемами, не удастся преодолеть возникшие трудности, то в фазе

«истощения» учащиеся начинают полностью исключать эмоции их сферы учебной деятельности. Таким образом проявляет себя их «гибкость» – опрошенным остается адаптироваться к сложившейся ситуации только подобным способом. А привычка решать все свои проблемы автономно – «самостоятельность» – только подкрепляет стремление студентов следовать выбранному пути, не обращаясь за чьей-либо помощью извне.

Аналогичная ситуация наблюдается и относительно такого симптома, как «личностная отстраненность». Данный симптом положительно коррелирует с «самостоятельностью» ($r=0,292$, $p\leq 0,05$). Развитость регуляторной автономности при невозможности справиться с возрастающим психоэмоциональным напряжением проявляет себя в «извращенной» рационализации: студенты начинают утверждать, что общение с коллегами не интересно, не доставляет удовлетворения, не представляет никакой ценности.

Диагностирована обратная связь «психосоматических и психовегетативных нарушений» с «оцениванием результатов» и «гибкостью» ($r=-0,322$, $p\leq 0,05$ и $r=-0,352$, $p\leq 0,01$ соответственно). Данное явление говорит о том, что неспособность студентов своевременно вносить коррекции в систему саморегуляции при динамике внешних и внутренних условий, а также адекватно оценивать себя и свои результаты деятельности приводит к возникновению у учащихся проблем со здоровьем. Появляются нарушения сна, головные боли, слабость, изменяется аппетит, снижается физическая активность. Могут наблюдаться случаи полного ухода в болезнь, вплоть до необходимости оформления академического отпуска или же полного прекращения обучения.

Стоит отметить, что описанные выше данные, полученные в ходе корреляционного анализа, сходны с результатами исследования Н.Н. Биктиной. С точки зрения автора, чем ниже уровень эмоционального выгорания, тем выше уровень сформированности регуляторных процессов индивидуальной системы осознанной саморегуляции [13].

Полученные в процессе исследования результаты корреляционного анализа, отражающие связи между локусом контроля и регуляторными процессами у студентов, приведены в таблице 2.2.10. Исходя из данных таблицы, зафиксирована прямая связь интернальности и таких регуляторных процессов, как «планирование», «программирование», «оценивание результатов» ($r=0,406$, $p \leq 0,01$; $r=0,358$, $p \leq 0,01$ и $r=0,387$, $p \leq 0,01$ соответственно), а также общего уровня саморегуляции поведения ($r=0,487$, $p \leq 0,01$). Данный факт свидетельствует о том, что студенты, склонные брать на себя ответственность за собственное поведение, более успешны в планировании своей деятельности. Осознавая свою роль в жизненно важных событиях, такие учащиеся рационально подходят к программированию собственных действий и оценке полученных результатов. Следовательно, студенты, склонные обвинять в своих неудачах окружающих, в меньшей степени регулируют свое поведение, что приводит к появлению и усугублению проблемных ситуаций.

Таблица 2.2.7.

Связи между локусом контроля и регуляторными процессами у студентов

Регуляторные процессы \ Локус контроля	Планирование	Программирование	Оценивание результатов	Общий уровень саморегуляции
Интернальный локус контроля	0,406**	0,358**	0,387**	0,487**
Примечание: * – корреляция значима на уровне $p \leq 0,05$; ** – корреляция значима на уровне $p \leq 0,01$.				

Таким образом, гипотеза исследования нашла свое подтверждение: студенты с разным уровнем саморегуляции поведения имеют особенности проявления эмоционального выгорания, которые заключаются в большей выраженности показателей эмоционального выгорания в фазах «резистенции» и «истощения» у студентов с низким уровнем развития процессов «моделирования» и в большей выраженности показателей эмоционального выгорания в фазе «истощения» у студентов с низким уровнем развития «программирования», а также в наличии слабых и умеренных связей фазы

«резистенции» и фазы «истощения» и комплекса симптомов СЭВ с регуляторными процессами и регуляторно-личностными свойствами студентов. Зафиксированные различия и выявленная система корреляций позволяют разработать программу, направленную на развитие саморегуляции поведения студентов, а также рекомендации по снижению уровня эмоционального выгорания у студентов.

2.3. Программа, направленная на развитие саморегуляции поведения студентов

Зафиксированные различия в выраженности эмоционального выгорания у студентов с разными уровнями развития регуляторных процессов, а также выявленная система корреляций фаз и симптомов СЭВ с регуляторными процессами и регуляторно-личностными свойствами, описанные в предыдущем параграфе, легли в основу разработки развивающей программы, описанной ниже.

Цель программы: снизить уровень эмоционального выгорания у студентов за счет развития саморегуляции поведения.

Задачи программы:

1. Повысить уровень развития таких регуляторных процессов участников, как «планирование», «моделирование», «программирование», «оценивание результатов».
2. Развить у учащихся регуляторно-личностные свойства: «гибкость» и «самостоятельность».
3. Создать предпосылки для интернализации локуса контроля студентов.
4. Повысить уровень адаптации участников к социальному окружению.

Критерии отбора в группу. Отбор участников проводится на основе результатов диагностики. В группу включаются студенты с низким уровнем развития регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств, экстернальным локусом контроля и низким уровнем групповой конформности.

Блоки программы:

1. Повышение уровня развития «планирования», «моделирования», «программирования» и «оценивания результатов».
2. Развитие регуляторно-личностных свойств: «гибкости» и «самостоятельности».
3. Создание предпосылок для интернализации локуса контроля.
4. Повышение уровня адаптации участников к социальному окружению.

В данной программе будут использоваться следующие методы: элементы социально-психологического тренинга, сказкотерапии, игротерапии; психодраматические инструменты; моделирующие ситуации; арт-терапевтические упражнения.

Критерии эффективности программы:

1. Повышение показателей уровня развития «планирования», «моделирования», «программирования» и «оценивания результатов».
2. Повышение показателей уровня развития «гибкости» и «самостоятельности».
3. Интернализация локуса контроля.
4. Увеличение показателей уровня адаптации к социальному окружению.

Организация занятий. Развивающая программа предназначена для работы со студентами. Оптимальное количество участников – 9-12 обучающихся. Программа включает 10 занятий продолжительностью 60 минут (Приложение 12).

Структура занятий. Каждое занятие состоит из трех частей: разминки, основной части и подведения итогов.

Тематический план занятий представлен в таблице 2.3.1.

Таблица 2.3.1.

Тематический план занятий программы, направленной на развитие саморегуляции поведения студентов

Блоки программы	Содержание занятия
1. Повышение уровня развития «планирования», «моделирования», «программирования» и «оценивания результатов».	<p>Занятие 1</p> <p>1. Разминка: упр. 1 «Приветствия без слов» (6 мин), упр. 2 «Знакомство и желания» (5 мин), упр. 3 «Обсуждение групповых норм» (5 мин)</p> <p>2. Основная часть: упр. 1 «Былинный камень» (15 мин), упр. 2 «Правило постановки цели SMART» (25 мин)</p> <p>3. Подведение итогов: упр. 1 «Переоценка» (5 мин)</p>
	<p>Занятие 2</p> <p>1. Разминка: упр. 1 «Здравствуй, я тебе рад!» (5 мин)</p> <p>2. Основная часть: упр. 1 «Мои ресурсы» (20 мин), упр. 2 «SWOT – анализ ситуации» (25 мин)</p> <p>3. Подведение итогов: упр. 1 «Автобусная остановка» (10 мин)</p>
	<p>Занятие 3</p> <p>1. Разминка: упр. 1 «Никто не знает, что я...» (5 мин)</p> <p>2. Основная часть: упр. 1 «Планирование своего дня», упр. 2 «Катастрофа на воздушном шаре» (25 мин)</p> <p>3. Подведение итогов: упр. 1 «Пирамида позитивных желаний» (5 мин)</p>
	<p>Занятие 4</p> <p>1. Разминка: упр. 1 «Рецепт хорошего дня» (10 мин)</p> <p>2. Основная часть: упр. 1 «Шесть шляп» (25 мин), упр. 2 «Что будет, если...» (20 мин)</p> <p>3. Подведение итогов: упр. 1 «Оценка дегустатора» (5 мин)</p>
2. Развитие регуляторно-личностных свойств: «гибкости» и «самостоятельности»	<p>Занятие 1</p> <p>1. Разминка: упр. 1 «Передай предмет» (5 мин)</p> <p>2. Основная часть: упр. 1 «Противоположности» (20 мин), упр. 2 «Неуверенные, уверенные и агрессивные ответы» (25 мин)</p> <p>3. Подведение итогов: упр. 1 «Голос благодарности» (10 мин)</p>
	<p>Занятие 2</p> <p>1. Разминка: упр. 1 «Хиппи» (10 мин)</p> <p>2. Основная часть: упр. 1 «Вынужденный выбор» (25 мин), упр. 2 «Наставник» (20 мин)</p> <p>3. Подведение итогов: упр. 1 «Я напишу на своей футболке...» (5 мин)</p>
	<p>Занятие 3</p> <p>1. Разминка: упр. 1 «Это слишком логично» (10 мин)</p> <p>2. Основная часть: упр. 1 «Фильм про мою жизнь» (40 мин)</p> <p>3. Подведение итогов: упр. 1 «Прогноз погоды» (10 мин)</p>
	<p>Занятие 4</p> <p>1. Разминка: упр. 1 «Девиз» (10 мин)</p> <p>2. Основная часть: упр. 1 «Путь к мечте» (40 мин)</p> <p>3. Подведение итогов: упр. 1 «Воспоминания» (10 мин)</p>

Блоки программы	Содержание занятия
3. Создание предпосылок для интернализации локуса контроля	Занятие 1 1. Разминка: упр. 1 «Радужный самолетик» (10 мин) 2. Основная часть: упр. 1 «Дело о козлике» (25 мин), упр. 2 «Диаграмма ответственности» (20 мин) 3. Подведение итогов: упр. 1 «Я стал сильнее» (5 мин)
4. Повышение уровня адаптации участников к социальному окружению	Занятие 1 1. Разминка: упр. 1 «Нас с тобой объединяет» (5 мин) 2. Основная часть: упр. 1 «Необитаемый остров» (40 мин) 3. Подведение итогов: упр. 1 «Желания и результат» (10 мин), упр. 2 «Мне это пригодится» (5 мин)

В основу данной программы легли идеи развития саморегуляции поведения Ю.А. Голубевой [28], А.Г. Грецова [32, 33], В.И. Моросановой [73], а также технологии тренинговой работы И. Авидон [4] и И.В. Вачкова [21].

2.4. Рекомендации по снижению уровня эмоционального выгорания у студентов

Выявленные в рамках данного исследования различия в выраженности эмоционального выгорания у студентов с разными уровнями развития регуляторных процессов, а также зафиксированная система корреляций фаз и симптомов СЭВ с регуляторными процессами и регуляторно-личностными свойствами позволили разработать перечень рекомендаций по снижению уровня эмоционального выгорания у студентов.

Рекомендации студентам по снижению уровня СЭВ посредством развития регуляторных процессов «планирования»

1. Продумывайте цели своей деятельности, стремитесь к созданию четкого образа желаемого результата.
2. Выстраивайте цели, которые будут максимально конкретны. Обозначьте, какого результата вы хотите достичь и по каким причинам. Определите, кто, кроме вас, будет задействован в достижении цели. Зафиксируйте ограничения или дополнительные условия, необходимые для решения задач.

3. Помните, что одной цели должен соответствовать один результат. Если в ходе планирования выясняется, что требуется достичь нескольких результатов, разделите большую цель на несколько маленьких.

4. Ставьте перед собой достижимые цели, поскольку от этого зависит мотивация ваших дальнейших действий. Для этого анализируйте собственный опыт с учетом наличных ресурсов и ограничений.

5. Цели должны быть значимыми. Оцените, какую роль играет для вас получение результата, оправдает ли он затраченные вами ресурсы?

6. В процессе планирования не забывайте о временных рамках достижения цели. Это позволяет более качественно контролировать процесс решения задач. Однако временной лимит должен быть адекватен наличной ситуации.

Рекомендации студентам по снижению уровня СЭВ посредством развития регуляторных процессов «моделирования»

1. Фиксируйте слабые и сильные стороны ситуации. Анализируйте, хватает ли вам вашего опыта, ваших знаний и умений для достижения цели. Если нет, ищите пути восполнения выявленных «пробелов». Изучайте свои личностные особенности и учитывайте их при выполнении деятельности.

2. Постарайтесь найти то, что является для вас ресурсом. Определите, какой режим работы вы можете назвать наиболее комфортным, что для вас значит полноценный отдых.

3. Продумывайте способы облегчения достижения цели. Обращайтесь за помощью, ищите новую информацию.

4. Определите, что может препятствовать достижению цели, а что, наоборот, способствовать. Установите гипотетические негативные и позитивные последствия ваших действий. Это позволит вам увидеть ситуацию более целостно.

Рекомендации студентам по снижению уровня СЭВ посредством развития регуляторных процессов «программирования»

1. Старайтесь составлять план действия на каждый день, неделю, месяц, год. Выберите для себя наиболее удобный формат записей.
2. Распределяйте занятия, принимая во внимание количество времени, требующееся на их выполнение.
3. Учитывайте значимость тех или иных задач и сроки, отведенные на их решение.
4. Не забывайте включать в ежедневное расписание достаточное количество времени на сон, питание, физическую нагрузку и хобби.
5. Заносите в список задач не только то, что вы должны сделать по учебе/работе и т.д., но и то, что приносит вам удовольствие, позволяет расслабиться.

Рекомендации студентам по снижению уровня СЭВ посредством развития регуляторных процессов «оценивания результатов»

1. В процессе достижения цели анализируйте, какой информацией вы обладаете, а в каких областях знаний отмечается дефицит.
2. Прислушивайтесь к тому, какие чувства у вас возникают в той или иной ситуации. Попробуйте выяснить, с чем именно они связаны.
3. Оценивайте возможные риски, даже если на первый взгляд никакой опасности не существует.
4. В любой ситуации, даже самой негативной, старайтесь найти преимущества. Помните, что они есть всегда.
5. Не бойтесь отступить от привычного образа действий, стремитесь искать нестандартные решения в различных ситуациях.
6. Находясь в сложной ситуации, постарайтесь взглянуть на нее со стороны. Представьте, что к вам обратился за помощью человек, находящийся в сходных обстоятельствах, и теперь вам требуется дать ему рекомендации по разрешению сложившейся ситуации.

7. Если вас захватывают сильные эмоции, отложите принятие решения и постарайтесь успокоиться. Когда это произойдет, снова взгляните на ситуацию. Это позволит вам оценить сложившиеся обстоятельства более объективно.

8. Время от времени не забывайте делать паузы и отмечать, какого результата вы достигли на данный момент, какие выводы можно сделать.

Рекомендации студентам по снижению уровня СЭВ посредством развития регуляторно-личностного качества «гибкость»

1. Старайтесь продумывать альтернативные варианты развития событий и ваши действия при различном исходе дела.

2. При составлении графика вашей деятельности учитывайте возможные форс-мажорные обстоятельства, внезапные изменения ситуации.

3. Если вас что-то беспокоит, обговорите это с близкими людьми, друзьями, педагогами и т.д. В большинстве случаев, сам процесс выражения мыслей и чувств приносит облегчение говорящему и позволяет более адекватно оценить ситуацию. Также у вас появится возможность увидеть сложившиеся обстоятельства глазами другого человека.

Рекомендации студентам по снижению уровня СЭВ посредством развития регуляторно-личностного качества «самостоятельность»

1. Критично воспринимайте информацию, поступающую к вам от окружающих людей. Несмотря на многочисленные советы, стремитесь самостоятельно принимать решения, но и не отвергайте все то, что, на первый взгляд, противоречит вашей точке зрения.

2. Анализируя ситуацию, старайтесь определить, на что вы можете повлиять, а что находится за пределами вашей ответственности. Сосредотачивайте свои усилия на первом.

3. Не упускайте из внимания, что администрация вуза, педагоги и кураторы, как и студенты, имеют свой список прав и обязанностей, который, в большинстве своем, они не могут изменить кардинальным образом. Помните,

такая система правил позволяет наиболее успешно функционировать всем членам образовательного процесса.

Подводя итоги второй главы, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, опираясь на результаты исследования эмоционального выгорания у студентов, мы установили следующее. Фаза «резистенции» является ведущей среди других как в стадии формирования эмоционального выгорания, что было выявлено у 27 респондентов (47%), так и уже в качестве сформировавшейся фазы – у 20 испытуемых (34%). Относительно «сложившихся» симптомов доминирует «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», что выявлено у 33 студентов (57%). Также на первый план выступают показатели по таким «сложившимся» симптомам, как «переживание психотравмирующих обстоятельств» и «редукция профессиональных достижений» (диагностировано у 21 респондента (36%)). Все это позволяет говорить о наличии выраженного сопротивления студентов нарастающему стрессу и высоком уровне угрозы психологическому здоровью учащихся.

Во-вторых, основываясь на анализе данных о развитии индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля у опрошенных, можно сказать следующее. У 8 студентов (14%) отмечается низкий уровень развития «планирования». Низкие показатели «моделирования» обнаружены у 9 респондентов (16%). Низким уровнем развития «программирования» характеризуются 16 учащихся (28%). У 4 респондентов (7%) обнаружены низкие показатели «оценивания результатов». Низкий уровень развития «гибкости» выявлен у 10 студентов (17%). У 13 опрошенных (22%) зафиксирован низкий уровень развития «самостоятельности». Низкие показатели общего уровня «саморегуляции» диагностированы у 9 респондентов (16%). Таким образом, в студенческой выборке были обнаружены учащиеся, особенности саморегуляции которых оказывают сильное негативное влияние на эффективность учебной деятельности, продуктивность работы и успешность самостоятельной активности.

В-третьих, согласно данным, полученным в результате исследования локуса контроля, у 38 опрошенных (66%) зафиксировано доминирование интернального локуса. Преобладание экстернального локуса контроля диагностировано у 20 респондентов (34%). Следовательно, у трети студентов отмечается тенденция данных перекладывать ответственность за свою жизнь на других людей или внешние обстоятельства, что также сказывается на их саморегуляции поведения.

В-четвертых, результаты изучения уровня «групповой конформности» говорят о следующем. У 29 респондентов (50%) выявлен средний уровень групповой конформности. Низкие показатели данного параметра диагностированы так же у 29 опрошенных (50%). Следовательно, у половины студентов имеются трудности в адаптации к своему социальному окружению.

В-пятых, математический анализ полученных данных показал, что существуют значимые различия в уровне развития эмоционального выгорания в фазах «резистенции» ($H=9,175$, $p=0,01$) и «истощения» ($H=6,481$, $p=0,039$) у студентов в зависимости от уровня развития «моделирования», а также в уровне развития эмоционального выгорания в фазе «истощения» ($H=7,285$, $p=0,026$) в зависимости от уровня развития «программирования».

В-шестых, математический анализ данных позволил зафиксировать обратную связь между «моделированием» и фазами «резистенции» и «истощения» ($r=-0,472$, $p\leq 0,01$ и $r=-0,346$, $p\leq 0,01$ соответственно). Диагностирована обратная связь между «гибкостью» и симптомом «тревога и депрессия» ($r=-0,299$, $p\leq 0,05$). Развитие такого регуляторного процесса, как «моделирование», отрицательно коррелирует с «неадекватным избирательным эмоциональным реагированием» ($r=-0,45$, $p\leq 0,01$). Развитие процессов «моделирования» имеет обратную связь и с «расширением сферы экономии эмоций» ($r=-0,37$, $p\leq 0,01$). Обратная связь симптома «расширение сферы экономии эмоций» обнаружена также и с регуляторным процессом «оценивания результатов» ($r=-0,315$, $p\leq 0,05$). Такой симптом, как «эмоциональный дефицит», имеет обратную связь с целым рядом

регуляторных процессов: «планированием» ($r=-0,287$, $p\leq 0,05$), «моделированием» ($r=-0,469$, $p\leq 0,01$), «программированием» ($r=-0,284$, $p\leq 0,05$), – а также с общим уровнем «саморегуляции» поведения ($r=-0,387$, $p\leq 0,01$). Выявлена прямая связь между регуляторно-личностными свойствами «самостоятельность» и «гибкость» и «эмоциональной отстраненностью» ($r=0,288$, $p\leq 0,05$ и $r=0,337$, $p\leq 0,01$ соответственно). Аналогичная ситуация наблюдается и относительно такого симптома, как «личностная отстраненность». Данный симптом положительно коррелирует с «самостоятельностью» ($r=0,292$, $p\leq 0,05$). Диагностирована обратная связь «психосоматических и психовегетативных нарушений» с «оцениванием результатов» и «гибкостью» ($r=-0,322$, $p\leq 0,05$ и $r=-0,352$, $p\leq 0,01$ соответственно).

Таким образом, проведенное исследование позволило подтвердить предположение о том, что студенты с разным уровнем саморегуляции поведения имеют особенности проявления эмоционального выгорания, которые заключаются в большей выраженности показателей эмоционального выгорания в фазах «резистенции» и «истощения» у студентов с низким уровнем развития процессов «моделирования» и в большей выраженности показателей эмоционального выгорания в фазе «истощения» у студентов с низким уровнем развития «программирования», а также в наличии слабых и умеренных связей фазы «резистенции» и фазы «истощения» и комплекса симптомов СЭВ с регуляторными процессами и регуляторно-личностными свойствами студентов. На основе зафиксированных различий и выявленной системы корреляций была разработана программа, направленная на развитие саморегуляции поведения студентов, а также рекомендации по снижению уровня эмоционального выгорания у студентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный нами теоретический анализ подходов показал, что существует целый спектр теоретических представлений о проблеме эмоционального выгорания. Нами были изучены различные факторные и процессуальные модели. Мы отдали предпочтение процессуальной модели В.В. Бойко, поскольку в данном подходе акцентируется внимание на индивидуальном проявлении эмоционального выгорания как синдрома, а также учитывается целый комплекс разнообразных факторов, влияющих на ухудшение психологического здоровья человека.

Анализ теоретических концепций позволил нам сделать вывод, что научные труды, посвященные изучению закономерностей, функций и структуры саморегуляции, можно распределить на несколько групп в зависимости от аспектов саморегуляции, которым ученые уделяют большее внимание. В данной работе мы придерживались концепции авторов, исследовательский интерес которых связан с изучением произвольной регуляции деятельности (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий). Такой выбор был обоснован преимуществом данного подхода, суть которого заключается в подробном описании структуры и критерия эффективности саморегуляции поведения с уточнением ее звеньев.

Наше эмпирическое исследование было направлено на выявление особенностей проявления эмоционального выгорания у студентов с разным уровнем саморегуляции поведения. Выборку составили 58 респондентов: 46 девушек, 12 юношей, – 3 и 4 курсов факультета психологии Педагогического института НИУ «БелГУ» в возрасте от 19 до 23 лет.

Подводя итоги исследования, можно заключить, что фаза «резистенции» в выборке студентов является ведущей среди других как в стадии формирования эмоционального выгорания, так и уже в качестве сформировавшейся фазы. Относительно «сложившихся» симптомов доминирует «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование»,

«переживание психотравмирующих обстоятельств» и «редукция профессиональных достижений», что позволяет говорить о наличии выраженного сопротивления студентов нарастающему стрессу и высоком уровне угрозы психологическому здоровью учащихся. Основываясь на анализе данных о развитии индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля у опрошенных, можно сказать, что в студенческой выборке были обнаружены учащиеся, особенности саморегуляции которых оказывают сильное негативное влияние на эффективность учебной деятельности, продуктивность работы и успешность самостоятельной активности. У трети студентов отмечается наличие экстернального локуса контроля, что указывает на тенденцию перекладывать ответственность за свою жизнь на других людей или внешние обстоятельства, что также сказывается на саморегуляции поведения учащихся. Стоит отметить, что у половины студентов имеются трудности в адаптации к своему социальному окружению.

Математический анализ полученных данных показал, что существуют значимые различия в уровне развития эмоционального выгорания в фазах «резистенции» и «истощения» у студентов в зависимости от уровня развития «моделирования», а также в уровне развития эмоционального выгорания в фазе «истощения» в зависимости от уровня развития «программирования». Зафиксирована обратная связь между моделированием и фазами резистенции и истощения. Диагностирована обратная связь между «гибкостью» и симптомом «тревога и депрессия». Развитие такого регуляторного процесса, как «моделирование», отрицательно коррелирует с «неадекватным избирательным эмоциональным реагированием». Развитие процессов «моделирования» имеет обратную связь и с «расширением сферы экономии эмоций». Обратная связь симптома «расширение сферы экономии эмоций» обнаружена также с регуляторным процессом «оценивания результатов». Такой симптом, как «эмоциональный дефицит», имеет обратную связь с целым рядом регуляторных процессов: «планированием», «моделированием»,

«программированием», – а также с общим уровнем саморегуляции поведения. Выявлена прямая связь между регуляторно-личностными свойствами «самостоятельность» и «гибкость» и «эмоциональной отстраненностью». Симптом «личностная отстраненность» также положительно коррелирует с «самостоятельностью». Диагностирована обратная связь «психосоматических и психовегетативных нарушений» с «оцениванием результатов» и «гибкостью».

Таким образом, проведенное исследование позволило подтвердить предположение о том, что студенты с разным уровнем саморегуляции поведения имеют особенности проявления эмоционального выгорания, которые заключаются в разном уровне сформированности фаз СЭВ, обусловленном развитостью регуляторных процессов у учащихся, а также в связи фаз и симптомов СЭВ с регуляторными процессами и регуляторно-личностными свойствами студентов. На основе зафиксированных различий и выявленной системы корреляций была разработана программа, направленная на развитие саморегуляции поведения студентов, а также рекомендации по снижению уровня эмоционального выгорания у студентов. Результаты исследования могут быть применены на практике в рамках работы студенческой психологической службы (составление программ адаптации студентов, помощь кураторам учебных групп, организация внеаудиторных занятий учащихся и т.д.). Вместе с тем в процессе исследования возникли новые вопросы, требующие дальнейшего разрешения. Стоит отметить необходимость выявления соотношения таких понятий, как кризис «третьего курса» и «синдром эмоционального выгорания». Также исследовательский интерес вызывает углубленное изучение факторов развития СЭВ среди студентов, в частности роль преобразований в ценностно-смысловой сфере учащихся, обусловленных спецификой юношеского возраста, и значение особенностей процесса профессионального становления в вузе.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуллаева, М.М. Взаимосвязь локуса контроля с симптомами профессионального «Выгорания» учителей средних школ / М.М. Абдуллаева // Вестник МГЛУ. – 2012. – №7 (640). – С.63-79.
2. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / А.К. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1970. – 336 с.
3. Авдошина, А.В. Распространенность синдрома эмоционального выгорания в студенческой среде / А.В. Авдошина, О.В. Калмыкова, А.Ю. Новоселова // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика. Сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции 17 февраля 2012 года, под общ. ред. Л.М. Попова, Н.М. Швецова. Йошкар-Ола. – 2012. – С. 3-7.
4. Авидон, И. 100 разминок, которые украсят ваш тренинг / И. Авидон, О. Гончукова. – СПб: Речь, 2010. – 256 с.
5. Агапова, М.В. Социально-психологические аспекты эмоционального выгорания и самоактуализация личности: дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.05 / М.В. Агапова. – Ярославль., 2004. – 22 с.
6. Айламазьян, А.М. Движение и становление личности / А.М. Айламазьян // Национальный психологический журнал. – 2017. – №2 (26). – С.73-84.
7. Анненкова, Е.А. Личностные детерминанты оценки тяжести трудных жизненных событий и выбора стратегий совладания / Е.А. Анненкова // Российский психологический журнал. – 2009. – №5. – С.49-51.
8. Анохин, П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / П.К. Анохин. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 131 с.
9. Батоцыренов, В.Б. Понятие «Саморегуляция»: терминология и основные подходы / В.Б. Батоцыренов // Вестник ЗабГУ. – 2011. – №6. – С.67-72.

10. Бахчиева, Э.П. Подходы к исследованию саморегуляции в современной психологии [Электронный ресурс]. URL: http://www.rusnauka.com/4_SND_2013/Psihologia/7_124791.doc.htm (дата обращения: 10.11.2017).

11. Безбородых, К.В. Психологические характеристики защитных механизмов студентов с разной степенью эмоционального выгорания / К.В. Безбородых, Е.Н. Шутенко // Интеграция современных научных исследований в развитие общества: сборник материалов Международной научно-практической конференции (28 – 29 декабря 2016 года). Том II – Кемерово: ЗапСибНЦ. – 2016 – С. 205-207.

12. Бернштейн, Н.А. Биомеханика и физиология движений / Н.А. Бернштейн. – М.: МОДЭК, МПСИ, 2008. – 688 с.

13. Биктина, Н.Н. Изучение особенностей саморегуляции и синдрома эмоционального выгорания педагогов / Н.Н. Биктина // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 236.

14. Бойко В.В. Энергия эмоций: взгляд на себя и на других [Электронный ресурс]. – URL: <http://log-in.ru/books/energiya-emocsiiy-v-obshenii-boiyko-v-v-iskusstvo-obsheniya/> (дата обращения: 30.10.2017).

15. Бойко, В.В. Психоэнергетика. Краткий справочник / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2008. – 416 с.

16. Бойко, В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2009. – 278 с.

17. Болотова, А.К. Развитие идей саморегуляции в исторической ретроспективе / А.К. Болотова, М.М. Пурецкий // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11. – № 3. – С. 64—74.

18. Бороздина, Г.В. Психология и этика делового общения: учебник и практикум / Г.В. Бороздина, Н.А. Кормнова. — М.: Издательство Юрайт, 2014. – 463 с.

19. Буянкина, М.А. Феномен психического выгорания и возможности его коррекции у сотрудников дошкольного учреждения / М.А. Буянкина,

В.В. Онуфриева // European journal of education and applied psychology. – 2015. – №1. – С.64-70.

20. Вачков, И.В. Введение в профессию психолог / И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников // Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2015. – 528 с.

21. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков // Психотехники: Учебное пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство «Ось-89», 2008. – 256 с.

22. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – Издательский дом "Питер", 2013. – 338 с.

23. Водопьянова, Н.Е., Современные подходы к превенции синдрома выгорания / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла, С.А. Подсадного, Л.Н. Юрьевой, С.А. Игумнова. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2008. – С. 235-249.

24. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 325 с.

25. Галстян, А.Г. Распространенность основных факторов риска развития сердечно-сосудистых заболеваний среди лиц молодого возраста / А.Г. Галстян // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2013. – №4. – С.11-13.

26. Гасанова, Р.Р. Личностные качества, особенности, факторы саморегуляции субъекта учебно-профессиональной деятельности / Р.Р. Гасанова // Проблемы современного образования. – 2010. – №2. – С.84-89.

27. Глазачев, О.С. Психосоматическое здоровье студентов-медиков: возможности коррекции на основе оптимизации образовательных технологий / О.С. Глазачев // Социально-экологические технологии. – 2011. – №1. – С. 63-78.

28. Голубева, Ю.А. Тренинги с подростками: программы, конспекты занятий. ФГОС / Ю.А. Голубева, М.Р. Григорьева, Т.Ф. Илларионова. – Издательство: Учитель, 2017. – 196 с.
29. Гордиевская, Н.А. Стабилизация когнитивных и психофизиологических процессов в результате занятий аутогенной тренировкой / Н.А. Гордиевская, А.Ю. Гордиевский // СНВ. – 2014. – №2 (7). – С.21-23.
30. Горшков, Е.А. Исследование синдрома эмоционального выгорания у студентов-старшекурсников / Е.А. Горшков, В.И. Косоногова // Молодой ученый. – 2015. — №23.2. — С. 51-55.
31. Гредюшко, О.П. Эмоциональное выгорание преподавателей высшей школы / О.П. Гредюшко // Вестник ТГГПУ. – 2009. – №17-18. – С.29-34.
32. Грецов А.Г. Лучшие упражнения для развития креативности: учебно-методическое пособие / А.Г. Грецов. — СПб.: НИИ физической культуры, 2006. — 43 с.
33. Грецов, А.Г. Лучшие упражнения для обучения саморегуляции / А.Г. Грецов // Учебно-методическое пособие. Под общей ред. проф. С.П. Евсеева. — СПб.: НИИ физической культуры, 2006. — 44 с.
34. Гунзунова, Б.А. Психокоррекция эмоционального выгорания и развитие навыков саморегуляции у педагогов / Б.А. Гунзунова // Вестник КемГУ. – 2016. – №2 (66). – С.76-80.
35. Гунзунова, Б.А. Теоретические подходы к исследованию саморегуляции произвольной активности субъекта деятельности /Б.А. Гунзунова // Вестник БГУ. – 2010. – №5. – С.3-7.
36. Диагностика эмоционально-нравственного развития: практикум по психодиагностике / под ред. И.Б. Дермановой. – СПб.: Речь, 2002. – 171 с.
37. Дикая Л.Г. Психологическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход) / Л.Г. Дикая. – М.: Институт психологии РАН, 2003. – 318 с.

38. Дикая, Л.Г. От саморегуляции к субъектной регуляции личности в профессиональной деятельности / Л.Г. Дикая // Психология совладающего поведения. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – С. 246-247.
39. Еникеев, М.И. Общая и социальная психология [Электронный ресурс]. – URL: <http://padaread.com/?book=20876&pg=1> (дата обращения: 2.11.2017).
40. Занковский, А.Н. Психология деловых отношений: Учебно-методический комплекс / А.Н. Занковский. – М.: Изд. центр ЕОАИ, 2008. – 384 с.
41. Зелеева, В.П. Творческое самоопределение студентов в условиях курса «Основы психодрамы» / В.П. Зелеева // Вестник КазГУКИ. – 2013. – №4-1. – С.86-90.
42. Зобков, А.В. Саморегуляционные особенности студента субъекта учебной деятельности /А.В. Зобков // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2010. – №2. – С.250-254.
43. Иванов, А.И. Формирование устойчивости у студентов педагогического вуза к эмоциональному выгоранию / А.И. Иванов, З.Р. Рабаданов // Вестник РМАТ. – 2016. – №1. – С.57-62.
44. Иванова, Ю.Б. Особенности синдрома эмоционального выгорания у экстерналов и интерналов на примере педагогов / Ю.Б. Иванова, А.М. Павлова // Психология сегодня: материалы XI региональной научно-практической конференции студентов и аспирантов, 16-17 апреля 2009 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2009. – С. 86-88.
45. Казанцева, Т.А. Взаимосвязь личностного развития профессионального становления студентов-психологов / Т.А. Казанцева, Ю.Н. Олейник // Психологический журнал. – 2002. – №6. – С. 51-60.
46. Калинин, В.К. Классификация волевых качеств / В.К. Калинин // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. – Симферополь: Союз, 1983. – 280 с.

47. Кацero, А.А. Подходы к трактовке саморегуляции в психологии / А.А. Кацero, А.В. Кобзарь // Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). — М.: Буки-Веди, 2014. — С. 10-12.
48. Кашапов, М.М. Взаимосвязь локуса контроля с компонентами личности спортсмена / М.М. Кашапов, Т.В. Огородова, В.Б. Токарева // Ярославский педагогический вестник. — 2015. — № 5. — С. 178 – 183.
49. Князев, В.Н. Современное состояние проблемы эмоционального выгорания в психологической науке / В.Н. Князев, К.А. Ремизова // Вестник ГУУ. — 2017. — С. 181-189.
50. Козьмина, Л.Б. Самоотношение и самооценка как предикторы психологического благополучия личности студентов-психологов / Л.Б. Козьмина // ИСОМ. — 2013. — №1. — С. 193-197.
51. Колесникова, Е.И. Личностные и ценностные аспекты саморегуляции субъектов образовательного процесса в вузе / Е.И. Колесникова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. — 2012. — №1. — С.9-26.
52. Конопкин, О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. — 2008. — № 3. — С. 22-34.
53. Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. — 1995. — №1. — С. 5-12.
54. Корнеева, С.А. Особенности процессов саморегуляции у студентов с разными профилями латеральной организации / С.А. Корнеева // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. — 2011. — №3. — С.87-98.
55. Коротько, Г.К. Диагностика безопасности образовательной среды на основе современных математических методов / Г.К. Коротько [и др.] // Ученые записки университета Лесгафта. — 2017. — №2 (144). — С.106-110.

56. Крылова, Н.Н. Самоотношение и саморегуляция студента: феноменология и плоскости пересечения понятий / Н.Н. Крылова // Вестник ПензГУ. – 2014. – №1 (5). – С.25-30.

57. Кудрявцева, Е.И. Психологическая цена академической результативности / Е.И. Кудрявцева // Психологическая служба университета: реальность и перспективы. Материалы научно-практической конференции. – М.: НИУ ВШЭ. – 2017. – С. 145-149.

58. Кузнецова, Л.Э. Индивидуально-стилевые особенности саморегуляции учебной деятельности и личность студента: теоретический анализ проблемы / Л.Э. Кузнецова, Н.В. Элпис // Молодой ученый. — 2015. — №9. — С. 1261-1263.

59. Кулыгина, И. В. Повседневный копинг: операциональные средства и комплексы саморегуляции психических состояний субъекта / И.В. Кулыгина, А.О. Прохоров // Психология совладающего поведения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюкова. — Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. — 426 с.

60. Кустова, В.В. Синдром эмоционального выгорания и его профилактика у студентов-социальных педагогов: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / В.В. Кустова. – Иркутск, 2007. – 24 с.

61. Ларин, Н.А. К вопросу современного исследования эмоционального выгорания / Н.А. Ларин // Наука молодых – Eruditio Juvenium. – 2015. – №4. – С. 116-120.

62. Маралов, В.Г. Готов ли студент-психолог быть психологом? / В.Г. Маралов, Т.П. Маралова // Психология в вузе. – 2011. – № 1. – С. 71-86.

63. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. Практикум по социальной психологии / К. Маслач. — СПб.: Питер, 2011. — 432 с.

64. Матвеева, В.В. К вопросу использования современной телесно-ориентированной психотерапии в медицине и психологии / В.В. Матвеева,

К.А. Енин // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. Спецвыпуск ч. 2. – 2015. – С.241-245.

65. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь, 4-е изд., дополн. и испр. / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. — М.: АСТ, СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. — 868 с.

66. Милованова, С.Р. Проблемы и способы коррекции синдрома выгорания / С.Р. Милованова // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). — Челябинск: Два комсомольца. – 2014. — С. 116-118.

67. Миславский, Ю.А. Природа и структура системы саморегуляции и активности личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Ю.А. Миславский. – М.: ПИ РАО, 1991. – 39 с.

68. Миславский, Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю.А. Миславский. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.

69. Михайлова, О.Б. Диагностика синдрома «Выгорания» в профессиональной деятельности / О.Б. Михайлова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2006. – №2. – С.96-98.

70. Модели эмоционального выгорания [Электронный ресурс]. – URL: <http://psyfactor.org/personal/personal12-01.htm> (дата обращения: 1.11.2017).

71. Морозова, С.В. Психология делового общения: учебное пособие / С.В. Морозова, Л.П. Паршукова, А.И. Постовалова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 134 с.

72. Моросанова, В.И. Стилевые особенности саморегуляции личности / В.И. Моросанова // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С.121-127.

73. Моросанова, В.И. Диагностика саморегуляции человека / В.И. Моросанова, И.Н. Бондаренко. – М.: Когито-Центр, 2015. — 304 с.

74. Моросанова, В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Вестник Московского университета. – Серия 14: Психология. – 2010. – №1. – С.36-45.

75. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции / В.И. Моросанова. – М.: Наука, 2001. – 191 с.
76. Огнерубов, Н.А. Синдром эмоционального выгорания у врачей и студентов медицинских вузов / Н.А. Огнерубов, Е.Б. Карпова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. – 2017. – №1. – С.222-232.
77. Осипова, А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова. – М: Сфера, 2002. – 512 с.
78. Осницкий, А.К. Аспекты исследования осознанной саморегуляции и функциональной асимметрии мозга / А.К. Осницкий, С.А. Корнеева // Научный результат. Серия «Педагогика и психология образования». – 2015. – №1 (3). – С.31-39.
79. Осницкий, А.К. Индивидуальные различия процессов саморегуляции у студентов ВУЗа с разными профилями латеральной организации / А.К. Осницкий, С.А. Корнеева // Вестник университета (Государственный университет управления). – М.: ГУУ, 2011. – №14. – С. 96-99.
80. Прохоров, А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А.О. Прохоров. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 352 с.
81. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога. В 2 кн. Кн.1. Система работы психолога с детьми / Е.И. Рогов. – М.: Изд-во ВЛАДОС, 2008. — 384 с.
82. Ронгинская, Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. – М.: Наука, 2002. – Т. 23. № 3. – С. 85-95.
83. Рочев, В.П. Связь между фазами синдрома эмоционального выгорания и уровнями успеваемости у студентов ВУЗ / В.П. Рочев, Л.В. Крашевский // Научные революции: сущность и роль в развитии науки и

техники: сборник статей Международной научно-практической конференции. В 3 ч. Ч. 1. – Уфа: АЭТЕРНА, 2018. – С. 211-214.

84. Самойлова, А.А. Важность саморегуляции для профилактики эмоционального выгорания / А.А. Самойлова // Молодой ученый. — 2017. — №4. — С. 350-351.

85. Сигида, Е.А. Рефлексивно-контекстная модель формирования компетентности бакалавров / Е.А. Сигида, И.Е. Лукьянова // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2012. – №2. – С.82-86.

86. Стадии эмоционального выгорания [Электронный ресурс]. – URL: <http://psyfactor.org/personal/personal17-11.htm> (дата обращения: 2.11.2017).

87. Толбатова, Е.В. Развитие саморегуляции эмоциональных состояний у студентов как фактор адаптации в вузе / Е.В. Толбатова // Проблемы социально-психологической адаптации детей и молодежи в условиях модернизации российского образования: материалы всерос. науч.-практ. конф., Белгород, 19-20 окт. 2011 г. НИУ БелГУ / под ред. Л.Н. Волошина, Л.В. Годовникова, В.В. Гребнева. – Белгород. – 2011. – С. 221-224.

88. Федина, Л.В. Особенности выраженности компонентов самоактуализации у студентов различных специальностей / Л.В. Федина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2016. – №2 (25). – С.65-70.

89. Федиско, О.Н. Эмоциональное выгорание студентов как психологическая проблема / О.Н. Федиско, Е.В. Серкина // Современные технологии: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XV Международной научно-практической конференции. В 2 ч. Ч. 2. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2018. – С. 215-217.

90. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

91. Филина, С.В. Как «не сгореть» на работе / С.В. Филина // Вестник практической психологии образования. — 2005. — № 2 (3). — С. 58–62.
92. Филина, С.В. Коррекция и профилактика синдрома выгорания / С.В. Филина // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла, С.А. Подсадного, Л.Н. Юрьевой, С.А. Игумнова. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2008. – С. 249-265.
93. Фурманов, И.А. Основы групповой психотерапии. Учебное пособие / И.А. Фурманов, Н.В. Фурманова. – Минск «Тесей», 2004. – 256 с.
94. Черенева, Е.А. Теоретические основы проблемы саморегуляции предметной деятельности и поведения / Е.А. Черенева // Вестник БГУ. – 2010. – №5. – С.7-11.
95. Черкашина, О.А. Формирование механизмов саморегуляции студентов в процессе учебной деятельности / О.А. Черкашина // Ученые записки РГСУ. – 2010. – №3. – С.181-185.
96. Шутенко, Е.Н. Самореализация студентов в современном вузе как гуманитарная проблема социализации молодежи / Е.Н. Шутенко // ПНиО. – 2014. – №1 (7). – С.149-152.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко

Инструкция: читайте суждения и отвечайте «да» или «нет». Примите во внимание, что, если в формулировках опросника идет речь о партнерах, то имеются в виду субъекты вашей профессиональной (учебной) деятельности – пациенты, клиенты, потребители, заказчики, учащиеся и другие люди, с которыми вы ежедневно работаете (учитесь).

1. Организационные недостатки на работе постоянно заставляют нервничать, переживать, напрягаться.
2. Сегодня я доволен своей профессией не меньше, чем в начале карьеры.
3. Я ошибся в выборе профессии или профиля деятельности (занимаю не свое место).
4. Меня беспокоит то, что я стал хуже работать (менее продуктивно, качественно, медленнее).
5. Теплота взаимодействия с партнерами очень зависит от моего настроения – хорошего или плохого.
6. От меня как профессионала мало зависит благополучие партнеров.
7. Когда я прихожу с работы домой, то некоторое время (часа 2–3) мне хочется побыть наедине, чтобы со мной никто не общался.
8. Когда я чувствую усталость или напряжение, то стараюсь поскорее решить проблемы партнера (свернуть взаимодействие).
9. Мне кажется, что эмоционально я не могу дать партнерам того, что требует профессиональный долг.
10. Моя работа притупляет эмоции.
11. Я откровенно устал от человеческих проблем, с которыми приходится иметь дело на работе.
12. Бывает, я плохо засыпаю (сплю) из-за переживаний, связанных с работой.
13. Взаимодействие с партнерами требует от меня большого напряжения.
14. Работа с людьми приносит все меньше удовлетворения.
15. Я бы сменил место работы, если бы представилась возможность.
16. Меня часто расстраивает то, что я не могу должным образом оказать партнеру профессиональную поддержку, услугу, помощь.
17. Мне всегда удается предотвратить влияние плохого настроения на деловые контакты.
18. Меня очень огорчает, если что-то не ладится в отношениях с деловым партнером.
19. Я настолько устаю на работе, что дома стараюсь общаться как можно меньше.
20. Из-за нехватки времени, усталости или напряжения часто уделяю внимание партнеру меньше, чем положено.
21. Иногда самые обычные ситуации общения на работе вызывают раздражение.
22. Я спокойно воспринимаю обоснованные претензии партнеров.
23. Общение с партнерами побудило меня сторониться людей.
24. При воспоминании о некоторых коллегах по работе или партнерах у меня портится настроение.
25. Конфликты или разногласия с коллегами отнимают много сил и эмоций.
26. Мне все труднее устанавливать или поддерживать контакты с деловыми партнерами.
27. Обстановка на работе мне кажется очень трудной, сложной.

28. У меня часто возникают тревожные ожидания, связанные с работой: что-то должно случиться, как бы не допустить ошибки, смогу ли сделать все, как надо, не сократят ли и т. п.

29. Если партнер мне неприятен, я стараюсь ограничить время общения с ним или меньше уделять ему внимания.

30. В общении на работе я придерживаюсь принципа: «не делай людям добра, не получишь зла».

31. Я охотно рассказываю домашним о своей работе.

32. Бывают дни, когда мое эмоциональное состояние плохо сказывается на результатах работы (меньше делаю, снижается качество, случаются конфликты).

33. Порой я чувствую, что надо проявить к партнеру эмоциональную отзывчивость, но не могу.

34. Я очень переживаю за свою работу.

35. Партнерам по работе отдаешь внимания и заботы больше, чем получаешь от них признательности.

36. При мысли о работе мне обычно становится не по себе: начинает колоть в области сердца, повышается давление, появляется головная боль.

37. У меня хорошие (вполне удовлетворительные) отношения с непосредственным руководителем.

38. Я часто радуюсь, видя, что моя работа приносит пользу людям.

39. Последнее время (или как всегда) меня преследуют неудачи в работе.

40. Некоторые стороны (факты) моей работы вызывают глубокое разочарование, повергают в уныние.

41. Бывают дни, когда контакты с партнерами складываются хуже, чем обычно.

42. Я разделяю деловых партнеров (субъектов деятельности) на «хороших» и «плохих».

43. Усталость от работы приводит к тому, что я стараюсь сократить общение с друзьями и знакомыми.

44. Я обычно проявляю интерес к личности партнера помимо того, что касается дела.

45. Обычно я прихожу на работу отдохнувшим, со свежими силами, в хорошем настроении.

46. Я иногда ловлю себя на том, что работаю с партнерами автоматически, без души.

47. По работе встречаются настолько неприятные люди, что невольно желаешь им чего-нибудь плохого.

48. После общения с неприятными партнерами у меня бывает ухудшение физического или психического самочувствия.

49. На работе я испытываю постоянные физические или психологические перегрузки.

50. Успехи в работе вдохновляют меня.

51. Ситуация на работе, в которой я оказался, кажется безысходной (почти безысходной).

52. Я потерял покой из-за работы.

53. На протяжении последнего года была жалоба (были жалобы) в мой адрес со стороны партнера (ов).

54. Мне удается беречь нервы благодаря тому, что многое из происходящего с партнерами я не принимаю близко к сердцу.

55. Я часто с работы приношу домой отрицательные эмоции.

56. Я часто работаю через силу.

57. Прежде я был более отзывчивым и внимательным к партнерам, чем теперь.

58. В работе с людьми руководствуюсь принципом: не трать нервы, береги здоровье.

59. Иногда иду на работу с тяжелым чувством: как все надоело, никого бы не видеть и не слышать.
60. После напряженного рабочего дня я чувствую недомогание.
61. Контингент партнеров, с которым я работаю, очень трудный.
62. Иногда мне кажется, что результаты моей работы не стоят тех усилий, которые я затрачиваю.
63. Если бы мне повезло с работой, я был бы более счастлив.
64. Я в отчаянии из-за того, что на работе у меня серьезные проблемы.
65. Иногда я поступаю со своими партнерами так, как не хотел бы, чтобы поступали со мной,
66. Я осуждаю партнеров, которые рассчитывают на особое снисхождение, внимание.
67. Чаще всего после рабочего дня у меня нет сил заниматься домашними делами.
68. Обычно я тороплю время: скорей бы рабочий день кончился.
69. Состояния, просьбы, потребности партнеров обычно меня искренне волнуют.
70. Работая с людьми, я обычно как бы ставлю экран, защищающий от чужих страданий и отрицательных эмоций.
71. Работа с людьми (партнерами) очень разочаровала меня.
72. Чтобы восстановить силы, я часто принимаю лекарства.
73. Как правило, мой рабочий день проходит спокойно и легко.
74. Мои требования к выполняемой работе выше, чем то, чего я достигаю в силу обстоятельств.
75. Моя карьера сложилась удачно.
76. Я очень нервничаю из-за всего, что связано с работой.
77. Некоторых из своих постоянных партнеров я не хотел бы видеть и слышать.
78. Я одобряю коллег, которые полностью посвящают себя людям (партнерам), забывая о собственных интересах.
79. Моя усталость на работе обычно мало сказывается (никак не сказывается) в общении с домашними и друзьями.
80. Если предоставляется случай, я уделяю партнеру меньше внимания, но так, чтобы он этого не заметил.
81. Меня часто подводят нервы в общении с людьми на работе.
82. Ко всему (почти ко всему), что происходит на работе, я утратил интерес, живое чувство.
83. Работа с людьми плохо повлияла на меня как профессионала – обозлила, сделала нервным, притупила эмоции.
84. Работа с людьми явно подрывает мое здоровье.
- Обработка данных. Каждый вариант ответа предварительно оценен компетентными судьями тем или иным числом баллов – указывается в «ключе» рядом с номером суждения в скобках. Это сделано потому, что признаки, включенные в симптом, имеют разное значение в определении его тяжести. Максимальную оценку – 10 баллов получил от судей признак, наиболее показательный для симптома.
- В соответствии с «ключом» осуществляются следующие подсчеты:
- 1) определяется сумма баллов отдельно для каждого из 12 симптомов «выгорания»;
 - 2) подсчитывается сумма показателей симптомов для каждой из 3 фаз формирования «выгорания»;
 - 3) находится итоговый показатель синдрома «эмоционального выгорания» – сумма показателей всех 12 симптомов.
- «Напряжение»
1. Переживание психотравмирующих обстоятельств:
+ 1(2), +13(3), +25(2), – 37(3), +49(10), +61(5), – 73(5)
 2. Неудовлетворенность собой:

– 2(3), +14(2), +26(2), – 38(10), – 50(5), +62(5), +74(3)

3. «Загнанность в клетку»:

+3(10), +15(5), +27(2), +39(2), +51(5), +63(1), – 75(5)

4. Тревога и депрессия:

+4(2), +16(3), +28(5), +40(5), +52(10), +64(2), +76(3)

«Резистенция»

1. Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование:

+5(5), – 17(3), +29(10), +41(2), +53(2), +65(3), +77(5)

2. Эмоционально-нравственная дезориентация:

+6(10), – 18(3), +30(3), +42(5), +54(2), +66(2), – 78(5)

3. Расширение сферы экономии эмоций:

+7(2), +19(10), – 31(2), +43(5), +55(3), +67(3), – 79(5)

4. Редукция профессиональных обязанностей:

+8(5), +20(5), +32(2), – 44(2), +56(3), +68(3), +80(10)

«Истощение»

1. Эмоциональный дефицит:

+9(3), +21(2), +33(5), – 45(5), +57(3), – 69(10), +81(2)

2. Эмоциональная отстраненность :

+ 10(2), +22(3), – 34(2), +46(3), +58(5), +70(5); +82(10)

3. Личностная отстраненность (деперсонализация):

+ 11(5), +23(3), +35(3), +47(5), +59(5), +72(2), +83(10)

4. Психосоматические и психовегетативные нарушения:

+ 12(3), +24(2), +36(5), +48(3), +60(2), +72(10), +84(5)

Интерпретация результатов. Предложенная методика дает подробную картину синдрома «эмоционального выгорания». Прежде всего, надо обратить внимание на отдельно взятые симптомы. Показатель выраженности каждого симптома колеблется в пределах от 0 до 30 баллов:

9 и менее баллов – не сложившийся симптом;

10-15 баллов – складывающийся симптом;

16 и более – сложившийся.

Симптомы с показателями 20 и более баллов относятся к доминирующим в фазе или во всем синдроме «эмоционального выгорания».

Методика позволяет увидеть ведущие симптомы «выгорания».

Существенно важно отметить, к какой фазе формирования стресса относятся доминирующие симптомы и в какой фазе их наибольшее число.

Дальнейший шаг в интерпретации результатов опроса – осмысление показателей фаз развития стресса – «напряжение», «резистенция» и «истощение». В каждой из них оценка возможна в пределах от 0 до 120 баллов. Однако сопоставление баллов, полученных для фаз, не правомерно, ибо не свидетельствует об их относительной роли или вкладе в синдром. Дело в том, что измеряемые в них явления существенно разные – реакция на внешние и внутренние факторы, приемы психологической защиты, состояние нервной системы. По количественным показателям правомерно судить только о том, насколько каждая фаза сформировалась, какая фаза сформировалась в большей или меньшей степени:

36 и менее баллов – фаза не сформировалась;

37-60 баллов – фаза в стадии формирования;

61 и более баллов – сформировавшаяся фаза.

Опираясь смысловым содержанием и количественными показателями, подсчитанными для разных фаз формирования синдрома «выгорания», можно дать достаточно объемную характеристику личности и, что не менее важно, наметить индивидуальные меры профилактики и психокоррекции.

Приложение 2

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой

Инструкция: Предлагаем вам ряд высказываний об особенностях поведения. Последовательно прочитав каждое высказывание, выберите один из четырех возможных ответов: «Верно», «Пожалуй, верно», «Пожалуй, неверно», «Неверно» и поставьте крестик в соответствующей графе на листе ответов. Не пропускайте ни одного высказывания. Помните, что не может быть хороших или плохих ответов, так как это не испытание ваших способностей, а лишь выявление индивидуальных особенностей вашего поведения.

1. Свои планы на будущее люблю разрабатывать в малейших деталях.
2. Люблю всякие приключения, могу идти на риск.
3. Стараюсь всегда приходить вовремя, но тем не менее часто опаздываю.
4. Придерживаюсь девиза «Выслушай совет, но сделай по-своему».
5. Часто полагаюсь на свои способности ориентироваться по ходу дела и не стремлюсь заранее представить последовательность своих действий.
6. Окружающие отмечают, что я недостаточно критичен к себе и своим действиям, но сам я это не всегда замечаю.
7. Накануне контрольных или экзаменов у меня обычно появлялось чувство, что не хватило 1–2 дней для подготовки.
8. Чтобы чувствовать себя уверенно, необходимо знать, что ждет тебя завтра.
9. Мне трудно себя заставить что-либо переделывать, даже если качество сделанного меня не устраивает.
10. Не всегда замечаю свои ошибки, чаще это делают окружающие меня люди.
11. Переход на новую систему работы не причиняет мне особых неудобств.
12. Мне трудно отказаться от принятого решения даже под влиянием близких мне людей.
13. Я не отношу себя к людям, жизненным принципом которых является «Семь раз отмерь, один раз отрежь».
14. Не выношу, когда меня опекают и за меня что-то решают.
15. Не люблю много раздумывать о своем будущем.
16. В новой одежде часто ощущаю себя неловко.
17. Всегда заранее планирую свои расходы, не люблю совершать незапланированные покупки.
18. Избегаю риска, плохо справляюсь с неожиданными ситуациями.
19. Мое отношение к будущему часто меняется: то строю радужные планы, то будущее кажется мне мрачным.
20. Всегда стараюсь продумать способы достижения цели, прежде чем начну действовать.
21. Предпочитаю сохранять независимость даже от близких мне людей.
22. Мои планы на будущее обычно реалистичны, и я не люблю их менять.
23. В первые дни отпуска (каникул) при смене образа жизни всегда появляется чувство дискомфорта.
24. При большом объеме работы неминуемо страдает качество результатов.
25. Люблю перемены в жизни, смену обстановки и образа жизни.
26. Не всегда вовремя замечаю изменения обстоятельств и из-за этого терплю неудачи.
27. Бывает, что настаиваю на своем, даже когда не уверен в своей правоте.
28. Люблю придерживаться заранее намеченного на день плана.
29. Прежде, чем выяснять отношения, стараюсь представить себе различные способы преодоления конфликта.
30. В случае неудачи всегда ищу, что же было сделано неправильно.

31. Не люблю посвящать кого-либо в свои планы, редко следую чужим советам.
32. Считаю разумным принцип: сначала надо ввязаться в бой, а затем искать средства для победы.
33. Люблю помечтать о будущем, но это скорее фантазии, чем реальность.
34. Стараюсь всегда учитывать мнение товарищей о себе и своей работе.
35. Если я занят чем-то важным для себя, то могу работать в любой обстановке.
36. В ожидании важных событий стремлюсь заранее представить последовательность своих действий при том или ином развитии ситуации.
37. Прежде чем взяться за дело, мне необходимо собрать подробную информацию об условиях его выполнения и сопутствующих обстоятельствах.
38. Редко отступаю от начатого дела.
39. Часто допускаю небрежное отношение к своим обязательствам в случае усталости и плохого самочувствия.
40. Если я считаю, что прав, то меня мало волнует мнение окружающих о моих действиях.
41. Про меня говорят, что я «разбрасываюсь», не умею отделить главное от второстепенного.
42. Не умею и не люблю заранее планировать свой бюджет.
43. Если в работе не удалось добиться устраивающего меня качества, стремлюсь переделать, даже если окружающим это неважно.
44. После разрешения конфликтной ситуации часто мысленно к ней возвращаюсь, перепроверяю предпринятые действия и результаты.
45. Непринужденно чувствую себя в незнакомой компании, новые люди мне обычно интересны.
46. Обычно резко реагирую на возражения, стараюсь думать и делать все по-своему.

Ключи

Подсчет показателей опросника производится по ключам, представленным ниже, где «Да» означает положительные ответы, а «Нет» – отрицательные.

Шкала «Планирование»

ДА – 1, 8, 17, 22, 28, 31, 36 НЕТ – 15, 42

Шкала «Моделирование»

ДА – 11, 37 НЕТ – 3, 7, 19, 23, 26, 33, 41

Шкала «Программирование»

ДА – 12, 20, 25, 29, 38, 43 НЕТ – 5, 9, 32

Шкала «Оценивание результатов»

ДА – 30, 44 НЕТ – 6, 10, 13, 16, 24, 34, 39

Шкала «Гибкость»

ДА – 2, 11, 25, 35, 36, 45 НЕТ – 16, 18, 23

Шкала «Самостоятельность»

ДА – 4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46 НЕТ – 34

Шкала «Общий уровень саморегуляции»

ДА – 1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46.

НЕТ – 3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42.

Описание шкал опросника

Шкала «Планирование» (Пл) характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у человека осознанного планирования деятельности. Высокие показатели по этой шкале указывают на сформированную потребность в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно. У испытуемых с низкими показателями по этой шкале потребность в

планировании развита слабо, цели подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование малореалистично. Такие испытуемые предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно.

Шкала «Моделирование» (М) позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности и адекватности. Испытуемые с высокими показателями по этой шкале способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, получаемых результатов – принятым целям. У испытуемых с низкими показателями по шкале слабая выраженность процессов моделирования приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий. У таких испытуемых часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации, что также часто приводит к неудачам.

Шкала «Программирование» (Пр) диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют

о сформировавшейся у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, о детализированности и развернутости разрабатываемых программ. Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемого для человека результата. Низкие показатели по шкале программирования свидетельствуют о неумении и нежелании человека продумывать последовательность своих действий. Такие люди предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу, действуют путем проб и ошибок.

Шкала «Оценивание результатов» (Ор) характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым самого себя и результатов своей деятельности и поведения. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов. Человек адекватно оценивает как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий. При низких показателях по этой шкале испытуемый не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшению состояния или возникновению внешних трудностей.

Шкала «Гибкость» (Г) диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, т. е. способности перестраивать, вносить коррекции в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий. Испытуемые с высокими показателями по шкале гибкости демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт рассогласования и вносят соответствующую коррекцию. Гибкость регуляторики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и

успешно решать поставленную задачу в ситуации риска. Испытуемые с низкими показателями по шкале гибкости в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни. Они не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, разработать программу действий, выделить значимые условия, оценить рассогласование полученных результатов с целью деятельности и внести коррекцию. В результате у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении деятельности.

Шкала «Самостоятельность» (С) характеризует развитость регуляторной автономности. Наличие высоких показателей по шкале самостоятельности свидетельствует об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. Испытуемые с низкими показателями по шкале самостоятельности зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, такие люди часто и некритично следуют чужим советам. При отсутствии посторонней помощи у них неизбежно возникают регуляторные сбои.

Опросник в целом работает как единая шкала «Общий уровень саморегуляции» (ОУ), которая оценивает общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Испытуемые с высокими показателями общего уровня саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности. У испытуемых с низкими показателями по данной шкале потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. У таких испытуемых снижена возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции. Успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции требованиям осваиваемого вида активности.

Приложение 3

Тест-опросник субъективной локализации контроля (СЛК) С.Р. Пантелеева и В.В. Столина
Инструкция: «Выберите из каждой пары одно (и только одно) высказывание, с которым Вы больше согласны и отметьте соответствующую ему букву».

Текст опросника

1. а) издержки в воспитании детей часто связаны с излишней строгостью родителей; б) в наше время неблагополучие детей в большей степени зависит от того, что родители недостаточно строги с ними.

2. а) многие несчастья в жизни людей объясняются невезением; б) людские невезения — результат их собственных ошибок.

3. а) большинство недостатков в работе сферы обслуживания связано с тем, что мы плохо с ними боремся; б) в ближайшее время улучшить сферу бытового обслуживания почти невозможно.

4. а) к людям относятся так, как они того заслуживают; б) к несчастью, достоинства человека часто остаются непризнанными, как бы он ни старался.

5. а) спокойная жизнь студента на факультете зависит от его отношений с руководителем курса; б) у добросовестного студента не бывает конфликтов с учебной частью.

6. а) жалобы на то, что преподаватели несправедливы к студентам, редко бывают обоснованными; б) большинство студентов не сознают, что их оценки в основном зависят от случайности.

7. а) без везения никто не может преуспеть в жизни; б) если способный человек немногого добился, значит он не использовал свои возможности.

8. а) как бы Вы ни старались, некоторым людям Вы все равно не понравитесь; б) люди, которые не нравятся другим, просто не умеют ладить с окружающими.

9. а) наследственность играет главную роль в определении личности; б) человека определяет его жизненный опыт.

10. а) из моего опыта следует, что если что-то должно произойти, то это произойдет; б) я убедился, что принять решение о выполнении определенного действия лучше, чем положиться на случай.

11. а) в жизни студента, который всегда тщательно готовится к занятию, редко бывает несправедливая оценка; б) систематические занятия — излишняя трата сил, так как экзамен — это своеобразная лотерея.

12. а) успех приносит усердная работа, он мало связан с везением; б) чтобы хорошо устроиться, нужно вовремя оказаться в нужном месте;

13. а) мнение студента будет учтено, если оно обосновано; б) студенты практически не оказывают влияния на решения деканата.

14. а) что бы я ни планировал, я почти уверен, что мне удастся осуществить намеченное; б) планирование будущих действий не всегда разумно, так как многое зависит от случая.

15. а) есть определенные люди, в которых нет ничего хорошего; б) что-то хорошее есть в каждом.

16. а) если принято верное решение, то достижение того, что я хочу, мало зависит от обстоятельств; б) очень часто мы можем принять решение, гадая на монете.

17. а) кто станет руководителем — часто зависит от того, кому повезет; б) нужны специальные способности, чтобы заставить людей выполнять то, что нужно.

18. а) события в мире зависят от сил, которыми мы не можем управлять; б) принимая активное участие в политике и общественных делах, люди могут контролировать мировые события.

19. а) если в общечитии скучно, значит студком «никуда не годится»; б) сделать жизнь в общечитии веселой и интересной зависит от нас самих.

20. а) большинство людей не сознают, до какой степени их жизнь определяется случаем; б) не существует реально такой вещи, как везение.

21. а) человек иногда вправе допустить ошибку; б) обычно лучше всего «прикрыть» свои ошибки.

22. а) трудно понять, почему мы нравимся некоторым людям; б) как много друзей ты имеешь, зависит от того, что ты за личность.

23. а) неприятности, которые с нами случаются, сбалансированы удачами; б) большинство несчастных судеб — результат отсутствия способностей, невежества и лени.

24. а) аспирант — это в прошлом способный, трудолюбивый студент; б) чтобы поступить в аспирантуру, нужны «связи».

25. а) иногда я не могу понять, на основании чего преподаватели выводят оценки; б) есть прямое соотношение между моим усердием и оценкой.

26. а) хороший лидер в коллективе ожидает, что каждый сам решит, что ему делать; б) хороший лидер в коллективе определяет, что делать каждому.

27. а) добровольно работая сейчас, я обеспечиваю себе будущие научные достижения; б) большинство великих научных открытий — результат непредсказуемого озарения.

28. а) не раз я чувствовал, что у меня мало влияния на события, которые со мной случаются; б) я почти не верю, что везение или удача играют важную роль в моей жизни.

29. а) люди одиноки потому, что не стараются быть дружелюбными; б) не много пользы в том, чтобы стараться быть приятным людям: если ты им нравишься, то и так нравишься.

30. а) в высшей школе неоправданно много внимания уделяют физкультуре; б) занятия спортом — лучшее средство воспитания характера.

31. а) то, что со мной случается — это мои собственные действия и поступки; б) иногда мне кажется, что моя жизнь идет сама по себе.

32. а) рядовому студенту трудно понять, на основании чего деканат выносит свои решения; б) чаще всего студенты сами виноваты, если деканат применяет строгие меры.

Ключ опросника

Интернальные альтернативы: 26, 3а, 4а, 56, 6а, 76, 86, 106, 11а, 12а, 13а, 14а, 14а, 16а, 176, 186, 196, 206, 226, 236, 246, 256, 27а, 286, 29а, 31а, 326.

Экстернальные альтернативы: 2а, 36, 46, 5а, 66, 7а, 8а, 10а, 116, 126, 136, 146, 166, 17а, 18а, 19а, 20а, 22а, 23а, 246, 25а, 276, 28а, 296, 316, 32а.

Маскировочные пункты: 1, 9, 15, 21, 26, 30.

Показатель субъективной локализации контроля получается из опросника путем подсчета суммы выбранных испытуемым интегральных альтернатив.

Так как опросник содержит 26 работающих пунктов, значения шкалы имеют 27 градаций (от 0 до 26). Значение 26 — соответствует максимально интернальному контролю, 0 — максимально экстернальному контролю.

Приложение 4

Методика рисуночной фрустрации Розенцвейга в модификации Н.В. Тарабриной.

Инструкция к тесту: «Вам сейчас будут показаны 24 рисунка. На каждом из них изображены два говорящих человека. То, что говорит первый человек, написано в квадрате слева. Представьте себе, что может ответить ему другой человек. Напишите самый первый пришедший Вам в голову ответ на листе бумаги, обозначив его соответствующим номером. Старайтесь работать как можно быстрее. Относитесь к заданию серьезно и не отделяйтесь шуткой. Не пытайтесь также воспользоваться подсказками».

Тестовый материал





Обработка результатов теста

Каждый из полученных ответов оценивается, в соответствии с теорией, Розенцвейга, по двум критериям: по направлению реакции (агрессии) и по типу реакции.

Ситуации, изображенные на рисунках, можно разделить на две основные группы.

- Ситуации «препятствия». В этих случаях какое-либо препятствие, персонаж или предмет обескураживает, сбивает с толку словом или еще каким-либо способом. Сюда относятся 16 ситуаций. Изображения: 1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 22, 23, 24.

- Ситуации «обвинения». Субъект при этом служит объектом обвинения. Таких ситуаций 8. Изображения: 2, 5, 7, 10, 16, 17, 19, 21.

По направлению реакции подразделяются на:

- Экстрапунитивные: реакция направлена на живое или неживое окружение, осуждается внешняя причина фрустрации, подчеркивается степень фрустрирующей ситуации, иногда разрешения ситуации требуют от другого лица.

- Интропунитивные: реакция направлена на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация не подлежит осуждению. Испытуемый принимает фрустрирующую ситуацию как благоприятную для себя.

- Импунитивные: фрустрирующая ситуация рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое "со временем, обвинение окружающих или самого себя отсутствует.

По типу реакции делятся на:

- Препятственно-доминантные. Тип реакции «с фиксацией на препятствии». Препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются, независимо от того, расцениваются они как благоприятные, неблагоприятные или незначительные.

- Самозащитные. Тип реакции «с фиксацией на самозащите». Активность в форме порицания кого-либо, отрицание или признание собственной вины, уклонения от упрека, направленные на защиту своего «Я», ответственность за фрустрацию никому не может быть приписана.

- Необходимо-упорствующие. Тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребности». Постоянная потребность найти конструктивное решение конфликтной ситуации в форме либо требования помощи от других лиц, либо принятия на себя обязанности разрешить ситуацию, либо уверенности в том, что время и ход событий приведут к ее разрешению.

Для обозначения направления реакции используются буквы:

- E – экстрапунитивные реакции,
- I – интропунитивные реакции,
- M – импунитивные.

Типы реакций обозначаются следующими символами:

- OD – «с фиксацией на препятствии»,
- ED – «с фиксацией на самозащите»,
- NP – «с фиксацией на удовлетворение потребности».

Из сочетаний этих шести категорий получают девять возможных факторов и два дополнительных варианта.

Вначале исследователь определяет направление реакции, содержащееся в ответе испытуемого (E, I или M), а затем выявляет тип реакции: ED, OD или NP.

Сочетанию тех или иных двух вариантов присваивается собственное буквенное значение.

- Если в ответе с экстрапунитивной, интропунитивной или импунитивной реакцией доминирует идея препятствия, добавляется значок «прим» (E', I', M').

- Тип реакции «с фиксацией на самозащите» обозначается прописными буквами без значка (E, I, M).

- Тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребности» обозначается строчными буквами (e, i, m).

- Экстра- и интропунитивные реакции самозащитного типа в ситуациях обвинения имеют еще два дополнительных варианта оценки, которые обозначаются символами E и I.

Появление дополнительных вариантов подсчета E и I обусловлено разделением ситуации теста на два типа. В ситуациях «препятствия» реакция субъекта обычно направлена на фрустрирующую личность, а в ситуациях «обвинения» она чаще является выражением протеста, отстаивания своей невиновности, отвержения обвинения или упрека, короче – настойчивого самооправдания.

Так как ответы бывают нередко в форме двух фраз или предложений, каждое из которых может, иметь несколько отличную функцию, то в случае необходимости их можно обозначить двумя соответствующими символами. Например, если испытуемый говорит: «Сожалею, что явился причиной всего этого беспокойства, но буду рад исправить положение», то это обозначение будет: Ii . В большинстве случаев для оценки ответа достаточно одного счетного фактора.

Оценка большинства ответов зависит от одного фактора. Особый случай представляют взаимопроникающие или взаимосвязанные комбинации, используемые для ответов.

За основу подсчета всегда принимается явное значение слов субъекта и так как ответы нередко бывают в форме двух фраз или предложений, каждая из которых может иметь отличную функцию, то можно устанавливать за одной группой слов одну счетную величину, а за другой – другую.

Полученные данные в виде буквенных выражений (E, I, M, E', M', I', e, i, m) выносятся в таблицу.

Далее вычисляется GCR – коэффициент групповой конформности, или, иначе говоря, мера индивидуальной адаптации субъекта к своему социальному окружению. Он определяется путем сравнения ответов испытуемого со стандартными величинами, полученными путем статистического подсчета. Ситуаций, которые используются для сравнения, всего 14. Их значения представлены в таблице. В детском варианте количество ситуаций другое.

Общая таблица GCR для взрослых

Номер ситуации	OD	ED	NP
1	M'	E	
2		I	
3			
4			
5			i
6			e
7		E	
8			
9			
10		E	
11			
12		E	m
13			e
14			
15	E'		
16		E	i
17			

Номер ситуации	OD	ED	NP
18	E'		e
19		I	
20			
21			
22	M'		
23			
24	M'		

- Если ответ испытуемого идентичен стандартному, ставится знак «+».
- Когда в качестве стандартного ответа даются два типа ответов на ситуацию, то достаточно, чтобы хотя бы один из ответов испытуемого совпадал со стандартным. В этом случае ответ также отмечается знаком «+».
- Если ответ субъекта дает двойную оценку, и одна из них соответствует стандартному, он оценивается в 0,5 балла.
- Если же ответ не соответствует стандартному, его обозначают знаком «-».

Оценки суммируются, считая каждый плюс за единицу, а минус за ноль. Затем, исходя из 14 ситуаций (которые принимаются за 100%), вычисляется процентная величина GCR испытуемого.

Таблица для пересчета в проценты GCR для взрослых

GCR	Процент	GCR	Процент	GCR	Процент
14	100	9,5	68	5	35,7
13,5	96,5	9	64,3	4,5	32,2
13	93	8,5	60,4	4	28,6
12,5	90	8	57,4	3,5	25
12	85	7,5	53,5	3	21,5
11,5	82	7	50	2,5	17,9
11	78,5	6,5	46,5	2	14,4
10,5	75	6	42,8	1,5	10,7
10	71,5	5,5	39,3	1	7,2

Следующий этап – заполнение таблицы профилей. Осуществляется на основании листа ответов испытуемого. Подсчитывается, сколько раз встречается каждый из 6 факторов, каждому появлению фактора присваивается один балл. Если же ответ испытуемого оценен при помощи нескольких счетных факторов, то каждому фактору придается равное значение. Так, если ответ был оценен «Ее», то значение «Е» будет равняться 0,5 и «е», соответственно, тоже 0,5 балла. Полученные числа заносятся в таблицу. Когда таблица заполнена, цифры суммируются в колонки и строчки, а затем вычисляется процентное содержание каждой полученной суммы.

Таблица для пересчета баллов профилей в проценты

Балл	Процент	Балл	Процент	Балл	Процент
0,5	2,1	8,5	35,4	16,5	68,7
1,0	4,2	9,0	37,5	17,0	70,8
1,5	6,2	9,5	39,6	17,5	72,9
2,0	8,3	10,0	41,6	18,0	75,0
2,5	10,4	10,5	43,7	18,5	77,1
3,0	12,5	11,0	45,8	19,0	79,1
3,5	14,5	11,5	47,9	19,5	81,2
4,0	16,6	12,0	50,0	20,0	83,3
4,5	18,7	12,5	52,1	20,5	85,4
5,0	20,8	13,0	54,1	21,0	87,5
5,5	22,9	13,5	56,2	21,5	89,6
6,0	25,0	14,0	58,3	22,0	91,6
6,5	27,0	14,5	60,4	22,5	93,7
7,0	29,1	15,0	62,5	23,0	95,8
7,5	31,2	15,5	64,5	23,5	97,9
8,0	33,3	16,0	66,6	24,0	100,0

Полученное таким образом процентное отношение E, I, M, OD, ED, NP, представляет выраженные в количественной форме особенности фрустрационных реакций испытуемого.

На основании профиля числовых данных составляются три основных и один дополнительный образец.

- Первый образец выражает относительную частоту разных направлений ответа, независимо от его типа. Экстрапунитивные, интропунитивные и импунитивные ответы располагаются в порядке их убывающей частоты. Например, частоты E – 14, I – 6, M – 4, записываются $E > I > M$.

- Второй образец выражает относительную частоту типов ответов независимо от их направлений. Записываются знаковые символы так же, как и в предыдущем случае. Например, мы получили OD – 10, ED – 6, NP – 8. Записываются: $OD > NP > ED$.

- Третий образец выражает относительную частоту трех наиболее часто встречающихся факторов, независимо от типа и направления ответа. Записываются, например, $E > E' > M$.

- Четвертый дополнительный образец включает сравнение ответов E и I в ситуациях «препятствия» и ситуациях «обвинения». Сумма E и I рассчитывается в процентах, исходя также из 24, но поскольку только 8 (или 1/3) тестовых ситуаций позволяют подсчет E и I, то максимальный процент таких ответов будет составлять 33%. Для целей интерпретации полученные проценты могут быть сравнены с этим максимальным числом.

Анализ тенденций

Анализ тенденций проводится на основании листа ответов испытуемого и ставит целью выяснение того, имело ли место изменение направления реакции или типа

реакции испытуемого во время проведения опыта. Во время проведения опыта испытуемый может заметно изменить свое поведение, переходя из одного типа или направления реакций к другому. Наличие таких перемен свидетельствует об отношении испытуемого к своим собственным ответам, (реакциям). К примеру, реакции испытуемого экстрапунитивной направленности, (с агрессией на окружение), под влиянием пробужденного чувства вины могут смениться ответами, содержащими агрессию на самого себя.

Анализ предполагает выявить существование таких тенденций и выяснить их причины, которые могут быть различны и зависят от особенности характера испытуемого.

Тенденции записываются в виде стрелы, над которой указывается численная оценка тенденции, определяемая знаком «+» (положительная тенденция) или знаком «-» (отрицательная тенденция), и вычисляемая по формуле:

$(a-b) / (a+b)$, где

- «а» – количественная оценка проявления фактора в первой половине протокола (ситуации 1-12),

- «б» – количественная оценка во второй половине (от 13 до 24).

Тенденция может быть рассмотрена как показатель в том случае, если содержится как минимум в четырех ответах испытуемого, и имеет минимальную оценку $\pm 0,33$.

Анализируются пять типов тенденций:

- Тип 1. Рассматривается направление реакции в графе OD. Например фактор E' появляется шесть раз: три раза в первой половине протокола с оценкой, равной 2,5 и три раза во второй половине с оценкой в 2 балла. Соотношение равно + 0,11. Фактор I' появляется в целом только один раз, фактор M' появляется три раза. Тенденция 1-го типа отсутствует.

- Тип 2. Аналогично рассматриваются факторы E, I, M.

- Тип 3. Аналогично рассматриваются факторы e, i, m.

- Тип 4. Рассматриваются направления реакций, не учитывая графы.

- Тип 5. Поперечная тенденция – рассматривают распределение факторов в трех графах, не учитывая направления, например, рассмотрение графы OD указывает на наличие 4 факторов в первой половине (оценка, обозначенная 3) и 6 во второй половине (оценка 4). Аналогично рассматриваются графы ED и NP. В целях выявления причин той или иной тенденции рекомендуется проведение беседы с испытуемым, в процессе которой с помощью дополнительных вопросов экспериментатор может получить необходимую, интересующую его информацию.

Интерпретация результатов теста

Первый этап интерпретации заключается в изучении GCR, уровня социальной адаптации испытуемого. Анализируя полученные данные, можно предположить, что испытуемый, имеющий низкий процент GCR, часто конфликтует с окружающими, поскольку недостаточно адаптирован к своему социальному окружению.

Данные, касающиеся степени социальной адаптации испытуемого, могут быть получены с помощью повторного исследования, которое заключается в следующем: испытуемому повторно предъявляются рисунки, с просьбой дать в каждом задании такой ответ, который по его мнению было бы нужно дать в этом случае, т. е. «правильный», «эталонный» ответ. «Индекс рассогласования» ответов испытуемого в первом и во втором случаях дает дополнительную информацию о показателе «степени социальной адаптации».

На втором этапе, изучаются полученные оценки шести факторов в таблице профилей. Выявляются устойчивые характеристики фрустрационных реакций испытуемого, стереотипы эмоционального реагирования, которые формируются в процессе развития, воспитания и становления человека и составляют одну из характеристик его индивидуальности. Реакции испытуемого могут быть направлены на окружающую его среду, выражаясь в форме различных требований к ней, либо на самого себя как виновника происходящего, либо человек может занять своеобразную примиренческую позицию. Так,

например, если в исследовании мы получаем у испытуемого оценку М – нормальную, Е – очень высокую и I – очень низкую, то на основании этого можно сказать, что субъект в фрустрационной ситуации будет с повышенной частотой отвечать в экстрапунитивной манере и очень редко в интропунитивной. То есть, можно сказать, что он предъявляет повышенные требования к окружающим, и это может служить признаком неадекватной самооценки.

Оценки, касающиеся типов реакций, имеют разный смысл.

- Оценка OD (тип реакции «с фиксацией на препятствии») показывает, в какой степени препятствие фрустрирует субъекта. Так, если мы получили повышенную оценку OD, то это говорит о том, что во фрустрационных ситуациях у субъекта преобладает более чем нормально идея препятствия.

- Оценка ED (тип реакции «с фиксацией на самозащите») означает силу или слабость «Я» личности. Повышение ED означает слабую, уязвимую личность. Реакции субъекта сосредоточены на защите своего «Я».

- Оценка NP – признак адекватного реагирования, показатель той степени, в которой субъект может разрешать фрустрационные ситуации.

Третий этап интерпретации – изучение тенденций. Изучение тенденций может иметь большое значение в понимании отношения испытуемого к своим собственным реакциям.

В целом можно добавить, что на основании протокола обследования можно сделать выводы относительно некоторых аспектов адаптации испытуемого к своему социальному окружению. Методика ни в коем случае не дает материала для заключений о структуре личности. Можно лишь с большей долей вероятности прогнозировать эмоциональные реакции испытуемого на различные трудности или помехи, которые встают на пути к удовлетворению потребности, к достижению цели.

Приложение 5

Индикаторы эмоционального состояния и работы регуляторной системы у студентов

Элементы наблюдения	Выявленные особенности
Энергетика эмоций	Понижение энергетики эмоциональных проявлений; эмоциональная отстраненность
Проявление инициативы	Безынициативность; отсутствие «рабочего энтузиазма»; выполнение только тех заданий, которые являются обязательными
Работоспособность	Быстрая утомляемость; желание скорее сделать перерыв в деятельности; трудности с включаемостью в работу после перерыва
Отношение к выполнению задания	Стремление выполнить только лишь необходимый минимум; короткие, однотипные ответы на вопросы задания
Успешность выполнения задания	Наличие исправлений при выполнении задания, невнимательность

Приложение 6

Вопросы беседы, направленные на диагностику эмоционального состояния и работы регуляторной системы у студентов

1. Какие эмоции вы чаще всего испытываете, когда находитесь на занятиях?
2. Как вы себя чувствуете в начале учебного дня? В его конце?
3. Вы испытываете какие-либо трудности, связанные с учебным процессом?
4. Как вы оцениваете свои достижения в учебной сфере?
5. Каким образом проходит ваш будний день? Выходной?
6. Чем вы обычно занимаетесь вне учебной деятельности?
7. Что бы вам хотелось изменить в своей жизни на сегодняшний день?

Приложение 7

Результаты методики «Диагностика уровня эмоционального выгорания»
В. В. Бойко (в сырых баллах)

К И	ПП О	Н С	ЗВ К	Т И Д	Н	НИ ЭР	ЭНД	Р С Э Э	РПО	Р	Э Д	Э О	Л О	П И П Н	И	ИПСЭ В
1	14	5	1	6	26	20	14	8	30	72	15	13	5	8	41	139
2	19	3	2	25	49	3	9	6	15	33	0	3	8	12	23	105
3	14	6	11	18	49	2	14	12	30	58	12	8	5	6	31	138
4	17	13	21	27	78	15	7	6	18	46	7	3	13	10	33	157
5	20	3	20	3	46	20	8	0	10	38	13	0	3	7	23	107
6	22	5	2	6	35	17	14	14	10	55	5	15	3	5	28	118
7	5	3	0	0	8	17	2	8	12	39	0	3	0	3	6	53
8	22	14	12	20	68	23	10	18	10	61	12	3	16	7	38	167
9	14	3	5	3	25	8	7	3	3	21	5	5	5	5	20	66
10	17	2	2	2	23	20	8	13	7	48	17	2	5	5	29	100
11	4	11	3	13	31	2	5	3	4	14	0	3	3	11	17	62
12	9	8	1	8	26	20	7	22	23	72	10	8	8	20	46	144
13	5	3	10	13	31	28	7	10	10	55	9	10	5	8	32	118
14	25	11	10	30	76	20	5	24	15	64	14	0	3	5	22	162
15	4	2	13	28	47	8	7	20	10	45	22	8	15	6	51	143
16	14	5	1	6	26	20	14	8	30	72	15	13	5	8	41	139
17	19	2	1	18	40	20	10	28	18	76	15	7	10	23	55	171
18	10	3	21	5	39	17	10	10	15	52	20	15	15	2	52	143
19	25	16	23	15	79	8	7	13	8	36	5	5	8	19	37	152
20	4	8	3	13	28	2	10	3	4	19	0	3	3	23	29	76
21	10	6	4	25	45	17	9	8	27	61	22	5	8	7	42	148
22	9	3	1	16	29	12	12	7	8	39	2	13	5	18	38	106
23	12	8	18	8	46	18	2	4	13	37	13	3	0	2	18	101
24	9	6	10	7	32	19	9	13	28	69	12	11	13	15	51	152
25	17	9	16	13	55	17	9	25	25	76	20	13	18	10	61	192
26	7	8	25	17	57	25	27	30	13	95	15	13	10	20	58	210
27	10	18	0	0	28	22	17	6	10	55	15	10	0	10	35	118
28	22	8	6	16	52	25	22	25	15	87	7	10	15	5	37	176
29	17	0	0	15	32	10	7	25	10	52	0	5	5	3	13	97
30	0	0	0	0	0	5	7	0	4	16	12	8	5	8	33	49
31	13	25	28	15	81	9	20	0	20	49	17	22	12	5	56	186
32	13	15	23	12	63	19	20	20	28	87	17	20	20	10	67	217
33	2	0	0	2	4	17	7	2	5	31	10	15	0	0	25	60
34	22	8	1	30	61	12	12	20	28	72	18	5	18	5	46	179
35	0	16	21	13	50	2	14	2	7	25	18	25	10	2	55	130
36	19	12	23	13	67	22	12	23	23	80	22	7	5	12	46	193
37	0	3	0	0	3	10	8	0	0	18	15	8	0	0	23	44
38	2	4	5	5	16	13	14	15	15	57	15	15	13	2	45	118
39	0	0	1	0	1	25	10	8	5	48	10	15	0	0	25	74
40	17	21	16	10	64	2	12	9	15	38	9	8	20	5	42	144
41	22	20	2	28	72	28	10	18	20	76	15	2	5	15	37	185
42	22	10	28	8	68	13	10	8	12	43	18	13	8	17	56	167
43	22	3	25	30	80	0	0	15	10	25	17	7	8	3	35	140

К И	ПП О	Н С	ЗВ К	Т И Д	Н	НИ ЭР	ЭНД	РС Э Э	РПО	Р	Э Д	Э О	Л О	П И П Н	И	ИПСЭ В
44	4	8	9	18	39	17	12	5	23	57	8	18	8	10	44	140
45	4	3	6	10	23	3	7	3	18	31	15	8	5	6	34	88
46	0	8	20	0	28	20	17	0	10	47	0	10	5	0	15	90
47	5	5	20	3	33	10	21	0	10	41	15	2	0	0	17	91
48	22	3	10	7	42	10	5	15	15	45	12	15	12	8	47	134
49	25	5	7	16	53	20	7	25	10	62	10	18	10	10	48	163
50	0	17	10	7	34	25	8	0	8	41	23	10	10	0	43	118
51	10	0	0	8	18	23	5	7	25	60	13	5	8	2	28	106
52	17	8	23	18	66	15	8	15	13	51	12	8	7	0	27	144
53	7	0	0	5	12	15	5	3	20	43	0	10	5	3	18	73
54	7	20	5	13	45	25	15	8	15	63	25	10	10	22	67	175
55	12	13	21	18	64	19	14	13	15	61	16	13	17	18	64	189
56	12	23	6	7	48	30	18	13	23	84	20	20	18	5	63	195
57	8	2	6	11	27	15	14	3	23	55	5	15	15	6	41	123
58	2	11	20	5	38	20	27	19	28	94	29	25	10	5	68	200

Примечания:

КИ – код испытуемого.

ППО – симптом «переживание психотравмирующих обстоятельств».

НС – симптом «неудовлетворенность собой».

ЗВК – симптом «загнанность в клетку».

ТИД – симптом «тревога и депрессия».

Н – фаза «напряжение».

НИЭР – симптом «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование».

ЭНД – симптом «эмоционально-нравственная дезориентация».

РСЭЭ – симптом «расширение сферы экономии эмоций».

РПО – симптом «редукция профессиональных обязанностей»

Р – фаза «резистенция»

ЭД – симптом «эмоциональный дефицит»

ЭО – симптом «эмоциональная отстраненность»

ЛО – симптом «личностная отстраненность»

ПИПВ – симптом «психосоматические и психовегетативные нарушения»

И – фаза «истощение»

ИПСЭВ – интегральный показатель СЭВ

Приложение 8

Результаты опросника «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой
(в сырых баллах)

Код испытуемого	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность	Общий уровень саморегуляции
1	9	4	8	6	6	4	33
2	9	9	7	7	4	5	37
3	3	3	2	3	7	5	17
4	8	6	9	7	6	4	35
5	8	7	7	6	5	7	36
6	9	7	8	8	8	5	39
7	4	6	8	6	6	6	31
8	5	2	3	5	3	3	17
9	7	5	6	6	8	6	33
10	6	3	5	5	3	4	23
11	5	8	6	5	7	0	28
12	8	5	6	7	6	8	36
13	7	5	6	5	8	3	29
14	6	5	6	6	5	2	25
15	2	2	2	2	1	3	10
16	9	4	8	6	6	4	33
17	8	4	8	5	5	5	31
18	4	8	7	6	8	7	35
19	8	7	7	6	5	3	31
20	7	6	7	5	7	1	29
21	7	4	6	7	5	0	26
22	8	7	5	4	5	4	30
23	5	7	6	5	8	6	32
24	8	7	8	6	4	6	35
25	7	6	2	4	8	7	28
26	3	2	5	2	5	7	19
27	4	4	4	4	9	8	25
28	7	4	6	5	9	6	31
29	9	8	7	7	6	5	37
30	7	6	6	7	4	4	32
31	2	8	5	8	8	8	32
32	4	5	4	6	6	5	25
33	6	7	5	8	8	5	34
34	8	5	7	5	4	6	32
35	9	8	8	8	6	7	41
36	3	5	3	4	6	4	22
37	5	6	6	7	6	2	29
38	1	6	2	5	8	9	24
39	5	5	5	6	5	3	25
40	7	7	8	6	4	7	35

Код испытуем го	Планиро вание	Моделир ование	Программи рование	Оценив ание результ атов	Гибк ость	Самостояте льность	Общий уровень саморегу ляции
41	5	4	5	6	2	7	25
42	6	3	2	5	6	4	22
43	6	5	7	6	7	5	30
44	9	5	6	6	8	6	35
45	3	6	2	4	6	2	19
46	8	7	5	6	9	7	35
47	7	5	4	5	6	1	24
48	5	5	5	3	7	3	25
49	9	6	8	5	5	6	34
50	8	3	7	7	7	6	31
51	8	6	4	6	8	7	32
52	9	5	6	7	8	8	36
53	5	9	5	8	7	6	35
54	2	4	2	5	7	6	21
55	5	3	4	7	3	5	25
56	6	3	4	4	9	4	24
57	5	6	4	6	7	8	30
58	8	6	7	9	6	6	36

Результаты теста-опросник субъективной локализации контроля (СЛК) С.Р. Пантелеева и В.В. Столина (в сырых баллах)

Код испытуемого	Интернальные альтернативы	Экстернальные альтернативы
1	18	8
2	22	4
3	11	15
4	14	12
5	18	8
6	21	5
7	16	10
8	21	5
9	15	11
10	11	15
11	7	19
12	16	10
13	13	13
14	17	9
15	15	11
16	19	7
17	20	6
18	17	9
19	17	9
20	12	14
21	10	16
22	18	8
23	24	2
24	17	9
25	4	22
26	8	18
27	13	13
28	13	13
29	23	3
30	20	6
31	16	10
32	11	15
33	19	7
34	22	4
35	23	3
36	15	11
37	10	16
38	15	11
39	20	6
40	16	10
41	24	2
42	9	17
43	17	9
44	19	7
45	11	15

Код испытуемого	Интернальные альтернативы	Экстернальные альтернативы
46	16	10
47	17	9
48	12	14
49	20	6
50	21	6
51	19	7
52	15	11
53	19	7
54	21	5
55	13	13
56	13	13
57	13	13
58	22	4

Приложение 10

Результаты методики рисуночной фрустрации Розенцвейга в модификации
Н.В. Тарабриной (в сырых баллах)

Номер ситуа ции Код испыт уемого	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
	1	E	M	E,	E	M	E,	M	E	i	E	E	E	E	E	E	E	e	E	M	E	M,	e	M,	
2	m	i	i	M	i	M	I	M	e	I	M	m	E,	E	M	I	i	M	M	M,	i	M	E,	M	
3	E	i	e	M	i	e	i	M	E,	E	E,	E	E,	m	E	M,	M	M	I	M,	M,	M	I	E	
4	E	i	I	e	i	M	i	M	E,	E	M	i	E	i	E	I	M	M	I	M	i	M	e	M	
5	E	I	M,	m	i	M	M	I	E,	E	e	e	E	E'	M	I	i	M	I	E	M	E,	m	M	
6	I	i	M	i	e	e	I	I	E'e	E	M	i	E,	m	M	I	i	M	I	E	i	M	m	M,	
7	E	I	i	e	i	M	i	M	E,	E	M	i	i	E'	M	E	E	i	I	E	i	e	E,	i	
8	M	I	M,	M,	E	i	E	E	i	E	E	E	E	E	E	I	E,	i	E	M	i	M	e	M,	
9	E	i	i	M	i	M	I	i	i	E	E	i	E	e	E	I	i	M	I	E	E,	M	e	M	
10	E	I	E,	m	e	M	I	I	E,	E	M	e	E	E	m	M	I	M	M	I	E	I	M	E,	M
11	M	i	m	M,	i	i	i	M	i	E	M	m	i	m	M	I	I	i	I	E,	i	M	M	M	
12	M	I	m	M,	i	M	E	m	m	M,	E	E,	M	M	i	M,	E	i	I	M,	i	M	e	i	
13	E,	I	M,	M,	i	e	i	I	E,	E	M	i	i	m	E	E	E,	i	I	I	i	M	i	M,	
14	E	I	I	M	E,	M	I	M	E,	E	M	M	E,	E	i	E	E	E,	I	i	i	M	i	E	
15	M	I	M,	i	e	M	I	I	i	E	M	i	i	i	M	E	E,	M	I	M	M	M	E,	M	
16	M	i	M,	M	i	I	i	M,	m	E	M	e	E,	m	M	I	I	e	I	M,	i	M	m	M	
17	E	i	i	M	i	M	E	i	E,	E	M	m	E	i	e	E	M	i	i	M,	i	E	e	M	
18	M	i	i	i	i	i	E,	I	i	M	M	i	i	i	M	I	M,	i	I	M	E,	M	i	M	
19	E	i	M,	e	i	E,	I	I	e	E,	M,	M,	E	E'	E,	I	i	E,	I	M,	E,	e	E,	E'	
20	M	I	M	M,	i	M	I	E	m	E	M	m	i	m	M	I	i	i	I	M,	i	M	m	M	

Номер ситуа ции Код испыт уемого	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
	21	E	i	i	e	i	i	I	I	i	E	M	m	E	i	E	I	i	M	I	M	I	M	E
22	E	i	e	E	i	i	i	E	i	M	M	m	E	m	E	I	E	i	E	E	i	M	E	i
23	E	I	i	E	E	i	E	I	i	E	M	i	E	E'	M	E	I	i	I	I	M	M	E	M
24	e	i	E	E	E	i	I	E	E	E	M	I	E	E'	M	E	E	M	E	E	i	E	E	M
25	M	I	e	E	i	i	I	I	i	E	M	E	E	E'	i	E	E	i	E	M	i	M	E	M
26	e	I	i	E	i	i	E	I	e	E	M	e	E	E'	E	E	I	i	I	M	i	M	E	E'
27	M	i	i	E	i	E	E	E	E	E	E	m	E	m	E	I	E	M	I	E	M	M	M	M
28	E	i	i	M	i	M	I	E	i	e	M	i	E	E'	i	I	M	M	I	E	E	M	e	M
29	M	i	i	i	i	M	E	i	E	E	M	m	E	E'	E	E	I	i	I	M	I	M	i	I
30	e	i	i	M	i	M	E	E	E	M	M	m	i	m	M	E	M	M	I	M	E	M	m	M
31	e	e	i	E	i	i	E	M	i	E	M	i	E	E'	i	I	E	e	E	e	i	M	e	M
32	E	I	i	E	i	E	M	I	E	E	M	m	E	E	E	I	E	E	I	M	E	M	E	M
33	M	I	E	i	i	i	I	I	E	E	M	i	E	E'	i	I	I	i	I	E	E	M	i	M
34	M	I	i	i	i	i	E	I	E	E	E	e	E	E'	E	E	E	i	I	E	E	M	i	E'
35	e	i	i	e	e	i	I	E	E	E	M	i	i	m	M	E	i	i	I	M	I	M	e	e
36	E	I	i	E	i	M	E	I	e	E	M	m	E	m	M	E	I	M	I	M	i	M	E	M
37	M	i	i	E	i	M	E	I	E	E	M	E	E	m	M	E	E	M	E	i	i	M	m	M
38	M	i	i	e	e	i	E	E	E	E	M	E	E	i	E	E	E	e	E	E	E	M	e	E
39	e	i	i	M	i	M	E	i	e	E	M	i	E	m	i	E	M	M	I	E	E	M	i	e
40	E	i	i	M	i	M	E	I	E	E	M	m	E	E	E	E	I	i	E	M	i	M	i	e
41	E	i	i	M	I	M	I	M	E	E	M	i	E	i	i	E	E	M	I	E	E	E	E	E
42	M	i	M	E	i	i	E	M	M	E	M	i	E	m	M	e	M	I	I	E	E	M	i	M

Номер ситуа ции Код испыт уемого	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
	43	M	I	M	i	i	E,	I	M	E,	E,	M	E,	i	e	M	I	E,	E,	I	E,	E,	M	m
44	M	I	i	E,	i	M	M	I	E,	E	M	i	E	M	E	E	E,	M	I	E,	i	M	E,	e
45	E	I	i	E,	i	i	I	I	E,	M,	M	i	i	E'	M	E,	E,	i	I	E,	i	M	i	E'
46	E,	i	i	M	i	i	I	M	E,	E,	M	i	E,	i	M	E,	i	i	I	M	i	M	M	M
47	E,	e	i	e	i	E,	E,	M	i	E	M	e	E,	E'	E,	E,	i	i	E	M,	i	M	m	M
48	M	I	e	M	I	M	E,	M	E,	E,	M	M	E,	E'	M	M	I	M	E,	M	E,	M	M	M
49	E	I	i	i	e	i	I	i	E,	E	M	m	E,	i	E,	E,	I	i	I	M,	E	M	E,	M
50	e	I	E	i	E,	M	I	i	M	E	M	M	i	e	i	E,	E	i	I	M	i	M	E,	M
51	M,	i	i	i	i	M	I	I	E,	E	M	M	i	I	i	I	i	E	I	i	i	M	E,	M
52	M,	i	i	i	i	i	E	E,	i	M	M	i	i	E'	i	E,	I	i	I	E,	E,	M	i	M
53	M,	i	i	M	i	E,	I	E,	E,	E	M	i	E,	E	E	E	E	E,	I	E,	E,	M	E,	M
54	M	i	i	e	i	i	E	M,	E,	E,	M	m	i	E'	i	M,	i	i	E,	M,	E,	M	m	E
55	E	I	E,	M,	i	E,	E,	E	i	E	M	m	E	E'	E	I	M	E,	I	E	I	E,	m	E'
56	M	i	i	i	E	E,	I	E	E,	E,	M	M	i	M	E	E,	M,	i	I	E,	E,	E,	E,	M
57	E	i	i	E,	i	E,	E	E	e	E	M	i	E,	E'	M	E,	E,	i	I	E,	E,	M	E,	i
58	e	i	i	M	I	i	i	i	e	I	M	i	E	i	E,	i	i	E,	I	E,	E,	M	e	E

Приложение 11

Корреляционная матрица исследуемых показателей (критерий r-Спирмена)

Регуляторные процессы и свойства Симптомы и фазы СЭВ	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность	Общий уровень саморегуляции
Тревога и депрессия					-0,299*		
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование		-0,45**					
Расширение сферы экономии эмоций		-0,37**		-0,315*			
Эмоциональный дефицит	-0,287*	-0,469**	-0,284*				-0,387**
Эмоциональная отстраненность					0,337**	0,288*	
Личностная отстраненность						0,292*	
Психосоматические и психовегетативные нарушения				-0,322*	-0,352**		
Фаза резистенции		-0,472**					
Фаза истощения		-0,346**					

Примечание: * – корреляция значима на уровне $p \leq 0,05$; ** – корреляция значима на уровне $p \leq 0,01$.

Программа, направленная на развитие саморегуляции поведения студентов

1. Повышение уровня развития «планирования», «моделирования», «программирования» и «оценивания результатов».

Цели:

- 1) Ознакомить участников со спецификой работы в группе, со структурой занятий, нормами групповой работы, установить взаимодействие членов группы.
- 2) Повысить уровень развития таких регуляторных процессов участников, как «планирование», «моделирование», «программирование», «оценивание результатов».

Занятие 1.

Цель: развить способность выдвигать и удерживать цели, осознанно планировать деятельность.

Разминка

Упражнение 1. «Приветствия без слов» (5 мин)

Участникам предлагается в течение 2-3 минут свободно передвигаться по помещению и успеть за это время поприветствовать как можно большее количество человек (считаются и взаимные приветствия). Делать это нужно без употребления слов, а любыми другими способами: кивком головы, рукопожатием, объятием и т. д. При этом каждый способ может быть использован участником только один раз, для каждого следующего приветствия нужно придумать новый способ.

Обсуждение. Кому сколько человек удалось поприветствовать? Возможно, у кого-то возникал психологический дискомфорт, ведь в реальной жизни приветствовать друг друга подобным образом не принято. Какими способами удалось преодолеть этот дискомфорт? А почему в реальной жизни люди, когда они встречаются, ведут себя не так, как им придет в голову, а регулируют свои реакции, действуют только определенными, одобряемыми в обществе способами?

Упражнение 2. «Знакомство и желания» (5 мин)

Участники фиксируют свои цели на данное занятие, а также записывают, чего именно они ждут по окончании цикла занятий в целом (последний список будет проанализирован в конце курса коррекции). Члены группы называют свое имя и зачитывают желания относительно данного занятия.

Упражнение 3. «Обсуждение групповых норм» (5 мин)

Ведущий обсуждает с участниками принципы работы в группе:

1. "Здесь и теперь".

Этот принцип ориентирует участников тренинга на то, чтобы предметом их анализа постоянно были процессы, происходящие в группе в данный момент, чувства, переживаемые в данный конкретный момент, мысли, появляющиеся в данный момент. Кроме специально оговоренных случаев запрещаются проекции в прошлое и в будущее. Принцип акцентирования на настоящем способствует глубокой рефлексии участников, обучению сосредотачивать внимание на себе, своих мыслях и чувствах, развитию навыков самоанализа.

2. «Искренность и открытость».

Самое главное в группе – не лицемерить и не лгать. Чем более откровенными будут рассказы о том, что действительно волнует и интересует, чем более искренним будет предъявление чувств, тем более успешной будет работа группы в целом.

3. «Принцип «Я».

Основное внимание участников должно быть сосредоточено на процессах самопознания, на самоанализе и рефлексии. Даже оценка поведения другого члена группы должна осуществляться через высказывание собственных возникающих чувств и переживаний. Запрещается использовать рассуждения типа: "мы считаем...", "у нас мнение другое..." и т. п., перекладывающие ответственность за чувства и мысли конкретного человека на аморфное "мы". Все высказывания должны строиться с использованием

личных местоимений единственного числа: "Я чувствую...", "Мне кажется...". Уже первые групповые дискуссии обнаруживают, насколько непохожи мысли и чувства разных людей, что является определяющим аргументом для введения названного правила.

4. «Активность».

Поскольку психологический тренинг относится к активным методам обучения и развития, такая норма, как активное участие всех в происходящем на тренинге, является обязательной. Большинство упражнений подразумевает включение всех участников. Но даже если упражнение носит демонстрационный характер или подразумевает индивидуальную работу в присутствии группы, все участники имеют безусловное право высказаться по завершении упражнения.

5. «Конфиденциальность».

Все, о чем говорится в группе относительно конкретных участников, должно остаться внутри группы – естественное этическое требование, которое является условием создания атмосферы психологической безопасности и самораскрытия. Само собой разумеется, что психологические знания и конкретные приемы, игры, психотехники могут и должны использоваться вне группы – в профессиональной деятельности, в учебе, в повседневной жизни, при общении с родными и близкими, в целях саморазвития.

Основная часть

Упражнение 1. «Былинный камень» (15 мин)

Цель: развить способность формулировать цели в категориях «хочу», «могу» и «надо».

Инструкция. Идет герой по дороге. (Кто будет героем, вы придумаете сами – Чебурашка, Царевна-Несмеяна, Терминатор, Вовочка из анекдотов, три богатыря или кто-то другой.) И видит герой камень, а на камне написано: «Налево пойдешь – найдешь то, что хочешь, прямо пойдешь – найдешь то, что можешь, а направо пойдешь – найдешь то, что надо!» Выберите героя и расскажите, что с ним случится при каждом из этих выборов. Затем в группе происходит обмен мнениями по поводу сделанных участниками выборов.

Упражнение 2. «Правило постановки цели SMART» (25 мин)

Цель: развить способность осознанно планировать деятельность.

Правильно поставленная цель – половина пути к ее достижению. Корабль плывет по волнам сквозь штормы и течения потому, что у него есть курс и есть капитан, который его направляет. Стрелок поражает мишень в тире потому, что у него есть цель. Двигаться по жизни без цели – это все равно, что стрелять, не целясь. Если вы не знаете точного адреса, координат места, куда вам нужно добраться, – вы никогда его не найдете. Цель – это то, что придает смысл нашим поступкам. Как стать капитаном своего корабля и метким стрелком, всегда попадающим в цель? Как правильно ставить цели? Цели могут быть большими и маленькими, глобальными и промежуточными.

Правильно поставленная цель должна отвечать правилу «SMART»:

S – specific – конкретной;

M – measurable – измеримой;

A – achievable – достижимой;

R – realistic – реалистичной;

T – timebordered – ограниченной во времени.

Участникам предлагается привести примеры их личных целей, сформулированных по правилу SMART. Затем происходит групповое обсуждение.

Подведение итогов

Упражнение 1. «Переоценка» (5 мин)

Участники возвращаются к списку желаний, написанном ими в начале занятия. В группе происходит обсуждение того, какие желания были удовлетворены, какие ожидания не оправдались, какие неожиданные открытия были сделаны.

Занятие 2.

Цель: развить способность осознанно, детализировано и адекватно оценивать внешние и внутренние значимые условия достижения цели.

Разминка

Упражнение 1. «Здравствуй, я тебе рад!» (5 мин)

Работа проходит в кругу. Задача каждого участника – по очереди сделать шаг вперед и, производя определенное движение, поприветствовать окружающих, сказать им комплимент. Остальные сразу после участника одновременно повторяют его движение и фразу, которую он произнес, с той же интонацией.

Основная часть

Упражнение 1. «Мои ресурсы» (20 мин)

Цель: развить способность адекватно оценивать значимые внутренние условия.

Участникам предлагается начать с тех ресурсов, о существовании которых они уже знают. На листе с надписью «Мои ресурсы», они записывают те из них, которые очень помогают им в жизни. Далее происходит озвучивание этих ресурсов по очереди по кругу. После чего психолог просит участников обратить внимание на второй лист и записать на нем качества, которые мешают им в жизни. Далее также происходит озвучивание этих качеств и обсуждение: только ли мешают эти качества, а может, они все-таки чем-то помогают нам? В процессе обсуждения психолог подводит студентов к мысли о том, что эти качества, казалось бы, негативные (лень, трусость, зависть, коварство и т. д.), но и они приносят нам пользу, помогают нам в некоторых жизненных ситуациях и тоже могут являться внутренними ресурсами нашего организма.

Упражнение 2. «SWOT – анализ ситуации» (25 мин)

Цель: развить способность выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем.

Для успеха в достижении поставленных целей нужно уметь анализировать ситуацию. Любая ситуация таит в себе как возможности, так и угрозы. Правильно анализировать ситуацию помогает правило SWOT:

S – Strength – сила;

W – Weakness – слабость;

O – Opportunity – возможности;

T – Threat – угрозы.

У каждой ситуации всегда есть четыре стороны – ее плюсы (сильные стороны), минусы (слабые стороны), возможности – (потенциал ситуации) и угрозы (возможные негативные последствия).

Участникам предлагается проанализировать любую важную для них ситуацию по модели SWOT.

Подведение итогов

Упражнение 1. «Автобусная остановка» (10 мин)

На 4-х стенах тренинговой комнаты вешаются листы, вверху которых написаны неоконченные предложения («С этой минуты я буду...», "Спасибо..", "Этот тренинг для меня..", "Самое важное - это..", "Сегодня я сделал открытие, что.."). Все участники делятся на 4 группы и отправляются в путешествия по этим остановкам. По 2-3 минуты находятся на каждой и пишут продолжение предложения. Потом дается ещё несколько минут, чтобы участники посмотрели на все листы.

Занятие 3.

Цель: развить способность осознанно программировать свои действия и поведение.

Разминка

Упражнение 1. «Никто не знает, что я...» (5 мин)

Каждый из участников (по кругу) дополняет фразу: «Никто в группе не знает, что я...» Например: «Никто в группе не знает, что я сегодня не услышал звонок будильника», или «Никто в группе не знает, что больше всего на свете я люблю соленые огурцы», или «Никто в группе не знает, что мне снилось сегодня ночью... И я никому не скажу!»

Основная часть

Упражнение 1. «Планирование своего дня» (25 мин)

Цель: развить способность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей.

Чтобы быть эффективным в достижении цели, нужно уметь двигаться к ней, каждый день делать один маленький шаг к ее исполнению. Чтобы легче было запомнить, представьте ваш рабочий день как игру, в которой есть:

– слоны – большие глобальные цели, к которым нужно каждый день делать шаг (съесть бифштекс из слона). Например, если у вас цель – выучить английский, то каждый день нужно учить по 20 слов;

– лягушки – мелкие неприятные дела, которые выполнять необходимо (чистить ботинки, стирать, убирать, выносить мусор и т. п.);

– жесткие встречи – те дела, которые привязаны к определенному времени (учеба);

– гибкие задачи – то, что можно сделать в любое время дня (встреча с другом, кружок);

– лучшее дело дня – то, что будет самым важным для вас в этот день;

– подарок себе – благодарность себе за достигнутые цели и реализованные планы.

Каждому участнику предлагается расписать свой рабочий день по предложенному плану. Затем в группе происходит обсуждение того, что было самым сложным и самым легким в составлении графика.

Упражнение 2. «Катастрофа на воздушном шаре» (25 мин)

Цель: развить способность выстраивать последовательность своих действий и поведения для достижения намеченных целей.

Группа ученых, отправившихся в экспедицию на воздушном шаре, потерпела катастрофу. Воздушный шар был поврежден и падает. Участникам дается 10 минут на принятие решения, в каком порядке они будут избавляться от балласта (груза, находящегося внутри шара). Список состоит из следующих вещей:

1. Посуда (котелки, миски, ложки, кружки) – 12 кг;
2. Ракетница с сигнальными ракетами – 6 кг;
3. Аптечка с медикаментами – 7 кг;
4. Топоры, лопата, ломик – 12 кг;
5. Консервы мясные – 20 кг;
6. Винтовка с запасом патронов – 25 кг;
7. Большая палатка (на 10 мест) – 10 кг;
8. Канистра с питьевой водой – 20 л;
9. Шоколад и конфеты – 15 кг;
10. Баллоны с кислородом – 50 кг;
11. Рыболовные снасти – 1 кг;
12. Транзисторный радиоприемник – 2,5 кг;
13. Лодка резиновая, надувная – 20 кг;
14. Фото и кинокамеры – 25 кг;
15. Секстант (прибор для определения местонахождения по звездам) – 5 кг;
16. Теплая одежда и одеяла – 50 кг;
17. Уникальный зверь для зоопарка – 25 кг;
18. Комплект географических карт – 2 кг;
19. Материалы научных исследований (8 папок) – 6 кг;
20. Соль, сахар – 5 кг.

После ранжирования участники обсуждают в группе, почему они выбрали именно такую последовательность выброса предметов.

Подведение итогов

Упражнение 1. «Пирамида позитивных желаний» (5 мин)

Психолог вытягивает вперед руку ладонью вниз и произносит пожелание группе. Участники поочередно кладут ладони на ладонь ведущего с пожеланиями, затем на счет "три" дружно скидывают руки вверх.

Занятие 4.

Цель: развить способность участников адекватно оценивать себя и результаты своей деятельности и поведения.

Разминка

Упражнение 1. «Рецепт хорошего дня» (10 мин)

Психолог держит в руках карточки с рецептами блюд, которые включают 7—8 ингредиентов. Участники разбиваются на подгруппы по 3—4 человека, каждой из подгрупп берет один из рецептов. Задача участников — сохранив структуру рецепта и соотношение объемов/массы ингредиентов, составить рецепт хорошего тренингового дня (сохранять в рецептуре вид обработки ингредиентов необязательно: «поджаривать созревшего тренера на медленном огне» или «мелко покрошить свежевывспавшихся участников» — не лучшая затея). Рецепт должен быть итогом коллективного творчества и устраивать всех членов подгруппы. В состав рецепта может входить все что угодно. На подготовку рецепта подгруппам дается 7 минут; после того как все рецепты будут сформулированы, они зачитываются всем участникам.

Основная часть.

Упражнение 1. «Шесть шляп» (25 мин)

Цель: развить способность критично оценивать свои действия, анализировать ситуацию с разных сторон.

Участникам берут некую проблемную ситуацию из предложенных членами группы, например: «Молодой человек никак не может определиться, куда идти работать. Поэтому устраивается в фирму отца». Нужно разобрать разные точки зрения на эту ситуацию. Каждый участник комментирует ситуацию, исходя из своей роли:

- Белая шляпа – объективность;
- Черная шляпа – критика, скепсис;
- Желтая шляпа – оптимизм;
- Зеленая шляпа – креативность, творчество;
- Синяя шляпа – разум, логика;
- Красная шляпа – эмоции, чувства.

По окончании высказываний «шляп» в группе происходит обсуждение того, как можно использовать данные критерии анализа в любой жизненной ситуации.

Упражнение 2. «Что будет, если...» (20 мин)

Цель: развить способность анализировать рассогласование целей и результатов деятельности.

Один из участников называет ситуацию (Например, человек забыл дома ключи), а второй предлагает три возможных варианта ее исхода в будущем (далее – по кругу). Группа может помогать в придумывании альтернативных вариантов развития событий. После того, как каждый участник предложил различные развязки, происходит обсуждение упражнения.

Подведение итогов

Упражнение 1. «Оценка дегустатора» (5 мин)

Участники возвращаются к рецептам, придуманным ими в начале занятия. Члены группы анализируют, какой из рецептов оказался самым похожим на то, что реально происходило в процессе выполнения упражнений.

2. Развитие регуляторно-личностных свойств: «гибкости» и «самостоятельности»

Цель: развить у учащихся регуляторно-личностные свойства: «гибкость» и «самостоятельность».

Занятие 1

Цель: развить способность перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции поведения при изменении внешних и внутренних условий.

Разминка

Упражнение 1. «Передай предмет» (5 мин)

Участники должны по кругу передавать какой-либо предмет, например, маркер или мячик. Но способ передачи каждый раз, для каждого участника должен быть новым. Если предмет падает, то игра начинается заново.

Основная часть

Упражнение 1. «Противоположности» (20 мин)

Цель: развить гибкость в восприятии жизненных ситуаций, развить способность находить неочевидные варианты решения.

Участникам предлагаются краткие описания нескольких ситуаций. Требуется придумать ситуации, которые можно было бы рассматривать как противоположные предложенным. Упражнение выполняется в подгруппах по 3-4 человека. Потом представители каждой из подгрупп поочередно озвучивают придуманные варианты и аргументируют, почему их можно рассматривать как противоположные предложенным ситуациям. Ситуации следующие:

- Боксер выходит на ринг.
- Девушка едет с горки на роликах.
- Фотокорреспондент передает в редакцию снимки с соревнований.

Участники могут предлагать и собственные ситуации, однако следует избегать слишком простых вариантов, в которых противоположные ситуации очевидны, а выбирать такие, где противоположности не столь очевидны или, по крайней мере, их можно выделить на основе разных признаков.

После в группе происходит обсуждение. Какой смысл вкладывался в понятие «противоположность» при выполнении этого упражнения? В каких ситуациях придумать противоположные варианты было легче, а в каких сложнее, с чем это связано? Участники приводят примеры жизненных ситуаций, где может пригодиться подход к решению проблем «от противного».

Упражнение 2. «Неуверенные, уверенные и агрессивные ответы» (25 мин)

Цель: развить способность быстро и легко перестраивать планы и программы исполнительских действий и поведения.

Каждому члену группы предлагается продемонстрировать в заданной ситуации неуверенный, уверенный и агрессивный типы ответов. Ситуации следующие:

- Друг разговаривает с вами, а вы хотите уйти.
- Ваш товарищ устроил вам встречу с незнакомым человеком, не предупредив вас.
- Люди, сидящие сзади вас в кинотеатре, мешают вам громким разговором.
- Ваш сосед отвлекает вас от интересного выступления, задавая глупые, на ваш взгляд, вопросы.
- Учитель говорит, что ваша прическа не соответствует внешнему виду ученика.
- Друг просит вас одолжить ему вашу какую-либо дорогостоящую вещь, а вы считаете его человеком не аккуратным, не совсем ответственным.

Участники могут предлагать свои ситуации для других членов группы. Для каждого участника используется только одна ситуация. Затем в группе обсуждается ответ каждого участника.

Подведение итогов

Упражнение 1. «Голос благодарности» (10 мин)

Каждый из членов группы должен поблагодарить другого участника за его вклад в занятие. Когда спикер заканчивает речь, кто-то подходит к нему и занимает его место. При уходе с трибуны участник говорит: «А теперь мой друг (имя) хотел бы добавить к этому несколько слов благодарности...». И так далее, пока каждый не получит хотя бы один шанс выразить свою благодарность и пока не поблагодарят каждого участника (желательно более одного раза).

Занятие 2.

Цель: развивать регуляторную автономность.

Разминка

Упражнение 1. «Хиппи» (10 мин)

Участники становятся в круг. Сначала ведущий может сказать несколько вводных слов о движении хиппи, о том, что оно было очень популярно во многих странах мира и одной из традиций его представителей было делать какие-нибудь надписи на своей одежде. Эти надписи часто отражали жизненную позицию, девиз ее обладателя. Далее участники должны перебрасывать друг другу мяч со словами: «Если бы ты был хиппи, то на твоей футболке было бы написано...» и предлагать свой вариант надписи. Тот, кому брошен мяч, говорит, согласен ли он надеть такую футболку. Важно, чтобы при выполнении упражнения каждый участник получил футболку с какой-то надписью.

Основная часть

Упражнение 1. «Вынужденный выбор» (25 мин)

Цель: развить способность самостоятельно принимать решения вне зависимости от ситуации и мнения других людей.

Это упражнение научит вас делать выбор между двумя равнозначно привлекательными вариантами. «Какое описание больше мне подходит — то или это?». Выбирать необходимо исходя из своих представлений о себе, своих ощущений и ценностей.

Ведущий задает альтернативный вопрос, например: «На какую марку автомобиля вы больше похожи, "Форд Эскорт" или "Кадиллак"?» Каждой стене присваивается какой-либо вариант ответа, и ведущий отправляет тех, кто ассоциирует себя с «Эскортом», в одну сторону, а тех, кто сделал выбор в пользу «Кадиллака», — в другую. На выбранной стороне каждый участник должен найти себе партнера и обсудить с ним причины, по которым сделал этот выбор. Затем все возвращаются в центр комнаты. Ведущий снова зачитывает альтернативный вопрос, и участники снова делают выбор, отходя к соответствующей стене и т.д.

Всех участники предупреждаются о том, что после каждого вопроса им следует искать нового партнера для обсуждения. Альтернативные вопросы:

1. Больше экономите или тратите?
2. Больше похожи на город Нью-Йорк или штат Колорадо?
3. Одиночка или командный игрок?
4. Роза или маргаритка?
5. Завтрак или ужин?
6. Лето или зима?
7. Скорее учитель или ученик?
8. Настоящее или будущее?

Затем в группе происходит обмен впечатлениями по поводу упражнения.

Упражнение 2. «Наставник» (20 мин)

Цель: проанализировать недостатки несамостоятельного поведения, некритичного следования чужим советам.

Участники делятся на пары. Каждой паре выдается лист бумаги и фломастеры. В диадах жеребьевкой определяется роли ведущего и ведомого. Ведущий выбирает сюжет, который должен появиться на листе. Ведомый полностью выполняет приказы ведущего.

Последний говорит рисующему, что ему нужно сделать (что изобразить, как именно, каким цветом и т.д.). Если ведущему что-то не нравится в рисунке, ведомый должен это исправить так, как скажет ведущий. По окончании рисунка происходит групповое обсуждение. Насколько комфортно было в роли? Какие чувства вызывали приказы ведущего и деятельность ведомого? Что вызывало негативные эмоции? Что позитивные?

Подведение итогов

Упражнение 1. «Я напишу на своей футболке...» (5 мин)

Участники вспоминают, что происходило во время разминки. Теперь у них немного иная задача. Члены группы должны перебрасывать друг другу мяч со словами: «Если бы я был хиппи, то на моей футболке было бы написано...». Важно, чтобы надписи участников не повторялись, не были очень близки по смыслу.

Занятие 3

Цель: развить способность рефлексировать по поводу собственного уровня саморегуляции поведения.

Разминка

Упражнение 1. «Это слишком логично» (10 мин)

Кто-то из участников задает вслух вопрос, например, «Почему трава зеленая?», «Почему трактора не ездят быстро?», «Когда же люди научатся не спать ночью?» и т.п. Участник справа от говорящего отвечает на этот вопрос. (Далее – по кругу). Другой участник говорит, что этот ответ слишком логичный, и предлагает свой ответ. Его ответ оспаривает другой участник – в той же манере. И так до тех пор, пока круг не завершится. После этого кто-то задает новый вопрос – из другой области.

Основная часть

Упражнение 1. «Фильм про мою жизнь» (40 мин)

Цель: развить способность рефлексировать по поводу собственного уровня саморегуляции поведения.

Ведущий говорит участникам инструкцию, которая имеет следующую форму. Напишите сценарий фильма о себе, начиная с детских мечтаний, кем вы хотели быть, когда вырастаете, и заканчивая признанием другими людьми ваших достижений в выбранной профессии или области самореализации.

После того, как члены группы завершат написание сценария, начинается групповое обсуждение полученных текстов. Уделяется внимание постановке целей, оценке значимых условий ее достижения, разработке программы действий, оцениванию полученных результатов, наличию альтернативных вариантов, а также автономности «героя фильма».

Подведение итогов

Упражнение 1. «Прогноз погоды» (10 мин)

Участники берут лист бумаги и карандаши и рисуют сюжет, который будет соответствовать их настроению. Они могут изобразить различные погодные условия («штормовое предупреждение», «солнечно, без осадков»). Затем происходит групповое обсуждение. Данное упражнение позволяет разрядить возможное напряжение после предыдущей деятельности, направленной на глубокий самоанализ.

Занятие 4.

Цель: развить способность самостоятельно разрабатывать детальный план достижения цели.

Разминка

Упражнение 1. «Девиз» (10 мин)

Каждый член группы называет 2 девиза. Один из них – его личный, другой – девиз для группы. Затем вся группа выбирает наиболее удачный слоган.

Основная часть

Упражнение 1. «Путь к мечте» (40 мин)

Цель: развить способность самостоятельно разрабатывать детальный план достижения цели.

Каждый из участников группы называет какую-то цель, мечту, которые он бы хотел бы достигнуть. Затем в группе разбираются этапы алгоритма, который приведет к достижению цели. Участники на листах письменно прорабатывают свою мечту в соответствии с планом. План имеет следующую форму:

- 1) постановка проблемы-задачи;
- 2) сбор важной информации;
- 3) оценка ситуации;
- 4) создание нескольких вариантов решения;
- 5) выбор оптимального решения;
- 6) составление плана реализации решения;
- 7) оценка достижения цели.

Затем в группе обсуждаются проработанные проекты. Участники могут помочь друг другу различными рекомендациями, поделиться собственным опытом.

Подведение итогов

Упражнение 1. «Воспоминания» (10 мин)

Каждый участник заканчивает фразу: "Когда я буду вспоминать о сегодняшнем дне, то вспомню в первую очередь..." Для этого упражнения тоже можно взяться за руки.

3. Создание предпосылок для интернализации локуса контроля

Цель: создать предпосылки для интернализации локуса контроля студентов.

Занятие 1.

Цель: научить участников находить и принимать свою долю ответственности за принятые решения.

Разминка

Упражнение 1. «Радужный самолётик» (10 мин)

В процессе подготовки к тренингу ведущий изготавливает "радужный самолётик". Для этого он берёт лист бумаги, покрывает его с двух сторон всеми цветами радуги: красным, оранжевым, желтым, зелёным, голубым, синим и фиолетовым

В начале тренинга ведущий оговаривает условия упражнения. Надо бросать друг другу этот "радужный самолётик". Тот, кто пустил самолётик, тому, кто поймал, даёт пожелание. Необходимо, чтобы в этом пожелании было ровно семь слов (предлоги, союзы, частицы учитываются), а также, чтобы не было повторений с предыдущими пожеланиями. Примеры: "Я тебе желаю, Миша, быть веселым, активным!", "Маша! Желаю того, что сама себе желаешь!". Может случиться так, что отправитель и получатель - одно и то же лицо (самолётик так полетел). В этом случае участник говорит пожелание сам себе и повторяет бросок. Ведущий даже может подначить участников: "А может кто-нибудь сам себе отправить самолётик?"

Основная часть

Упражнение 1. «Дело о козлике» (25 мин)

Цель: научить участников находить свою долю ответственности за принятые решения.

Ведущий озвучивает следующую инструкцию. Разделитесь на группы. Вспомните детское стихотворение «Жил-был у бабушки серенький козлик...». Обсудите в своей группе, кто в ответе за то, что остались от козлика рожки да ножки? Виноват ли сам козлик, что отлучился в дремучий лес? А может, виноват злой Серый Волк, задравший с голодухи несчастное животное? Некоторые уверены, что за ситуацию полностью отвечает та самая бабушка, которая отставила козлика без присмотра... Вы согласны? Попробуйте выразить свое мнение в виде процентного соотношения. Например, так: волк –35 %, бабушка –15 %, козлик – 50 %.

Затем варианты распределения ответственности обсуждаются в группе.

Упражнение 2. «Диаграмма ответственности» (20 мин)

Цель: развить способность участников брать на себя ответственность за результаты деятельности.

Участники рисуют для себя диаграмму ответственности за успешность в будущей профессиональной деятельности. Члены группы отмечают на диаграмме, кто отвечает за данную успешность и в каком объеме (преподаватели, работодатели, администрация вуза, профконсультанты, друзья, сам участник). Полученные диаграммы обсуждаются в группе.

Подведение итогов

Упражнение 1. «Я стал сильнее» (5 мин)

Каждый участник начинает фразу, которая заканчивается так: "... и поэтому сегодня я стал чуточку сильнее".

4. Повышение уровня адаптации участников к социальному окружению

Цель: повысить уровень адаптации участников к социальному окружению.

Занятие 1

Цель: повысить уровень адаптации участников к социальному окружению.

Разминка

Упражнение 1. «Нас с тобой объединяет» (5 мин)

Это упражнение выполняется в кругу с использованием мяча. Первый игрок — тот, у которого в руках мяч, — кидает мяч кому-то из своих коллег по группе, заканчивая фразу: «Нас с тобой объединяет...» (например, «...любовь к путешествиям», или «...то, что мы оба предпочитаем решать конфликты путем переговоров», или «...знак зодиака»). Тот, с кем объединились, ловит мяч; если он согласен со сказанным, он говорит: «Да, спасибо», если сказанное его удивило: «Спасибо, я подумаю». И объединяется уже со следующим игроком, заново заканчивая фразу: «Нас с тобой объединяет...»

Основная часть

Упражнение 1. «Необитаемый остров» (40 мин)

Цель: повысить уровень адаптации участников к социальному окружению.

Ведущий озвучивает следующую инструкцию. Итак, после полета на воздушном шаре вы все спаслись: кто-то упал прямо на сушу, кто-то – в воду и добрался вплавь. Вы все живы, раненым оказана возможная помощь, тяжелобольных нет. Правда, эта суша волею судьбы оказалась необитаемым островом. Вы предполагаете, что этот остров находится в стороне от линий движения морских судов и придется обустраивать свою жизнь здесь с расчетом на несколько лет. Здесь богатый животный и растительный мир, но есть опасности: ядовитые растения, холодная зима, возможны визиты людоедов с соседних островов. Сплоченной группой продержаться можно, а в одиночку – почти нереально. Ваша задача – создать для себя условия, в которых вы могли бы выжить. Поймите серьезность и драматичность происшедшего, тем более что за такой срок люди иногда дичают, за раздражительностью следуют ярость и драки насмерть. Тут не место легкомыслию – вам нужно чем-то питаться и нужно выжить. Настройте себя соответствующим образом, наблюдайте за собой: как вы проявите себя в этой жизни.

С чего вы начнете? Сразу приходит на ум Робинзон Крузо и его первые шаги: разведка острова, поиск воды и пищи, сбор предметов и вещей, которые могут пригодиться. Но ведь Робинзон был один, а вас целая группа, да еще каждый со своим характером.

После того как удовлетворены первые материальные потребности и приняты меры безопасности, не кажется ли вам, что следует провести большой совет, чтобы определиться, как следует организовать жизнь на острове? Вам необходимо решить следующие вопросы:

1. *Организация жизни, выживание.* Какие меры необходимо предпринять, чтобы обеспечить вашу колонию пищей, одеждой, жильем? Как распределить обязанности: учитывать ли при этом индивидуальные возможности или у всех должен быть наряд,

выполнение которого строго обязательно? Как обеспечить право на жизнь каждому? Или у вас не будет такого права? Как вы определите перспективы жизни на вашем острове? Что станет главной целью жизни вашей колонии?

2. *Власть: какой она будет?* По какому принципу будет организована жизнь в вашей колонии? Из истории вы знаете различные типы организации человеческих сообществ: родоплеменное, монархическое, демократическое. Что вы возьмете за основу? Кто будет защищать интересы членов вашей колонии: общее собрание – вече, вождь, группа старейшин или группа сильнейших? Каким образом будет контролироваться выполнение? Какие меры будут применяться к тем, кто не выполняет решения или свои обязанности?

3. *Какими мерами будут поддерживаться власть и порядок?* Кто будет принимать окончательное решение: все жители колонии путем голосования или простое большинство? Или группировка самых сильных, авторитетных либо приносящих наибольшую пользу людям? А может быть, это будет делать лидер единолично? И каким образом будет контролироваться выполнение решений? Что будет, если приказ или поручение окажутся невыполненными?

4. *Кто и какие функции будет выполнять для осуществления жизнедеятельности колонии?* Определите основные функции жителей, необходимые не только для выживания и защиты, но и для развития всего сообщества и его отдельных членов. Что кому-то надо освоить, чему научиться? По ситуации вы все – группа ученых-исследователей, так что большинству из вас физический труд незнаком. Вспомните телевизионную игру «Последний герой», в которой известным актерам, политикам телеведущим пришлось обучаться несвойственным для их образа жизни действиям, – это вызовет определенные ассоциации. Будете ли вы учитывать знания и умения каждого при распределении обязанностей, и как вы эти знания будете передавать другим? Как будут осваиваться новые знания и умения?

5. *Каков будет кодекс (правила, нормы) взаимоотношений жителей колонии?* Разработайте свой свод правил, которые помогали бы решению конкретных проблем, эффективному сотрудничеству, поддержанию порядка и добрых взаимоотношений. Как обеспечить активное участие каждого в жизни общества? Какие нормы взаимоотношений вы установите в своей колонии? Будет ли учитываться мнение меньшинства или даже одного человека при принятии решений? Будет ли иметь право жить в вашей колонии человек, который никого не слушает и никому не подчиняется? А если такой образ жизни сделает его обузой для других? Каковы пределы власти вашей колонии? Станет ли власть вмешиваться в частную жизнь? Нужно ли предусмотреть санкции за нарушение правил? Будут ли у вас общие праздники? Какие традиции и ритуалы вы введете? Будут ли у вас свой герб, флаг, гимн? Размышляя над этими вопросами, попробуйте составить свой свод законов – конституцию вашего острова.

На работу групп дается не более 15 минут, затем каждая группа по очереди представляет остальным свой вариант организации жизни колонии. Если предложения совпадают, то можно не повторять их полностью, а сказать, с чем из сказанного предыдущими группами согласны полностью, что хотели бы добавить.

Подведение итогов игры: «Мы с вами попробовали себя в роли законодателей. Создавая новое общество на необитаемом острове, мы опирались на общечеловеческие ценности: добро, истину, красоту. Мы пытались разобраться в таких понятиях, как свобода, выбор, ответственность. Этого можно достичь, если на первом месте – взаимопонимание и уважение между людьми в управлении государством».

Затем происходит групповое обсуждение полученных сводов законов.

Подведение итогов

Упражнение 1. «Желания и результат» (10 мин)

В начале курса коррекции участники записывали свои ожидания относительно всего цикла занятий. Теперь ведущий возвращает членам группы составленные ими списки

желаний. Участники сравнивают ожидания с реальным полученным результатом и высказываются по этому поводу.

Упражнение 2. «Мне это пригодится» (5 мин)

Психолог переключает участников с самоанализа на дальнейшие действия. Каждый член группы рассказывает остальным, что он будет и как он будет это делать после того, как выйдет из дверей – что изменится в его жизни. Ведущий мягко подталкивает участников к тому, чтобы они старались сразу же в реальной жизни апробировать новые знания и умения.