

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

**СТИЛЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ**

Магистерская диссертация
обучающейся по направлению подготовки 37.04.01 Психология
очной формы обучения, группы 02061505
Павловой Евгении Азатовны

Научный руководитель
кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и
клинической психологии
Шарапов А.О.

Рецензент
кандидат психологических наук,
Гут Ю.Н.

БЕЛГОРОД 2017

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы изучения саморегуляции и самоопределения личности	9
1.1 Теоретические подходы к изучению самоопределения личности	9
1.2 Понятие саморегуляции в отечественной и зарубежной психологии	24
1.3 Особенности профессионального самоопределения студентов	36
1.4 Стиль саморегуляции как ресурс профессионального самоопределения студентов	44
ГЛАВА 2. Эмпирическое изучение стиля саморегуляции как ресурса профессионального самоопределения будущих психологов	50
2.1 Организация и методы исследования	50
2.2 Результаты и их обсуждение	53
2.3 Программа развития стиля саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов ВУЗа	97
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	100
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	105
ПРИЛОЖЕНИЯ	116

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. В концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года отмечено, что возрастание роли человеческого капитала является одним из основных факторов экономического развития страны. Повышение человеческого капитала молодежи предполагает рост качества образования. Целью профессионального образования становится подготовка квалифицированного работника, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Новая цель, комплекс стратегических задач, направленных на развитие образования, определяют необходимость поиска новых путей повышения эффективности учебно-профессиональной деятельности студентов. В ответ на запрос общества, данная проблема становится предметом широкомасштабных психологических исследований многих научно-исследовательских институтов страны.

Один из путей решения данной проблемы – содействие эффективному профессиональному самоопределению студенческой молодежи. Ряд авторов в качестве центрального результата профессионального самоопределения на этапе обучения в ВУЗе выделяют формирование профессиональной идентичности (Т.В. Мищенко, Ю.П. Поваренков и др.). Однако профессиональная идентичность – это не только результат, но и процесс построения профессионального «Я». За этим процессом стоит мощная система саморегуляции, которая неразрывно также связана с когнитивными и эмоциональными составляющими (Г.И. Малейчук, А.В. Карпов и др.). Уровень сформированности системы осознанной саморегуляции деятельности рассматривается как фактор оптимизации и стабилизации

процесса профессионального самоопределения на всех его этапах (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, Г.С. Прыгин и др.). Стоит подчеркнуть, что работа по целенаправленному формированию системы регуляции произвольной активности наиболее эффективна именно на этапе профессионального обучения, который характеризуется высокой интенсивностью профессионального самоопределения.

Анализ состояния разработанности проблемы исследования показывает, что психологическая наука располагает разнообразными концептуальными подходами к трактовке феномена «профессионального самоопределения»: социологический (О.В. Леднева, В.Т. Лисовский, О.В. Падалко и др.); профориентационный (Е.И. Головаха, А.Е. Голомшток, А.В. Карпов, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова, П.А. Шавир и др.); жизнедеятельностный (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, В.А. Крутецкий, С.Л. Рубинштейн и др.); профессионального развития (В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, Л.М. Карнозова, М.М. Кашапов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.Е. Орел, Ю.П. Поваренков, В.Ю. Шегурова, Д. Сьюпер и др.).

Психология саморегуляции богата фундаментальными и прикладными разработками отечественных психологов. При этом исследования опираются в первую очередь на концепцию осознанного регулирования деятельности человека О.А. Конопкина, в рамках которой активно изучаются различные аспекты индивидуальных особенностей саморегуляции: психические состояния профессионально-ориентированной деятельности индивида (В.А. Ганзен, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясищев, А.О. Прохоров, Ю.Е. Сосновикова, О.А. Черникова и др.); теоретические и методологические аспекты регулирующей функции психических состояний (Г.Ш. Габдреева, В.А. Ганзен, Т.А. Немчин, А.О. Прохоров, Ю.Е. Сосновикова и др.); саморегуляция психических состояний в профессиональной деятельности (Л.Г. Дикая, Б.В. Зейгарник, О.А. Конопкин, Р.С. Немов, В.И. Щедров и др.); стилевые особенности саморегуляции (К.М. Гуревич, Е.М. Коноз, В.И.

Моросанова, В.И. Щедров и др.) и возрастные аспекты саморегуляции (Г.Ш. Габдреева, Ю.А. Миславский, А.К. Осницкий, А.О. Прохоров, Т.В. Сборцева и др.). Однако недостаточно изученным является аспект индивидуальных особенностей регуляции в учебно-профессиональной деятельности студентов. Существует необходимость в системных исследованиях, позволяющих выходить на уровни закономерностей и механизмов функционирования и развития психики. Ощутим недостаток практических наработок, учитывающих формат образовательного процесса современного ВУЗа. Все это определяет несомненную актуальность выбранной нами проблемы исследования.

Проблема: какова роль стиля саморегуляции в профессиональном самоопределении будущих психологов?

Объект: профессиональное самоопределение студентов-психологов.

Предмет: стиль саморегуляции как ресурс профессионального самоопределения будущих психологов.

Цель исследования: изучить психологические характеристики и взаимосвязи стиля саморегуляции и профессионального самоопределения студентов-психологов.

Гипотеза исследования: ресурсом профессионального самоопределения будущих психологов является продуктивный («независимый») стиль саморегуляции, характеризующийся: высоким уровнем сформированности элементов стиля саморегуляции «планирование», «программирование», «гибкость»; позитивным самоотношением; оптимальными эмоциональными затратами.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой были определены следующие **задачи исследования:**

- 1) провести теоретический анализ литературы по проблеме исследования;
- 2) выявить инварианты стилевой саморегуляции в зависимости от уровня синдрома сгорания, самоотношения студентов-психологов;

3) разработать программу развития стиля саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов.

Система **методов**, применяемых в исследовании, была определена его исходными методологическими предпосылками, а также целями и задачами как всего исследования, так и отдельных его этапов: метод теоретического исследования; эмпирические методы наблюдение, анкетирование, тестирование; качественная и количественная обработка результатов (описательная статистика, Н-критерий Краскела-Уоллиса, U-критерий Манна-Уитни, методы корреляционного анализа, критерий интегральных различий Колмогорова-Смирнова, множественный регрессионный анализ); интерпретационные методы (структурные). В качестве конкретного психодиагностического инструментария выступили **методики**: опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой; опросник «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко (в адаптации В.В. Кустовой); методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантелеева; авторская анкета «Я и моя профессия».

Теоретико-методологической основой работы являются субъектно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Е.А. Климов и др.); системный подход (Б.Ф. Ломов); концепция системогенеза профессиональной деятельности, разработанная В.Д. Шадриковым и развиваемая его последователями (Н.П. Ансимова, А.В. Карпов, М.М. Кашапов, Н.В. Нижегородцева, В.Е. Орел, Ю.П. Поваренков, Л.Ю. Субботина и др.); представления о функциональной структуре системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека (О.А. Конопкин), концепция индивидуального стиля саморегуляции В.И. Моросановой; теоретическая модель системы саморегуляции личности Ю.А. Миславского; регуляторно-синтетическая парадигма и теория интегральных процессов психической регуляции А.В. Карпова.

Базой исследования выступил факультет психологии Педагогического института Белгородского государственного университета (НИУ «БелГУ»). Исследованием было охвачено 70 студентов 3-5-х курсов в возрасте от 19 до 26 лет (средний возраст испытуемых – 21,5).

Теоретическая новизна работы заключается в дальнейшей разработке проблемы стиля саморегуляции студентов-психологов в контексте системогенетического подхода. В этом случае ключевым объектом для анализа выступает не стиль саморегуляции как психическое свойство, а субъект деятельности (студент), использующий определенную систему саморегуляции для решения актуальных на этапе профессионального обучения задач профессионального самоопределения и развития. В основу исследования профессионального самоопределения положена модель идентификации Ю.А. Миславского, Г.И. Малейчука и других. В работе эмпирически выявлены и теоретически обоснованы инварианты стилевой саморегуляции в зависимости от самоотношения, уровня синдрома сгорания студентов-психологов. Введена авторская типология стилей саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов с разным уровнем ресурсности. В русле теоретической модели системы саморегуляции личности Ю.А. Миславского прослежены механизмы формирования стиля саморегуляции учебно-профессиональной деятельности будущих психологов.

Практическая значимость заключается в разработке программы по развитию стиля саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов. Результаты исследования могут использоваться в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса высшей школы, служить основой для методических разработок и рекомендаций по развитию стиля саморегуляции деятельности студентов, разработки элективного курса «Психология саморегуляции». В целом полученные результаты способствуют повышению качества подготовки выпускников учреждений высшего профессионального образования.

Структура диссертации отражает общую логику исследования. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы из 104 источников, 4 приложений. Текст диссертации иллюстрируют 5 таблиц и 17 рисунков. Общий объем работы составляет 116 страниц.

ГЛАВА 1. Теоретические подходы к исследованию стиля саморегуляции и самоопределения личности

1.1 Теоретический анализ понятия «профессиональное самоопределение»

Понятие «самоопределение» широко используют различные науки – философия, история, социология, психология. В словаре русского языка [83] «самоопределяться» – значит найти, определить свое место в жизни, в обществе, в деятельности. В психологии понятие «самоопределение» нашло свою теоретическую разработку в трудах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, С.Л. Рубинштейна и других.

Методологические основы для анализа проблемы самоопределения личности были определены С.Л. Рубинштейном, который, решая проблему детерминации поведения, рассматривал соотношение внешней и внутренней обусловленности активности человека. Эта внутренняя обусловленность, через которую преломляются внешние воздействия, и является, по мнению С.Л. Рубинштейна, ключом к пониманию самоопределения. По С.Л. Рубинштейну, самоопределение личности – это само детерминация. Именно «активное самоопределение, выражающееся в реальных действиях, ведет к формированию и развитию тех внутренних условий, которые создают возможности для развития личности» [78, с. 601].

В работах Б.Г. Ананьева [1] проблема самоопределения рассматривается в связи с исследованием жизненного пути человека. Отношение к себе – ключевой момент в понимании феномена самоопределения – зависит от отношений человека с окружающими и окружающих к нему.

Б.Ф. Ломов под самоопределением понимал «сознательную саморегуляцию субъектом (на основе внутренней самодетерминации) своей жизнедеятельности в системе общественных отношений», подчеркивая тем

самым динамичность процесса самоопределения и такую его важную характеристику, как активность субъекта [41, с. 118]. Самоопределение, по Б.Ф. Ломову, – это деятельность субъекта по самореализации.

Е.А. Климов характеризовал самоопределение «как важное проявление психического развития, как активный поиск возможностей развития личности» [23, с. 98].

Психологическая наука не располагает единым, общепризнанным и однозначным пониманием содержания понятия «самоопределение». В конечном счете, это понятие раскрывается разными исследователями в зависимости от угла зрения, акцентов. При этом существуют как подходы к самоопределению без конкретизации его соотнесенности (М.Р. Гинзбурга, Л.М. Карнозовой, Ю.А. Репецкого, И.Н. Семенова, Л.Б. Нейдер и других), так и авторские концепции профессионального самоопределения (Е.И. Головахи, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, А.К. Марковой, Ю.П. Поваренкова, Н.С. Пряжникова, Е.Ю. Пряжниковой и других). Проблема самоопределения рассматривается психологами в связи с исследованием жизненного пути личности, в концепциях становления профессионала и профессионального развития, как этап возрастного развития, содержание юношеского возраста, как механизм разрешения проблемных ситуаций, как деятельность самосознания.

Наиболее последовательный подход к проблеме самоопределения в отечественной психологии осуществил М.Р. Гинзбург. Опираясь на работы М.М. Бахтина и С.Л. Рубинштейна, он характеризовал самоопределение как «определение себя в мире, как активное определение своей жизненной позиции относительно общественно выработанной системы ценностей и выяснение на этой основе смысла собственного существования» [9, с. 22]. Самоопределение личности может рассматриваться как процесс и результат усвоения, закрепления и проявления ценностно-смысловых личностных образований. В этом случае «имеют место достаточно стабильные формы

фиксации опыта личности в различных психологических структурах, таких как самосознание, идентичность» [9, с. 23].

Важными являются представления о самоопределении в контексте изучения самосознания, самопознания и Я-концепции. В данных подходах «в основу интерпретации самоопределения ставится знание и понимание себя, окружающих условий, которые выступают как когнитивная сущность деятельности и поиска смысла существования, то есть самоопределение в контексте самосознания – это, прежде всего, осознание своих свойств, возможностей в построении и реализации жизненных и профессиональных смыслов и планов» [82, с. 100]. Как отмечают В.Ф. Сафин и Г.П. Ников [82], самоопределяющаяся личность – это субъект, осознавший, чего он хочет (свои цели, жизненные планы, идеалы и намерения), что он есть (свои индивидуально-личностные особенности и физические свойства), что он может (свои возможности, склонности), чего от него ждут коллектив, общество.

Е.И. Головаха [11] при изучении самоопределения предлагает делать акцент на самодетерминации личности, ее ориентации на будущие жизненные перспективы.

По мнению И.Ф. Кузнецова, самоопределение является деятельностью с целью преобразования внутренней психологической структуры, ее сохранения и развития. Следовательно, самоопределение, понимаемое как «собственно психологическая деятельность, включает в себя такие цели, как интеграция личности, психологическая защита, решение "задач на смысл"» и т.д. [35, с. 94].

К основным этапам любого самоопределения можно отнести: осознание человеком своих собственных физических и психических особенностей, черт, качеств, возможностей, способностей; выбор человеком критериев, норм оценивания себя, координат на основе системы идеалов, ценностей, разделяемых социумом; соотнесение своих, уже имеющихся качеств, с существующими нормами, принятие или непринятие себя; предвосхищение

своих завтрашних потенциальных качеств; формулировка целей, задач, построение планов для развития у себя необходимых качеств, для принятия себя; корректировка человеком применяемых им критериев и оценок в связи с изменением ценностей, менталитета в самом обществе, а также с изменением самого человека; пересаммоопределение (по А.К. Марковой) – человек заново принимает или не принимает себя, затем цикл может возобновляться. Косвенным свидетельством продолжающегося процесса саммоопределения человека являются внешние изменения, которые человек осуществляет в своей жизни – меняет профессию, круг знакомых, образ жизни, религиозные установки и др. Таким образом, процесс саммоопределения охватывает всю жизнь человека.

В исследованиях выделяется несколько видов саммоопределения. А.К. Маркова [44] называет следующие его виды: жизненное, личностное, социальное, профессиональное, индивидуальное, семейное. Все эти виды саммоопределения есть определение себя в отношении выработанных в обществе и принятых данным человеком критериев. Соотношения между этими видами саммоопределения не линейны, а сложны и взаимопроникающи.

В.И. Журавлев [16] выделяет две формы социального саммоопределения: личностное (определение себя относительно выработанных в обществе (и принятых личностью) критериев становления личности и дальнейшая самореализация на основе этих критериев) и профессиональное (осозанный выбор индивидом профессиональной деятельности на основе самооценки своих качеств в соответствии со своими интересами и потребностями, определение себя относительно выработанных в социуме критериев профессионализма).

В концепции Ю.А. Репецкого и И.Н. Семенова [77], личностное саммоопределение рассматривается как итог рефлексивно-обусловленного разрешения личностью кардинальных жизненных ситуаций. По своему содержанию личностное саммоопределение в этой трактовке представляет

собой активность, направленную на увеличение вероятности самореализации.

В работах Н.С. Пряжникова, самоопределение раскрывается как «целостный процесс, как целенаправленное, разностороннее творческое поведение личности, цель которого – овладение жизненными сферами (жизнью) как системой» [72, с. 203]. В этом случае «самоопределение сводится к формированию внутренней готовности к осознанному и самостоятельному представлению, корректировке и реализации перспектив своего развития, готовности рассматривать себя развивающимся во времени и самостоятельно находить личностно значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности, к построению личного профессионального плана» [72, с. 208].

Профессиональное самоопределение в связи с его высокой практической значимостью исследуется в отечественной психологии весьма интенсивно и существует множество подходов к трактовке данного феномена. В истории изучения понятие профессионального самоопределения выступало: как выбор профессии; как компонент личностного новообразования человека в определенном возрастном периоде; как длительный процесс освоения профессии и самореализации в ней, охватывающий большую часть жизни человека. Обобщая и систематизируя взгляды на природу профессионального самоопределения, исследователи [66] выделяют следующие подходы: социологический (О.В. Леднева, В.Т. Лисовский, О.В. Падалко и другие); профориентационный (Е.И. Головаха, А.Е. Голомшток, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова, П.А. Шавир и другие); жизнедеятельностный (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, В.А. Крутецкий, С.Л. Рубинштейн); профессионального развития (В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, Л.М. Карнозова, Т.В. Кудрявцов, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков, В.Ю. Шегурова и другие).

Как научное понятие профессиональное самоопределение сформировалось и наиболее активно разрабатывалось в рамках

профориентационного направления [11; 12; 23; 72; 94; 95]. В современных подходах к профессиональному самоопределению эти взгляды получили определенное развитие. И.Ю. Кузнецов [35] рассматривает самоопределение как естественный процесс ценностно-смысловой и личностной перестройки, развития на этапах онтогенеза с одной стороны, и самоопределение как искусственно организуемый процесс профессионального выбора у подростков и молодежи с другой стороны. Другой подход – с рассмотрением ситуации, когда в схеме «субъект самоопределения – профессиональная деятельность» устойчивой является сложившаяся личность, которая осмысляет свою профессиональную деятельность и определяет направление ее изменения – представлен в работах В.С. Лукиной [42]. Данный автор, опираясь на подход С.Л. Рубинштейна, рассматривает профессиональное самоопределение «как процесс развития внутренней позиции профессионала, то есть мотивации профессиональной деятельности, отношения человека к своей будущей профессии и к самому себе как потенциальному субъекту профессиональной деятельности» [42, с. 30].

Интерес представляет также зарубежная концепция профессионального развития Э. Гинцберга. Автор рассматривает профессиональное самоопределение как длительный, необратимый процесс, который заканчивается компромиссом между внешним (конъюнктура, престиж) и внутренними факторами (индивидуальные особенности). Э. Гинцберг считает, что успешное самоопределение характеризуется наличием широкого спектра личностно-значимых позитивных ценностей или «ценностной насыщенностью», дающей возможность своеобразного маневра, а неуспешное – «ценностной пустотой», их узким спектром или отсутствием. Автор выделяет качественно специфические фазы профессионального развития, выстроенным по критерию содержания и формы перевода индивидуальных импульсов в профессиональные желания.

Концепция профессиональной зрелости или профессионального становления Д. Сьюпера [48; 103, 104], в основе которой лежит уточненный

подход Э. Гинцберга, получила наибольшее распространение в западной психологии. По мнению автора концепции, «профессиональное самоопределение играет существенную роль в процессе профессионального становления, поскольку само профессиональное развитие состоит в реализации Я-концепции личности, и успешность профессионального развития зависит от того, насколько адекватные возможности для реализации своих способностей, интересов, свойств находит индивид в профессиональных ситуациях» [48, с. 111].

Определенной популярностью пользуется типологическая теория Дж. Холланда [102]. Теория профессионального выбора американского исследователя Холланда выдвигает положение, что профессиональный выбор обусловлен тип сформированной личности. Относительно западного общества можно говорить о следующих типах личности: реалистический, исследовательский, артистический, социальный, предпринимательский, конвенциальный. Данные типы формируются как продукты взаимодействия личностей в поликультурном пространстве.

В теоретическом плане понятие профессионального самоопределения связано с понятиями профессионального самосознания и личностного самоопределения. Существуют позиции в отечественной психологии [84], обозначающие профессиональное самоопределение как совокупность профессионального самосознания и профессиональной направленности, подчеркивающие тем самым основную локализованность процесса профессионального самоопределения в сфере самосознания. Так, Н.В. Самоукина характеризует профессиональное самоопределение как «процесс развития отношения школьника к своей будущей профессии, реализующийся в процессе формирования профессиональной направленности, и процесс развития его отношения к самому себе как потенциальному субъекту выбираемой профессии» [80, с. 119]. Е.А. Климов [23] выделяет два уровня в понимании профессионального самоопределения: гностический (перестройка сознания и самосознания самоопределяющегося

человека) и практический (реальное изменение социального статуса). По А.К. Марковой, профессиональное самоопределение – это определение человеком себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев профессионализма. Таким образом, «профессиональное самоопределение начинается с выбора профессии, но не заканчивается на этом, ибо человек в течение жизни сталкивается с непрерывной серией профессиональных выборов (в ходе профессионального обучения, при специализации, при определении путей повышения квалификации и творчества, при потере работоспособности или работы и др.)» [44, с. 237].

Широко известна концепция Н.С. Пряжникова и Е.Ю. Пряжниковой, базирующаяся на взглядах на природу профессионального самоопределения Е.А. Климова. Содержательно-процессуальная модель профессионального самоопределения представляется в этой концепции следующими компонентами: «осознание ценности честного, общественно полезного труда (этот компонент составляет нравственную основу профессионального самоопределения); осознание необходимости получения специальной профессиональной подготовки; общая ориентировка в социально-экономических условиях в стране и прогнозирование ее изменения; общая ориентировка в мире профессионального труда; выделение дальнейшей профессиональной цели и ее согласованность с другими жизненными ценностями; построение системы ближних профессиональных целей как этапов достижения общей; знание конкретных целей, выбираемой профессии, учебного заведения; представления о внешних возможных препятствиях в достижении своих целей и знание способов их преодоления; представления о внутренних препятствиях на пути к цели и знание способов работы над собой; система резервных вариантов профессионального выбора; начало практической реализации профессиональных перспектив» [72, с. 71].

Сообразно этим компонентам можно назвать следующие составляющие профессионального самоопределения: ценностно-нравственную,

информационную, эмоциональную, морально-волевою, планировочную, контрольно-ориентировочную (которая важна для постоянного переосмысления и улучшения перспектив профессионального развития).

Понятие профессионального самоопределения продолжает разрабатываться, наиболее продуктивно – в рамках концепций профессионального становления субъекта труда. Современные исследования (В.А. Бодров, Ю.П. Поваренков, М.Г. Угарова, Н.А. Цветкова) подтверждают, что профессиональное самоопределение осуществляется на всех этапах профессиональной карьеры, оно выступает важным механизмом профессионального становления, активизируясь в моменты кризисов профессионального развития [64; 91]. Ряд исследователей отмечают, что самоопределение выступает и как механизм профессионального развития. Так Л.М. Митина [47], разрабатывая целостную концепцию профессионального развития учителя, выделяет два типа профессионального развития: профессиональное функционирование (адаптация) и личностное развитие (творчество, личностный рост). Учитывая понимание профессионального самоопределения «как деятельности по интеграции трудовой активности в целостную систему всех форм ее проявления», есть все основания рассматривать этот вид самоопределения как один из основных механизмов профессионального развития [47, с. 30].

В рамках системогенетического подхода В.Д. Шадрикова, «профессиональное самоопределение рассматривается как необходимый компонент динамической метасистемы – профессионального становления и реализации субъекта труда» [96, с. 54]. «Профессиональное самоопределение как ведущая форма профессиональной активности пронизывает и во многом определяет функционирование всей системы, активизируется или до, или в самом начале профессионализации личности и, как компонент динамической метасистемы, на всех ее этапах обеспечивает решение и глобальных и более частных задач профессионального развития» [96, с. 58]. Профессиональное самоопределение активизируется в те моменты, когда возникают конкретные

задачи профессионального развития: в процессе поиска, выбора или смены профессии, при переходе с одной стадии профессионального становления на другую.

Большинство авторов, посвятивших свои исследования разработке проблемы профессионального самоопределения и профессионального становления личности (Т.В. Кудрявцев, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, В.А. Бодров и др.) придерживаются позиции, согласно которой профессиональное самоопределение охватывает всю активную жизнь человека. Но функции его специфичны на разных этапах жизни. Согласно позиции Э.Ф. Зеера, Н.С. Пряжникова, Е.А. Климова и др., сущность профессионального самоопределения заключается в самостоятельном нахождении смыслов выполняемой деятельности. По мнению этих авторов, «профессиональное самоопределение обеспечивает непрерывное уточнение субъектом труда своего места в мире профессий, осмысление своей социально-профессиональной роли, конкретизацию и уточнение своего отношения к профессии» [17, с. 165]. На определенных этапах профессионального развития профессиональное самоопределение обеспечивает решение задач более частного порядка. Например, на этапе оптации – получение информации о мире профессий, познание своих возможностей, построение профессиональных планов и т.д. [23; 72].

Наиболее исследованной в психологии является профориентационная функция профессионального самоопределения. Она «реализуется субъектом труда в процессе поиска и выбора адекватной профессии» [12, с. 87].

Ю.П. Поваренковым [66] выделяются адаптационная, идентификационная, компенсаторная и совладающая функции. Адаптационная функция заключается в том, что «профессиональное самоопределение разворачивается в направлении активного изучения условий и возможностей новой деятельности с целью максимальной профессиональной адаптации» [66, с. 13]. В рамках реализации данной функции «профессиональное самоопределение обретает форму

адаптационной активности, которая может рассматриваться как специфическое проявление профессионального самоопределения личности в целом» [66, с. 14]. Идентификационную функцию профессиональное самоопределение выполняет, когда «субъект пытается идентифицировать себя с профессией, отнестись к себе как к профессионалу, а к выбранной деятельности – как к оптимальному способу самореализации» [66, с. 15]. Компенсаторная функция «активизируется в ситуациях, когда человек вынужден работать в той профессии, которая не соответствует его притязаниям и интересам» [66, с. 15]. Интерес представляет также совладающая функция, которая активизируется в периоды макро- и микрокризисов профессионального развития как способ преодоления трудных ситуаций.

В качестве источников, движущих сил процесса профессионального самоопределения исследователи рассматривают в первую очередь противоречия профессионального развития личности: внутренние, связанные с конфликтом между наличными ресурсами личности и целями произвольной активности; внешние – собственными целями и целями значимых других, потребностями субъекта и возможностями общества и т.д. Как показывают исследования С.Н. Козловской, «конфликты профессионального самоопределения проявляются на субъективном уровне в виде астенических эмоциональных переживаний, фрустрации, тревожности, низкой адаптивности» [24, с. 162]. Запустить процесс профессионального развития можно через осознание и разрешение этих противоречий.

Содержанием профессионального самоопределения и его конкретной целью исследователи называют «построение образов желаемого будущего, результата, цели в сознании субъекта» [11, с. 23]. Также важной составляющей профессионального самоопределения является саморазвитие, то есть действенное отношение к себе, выражающееся в развитии своих способностей, готовности к самоизменению.

Таким образом, самоопределение в любой сфере и относительно любой деятельности предполагает высокий уровень самосознания, развитую личностную рефлексию, сформированность ценностных ориентации и жизненных планов.

Н.С. Пряжников [72] выделяет семь типов самоопределения: самоопределение в конкретной трудовой функции; самоопределение на конкретном трудовом посту предполагает выполнение довольно многообразных функций (например, труд токаря или механика); самоопределение на уровне конкретной специальности предлагает относительно безболезненную смену различных трудовых постов и тем самым расширяет возможности самореализации личности; самоопределение в конкретной профессии предполагает, что работник способен выполнять близкие смежные виды трудовой деятельности, поэтому работник выбирает уже специальности, а не трудовые посты; жизненное самоопределение (сюда кроме профессиональной деятельности относится учеба, свободное время, вынужденная безработица и др.); личностное самоопределение как высшее проявление самоопределения, когда человек становится хозяином конкретной ситуации и всей своей жизни; самоопределение личности в культуре – самый сложный тип, который проявляется в значительном вкладе личности в развитие культуры (производство, искусство, религия, наука, техника). Таким образом, типы, в понимании Н.С. Пряжникова, – это возможности самоопределения, а уровни — реализация этих возможностей. Причем по-настоящему личность как субъект самоопределения проявляет себя именно через уровни.

Большинство исследователей профессионального самоопределения как основные факторы этого процесса называют: систему профессиональных планов, непротиворечивую, насыщенную, действенную личную профессиональную перспективу [71; 72; 74]. Отдельно следует назвать подход, согласно которому факторами, обуславливающими полноценность и успешность протекания процессов профессионального самоопределения,

считают профессионально важные качества для осуществления самоопределения. Это те «способности и качества личности, которые способствуют осуществлению процессов самоопределения и операционно обеспечивают эти процессы» [93, с. 72]. Одна из таких способностей – уровень сформированности системы осознанной саморегуляции деятельности. Этот фактор большинство авторов (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, Г.С. Прыгин и др.) называют фактором оптимизации и стабилизации процесса профессионального самоопределения на всех его этапах. Экспериментально доказано, что личностные особенности, проявляющиеся в автономности или зависимости как типологическом стиле саморегуляции, выступают и как особенности профессионального самоопределения [26; 27; 60; 70]. Таким образом, основное условие успешного профессионального самоопределения – наличие у человека развитого самосознания с актуализированной способностью познавать себя и окружающий мир, осознавать уникальность своих особенностей, реальных и потенциальных способностей, возможностей, интересов, перспектив личностного и профессионального роста. Л.И. Катаева выделяет основные показатели этого компонента профессионального самоопределения: «сформированность профессиональных предпочтений, знание своих качеств и способностей, осознание профессиональных ценностей и целей, наличие профессиональной перспективы и конкретных профессиональных планов» [21, с. 150]. Операционно профессиональное самоопределение обеспечивается «качествами и способностями, важными для осуществления адекватного выбора – составляющего второй основной компонент процессов самоопределения – это интернальность, автономность личности, система саморегуляции деятельности, опыт принятия решений, активная жизненная позиция» [21, с. 151]. Третьим неотъемлемым компонентом процесса профессионального самоопределения выступает «мотивированность этого процесса, заинтересованность в профессиональном

выборе и самоопределении, значимость определения себя относительно перспектив дальнейшего профессионального развития» [21, с. 153].

К числу важных, но недостаточно исследованных вопросов следует отнести структуру процесса профессионального самоопределения, а также показатели развития и эффективности этого процесса. В процессе профессионального самоопределения И.Ю. Белякова [69] выделяет три относительно независимых компонента: деятельностный, когнитивный, мотивационный. По мнению автора, в структуре процесса профессионального самоопределения важную роль играет именно когнитивный компонент – чем ярче выражен в Я-образе когнитивный компонент и адекватнее самооценка, тем успешнее проходит процесс профессионального самоопределения.

Ю.П. Поваренков, в рамках системогенетической концепции развития профессионала, рассматривает профессиональное самоопределение как форму «активности на четырех основных уровнях: ценностно-мотивационном, операциональном, поведенческом и на уровне профессионально важных качеств личности, которые одновременно являются факторами, влияющими на процесс профессионального самоопределения» [66, с. 13].

Особого внимания заслуживает вопрос оценки эффективности процесса профессионального самоопределения, выделение критериев (показателей) его развития. Н.С. Пряжников [72] называет показателями уровня профессионального самоопределения: сформированность профессиональных намерений (профессиональное намерение – это высшая стадия развития профессионального интереса, оформленного в сознании учащегося как его профессиональный выбор), которые находят свое отражение в личностных профессиональных планах, а также такие качества самоопределяющейся личности, как творческий, автономный и настойчивый, определяющие способность субъекта преодолевать трудности на пути достижения своих профессиональных планов. По мнению Н.С. Пряжникова, «важнейшим

условием полноценного самоопределения является гибкость, постоянное уточнение и корректировка профессиональных планов и перспектив: неизменный профессиональный план – это «мертвый» план, не соответствующий реальности» [72, с. 20].

В трактовке Е.А. Климова [23], показателями развития профессионального самоопределения выступают изменения в сфере профессиональной направленности и профессионального самосознания личности. Автор обозначает четыре основные группы показателей эффективности, которые могут быть отсрочены во времени: реальный выбор; его успешность, реалистичность; «психофизиологическая цена»; удовлетворенность совершенным выбором. Данные показатели обязательно дополняются оперативными.

С позиции результативности «оценку эффективности профессионального самоопределения можно осуществить по степени сформированности необходимых для его осуществления новообразований в различных сферах личности: мотивационной, когнитивной, поведенческой, эмоциональной и других» [5, с. 397].

В качестве показателей результативности процесса профессионального самоопределения Ю.П. Поваренков рассматривает интегративные показатели «готовность к профессиональному самоопределению», показатель «принятие профессии», интегративный показатель «профессиональная идентичность». По мнению автора исследования, «на показатели результативности профессионального самоопределения влияет составляющая качеств личности» [66, с. 14].

Можно выделить и такую проблему в оценке эффективности самоопределения, как психологические, физиологические и даже материальные «затраты» на реализацию намеченных профессиональных планов. С точки зрения экономики, чем меньше затраты при достижении желаемого результата, тем эффективнее, экономичнее та или иная деятельность. Но в психологии и педагогике действуют и несколько иные

законы. Иногда полноценное самоопределение возможно только после определенных переживаний и даже ошибок и, наоборот, упрощенный, непрочувствованный, но внешне спокойный и благополучный выбор впоследствии может оказаться для человека причиной его жизненной неудачи.

Таким образом, многообразие существующих подходов к анализу проблемы самоопределения и концепций профессионального самоопределения подтверждает как актуальность этой проблематики, так и неоднозначность, сложность и многоаспектность самого процесса профессионального самоопределения.

При разработке темы настоящего исследования мы придерживаемся позиций системогенетического подхода, который позволяет рассматривать процесс профессионального самоопределения во всех его взаимосвязях и сложной структуре и в то же время обеспечивает его целостность. Профессиональное самоопределение в данной работе рассматривается как форма активности субъекта на всех этапах его профессионального становления и развития и, в частности, на этапе профессионального обучения, как процесс осознания своего места в профессиональной среде и целей своей профессиональной деятельности, направленный на разрешение возникающих противоречий и выбор предпочтительных перспектив профессионального развития.

Проведенный анализ показывает, что современные взгляды исследователей по вопросам функций, структуры и критериев результативности (эффективности) профессионального самоопределения являются непротиворечивыми, а скорее взаимодополняющими.

1.2 Понятие саморегуляции в отечественной и зарубежной психологии

Понятие психологической (психической) саморегуляции в зависимости от того, рассматривается оно в широком или узком смысле, может

наполняться разным содержанием. В широком смысле вслед за Б.Г. Мещеряковым и В.П. Зинченко под психологической саморегуляцией мы понимаем «один из уровней регуляции активности живых существ, для которых характерно использование психических средств отражения и моделирования реальности» [7, с. 213.]. В контексте этого определения психологическая саморегуляция выступает как характеристика любой произвольной активности, в том числе целенаправленной деятельности и поведения человека. В узком смысле психологическая саморегуляция определяется этими учеными «как произвольное и целенаправленное изменение отдельных психофизиологических функций и психического состояния в целом, которое осуществляется самим субъектом путем специально организованной психической активности» [7, с. 213]. В этом случае психологические исследования направлены на формирование эффективных внутренних средств деятельности по управлению собственным состоянием, на оптимизацию различных форм и видов человеческой деятельности. А.В. Петровский также отмечает, что «психическая саморегуляция осуществляется в единстве ее энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов» [76, с. 352]. К таким методам, в частности, относятся активная нервно-мышечная релаксация, аутогенная тренировка, идеомоторная тренировка, а также ряд вспомогательных методов саморегуляции – специализированная гимнастика, дыхательная гимнастика, самомассаж [2].

В научной литературе имеется множество определений, которые характеризуют саморегуляцию в более узком смысле. Так, Л.С. Шубиной саморегуляция рассматривается как «регуляция различных состояний, процессов, действий, осуществляемых самим организмом с помощью своей психической активности» [101, с. 98]; Ю.А. Филимоненко под саморегуляцией подразумевает «целенаправленное изменение как отдельных психофизиологических функций, так и в целом нервно-психического состояния, достигаемое путем специально организованной психической

активности» [88, с. 78]; А.Б. Леонова понимает под саморегуляцией в узком смысле слова «психическое самовоздействие для целенаправленной регуляции всесторонней деятельности организма, его процессов, реакций, состояний» [37, с. 15]; по мнению А.А. Кацера [22], саморегуляция должна рассматриваться как процесс, в который включается не только приведение собственного состояния к оптимальному уровню, но и все частные процессы управления на уровне собственной личности, её целей, смыслов, жизненного пути (самодетерминация, самореализация), на уровне различных видов активности субъекта: управления познавательной активностью (регулирование свойств памяти, внимания, мышления), поведением, деятельностью, общением (самоорганизация). При разнице в уровнях обобщения понятий психологической саморегуляции в приведенных определениях общими для них являются выделение состояния человека в качестве объекта воздействия и направленность на использование внутренних средств регуляции, в первую очередь средств психической активности.

Как отмечает Е.В. Тюнеева [85], разные авторы выделяют различные уровни саморегуляции. К первому из них можно отнести уровень психологической саморегуляции, который способствует поддержанию необходимой для успеха в деятельности психической активности (К.А. Абульханова-Славская). Операционально-техническим назван уровень, отвечающий за организацию и коррекцию действий субъекта (О.А. Конопкин). Личностно-мотивационным уровень саморегуляции позволяет осознавать мотивы своей деятельности и управлять мотивационно-потребностной сферой (Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Б.В. Зейгарник).

Иной подход к выделению уровней саморегуляции психической активности человека предлагает В.Н. Панкратов [59]. Им выделяются: информационно-энергетический, эмоционально-волевой, мотивационный и индивидуально-личностный уровни.

Л.С. Улановская [86] приводит следующую структуру индивидуального стиля саморегуляции психических состояний: физиологический, психофизиологический и психологический уровни. На первом уровне саморегуляция определяется рядом нейрофизиологических характеристик. На втором уровне – обнаруживает вегетативные реакции, регулирующие работу внутренних органов. На третьем уровне – жизненную позицию человека по отношению к себе и окружающей среде, то есть доминирующие психические состояния.

Далее обратимся к более широкому пониманию психологической саморегуляции как уровню регуляции живых существ.

К исследованию проблемы произвольной активности человека в разное время обращались К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, Н.А. Берштейн, А.Н. Леонтьев, О.А. Конопкин, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе и другие. Такой интерес к данной проблеме определяется тем, что выявление закономерностей произвольной активности позволяет прогнозировать поведение человека и дает возможность оптимизировать его деятельность.

В основу исследований процессов саморегуляции деятельности в отечественной психологии легли концептуальные положения теории осознанного регулирования деятельности человека О.А. Конопкина. Достижения О.А. Конопкина в изучении психологии саморегуляции выступили в качестве «концептуального моста» между исходными теоретическими положениями и их реализацией в прикладных исследованиях психологии трудовой деятельности [29]. Эта концепция позволяет выйти на исследование индивидуальных особенностей стиля саморегуляции в учебной деятельности студентов.

При построении общей концептуальной модели осознанной саморегуляции О.А. Конопкин опирался на системно-функциональный подход как наиболее адекватный для решения поставленной задачи. О.А. Конопкин пишет, что «процесс саморегуляции должен быть отражен

как целостная, замкнутая (кольцевая) по структуре, информационно открытая система, реализуемая взаимодействием функциональных звеньев (блоков), основанием для выделения которых (по принципу необходимости и достаточности) являются присущие им специфические (частные, компонентные) регуляторные функции, системное "сотрудничество" которых реализует целостный процесс регуляции, обеспечивающий достижение принятой субъектом цели» [28, с. 8].

Опираясь на накопленный опыт теоретического и эмпирического исследования процессов осознанной саморегуляции и практического использования этого опыта, О.А. Конопкин [31] выделяет в едином процессе саморегуляции две основные составляющие: структурно-функциональную и содержательно-психологическую. В соответствии с этим саморегуляция может анализироваться в двух специфических аспектах. Так, по мнению О.А. Конопкина «изучение функциональной структуры предполагает прежде всего выделение функциональных компонентов (звеньев), являющихся необходимыми и достаточными для осуществления продуктивной саморегуляции» [31, с. 28]. При этом им подчеркивается значимость проблемы системных закономерностей взаимодействия отдельных функциональных компонентов, которые в своем единстве представляют собой регуляторный механизм, обеспечивают целенаправленность и результативность деятельности субъекта. Саморегуляция рассматривается как системное качество. О.А. Конопкин отмечает, что «структурно-функциональный аспект изучения процессов саморегуляции в составе и единстве двух обозначенных проблем позволяет вскрыть процесс реализации основных принципов управления в специфических системах психической саморегуляции и выделить единую для разных видов произвольной активности человека функциональную структуру регуляторных процессов» [31, с. 28]. К этой единой функциональной структуре О.А. Конопкин относит следующие компоненты: «принятие цели деятельности, которая выполняет при построении процесса саморегуляции общую системообразующую

функцию; определение комплекса условий, которые учитываются при подборе конкретных исполнительских программ; выработка самой программы непосредственно исполнительских действий; выбор системы критериев достижения субъективно нужного результата, т.е. критериев достижения исходной цели в ее понимании субъектом; осуществление контроля и оценки достигнутых текущих и конечных результатов относительно принятых субъектом критериев успеха; определение необходимости и характера коррекции самой системы регуляции» [31, с. 28-29]. Данные функциональные звенья выделяются в соответствии с присущими им специфическими регуляторными функциями. При этом их функционирование характеризуется постоянным информационным взаимодействием, что обеспечивает системную целостность и согласованность всего целенаправленного регуляторного процесса. О.А. Конопкин понимает основной регуляторный смысл процессов психической саморегуляции в «достижении субъектом уровня информационной определенности, необходимой для осуществления целенаправленной деятельности» [31, с. 29]. Таким образом, задачей отдельных регуляторных звеньев являются получение, оценка и отбор субъектом достаточного для преодоления неопределенности в данном звене регуляторного процесса количества информации, достаточного для согласованного системного взаимодействия элементов этой структуры, так как именно информационная неопределенность не дает субъекту возможности задать управлению деятельностью точное направление. Преодолевая информационную неопределенность, субъект создает максимально полную и точную программу исполнительных действий, которая в своих способах и приемах реализации полностью согласуется с условиями деятельности, и корректирует деятельность на основе информации о рассогласовании между необходимым и актуально полученным результатом, поступающей по обратной связи. Согласованная работа этих двух механизмов управления деятельностью позволяют субъекту оценить реальное свое приближение к

поставленной цели. «Саморегуляция в ее структурно-функциональном аспекте является прежде всего процессом снятия субъектом деятельности многообразной исходной информационной неопределенности до уровня, позволяющего ему эффективно осуществлять эту деятельность», – пишет О.А. Конопкин [31, с. 31-32].

В содержательно-психологическом аспекте процесс саморегуляции рассматривается О.А. Конопкиным как «организация самим человеком своей активности и управления ею с целью достижения результата» [31, с. 32]. Включение в анализ второго аспекта саморегуляции показывает, что ее эффективность будет зависеть также от того, насколько совершенно субъект реализует функциональную структуру осуществляемых им регуляторных процессов доступными ему психическими средствами. Содержательно-психологическая составляющая, отражающая широкий спектр психических особенностей субъекта, обеспечивает соответствие процесса саморегуляции условиям и требованиям конкретной деятельности. Она бесконечно многообразна и вариативна. Новая личностно значимая проблема ставит перед человеком ряд задач, и О.А. Конопкин отмечает, что решение этих задач «по своей регуляторной сути есть не что иное, как снятие неопределенности в важнейших моментах деятельности, т.е. построение психической системы саморегуляции данного деятельностного, поведенческого акта» [31, с. 33]. И далее – «в результате в сознании субъекта формируется целостный и непротиворечивый в своих составляющих образ (прогностическая модель) будущей исполнительской активности, с одновременным осознанием (знанием) необходимости деятельности, рациональности и приемлемости для самого субъекта путей, способов ее исполнения» [31, с. 33].

Следует отметить, что процесс регуляторики определяется не только наличными внешними условиями, но и регуляторно значимой информацией, которая добывается субъектом из всего информационного богатства его психики (память, процессы чувственного психического отражения,

интеллектуальные процессы, самосознание, морально-нравственный кодекс, мышление как сквозное психическое средство построения саморегуляции). Согласно позиции О.А. Конопкина, «эта информация аккумулирует весь деятельностный, когнитивный, эмоциональный и волевой опыт человека, его личностные, ценностные предпочтения и ориентации, и при этом она кристаллизована на разных уровнях и в разных формах психических явлений – от конкретных чувственных образов до личностных феноменов самосознания» [31, с. 33]. Автор настаивает на том, что эти моменты следует учитывать при попытке объяснения смысла поступка.

При анализе формирования и осуществления саморегуляции О.А. Конопкин предлагает также учитывать специфическое влияние на осуществляемую деятельность эмоционального состояния человека (ситуативных эмоций). Эмоциональное состояние может детерминировать восприятие субъектом ситуации в целом и себя в ней. При этом особое значение для регуляtorики отводится устойчивым индивидуальным эмоциональным особенностям, которые характеризуют знак и модальность доминирующих эмоций.

Таким образом, «саморегуляция является одним из основных видов произвольной психической активности как системного взаимодействия всех (условно выделяемых) сторон и уровней человеческой психики». И далее О.А. Конопкин отмечает – «именно в процессе саморегуляции исходное единство и системная целостность психики находят свое отчетливое проявление» [31, с.40].

По мнению Т.В. Поповой [68], саморегуляция может быть представлена и на сознательном, и на неосознаваемом уровнях. Наиболее ярко это проявляется под воздействием сильных стрессоров (экзаменационное испытание, например), когда особенности ситуации запускают на неосознаваемом уровне определенные механизмы психологической защиты. Осознанная целенаправленная регуляция, через которую человек реализует свою внутреннюю активность, выражается в преодолевающем поведении

(копинг-поведении). Относительно учебной деятельности саморегуляция выступает как сознательное изменение способов, приемов и методов деятельности. В основе этого лежит способность студента представить условия деятельности, адекватные действительности, правильно отразить свое эмоциональное состояние, а также наличествующий объем ЗУН.

Также Т.В. Попова [68] пишет о том, что высокая устойчивость сознательной и эмоционально принятой цели детерминирует мотивированность всех этапов учебной деятельности, достижение качественно определенных результатов, поставленных целей. К списку распространенных причин неуспеваемости, различных трудностей учебной деятельности Попова Т.В. вслед за О.А. Конопкиным относит низкий уровень и дефекты саморегуляции.

Согласно точке зрения Моросановой В.И., Конопкина О.А. и Осницкого А.К. [30; 31; 52; 50; 53], саморегуляция должна рассматриваться как единство процессов инициации, выдвижения субъектом целей активности, управления достижением этих целей. Таким образом, ученые рассматривают саморегуляцию как внутреннюю целенаправленную активность человека, реализуемую посредством участия разнообразных процессов, явлений и уровней психики в своем системном единстве. Индивидуальные стили саморегуляции различных форм деятельности анализируются в качестве механизмов саморегуляции.

Близко к этой позиции, Б.В. Зейгарник [19] определяет саморегуляцию как осознанный процесс управления своим поведением. При этом саморегуляция задается двумя уровнями функционирования: операционально-техническим, который связан с осознанной организацией оптимальных действий, и мотивационным, задающим общую направленность деятельности. Дополняя эту позицию, Ф.Е. Василюк [8] отмечает, что процесс переживания является той особой внутренней

деятельностью, которая актуализируется в ситуациях напряжения и порождает смыслы.

Осницкий А.К. [57] также разделяет личностную и деятельностную саморегуляцию. При этом сущность первой заключается в определении и коррекции позиций субъекта, смыслообразовании, в то время как второй компонент саморегуляции задается предметными преобразованиями и преобразованиями прилагаемых усилий. Ю.А. Миславский [45] подчеркивает, что это особенно актуально в критических жизненных ситуациях, которые ведут к чрезвычайному напряжению регуляторного потенциала.

Интерес представляет оригинальный подход к изучению саморегуляции В.А. Петровского [63]. Психолог рассматривает проблему саморегуляции в контексте мультисубъектной теории личности (Петровский В.А., 1981; 1996; 2006), опирающуюся в свою очередь на теорию транзактного анализа Э. Берна. Предлагаемая им транзактная модель саморегуляции в структуре индивидуальности представляет собой особым образом скоординированную активность таких агентов, как эго-состояния Взрослый, Родитель и Дитя, а также эго-систем (Взрослый – Родитель) и ((Взрослый – Родитель) – Дитя). Эго-состояния и эго-системы рассматриваются им как носители запросов и ресурсов, соотношение которых детерминирует выборы, совершаемые индивидом. Запросы Взрослого опираются на ресурсы, предоставляемые Родителем, а Взросло-Родительская эго-система рождает запросы, опирающиеся на ресурсы Дитя. По В.А. Петровскому [63], Взрослый выступает в качестве субъекта регуляции, в свою очередь Родитель и Дитя занимают позиции посредника и объекта саморегуляции соответственно. Для обозначения данной системы В.А. Петровский вводит понятие «транзактного контура саморегуляции». Механизм саморегуляции представлен метаимпликацией: ближайший результат совершенной саморегуляции есть готовность Взрослого поступать согласно своим собственным намерениям или, другими словами, внутренняя состоятельность индивидуальности при

достижении собственных (разумных) целей; к несовершенной саморегуляции относится в частности драйверное поведение, при котором Взрослый не может противостоять Родителю, или импульсивное поведение, при котором Взрослый не может справиться с диктатом Дитя. Способность к совершенной саморегуляции по В.А. Петровскому [63] возможна в том случае, если индивид ставит себе «задачу по вкусу», что ведет к совпадению силы интенции и внутренней расположенности к действию. «Золотое правило гармонии» во взаимоотношениях индивидуальности с собой и миром заключается в следующем: люди, запрашивая то, чего не имеют, и получая то, что запрашивают, мобилизуют объем усилий, соответствующий «золотому сечению». Саморегуляция рано или поздно заканчивается «разрегуляцией» в силу того, что эго-состояние Взрослый не может быть отождествлено в своих предпочтениях с эго-состояниями «использованных» при этом Родителя и Дитя. Гипотетический результат саморегуляции – полнота проявления потенциала всех субъектов, образующих индивидуальность, – недостижимая цель; она не может быть предвосхищена взрослым, обеспечена Родителем, отвоевана Дитя. Существует всего два варианта подобной гипотетической сюррегуляции («всестороннего и полного удовлетворения потребностей» посредством «эффективной саморегуляции») и в каждом из них саморегуляция, по сути, бессмысленна: в первом случае ее осуществлять незачем, а во втором – некому. Также В.А. Петровский [63] обозначает и противопоставляет друг другу два подхода к пониманию индивидуальности и, соответственно, места саморегуляции в ее структуре: три лица одного субъекта или три субъекта одного лица.

Важность исследования проблемы саморегуляции сложно переоценить. А.О. Конопкин акцентирует внимание на том, что «структурно полноценный регуляторный процесс в наибольшей мере обеспечивает (при прочих равных условиях) успешное достижение принятой субъектом цели». И далее – «любой структурно-функциональный дефект (недостаточная реализация какой-либо компонентной регуляторной функции, неразвитость

межкомпонентных связей) процесса регуляции существенно ограничивает деятельностные возможности человека (в том числе и непосредственно в учебной деятельности)» [28, с. 12]. Однако следует отметить, что процессы формирования (а значит и возможности развития, коррекции) саморегуляции изучены в настоящее время недостаточно. М.Г. Петровский указывает на то, что «общие закономерности саморегуляции реализуются в индивидуальной форме, зависящей от конкретных условий, а также от характеристик нервной деятельности, от личностных качеств субъекта и его привычек в организации своих действий, что формируется в процессе воспитания» [76, с. 352]. О.А. Конопкин также отмечает, что «формирование у ребенка полноценной функциональной структуры процессов психической регуляции является специальной педагогической задачей, которая и должна решаться в качестве таковой в разных видах доступной ребенку произвольной активности, на разных этапах его психического развития, при разных формах педагогического взаимодействия взрослого и ребенка» [28, с. 12]. При этом им отмечается, что «ни одна сторона психического развития (умственное, волевое, нравственное и др.), которым традиционно уделяется основное внимание в учебно-воспитательной практике, принципиально не может автоматически обеспечить совершенство системной функциональной структуры регуляторных процессов, которая, как правило, формируется стихийно в разных видах осуществляемой ребенком активности и, как свидетельствуют факты, далеко не всегда успешно» [28, с. 12]. И только теоретическая модель системы саморегуляции личности М.Ю. Миславского [45], на наш взгляд, дает более или менее ясное представление о механизмах формирования саморегуляции в онтогенезе. В основу регуляторных процессов Ю.А. Миславским положены отношения человека с окружающими людьми. Ю.А. Миславский пишет, что именно «эти отношения, будучи отраженными, субъективированными человеком, в виде опыта отношений складываются в систему саморегуляции личности, которая определяет и наличие, и специфичность форм его личностной активности»

[45, с. 58]. Традиционно детерминантами активности личности выступают ценности, цели, идеалы, образ и «я», уровень притязаний, самооценка. По Е.А. Череневой [92], совокупность отношений, в которых возникают и воспроизводятся указанные структурные компоненты личности, как раз и является процессуальной, динамической формой существования этих компонент как системы, детерминирующей активность личности [97; 98].

Субъективированные отношения между людьми выступают для каждого человека в его отношениях со «значимым другим» в качестве структурно-функциональных составляющих системы саморегуляции личности.

Таким образом, психологическая саморегуляция представляет из себя процессы инициации и выдвижения субъектом целей активности, а также управление достижением этих целей (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова). Придерживаясь позиции Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко, в узком смысле психологическую саморегуляцию можно определить, как «произвольное и целенаправленное изменение отдельных психофизиологических функций и психического состояния в целом, которое осуществляется самим субъектом путем специально организованной психической активности» [7, с. 213].

Анализ механизмов саморегуляции производится в рамках проблематики индивидуальных стилей регуляции, реализации разных форм произвольной активности и деятельности (учебной, трудовой), регуляции психических состояний, возрастных аспектов ее становления.

1.3 Особенности профессионального самоопределения студентов

По основным своим компонентам и механизмам осуществления процесс профессионального самоопределения имеет единую структуру на всех этапах профессионального становления и развития человека, но каждый раз приобретает свое специфическое содержание в зависимости от социальной ситуации развития профессионала и задач конкретного этапа

профессионального развития. На любом этапе профессионального становления процессы профессионального самоопределения характеризуются преодолением неопределенности ситуации своего профессионального становления, ориентировки в условиях информационной неполноты или избыточности, а также дальнейшего поиска решения, следствием чего становится перестройка ценностно-мотивационной сферы и последующая преобразовательская активность в отношении внешнего мира, собственной профессиональной деятельности. Результатом профессионального самоопределения, а также показателями осуществленности этого процесса на разных этапах профессионального становления, выступают различные новообразования (структуры сознания, направленность и действия) личности, обусловленные задачами каждого из этапов и индивидуальностью пути профессионального становления [65; 62].

Психолого-педагогические основы учебной деятельности разработаны в трудах Л.С. Выготского, М.Я. Басова, Ю.К. Бабанского, Р.Р. Бибриха, И.А. Васильева, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.В. Запорожца, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.К. Марковой, А.М. Матюшкина, В.Э. Мильмана, А.К. Осницкого, А.В. Петровского, Н.Ф. Талызиной, А.Я. Чебыкина, В.Д. Шадрикова, Д.Б. Эльконина, Г. Клауса, Ж. Пиаже и др. При этом нужно подчеркнуть, что учебная и учебно-профессиональная деятельность обладают уникальными содержательными характеристиками. Эти виды деятельности направлены на внутреннее преобразование субъекта учения, переструктурирование его психики, которые впоследствии будут детерминировать будущие предметные достижения [58].

В психологии хорошо изучен первый этап профессионального самоопределения – формирование потребности в профессиональном самоопределении и реализация профессиональных намерений в выборе будущей профессии по окончании школы, который приходится на подростковый возраст и раннюю юность [34; 40; 13].

Границы юношеского возраста В.С. Мухина определяет с 15-16 лет до 17-20 лет. Главные новообразования юношеского возраста – саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению. Самоопределение, как личностное, так и профессиональное – характерная черта юности. Выбор профессии упорядочивает и приводит в систему соподчинения разнообразные мотивационные тенденции личности: основным мотивом познавательной деятельности становится мотив приобрести профессию, мировоззрение связано в этом возрасте с решением смысло-жизненных проблем, поисковая активность направлена на социальную ориентацию, осознание себя в качестве части социума и своего места в нем [82].

И.В. Дубровина отмечает, что «самоопределение является основным новообразованием в ранней юности, но в этом возрасте формируется не самоопределение – личностное, профессиональное, а психологическая готовность к нему» [89, с. 71]. Главной задачей этого возраста, обусловленной внешними требованиями социальной ситуации, является выбор профессии. Однако профессиональный выбор, в отличие от профессионального самоопределения – «это решение, затрагивающее лишь ближайшую жизненную перспективу школьника», который может быть осуществлен «как с учетом, так и без учета отдаленных последствий принятого решения» и «в последнем случае выбор профессии как достаточно конкретный жизненный план не будет опосредован отдаленными жизненными целями» [11, с. 69]. Э.Ф. Зеер [18] отмечает, что именно в юношеском возрасте происходит переход от первичной, амбивалентной оптации к оптации реалистической.

Согласно проведенному Е.А. Каганкевич [20] анализу исследований, выполненных на этапе оптации, основными причинами активизации процесса профессионального самоопределения в юношеском и подростковом возрасте являются: «продиктованная внутренней мотивированностью личности на профессиональное и личностное самоопределение, внешними

задачами развития этого возраста необходимость самоопределиться и сделать выбор; становление и активное формирование самой способности к профессиональному самоопределению, которая выражается в эмоциональной вовлеченности подростка в процесс профессионального самоопределения и становлении способности самоопределяться, делать жизненно важный выбор и принимать за него ответственность; активная работа самосознания по определению себя в мире, в социуме, относительно будущих возможных перспектив и путей профессионализации, а также формирование иерархии ценностных ориентации и жизненных целей подростка, результатом которой становятся сформированные профессиональные предпочтения и намерения, оформленные в конкретных профессиональных планах; наличие противоречий в сознании подростка, юноши, внешним показателем которых выступает сделанный и лично обоснованный профессиональный выбор.

Особенности осуществления профессионального самоопределения в юношеском возрасте оказывают влияние на протекание процессов профессионального самоопределения на всех последующих этапах профессионального становления личности.

Отметим основные противоречия в изучении процесса профессионального самоопределения на стадии профессионального обучения, которые нам удалось выявить в ходе анализа литературы: между необходимостью диагностировать успешность процесса профессионального самоопределения и разнообразием методик (подходов), применяемых для диагностики, а также отсутствием единого перечня критериев (показателей) успешности процесса профессионального самоопределения на данном этапе; между стремлением унифицировать особенности протекания профессионального самоопределения и условиями (спецификой) обучения в различных типах профессиональных учебных заведений (сроками, построением учебных планов, степенью практической направленности, количеством получаемых профессий и т.д.); между стремлением выпускников средней школы к получению высшего образования и

невозможностью в силу объективных причин (уровня подготовки, материальных возможностей семьи, состояния здоровья) реализовать эти планы.

На этапе профессионального обучения активность процессов профессионального самоопределения не снижается. Содержание профессионального самоопределения на этом этапе определяется формированием отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности, а также развитием операциональных основ профессионального самоопределения. В период профессионального обучения происходит ориентировка в содержании будущей профессиональной деятельности, уточняются личные смыслы будущей профессиональной деятельности, формируется и динамично развивается субъективная эталонная модель профессионала [34; 32].

На стадии профессиональной адаптации и освоения профессии на первый план выходит работа по формированию целостного адекватного образа профессии, по интеграции ценностей профессии, профессионального сообщества с системой индивидуальных, личностных ценностей и целей, формирование образа себя как профессионала и выработка индивидуальных стратегий, стиля профессиональной деятельности, оптимальной для ее успешного осуществления. Определенные изменения происходят и в мотивационной сфере. На основе понимания значимости профессии, стремления войти в определенную профессиональную общность, возникают профессиональные ожидания. На стадии профессионального обучения начинается приспособление личности к профессии, уточнение своих профессиональных притязаний, возможно охлаждение интереса к избранной профессии, намечается принятие роли профессионала. На стадии практического овладения профессией углубляется адаптация, происходит корректировка профессиональных мотивов и целей, упрочиваются мотивы овладения высокими нормами и образцами профессионального мастерства, появляется первая удовлетворенность трудом, возникают мотивы

самореализации личности в труде, а также возрастает число побуждений в мотивационной сфере, усложняется их иерархия [73].

У большинства в ходе профессионального обучения укрепляется уверенность в правильности сделанного выбора. Идет (не всегда осознаваемый) процесс кристаллизации профессиональной направленности личности. Постепенное усвоение будущей социально-профессиональной роли способствует конструированию себя как представителя определенного профессионального сообщества (формированию профессиональной идентичности) [4]. Однако часть студентов переживает неудовлетворенность и разочарование в сделанном (вынужденно или по желанию) выборе учебно-профессионального поля. Как отмечает Ф.Э. Зеер [18], именно этим объясняются попытки внести коррективы в профессиональный старт. Неудовлетворенность реально наступившим будущим стимулирует развитие рефлексии. Самоанализ становится психологической основой отсроченного профессионального самоопределения для многих учащихся профессиональной школы. Хотя, казалось бы, именно они, получающие профессию в училищах, лицеях, техникумах и колледжах, профессионально уже определились.

Исследуя процесс профессионального самоопределения студентов ВУЗа, Т.В. Мищенко [49] рассматривает формирование профессиональной идентичности как результат профессионального самоопределения на этапе профессионального обучения, а также анализирует ее взаимосвязи с личностными, интеллектуальными характеристиками и успеваемостью студентов. Особый интерес в контексте нашего исследования представляет установленная Т.В. Мищенко и М.В. Овникян [49; 56] обратная взаимосвязь профессиональной идентичности и успеваемости в 6 семестре обучения в ВУЗе.

Исследователи отмечают, что на всем протяжении процесса профессионального становления субъект сталкивается с проблемами и противоречиями, нередко попадая в кризисную ситуацию [79]. Причем

проблемы и кризисы могут возникать не только при переходе от одной стадии профессионального становления к другой, но и внутри отдельной стадии, например, стадии профессионального обучения. Так в работах Ю.А. Корелякова, Э.Э. Сыманюк отмечаются случаи, когда уже к концу первого, а особенно часто на втором и третьем годах обучения у учащегося меняется отношение к процессу овладения выбранной профессией, появляется разочарование в профессиональном выборе, мысли о смене специальности и учебного заведения. Этот так называемый «отрицательный синдром 2-3 года профподготовки» характерен не только для слабоуспевающих, но и для вполне благополучных, с точки зрения успеваемости студентов [13.].

Аналогичные тенденции отмечает и Ю.П. Поваренков [64]. Изучая профессиональное развитие студентов педагогического университета, он выделяет два кризиса профессионального обучения. Первый (кризис 2-го курса) возникает в процессе осознания и принятия студентами новой ситуации социально-профессионального развития, отличной от той, которая имела место в старших классах средней школы. Началу кризиса способствуют безуспешные попытки студентов использовать для решения новых учебных задач школьные методы учебной работы. Данный кризис приносит осознание студентами того, что сложившиеся в школе методы учебной деятельности не могут обеспечить эффективное усвоение вузовской программы. Главным результатом преодоления этого кризиса является формирование академической формы учебной деятельности и личности студента. Те студенты, которые не смогли перестроиться, покидают вуз или продолжают учиться с большим трудом. Второй кризис возникает на 4 курсе, когда студенты в ходе практики впервые сталкиваются с реальными профессиональными задачами. Кризис начинается с осознания того, что теоретические знания являются недостаточными для решения практических профессиональных задач. «В результате преодоления данного кризиса начинает формироваться психологическая система профессиональной

деятельности, закладываются основы профессионального интеллекта, профессиональной идентичности и профессиональной мотивации» [64, с. 87]. В то же время Ю.П. Поваренков [64] отмечает, что время возникновения и форма разрешения описанных кризисов может меняться в зависимости от типа учебно-профессионального учебного заведения. Так в педагогическом колледже первый и второй кризисы совмещены по времени и приходятся на 2-й год обучения. В этом типе учебных заведений и академическое и профессиональное развитие начинается одновременно, что имеет свои как положительные, так и отрицательные стороны. В работах Н.Б. Шевкиевой [99] рассмотрена специфика протекания кризисов профессионального самоопределения студентов-психологов. Н.Б. Шевкиева отмечает, что «возникновение кризисов профессионального самоопределения психологов на этапе вузовского обучения базируется на противоречии между эталоном психолога, используемым при профессиональной подготовке студентов-психологов в вузе, и требованиями к уровню личностной и профессиональной готовности, востребованной практикой» [99, с. 117]. Проявляясь на всех этапах вузовской подготовки, наибольшую выраженность кризисы профессионального самоопределения психологов имеют на первом, третьем и пятом годах обучения: на первом году обучения доминирует кризис выбора профессии, на третьем – кризис профессиональных ожиданий, на пятом – кризисы выбора профессии и учебно-профессиональной ориентации. Кризисы профессионального самоопределения психолога сопровождаются разочарованием в выборе профессии, неудовлетворенностью собой, стремлением к самосовершенствованию. В то же время общепризнанно, что кризисные периоды являются также периодами активизации профессионального самоопределения, т.к. профессиональное самоопределение активизируется в те моменты, когда возникают конкретные задачи профессионального развития.

Рассматривая особенности профессионального становления обучающихся в высших профессиональных учебных заведениях, исследователи выделяют личностные проблемы, мешающие овладению профессиональной деятельностью и формированию профессионально-значимых качеств [14]. Так, Е.Н. Колодич и И.М. Павлова [25] отмечают, что 90% студентов находятся в состоянии эмоционального напряжения, а 75% имеют те или иные заболевания стрессовой этиологии; Т.К. Ходина [90] – слабую потребность в саморазвитии. В исследованиях С.В. Сарычева [81] поднимаются проблемы отсутствия интереса к учению; снижения общего уровня культуры учебного труда; накопление отрицательных эмоций по отношению к школьной ситуации как следствия неудачного опыта пребывания в школе.

В то же время, свойства личности студентов могут выступать в качестве ресурсов. Преодоление возникающих трудностей и решение проблем развития профессионального самоопределения студентов происходит за счет обращения к личностным ресурсам. В исследованиях В.А. Новгородской [55] доказана связь личностных ресурсов студентов вуза и уровня эффективности их профессионального самоопределения. В.А. Новгородская приходит к выводу о том, что «студенты, обладающие более развитыми личностными ресурсами, обнаруживают необходимые психические предпосылки для успешного самопроектирования этапов личностного и профессионального развития, выбора наиболее дефицитарных векторов развития, достижения эффективности в учебной, профессиональной и личной сферах» [55, 189]. При этом «когнитивно-интеллектуальные ресурсы личности связаны с осознанием студентами имеющихся у них средств, необходимых для реализации познавательных функций восприятия, памяти, мышления, необходимых для накопления, обработки и использования информации для решения интеллектуальных задач; ресурсы эмоционально-волевой сферы личности связаны с осознанием способности управления своим эмоциональным состоянием и оптимального построения взаимодействия с

окружающим миром на основе волевого управления своими эмоциями и поведением; ценностно-смысловые ресурсы – с осознанием ценностного отношения к получаемому образованию, к окружающему миру и к самому себе; поведенческие ресурсы характеризуют возможности, возникающие у студентов в связи и в результате проявления ими коммуникативной и иной поведенческой активности» [55, с. 203].

Таким образом можно заключить, что учебно-профессиональная деятельность обладает уникальными содержательными характеристиками. На этапе профессионального обучения активность процессов профессионального самоопределения не снижается. Его содержание определяется формированием отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности, а также развитием операциональных основ профессионального самоопределения. В период профессионального обучения происходит ориентировка в содержании будущей профессиональной деятельности, уточняются личные смыслы будущей профессиональной деятельности, формируется и динамично развивается субъективная эталонная модель профессионала.

1.4 Стиль саморегуляции как ресурс профессионального самоопределения

Оценка эффективности профессионального самоопределения студентов на этапе обучения в ВУЗе предполагает выделение факторов этого процесса, которые с другой стороны выступают в качестве ресурсов профессионального самоопределения. Большинство исследователей профессионального самоопределения как основные факторы этого процесса называют: систему профессиональных планов, непротиворечивую, насыщенную, действенную личную профессиональную перспективу [71; 72; 74]. «Профессиональная перспектива – это целостная картина

профессионального будущего, а профессиональный план – это более конкретная программа достижения профессиональных целей» [11, с. 35].

В рамках нашего исследования особый интерес представляет подход, согласно которому факторами, обуславливающими полноценность и успешность протекания процессов профессионального самоопределения, считают профессионально важные качества для осуществления самоопределения. Это те способности и качества личности, которые способствуют осуществлению процессов самоопределения и операционно обеспечивают эти процессы. Одна из таких способностей – уровень сформированности системы осознанной саморегуляции деятельности. Этот фактор большинство авторов (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, Г.С. Прыгин и др.) называют фактором оптимизации и стабилизации процесса профессионального самоопределения на всех его этапах. Такая точка зрения обусловлена тем, что система саморегуляции предполагает: способность адекватно оценивать свои качества, личностные ресурсы, способность изучать представляемые профессиональной сферой возможности, формировать адекватные представления о ней, способность выделять главное для себя при самоопределении, выборе, осознавать и формировать индивидуальную иерархию факторов этого выбора. Экспериментально доказано, что личностные особенности, проявляющиеся в автономности или зависимости как типологическом стиле саморегуляции, выступают и как особенности профессионального самоопределения [26; 27; 60; 70].

Анализируя предпосылки овладения профессией, О.А. Конопкин и В.И. Моросанова [30] в первую очередь обращают внимание на сложившиеся к моменту начала профессионально-учебной деятельности особенности системы психического регулирования собственной произвольной активности. Психологи указывают на то, что «соответственно различным профессиям с их специфичными требованиями можно выделить и определенные "регуляторные профили", наиболее этим профессиям

соответствующие и, как следствие, обеспечивающие эффективность труда работника» [30, с. 19.]. Данные авторы предполагают, что информация о выраженности (акцентуированности) определенных индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции может быть положена в основу классификации профессионального труда в аспекте проблемы индивидуальных стилей саморегуляции. При этом «чем выше сформированность регуляторных функций и гармоничней целостный процесс саморегулирования деятельности и поведения, тем шире выбор профессиональной деятельности, адаптация к которой будет происходить без особых осложнений» [30, с. 26]. По выраженности акцентуации ими выделяются гармоничный, акцентуированный и застревающий тип регуляции, каждый из которых имеет свои специфические стилевые особенности.

Проблема стилевой саморегуляции поведения человека нашла активную разработку в трудах В.И. Моросановой [53]. Она выделяет в качестве основных процессов саморегуляции планирование (осознанность, автономность и эффективность целеполагания), моделирование (учет различного плана условий достижения деятельности), программирование (построение последовательности конкретных действий по достижению цели деятельности), оценивание результатов. Эти процессы взаимосвязаны между собой, могут осуществляться как последовательно, так и параллельно, в совокупности своих сущностных и функциональных свойств образуют типичные сочетания. По Моросановой [53], регуляторно-личностные свойства могут стать основой выделения трех групп разновидностей индивидуальных регуляторных профилей – оперативный, автономный и устойчивый.

Развитием идей В.И. Моросановой об индивидуально-стилевых особенностях саморегуляции в учебной деятельности студентов, а также их связи с успешностью обучения занимался Р.Р. Сагиев [51]. Им показано, что успешную учебную деятельность студентов опосредуют различные

индивидуально-типические комплексы стилевых особенностей регуляторных процессов, которые характеризуют индивидуальный стиль саморегуляции учебной деятельности. Индивидуальный стиль складывается под влиянием как личностных особенностей, так и требований учебного процесса. Личностная переменная связана с индивидуально-типическими особенностями данных процессов.

С помощью авторской методики Р.Р. Сагиевым [51] были выделены индивидуально-типические комплексы стилевых особенностей регуляторных процессов, характерные для студентов с высокой академической успеваемостью, которые были обозначены как «автономный», «оперативный» и «устойчивый». Следует отметить, что выделение этих групп из числа успешных студентов основывалось на анализе акцентуированных компонентов индивидуального профиля саморегуляции. При этом показатели саморегуляции находятся в компенсаторных отношениях, что и определяет успешность учебной деятельности данных студентов. Р.Р. Сагиев отмечает, что ни один из выделенных стилей не является более предпочтительным с точки зрения успеха учебной деятельности.

Характеризуя каждый из стилей, Р.Р. Сагиев [51] выделяет функционально развитые звенья регуляции и описывает их «сильные» и «слабые» стороны относительно требований успешности обучения. Внутри отдельных профилей саморегуляции структурные компоненты могут вступать в компенсаторные отношения, и в этих случаях «сильные» стороны профиля компенсируют недоразвитость «слабых» сторон, а уровень саморегуляции при этом может сохранять достаточно высокие показатели. Компенсация «слабой стороны» стиля саморегуляции учебной деятельности выступает фактором академической успеваемости и отражает основное требование учебного процесса – требование успешности обучения. Успешность учебной деятельности (высокая академическая успеваемость, в частности) обуславливается развитой системой регуляторно-личностных

своих с одной стороны, и способностью эффективно перестраивать собственную деятельность в соответствии с требованиями учебного процесса, для чего студент должен обладать развитыми характеристиками индивидуального стиля саморегуляции – планирование, моделирование, программирование и оценка результатов. Р.Р. Сагиев [51] выделяет в качестве одной из причин низкой успеваемости отсутствие возможности компенсаторных отношений между компонентами саморегуляции ввиду их одновременной неразвитости, и приходит к выводу о том, что одной из причин низкой успеваемости студентов является некомпенсированное «слабое» звено саморегуляции.

Заметим далее, что основой саморегуляции учебной деятельности является, в первую очередь, мотивационно-ценностная сфера личности (В.Г. Асеев, А.Г. Асмолов, Р.Р. Бибрих, И.А. Васильев, В.К. Вилюнас, Е.П. Ильин, В.Г. Леонтьев, В.Э. Мильман, В.И. Степанский, П.М. Якобсон, А. Маслоу, Х. Хекхаузен и др.). Структурно-функциональная модель личностной саморегуляции произвольной активности, учитывающая мотивационно-ценностную сферу личности, предложена, в частности, Ю.А. Миславским [45]. Особенности концептуального подхода к проблеме саморегуляции учебной деятельности у данного исследователя заключается в обосновании универсального характера регуляторных процессов, которые имеют единую структуру во всех формах произвольной активности: деятельности, познании, общении. В качестве детерминант активности личности обычно рассматривают ее отдельные структуры: ценности, цели, идеалы, образ «Я», уровень притязаний, самооценка.

Таким образом, процессы саморегуляции по Ю.А. Миславскому [45] определяются социальной ситуацией (характером и условиями деятельности), а механизмы саморегуляции являются универсальными. К структурно-функциональным составляющим системы саморегуляции личности относятся: ценности, цели, идеалы, образ «Я», уровень притязаний, компонент самооценки. В концепции Ю.А. Миславского процессы

осознанной саморегуляции субъектов учебной деятельности имеют социально-оценочную природу, и в качестве структурно-функциональных компонентов системы саморегуляции выступают оценочные биполярные конструкты.

Н.А. Киселевская (2005) в своей кандидатской диссертации рассматривает стили саморегуляции учебной деятельности и их формирование у студентов вуза. Автор отмечает, что сформированная система саморегуляции составляет психологическую основу самостоятельности студента вуза, приобретающей особо важную роль в повышении эффективности учебной деятельности в связи с переходом вузов на новые модели обучения, изменениями учебных планов и введением новых учебных курсов. По мнению Е.А. Пархоменко [61], успешность овладения конкретным видом деятельности (игровой, спортивной, учебной, трудовой и общественное поведение) во многом зависит от способности субъекта сформировать стиль саморегуляции, который характеризуется высокой развитостью целостной системы саморегуляции и тесной взаимосвязанностью реализующих ее регуляторных процессов. При наличии выраженной индивидуальной специфики в профиле саморегуляции и несовпадении с регуляторной спецификой деятельности, ее успешность во многом будет зависеть от стремления и возможности субъекта сформировать такой стиль саморегуляции, в котором будет преодолена недостаточная развитость отдельных регуляторных процессов.

Таким образом, учебная деятельность студентов опосредуется рядом стилевых особенностей саморегуляции. Перспективы профессионального роста и развития личности студентов могут определяться успешностью овладения оптимальными характеристиками стиля саморегуляции.

ГЛАВА 2. Эмпирическое исследование стиля саморегуляции как ресурса профессионального самоопределения будущих психологов

2.1 Организация и методы исследования

Общий замысел и логика эмпирической части исследования определили два взаимосвязанных этапа. *Первый этап* – теоретико-экспериментальный. Подвергнута первичной проверке и уточнена гипотеза, осуществлено эмпирическое исследование, проведена интерпретация полученных данных. *Второй этап* – обобщающий. Отрефлексированы, обобщены и систематизированы полученные результаты эмпирической работы, уточнены теоретические выводы, разработаны рекомендации, завершено литературное оформление диссертации.

В соответствии с проблемой исследования мы сформулировали следующую гипотезу: ресурсом профессионального самоопределения будущих психологов является продуктивный («независимый») стиль саморегуляции, характеризующийся: высокой развитостью звеньев саморегуляции – «планирование», «моделирование», «программирование», «оценка результатов», «гибкость» и «самостоятельность»; позитивным самоотношением; умеренными эмоциональными затратами. Целью эмпирического исследования является изучение психологических характеристик и взаимосвязей стиля саморегуляции и профессионального самоопределения студентов-психологов.

В исследовании принимали участие 70 студентов 3-5-х курсов факультета психологии Педагогического института НИУ «БелГУ» в возрасте от 19 до 26 лет (средний возраст испытуемых – 21,5).

В качестве плана эмпирического исследования была выбрана разновидность квазиэкспериментального плана – структурное корреляционное исследование. Организационный метод исследования – метод поперечных срезов. В качестве стратегии построения групп использовано приближенное моделирование, что позволило сузить генерализацию и тем самым повысить внешнюю валидность квазиэксперимента.

Система **методов**, применяемых в исследовании, была определена его исходными методологическими предпосылками, а также целями и задачами как всего исследования, так и отдельных его этапов: метод теоретического исследования; эмпирические методы наблюдение, анкетирование, тестирование; качественная и количественная обработка результатов; интерпретационные методы (структурные). Для достижения поставленной цели нами были использованы психодиагностические **методики**: опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой; опросник «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко (в адаптации В.В. Кустовой); методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантелеева; авторская анкета «Я и моя профессия».

Первая методика – «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой (прил. 1) [52] – позволяет диагностировать развитие индивидуальной саморегуляции и ее индивидуальный профиль, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности.

Вторая методика – опросник «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко (в адаптации В.В. Кустовой) (прил. 1) [87] – позволяет диагностировать три фазы «эмоционального выгорания»

(напряжение, резистенция и истощение) с соответствующими им симптомами. Опираясь на смысловое содержание и количественными показателями, подсчитанными для разных фаз формирования синдрома «выгорания», можно дать достаточно объемную характеристику личности, оценить адекватность эмоционального реагирования в конфликтной ситуации, наметить индивидуальные меры профилактики и коррекции.

В исследовании использовался адаптированный В.В. Кустовой для выборки студентов вариант опросника «Диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко [36]. Основаниями для адаптации опросника для студентов послужили исследования, которые показали, что эмоциональное напряжение, возникающее у субъектов коммуникации, приводит к стереотипизации, следовательно, те же модели и стратегии коммуникативного взаимодействия возникнут в любой напряженной ситуации. Напряженная ситуация у студентов возникает в учебно-профессиональной деятельности и на производственной практике, где они взаимодействуют с клиентами разных возрастов, имеющими нарушения в психической, эмоциональной, поведенческой сферах. Поскольку в социально-психологической деятельности главным инструментом выступает личность самого специалиста, то и вопросы теста, адаптированного для студентов очного отделения, позволяют выявлять у них эмоциональное выгорание в учебно-профессиональной деятельности как субъектов коммуникации.

К числу задействованных в исследовании психодиагностических инструментов относится также методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантелеева (прил. 1) [54]. Методика предназначена для выявления структуры самоотношения личности, а также выраженности отдельных компонентов самоотношения: закрытости, самоуверенности, саморукводства, отраженного самоотношения, самооценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения.

Авторская анкета для студентов «Я и моя профессия» (прил. 1) была разработана и использована в исследовании с целью дополнительного качественного изучения системы саморегуляции, работающей внутри компонентов профессионального самосознания студентов – когнитивного (знание себя как будущего психолога, знание себя как личности) и эмоционально-оценочного (отношение к себе как к специалисту-психологу, отношение к себе как к личности, отношение к получаемой профессии). Данная анкета состоит из 10 вопросов открытого типа, первые пять вопросов направлены на изучение когнитивного компонента, вторые пять вопросов – эмоционально-оценочного компонента профессионального самосознания студентов. При разработке анкеты мы опирались на методологические основы представленных выше методик, а также модель нормальной идентификации Г.И. Малейчука, модель профессионального самосознания студентов-психологов А.О. Шарапова.

Во время проведения диагностики каждый респондент получил индивидуальный файл, содержащий регистрационный бланк (ФИО, возраст, дата обследования), инструкцию к опросникам и анкете, вопросы и бланк для ответов. Предлагаемая инструкция и процедура опроса были направлены на снижение влияния социальной желательности и стратегии самоподачи на ответы.

После обследования, респондентам предоставлялась возможность ознакомиться с индивидуальными и групповыми (обобщенные групповые данные) результатами диагностики в доступной и соответствующей запросу форме.

Важным этапом исследования стало применение интерпретационно-описательных методов. Обращение в процессе обработки результатов к компонентному, уровневому, сравнительному и структурно-функциональному анализам потребовало применения соответствующего математического аппарата. Математическая обработка полученных данных проводилась с применением программ Microsoft Office Excel 2010 и IBM

SPSS Statistics 19. В исследовании были использованы следующие математические методы: описательная статистика, Н-критерий Краскела-Уоллиса, U-критерий Манна-Уитни, методы корреляционного анализа, критерий интегральных различий Колмогорова-Смирнова, множественный регрессионный анализ.

2.1. Результаты и их обсуждение

Целью нашего исследования явилось изучение психологических характеристик и взаимосвязей индивидуального стиля саморегуляции деятельности и профессионального самоопределения студентов-психологов.

Изучение данного вопроса мы начали с рассмотрения особенностей стиля саморегуляции студентов-психологов. Для этого нами был использован опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой (прил. 1). Опросник позволяет распределить выборку реципиентов на подгруппы в соответствии с уровнем сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности (рис. 2.1, прил. 2).

Согласно полученным данным, наибольшее число респондентов вошло в подгруппу со средним уровнем развития индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности (57,2% выборки или 40 человек), подгруппу с высокими показателями ОУС составили 27,2% выборки (19 человек), группу с низкими показателями – 15,8% (11 человек).

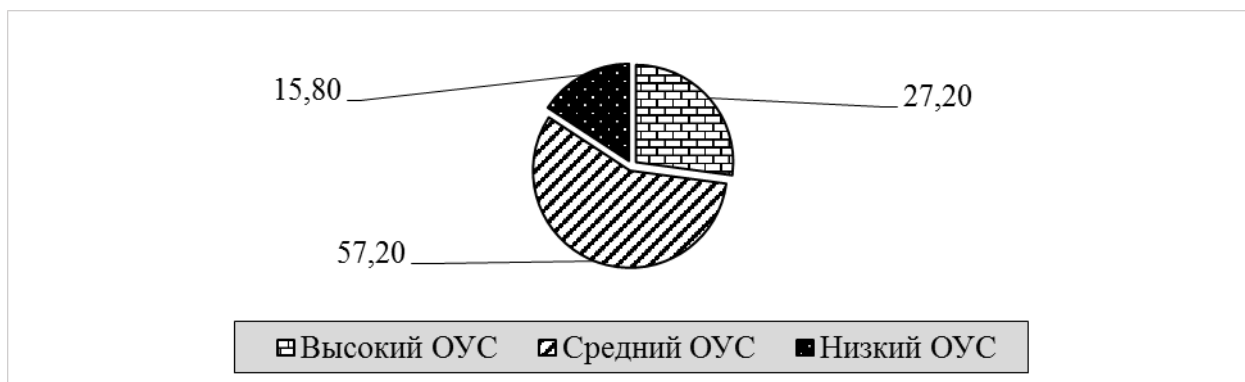


Рис. 2.1 Распределение студентов на группы с высоким, средним и низким уровнем саморегуляции (в %)

Испытуемых с высоким уровнем саморегуляции можно охарактеризовать как студентов, способных к гибкому и адекватному реагированию на изменяющиеся условия учебной деятельности, выдвижению и достижению осознанно поставленных целей. При условии наличия высокой мотивации достижения, эти испытуемые обнаруживают такие саморегуляционные стили, которые позволяют нивелировать личностные, характерологические особенности, обычно препятствующие достижению целей. Высокая осознанная регуляция облегчает овладение новым видом активности, коим является для студентов первого курса высшего образовательного или среднеспециального учреждения учебно-профессиональная деятельность. Данные испытуемые сохраняют уверенность в малознакомых ситуациях и удерживают стабильность успехов в уже освоенной, привычной деятельности.

В случае обнаружения низких показателей общего уровня саморегуляции для студентов характерны слабый уровень сформированности потребностей в сознательном планировании и программировании своей деятельности и поведения, недостаточная автономность от конкретных условий ситуации и мнений окружающих людей. Неблагоприятные для достижения поставленных целей личностные особенности компенсируются слабо, что ведет к закономерным трудностям в учебно-профессиональной деятельности.

Гибкость как регуляторно-личностное свойство во многом определяет успешность освоения и дальнейшей реализации деятельности. Развитая гибкость поведения позволяет студенту своевременно реагировать на изменения требований учебной ситуации. В случае, если спланированная и смоделированная, определенным образом запрограммированная деятельность уже не отвечает актуальным условиям (выявление этого несоответствия возможно благодаря включению механизма оценивания

результатов), студент может оперативно перестроить собственную деятельность согласно новым требованиям действительности. Если у него достаточно развито регуляторно-личностное свойство «самостоятельность», то происходит это при минимальном участии посторонних лиц, в обратной ситуации деятельность также достаточно легко перестраивается, но по внешней инициативе. Слаженная и исправная работа рассматриваемых процессов особенно необходима в учебно-профессиональном процессе, так как учебные ситуации среднеспециальных и высших образовательных учреждений крайне динамичны, требуют от студента быстрого включения и ускоренной адаптации, качественного ориентирования, регулярной коррекции собственной деятельности. Само вхождение в пространство профессии обеспечивается за счет многоэтапной перестройки деятельности, сознания и личности студента. В свете этого, гибкость поведения представляется нам ключевым регуляторно-личностным качеством, обеспечивающим успешное овладение не только учебно-профессиональной деятельностью, но и освоение избранной профессии в целом.

В выделенных подгруппах можно наблюдать специфические сочетания показателей регуляторных процессов (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов) и регуляторно-личностных свойств (гибкость, самостоятельность), которые выступают в качестве структурных компонентов индивидуального стиля саморегуляции (рис. 2.2-2.3, прил. 2).

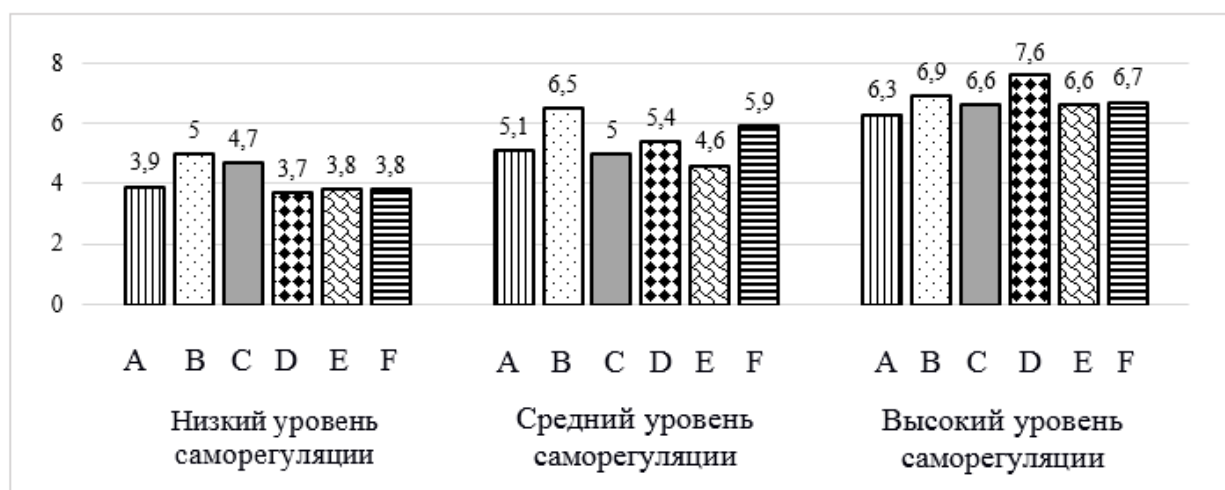


Рис. 2.2 Уровень развития компонентов стиля саморегуляции в подгруппах студентов с низким, средним и высоким уровнем саморегуляции ($\bar{A}_{\text{ср.}}$)

Примечание:

А – Самостоятельность; В – Гибкость; С – Оценка результатов; D – Программирование; E – Моделирование; F – Планирование

Индивидуально-типический профиль саморегуляции испытуемых с высоким уровнем саморегуляции характеризуются гармоничным развитием всех звеньев стиля саморегуляции деятельности (средние показатели – от 6 до 8 баллов). Отличаются данные студенты в первую очередь высокими показателями регуляторных процессов «Программирование» и «Планирование», а также регуляторно-личностного свойства «гибкость». Для них характерна достаточно сформированная потребность в сознательном планировании деятельности, а также автономность выдвижения ее целей, развитость и адекватность самооценки, стабильность критериальной оценки результатов.

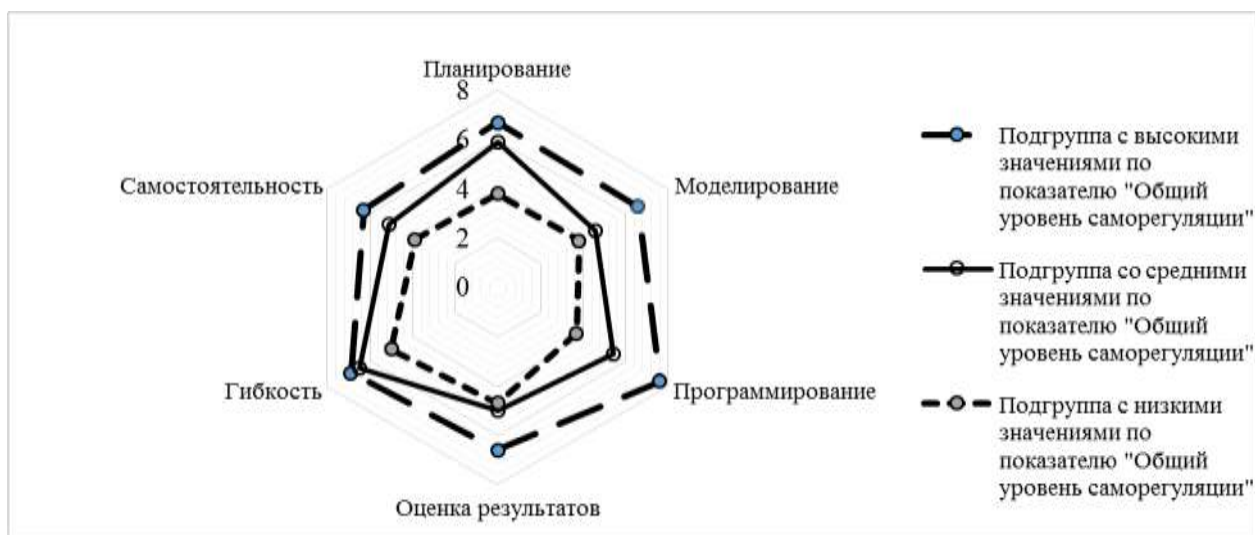


Рис. 2.3 Структура стиля саморегуляции в группах студентов с низким, средним и высоким уровнями саморегуляции ($\bar{A}_{\text{ср.}}$)

Наименьшую развитость звеньев саморегуляции обнаружили студенты с низкими показателями ОУС. Эти стили отличаются меньшей активностью

регуляторных процессов «Планирование» и «Моделирование», а также регуляторно-личностного свойства «Гибкость». Как следствие, испытуемые данной подгруппы не демонстрируют потребности в планировании (либо планирование недостаточно реалистично), обнаруживают малую устойчивость и часто затруднения в достижении цели, неадекватно оценивают значимые для ситуации внутренние и внешние условия, неспособность гибко реагировать на перемены разного качества и в соответствии с ними корректировать собственную деятельность и поведение. Все это может вести к регуляторным сбоям и неудачам в выполнении деятельности.

Касательно саморегуляции, следует отметить также специфику взаимодействия компонентов, входящих в единую структуру системы саморегуляции учебной деятельности как вида произвольной активности студентов. Высокий уровень саморегуляции не обязательно предполагает одновременную высокую развитость компонентов профиля саморегуляции. Дело в том, что компоненты индивидуального профиля саморегуляции могут вступать в компенсаторные отношения.

Другими словами – хорошо развитые индивидуально-типические свойства саморегуляции могут компенсировать те свойства, которые развиты недостаточно или же развиты слабо. Данные взаимоотношения приводят к тому, что общий уровень саморегуляции остается на достаточно высоком функциональном уровне, а, следовательно, и учебная деятельность студентов будет достаточно эффективна. В противоположность этому, студенты с низким показателем общего уровня саморегуляции обнаруживают преимущественно слабое развитие индивидуально-типических свойств саморегуляции. То есть в данном случае удержание оптимального уровня саморегуляции за счет компенсаторных отношений между входящими в него элементами невозможно. Данные испытуемые могут обнаруживать низкие показатели эффективности учебной деятельности, в том числе низкую академическую успеваемость.

Дополнительную информацию о специфике внутреннего строения, функциональных связей между компонентами стилевой саморегуляции деятельности на разных уровнях развития этих стилей мы получили с помощью частотного анализа (рис. 2.4).

В подгруппе с высоким общим уровнем саморегуляции компоненты саморегуляции в преобладающем большинстве развиты на среднем и высоком уровне. Наиболее часто встречаются (а, следовательно, доминируют в системе саморегуляции данной подгруппы студентов) высокие показатели по параметрам «Планирование» (58% студентов подгруппы), «Моделирование» (53% студентов подгруппы), «Программирование» (53% студентов подгруппы), «Оценка результатов» (53% студентов подгруппы).

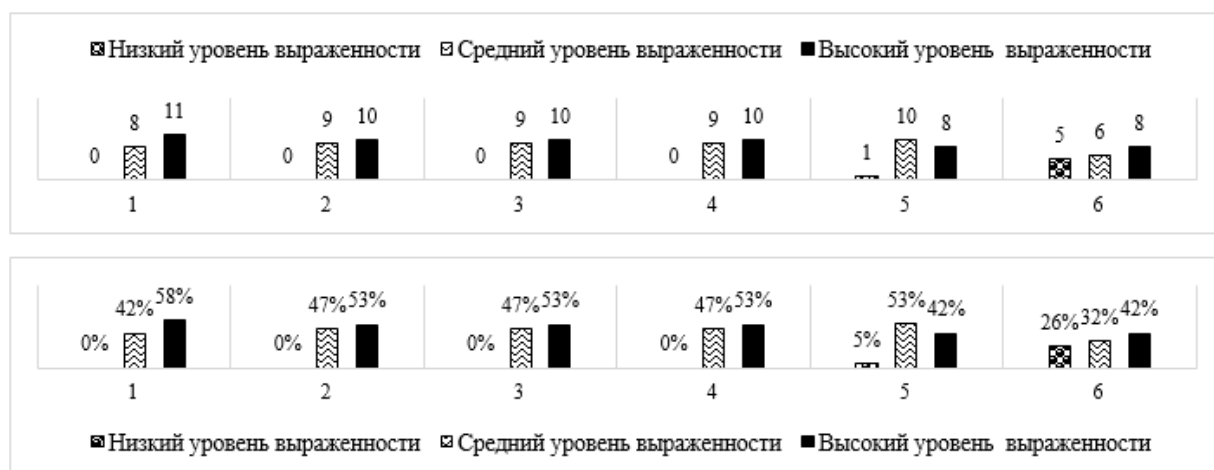


Рис. 2.4 Частотный анализ параметров саморегуляции в подгруппе студентов с высоким уровнем саморегуляции (\bar{A} ср. и %)

Примечание:

- 1 – Планирование; 2 – Моделирование; 3 – Программирование;
4 – Оценка результатов; 5 – Гибкость; 6 – Самостоятельность

Регуляторно-личностное свойство «Гибкость» у большинства студентов этой подгруппы развито на среднем уровне (53% студентов подгруппы). В этой подгруппе практически не представлен низкий уровень развития компонентов саморегуляции. Таким образом, высокий общий стиль саморегуляции предполагает гармоничное развитие всех параметров стиля.

Далее нами были проанализированы особенности развития параметров

стиля саморегуляции в подгруппе студентов со средними показателями общего уровня саморегуляции (рис. 2.5). В стиле саморегуляции студентов данной подгруппы наиболее ярко представлены параметры «Планирование» (у 48% студентов подгруппы параметр развит на высоком уровне), «Гибкость» (38% студентов подгруппы).

Можно предположить, что именно эти параметры стиля саморегуляции в первую очередь выполняют компенсаторную функцию, регулируя недостаток развития других параметров системы, поддерживая достаточную эффективность общего уровня саморегуляции. На среднем уровне развития представлены параметры «Оценка результатов» (73% студентов подгруппы), «Программирование» (63% студентов подгруппы), «Моделирование» (58% студентов подгруппы), «Гибкость» (48% студентов подгруппы), «Самостоятельность» (43%).

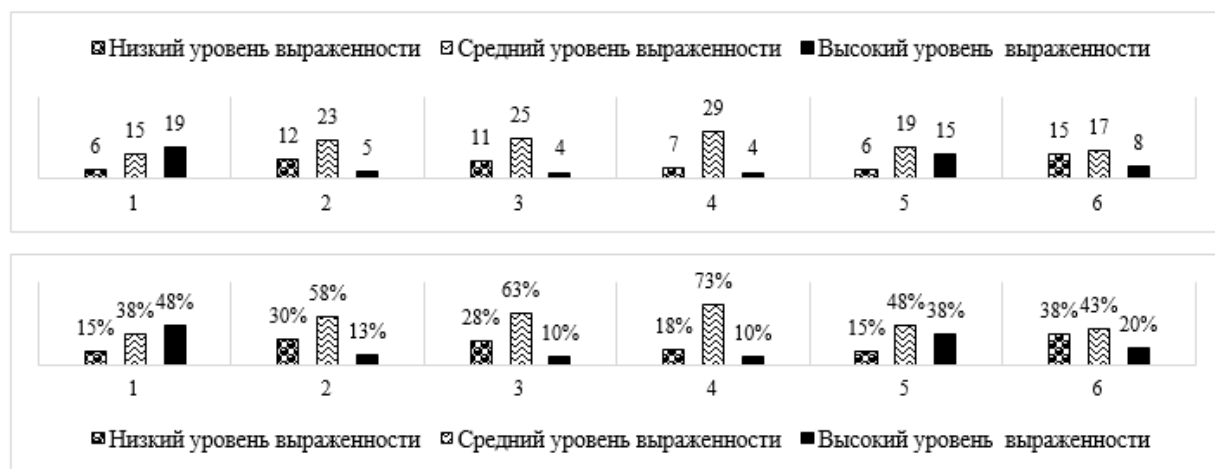


Рис. 2.5 Частотный анализ параметров саморегуляции в подгруппе студентов со средним уровнем саморегуляции (\bar{A} сп. и %)

Примечание:

- 1 – Планирование; 2 – Моделирование; 3 – Программирование;
4 – Оценка результатов; 5 – Гибкость; 6 – Самостоятельность

Стоит отметить, что наиболее уязвимыми, чувствительными к общему уровню развития системы саморегуляции параметрами являются «Самостоятельность» (у 38% обнаружен низкий уровень развития по этому параметру), «Моделирование» (30% студентов подгруппы),

«Программирование» (28% студентов подгруппы). В целом, у студентов данной подгруппы можно отметить преобладание среднего уровня развития компонентов саморегуляции с тенденцией к снижению показателей по отдельным параметрам. В стиле саморегуляции появляются признаки неустойчивости, дисгармоничности. Ярче проявляются звенья компенсации.

Частотный анализ структуры стиля саморегуляции студентов с низким общим уровнем саморегуляции не столь эффективен ввиду малочисленности данной подгруппы. Однако нами были выделены некоторые наиболее яркие тенденции (рис. 2.6).

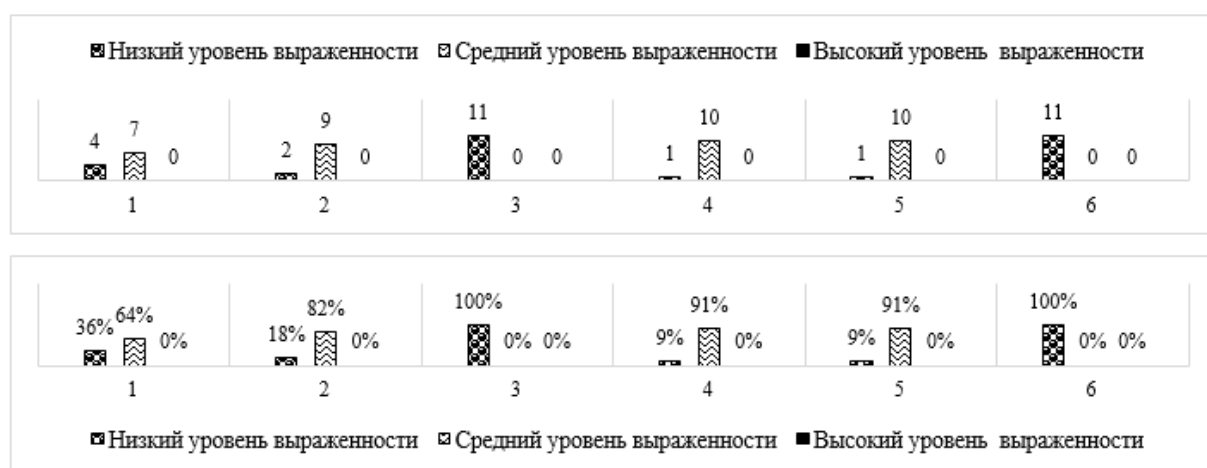


Рис. 2.6 Частотный анализ параметров саморегуляции в подгруппе студентов с низким уровнем саморегуляции (\bar{A} сп. и %)

Примечание:

- 1 – Планирование; 2 – Моделирование; 3 – Программирование;
4 – Оценка результатов; 5 – Гибкость; 6 – Самостоятельность

У студентов данной подгруппы параметры саморегуляции представлены на среднем и низком уровне. Наиболее уязвимыми, чувствительными к состоянию общего стиля саморегуляции в этом случае оказываются параметры «Программирование» и «Самостоятельность» (низкий уровень развития этих параметров наблюдается у 100% студентов данной подгруппы). Устойчивость, компенсаторные свойства сохраняют параметры «Оценка результатов» и «Гибкость» (у 91% студентов подгруппы – средние

уровни развития), «Моделирование» (средний уровень развития – у 82% студентов подгруппы).

Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. позволяет диагностировать ведущие симптомы «эмоционального выгорания» (далее – СВ) и определить, к какой фазе развития стресса они относятся: «напряжения», «резистенции», «истощения» (прил. 1). Опираясь на смысловое содержание и количественными показателями, подсчитанными для разных фаз формирования синдрома «выгорания», можно дать достаточно объемную характеристику личности, оценить адекватность эмоционального реагирования в конфликтной ситуации, наметить индивидуальные меры профилактики и психокоррекции.

По результатам изучения СВ в соответствии с суммарным показателем СВ выборка была разделена на подгруппы студентов с высоким, средним и низким уровнем развития СВ (рис. 2.7). К группе с высоким уровнем развития СВ были отнесены студенты, значения показателей которых превышали общую среднюю оценку на величину одного и более стандартного отклонения. Ко второй группе (со средним уровнем развития СВ) были отнесены студенты, значения показателей которых находились в пределах одного стандартного отклонения от общей средней оценки. К третьей группе (с низким уровнем развития СВ) были отнесены студенты, значения показателей которых были ниже общей средней оценки на одно и более стандартное отклонение.

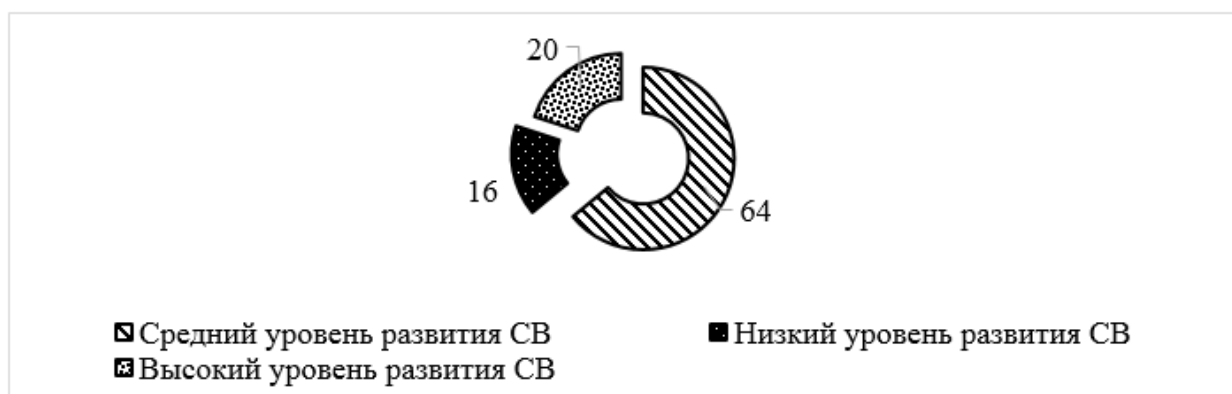


Рис. 2.7 Распределение студентов на группы по уровню развития синдрома сгорания (в %)

Согласно полученным данным, наибольшее число респондентов вошло в подгруппу со средним уровнем развития синдрома сгорания (64% выборки или 45 человек), подгруппу с высокими показателями СВ составили 20% выборки (14 человек), группу с низкими показателями – 16% (11 человек).

Интерес представляет общая оценка динамики формирования СВ исследуемой выборки студентов (рис. 2.8). Так, сформировавшаяся фаза СВ «Напряжение», которая является предвестником и «запускающим» механизмом в формировании СВ, обнаружена у 41% студентов.

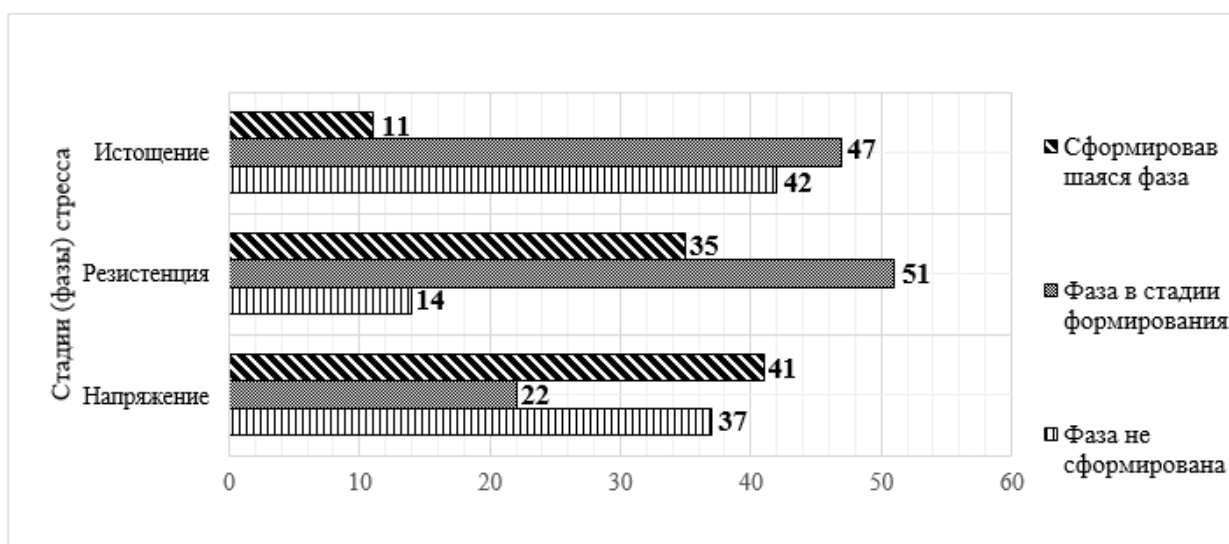


Рис. 2.8 Распределение студентов с разным уровнем сформированности фаз эмоционального сгорания (в %)

Сформировавшаяся фаза «Резистенция», проявляющаяся как формирование защиты на этапе сопротивления нарастающему стрессу, выявлена у 35% опрошенных. Признаки сформированности фазы «Истощение» обнаружены у 11% студентов. Формирование этой фазы СВ сопровождается падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы. «Сгорание» становится неотъемлемым атрибутом личности.

Признаки формирования фазы СВ «Напряжение» выявлены у 22% респондентов, «Резистенции» – у 51%, «Истощения» – у 47% опрошенных.

Отсутствие признаков формирования фазы «Напряжение» продемонстрировали 37% студентов-психологов, «Резистенции» – 14%, «Истощения» – 42% будущих психологов.

Методика В.В. Бойко позволяет увидеть ведущие симптомы «сгорания». Существенно важно отметить, к какой фазе формирования стресса относятся доминирующие симптомы и в какой фазе их наибольшее число. Нами был проведен анализ сложившихся и доминирующих симптомов в каждой из трех фаз развития СВ.

Среди сложившихся симптомов СВ в фазе «Напряжение» (рис. 2.9) наиболее представлены «Тревога и депрессия» (у 51% выборки), «Загнанность в клетку» (у 44%), «Переживание психотравмирующих обстоятельств» (41% выборки). Симптом «Переживание психотравмирующих обстоятельств» проявляется как осознание психотравмирующих факторов деятельности, которые трудно устранить. Накапливается отчаяние и негодование. Неразрешимость ситуации приводит к развитию прочих явлений «сгорания». Под давлением обстоятельств приходит чувство беспомощности. Если общее сосредоточение психических ресурсов (мышление, установки, смыслы, планы, цели) не помогает найти выход, наступает состояние интеллектуально-эмоционального ступора. Симптом «загнанности в клетку» может перейти в тревожно-депрессивную симптоматику. Студент переживает личностную тревогу, разочарование в себе, в профессии или месте учебы. Этот симптом является крайней точкой в формировании I фазы «напряжения» при развитии эмоционального сгорания.

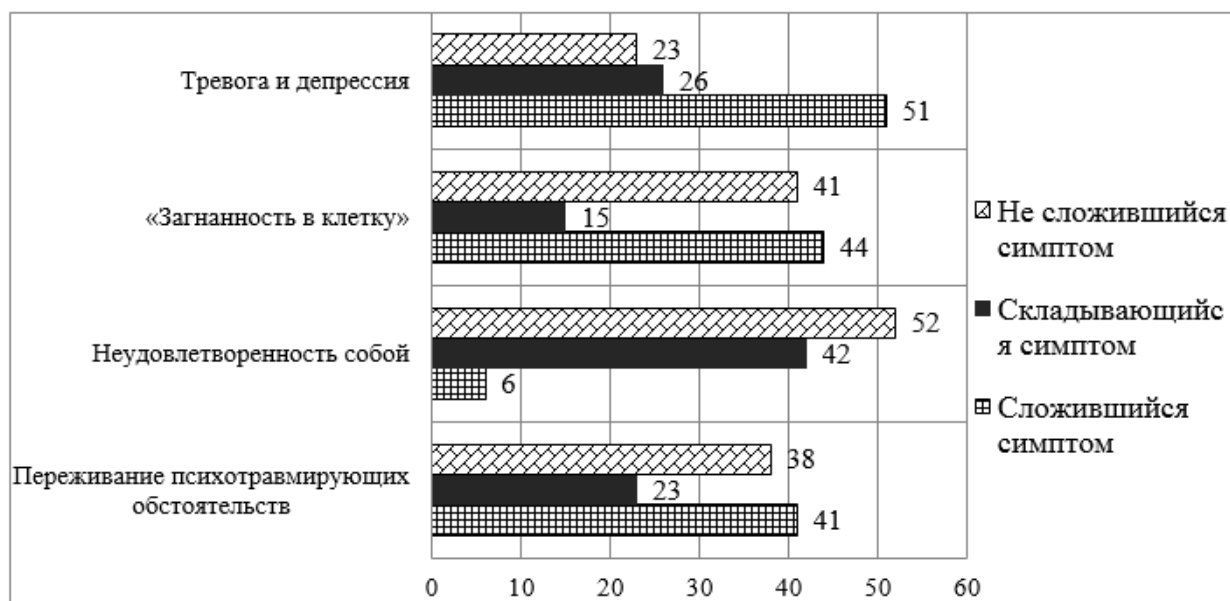


Рис. 2.9 Выраженность симптомов синдрома сгорания у студентов в фазе «Напряжение» (в %)

У 42% студентов складывается симптом «Неудовлетворенность собой». В результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства, студенты могут испытывать недовольство собой, профессией, конкретными обязанностями. Действует механизм «эмоционального переноса» – энергия эмоций направляется не столько вовне, сколько на себя.

Среди сложившихся симптомов СВ в фазе «Резистенция» (рис. 2.10) наиболее представлены «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» (у 64% опрошенных), «Расширение сферы экономии эмоций» (у 38% выборки), «Редукция профессиональных обязанностей» (у 34% респондентов). Симптом «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» характеризуется неадекватной «экономией» на эмоциях, ограничением эмоциональной отдачи за счет выборочного реагирования на ситуации. С развитием симптома «Расширение сферы экономии эмоций» симптомы СВ начинают распространяться за пределы учебно-профессиональной деятельности – дома, в общении с приятелями, знакомыми. Симптом «Редукция профессиональных обязанностей»

проявляется в попытке облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат.

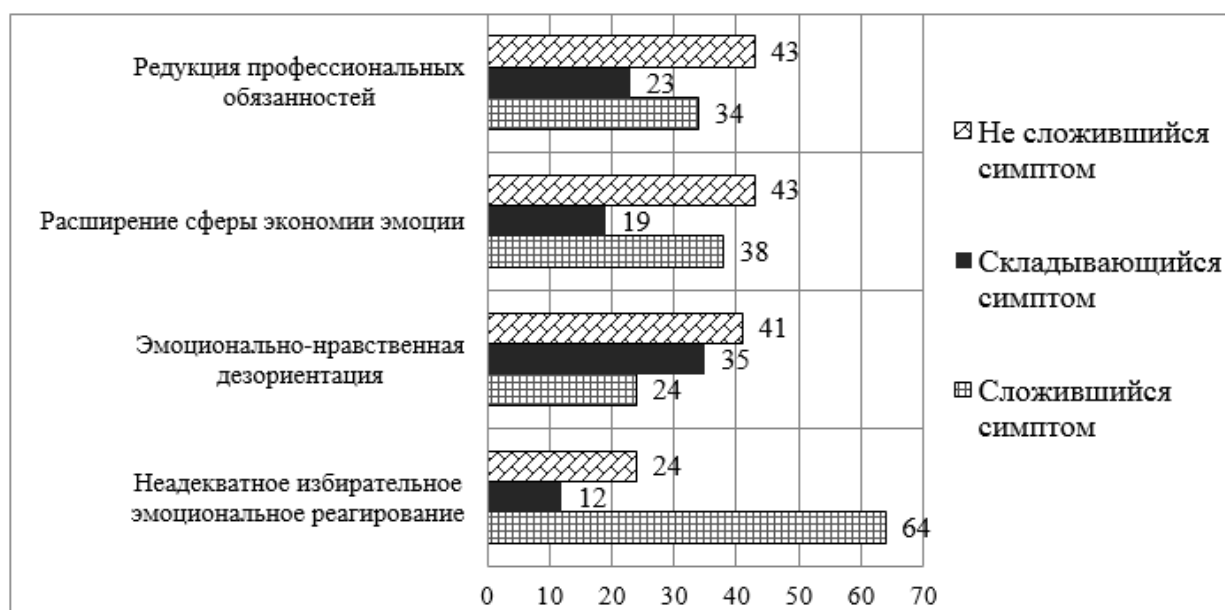


Рис. 2.10 Выраженность симптомов синдрома сгорания у студентов в фазе «Резистенция» (в %)

К числу наиболее ярко выраженных складывающихся характеристик СВ можно отнести симптом «Эмоционально-нравственная дезориентация» (у 35% опрошенных).

Среди сложившихся симптомов СВ в фазе «Истощение» (рис. 2.11) наиболее ярко представлен симптом «Эмоциональный дефицит» (38% выборки). Среди складывающихся характеристик СВ отметим симптом «Эмоциональная отстраненность» (45% выборки), «Личностная отстраненность» (44%), «Эмоциональный дефицит» (34% выборки).

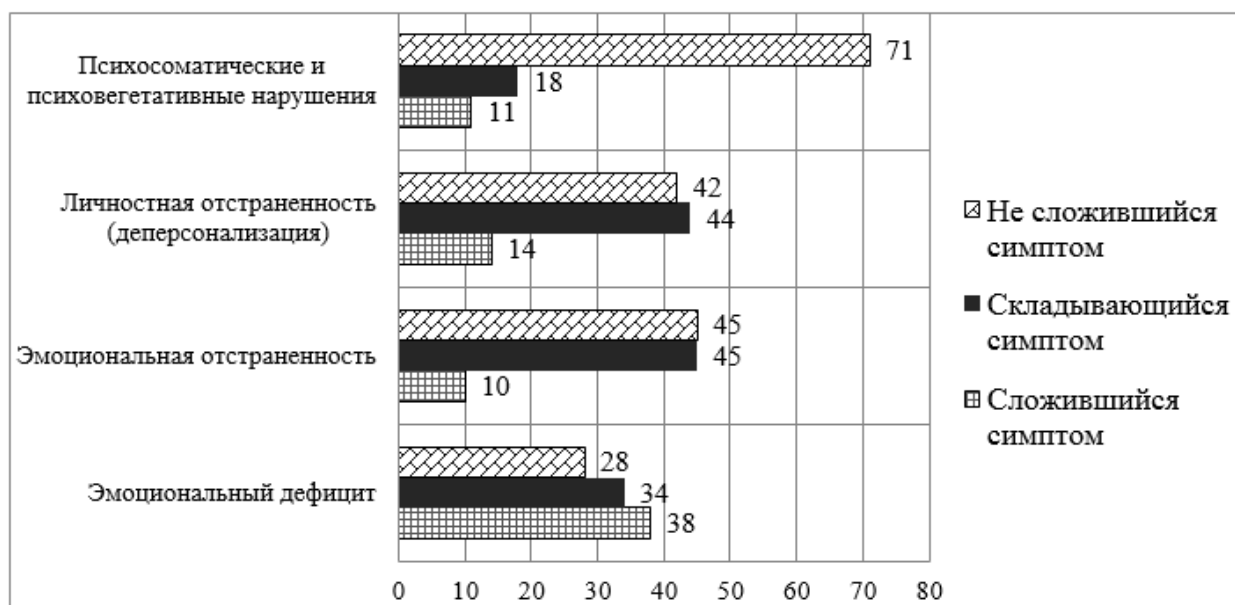


Рис. 2.11 Выраженность симптомов синдрома сгорания у студентов в фазе «Истощение» (в %)

Использование методики «МИС» С.Р. Пантелеева позволило исследовать особенности самоотношения студентов на этапе профессионализации (прил. 1, прил. 2). Данная методика предназначена для выявления структуры самоотношения личности, а также выраженности отдельных компонентов самоотношения: закрытости, самоуверенности, саморукводства, отраженного самоотношения, самооценности, самопринятия, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения.

Самоотношение понимается в контексте представлений личности о смысле «Я» как выражение смысла «Я», как обобщенное чувство в адрес собственного «Я». В основу понимания самоотношения положена концепция самосознания В.В. Столина, который рассматривает данный феномен как сложную, уровневую эмоционально-оценочную систему и выделяет три измерения самоотношения: симпатию, уважение, близость.

Результаты нашего исследования дают возможность представить усредненный общий вид структуры самоотношения современного студента-психолога (рис. 2.12).

Организованная по логике «от уровня более выраженного к менее

выраженному», она оформляется в следующую последовательность компонентов: самоуверенность, самоценность, саморуководство, самопринятие, самопривязанность, закрытость, отраженное самоотношение, внутренняя конфликтность, самообвинение.

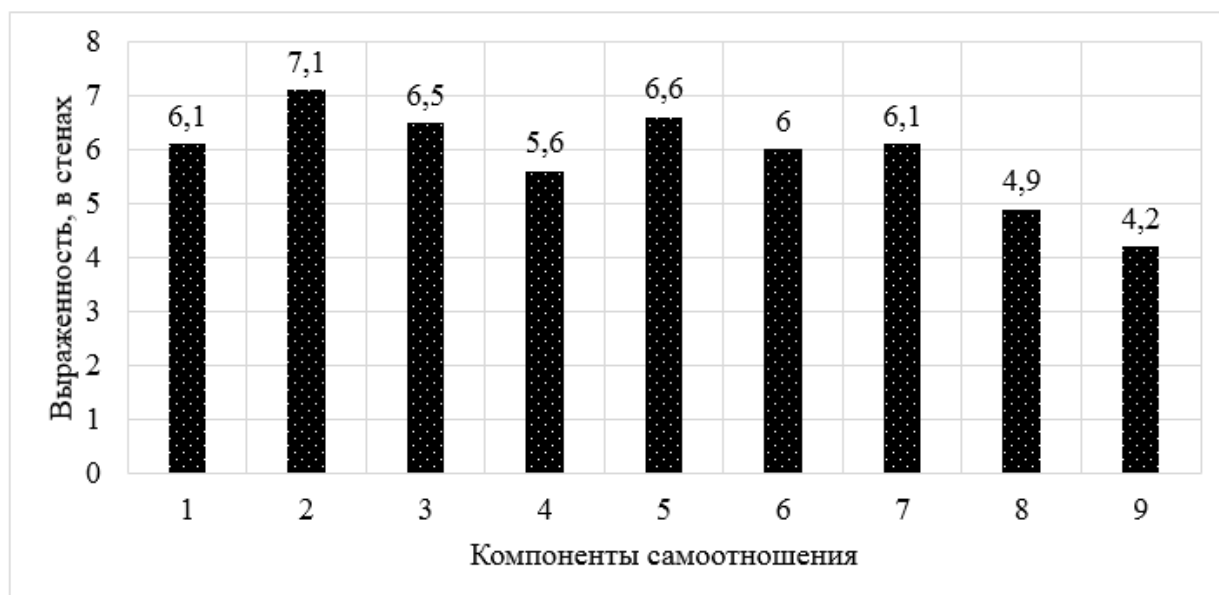


Рис. 2.12 Характеристики самоотношения студентов-психологов (\bar{X} ср.)

*Условные обозначения:

1. Закрытость; 2. Самоуверенность; 3. Саморуководство; 4. Отраженное самоотношение; 5. Самоценность; 6. Самопринятие; 7. Самопривязанность; 8. Внутренняя конфликтность; 9. Самообвинение.

Слабая дифференциация показателей самоотношения может свидетельствовать о том, что студенты проходят этап активной перестройки образа-Я, формирования самоотношения в контексте профессионального самоопределения. При этом можно выделить некоторые тенденции формирования самоотношения студентов.

Наиболее значимыми характеристиками самоотношения студентов являются «самоуверенность» ($\bar{x}=7,1$), которая характеризует последних как самоуверенных, ощущающих силы собственного «Я», обладающих высокой смелостью в общении. Студенты уважают себя, довольны собой, своими начинаниями и достижениями, ощущают свою способность решать многие жизненные вопросы.

В числе наиболее ярких качеств самоотношения студентов-психологов также находится «самоценность» ($\bar{x}=6,6$), которая передает ощущение собственной личности и предполагаемую ценность собственного «Я» для других. Согласно этим показателям, студенты высоко оценивают свой духовный потенциал, богатство своего внутреннего мира, склонны воспринимать себя как индивидуальность и высоко ценить собственную необходимость.

Ещё одна доминирующая характеристика самоотношения студентов – «саморуководство» ($\bar{x}=6,5$). Данный компонент самоотношения создает условия для формирования личности, которая основным источником своего развития, регулятором собственных достижений и успехов считает себя. Студенты склонны переживать собственное "Я" как внутренний стержень, который координирует и направляет всю активность, организует поведение и отношения с людьми, что делает их способными прогнозировать свои действия и последствия возникающих контактов с окружающими. Они ощущают себя способными оказывать сопротивление внешним влияниям, противиться судьбе и стихии событий. Также современным студентам свойственен контроль над эмоциональными реакциями и переживаниями по поводу себя.

Кроме того, достаточно выраженными (более 6 баллов) являются такие характеристики самоотношения, как «закрытость» ($\bar{x}=6,1$) и «самопривязанность» ($\bar{x}=6,1$). Согласно полученным данным студенты обнаруживают избирательное отношение к себе: склонны принимать не все свои достоинства и критиковать не все свои недостатки. Ими прилагаются усилия к изменению лишь некоторых своих качеств, при сохранении прочих. Преодоление ряда психологических защит происходит при актуализации других, особенно в критических ситуациях.

Акцентирование рассматриваемых компонентов самоотношения, обнаружившееся противоречие между первым и вторым блоком характеристик может быть объяснено психологическими особенностями,

новообразованиями юношеского возраста, особенностями протекания профессионального самоопределения, профессиональной идентификации: ощущение собственной взрослости (самостоятельность, чувство собственного достоинства), поиск идеалов для подражания среди взрослых людей (овладение такими качествами, как ответственность, саморегуляция), становление самосознания, все более усиливающаяся ориентация на самооценку и др. Высокий уровень выраженности «самоуверенности», «самоценности», «закрытости» и «самопривязанности» могут мешать студенту раскрыться и принять новый опыт, что станет препятствием на пути дальнейшего личностного и профессионального развития. Это в свою очередь порождает острый внутренний конфликт, осложняет взаимоотношения с участниками образовательного процесса.

Особенным нам представляется тот факт, что большинство показателей девяти характеристик самоотношения попадают в рамки среднего уровня выраженности (4-7 стенов). Вследствие этого самоотношение приобретает признаки неустойчивости. На отдельные характеристики самоотношения студента оказывают значительное влияние степень адаптированности в ситуации, избирательное отношение к себе, появление на пути неожиданных трудностей. Это также свидетельствует о процессе перестройки самосознания, неустойчивой самооценке.

Анализ результатов анкетирования показал, что большинство студентов с высоким уровнем саморегуляции (63%) характеризуются также осознанностью, развитостью когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов профессионального самосознания. На уровне когнитивного компонента, это выражается в знании профессионально-важных качеств (ПВК) специалиста-психолога, способности к самооценке уровня сформированности ПВК, осознании индивидуальных возможностей для овладения деятельностью практического психолога, знании себя как личности, уровне академической успеваемости как показателя объективной сформированности ПВК психолога. На уровне эмоционально-оценочного

компонента, это выражается в преимущественно положительном отношении к себе как к личности, как будущему специалисту-психологу, позитивной оценке профессиональных перспектив, положительному отношению к получаемой профессии в целом. В группе студентов со средним уровнем саморегуляции наблюдаются различные сочетания наблюдаемых параметров. У многих студентов со средним уровнем саморегуляции (48%) прослеживается достаточно четкая тенденция увеличение числа негативных оценок себя как будущего специалиста, получаемой профессии; затруднения в самооценке уровня сформированности ПВК. У некоторых студентов с низким уровнем саморегуляции (27%) негативная оценка выходит за пределы модальностей «Я-психолог» и «Моя профессия», и распространяется на оценку себя как личности. Большинство студентов с низким уровнем саморегуляции (73%) не могут выделить ПВК психолога (а следовательно, провести самоанализ уровня сформированности ПВК, определить собственные индивидуальные возможности для овладения профессией), негативно относятся к себе как будущему специалисту, но при этом сохраняют положительное отношение к себе как к личности.

На следующем этапе исследования нами проводилась математико-статистическая обработка эмпирического материала. Для выбора адекватных средств анализа был произведен расчет нормальности распределения с помощью непараметрического одновыборочного критерия Колмогорова-Смирнова. Поскольку нами было выявлено несколько шкал с распределением, не соответствующим нормальному, в дальнейшем использовались непараметрические методы математико-статистической обработки данных.

Сравнение трех групп студентов, выделенных на основе показателя «Общий уровень саморегуляции» (далее – ОУС) было проведено с помощью непараметрического H-критерия Краскела-Уоллиса (прил. 3). Группы студентов с низким, средним и высоким уровнем развития саморегуляции деятельности значимо различаются между собой ($H = 52,191$ при $p \leq 0,05$), что

дает нам основания для предшествующего и дальнейшего анализа особенностей структурной организации стилей саморегуляции студентов с разным ОУС.

Для выявления математически обоснованных различий в структурах индивидуального стиля саморегуляции студентов с разным уровнем саморегуляции использовался непараметрический U-критерий Манна-Уитни для двух независимых выборок. Согласно полученным данным, группы с высоким и средним УС значимо различаются по показателям «Планирование» ($U = 151,000$ при $p \leq 0,01$), «Программирование» ($U = 102,500$ при $p \leq 0,01$), а также регуляторно-личностному свойству «Гибкость» ($U = 163,500$ при $p \leq 0,01$).

Группы с высоким и низким УС значимо различаются по показателям «Планирование» ($U = 5,000$ при $p \leq 0,01$), «Моделирование» ($U = 14,000$ при $p \leq 0,01$), «Программирование» ($U = 1,000$ при $p \leq 0,01$), «Оценка результатов» ($U = 25,000$ при $p \leq 0,01$), а также регуляторно-личностным свойствам «Гибкость» ($U = 32,000$ при $p \leq 0,01$) и «Самостоятельность» ($U = 35,500$ при $p \leq 0,01$).

Группы со средним и низким УС значимо различаются по показателям «Планирование» ($U = 77,500$ при $p \leq 0,01$), «Программирование» ($U = 71,500$ при $p \leq 0,01$), а также регуляторно-личностному свойству «Гибкость» ($U = 98,500$ при $p \leq 0,01$).

Для оценки особенностей интеркорреляций параметров стиля саморегуляции в группах студентов с разным ОУС использовался г-коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Наглядно полученные связи представлены на рисунках 2.13-2.15 (прил. 3).

Коррелограмма стиля саморегуляции в группе студентов с низким общим уровнем саморегуляции представлена на рис. 2.13. Тесные значимые связи обнаружены между «ОУС» и параметром стиля саморегуляции «оценка результатов» ($r=0,464$ при $p \leq 0,01$), способностью к «программированию»

собственной деятельности и «оценкой результатов» ($r=0,359$ при $p\leq 0,01$). На достоверном уровне значимости отмечается также связь между «ОУС» и параметром «программирование» ($r=0,322$ при $p\leq 0,05$).

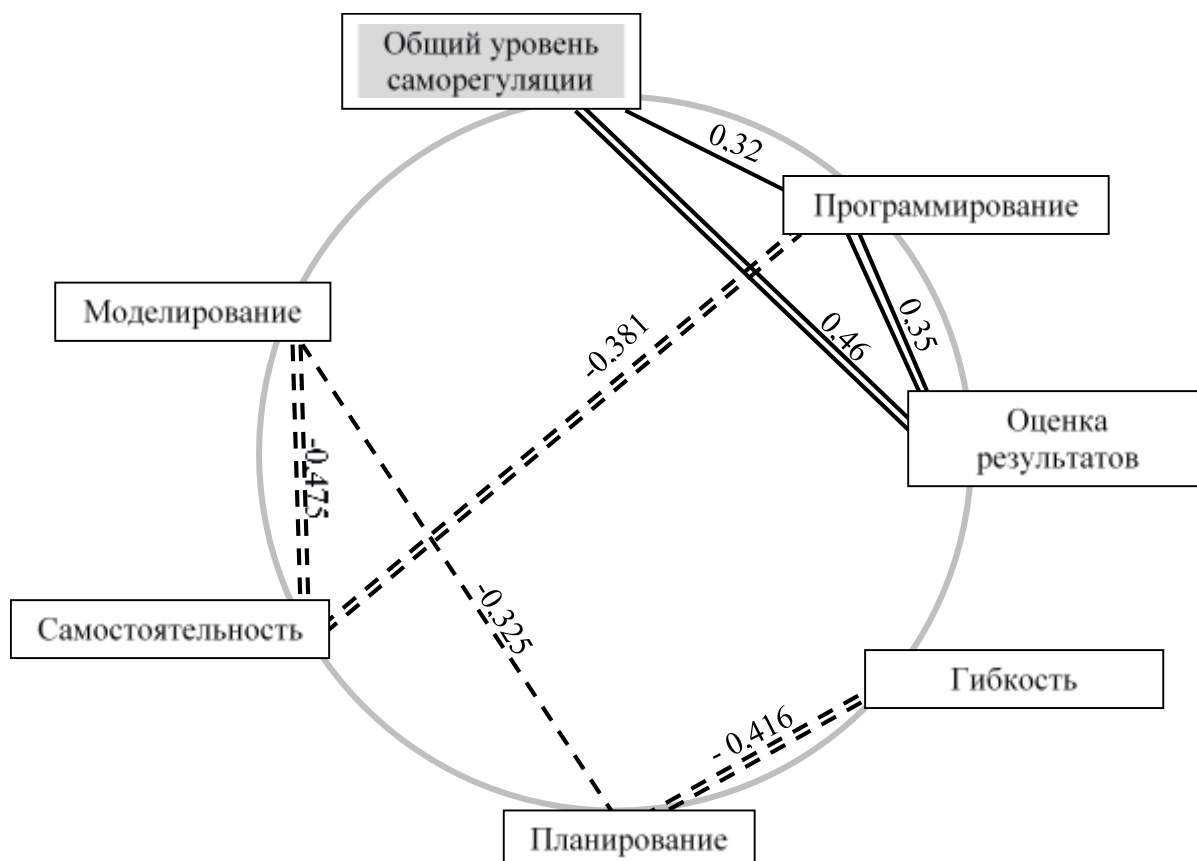


Рис. 2.13 Корреляционная плеяда по параметрам стиля саморегуляции в группе студентов с низким уровнем саморегуляции

Следует отметить, что разбалансировка стиля системы саморегуляции деятельности студентов с низким общим уровнем саморегуляции выражается в появлении значимых обратных интеркорреляций, которые неизбежно снижают эффективность стиля саморегуляции, искажают его.

Так, тесные обратные связи выявлены между параметрами: «моделирование» и «самостоятельность» ($r=-0,475$ при $p\leq 0,01$), «самостоятельность» и «программирование» деятельности ($r=-0,381$ при $p\leq 0,01$), способность к «планированию» вступает в обратную связь с регуляторно-личностным свойством «гибкость» ($r=-0,416$ при $p\leq 0,01$), «моделирование» и «планирование» ($r=-0,325$ при $p\leq 0,05$).

Увеличение числа и позитивация интеркорреляций стиля саморегуляции прослеживаются в группе студентов со средним уровнем развития ОУС, однако система по-прежнему обнаруживает признаки неустойчивости (рис. 2.14).

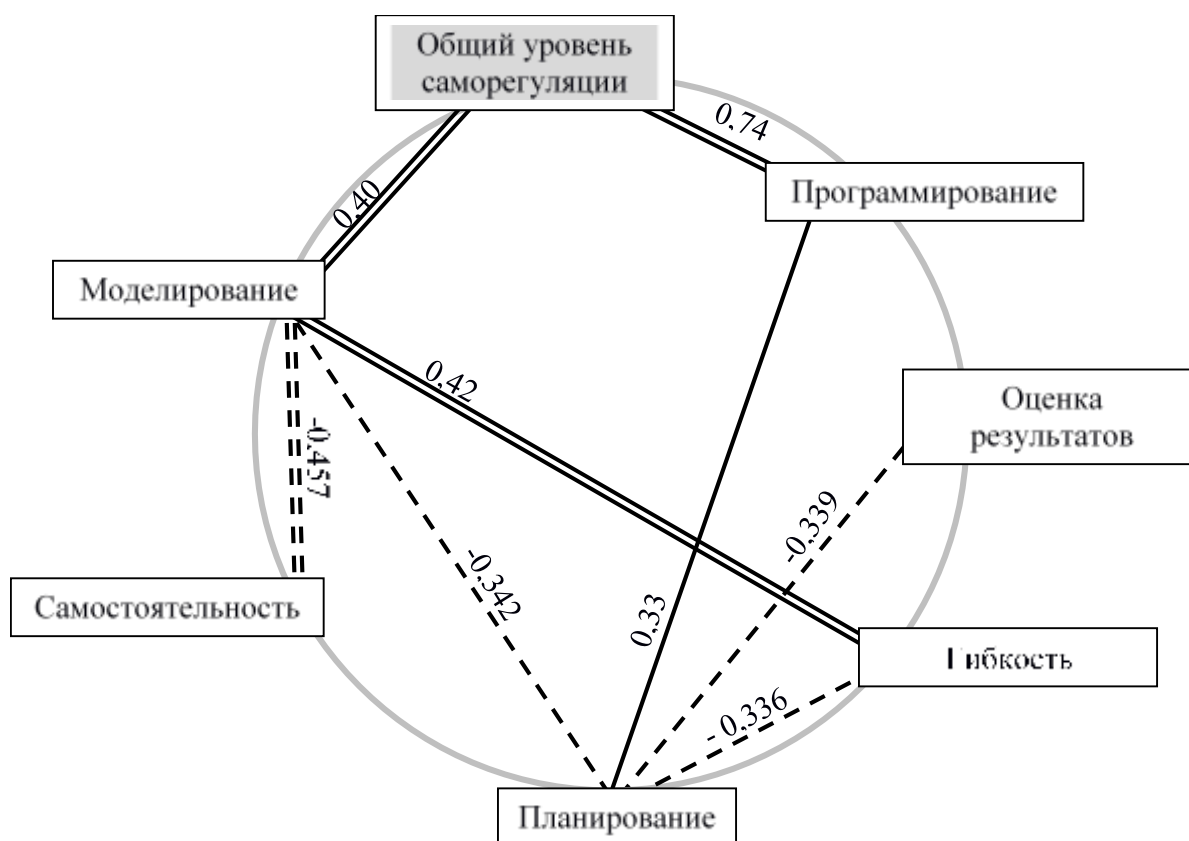


Рис. 2.14 Корреляционная плеяда по параметрам стиля саморегуляции в группе студентов со средним уровнем саморегуляции

Отметим, что позитивные интеркорреляции в данной группе студентов выявлены между переменными: «ОУС» и «моделирование» ($r=0,409$ при $p \leq 0,01$), «ОУС» и «программирование» ($r=0,746$ при $p \leq 0,01$), «моделирование» и «гибкость» ($r=0,425$ при $p \leq 0,01$), «программирование» и «планирование» ($r=0,325$ при $p \leq 0,05$). Стиль саморегуляции рассматриваемой группы студентов также обнаруживает внутренние противоречия – отрицательные взаимосвязи. В частности, интеркорреляции такого качества выявлены между переменными: «моделирование» и «самостоятельность» ($r=-0,457$ при $p \leq 0,01$), «моделирование» и «планирование» ($r=-0,342$ при $p \leq 0,01$),

«планирование» и «оценка результата» ($r=-0,339$ при $p\leq 0,05$), «планирование» и «гибкость» ($r=-0,336$ при $p\leq 0,05$).

Наиболее гармоничной интеркорреляционной структурой отличается стиль саморегуляции студентов с высоким ОУС произвольной активности (рис. 2.15).

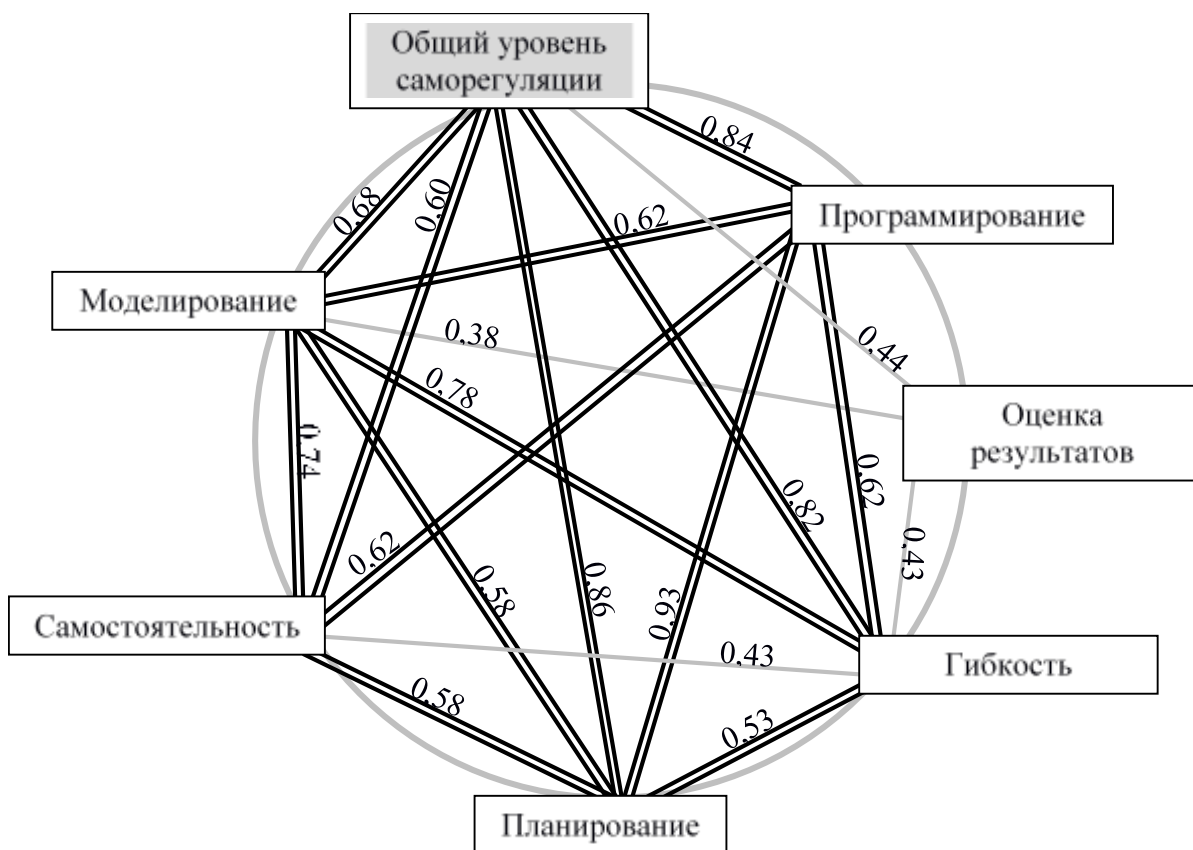


Рис. 2.15 Корреляционная плеяда по параметрам стиля саморегуляции в группе студентов с высоким уровнем саморегуляции

Так, наиболее значимые позитивные связи выявлены между параметрами стиля саморегуляции: «ОУС» и «планирование» ($r=0,868$ при $p\leq 0,01$), «ОУС» и «программирование» ($r=0,848$ при $p\leq 0,01$), «ОУС» и «моделирование» ($r=0,684$ при $p\leq 0,01$), между общим уровнем саморегуляции и регуляторно-личностными свойствами «самостоятельность» ($r=0,605$ при $p\leq 0,01$) и «гибкость» ($r=0,825$ при $p\leq 0,01$), «планирование» и «программирование» ($r=0,938$ при $p\leq 0,01$), «планирование» и «моделирование» ($r=0,582$ при $p\leq 0,01$), «планирование» и «самостоятельность» ($r=0,585$ при $p\leq 0,01$), «планирование» и «гибкость»

($r=0,533$ при $p \leq 0,01$), «программирование» и «моделирование» ($r=0,620$ при $p \leq 0,01$), «программирование» и «самостоятельность» ($r=0,624$ при $p \leq 0,01$), «программирование» и «гибкость» ($r=0,625$ при $p \leq 0,01$), «моделирование» и «самостоятельность» ($r=0,742$ при $p \leq 0,01$), «моделирование» и «гибкость» ($r=0,783$ при $p \leq 0,01$). Чуть менее значимые позитивные связи выявлены между переменными: «ОУС» и «оценка результатов» ($r=0,441$ при $p \leq 0,05$), «моделирование» и «оценка результатов» ($r=0,387$ при $p \leq 0,05$), «гибкость» и «оценка результатов» ($r=0,438$ при $p \leq 0,05$), «самостоятельность» и «гибкость» ($r=0,433$ при $p \leq 0,05$). Следует подчеркнуть, что в интеркорреляционной структуре стилей саморегуляции на высоком уровне развития не выявлено отрицательных связей.

На основе проведенного анализа различий в структурах индивидуального стиля саморегуляции студентов с разным уровнем развития саморегуляции деятельности можно сделать вывод о том, что ключевыми звеньями системы стилевой саморегуляции поведения исследуемой выборки являются параметры «Планирование», «Программирование», «Гибкость». Именно эти переменные определяют специфику профилей индивидуально-стилевой саморегуляции поведения студентов-психологов. Возможно, данные переменные окажутся наиболее чувствительными к специальному развивающему воздействию. Если же они выполняют системообразующую функцию, то воздействие на них может привести к перестройке профиля индивидуально-стилевой саморегуляции поведения.

Вполне очевиден также вывод, что стиль саморегуляции деятельности зависит от уровня сформированности звеньев саморегуляции (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость, самостоятельность). В целом, проведенный анализ дает основания утверждать, что именно такая система внутренних связей стиля саморегуляции (рис. 2.15) – с активной и позитивной включенностью всех параметров стиля, взаимоподкреплением, взаимокompенсацией – обеспечивает высокую функциональность, эффективность стиля

саморегуляции, автономность личности в постановке учебных целей, их реализации и оценке результатов.

Сравнение групп студентов с разным уровнем развития саморегуляции деятельности с целью выявления различий выраженности симптомов СВ было проведено с помощью непараметрического Н-критерия Краскела-Уоллиса. Группы студентов с высоким, средним и низким уровнем саморегуляции деятельности значительно различаются по следующим симптомам СВ: «Переживание психотравмирующих обстоятельств» ($N=28,680$ при $p \leq 0,01$), «Неудовлетворенность собой» ($N=14,359$ при $p \leq 0,01$), «Неадекватное эмоциональное реагирование» ($N=19,179$ при $p \leq 0,01$), «Расширение сферы экономии эмоций» ($N=10,720$ при $p \leq 0,01$), «Редукция профессиональных обязанностей» ($N=6,740$ при $p \leq 0,05$), «Эмоциональный дефицит» ($N=11,041$ при $p \leq 0,01$), «Личностная отстраненность (деперсонализация)» ($N=6,695$ при $p \leq 0,05$).

Для более детального изучения различий выраженности симптомов СВ в группах студентов с разным уровнем развития саморегуляции деятельности сравним выделенные группы попарно с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни для двух независимых выборок. В группах с высоким и низким уровнем саморегуляции обнаружены значимые различия в выраженности симптомов СВ по следующим показателям: «Переживание психотравмирующих обстоятельств» ($U=1,000$ при $p \leq 0,01$), «Неудовлетворенность собой» ($U=22,000$ при $p \leq 0,01$), «Загнанность в клетку» ($U=54,500$ при $p \leq 0,05$), «Неадекватное эмоциональное реагирование» ($U=1,000$ при $p \leq 0,01$), «Расширение сферы экономии эмоций» ($U=44,000$ при $p \leq 0,01$), «Редукция профессиональных обязанностей» ($U=44,000$ при $p \leq 0,01$), «Эмоциональный дефицит» ($U=44,000$ при $p \leq 0,01$).

В группах со средним и низким уровнем саморегуляции обнаружены значимые различия в выраженности симптомов СВ по следующим показателям: «Переживание психотравмирующих обстоятельств» ($U=1,000$

при $p \leq 0,01$), «Неудовлетворенность собой» ($U=94,500$ при $p \leq 0,01$), «Расширение сферы экономии эмоций» ($U=54,500$ при $p \leq 0,05$), «Неадекватное эмоциональное реагирование» ($U=1,000$ при $p \leq 0,01$), «Расширение сферы экономии эмоций» ($U=83,000$ при $p \leq 0,01$), «Эмоциональный дефицит» ($U=81,000$ при $p \leq 0,01$), «Личностная отстраненность (деперсонализация)» ($U=88,500$ при $p \leq 0,01$). На уровне статистической тенденции – «Редукция профессиональных обязанностей» ($U=88,500$ при $p \leq 0,01$).

Представляет интерес анализ выраженности (по среднегрупповым показателям) отдельных параметров синдрома сгорания (СВ) в группах испытуемых с разными уровневными показателями саморегуляции (далее – УС). Результаты анализа представлены ниже в таблице 2.1.

Так, можно выделить в числе достаточно ярких тенденций углубление симптомов СВ «Неудовлетворенность собой», «Загнанность в клетку», «Тревога и депрессия», «Неадекватное эмоциональное реагирование», «Расширение сферы экономии эмоций», «Эмоциональный дефицит» одновременно со снижением эффективности саморегуляции деятельности. Эти данные будут проверены позже в процессе корреляционного анализа.

Сравнение групп студентов с разным уровнем развития саморегуляции деятельности с целью выявления различий в структуре самоотношения было проведено с помощью непараметрического Н-критерия Краскела-Уоллиса (прил. 3).

Таблица 2.1

Параметры синдрома сгорания в группах студентов с разным уровнем саморегуляции

№ п/п	Обозначение	Переменные	Группы испытуемых с разным уровнем развития саморегуляции (УС)			
			Гр. 1 «высокий УС» ($\bar{Acp.}$)	Гр. 2 «средний УС» ($\bar{Acp.}$)	Гр. 3 «низкий УС» ($\bar{Acp.}$)	Нэмп

1.	Н1	Переживание психотравмирующих обстоятельств	9,8	0	38	28,680***
2.	Н2	Неудовлетворенность собой	7,3	10	13	14,359***
3.	Н3	«Загнанность в клетку»	9,2	12,5	17,1	5,188*
4.	Н4	Тревога и депрессия	13,8	16,4	17	–
5.	Р1	Неадекватное эмоциональное реагирование	19,4	18,3	7	19,179***
6.	Р2	Эмоционально-нравственная дезориентация	11,8	12	10	–
7.	Р3	Расширение сферы экономии эмоций	10,2	12	20	10,720***
8.	Р4	Редукция профессиональных обязанностей	16,4	13,7	8	6,740**
9.	И1	Эмоциональный дефицит	11,2	12,3	18,1	11,041***
10.	И2	Эмоциональная отстраненность	10,8	8,4	10,1	4,646*
11.	И3	Личностная отстраненность (деперсонализация)	10,3	10	13	6,695**
12.	И4	Психосоматические и психовегетативные нарушения	8,1	8,1	7	–

*Примечания: *** $p \leq 0,01$; ** $p \leq 0,05$; * $p \leq 0,1$

Группы студентов с высоким, средним и низким уровнем саморегуляции деятельности значимо различаются по следующим параметрам самоотношения: «Самоценность» ($N=12,348$ при $p \leq 0,01$), «Внутренняя конфликтность» ($N=19,518$ при $p \leq 0,01$), «Самопринятие» ($N=12,348$ при $p \leq 0,01$), «Закрытость» ($N=11,570$ при $p \leq 0,01$), «Самопривязанность» ($N=8,388$ при $p \leq 0,05$). На уровне статистической тенденции можно отметить различия по таким показателям самоотношения, как «Саморуководство» ($N=5,012$ при $p \leq 0,1$) и «Самообвинение» ($N=4,877$ при $p \leq 0,1$).

Проведем также анализ выраженности (по среднегрупповым показателям) отдельных характеристик самоотношения в группах испытуемых с разными уровневными показателями саморегуляции. Результаты анализа представлены ниже в таблице 2.2.

Из приведенной таблицы видно, что повышение эффективности саморегуляции деятельности ведет к снижению выраженности характеристик самоотношения «Закрытость», «Самопривязанность», «Внутренняя конфликтность» и «Уровень самообвинения»; позитивации «Отраженного самоотношения», повышению «Самоценности» и «Самопринятия», способности к «Саморуководству». В дальнейшем эти данные будут проверены и уточнены в ходе корреляционного анализа.

Таблица 2.2
Особенности самоотношения студентов с разным уровнем саморегуляции

№ п\п	Параметры самоотношения	Группы испытуемых с разным уровнем развития саморегуляции (УС)			
		Гр. 1 «высокий УС» (\bar{A} сп.)	Гр. 2 «средний УС» (\bar{A} сп.)	Гр. 3 «низкий УС» (\bar{A} сп.)	Нэмп
1.	Закрытость	5,0	6,2	7,2	11,570***
2.	Самоуверенность	7,3	6,8	7,1	–
3.	Саморуководство	7,3	6,4	5,8	5,012*
4.	Отраженное самоотношение	6,4	5,6	5,5	–
5.	Самоценность	8,0	6,4	4,6	12,348***
6.	Самопринятие	7,0	5,7	4,5	12,348***
7.	Самопривязанность	4,6	6,1	7,1	8,388**
8.	Внутренняя конфликтность	5,1	6,0	8,5	19,518***
9.	Самообвинение	4,2	5,0	6,5	4,877*

*Примечания: *** $p \leq 0,01$; ** $p \leq 0,05$; * $p \leq 0,1$

Для оценки связей между параметрами стиля саморегуляции и симптомами синдрома сгорания у студентов-психологов использовался г-коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Наглядно полученные связи представлены на рисунке 2.16 (прил. 3). Отметим, что анализ интеркорреляций параметров синдрома сгорания не составляет предмет нашего исследования.

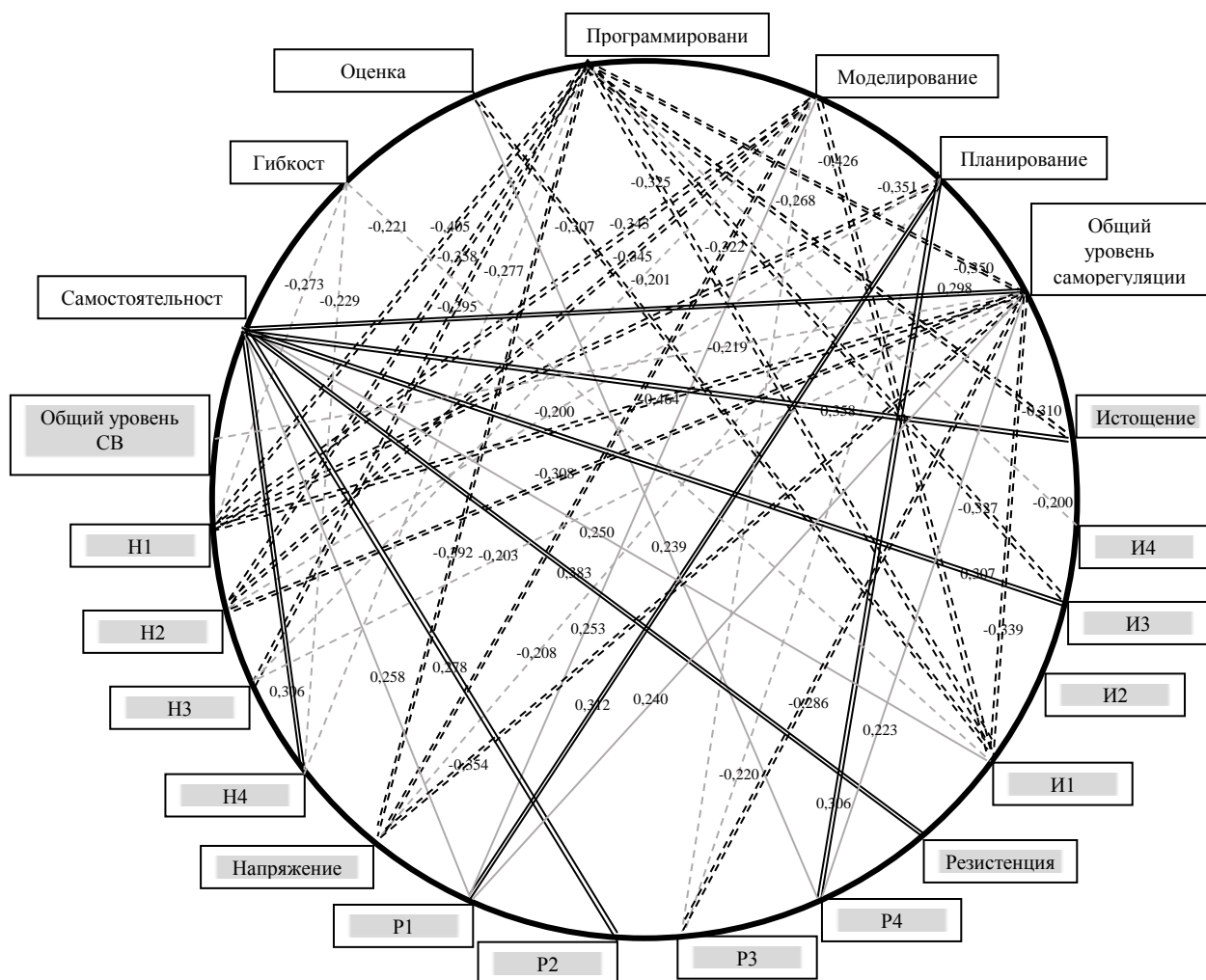


Рис. 2.16 Корреляционная плеяда по параметрам стиля саморегуляции и симптомам синдрома сгорания студентов-психологов

Условные обозначения*

Параметры саморегуляции:	стиля	Симптомы СВ:
1 – Общий уровень саморегуляции	уровень	Н1 – Переживания психотравмирующих обстоятельств
2 – Планирование		Н2 – Неудовлетворенность собой
3 – Моделирование		Н3 – «Загнанности в клетку»
4 – Программирование		Н4 – Тревоги и депрессии
5 – Оценка результатов		Р1 – Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование
6 – Гибкость		Р2 – Эмоционально-нравственная дезориентация
7 – Самостоятельность		Р3 – Расширение сферы экономии эмоций
		Р4 – Редукции профессиональных обязанностей
		И1 – Эмоциональный дефицит
		И2 – Эмоциональная отстраненность
		И3 – Личностная отстраненность

Из полученной матрицы видно, что наибольшее число связей образуют такие переменные исследования, как «Программирование» (10 обратных

связей), «Общий уровень саморегуляции» (2 прямые и 7 обратных связей), «Самостоятельность» (8 прямых связей), «Моделирование» (6 обратных и 1 прямая связь), «Планирование» (4 обратных и 2 прямых связи), «Эмоциональный дефицит» (5 обратных и 1 прямая связь). Вероятно, эти переменные несут определенную системообразующую функцию, что представляет дополнительный интерес для изучения. Рассмотрим наиболее значимые корреляционные связи.

Параметр стиля саморегуляции «Программирование» образует значимые обратные связи с переменными: «Переживание психотравмирующих обстоятельств» ($r = -0,405$ при $p \leq 0,01$), «Неудовлетворенность собой» ($r = -0,358$ при $p \leq 0,01$), «Загнанность в клетку» ($r = -0,295$ при $p \leq 0,01$), «Напряжение» ($r = -0,392$ при $p \leq 0,01$), «Эмоциональный дефицит» ($r = -0,325$ при $p \leq 0,01$), «Личная отстраненность» ($r = -0,327$ при $p \leq 0,01$), «Истощение» ($r = -0,310$ при $p \leq 0,01$) и «Общий уровень СВ» ($r = -0,350$ при $p \leq 0,01$).

Также тесные обратные корреляции имеют пары переменных, образованные между показателем общего уровня развития стиля саморегуляции и параметрами СВ: «Переживанием психотравмирующих обстоятельств» ($r = -0,464$ при $p \leq 0,01$), «Неудовлетворенность собой» ($r = -0,308$ при $p \leq 0,01$), «Напряжение» ($r = -0,354$ при $p \leq 0,01$), «Расширение сферы экономии эмоций» ($r = -0,286$ при $p \leq 0,01$), «Эмоциональный дефицит» ($r = -0,339$ при $p \leq 0,01$). Общие показатели стиля саморегуляции и синдрома сгорания связаны между собой отрицательно ($r = -0,219$) на уровне значимости $p \leq 0,05$.

«Самостоятельность» как компонент саморегуляции образует тесные прямые связи с параметрами СВ: «Тревога и депрессия» ($r = 0,306$ при $p \leq 0,01$), «Эмоционально-нравственная дезориентация» ($r = 0,278$ при $p \leq 0,01$), «Резистенция» ($r = 0,383$ при $p \leq 0,01$), «Личностная отстраненность» ($r = 0,307$ при $p \leq 0,01$), «Истощение» ($r = 0,358$ при $p \leq 0,01$) и «Общий уровень СВ» ($r = 0,298$ при $p \leq 0,01$).

Параметр стиля саморегуляции «Моделирование» образует высоко значимые обратные взаимосвязи с переменными: «Переживание психотравмирующих обстоятельств» ($r = -0,343$ при $p \leq 0,01$), «Неудовлетворенность собой» ($r = -0,345$ при $p \leq 0,01$), «Напряжение» ($r = -0,322$ при $p \leq 0,01$), «Эмоциональный дефицит» ($r = -0,426$ при $p \leq 0,01$).

«Планирование» как компонент саморегуляции деятельности включено в общую корреляционную систему через тесную обратную связь с параметрами СВ: «Переживание психотравмирующих обстоятельств» ($r = -0,351$ при $p \leq 0,01$), «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» ($r = 0,312$ при $p \leq 0,01$), «Редукция профессиональных обязанностей» ($r = 0,306$ при $p \leq 0,01$). Регуляторное свойство «Оценка результатов» тесно отрицательно связано с параметром СВ «Эмоциональный дефицит» ($r = -0,307$ при $p \leq 0,01$).

Для оценки связей между параметрами стиля саморегуляции и самоотношения студентов-психологов использовался r -коэффициент ранговой корреляции Спирмена (рис. 2.17, прил. 3).

Отметим, что анализ интеркорреляций характеристик самоотношения не составлял предмет нашего исследования.

Из полученной матрицы видно, что наибольшее число связей образуют такие переменные исследования, как «Общий уровень саморегуляции» (4 обратных и 3 прямых связей), параметр стиля саморегуляции «Моделирование» (4 обратных и 3 прямых связей), «Программирование» (4 обратных и 3 прямых связей), «Оценка результатов» (3 обратных и 3 прямых связей), характеристики самоотношения «Закрытость» (6 обратных связей), «Самопринятие» (6 прямых связей), «Внутренняя конфликтность» (6 обратных связей), «Самообвинение» (6 обратных и 1 прямая связи). Можно предположить, что эти переменные несут определенную системообразующую функцию и представляют дополнительный интерес для изучения. Рассмотрим наиболее значимые корреляционные связи.

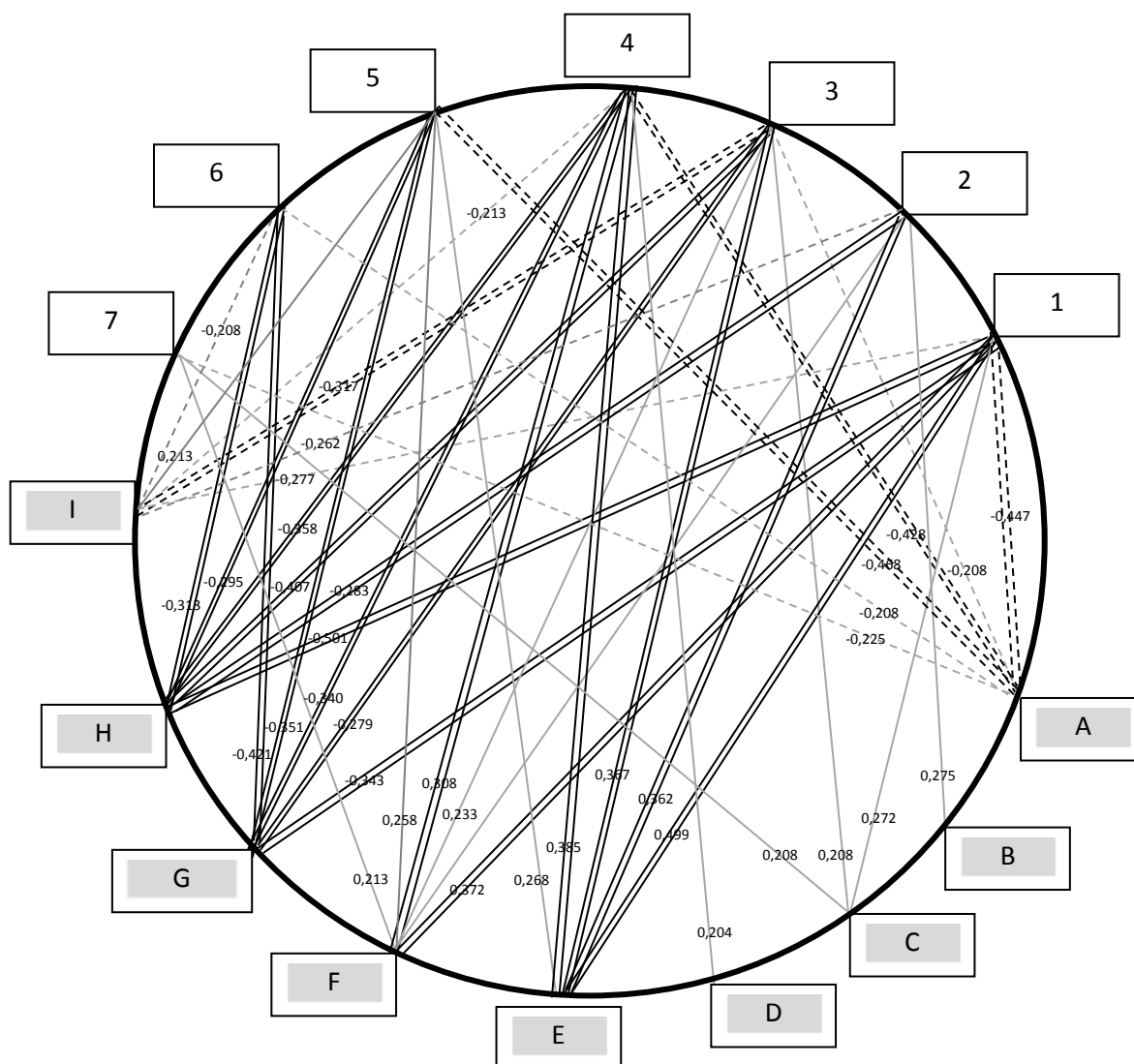


Рис. 2.17 Корреляционная плеяда по параметрам стиля саморегуляции и характеристикам самоотношения студентов-психологов

Условные обозначения*

Параметры стиля саморегуляции:
 1 – Общий уровень саморегуляции
 2 – Планирование
 3 – Моделирование
 4 – Программирование
 5 – Оценка результатов
 6 – Гибкость
 7 – Самостоятельность

Компоненты самоотношения:

A – Закрытость
 B – Самоуважение
 C – Саморуководство
 D – Отраженное самоотношение
 E – Самоценность
 F – Самопринятие
 G – Самопривязанность
 H – Внутренний конфликт
 I – Самообвинение

Общий уровень саморегуляции образует тесные разнонаправленные связи с характеристиками самоотношения: «Закрытость» ($r = -0,447$ при $p \leq 0,01$), «Самоценность» ($r = 0,499$ при $p \leq 0,01$), «Самопринятие» ($r = 0,372$

при $p \leq 0,01$), «Самопривязанность» ($r = -0,343$ при $p \leq 0,01$), «Внутренний конфликт» ($r = -0,501$ при $p \leq 0,01$).

Параметр стиля саморегуляции «Моделирование» образует значительные взаимосвязи с переменными: «Самоценность» ($r = 0,367$ при $p \leq 0,01$), «Самопривязанность» ($r = -0,279$ при $p \leq 0,01$), «Внутренняя конфликтность» ($r = -0,407$ при $p \leq 0,01$), «Самообвинение» ($r = -0,317$ при $p \leq 0,01$).

Также тесные разнонаправленные корреляции имеют пары переменных, образованные между параметром стиля саморегуляции «Программирование» и характеристиками самоотношения: «Закрытость» ($r = -0,428$ при $p \leq 0,01$), «Самоценность» ($r = 0,385$ при $p \leq 0,01$), «Самоприятие» ($r = 0,308$ при $p \leq 0,01$), «Самопривязанность» ($r = -0,340$ при $p \leq 0,01$), «Внутренняя конфликтность» ($r = -0,358$ при $p \leq 0,01$).

«Оценка результатов» как компонент саморегуляции образует тесные обратные связи с характеристиками самоотношения: «Закрытость» ($r = -0,468$ при $p \leq 0,01$), «Самопривязанность» ($r = -0,351$ при $p \leq 0,01$), «Внутренняя конфликтность» ($r = -0,295$ при $p \leq 0,01$).

Параметр стиля саморегуляции «Планирование» характеризуется наличием высоко значимых взаимосвязей с компонентами самоотношения «Самоценность» ($r = 0,362$ при $p \leq 0,01$) и «Внутренняя конфликтность» ($r = -0,283$ при $p \leq 0,01$). Регуляторно-личностное свойство «Гибкость» включается в общую корреляционную систему через тесные обратные связи с характеристиками самоотношения «Самопривязанность» ($r = -0,421$ при $p \leq 0,01$) и «Внутренняя конфликтность» ($r = -0,313$ при $p \leq 0,01$).

Для проверки гипотезы о существовании влияния индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов на проявления симптоматики синдрома сгорания, а также контроля и углубления данных, полученных в ходе корреляционного анализа, нами использовался множественный регрессионный анализ. Наглядно результаты представлены в таблице 2.3

(прил. 3).

К зависимым переменным были отнесены симптомы синдрома сгорания. В качестве независимых переменных (факторов) рассматривались параметры индивидуального стиля саморегуляции деятельности.

В результате проведенного множественного регрессионного анализа было получено девять регрессионных моделей (в соответствии с количеством зависимых переменных, за исключением параметров СВ «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «Редукции профессиональных обязанностей», «Эмоциональная отстраненность», «Психосоматические и психовегетативные нарушения»): переживания психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, загнанности в клетку, тревоги и депрессии, напряжение, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономии эмоций, эмоциональный дефицит, личностная отстраненность. В анализ полученных моделей были включены только те регрессионные β -коэффициенты параметров стиля саморегуляции (независимые переменные), которые являлись статистически значимыми.

При анализе регрессионной модели, построенной по параметру СВ «Переживания психотравмирующих обстоятельств», статистически значимые регрессионные β -коэффициенты были получены по показателям: «Планирование» ($\beta = -3,027$ при $p \leq 0,05$), «Программирование» ($\beta = -1,691$ при $p \leq 0,1$), «Моделирование» ($\beta = -2,218$ при $p \leq 0,1$), «Общий уровень саморегуляции» ($\beta = -3,027$ при $p \leq 0,05$). Опираясь на эти данные, мы можем говорить о наличии значимого влияния указанных параметров саморегуляции на симптом синдрома сгорания «Переживания психотравмирующих обстоятельств». Данные подтверждаются результатами корреляционного анализа (рис. 2.16, прил. 3).

Таблица 2.3

Множественный регрессионный анализ параметров стиля саморегуляции и синдрома сгорания студентов-психологов

Показатели стиля саморегуляции	Нестандартиз. коэффиц.		Стандартизованные коэффиценты	t	Ур. знч.
	β	Стан. ошибка	β		p
1. Модель «Переживания психотравмирующих обстоятельств»					
Планирование	-8,354	2,759	-1,646	-3,027	0,019**
Программирование	-0,652	0,386	-0,338	-1,691	0,100*
Моделирование	-7,246	3,267	-1,678	-2,218	0,052*
Общий уровень саморегуляции	-8,354	2,759	-1,646	-3,027	0,019**
2. Модель «Неудовлетворенность собой»					
Планирование	-1,263	0,612	-0,495	-2,064	0,043**
Программирование	-2,026	1,039	-0,353	-1,950	0,056*
Моделирование	-7,399	3,189	-0,888	-2,320	0,053*
Общий уровень саморегуляции	-6,374	2,859	-1,716	-3,427	0,028**
3. Модель «Загнанности в клетку»					
Планирование	2,583	1,374	0,534	1,880	0,065*
Программирование	-7,357	3,632	-1,587	-2,135	0,062*
Оценка результатов	2,988	1,400	0,496	2,135	0,037**
4. Модель «Тревоги и депрессии»					
Самостоятельность	5,522	2,237	0,691	2,469	0,043**
5. Модель «Напряжение»					
Оценка результата	8,601	4,150	0,450	2,073	0,042**
6. Модель «Эмоционально-нравственная дезориентация»					
Самостоятельность	1,924	0,753	0,660	2,556	0,013**
7. Модель «Расширение сферы экономики эмоций»					
Общий уровень саморегуляции	-2,491	1,403	-1,303	-1,776	0,081*
8. Модель «Эмоциональный дефицит»					
Программирование	-7,911	2,838	-2,198	-2,788	0,027**
Моделирование	-8,813	2,745	-1,984	-2,861	0,048**
Оценка результатов	-0,253	0,078	-0,364	-2,334	0,024**
Общий уровень саморегуляции	-2,401	1,022	-0,339	-2,381	0,033**
9. Модель «Личностная отстраненность»					
Программирование	-7,399	3,179	-0,898	-2,310	0,063*
Самостоятельность	5,620	2,154	0,653	2,609	0,011**
Примечания: *** $p \leq 0,01$; ** $p \leq 0,05$; * $p \leq 0,1$					

В регрессионную модель по параметру стиля саморегуляции «Неудовлетворенность собой» вошли параметры стиля саморегуляции «Планирование» ($\beta = -2,064$ при $p \leq 0,05$), «Программирование» ($\beta = -1,950$ при

$p \leq 0,1$), «Моделирования» ($\beta = -2,320$ при $p \leq 0,1$), «Общий уровень саморегуляции» ($\beta = -3,427$ при $p \leq 0,05$). Следовательно, перечисленные параметры индивидуального стиля саморегуляции могут оказывать влияние на формирование у студентов неудовлетворенности собой. Данные подтверждаются результатами корреляционного анализа (рис. 2.16, прил. 3).

Анализируя регрессионную модель, построенную по параметру СВ «Загнанность в клетку», можно выделить следующие характеристики стиля саморегуляции и соответствующие им статистически значимые регрессионные β -коэффициенты: «Планирование» ($\beta = 1,880$ при $p \leq 0,1$), «Программирование» ($\beta = -2,135$ при $p \leq 0,1$) и «Оценка результата» ($\beta = 2,135$ при $p \leq 0,05$). Опираясь на эти данные, мы можем говорить о наличии значимого влияния указанных параметров саморегуляции на параметр СВ «Загнанность в клетку». Данные подтверждаются результатами корреляционного анализа (рис. 2.16, прил. 3).

При анализе регрессионной модели, построенной по параметру СВ «Тревоги и депрессии», статистически значимые регрессионные β -коэффициенты были получены по показателю саморегуляции «Самостоятельность» ($\beta = 2,469$ при $p \leq 0,05$), что можно трактовать следующим образом: развитость самостоятельности как свойства стиля саморегуляции может оказывать влияние на выраженность симптома СВ «Тревога и страхи». Данные подтверждаются результатами корреляционного анализа (рис. 2.16, прил. 3).

Регрессионную модель, построенную по параметру СВ «Напряжение», составил компонент стиля саморегуляции «Оценка результата» ($\beta = 2,073$ при $p \leq 0,05$). Следовательно, развитие способности студентов к оценке результатов собственной деятельности ведет к накоплению эмоционального напряжения. Данные подтверждаются результатами корреляционного анализа.

При анализе регрессионной модели, построенной по параметру СВ «Эмоционально-нравственная дезориентация», статистически значимые

регрессионные β -коэффициенты были получены по показателю «Самостоятельность» ($\beta=2,556$ при $p \leq 0,05$). Полученный результат дает нам основания утверждать, что именно «Самостоятельность» как параметр стиля саморегуляции деятельности способна оказывать влияние на степень эмоционально-нравственной дезориентации студентов-психологов. Данные подтверждаются результатами корреляционного анализа (рис. 2.16, прил. 3).

В регрессионную модель по параметру СВ «Расширение сферы экономии эмоций» вошел показатель «Общий уровень саморегуляции» ($\beta=-1,776$ при $p \leq 0,1$). Можно предположить, что именно общий уровень развития стиля саморегуляции деятельности способен препятствовать расширению сферы экономии эмоций. Данные подтверждаются результатами корреляционного анализа (рис. 2.16, прил. 3).

При анализе регрессионной модели, построенной по параметру СВ «Эмоциональный дефицит», статистически значимые регрессионные β -коэффициенты были получены по показателям: «Программирование» ($\beta= -2,788$ при $p \leq 0,05$), «Моделирования» ($\beta= -2,861$ при $p \leq 0,05$), «Моделирования» ($\beta= -2,218$ при $p \leq 0,1$), «Оценка результатов» ($\beta= -2,334$ при $p \leq 0,05$), «Общий уровень саморегуляции» ($\beta= -2,381$ при $p \leq 0,05$). Опираясь на эти данные, мы можем говорить о наличии значимого влияния указанных параметров саморегуляции на симптом синдрома сгорания «Эмоциональный дефицит». Данные подтверждаются результатами корреляционного анализа (рис. 2.16, прил. 3).

Регрессионную модель, построенную по параметру СВ «Личностная отстраненность», составили компоненты стиля саморегуляции «Программирование» ($\beta=-2,310$ при $p \leq 0,1$) и «Самостоятельность» ($\beta=2,609$ при $p \leq 0,05$). Следовательно, развитие способности студентов к программированию собственной деятельности, повышение самостоятельности будут сдерживать проявление симптома эмоционального выгорания «Личностная отстраненность». Данные подтверждаются результатами корреляционного анализа (рис. 2.16, прил. 3).

Для проверки гипотезы о существовании влияния индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов на параметры их самооотношения, а также контроля и углубления данных, полученных в ходе корреляционного анализа, нами использовался множественный регрессионный анализ. Наглядно результаты представлены в таблице 2.4 (прил. 3).

К зависимым переменным были отнесены компоненты самооотношения. В качестве независимых переменных (факторов) рассматривались параметры индивидуального стиля саморегуляции деятельности.

В результате проведенного множественного регрессионного анализа было получено восемь регрессионных моделей (в соответствии с количеством зависимых переменных, за исключением компонента «саморуководство»).

К их числу относятся: закрытость, самоуверенность, отраженное самооотношение, самооценность, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение. В анализ полученных моделей были включены только те регрессионные β -коэффициенты параметров стиля саморегуляции (независимые переменные), которые являлись статистически значимыми.

При анализе регрессионной модели, построенной по шкале самооотношения «Закрытость», статистически значимые регрессионные β -коэффициенты были получены по показателям: «Общий уровень саморегуляции» ($\beta=-2,992$ при $p\leq 0,01$), «Планирование» ($\beta=3,108$ при $p\leq 0,01$), «Моделирование» ($\beta=2,344$ при $p\leq 0,05$), «Гибкость» ($\beta=-2,950$ при $p\leq 0,01$) и «Самостоятельность» ($\beta=2,032$ при $p\leq 0,05$). Полученный результат дает нам основания утверждать, что именно эти параметры стиля саморегуляции деятельности способны оказывать влияние на самооотношение студентов-психологов по шкале «Закрытость». Данные подтверждаются результатами корреляционного анализа (рис. 2.17, прил. 3).

Таблица 2.4
Множественный регрессионный анализ параметров стиля саморегуляции и самоотношения студентов-психологов

Показатели стиля саморегуляции	Нестандартиз. коэффиц.		Стандартизованные коэффиценты	t	Ур. знч.
	B	Стан. Ошибка	β		p
1. Модель «Закрытость»					
Общий уровень саморегуляции	-0,654	0,219	-1,910	-2,992	0,004***
Планирование	0,694	0,223	0,732	3,108	0,003***
Моделирование	0,607	0,259	0,618	2,344	0,022**
Гибкость	-0,574	0,195	-0,315	-2,950	0,005***
Самостоятельность	0,332	0,163	0,411	2,032	0,046**
2. Модель «Самоуверенность»					
Планирование	0,510	0,230	0,632	2,214	0,030**
3. Модель «Отраженное самоотношение»					
Моделирование	0,616	0,263	0,752	2,341	0,022**
Программирование	0,545	0,279	0,662	1,955	0,055*
4. Модель «Самоценность»					
Планирование	1,892	0,874	1,326	2,164	0,035**
Программирование	0,837	0,261	0,370	3,205	0,002***
5. Модель «Самопринятие»					
Планирование	0,440	0,210	0,372	2,093	0,040**
Программирование	1,430	0,252	0,670	5,679	0,000***
Оценка результата	1,892	0,874	1,326	2,184	0,036**
6. Модель «Самопривязанность»					
Планирование	0,507	0,281	0,483	1,804	0,076*
Гибкость	-2,591	1,000	-,539	-2,591	0,013**
7. Модель «Внутренняя конфликтность»					
Планирование	-0,574	0,195	-0,315	-2,950	0,005***
Программирование	-0,153	0,066	-0,314	-2,334	0,024**
Гибкость	-2,591	1,000	-0,539	-2,591	0,013**
8. Модель «Самообвинение»					
Планирование	-0,574	0,195	-0,315	-2,950	0,005***
Программирование	-0,562	0,201	-0,323	-2,820	0,007***
Оценка результата	0,676	0,223	0,652	2,441	0,028**
Гибкость	-2,200	1,012	-0,539	-2,391	0,023**
Примечания: *** $p \leq 0,01$; ** $p \leq 0,05$; * $p \leq 0,1$					

В регрессионную модель по шкале самоотношения «Самоуверенность» вошел параметр стиля саморегуляции «Планирование» ($\beta=2,214$ при $p \leq 0,05$).

Следовательно, параметр индивидуального стиля саморегуляции «Планирование» может оказывать влияние на формирование «Самоуверенности» как компонента самооотношения.

Анализируя регрессионную модель, построенную по шкале «Отраженное самооотношение», можно выделить следующие параметры саморегуляции и соответствующие им статистически значимые регрессионные β -коэффициенты: «Моделирование» ($\beta=2,341$ при $p \leq 0,05$) и «Программирование» ($\beta=1,955$ при $p \leq 0,1$). Опираясь на эти данные, мы можем говорить о наличии значимого влияния указанных параметров саморегуляции на шкалу самооотношения «Отраженное самооотношение». Данные подтверждаются результатами корреляционного анализа (рис. 2.17, прил. 3).

При анализе регрессионной модели, построенной по шкале самооотношения «Самоценность», статистически значимые регрессионные β -коэффициенты были получены по показателям: «Планирование» ($\beta=2,164$ при $p \leq 0,05$), «Программирование» ($\beta=3,205$ при $p \leq 0,01$). Полученный результат дает нам основания утверждать, что именно эти параметры стиля саморегуляции деятельности способны оказывать влияние на самооотношение студентов-психологов по шкале «Самоценность». Данные подтверждаются результатами корреляционного анализа (рис. 2.17, прил. 3).

В регрессионную модель по шкале самооотношения «Самопринятие» вошли параметры стиля саморегуляции «Планирование» ($\beta=2,093$ при $p \leq 0,05$), «Программирование» ($\beta=5,679$ при $p \leq 0,01$), «Оценка результата» ($\beta=2,184$ при $p \leq 0,05$). Следовательно, параметры индивидуального стиля саморегуляции «Планирование», «Программирование» и «Оценка результата» могут оказывать влияние на формирование «Самопринятия» как компонента самооотношения.

Анализируя регрессионную модель, построенную по шкале самооотношения «Самопривязанность», можно выделить следующие параметры саморегуляции и соответствующие им статистически значимые

регрессионные β -коэффициенты: «Планирование» ($\beta=1,804$ при $p \leq 0,1$), «Гибкость» ($\beta=-2,591$ при $p \leq 0,05$). Опираясь на эти данные, мы можем говорить о наличии значимого влияния указанных параметров саморегуляции на шкалу самоотношения «Самопривязанность». Данные подтверждаются результатами корреляционного анализа (рис. 2.17, прил. 3).

При анализе регрессионной модели, построенной по шкале самоотношения «Внутренняя конфликтность», статистически значимые регрессионные β -коэффициенты были получены по показателям: «Планирование» ($\beta=-2,950$ при $p \leq 0,01$), «Программирование» ($\beta=-2,334$ при $p \leq 0,05$) и «Гибкость» ($\beta=-2,591$ при $p \leq 0,05$). Полученный результат дает нам основания утверждать, что именно эти параметры стиля саморегуляции деятельности способны оказывать влияние на самоотношение студентов-психологов по шкале «Внутренняя конфликтность». Данные подтверждаются результатами корреляционного анализа (рис. 2.17, прил. 3).

В регрессионную модель по шкале самоотношения «Самообвинение» вошли параметры стиля саморегуляции: «Планирование» ($\beta=-2,950$ при $p \leq 0,01$), «Программирование» ($\beta=-2,820$ при $p \leq 0,01$), «Оценка результата» ($\beta=2,441$ при $p \leq 0,05$), «Оценка результата» ($\beta=-2,391$ при $p \leq 0,05$). Можно предположить, что именно эти параметры индивидуального стиля саморегуляции могут оказывать влияние на формирование «Самообвинения» как компонента самоотношения.

Материал, полученный в ходе регрессионного анализа, позволяет нам выйти на новый уровень обобщения эмпирических данных – с выделением конкретных стилей саморегуляции учебной деятельности (табл. 2.5).

Таблица 2.5

Стили саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов на этапе профессионального обучения в ВУЗе

I стиль саморегуляции	II стиль саморегуляции	III стиль саморегуляции
Продуктивный («независимый»)	Малопродуктивный («промежуточный»)	Низкопродуктивный («зависимый»)

<i>до 20% выборки*</i>	<i>60-70% выборки*</i>	<i>до 10% выборки*</i>
Характеристики стилей:		
<ul style="list-style-type: none"> • высокий уровень сформированности ядерных элементов стиля саморегуляции «планирование», «программирование», «гибкость»; • позитивное самоотношение (тесные прямые связи с характеристиками «самоценность», «самопринятие», «саморуководство»; тесные обратные связи – «закрытость», «самопривязанность», «внутренняя конфликтность»); • оптимальный уровень необходимых для эффективного профессионального самоопределения эмоциональных «затрат» (тесные обратные связи с симптомами синдрома сгорания «переживание психотравмирующих обстоятельств», «неудовлетворенность собой», «расширение сферы экономики эмоций», «эмоциональный дефицит») 	<ul style="list-style-type: none"> • средний уровень сформированности ядерных элементов стиля саморегуляции «планирование», «программирование», «гибкость»; • избирательное самоотношение; • повышенный уровень необходимых для эффективного профессионального самоопределения эмоциональных «затрат» 	<ul style="list-style-type: none"> • обилие внешних (периферических) второстепенных связей с показателями силы – среднего и ниже среднего уровня; • устойчивое негативное самоотношение (обратные связи с характеристиками «самоценность», «самопринятие», «саморуководство»; прямые связи – «закрытость», «самопривязанность», «внутренняя конфликтность»); • повышенный уровень эмоциональных «затрат» или отказ от деятельности, так как эмоциональные «затраты» слишком высоки (прямые связи с симптомами синдрома сгорания «переживание психотравмирующих обстоятельств», «неудовлетворенность собой», «расширение сферы экономики эмоций», «эмоциональный дефицит»)

Примечание* ориентировочный процент

Испытуемые первой группы (продуктивный «независимый» стиль саморегуляции деятельности) характеризуются: 1) высоким уровнем сформированности ядерных элементов стиля саморегуляции – «планирование», «программирование», «гибкость» (рис. 2.15, прил. 3); гармоничной, сложной и активной структурой интеркорреляций звеньев

саморегуляции с выраженными признаками взаимоподкрепления, компенсации; 2) устойчивым позитивным самоотношением, которое характеризуется тесными обратными связями с характеристиками «закрытость», «самопривязанность», «внутренняя конфликтность», «уровень самообвинения», прямыми связями – «отраженное самоотношение», «самоценность», «самопринятие», «саморуководство» (табл. 2.2, табл. 2.4, прил. 3); 3) оптимальным уровнем необходимых для эффективного профессионального самоопределения эмоциональных «затрат» – сглаживанием таких признаков синдрома сгорания, как «переживание психотравмирующих обстоятельств», «неудовлетворенность собой», «расширение сферы экономии эмоций», «эмоциональный дефицит», а также других параметров СВ, находящихся под влиянием отдельных звеньев саморегуляции (табл. 2.1, табл. 2.3, прил. 3). Данная система саморегуляции является ресурсом профессионального самоопределения студентов. Студенты с этим стилем саморегуляции умеют самостоятельно выдвигать цели произвольной активности, представлять (конкретно или схематично) последовательность своих действий, уточнять собственные цели при изменяющихся условиях их достижений, находить и перестраивать последовательность действий в случае рассогласования достигнутых результатов и принятой цели, вовремя оценивать факт рассогласования. При этом недостаточно развитые компоненты стиля саморегуляции эффективно компенсируются. Способность ставить и достигать цели позволяют чувствовать уверенность в собственных силах, самоценность. Гибкость поведения обеспечивает открытость новому опыту, помогает вовремя «снять» неизбежные для процесса перестройки образа-Я внутренние конфликты, способствует эффективному взаимодействию с участниками образовательного процесса. У таких студентов процесс профессионального самоопределения может сопровождаться определенными переживаниями, но уровень эмоционального напряжения не будет вести к формированию симптомов эмоционального сгорания.

Испытуемые второй группы (малопродуктивный «промежуточный» стиль саморегуляции деятельности) характеризуются: 1) средним уровнем развития ядерных элементов стиля саморегуляции – «планирование», «программирование», «гибкость» (рис. 2.14, прил. 3); отсутствием значимых корреляций между важными структурными элементами стиля саморегуляции, увеличением числа внешних периферических связей; 2) избирательным самоотношением, при котором на модальность показателей «закрытости», «самопривязанности», «внутренней конфликтности», «уровня самообвинения», «отраженного самоотношения», «самоценности», «самопринятия», «саморуководства» могут оказывать влияние степень адаптированности в ситуации, появление на пути неожиданных трудностей и т.д. (табл. 2.2, табл. 2.4, прил. 3); 3) повышенным уровнем необходимых для эффективного профессионального самоопределения эмоциональных «затрат» – проявлением таких признаков синдрома сгорания, как «переживание психотравмирующих обстоятельств», «неудовлетворенность собой», «расширение сферы экономии эмоций», «эмоциональный дефицит», а также других параметров СВ, находящихся под влиянием отдельных звеньев саморегуляции (табл. 2.1, табл. 2.3, прил. 3). У студентов с этим стилем саморегуляции умения выдвигать цели произвольной активности, представлять последовательность своих действий, уточнять собственные цели при изменяющихся условиях их достижений, находить и перестраивать последовательность действий в случае рассогласования достигнутых результатов и принятой цели, вовремя оценивать факт рассогласования развиты недостаточно. Компенсаторные отношения между компонентами стиля саморегуляции не выражены. Уровень развития саморегуляции не может обеспечить стабильность в достижении поставленных целей. Самоотношение неустойчиво, противоречиво, избирательно. Недостаточная гибкость поведения, излишние закрытость и самоуверенность могут мешать принятию студентом нового опыта. Возможно накопление неизбежных для процесса перестройки образа-Я внутренних конфликтов, сложности в

налаживании эффективного взаимодействия с участниками образовательного процесса. Стил саморегуляции может меняться в зависимости от степени адаптированности в ситуации. Существует риск перехода эмоционального напряжения в симптомы синдрома сгорания.

Испытуемые третьей группы (низкопродуктивный «зависимый» стил саморегуляции деятельности) характеризуются: 1) обилием внешних (периферических) второстепенных связей с показателями силы – среднего и ниже среднего уровня; (рис. 2.13, прил. 3); 2) устойчивым негативным самоотношением (обратные связи с характеристиками «самоценность», «самопринятие», «саморуководство»; прямые связи – «закрытость», «самопривязанность», «внутренняя конфликтность») (табл. 2.2, табл. 2.4, прил. 3); 3) повышенным уровнем эмоциональных «затрат» или отказ от деятельности, так как эмоциональные «затраты» слишком высоки (прямые связи с симптомами синдрома сгорания «переживание психотравмирующих обстоятельств», «неудовлетворенность собой», «расширение сферы экономии эмоций», «эмоциональный дефицит») (табл. 2.1, табл. 2.3, прил. 3). Рассмотренные характеристики «зависимого» стили саморегуляции студентов говорят о низкой дифференцированности его элементов, слабой осознанности. Данный стил не выступает фактором саморазвития и самосовершенствования студентов. У студентов с данным стилем саморегуляции снижена способность к осознанной самостоятельной постановке целей произвольной активности, что не дает возможности четко выстроить последовательность своих действий, скорректировать цели в случае изменения условий их достижения, перестроить последовательность действий в случае рассогласования достигнутых результатов и принятой цели, вовремя оценивать факт рассогласования. Негативные эмоции выступают индикатором неблагополучия процесса самоопределения. Отсутствие позитивной динамики самоопределения (развития когнитивного, эмоционально-оценочного и регуляторного компонентов профессиональной идентификации) ведет к формированию устойчивого негативного

самоотношения, углублению негативной эмоциональной симптоматики вплоть до психофизиологического уровня (симптомы синдрома сгорания).

2.3 Программа по развитию стиля саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов

В соответствии с третьей задачей исследования, на основе результатов магистерского исследования была разработана коррекционно-развивающая программа по развитию стиля саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов (прил. 4).

Развитие личностной саморегуляции связано в первую очередь с повышением сформированности отдельных компонентов саморегуляции: планирования, программирования, и как итог – повышение общего уровня саморегуляции, ее осознанности и формирования индивидуального личностного стиля саморегуляции.

Программа развития системы стилевой саморегуляции поведения и учебно-профессиональной деятельности включает два этапа.

Первый этап предполагает работу преподавателей (кураторов учебных групп) и Студенческой психологической службы со студентами первого курса по специальному и целенаправленному развитию осознанного планирования и программирования собственной активности, а также формированию регуляторно-личностных качеств самостоятельности и гибкости поведения в формате тренинговой работы.

Задачи коррекционно-развивающей программы:

- 1) осознание необходимости построения жизненных перспектив, осознание своих желаний и возможностей, соотнесение их со своим будущим;
- 2) соподчинение целей; развитие произвольного удержания одной и нескольких целей для решения конкретно поставленной задачи;
- 3) осознание постановки жизненно важных задач в виде схем будущих перспектив;

- 4) разработка способов и путей для их достижения;
- 5) определение частных (сопутствующих) целей на пути достижения важных целей;
- 6) активизация процессов целеполагания;
- 7) отработка умений постановки реальных, достижимых целей;
- 8) отработка позитивного отношения к своему будущему;
- 9) активизация поиска средств и способа для успешного достижения цели;
- 10) осознание собственной жизненной позиции.

Для этих целей нами разработана программа, состоящая из 12 занятий. Длительность каждого занятия составляет 60 минут. Возраст участников программы: 18-25 лет (ранняя взрослость по Эриксону). Форма проведения: групповая. Структура каждого занятия включает: разминку (упражнения, способствующие активизации, созданию непринужденной атмосферы, сплоченности и настрою группы на занятие), основную часть (упражнения и задания, направленные на главную цель занятия), рефлексию занятия (обмен мнениями, впечатлениями, настроениями между участниками, что помогает участникам понять себя, а также ведущему проследить групповую динамику).

Второй этап предполагает работу со студентами второго и последующих курсов, которые начинают активно включаться в научно-исследовательскую деятельность. На этом этапе предполагается работа по развитию (обогащению) индивидуально-стилевого репертуара научно-исследовательской деятельности студентов. Теоретическая основа данной работы – принципы, заложенные в концепции личностной саморегуляции Ю.А. Миславского. Эта работа может курироваться преподавателями, но главным образом должна осуществляться Студенческим научным обществом факультета. Развитию индивидуально-стилевого репертуара научно-исследовательской деятельности студентов будут способствовать специально организованные мастер-классы преподавателей факультета и других

приглашенных специалистов-психологов, специалистов смежных областей знания. Эти мастер-классы должны быть посвящены проблеме организации научно-исследовательской деятельности. Важно отметить, что интерес представляет не обобщенная схема построения исследовательской деятельности, а именно личный, живой опыт конкретного исследователя. При этом предполагается обязательная демонстрация конечного продукта научно-исследовательской деятельности и детальный самоанализ исследовательского пути. Подобные встречи должны дать студентам возможность идентифицироваться с конкретным индивидуальным стилем саморегуляции научно-исследовательской деятельности, или отдельными элементами разных стилей саморегуляции, из которых затем студент построит свой собственный стиль. В конечном счете, цель этого этапа коррекционно-развивающей работы – предоставить студенту «строительный материал» для будущего эффективного стиля саморегуляции НИР.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Новые цели и стратегические задачи, на которые направлено реформирование системы высшего образования, определяют необходимость поиска путей повышения эффективности учебно-профессиональной деятельности студентов. В ответ на запрос общества, данная проблема становится предметом широкомасштабных психологических исследований. Один из путей решения данной проблемы – содействие эффективному профессиональному самоопределению студенческой молодежи. При этом в качестве важной психологической основы данного процесса, задающей необходимый уровень активности, самостоятельности и ответственности субъекта, может рассматриваться сформированная система саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов. Все это определяет несомненную актуальность выбранной нами проблемы исследования.

Целью исследования выступило изучение психологических характеристик и взаимосвязей стиля саморегуляции и профессионального самоопределения студентов-психологов.

В соответствии с первой задачей исследования, нами был проведен анализ литературы, раскрывающий теоретические подходы к изучению самоопределения личности, саморегуляции как психологического феномена, стиля саморегуляции.

Под саморегуляцией, вслед за психологами Конопкиным О.А., Моросановой В.И. и Осницким А.К., мы понимали процессы инициации и выдвижения субъектом целей активности, управление достижением этих целей, а под стилем саморегуляции учебной деятельности студентов – способ деятельности, который в зависимости от индивидуальных особенностей

личности характеризуется автономностью или зависимостью при постановке учебных целей, их реализации и оценке полученных результатов. Профессиональное самоопределение рассматривалось нами как форма активности субъекта на всех этапах его профессионального становления и развития и, в частности, на этапе профессионального обучения, как процесс осознания своего места в профессиональной среде и целей своей профессиональной деятельности, направленный на разрешение возникающих противоречий и выбор предпочтительных перспектив профессионального развития.

В соответствии со второй задачей исследования, нами были эмпирически выявлены инварианты стилевой саморегуляции в зависимости от самоотношения, уровня синдрома сгорания студентов-психологов. В основу исследования профессионального самоопределения положена модель идентификации Ю.А. Миславского, Г.И. Малейчука и др.

На основе изучения уровня саморегуляции мы получили следующие данные: большинство студентов факультета психологии (57,20 %) имеют средний уровень сформированности саморегуляции, многие (27,20 %) обладают высоким уровнем саморегуляции и некоторые (15,80 %) низким уровнем саморегуляции. При этом ключевыми элементами стиля саморегуляции исследуемой выборки являются параметры «планирование», «программирование», «гибкость». Именно эти переменные определяют специфику профилей индивидуально-стилевой саморегуляции. Возможно, данные переменные окажутся наиболее чувствительными к специальному развивающему воздействию.

В ходе корреляционного анализа с помощью r -критерия Спирмена выявлено, что внутренняя структура стиля саморегуляции студентов с высоким общим уровнем саморегуляции отличается активной и позитивной включенностью всех параметров стиля, взаимоподкреплением, взаимокompенсацией. Это обеспечивает высокую функциональность, эффективность стиля саморегуляции, автономность личности в постановке

учебных целей, их реализации и оценке результатов.

Стиль саморегуляции зависит от уровня сформированности элементов саморегуляции. Анализ интеркорреляций, выполненный с помощью г-критерия Спирмена в группе студентов с высоким уровнем саморегуляции, позволил смоделировать систему внутренних связей стиля саморегуляции. Именно эта внутренняя структура связей – с активной и позитивной включенностью всех параметров стиля, взаимоподкреплением, взаимокompенсацией – обеспечивает высокую функциональность, эффективность стиля саморегуляции, автономность личности в постановке учебных целей, их реализации и оценке результатов.

С помощью средств описательной статистики, методов выявления межгрупповых различий, корреляционного и регрессионного анализов в группах студентов с разным уровнем саморегуляции прослежены тенденции углубления симптомов синдрома сгорания «неудовлетворенность собой», «загнанность в клетку», «тревога и депрессия», «неадекватное эмоциональное реагирование», «расширение сферы экономии эмоций», «эмоциональный дефицит» одновременно со снижением эффективности саморегуляции.

Те же методы математической статистики позволили выявить нелинейные связи между уровнем саморегуляции и характеристиками самоотношения студентов. Так, повышение уровня саморегуляции ведет к снижению выраженности характеристик самоотношения «закрытость», «самопривязанность», «внутренняя конфликтность» и «уровень самообвинения»; позитивации «отраженного самоотношения», повышению «самоценности» и «самопринятия», способности к «саморуководству».

Материал, полученный в ходе регрессионного анализа, позволил нам выйти на новый уровень обобщения эмпирических данных – ввести авторскую типологию стилей саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов с разным уровнем ресурсности. Ресурсом профессионального самоопределения будущих психологов будет

являться продуктивный («независимый») стиль саморегуляции, характеризующийся: высоким уровнем сформированности элементов стиля саморегуляции «планирование», «программирование», «гибкость»; позитивным самоотношением (тесные прямые связи с характеристиками «самоценность», «самопринятие», «саморуководство»; тесные обратные связи – «закрытость», «самопривязанность», «внутренняя конфликтность»); оптимальным уровнем необходимых для эффективного профессионального самоопределения эмоциональных «затрат» (тесные обратные связи с симптомами синдрома сгорания «переживание психотравмирующих обстоятельств», «неудовлетворенность собой», «расширение сферы экономии эмоций», «эмоциональный дефицит»). Малопродуктивный «промежуточный» стиль саморегуляции характеризуется средним уровнем сформированности элементов стиля саморегуляции «планирование», «программирование», «гибкость»; избирательным самоотношением; повышенным уровнем необходимых для эффективного профессионального самоопределения эмоциональных «затрат». Низкопродуктивный «зависимый» стиль саморегуляции характеризуется обилие внешних (периферических) второстепенных связей с показателями силы – среднего и ниже среднего уровня; устойчивым негативным самоотношением (обратные связи с характеристиками «самоценность», «самопринятие», «саморуководство»; прямые связи – «закрытость», «самопривязанность», «внутренняя конфликтность»); повышенным уровнем эмоциональных «затрат» или отказом от деятельности, так как эмоциональные «затраты» слишком высоки (прямые связи с симптомами синдрома сгорания «переживание психотравмирующих обстоятельств», «неудовлетворенность собой», «расширение сферы экономии эмоций», «эмоциональный дефицит»).

В соответствии с третьей задачей исследования, на основе результатов магистерского исследования была разработана программа по развитию стиля саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов.

Таким образом, в данном исследовании были решены все поставленные задачи, достигнута цель, гипотеза подтверждена.

Практическая значимость полученных результатов исследования заключается в разработке программы по развитию стиля саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов. Результаты исследования могут использоваться в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса высшей школы, служить основой для методических разработок и рекомендаций по развитию стиля саморегуляции деятельности студентов, разработки элективного курса «Психология саморегуляции». В целом полученные результаты способствуют повышению качества подготовки выпускников высшей школы.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в апробации предложенной коррекционно-развивающей программы, а также детальном изучении стиля саморегуляции научно-исследовательской деятельности как ресурса профессионального самоопределения студентов-психологов.

Список литературы

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. Бильданова, В.Р. Приемы психологической саморегуляции в деятельности учителя / В.Р. Бильданова // Научно–методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Спецвыпуск №1. – С. 30.
3. Бодров, В.А. Проблемы профессионального психологического отбора / В.А. Бодров // Психологический журнал. – 1985. – Том 6. – №2. – С. 85-94.
4. Бодров, В.А. Профессиогенетический подход к проблеме формирования профессионала / В.А. Бодров // Психология субъекта профессиональной деятельности: Сборник научных трудов / Под ред. А.В. Брушлинского, А.В. Карпова. – М.: Институт психологии РАН, Ярославль: ДИА-пресс, 2001. – С. 54-72.
5. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности: Учебное пособие для вузов / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
6. Божович, Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.
7. Большой психологический словарь / Под общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: АСТ, 2009. – 816 с.
8. Василюк, Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.

9. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка / М.Р. Гинзбург // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – № 3. – С. 21-28.
10. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43-53.
11. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – Киев: Наукова думка, 1998. – 144 с.
12. Голомшток, А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника / А.Е. Голомшток. – М.: Педагогика, 1986. – 112 с.
13. Демидова, Т.П. Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях: Учебное пособие / Т.П. Демидова. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. – 112 с.
14. Дербенёва, Т.Н. Проблемы профессионального самоопределения студентов профессионального образовательного учреждения / Т.Н. Дербенёва // Молодежь в меняющемся мире: вызовы современности. – Екатеринбург: Издательство Уральского государственного педагогического университета. – 2017. – С. 34-38.
15. Дьякова, Н.И. Влияние стиля саморегуляции поведения на психологическое благополучие студентов-первокурсников / Н.И. Дьякова, А.А. Казанцева, И.А. Казанцева // ПЕДАГОГИКА И МЕДИЦИНА В СЛУЖЕНИИ ЧЕЛОВЕКУ: материалы III-й Всероссийской научно-практической конференции / Главный редактор С. Ю. Никулина. – Издательство: Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого (Красноярск). – 2016. – С. 219-225.
16. Журавлев, В.И. Вопросы жизненного самоопределения выпускников

- средней школы / В.И. Журавлев. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского Университета, 1972. – 200 с.
17. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
18. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие / Э.Ф. Зеер. – М.; Воронеж, 2003. – 479 с.
19. Зейгарник, Б.В. Саморегуляция поведения в норме и патологии / Б.В. Зейгарник, А.Б. Холмогорова, Е. Мазур // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 2. – С. 122-131.
20. Каганкевич, Е.В. Характеристики творческого мышления студентов в процессе профессионального самоопределения: Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2008. – 158 с.
21. Катаева, Л.И. К вопросу о сущности профессионального самоопределения личности в пространстве становления нового российского общества / Л.И. Катаева, Т.А. Полозова // Мир психологии. – 2005. – № 1(41) – С. 147-156.
22. Кацера, А. А. Подходы к трактовке саморегуляции в психологии / А.А. Кацера, 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.
23. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
24. Козловская, С.Н. Конфликты профессионального самоопределения студентов в университете и пути их разрешения / С.Н. Козловская // Мир психологии. – 2005. – №2 (42) – С. 160-164.
25. Колодич, Е.Н. Возможности социально-психологического тренинга в процессе повышения эмоциональной устойчивости учащихся профессиональной школы / Е.Н. Колодич, И.М. Павлова // Мир психологии. – 1994. – № 4. – С. 364-370.
26. Конопкин, О.А. Недостаточность сформированности навыков саморегуляции как одна из причин трудностей профессионального

- самоопределения учащихся / О.А. Конопкин // Профессиональная ориентация и обучение (теоретические и прикладные проблемы): Межвузовский сборник научных трудов / Под ред. И.П. Воронина. – Ярославль: Изд-во ЯГПИ им. К.Д. Ушинского. – 1988. – С. 89-95.
27. Конопкин, О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128-135.
28. Конопкин, О.А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 5-12.
29. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М.: Ленанд, 2011. – 320 с.
30. Конопкин, О.А. Стилевые особенности саморегуляции деятельности / О.А. Конопкин, В.И. Моросанова // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 18-26.
31. Конопкин, О.А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции / О.А. Конопкин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. – № 1. – С. 27-42.
32. Королева, Т.В. Организационно-педагогическая модель сопровождения профессионального самоопределения и проектирования профессиональной карьеры обучающихся / Т.В. Королева // Вестник науки и образования северо-запада России. - Издательство: Калининградское Региональное Отделение Общероссийской Общественной Организации «Российская Инженерная Академия» (Гурьевск). - 2016. - Том 2. - № 2. - С. 84-90.
33. Кудрявцев, Т.В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения / Т.В. Кудрявцев, А.В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 86-94.
34. Кудрявцев, Т.В. Психологический анализ динамики профессионального

- самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 51-59.
35. Кузнецов, И.Ю. Психологические особенности профессионального самоопределения личности в разнотипных профессиях: автореф. дисс. на соиск. ученой степ. канд. психолог. наук. – М., 2002. – 24 с.
36. Кустова, В.В. Синдром эмоционального выгорания и его профилактика у студентов-социальных педагогов: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07. – Иркутск, 2007. – 166 с.
37. Леонова, А.Б. Основные теоретические подходы и методология исследований психологического стресса / А.Б. Леонова // Трансактный анализ для всех. – 2006 [Электронный ресурс]. Системные требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.transactional-analysis.ru/methods/191-stress.pdf> (дата обращения: 5.03.15).
38. Леонтьев, Д.А. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д.А. Леонтьев, Н.В. Пилипко // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 97-108.
39. Леонтьев, Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – №1. – С. 57-65.
40. Леонтьев, Д.А. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Д.А. Леонтьев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51-59.
41. Ломов, Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б.Ф. Ломов / Под ред. В.А. Барабанщикова, А.В. Брушлинского. – М.: Педагогика, 1991. – 295 с.
42. Лукина, В.С. Исследование мотивации профессионального развития / В.С. Лукина // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 25-32.
43. Любимова, Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов / Г.Ю. Любимова // Вестник МГУ. – 2001. – № 1. – С. 48-56.

- 44.Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
- 45.Миславский, Ю.А. Саморегуляция и творческая активность личности / Ю.А. Миславский // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С.77-85.
- 46.Миславский, Ю.А. Соотношение профессионального самоопределения и трудовой активности сельских школьников / Ю.А. Миславский // Психологические закономерности профессионализации: Межвузовский сборник научных трудов. – Ярославль: Изд-во ЯГПИ им. К.Д. Ушинского. – 1991. – С. 82-95.
- 47.Митина, Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28-38.
- 48.Михайлов, И.В. Проблема профессиональной зрелости в работах Д.Е. Сьюпера / И.В. Михайлов // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 110-112.
- 49.Мищенко, Т.В. Профессиональная идентичность как результат профессионального самоопределения студентов / Т.В. Мищенко // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции 9-10 октября 2007 г. / Под ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: Канцлер, 2007. – С. 144-147.
- 50.Моросанова, В.И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей / В.И. Моросанова // Теоретическая и Экспериментальная психология. – 2014. – №4. – С. 57-65.
- 51.Моросанова, В.И. Индивидуально-стилевые особенности саморегуляции в учебной деятельности студентов и их связь с успешностью обучения / В.И. Моросанова, Р.Р. Сагиев. – М., НИИ общей и педагогической психологии РАО, 1992. – 28 с.
- 52.Моросанова, В.И. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / В.И. Моросанова и др. / Под ред. В.И.

- Моросановой. – М.: Психологический ин-т РАО, 2006. – 320 с.
53. Моросанова, В.И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В.И. Моросанова, Е.М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – №2. – С. 118-127.
54. Настольная книга практического психолога / Сост. С.Т. Посохова, С.Л. Соловьева. – М.: АСТ-Хранитель; СПб.: Сова, 2008. – С. 141-157
55. Новгородская, В.А. Личностный ресурс студента вуза как детерминанта эффективного профессионального самоопределения: Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – Сочи, 2012. – 232 с.
56. Овникян, М.В. Профессиональное самоопределение как основа профессиональной идентичности личности / М.В. Овникян // Научное отражение. – Тольятти: Издательство ООО «НаукоПолис». – 2017. – № 1 (5). – С. 28-30.
57. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19.
58. Павлова, Е.А. К проблеме адаптации студентов первого курса к образовательной среде ВУЗа / Е.А. Павлова, Т.А. Севрюкова, А.О. Шарапов // «Общественная наука». – СПб: Изд. ЦНК МНИФ. - 2016. – С. 39-46.
59. Панкратов, А.Н. Саморегуляция психического здоровья / А.Н. Панкратов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 196 с.
60. Панов, В.И. Некоторые теоретические и практические проблемы одаренности / В.И. Панов // Прикладная психология. – 1998. – №3. – С.33-48.
61. Пархоменко, Е.А. Особенности саморегуляции поведения юных спортсменов в подростковом возрасте / Е.А. Пархоменко // Журнал «Физическая культура и спорт наука и практика». – 2013. – №1. – С. 43-46.
62. Пахомова, Е.А. Комплексная оценка качества профессионального образования как фактор стимулирования профессионального самоопределения обучающихся / Е.А. Пахомова // НОВОЕ В

- ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ. – М.: Издательство Московского психолого-социального университета. – 2016. – № 2. – С. 60-65.
63. Петровский, А.В. Индивидуальность, саморегуляция, гармония / А.В. Петровский // Московский психотерапевтический журнал. – 2008. – №1. – С. 64-90.
64. Поваренков, Ю.П. Влияние личностных качеств на результативность профессионального самоопределения студентов педагогического вуза Т. 3. / Ю.П. Поваренков, М.Г. Угарова // Психология XXI столетия. – Ярославль: МАПН. – 2006. – С. 85-90.
65. Поваренков, Ю.П. Психологический анализ процесса профессионализации / Ю.П. Поваренков // Психологические закономерности профессионализации: Межвузовский сборник научных трудов. – Ярославль: Изд-во ЯЛТИ им. К.Д. Ушинского. – 1991. – С. 95-109.
66. Поваренков, Ю.П. Системогенетический анализ профессионального самоопределения личности / Ю.П. Поваренков // Ярославский психологический вестник. – Выпуск 18. – М.–Ярославль: Российское психологическое сообщество. – 2005. – С. 10-14.
67. Поливанова, К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста / К.Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 20-33.
68. Попова, Т.В. Формирование мотивационной составляющей психической саморегуляции учебной деятельности студентов филологического факультета: Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – Казань, 2002. – 25 с.
69. Практикум по психодиагностике: Прикладная психодиагностика / И.Ю. Белякова [и др.]. – М.: МГУ, 1992. – 48 с.
70. Прыгин, Г.С. Влияние особенностей саморегуляции деятельности на профессиональное самоопределение старшеклассников / Г.С. Прыгин, В.И. Степанский, В.П. Фарютин // Вопросы психологии. – 1987. – № 4. – С. 45-51.

- 71.Пряжников, Н.С. Проблема «психологических тылов» в профессиональном самоопределении / Н.С. Пряжников // Прикладная психология. – 1998. – № 4. – С. 64-77.
- 72.Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 256 с.
- 73.Пряжников, Н.С. Теоретико-методологические основы активизации профессионального самоопределения : автореф. дисс. на соиск. ученой степ, доктора пед. наук. – Екатеринбург, 1995. – 32 с.
- 74.Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Издательство СПб. Ун-та, 1991. – 152 с.
- 75.Психологическое сопровождение выбора профессии: Научно-методическое пособие / Под ред. Л.М. Митиной. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 184 с.
- 76.Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
- 77.Репецкий, Ю.А. Личностное самоопределение как ключевой фактор образования взрослых / Ю.А. Репецкий, И.Н. Семенов // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 32-38.
- 78.Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: Учебное пособие для студентов вузов / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 705 с.
- 79.Садовникова, Н.О. Конфликт профессионального самоопределения и профессиональный кризис личности как психологические барьеры профессионального развития / Н.О. Садовникова // Современные исследования социальных проблем. – Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-инновационный центр» (Красноярск). – 2016. – 10 (66). – С. 115-125.
- 80.Самоукина, Н.В. Проблема активности личности в профессиональном самоопределении (к построению развивающей профориентации) / Н.В. Самоукина // Психологические закономерности профессионализации: Межвузовский сборник научных трудов. – Ярославль: Изд-во ЖТПИ им.

- К.Д.Ушинского. – 1991. – С. 109-124.
- 81.Сарычев, СВ. Социально-психологические проблемы личностного самоопределения современных старшеклассников / С.В. Сарычев, Ю. Лобков // Социальная психология XXI века / Под ред. В.В. Козлова. – Ярославль: МАПК. – 2004. – С. 184-186.
- 82.Сафин, В.Ф. Психология самоопределения личности: Учебное пособие / В.Ф. Сафин. – Свердловск: Изд-во Свердл. пед. инст., 1986. – 142 с.
- 83.Словарь русского языка. В 4 т. Т.4. С–Я / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1999. – 800 с.
- 84.Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1983. – 284 с.
- 85.Тюнеева, Е.В. Особенности адаптации к ситуации болезни пациентов с офтальмологической патологией / Е.В. Тюнеева // PsychoStep психологический шаг. – 2010 [Электронный ресурс]. Системные требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: . – URL: <http://psychostep.ru/literatura-po-psihologii/otslojka-setchatki.pdf> (дата обращения: 12.03.15).
- 86.Улановская, Л.С. Диагностика структуры индивидуального стиля саморегуляции психических состояний студентов: Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2011. – 30 с.
- 87.Фетискин, Н.П. Диагностика эмоционального выгорания личности (В.В.Бойко) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 102 с.
- 88.Филимоненко, Ю.И. Показатели успешности психической саморегуляции / Ю.И. Филимоненко // Вестник ЛГУ. Экономика. Философия. Право. – 1982. – № 23. – С.78-80.
- 89.Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Педагогика, 1989. – 168 с.
- 90.Ходина, Т.К. Проблемы профессионального самоопределения современных школьников / Т.К. Ходина // Профессиональный потенциал.

- 2002. – № 1. – С. 43–47.
91. Цветкова Н.А. Профессиональное самоопределение личности на разных этапах становления профессионала: автореф. дисс. на соиск. ученой степ. канд. психол. наук. – Ярославль, 2005. – 24 с.
92. Черенева, Е.А. Теоретические основы проблемы саморегуляции предметной деятельности и поведения / Е.А. Черенева // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 5. – С. 7-11.
93. Чистякова, С.Н. Критерии и показатели готовности учащихся к профессиональному самоопределению на различных возрастных этапах / С.Н. Чистякова, А.Я. Журкина. – М.: Философия, 1997. – 189 с.
94. Чумаков, М.В. Опросник диагностики волевых качеств личности (ВКЛ): Руководство / М.В. Чумаков. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2004. – 16 с.
95. Шавир, П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А. Шавир. – М.: Педагогика, 1981. – 96 с.
96. Шадриков, В.Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения / В.Д. Шадриков. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1981. – 72 с.
97. Шарапов, А.О. Введение в психологию самосознания личности профессионала: учеб. пособие / А.О. Шарапов. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2014. – 161 с.
98. Шарапов, А.О. Развитие профессионального самосознания практического психолога образования в процессе обучения в вузе: Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – Белгород, 2000. – 205 с.
99. Шевкиева, Н.Б. Профилактика кризисов профессионального самоопределения психологов на этапе вузовского обучения: Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2006. – 282 с.
100. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, практика, эксперимент: Учебное пособие / Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с.
101. Шубина, Л.С. Психическая саморегуляция как средство адаптации к

- учительской профессии / Л.С. Шубина // Взаимосвязь убеждения и внушения в педагогическом процессе. – 1978. – С. 97-104.
102. Holland, Y.L. Explorations of a theory of vocational choice / Y.L. Holland // J. Appl. Psychol. – 1968. – N 1. – P. 52.
103. Super, D.E. Occupational psychology / D.E. Super, M.Y. Bahn. – L.: Tavistock, 1971. – 209 p.
104. Super, D.E. Vocational development: A Framework of Research / D.E. Super. – N.Y., 1957. – 391 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Диагностические методики в порядке их использования в исследовании

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 делать незапланированных покупок.
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.
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 главного 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 не важно.
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.

Бланк ответов для методики № 1

№	Верно	Пожалуй, верно	Пожалуй, неверно	Неверно	№	Верно	Пожалуй, верно	Пожалуй, неверно	Неверно
1					24				
2					25				
3					26				
4					27				
5					28				
6					29				
7					30				
8					31				
9					32				
10					33				
11					34				
12					35				

13					36				
14					37				
15					38				
16					39				
17					40				
18					41				
19					42				
20					43				
21					44				
22					45				
23					46				

Обработка результатов

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

Ключ к шкалам

Регуляторные шкалы	Ответы, совпадающие с ключом (1 балл)		
	Верно	Пожалуй, верно	Пожалуй, Не верно не верно
Планирование	1, 8, 17, 22, 28, 31, 36		15, 42
Моделирование	11, 37		2, 7, 19, 23, 26, 33, 41
Программирование	12, 20, 25, 29, 38, 43		5, 9, 32
Оценивание результатов	30, 44		6, 10, 13, 16, 24, 34, 39
Гибкость	2, 11, 25, 35, 36, 45		16, 18, 43
Самостоятельность	4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46		34
Общий уровень саморегуляции	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		3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42
Регуляторная шкала	Количество баллов		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Планирование	<3	4-6	>7
Моделирование	<3	4-6	>7
Программирование	<4	5-7	>8
Оценивание результатов	<3	4-6	>7
Гибкость	<4	5-7	>8
Общий уровень саморегуляции	<23	24-32	>33

Интерпретация результатов

Шкала «Планирование» (Пл) характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у человека осознанного планирования деятельности.

Высокие показатели по этой шкале указывают на сформированность потребности 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, соответствии получаемых результатов принятым целям.

У испытуемых с *низкими показателями* по шкале слабая сформированность 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 говорят 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 говорят 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 действий, действуют путем проб и ошибок.

Шкала «Оценивание результатов» (Ор) характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым 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, ухудшении состояния или возникновении внешних трудностей.

Шкала «Гибкость» (Г) диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать, вносить коррективы 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 регуляtorики 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, организовывать 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. Соответственно, успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

Опросник «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко (в адаптации В.В. Кустовой)

Инструкция:

Прочитайте суждения и ответьте «да» («+») или «нет» («-»). Примите во внимание, что, если в формулировках опросника идет речь о партнерах, то имеются в виду субъекты вашей учебно-профессиональной деятельности, с которыми вы ежедневно взаимодействуете, общаетесь.

1. Организационные недостатки на работе (учебе) 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.
4. Меня беспокоит то, что я стал хуже работать/учиться (менее продуктивно, качественно, медленнее).
5. Теплота взаимодействия с партнерами очень зависит от моего настроения – хорошего или плохого.
6. От меня как профессионала/человека мало зависит благополучие партнеров.
7. Когда я прихожу с работы/учебы 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 долг, в том числе профессиональный.
10. Моя работа/учеба притупляет эмоции.
11. Я откровенно устал от человеческих проблем, с которыми приходится иметь дело на работе, учебе, в жизни.
12. Бывает, я плохо засыпаю (сплю) из-за переживаний.
13. Взаимодействие с партнерами требует от меня большого напряжения.
14. Работа/взаимодействие с людьми приносит все меньше удовлетворения.
15. Я бы сменил место работы/учебы, если бы представилась возможность.
16. Меня часто расстраивает то, что я не могу должным образом оказать партнеру поддержку, услугу, помощь, в том числе профессиональную.
17. Мне всегда удается предотвратить влияние плохого настроения на контакты, в том числе деловые.
18. Меня очень огорчает, если что-то не ладится в отношениях с деловым партнером.
19. Я настолько устаю на работе /учебе, 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 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/учебе 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 и другими людьми.
27. Обстановка на работе/учебе мне кажется очень трудной, сложной.
28. У меня часто возникают тревожные ожидания, связанные с работой/учебой: 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 я придерживаюсь принципа: «не делай людям добра, не получишь зла».
31. Я охотно рассказываю домашним о своей работе/учебе.

32. Бывают дни, когда мое эмоциональное состояние плохо сказывается на результатах работы/учебы (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/учебу.
35. Партнерам по работе/учебе отдаешь внимания и заботы больше, чем получаешь от них признательности.
36. При мысли о работе/учебе мне обычно становится не по себе: начинает колоть в области сердца, повышается давление, появляется головная боль.
37. У меня хорошие (вполне удовлетворительные) отношения с начальством.
38. Я часто радуюсь, видя, что моя работа/учеба приносит пользу людям.
39. Последнее время (или как всегда) меня преследуют неудачи в работе/учебе.
40. Некоторые стороны (факты) моей жизни 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/учебы 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/учебу отдохнувшим, со свежими силами, в хорошем настроении.
46. Я иногда ловлю себя на том, что работаю, взаимодействую с партнерами автоматически, без души.
47. Иногда 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/учебе я испытываю постоянные физические или психологические перегрузки.
50. Успехи в работе/учебе вдохновляют меня.
51. Жизненная ситуация, в которой я оказался, кажется безысходной (почти безысходной).
52. Я потерял покой из-за работы/учебы.
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/учебы приношу домой отрицательные эмоции.
56. Я часто работаю через силу.
57. Прежде я был более отзывчивым и внимательным к партнерам чем теперь.
58. Во взаимодействии с людьми руководствуюсь принципом: не трать нервы, береги здоровье.
59. Иногда иду на работу/учебу 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/взаимодействую, очень трудный.
62. Иногда мне кажется, что результаты моей работы не стоят тех усилий, которые я затрачиваю.
63. Если бы мне повезло с работой/учебой, я был бы более счастлив.
64. Я в отчаянии из-за того, что на работе/учебе 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/учебного дня у меня нет сил заниматься домашними делами.
68. Обычно я тороплю время: скорей бы рабочий/учебный день кончился.
69. Состояния, просьбы, потребности партнеров обычно меня искренне волнуют.
70. Взаимодействуя или работая с людьми, я обычно как бы ставлю экран, защищающий от чужих страданий и отрицательных эмоций.
71. Работа, взаимодействие с людьми (партнерами) очень разочаровали меня.
72. Чтобы восстановить силы, я часто принимаю лекарства.
73. Как правило, мой рабочий/учебный день проходит спокойно и легко.
74. Мои требования к выполняемой работе выше, чем то, чего я достигаю в силу обстоятельств.
75. Моя карьера складывается удачно.
76. Я очень нервничаю из-за всего, что связано с работой/учебой.
77. Некоторых из своих постоянных партнеров, знакомых я не хотел бы видеть и слышать.
78. Я одобряю людей, которые полностью посвящают себя людям (партнерам), забывая о собственных интересах.
79. Моя усталость на работе/учебе 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, в том числе на работе/учебе.
82. Ко всему (почти ко всему), что происходит на работе/в учебе я утратил интерес, живое чувство.
83. Работа/взаимодействие с людьми плохо повлияла на меня — обозлила, сделала нервным, притупила эмоции.
84. Работа/взаимодействие с людьми явно подрывает мое здоровье.

Бланк ответов для методики № 2

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.
31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.
41.	42.	43.	44.	45.	46.	47.	48.	49.	50.
51.	52.	53.	54.	55.	56.	57.	58.	59.	60.
61.	62.	63.	64.	65.	66.	67.	68.	69.	70.
71.	72.	73.	74.	75.	76.	77.	78.	79.	80.
81.	82.	83.	84.						

Обработка и интерпретация результатов

- определяется сумма баллов отдельно для каждого из 12 симптомов «выгорания»,
- подсчитывается сумма показателей симптомов для каждой из трех фаз формирования «выгорания»,
- 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 эмоции: +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)

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, неправомерно, 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. Освещаются следующие вопросы:

- какие симптомы доминируют;

- какими сложившимися и доминирующими симптомами сопровождается истощение;
- объяснимо ли истощение (если оно выявлено) факторами профессиональной деятельности, вошедшими в симптоматику «выгорания», или субъективными факторами;
- какой симптом (какие симптомы) более всего отягощают эмоциональное состояние личности;
- в каких направлениях надо влиять на производственную обстановку, чтобы снизить нервное напряжение;
- какие признаки и аспекты поведения самой личности подлежат коррекции, чтобы эмоциональное «выгорание» не наносило ущерба ей, профессиональной деятельности и партнерам.

Методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантелеева

Инструкция. Вам предложен перечень суждений, характеризующих отношение человека к себе, к своим поступкам и действиям. Внимательно прочитайте каждое суждение. Если Вы согласны с содержанием суждения, то в бланке для ответов, рядом с порядковым номером суждения поставьте "+", если не согласны, то "-". Работайте быстро и внимательно, не пропускайте ни одного суждения. Возможно, что некоторые суждения покажутся Вам излишне личными, затрагивающими интимные стороны Вашей личности. Постарайтесь определить их соответствие себе как можно искренне. Ваши ответы никому не будут демонстрироваться.

Опросник

1. Мои слова довольно редко расходятся с делами.
2. Случайному человеку я, скорее всего, покажусь человеком приятным.
3. К чужим проблемам я всегда отношусь с тем же пониманием, что и к своим.
4. У меня нередко возникает чувство, что то, о чем я с собой мысленно разговариваю, мне неприятно.
5. Думаю, что все мои знакомые относятся ко мне с симпатией.
6. Самое разумное, что может сделать человек в своей жизни, это не противиться собственной судьбе.
7. У меня достаточно способностей и энергии воплотить в жизнь задуманное.
8. Если бы я раздвоился, то мне было бы довольно интересно общаться со своим двойником.
9. Я не способен причинять душевную боль самым любимым и родным мне людям.
10. Я считаю, что не грех иногда пожалеть самого себя.
11. Совершив какой-то промах, я часто не могу понять, как же мне могло прийти в голову, что из задуманного могло получиться что-нибудь хорошее.
12. Чаще всего я одобряю свои планы и поступки.
13. В моей личности есть, наверно, что-то такое, что способно вызвать у других острую неприязнь.
14. Когда я пытаюсь оценить себя, я прежде всего вижу свои недостатки.
15. У меня не получается быть для любимого человека интересным длительное время.
16. Можно сказать, что я ценю себя достаточно высоко.
17. Мой внутренний голос редко подсказывает мне то, с чем бы я в конце концов не согласился.
18. Многие мои знакомые не принимают меня так уж всерьез.
19. Бывало, и не раз, что я сам остро ненавидел себя.
20. Мне очень мешает недостаток энергии, воли и целеустремленности.
21. В моей жизни возникали такие обстоятельства, когда я шел на сделку с собственной совестью.
22. Иногда я сам себя плохо понимаю.
23. Порой мне бывает мучительно больно общаться с самим собой.
24. Думаю, что без труда смог бы найти общий язык с любым разумным и знающим человеком.
25. Если я и отношусь к кому-нибудь с укоризной, то прежде всего к самому себе.
26. Иногда я сомневаюсь, можно ли любить меня по-настоящему.
27. Нередко мои споры с самим собой обрываются мыслью, что все равно выйдет не так, как я решил.
28. Мое отношение к самому себе можно назвать дружеским.
29. Вряд ли найдутся люди, которым я не по душе.
30. Часто я не без издевки подшучиваю над собой.
31. Если бы мое второе «Я» существовало, то для меня это был бы довольно скучный партнер по общению.
32. Мне представляется, что я достаточно сложился как личность, и поэтому не трачу много сил на то, чтобы в чем-то стать другим.
33. В целом меня устраивает то, какой я есть.
34. К сожалению, слишком многие не разделяют моих взглядов на жизнь.
35. Я вполне могу сказать, что уважаю сам себя.
36. Я думаю, что имею много и надежного советчика в себе самом.
37. Сам у себя я довольно часто вызываю чувство раздражения.
38. Я часто, но довольно безуспешно пытаюсь в себе что-то изменить.
39. Я думаю, что моя личность гораздо интереснее и богаче, чем это может показаться на первый взгляд.
40. Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.
41. Я редко остаюсь непонятым в самом важном для меня.

42. Думаю, что другие в целом оценивают меня достаточно высоко.
43. То, что со мной случается, - это дело моих собственных рук.
44. Если я спорю с собой, то всегда уверен, что найду единственно правильное решение.
45. Когда со мной случаются неприятности, как правило, я говорю: «И поделом тебе».
46. Я не считаю, что достаточно духовно интересен для того, чтобы быть притягательным для многих людей.
47. У меня нередко возникает сомнения: а таков ли я на самом деле, каким себе представляюсь?
48. Я не способен на измену даже в мыслях.
49. Чаще всего я думаю о себе с дружеской иронией.
50. Мне кажется, что мало кто может подумать обо мне плохо.
51. Уверен, что на меня можно положиться в самых ответственных делах.
52. Я могу сказать, что в целом я контролирую свою судьбу.
53. Я никогда не выдаю понравившиеся мне чужие мысли за свои.
54. Каким бы я ни казался окружающим, я то знаю, что в глубине души я лучше, чем большинство других.
55. Я хотел бы оставаться таким, какой я есть.
56. Я всегда рад критике в свой адрес, если она обоснована и справедлива.
57. Мне кажется, что если бы таких людей, как я, было больше, то жизнь изменилась бы в лучшую сторону.
58. Мое мнение имеет достаточный вес в глазах окружающих.
59. Что-то мешает мне понять себя по-настоящему.
60. Во мне есть немало такого, что вряд ли вызывает симпатию.
61. В сложных обстоятельствах я обычно не жду, пока проблемы разрешатся сами собой.
62. Иногда я пытаюсь выдать себя не за того, кто я есть.
63. Быть снисходительным к собственным слабостям - вполне естественно.
64. Я убедился, что глубокое проникновение в себя - малоприятное и довольно рискованное занятие.
65. Я никогда не раздражаюсь и не злуюсь без особых на то причин.
66. У меня бывают такие моменты, когда я понимаю, что меня есть за что презирать.
67. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что со мной происходит.
68. Именно богатство и глубина моего внутреннего мира и определяют мою ценность как личности.
69. Долгие споры с собой чаще всего оставляют горький осадок в моей душе, чем приносят облегчение.
70. Думаю, что общение со мной доставляет людям искреннее удовольствие.
71. Если говорить откровенно, иногда я бываю очень неприятен.
72. Можно сказать, что я себе нравлюсь.
73. Я человек надежный.
74. Осуществление моих желаний мало зависит от везения.
75. Мое внутреннее «Я» всегда мне интересно.
76. Мне очень просто убедить себя не расстраиваться по пустякам.
77. Близким людям свойственно меня недооценивать.
78. У меня в жизни нередко бывают минуты, когда я сам себе противен.
79. Мне кажется, что я все-таки не умею злиться на себя по-настоящему.
80. Я убедился, что в серьезных делах на меня лучше не рассчитывать.
81. Порой мне кажется, что я какой-то странный.
82. Я не склонен пасовать перед трудностями.
83. Мое собственное «Я» не представляется мне чем-то достойным глубокого внимания.
84. Мне кажется, что, глубоко обдумывая свои внутренние проблемы, я научился гораздо лучше себя понимать.
85. Сомневаюсь, что вызываю симпатию у большинства окружающих.
86. Мне случалось совершать такие поступки, которым вряд ли можно найти оправдание.
87. Где-то в глубине души я считаю себя слабаком.
88. Если я искренне и обвиняю себя в чем-то, то, как правило, обличительного запала хватает ненадолго.
89. Мой характер, каким бы он ни был, вполне меня устраивает.
90. Я вполне представляю себе, что меня ждет впереди.
91. Иногда мне бывает трудно найти общий язык со своим внутренним «Я».
92. Мои мысли о себе по большей части сводятся к обвинениям в собственный адрес.
93. Я не хотел бы сильно меняться даже в лучшую сторону, потому что каждое изменение - это потеря какой-то дорогой частицы самого себя.
94. В результате моих действий слишком часто получается совсем не то, на что я рассчитывал.
95. Вряд ли во мне есть что-то, чего бы я не знал.
96. Мне еще многого не хватает, чтобы с уверенностью сказать себе: «Да, я вполне созрел как личность».
97. Во мне вполне мирно уживаются как мои достоинства, так и мои недостатки.
98. Иногда я оказываю «бескорыстную» помощь людям только для того, чтобы лучше выглядеть в собственных глазах.
99. Мне слишком часто и безуспешно приходится оправдываться перед самим собой.

100. Те, кто меня не любит, просто не знают, какой я человек.
 101. Убедить себя в чем-то не составляет для меня большого труда.
 102. Я не испытываю недостатка в близких и понимающих меня людях.
 103. Мне кажется, что мало кто уважает меня по-настоящему.
 104. Если не мелочиться, то в целом меня не в чем упрекнуть.
 105. Я сам создал себя таким, каков я есть.
 106. Мнение других обо мне вполне совпадает с моим собственным.
 107. Мне бы очень хотелось во многом себя переделать.
 108. Ко мне относятся так, как я того заслуживаю.
 109. Думаю, что моя судьба сложится все равно не так, как бы мне хотелось теперь.
 110. Уверен, что в жизни я на своем месте.

Бланк ответов для методики № 3

Фамилия, имя, отчество _____
 Возраст _____
 Группа _____
 Дата обследования _____

Суждения									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
101	102	103	104	105	106	107	108	109	110

Обработка и интерпретация результатов

При обработке используется специальный "ключ", с помощью которого получают так называемые "сырые" баллы. Совпадение ответа обследуемого с "ключом" оценивается в 1 балл. Сначала подсчитываются совпадения ответов по признаку "согласен", затем - по признаку "не согласен". Полученные результаты суммируются. Затем сумма "сырых" баллов по каждой из шкал с помощью специальной таблицы переводится в стены. Стены служат основанием для интерпретации.

Ключ

Шкала	Согласен	Не согласен
1. Замкнутость	1,3,9,48,53,56,65	21,62,86,98
2. Самоуверенность	7,24,30,35,36,51,52,58,61,73,82	20,80,103
3. Саморуководство	43,44,45,74,76,84,90,105,106,108,110	109
4. Отраженное самоотношение	2,5,29,41,42,50,102	13,18,34,85
5. Самоценность	8,16,39,54,57,68,70,75,100	15,26,31,46,83
6. Самопринятие	10,12,17,28,40,49,63,72,77,79,88,97	-
7. Самопривязанность	6,32,33,55,89,93,95,101,104	96,107
8. Внутренняя конфликтность	4,11,22,23,27,38,47,59,64,67,69,81,91,94,99	-
9. Самообвинение	14,19,25,37,60,66,71,78,87,92	-

Таблица перевода "сырых" баллов в стены

Шкала	Стен									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Закрытость	0	0	1	2-3	4-5	6-7	8	9	10	11
2. Самоуверенность	0-1	2	3-4	5-6	7-8	9	10-11	12	13	14
3. Саморуководство	0-1	2	3	4-5	6	7	8	9-10	11	12
4. Отраженное самоотношение	0	1	2	3-4	5	6-7	8	9	10	11
5. Самоценность	0-1	2	3	4-5	6-7	8	9-10	11	12	13-14
6. Самопринятие	0-1	2	3-4	5	6-7	8	9	10	11	12
7. Самопривязанность	0	1	2	3	4-5	6	7-8	9	10	11
8. Внутренняя конфликтность	0	1	2	3-4	5-7	8-10	11-12	13	14	15
9. Самообвинение	0	1	2	3-4	5	6-7	8	9	10	10

Для перевода "сырого" балла в стандартное значение (стен) необходимо найти в первом столбце нужную шкалу и двигаться по строке до пересечения со столбцом, в котором находится индивидуальный "сырой" балл или интервал индивидуальных "сырых" баллов. В верхней строке найденного столбца указан соответствующий стен. Например, если "сырой" балл по шкале "Самопринятие" равен 7, то в строке 6 находим интервал 6 - 7. В верхней строке данного столбца указано значение стены - 5. Самоотношение рассматривается как представление личности о смысле собственного "Я". Самоотношение в значительной мере определяется переживанием собственной ценности, выражающимся в достаточно широком диапазоне чувств: от самоуважения до самоунижения. Интерпретация показателей осуществляется в зависимости от их выраженности. При этом значения 1-3 стены условно считаются низкими, 4-7 - средними, 8-10 - высокими. Ниже приводится краткая интерпретация каждой из шкал.

1. **Шкала «Закрытость»** определяет преобладание одной из двух тенденций: либо конформности, выраженной мотивации социального одобрения, либо критичности, глубоко осознания себя, внутренней честности и открытости.

Высокие значения (8-10 стенов) отражают выраженное защитное поведение личности, желание соответствовать общепринятым нормам поведения и взаимоотношений с окружающими людьми. Человек склонен избегать открытых отношений с самим собой; причиной может быть или недостаточность навыков рефлексии, поверхностное видение себя, или осознанное нежелание раскрывать себя, признавать существование личных проблем.

Средние значения (4-7 стенов) означают избирательное отношение человека к себе; преодоление некоторых психологических защит при актуализации других, особенно в критических ситуациях.

Низкие значения (1-3 стена) указывают на внутреннюю честность, на открытость отношений человека с самим собой, на достаточно развитую рефлексивную и глубокое понимание себя. Человек критичен по отношению к себе. Во взаимоотношениях с людьми доминирует ориентация на собственное видение ситуации, происходящего.

2. **Шкала «Самоуверенность»** выявляет самоуважение, отношение к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку, который знает, что ему есть за что себя уважать.

Высокие значения (8-10 стенов) характеризуют выраженную самоуверенность, ощущение силы собственного "Я", высокую смелость в общении. Доминирует мотив успеха. Человек уважает себя, доволен собой, своими начинаниями и достижениями, ощущает свою компетентность и способность решать многие жизненные вопросы. Препятствия на пути к достижению цели воспринимаются как преодолимые. Проблемы затрагивают неглубоко, переживаются недолго.

Средние значения (4-7 стенов) свойственны тем, кто в привычных для себя ситуациях сохраняет работоспособность, уверенность в себе, ориентацию на успех начинаний. При неожиданном появлении трудностей уверенность в себе снижается, нарастают тревога, беспокойство.

Низкие значения (1-3 стена) отражают неуважение к себе, связанное с неуверенностью в своих возможностях, с сомнением в своих способностях. Человек не доверяет своим решениям, часто сомневается в способности преодолевать трудности и препятствия, достигать намеченные цели. Возможны избегание контактов с людьми, глубокое погружение в собственные проблемы, внутренняя напряженность.

3. **Шкала «Саморуководство»** отражает представление личности об основном источнике собственной активности, результатов и достижений, об источнике развития собственной личности, подчеркивает доминирование либо собственного "Я", либо внешних обстоятельств.

Высокие значения (8-10 стенов) характерны для тех, кто основным источником развития своей личности, регулятором достижений и успехов считает себя. Человек переживает собственное "Я" как внутренний стержень, который координирует и направляет всю активность, организует поведение и отношения с людьми, что делает его способным прогнозировать свои действия и последствия возникающих контактов с

окружающими. Он ощущает себя способным оказывать сопротивление внешним влияниям, противиться судьбе и стихии событий. Человеку свойствен контроль над эмоциональными реакциями и переживаниями по поводу себя.

Средние значения (4-7 стенов) раскрывают особенности отношения к своему "Я" в зависимости от степени адаптированности в ситуации. В привычных для себя условиях существования, в которых все возможные изменения знакомы и хорошо прогнозируемы, человек может проявлять выраженную способность к личному контролю. В новых для себя ситуациях регуляционные возможности "Я" ослабевают, усиливается склонность к подчинению средовым воздействиям.

Низкие значения (1-3 стена) описывают веру субъекта в подвластность своего "Я" внешним обстоятельствам и событиям. Механизмы саморегуляции ослаблены. Волевой контроль недостаточен для преодоления внешних и внутренних препятствий на пути к достижению цели. Основным источником происходящего с человеком признаются внешние обстоятельства. Причины, заключающиеся в себе, или отрицаются, или, что встречается довольно часто, вытесняются в подсознание. Переживания относительно собственного "Я" сопровождаются внутренним напряжением.

4. **Шкала «Отраженное самоотношение»** характеризует представление субъекта о способности вызвать у других людей уважение, симпатию. При интерпретации необходимо учитывать, что шкала не отражает истинного содержания взаимодействия между людьми, это лишь субъективное восприятие сложившихся отношений.

Высокие значения (8-10 стенов) соответствуют человеку, который воспринимает себя принятым окружающими людьми. Он чувствует, что его любят другие, ценят за личностные и духовные качества, за совершаемые поступки и действия, за приверженность групповым нормам и правилам. Он ощущает в себе общительность, эмоциональную открытость для взаимодействия с окружающими, легкость установления деловых и личных контактов.

Средние значения (4-7 стенов) означают избирательное восприятие человеком отношения окружающих к себе. С его точки зрения, положительное отношение окружающих распространяется лишь на определенные качества, на определенные поступки; другие личностные проявления способны вызывать у них раздражение и неприятие.

Низкие значения (1-3 стена) указывают на то, что человек относится к себе как к неспособному вызвать уважение у окружающих, как к вызывающему у других людей осуждение и порицание. Одобрение, поддержка от других не ожидаются.

5. **Шкала «Самоценность»** передает ощущение ценности собственной личности и предполагаемую ценность собственного "Я" для других.

Высокие значения (8-10 стенов) принадлежат человеку, высоко оценивающему свой духовный потенциал, богатство своего внутреннего мира, человек склонен воспринимать себя как индивидуальность и высоко ценить собственную неповторимость. Уверенность в себе помогает противостоять средовым воздействиям, рационально воспринимать критику в свой адрес.

Средние значения (4-7 стенов) отражают избирательное отношение к себе. Человек склонен высоко оценивать ряд своих качеств, признавать их уникальность. Другие же качества явно недооцениваются, поэтому замечания окружающих могут вызвать ощущение малоценности, личной несостоятельности.

Низкие значения (1-3 стена) говорят о глубоких сомнениях человека в уникальности своей личности, недооценке своего духовного "Я". Неуверенность в себе ослабляет сопротивление средовым влияниям. Повышенная чувствительность к замечаниям и критике окружающих в свой адрес делает человека обидчивым и ранимым, склонным не доверять своей индивидуальности.

6. **Шкала «Самопринятие»** позволяет судить о выраженности чувства симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями, принятия себя таким, какой есть, несмотря на недостатки и слабости.

Высокие значения (8-10 стенов) характеризуют склонность воспринимать все стороны своего "Я", принимать себя во всей полноте поведенческих проявлений. Общий фон восприятия себя положительный. Человек часто ощущает симпатию к себе, ко всем качествам своей личности. Свои недостатки считает продолжением достоинств. Неудачи, конфликтные ситуации не дают основания для того, чтобы считать, себя плохим человеком.

Средние значения (4-7 стенов) отражают избирательность отношения к себе. Человек склонен принимать не все свои достоинства и критиковать не все свои недостатки.

Низкие значения (1-3 стена) указывают на общий негативный фон восприятия себя, на склонность воспринимать себя излишне критично. Симпатия к себе недостаточно выражена, проявляется эпизодически. Негативная оценка себя существует в разных формах: от описания себя в комическом свете до самоуничижения.

7. **Шкала «Самопривязанность»** выявляет степень желания изменяться по отношению к наличному состоянию.

Высокие значения (8-10 стенов) отражают высокую ригидность "Я"-концепции, стремление сохранить в неизменном виде свои качества, требования к себе, а главное - видение и оценку себя. Ощущение самодостаточности и достижения идеала мешает реализации возможности саморазвития и

самосовершенствования. Помехой для самораскрытия может быть также высокий уровень личностной тревожности, предрасположенность воспринимать окружающий мир как угрожающий самооценке. Средние значения (4-7 стенов) указывают на избирательность отношения к своим личностным свойствам, на стремление к изменению лишь некоторых своих качеств при сохранении прочих других.

Низкие значения (1-3 стена) фиксируют высокую готовность к изменению "Я"-концепции, открытость новому опыту познания себя, поиски соответствия реального и идеального "Я". Желание развивать и совершенствовать собственное "Я" ярко выражено, источником чего может быть, неудовлетворенность собой. Легкость изменения представлений о себе.

8. **Шкала «Внутренняя конфликтность»** определяет наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, выраженность тенденций к самокопанию и рефлексии.

Высокие значения (8-10 стенов) соответствуют человеку, у которого преобладает негативный фон отношения к себе. Он находится в состоянии постоянного контроля над своим "Я", стремится к глубокой оценке всего, что происходит в его внутреннем мире. Развитая рефлексия переходит в самокопание, приводящее к нахождению осуждаемых в себе качеств и свойств. Отличается высокими требованиями к себе, что нередко приводит к конфликту между "Я" реальным и "Я" идеальным, между уровнем притязаний и фактическими достижениями, к признанию своей малоценности. Истинным источником своих достижений и неудач считает преимущество себя.

Средние значения (4-7 стенов) характерны для человека, у которого отношение к себе, установка видеть себя зависит от степени адаптированности в ситуации. В привычных для себя условиях, особенности которых хорошо знакомы и прогнозируемы, наблюдаются положительный фон отношения к себе, признание своих достоинств и высокая оценка своих достижений. Неожиданные трудности, возникающие дополнительные препятствия могут способствовать усилению недооценки собственных успехов.

Низкие значения (1-3 стена) наиболее часто встречаются у тех, кто в целом положительно относится к себе, ощущает баланс между собственными возможностями и требованиями окружающей реальности, между притязаниями и достижениями, доволен сложившейся жизненной ситуацией и собой. При этом возможны отрицание своих проблем и поверхностное восприятие себя.

9. **Шкала «Самообвинение»** характеризует выраженность отрицательных эмоций в адрес своего "Я".

Высокие значения (8-10 стенов) можно наблюдать у тех, кто видит в себе прежде всего недостатки, кто готов поставить себе в вину все свои промахи и неудачи. Проблемные ситуации, конфликты в сфере общения актуализируют сложившиеся психологические защиты, среди которых доминируют реакции защиты собственного "Я" в виде порицания, осуждения себя или привлечения смягчающих обстоятельств. Установка на самообвинение сопровождается развитием внутреннего напряжения, ощущением невозможности удовлетворения основных потребностей.

Средние значения (4-7 стенов) указывают на избирательное отношение к себе. Обвинение себя за те или иные поступки и действия сочетается с выражением гнева, досады в адрес окружающих.

Низкие значения (1-3 стена) обнаруживают тенденцию к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях. Защита собственного "Я" осуществляется путем обвинения преимущественно других, перенесением ответственности на окружающих за устранение барьеров на пути к достижению цели. Ощущение удовлетворенности собой сочетания с порицанием других, поисками в них источников всех неприятностей и бед.

Анкета «Я и моя профессия»

1. Какие качества личности, по Вашему мнению, являются профессионально-важными для специалиста-психолога? Перечислите качества. Оцените степень развития у Вас каждого из этих качеств по шкале от 0 до 5 («0» – качество совершенно не развито; 5 – максимальное развитие качества.

2. Укажите качества Вашей личности, которые более всего помогают Вам в учебно-профессиональной деятельности.

3. Что Вы относите к числу своих успехов в учебно-профессиональной деятельности за последнее время?

4. Есть ли у Вас дополнительные увлечения, хобби?

5. Оцените степень удовлетворенности собой в данный момент времени, поставив отметку на шкале смайлов:

☹ ☺ ☺

6. Каким Вы видите себя специалистом через 5 лет?

7. Укажите пять наиболее характерных для современных выпускников качеств

8. У Вас есть примеры для подражания в профессиональной среде? _____

9. Отличается ли Ваше отношение к профессии на первом курсе и в настоящее время? Назовите самые существенные отличия.

10. Какие чувства Вы испытываете, произнося слова «Я – психолог»? Напишите 2-3 ведущих чувства. Поставьте отметку на шкале смайлов.

☹ ☺ ☺

Приложение 2

Сводные таблицы полученных данных

Ши фр исп -го	Планирова ние	Моделиров ание	Программ ирование	Оценка результата	Гибкость	Самостоят ельность	Общий уровень саморегуля ции
А1	4	7	9	8	8	2	33
А2	4	3	5	6	8	6	27
А3	4	4	4	5	6	4	23
Б1	8	4	6	6	4	3	28
Б2	8	2	5	3	7	6	27
Б3	4	4	4	5	6	4	23
В1	6	9	5	4	8	8	34
Г1	5	6	6	7	8	5	31
Г2	8	5	5	2	8	9	30
Г3	4	4	4	5	6	4	23
Д1	9	7	7	7	6	4	36
Д2	9	5	6	5	7	6	32
Д3	4	4	4	5	6	4	23
Е1	5	8	8	6	7	5	34
Е2	7	6	6	5	7	9	33
Е3	4	4	4	5	6	4	23
Ж1	8	6	7	5	5	2	30
Ж2	6	8	8	7	9	5	38
Ж3	4	4	4	5	6	4	23
З1	4	7	3	6	8	3	26

З2	7	5	7	8	8	8	37
З3	4	4	4	5	6	4	23
И1	8	4	9	8	4	8	34
Й1	8	6	9	7	8	6	37
И2	5	8	8	8	6	0	31
И2	3	5	3	3	8	3	21
Й2	7	6	6	4	8	6	31
И3	4	4	4	5	6	4	23
И3	4	4	4	5	6	4	23
Й3	4	4	4	5	6	4	23
К1	5	5	5	6	9	2	27
К2	7	3	6	3	6	8	28
Л1	5	6	6	7	9	8	33
Л2	2	6	3	4	6	6	23
М1	6	8	4	5	9	1	28
М2	2	4	6	8	6	9	28
Н1	7	7	6	5	8	2	30
Н2	7	8	8	7	5	2	33
О1	6	7	9	8	6	7	38
О2	5	4	6	5	9	4	27
П1	8	8	8	6	8	4	36
П2	7	2	5	4	6	8	26
Р1	6	5	7	5	8	3	29
Р2	6	3	4	6	3	5	24
С1	8	3	4	5	5	6	24
С2	8	2	8	5	5	5	27
Т1	7	6	6	6	8	8	33
Т2	4	4	4	5	6	4	23
У1	6	6	9	5	7	8	34
У2	7	5	5	5	6	5	28
Ф1	7	9	7	5	5	4	33
Ф2	3	5	3	3	8	3	21
Х1	6	4	5	5	4	9	27
Х2	7	6	6	4	8	6	31
Ц1	5	7	7	6	9	4	32
Ц2	7	3	6	3	6	8	28
Ч1	8	3	4	2	4	3	20
Ч2	2	6	3	4	6	6	23
Ш1	7	5	7	6	7	6	33
Ш2	2	4	6	8	6	9	28
Щ1	5	5	3	5	6	6	25
Щ2	5	4	6	5	9	4	27
Ъ1	6	7	7	9	7	9	37
Ъ2	7	2	5	4	6	8	26
Э1	8	5	8	5	4	7	32
Э2	6	3	4	6	3	5	24

Ю1	8	3	8	5	4	7	33
Ю2	8	2	8	5	5	5	27
Я1	4	6	6	6	5	3	27
Я2	7	5	5	5	6	5	28

Шифр испытуемого	Переживание психотравмирующих обстоятельств	Неудовлетворенность собой	«Загнанность в клетку»	Тревога и депрессия	Напряжение
А1	17	8	5	3	33
А2	7	5	3	17	32
А3	38	13	17	17	85
Б1	14	8	0	8	30
Б2	13	8	26	0	47
Б3	38	13	17	17	85
В1	0	8	16	3	27
Г1	12	11	7	10	40
Г2	24	30	15	30	99
Г3	38	13	17	17	85
Д1	2	0	0	0	2
Д2	5	11	18	25	59
Д3	38	13	18	17	86
Е1	17	5	6	5	33
Е2	27	10	23	28	88
Е3	38	13	17	17	85
Ж1	4	5	0	5	14
Ж2	2	0	5	5	12
Ж3	38	13	17	17	85
З1	9	8	23	28	68
З2	2	11	0	11	24
З3	38	13	17	17	85
И1	2	10	6	30	48
Й1	12	7	24	30	73
И2	19	16	11	10	56
И2	14	8	0	3	25
Й2	7	7	1	8	23
И3	38	13	17	17	85
И3	38	12	17	17	84
Й3	38	13	17	17	85
К1	17	10	25	25	77
К2	10	15	12	13	50
Л1	12	20	23	12	67
Л2	4	5	1	15	25
М1	2	3	15	3	23
М2	19	10	15	28	72
Н1	2	13	21	21	57
Н2	5	3	0	11	19

O1	24	3	7	28	62
O2	2	5	5	13	25
П1	9	0	15	18	42
П2	27	20	30	30	107
P1	14	8	23	10	55
P2	25	15	20	20	80
C1	7	8	1	13	29
C2	15	5	23	15	58
T1	0	6	5	5	16
T2	38	13	17	17	85
У1	4	8	1	13	26
У2	10	10	17	22	59
Ф1	2	3	0	0	5
Ф2	14	8	0	3	25
X1	15	5	6	13	39
X2	7	7	1	8	23
Ц1	2	0	1	8	11
Ц2	10	15	12	13	50
Ч1	4	3	6	13	26
Ч2	4	5	1	15	25
Ш1	19	8	18	28	73
Ш2	19	10	15	28	72
Щ1	28	12	25	25	90
Щ2	2	5	5	13	25
Ы1	25	25	20	18	88
Ы2	27	20	30	30	107
Э1	25	11	15	30	81
Э2	25	15	20	20	80
Ю1	4	3	0	13	20
Ю2	15	5	23	15	58
Я1	2	7	10	28	47
Я2	10	10	17	22	59

Шифр испытуемого	Неадекватное эмоциональное реагирование	Эмоционально-нравственная дезориентация	Расширение сферы экономики эмоций	Редукция профессиональных обязанностей	Резистенция
A1	12	7	0	5	24
A2	22	25	0	25	72
A3	7	10	20	8	45
B1	15	0	8	12	35
B2	8	7	0	13	28
B3	7	10	20	8	45
B1	10	7	0	14	31
Г1	28	7	7	23	65
Г2	17	30	30	13	90
Г3	7	10	20	8	45

Д1	18	0	2	22	42
Д2	25	10	13	17	65
Д3	7	10	20	8	45
Е1	22	7	25	25	79
Е2	22	17	30	30	99
Е3	7	10	19	8	44
Ж1	20	12	8	15	55
Ж2	17	7	0	19	43
Ж3	7	10	20	8	45
З1	20	9	5	10	44
З2	20	24	0	17	61
З3	7	10	20	8	45
И1	20	9	15	15	59
Й1	22	7	13	10	52
И2	15	15	6	8	44
И2	22	7	28	13	70
Й2	23	17	12	0	52
И3	7	9	20	8	44
И3	7	10	20	8	45
Й3	7	10	20	8	45
К1	5	7	8	13	33
К2	3	5	8	2	18
Л1	18	20	16	28	82
Л2	20	12	10	2	44
М1	15	10	5	20	50
М2	10	17	25	6	58
Н1	18	9	6	8	41
Н2	15	14	0	12	41
О1	20	7	0	23	50
О2	17	3	0	6	26
П1	17	12	10	8	47
П2	22	15	6	28	71
Р1	26	4	5	8	43
Р2	30	12	16	28	86
С1	20	22	8	25	75
С2	25	20	18	18	81
Т1	25	9	10	7	51
Т2	7	10	20	8	45
У1	20	15	8	20	63
У2	4	3	30	12	49
Ф1	13	19	7	2	41
Ф2	22	7	28	13	70
Х1	28	0	2	5	35
Х2	23	17	12	0	52
Ц1	17	17	13	22	69
Ц2	3	5	8	2	18

Ч1	20	7	7	15	49
Ч2	20	12	10	2	44
Ш1	25	15	28	18	86
Ш2	10	17	25	6	58
Щ1	18	15	12	20	65
Щ2	17	3	0	6	26
Ы1	21	19	22	27	89
Ы2	22	15	6	28	71
Э1	22	24	20	30	96
Э2	30	12	16	28	86
Ю1	30	9	7	8	54
Ю2	25	20	18	18	81
Я1	21	25	11	13	70
Я2	4	3	30	12	49

Шифр испытуемого	Эмоциональный дефицит	Эмоциональная отстраненность	Личностная отстраненность (деперсонализация)	Психосоматические и психовегетативные нарушения	Истошение	Интегральный показатель СВ
А1	15	10	15	8	48	105
А2	7	18	20	23	68	172
А3	18	10	12	7	47	177
Б1	13	10	5	10	38	103
Б2	15	7	10	0	32	107
Б3	19	10	13	7	49	179
В1	10	10	5	2	27	85
Г1	13	8	11	5	37	142
Г2	20	21	25	20	86	275
Г3	18	10	13	7	48	178
Д1	0	2	0	0	2	46
Д2	9	8	12	30	59	183
Д3	18	10	13	7	48	179
Е1	7	7	23	8	45	157
Е2	30	20	26	15	91	278
Е3	18	10	13	7	48	177
Ж1	5	3	3	2	13	82
Ж2	0	13	10	13	36	91
Ж3	18	10	13	7	48	178
З1	10	13	5	8	36	148
З2	13	16	5	0	34	119
З3	18	11	13	7	49	179
И1	12	8	15	18	53	160
Й1	7	3	20	30	60	185
И2	0	8	0	5	13	113
И2	7	7	5	6	25	120
Й2	15	15	23	0	53	128

ИЗ	18	10	13	7	48	177
ИЗ	18	10	13	7	48	177
ЙЗ	18	10	13	7	48	178
К1	8	13	8	5	34	144
К2	17	3	10	0	30	98
Л1	25	18	17	20	80	229
Л2	15	5	10	15	45	114
М1	20	13	3	3	39	112
М2	7	3	5	3	18	148
Н1	5	10	5	5	25	123
Н2	2	13	5	5	25	85
О1	5	8	8	2	23	135
О2	2	0	3	5	10	61
П1	0	8	10	2	20	109
П2	15	8	31	20	74	252
Р1	10	0	5	10	25	123
Р2	20	8	10	10	48	214
С1	12	13	28	2	55	159
С2	13	15	10	10	48	187
Т1	13	10	0	0	23	90
Т2	18	10	13	7	48	178
У1	23	14	0	2	39	128
У2	18	8	0	9	35	0
Ф1	4	10	0	2	16	62
Ф2	7	7	5	6	25	120
Х1	10	5	8	5	28	102
Х2	15	15	23	0	53	128
Ц1	0	7	0	2	9	89
Ц2	17	3	10	0	30	98
Ч1	18	0	5	3	26	101
Ч2	15	5	10	15	45	114
Ш1	10	3	13	15	41	200
Ш2	7	3	5	3	18	148
Щ1	28	11	5	10	54	209
Щ2	2	0	3	5	10	61
Ы1	22	16	8	5	51	228
Ы2	15	8	31	20	74	252
Э1	20	12	15	15	62	239
Э2	20	8	10	10	48	214
Ю1	13	15	15	6	49	123
Ю2	13	15	10	10	48	187
Я1	10	10	10	5	35	152
Я2	18	8	0	9	35	143

Шифр испыт	Замкн утость	Самоуве ренность	Саморук оводство	Отраже нное самоот	Самоц енност ь	Самоп риняти е	Самоприв язанность	Внутре нняя конфли	Самооб винени е
---------------	-----------------	---------------------	---------------------	--------------------------	----------------------	----------------------	-----------------------	--------------------------	-----------------------

уемог о				ношени е				ктность	
А1	5	7	5	6	7	9	5	3	4
А2	8	10	6	6	7	6	9	5	4
А3	6	7	5	6	4	6	7	6	5
Б1	8	8	9	9	7	9	10	6	4
Б2	6	8	8	5	6	6	7	5	2
Б3	10	9	8	7	9	6	5	4	5
В1	7	7	8	3	9	7	5	6	7
Г1	5	5	5	4	5	9	3	6	4
Г2	7	5	8	6	6	6	5	5	4
Г3	6	10	7	6	8	7	4	5	4
Д1	5	7	4	6	7	4	5	4	5
Д2	6	5	8	4	4	4	8	2	2
Д3	8	10	6	6	7	6	9	5	4
Е1	6	8	8	6	8	7	4	5	4
Е2	5	7	4	6	7	5	7	6	4
Е3	6	8	8	5	6	6	7	5	2
Ж1	6	7	7	6	7	9	5	6	6
Ж2	5	4	5	6	5	3	5	6	4
Ж3	5	8	8	6	7	5	5	5	4
З1	5	9	9	8	9	8	9	4	1
З2	6	7	9	9	7	7	7	3	3
З3	7	5	8	6	6	6	5	5	4
И1	6	5	3	1	4	3	5	8	8
Й1	5	9	8	7	7	7	7	2	2
И2	5	8	8	6	7	5	5	5	4
И2	6	7	6	2	4	5	7	5	6
Й2	6	7	9	6	5	5	7	8	8
И3	8	8	8	7	7	6	7	4	5
И3	6	5	8	4	4	4	8	2	2
Й3	5	7	4	6	7	5	7	6	4
К1	9	9	6	8	8	7	6	4	1
К2	6	6	9	5	7	8	10	6	8
Л1	6	7	5	3	6	7	5	6	5
Л2	5	7	4	3	7	8	7	6	4
М1	5	7	6	4	7	6	7	5	6
М2	5	5	6	5	5	5	6	5	4
Н1	6	8	8	6	7	8	6	4	5
Н2	5	4	6	5	7	7	4	6	5
О1	5	9	7	6	7	7	6	6	5
О2	6	4	6	7	6	6	7	5	6
П1	7	5	5	4	6	5	6	6	4
П2	6	7	5	3	6	7	5	6	5
Р1	6	7	7	4	9	3	6	5	2
Р2	5	7	6	4	7	6	7	5	6

C1	5	7	8	6	7	4	7	6	5
C2	6	8	8	6	7	8	6	4	5
T1	4	7	6	9	7	5	5	4	2
T2	5	9	7	6	7	7	6	6	5
У1	5	5	4	7	5	4	5	2	2
У2	7	5	5	4	6	5	6	6	4
Ф1	5	7	8	6	5	4	3	5	4
Ф2	6	7	7	4	9	3	6	5	2
X1	7	7	4	5	5	9	5	4	3
X2	5	7	8	6	7	4	7	6	5
Ц1	6	6	5	4	9	5	5	5	3
Ц2	4	7	6	9	7	5	5	4	2
Ч1	8	5	5	7	7	5	7	5	4
Ч2	5	5	4	7	5	4	5	2	2
Ш1	6	10	6	6	7	6	9	5	4
Ш2	5	7	8	6	5	4	3	5	4
Щ1	6	7	8	5	7	7	5	5	6
Щ2	7	7	4	5	5	9	5	4	3
Ы1	6	7	5	6	4	6	7	6	5
Ы2	6	6	5	4	9	5	5	5	3
Э1	10	9	8	7	9	6	5	4	5
Э2	8	5	5	7	7	5	7	5	4
Ю1	8	8	8	7	7	6	7	4	5
Ю2	6	10	6	6	7	6	9	5	4
Я1	6	10	7	6	8	7	4	5	4
Я2	6	7	8	5	7	7	5	5	6

Приложение 3

Результаты математико-статистической обработки данных

Проверка нормальности распределения Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова

		Пл	Мод	ПР	ОР	Гибк	Самос т	ОбщУрСаморе г
N		70	70	70	70	70	70	70
Нормальные параметры ^{a,b}	Среднее	5,7571	5,0000	5,6714	5,3143	6,3286	5,2000	28,2429
	Стд. отклонение	1,89917	1,8336	1,8235	1,51842	1,6830	2,2302	5,25973
Разности экстремумов	Модуль	,172	,150	,135	,211	,168	,148	,090
	Положительны е	,108	,150	,135	,211	,149	,148	,090
	Отрицательные	-,172	-,093	-,114	-,175	-,168	-,124	-,089
Статистика Z Колмогорова- Смирнова		1,440	1,256	1,126	1,762	1,408	1,235	,752
Асимпт. знч. (двухсторонняя)		,032**	,085	,158	,004***	,038**	,095	,624

a. Сравнение с нормальным распределением.

b. Оценивается по данным.

Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова

		H1	H2	H3	H4	Напря жен ие	P1	P2	P3	P4	Резис тенци я	И1	И2	И3	И4	Исто щени е	Общ Урс В
N		70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
Норм Средне альны е		15,6 286	9,4 57	12, 30	15, 771	53,15 71	16, 80	11, 571	12, 74	13, 471	54,58 57	12, 87	9,2 714	10, 48	7,9 143	40,54 29	146, 2429
парам Стд. етры ^a отклоне ние		12,4 692	5,6 35	8,8 99	8,6 680	28,19 993	7,4 49	6,4 326	9,0 70	8,2 580	19,01 143	6,9 55	4,7 546	7,5 86	6,7 903	18,32 215	55,3 5640
Разно Модуль сти		,121	,12	,16	,11	,134	,15	,16	,12	,17	,140	,11	,13	,15	,18	,108	,086
экстр Положи емумо тельны е		,120	,12	,13	,11	,134	,13	,16	,12	,17	,140	,08	,13	,15	,18	,108	,086
Отрица тельны е		- ,121	- ,07	- ,16	- ,10	-115	- ,15	- ,09	- ,10	- ,07	-095	- ,11	- ,10	- ,08	- ,12	-101	-082
Статистика Z Колмогорова- Смирнова		1,01 0	1,0 20	1,3 56	,96 3	1,122	1,2 71	1,4 05	1,0 71	1,4 62	1,170	,94 0	1,1 64	1,3 04	1,5 24	,903	,722
Асимпт. знч. (двухсторонняя)		,259	,249	,051	,312	,161	,079	,039	,201	,028	,130	,339	,133	,067	,019	,389	,675

a. Сравнение с нормальным распределением.

b. Оценивается по данным.

Анализ различий между группами с разным ОУС

Ранги

Уровень выраженности	N	Средний ранг
Показатель_саморег Высокий уровень выраженности	19	61,00
Средний уровень выраженности	40	30,94
Низкий уровень выраженности	11	8,05
Всего	70	

Статистики критерия^{a,b}

	Показатель_саморег
Хи-квадрат	52,191
ст.св.	2
Асимпт. знч.	,000***

a. Критерий Краскела-Уоллеса

b. Группирующая переменная: Уровень_выраженности

Анализ различий в структуре индивидуального стиля саморегуляции студентов с разным ОУС

Статистики критерия^{a,b}

	План	Модел	Прогр	ОР	Гибкость	Самост
Хи-квадрат	17,465	20,910	34,516	17,040	10,950	8,837
ст.св.	2	2	2	2	2	2
Асимпт. знч.	,000***	,000***	,000***	,000***	,004***	,012**

a. Критерий Краскела-Уоллеса

b. Группирующая переменная: УровеньСаморег

Статистики критерия

	План	Мод	Прогр	ОцРез	Гибк	Самост
Статистика U Манна-Уитни	151,000	304,500	102,500	326,000	163,500	279,500
Статистика W Уилкоксона	971,000	1124,500	922,500	1146,000	983,500	1099,500
Z	-3,760	-1,247	-4,577	-,894	-3,597	-1,646
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,000***	,212	,000***	,372	,000***	,100

Статистики критерия^{a,b}

	План	Модел	Прогр	ОР	Гибкость	Самост
Хи-квадрат	17,465	20,910	34,516	17,040	10,950	8,837
ст.св.	2	2	2	2	2	2
Асимпт. знч.	,000***	,000***	,000***	,000***	,004***	,012**

а. Группирующая переменная: ОУС

Статистики критерия^b

	План	Мод	Прогр	ОцРез	Гибк	Самост
Статистика U Манна-Уитни	5,000	14,000	,000	25,000	32,000	35,500
Статистика W Уилкоксона	71,000	80,000	66,000	91,000	98,000	101,500
Z	-4,348	-3,988	-4,564	-3,554	-3,188	-3,084
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,000***	,000***	,000***	,000***	,001***	,002***
Точная знч. [2*(1-сторонняя Знач.)]	,000a	,000a	,000a	,000a	,001a	,002a

а. Не скорректировано на наличие связей.

б. Группирующая переменная: ОУС

Статистики критерия

	План	Мод	Прогр	ОцРез	Гибк	Самост
Статистика U Манна-Уитни	77,500	146,000	71,500	188,500	98,500	138,500
Статистика W Уилкоксона	143,500	212,000	137,500	254,500	164,500	204,500
Z	-3,302	-1,731	-3,476	-,761	-2,844	-1,893
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,001***	,084	,001***	,447	,004***	,058

а. Группирующая переменная: ОУС

Интеркорреляции параметров стиля саморегуляции в группах студентов с разным ОУС

Корреляции

Подгруппа с низким ОУС		План	Мод	Прогр	ОцР	Г	С	ОбщУр	
ро Спирмена	План	Кoeffициент корреляции	1,000	-,325*	,032	-,115	-,416**	-,105	,037
		Знч. (2-сторон)	.	,014	,815	,394	,001	,437	,785
		N	57	57	57	57	57	57	57
Мод	Кoeffициент корреляции	-,325*	1,000	-,110	-,158	,147	-,475**	,163	
	Знч. (2-сторон)	,014	.	,414	,241	,274	,000	,226	
	N	57	57	57	57	57	57	57	
Прогр	Кoeffициент корреляции	,032	-,110	1,000	,359**	-,260	-,381**	,322*	
	Знч. (2-сторон)	,815	,414	.	,006	,051	,003	,014	
	N	57	57	57	57	57	57	57	
ОцР	Кoeffициент корреляции	-,115	-,158	,359**	1,000	,071	-,037	,464**	
	Знч. (2-сторон)	,394	,241	,006	.	,600	,787	,000	
	N	57	57	57	57	57	57	57	
Г	Кoeffициент корреляции	-,416**	,147	-,260	,071	1,000	,105	,211	
	Знч. (2-сторон)	,001	,274	,051	,600	.	,436	,115	
	N	57	57	57	57	57	57	57	
С	Кoeffициент корреляции	-,105	-,475**	-,381**	-,037	,105	1,000	,079	
	Знч. (2-сторон)	,437	,000	,003	,787	,436	.	,558	
	N	57	57	57	57	57	57	57	

ОбщУр	Коэффициент корреляции	,037	,163	,322*	,464**	,211	,079	1,000	
	Знч. (2-сторон)	,785	,226	,014	,000	,115	,558	.	
	N	57	57	57	57	57	57	57	
Подгруппа со средним ОУС		План	Мод	Прогр	ОцР	Г	С	ОбщУр	
ро Спирмена	План	Коэффициент корреляции	1,000	-,342*	,335*	-,339*	-,336*	,091	,309
		Знч. (2-сторон)	.	,031	,034	,032	,034	,578	,052
		N	40	40	40	40	40	40	40
	Мод	Коэффициент корреляции	-,342*	1,000	,014	,205	,425**	-,457**	,409**
		Знч. (2-сторон)	,031	.	,931	,204	,006	,003	,009
		N	40	40	40	40	40	40	40
	Прогр	Коэффициент корреляции	,335*	,014	1,000	,289	-,026	-,040	,746**
		Знч. (2-сторон)	,034	,931	.	,070	,872	,806	,000
		N	40	40	40	40	40	40	40
	ОцР	Коэффициент корреляции	-,339*	,205	,289	1,000	-,075	-,241	,249
		Знч. (2-сторон)	,032	,204	,070	.	,645	,134	,121
		N	40	40	40	40	40	40	40
	Г	Коэффициент корреляции	-,336*	,425**	-,026	-,075	1,000	-,233	,248
		Знч. (2-сторон)	,034	,006	,872	,645	.	,147	,124
		N	40	40	40	40	40	40	40
	С	Коэффициент корреляции	,091	-,457**	-,040	-,241	-,233	1,000	,031
		Знч. (2-сторон)	,578	,003	,806	,134	,147	.	,848
		N	40	40	40	40	40	40	40
	ОбщУр	Коэффициент корреляции	,309	,409**	,746**	,249	,248	,031	1,000
		Знч. (2-сторон)	,052	,009	,000	,121	,124	,848	.
		N	40	40	40	40	40	40	40

Подгруппа с высоким ОУС			План	Мод	Прогр	ОцР	Г	С	ОбщУр
ро Спирмена	План	Коэффициент корреляции	1,000	,582**	,938**	,101	,533**	,585**	,868**
		Знч. (2-сторон)	.	,000	,000	,577	,001	,000	,000
		N	33	33	33	33	33	33	33
Мод	Коэффициент корреляции	,582**	1,000	,620**	,387*	,783**	,442**	,684**	
	Знч. (2-сторон)	,000	.	,000	,026	,000	,010	,000	
	N	33	33	33	33	33	33	33	
Прогр	Коэффициент корреляции	,938**	,620**	1,000	,038	,625**	,624**	,848**	
	Знч. (2-сторон)	,000	,000	.	,833	,000	,000	,000	
	N	33	33	33	33	33	33	33	
ОцР	Коэффициент корреляции	,101	,387*	,038	1,000	,438*	,333	,441*	
	Знч. (2-сторон)	,577	,026	,833	.	,011	,058	,010	
	N	33	33	33	33	33	33	33	
Г	Коэффициент корреляции	,533**	,783**	,625**	,438*	1,000	,433*	,825**	
	Знч. (2-сторон)	,001	,000	,000	,011	.	,012	,000	
	N	33	33	33	33	33	33	33	
С	Коэффициент корреляции	,585**	,442**	,624**	,333	,433*	1,000	,605**	
	Знч. (2-сторон)	,000	,010	,000	,058	,012	.	,000	
	N	33	33	33	33	33	33	33	
ОбщУр	Коэффициент корреляции	,868**	,684**	,848**	,441*	,825**	,605**	1,000	
	Знч. (2-сторон)	,000	,000	,000	,010	,000	,000	.	
	N	33	33	33	33	33	33	33	

** . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя).

* . Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя).

Анализ различий выраженности симптомов СВ у студентов с разным ОУС

Статистики критерия^{a,b}

	H1	H2	H3	H4	P1	P2	P3	P4	I1	I2	I3	I4
Хи-квадрат	28,680	14,359	5,188	2,175	19,179	,110	10,720	6,740	11,041	4,646	6,695	,638
ст.св.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Асимпт. знч.	,000***	,001***	,075	,337	,000***	,946	,005***	,034**	,004***	,098	,035**	,727

a. Критерий Краскела-Уоллеса

b. Группирующая переменная: Уровень Саморег

Статистики критерия^a

	H1	H2	H3	H4	P1	P2	P3	P4	I1	I2	I3	I4
Статистика U Манна-Уитни	307,500	271,000	301,500	312,500	379,000	374,500	327,000	310,500	322,000	274,000	357,000	348,000
Статистика W Уилкоксона	497,500	461,000	491,500	502,500	1199,000	1194,500	517,000	1130,500	512,000	1094,000	1177,000	538,000
Z	-1,182	-1,782	-1,279	-1,099	-,016	-,090	-,863	-1,130	-,945	-1,732	-,377	-,522

Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,237	,075*	,201	,272	,987	,928	,388	,259	,345	,083*	,706	,601
---------------------------------	------	-------	------	------	------	------	------	------	------	-------	------	------

а. Группирующая переменная: УровеньСаморег

Статистики критерия^b

	Н1	Н2	Н3	Н4	Р1	Р2	Р3	Р4	И1	И2	И3	И4	
Статистика U Манна-Уитни	,000	22,00 0	54,50 0	77,00 0	,000	100,5 00	44,00 0	44,00 0	44,00 0	101,0 00	83,00 0	88,00 0	
Статистика W Уилкоксона	190,0 00	212,0 00	244,5 00	267,0 00	66,0 00	290,5 00	234,0 00	110,0 00	234,0 00	167,0 00	273,0 00	278,0 00	
Z	-4,625	-3,628	-2,199	-1,216	-	4,62 1	-,176	-2,664	-2,716	-2,656	-,159	-,951	-,730
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,000***	,000***	,028**	,224	,000* **	,860	,008***	,007***	,008***	,874	,342	,465	
Точная знч. [2*(1- сторонняя Знач.)]	,000 ^a	,000 ^a	,030 ^a	,250 ^a	,000 ^a	,866 ^a	,008 ^a	,008 ^a	,008 ^a	,899 ^a	,372 ^a	,497 ^a	

а. Не скорректировано на наличие связей.

б. Группирующая переменная: УровеньСаморег

Статистики критерия

	Н1	Н2	Н3	Н4	Р1	Р2	Р3	Р4	И1	И2	И3	И4
Статистика U Манна-Уитни	,000	94,50 0	152,5 00	181,50 0	55,00 0	196,0 00	83,00 0	137,5 00	81,00 0	146,5 00	88,50 0	198,00 0
Статистика W Уилкоксона	820,0 00	914,5 00	972,5 00	1001,5 00	121,0 00	262,0 00	903,0 00	203,5 00	901,0 00	966,5 00	908,5 00	1018,0 00
Z	-5,073	-	-	-,890	-3,806	-,555	-3,159	-	1,912	3,219	1,705	3,048
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,000** *	,004** *	,119	,374	,000***	,579	,002** *	,056*	,001** *	,088	,002** *	,611

а. Группирующая переменная: УровеньСаморег

Анализ различий в структуре самоотношения студентов с разным ОУС

Статистики критерия^{a,b}

	Закрыт	Самоуверен	Саморук	Отражающ	Самоотн	Самоцен	Самопри	Самопри	ВнутрКонф	Самооб
	т	в	к	н	н	н	в	л	л	в
Хи-квадрат ст.св.	11,570	1,771	5,012	3,692	22,529	12,348	8,388	19,518	4,877	
Асимпт. знч.	,003***	,412	,082*	,158	,000***	,002***	,015**	,000***	,087*	

а. Критерий Краскела-Уоллеса

б. Группирующая переменная: УровеньСаморег

Результаты множественного регрессионного анализа параметров стиля саморегуляции и синдрома выгорания студентов-психологов

Коэффициенты

Модель Переживания психотравмирующих обстоятельств	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты		t	Знч.
	B	Стд. Ошибка	Бета			

1	(Константа)	49,239	10,080		4,885	,000
	План	-8,354	2,759	-1,646	-3,027	,019**
	Прогр	-,652	,386	-,338	-1,691	,100*
	Модел	-7,246	3,267	-1,678	-2,218	,052*
	ОцРез	1,157	1,783	,137	,649	,519
	Гибк	-1,538	1,323	-,191	-1,162	,250
	Самост	-,351	1,268	-,062	-,277	,783
	ОбщУрСаморег	-8,354	2,759	-1,646	-3,027	,019**

Коэффициенты

Модель Неудовлетворенность собой		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
		B	Стд. Ошибка	Бета		
1	(Константа)	10,539	4,866		2,166	,034
	План	-1,263	,612	-,495	-2,064	,043**
	Прогр	-2,026	1,039	-,353	-1,950	,056*
	Модел	-7,399	3,189	-,888	-2,320	,053*
	ОцРез	1,330	,861	,348	1,545	,127
	Гибк	,655	,639	,180	1,026	,309
	ОбщУрСаморег	-6,374	2,859	-1,716	-3,427	,028**

Коэффициенты

Модель «Загнанности в клетку»		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
		B	Стд. Ошибка	Бета		
1	(Константа)	10,184	7,912		1,287	,020
	План	2,583	1,374	,534	1,880	,065*
	Прогр	-7,357	3,632	-1,587	-2,135	,062*
	Модел	-,281	1,636	-,055	-,172	,864
	ОцРез	2,988	1,400	,496	2,135	,037**
	Гибк	2,026	1,039	,353	1,950	,156
	Самост	1,174	,995	,291	1,179	,243
	ОбщУрСаморег	-1,597	1,361	-,851	-1,173	,245

Коэффициенты

Модель Тревоги и депрессии		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
		B	Стд. Ошибка	Бета		
1	(Константа)	16,788	7,410		2,266	,027
	План	1,538	1,287	,326	1,195	,237
	Прогр	,594	1,485	,123	,400	,691
	Модел	1,013	1,532	,205	,661	,511
	ОцРез	1,174	,995	,291	1,179	,243
	Гибк	,410	,973	,073	,422	,675
	Самост	5,522	2,237	,691	2,469	,043**
	ОбщУрСаморег	-1,750	1,275	-,958	-1,372	,175

Коэффициенты

Модель Напряжение		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
		B	Стд. Ошибка	Бета		
1	(Константа)	86,751	23,462		3,697	,000
	План	2,898	4,074	,189	,711	,480
	Прогр	-1,844	4,700	-,117	-,392	,696
	Модел	-1,381	4,850	-,086	-,285	,777
	ОцРез	8,601	4,150	,450	2,073	,042**
	Гибк	1,553	3,080	,085	,504	,616

Самост	4,347	2,952	,340	1,473	,146
ОбщУрСаморег	-3,925	4,036	-,660	-,973	,335

Коэффициенты

Модель Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
	B	Стд. Ошибка	Бета		
1 (Константа)	5,464	6,883		,794	,430
План	1,319	1,195	,326	1,104	,274
Прогр	,595	1,379	,143	,432	,667
Модел	,629	1,423	,148	,442	,660
ОцРез	,671	1,217	,133	,551	,584
Гибк	-,086	,904	-,018	-,095	,924
Самост	,691	,866	,205	,798	,428
ОбщУрСаморег	-,335	1,184	-,213	-,283	,778

Коэффициенты

Модель Эмоционально- нравственная дезориентация	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
	B	Стд. Ошибка	Бета		
1 (Константа)	9,427	5,984		1,575	,120
План	1,212	1,039	,346	1,166	,248
Прогр	1,867	1,199	,519	1,558	,124
Модел	1,909	1,237	,520	1,543	,128
ОцРез	1,416	1,059	,325	1,337	,186
Гибк	,732	,786	,176	,932	,355
Самост	1,924	,753	,660	2,556	,013**
ОбщУрСаморег	-1,667	1,030	-1,230	-1,619	,110

Коэффициенты

Модель Расширение сферы экономики эмоций	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
	B	Стд. Ошибка	Бета		
1 (Константа)	32,642	8,155		4,003	,000
План	,962	1,416	,195	,680	,499
Прогр	2,504	1,634	,494	1,533	,130
Модел	1,876	1,686	,362	1,112	,270
ОцРез	1,460	1,442	,238	1,012	,315
Гибк	,379	1,071	,065	,354	,724
Самост	2,307	1,026	,561	2,248	,281
ОбщУрСаморег	-2,491	1,403	-1,303	-1,776	,081*

Коэффициенты

Модель Редукции профессиональных обязанностей	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
	B	Стд. Ошибка	Бета		
1 (Константа)	-6,742	7,222		-,934	,354
План	2,271	1,254	,506	1,811	,750
Прогр	-,136	1,447	-,029	-,094	,926
Модел	-1,420	1,493	-,301	-,951	,345
ОцРез	2,687	1,277	,480	2,103	,395
Гибк	,275	,948	,051	,290	,773
Самост	,699	,909	,187	,769	,445
ОбщУрСаморег	-,140	1,242	-,081	-,113	,910

Коэффициенты

Модель Резистенция	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
	B	Стд. Ошибка	Бета		
1 (Константа)	40,790	17,123		2,382	,020

План	5,764	2,973	,557	1,939	,571
Прогр	4,831	3,430	,455	1,408	,164
Модел	2,994	3,540	,276	,846	,401
ОцРез	6,233	3,029	,484	2,058	,438
Гибк	1,300	2,248	,106	,578	,565
Самост	5,620	2,154	,653	2,609	,114
ОбщУрСаморег	-4,634	2,946	-1,156	-1,573	,121

Коэффициенты

Модель Эмоциональный дефицит	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
	B	Стд. Ошибка	Бета		
1 (Константа)	23,188	5,594		4,145	,000
План	,863	,971	,228	,888	,378
Прогр	-7,911	2,838	-2,198	-2,788	,027**
Модел	-8,813	2,745	-1,984	-2,861	,048**
ОцРез	-,253	,078	-,364	-2,334	,024**
Гибк	-,323	,734	-,072	-,440	,662
Самост	1,535	,704	,487	2,181	,330
ОбщУрСаморег	-2,401	1,022	-,339	-2,381	,033**

Коэффициенты

Модель Эмоциональная отстраненность	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
	B	Стд. Ошибка	Бета		
1 (Константа)	,068	4,517		,015	,988
План	,655	,784	,253	,835	,407
Прогр	,337	,905	,127	,372	,711
Модел	-,687	,934	-,253	-,736	,465
ОцРез	,597	,799	,185	,748	,458
Гибк	,390	,593	,127	,658	,513
Самост	,428	,568	,199	,753	,454
ОбщУрСаморег	-,012	,777	-,012	-,015	,988

Коэффициенты

Модель Личностная отстраненность	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
	B	Стд. Ошибка	Бета		
1 (Константа)	9,054	6,741		1,343	,184
План	,367	1,171	,089	,313	,755
Прогр	-7,399	3,179	-,898	-2,310	,063*
Модел	,180	1,394	,042	,129	,898
ОцРез	-,398	1,192	-,077	-,334	,740
Гибк	,608	,885	,124	,687	,495
Самост	5,620	2,154	,653	2,609	,011**
ОбщУрСаморег	-,150	1,160	-,094	-,129	,898

Коэффициенты

Модель Психосоматические и психовегетативные нарушения	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
	B	Стд. Ошибка	Бета		
1 (Константа)	2,617	6,509		,402	,689
План	,679	1,130	,184	,600	,550
Прогр	-,469	1,304	-,124	-,360	,720
Модел	,011	1,346	,003	,008	,993
ОцРез	,811	1,151	,176	,704	,484
Гибк	,642	,855	,146	,751	,456
Самост	,649	,819	,211	,793	,431
ОбщУрСаморег	-,289	1,120	-,202	-,258	,797

Коэффициенты

Модель	Истощение	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
		B	Стд. Ошибка	Бета		
1	(Константа)	34,926	15,981		2,185	,326
	План	2,562	2,775	,257	,923	,359
	Прогр	-,620	3,202	-,061	-,194	,847
	Модел	-1,501	3,304	-,144	-,454	,651
	ОцРез	1,433	2,827	,115	,507	,614
	Гибк	1,317	2,098	,111	,628	,532
	Самост	3,691	2,011	,445	1,836	,712
	ОбщУрСаморег	-1,157	2,749	-,300	-,421	,675

Результаты множественного регрессионного анализа параметров стиля саморегуляции и самооотношения студентов-психологов

Коэффициенты^a

Модель	Закрытость	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
		B	Стд. Ошибка	Бета		
1	(Константа)	10,875	1,154		9,428	,000
	УровеньСаморег	-,654	,219	-1,910	-2,992	,004***
	План	,694	,223	,732	3,108	,003***
	Модел	,607	,259	,618	2,344	,022**
	Прогр	,357	,275	,361	1,299	,199
	ОцРез	,125	,223	,105	,560	,578
	Гибк_отр	-,574	,195	-,315	-2,950	,005***
	Самост	,332	,163	,411	2,032	,046**

Коэффициенты^a

Модель	Самоуважение	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
		B	Стд. Ошибка	Бета		
1	(Константа)	6,113	1,189		5,140	,000
	УровеньСаморег	-,220	,225	-,755	-,976	,333
	План	,510	,230	,632	2,214	,030**
	Модел	,381	,267	,456	1,427	,159
	Прогр	,031	,283	,037	,110	,913
	ОцРез	,103	,230	,102	,446	,657
	Гибк	,064	,172	,070	,371	,712
	Самост	,212	,169	,309	1,260	,212

Коэффициенты^a

Модель	Саморуководство	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
		B	Стд. Ошибка	Бета		
1	(Константа)	4,318	1,438		3,003	,004
	УровеньСаморег	-,021	,273	-,061	-,076	,940
	План	,028	,278	,029	,100	,920
	Модел	,276	,323	,281	,853	,397
	Прогр	,088	,342	,089	,258	,797
	ОцРез	-,002	,278	-,002	-,009	,993
	Гибк	-,044	,208	-,041	-,209	,835
	Самост	,201	,204	,249	,986	,328

Коэффициенты^a

Модель Отраж.самоотн	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
	B	Стд. Ошибка	Бета		
1 (Константа)	6,166	1,172		5,262	,000
УровеньСаморег	-,330	,222	-1,155	-1,486	,142
План	,204	,227	,258	,899	,372
Модел	,616	,263	,752	2,341	,022**
Прогр	,545	,279	,662	1,955	,055*
ОцРез	,101	,227	,102	,445	,658
Гибк	-,025	,170	-,028	-,145	,885
Самост	,233	,166	,345	1,402	,166

Коэффициенты^a

Модель Самоценность	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
	B	Стд. Ошибка	Бета		
1 (Константа)	2,452	1,270		1,931	,058
УровеньСаморег	,063	,241	,182	,260	,796
План_пол кор	1,892	,874	1,326	2,164	,035**
Модел	,369	,285	,375	1,294	,201
Прогр_пол кор	,837	,261	,370	3,205	,002***
ОцРез	-,001	,246	-,001	-,005	,996
Гибк	-,164	,184	-,152	-,888	,378
Самост	,066	,180	,081	,366	,715

Коэффициенты^a

Модель Самопринятие	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
	B	Стд. Ошибка	Бета		
1 (Константа)	3,385	1,330		2,544	,013
УровеньСаморег	,002	,252	,006	,009	,993
План_пол кор	,440	,210	,372	2,093	,040**
Модел	,252	,299	,258	,844	,402
Прогр_пол кор	1,430	,252	,670	5,679	,000***
ОцРез_пол кор	1,892	,874	1,326	2,184	,036**
Гибк	-,001	,193	-,001	-,006	,996
Самост	,199	,189	,248	1,056	,295

Коэффициенты^a

Модель Самопривязанность	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
	B	Стд. Ошибка	Бета		
1 (Константа)	9,120	1,452		6,282	,000
УровеньСаморег	-,452	,275	-1,193	-1,643	,106
План	,507	,281	,483	1,804	,076*
Модел	,185	,326	,170	,568	,572
Прогр	,170	,346	,156	,492	,624
ОцРез	,166	,281	,126	,589	,558
Гибк_отр кор	-2,591	1,000	-,539	-2,591	,013**
Самост	,200	,206	,224	,971	,335

Коэффициенты^a

Модель Внутренняя конфликтность	Нестандартизованные коэффициенты	Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
---------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	---	------

		В	Стд. Ошибка	Бета		
1	(Константа)	12,006	1,316		9,123	,000
	УровеньСаморег	-,195	,249	-,552	-,782	,437
	План_отр кор	-,574	,195	-,315	-2,950	,005***
	Модел	,027	,296	,027	,091	,928
	Прогр_отр кор	-,153	,066	-,314	-2,334	,024**
	ОцРез	-,042	,255	-,034	-,163	,871
	Гибк_отр кор	-2,591	1,000	-,539	-2,591	,013**
	Самост	,073	,186	,087	,389	,699

Коэффициенты^а

Модель Самообвинение	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
	В	Стд. Ошибка	Бета		
1 (Константа)	7,745	1,719		4,504	,000
УровеньСаморег	-,161	,326	-,385	-,495	,622
План_отр кор	-,574	,195	-,315	-2,950	,005***
Модел	-,158	,386	-,132	-,410	,683
Прогр_отр кор	-,562	,201	-,323	-2,820	,007***
ОцРез_пол кор	,676	,223	,652	2,441	,028**
Гибк_отр кор	-2,200	1,012	-,539	-2,391	,023**
Самост	,185	,326	,170	,568	,572

Приложение 4

Пояснительная записка и содержание программы развития стиля саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов

Пояснительная записка

Развитие личностной саморегуляции связано в первую очередь с повышением сформированности отдельных компонентов саморегуляции: планирования, программирования, и как итог – повышение общего уровня саморегуляции, ее осознанности и формирования индивидуального личностного стиля саморегуляции.

Программа развития системы стилевой саморегуляции поведения и учебно-профессиональной деятельности включает два этапа.

Первый этап предполагает работу преподавателей (кураторов учебных групп) и Студенческой психологической службы со студентами первого курса по специальному и целенаправленному развитию осознанного планирования и программирования собственной активности, а также формированию регуляторно-личностных качеств самостоятельности и гибкости поведения в формате тренинговой работы. Для этих целей нами разработана программа, состоящая из 12 занятий классического содержания и формы.

Второй этап предполагает работу со студентами второго и последующих курсов, которые начинают активно включаться в научно-исследовательскую деятельность. На этом этапе предполагается работа по развитию (обогащению) индивидуально-стилевого репертуара научно-исследовательской деятельности студентов. Теоретическая основа данной работы – принципы, заложенные в концепции личностной саморегуляции Ю. Миславского. Эта работа может курироваться преподавателями, но главным образом должна осуществляться Студенческим научным обществом факультета. Развитию индивидуально-стилевого репертуара научно-исследовательской деятельности студентов будут способствовать специально организованные мастер-классы преподавателей факультета и других приглашенных специалистов-психологов, специалистов смежных областей знания. Эти мастер-классы должны быть посвящены проблеме организации научно-исследовательской деятельности. Важно отметить, что интерес представляет не обобщенная схема построения исследовательской деятельности, а именно личный, живой опыт конкретного исследователя. При этом предполагается обязательная демонстрация конечного продукта научно-исследовательской деятельности и детальный самоанализ исследовательского пути. Подобные встречи

должны дать студентам возможность идентифицироваться с конкретным индивидуальным стилем саморегуляции научно-исследовательской деятельности, или отдельными элементами разных стилей саморегуляции, из которых затем студент построит свой собственный стиль. В конечном счете, цель этого этапа коррекционно-развивающей работы – предоставить студенту «строительный материал» для будущего эффективного стиля саморегуляции НИР.

Первый этап программы повышения эффективности саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов

Цель программы – развитие осознанного планирования и программирования, а также помощь в формировании регуляторно-личностных качеств самостоятельности и гибкости поведения.

Задачи коррекционно-развивающей программы:

- 11) осознание необходимости построения жизненных перспектив, осознание своих желаний и возможностей, соотнесение их со своим будущим;
- 12) соподчинение целей; развитие произвольного удержания одной и нескольких целей для решения конкретно поставленной задачи;
- 13) осознание постановки жизненно важных задач в виде схем будущих перспектив;
- 14) разработка способов и путей для их достижения;
- 15) определение частных (сопутствующих) целей на пути достижения важных целей;
- 16) активизация процессов целеполагания;
- 17) отработка умений постановки реальных, достижимых целей;
- 18) отработка позитивного отношения к своему будущему;
- 19) активизация поиска средств и способа для успешного достижения цели;
- 20) осознание собственной жизненной позиции.

Возраст участников программы: 18-25 лет (ранняя взрослость по Эриксону).

Форма проведения: групповая

Организация программа: программа рассчитана на 12 занятий, длительность которых составляет 60 минут.

Структура программы:

1. *Разминка.* Включает в себя упражнения, способствующие активизации, созданию непринужденной атмосферы, сплоченности и настрою группы на занятия.
2. *Основное содержание занятия.* Эта часть включает в себя упражнения и задания, направленные на главную цель занятия.
3. *Рефлексия занятия.* В конце каждого занятия отводится время на обмен мнениями, впечатлениями, настроениями между участниками. Это помогает участникам понять себя, а также ведущему проследить динамику группы.

Содержание программы

Занятие №1.

Цель – создание благоприятного психологического микроклимата и атмосферы доверия в группе, сплочение участников тренинга.

Беседа с участниками тренинга о целях и задачах данных занятий. Мотивирование студентов на активное участие (поиск личностного смысла для каждого участия) в коррекционно-развивающей программе повышения эффективности саморегуляции учебно-познавательной деятельности. Ведущий совместно со студентами устанавливают и принимают правила тренинговых занятий.

Разминка «Снежный ком»

Цель упражнения: знакомство участников, разряжение обстановки.

Участники по очереди называют свое имя с каким-нибудь прилагательным, начинающимся на первую букву имени. Следующий по кругу должен назвать предыдущих, затем себя; таким образом, каждый следующий должен назвать предыдущих, затем себя; таким образом, каждый следующий должен будет называть все больше имен с прилагательными, это облегчит запоминание и несколько разрядит обстановку. Пример: 1. Сергей строгий - 2. Сергей строгий, Петр прилежный - 3. Сергей строгий, Петр прилежный, Наташа независимая и т.д.

Упражнение «Пересядьте те, кто...»

Цель упражнения: помочь участникам ближе узнать друг друга.

Ведущий выходит в центр круга. Участники сидят на своих креслах. При этом больше свободного (запасного для ведущего) кресла нет.

Ведущий предлагает поменяться местами (пересесть) всем тем, кто обладает общим признаком. Например, он может сказать:

– Пересядьте все те, кто родился весной.

Тогда все, кто родился весной должны поменяться местами. При этом тот, кто стоит в центре круга (в начале это ведущий) должен постараться успеть занять одно из освободившихся мест, а кто останется в центре без места, продолжает игру.

Упражнение продолжается минут 10-15. В конце можно спросить у участников:

- Как вы себя чувствуете?
- Как ваше настроение?
- Не правда ли, общего в нас больше, чем различий?

Упражнение «Передача движения по кругу»

Цель упражнения: совершенствование навыков координации и взаимодействия на психомоторном уровне, развитие воображения и эмпатии.

Участники садятся в круг. Один из участников группы начинает действие с воображаемым предметом так, чтобы его можно было продолжить. Сосед повторяет действие и продолжает его.

Таким образом предмет обходит круг и возвращается к первому игроку. Тот называет переданный им предмет и каждый из участников называет, в свою очередь, что передавал именно он.

После обсуждения упражнение повторяется еще раз.

Упражнение «Найди пару»

Цель упражнения: развить прогностические возможности и интуицию; сформировать у членов группы установки на взаимопонимание.

Каждому участнику при помощи булавки прикрепляется на спину лист бумаги. На листе имя сказочного героя или литературного персонажа, имеющего свою пару. Например: Крокодил Гена и Чебурашка, Илья и Петров и т.д.

Каждый участник должен отыскать свою «вторую половину», опрашивая группу. При этом запрещается задавать прямые вопросы типа: «Что у меня написано на листе?». Отвечать на вопросы можно только словами «да» и «нет». Участники расходятся по комнате и беседуют друг с другом.

На упражнение отводится 10-15 минут.

Упражнение разминки «Выгодный обмен»

Ведущий начинает упражнение с рассуждения о том, что люди часто не ценят собственные качества, собственные достоинства. Некоторые люди склонны преувеличивать свои недостатки и принижать свои достоинства. Некоторые люди стесняются признать свои достоинства не только перед другими людьми, но даже и перед собой. Ведущий предлагает поэкспериментировать, посмотреть кто и как оценивает собственные достоинства.

Участникам раздается по 7 карточек из плотной бумаги или картона (размером примерно с игральную карту). На этих карточках участники должны написать семь разных своих качеств, которыми они гордятся, которые считают своим достоинством. Если группа еще сильно зажата, участники скованны, ведущий тоже берет себе карточки и пишет на них свои личные достоинства - потом он будет «заводить» группу.

Объявляется торг: кто угодно может с кем угодно обменяться своими карточками. Можно поменять одну свою карточку на карточку другого человека, если кажется, что сделка выгодна. Например, кто-то захочет поменять свою карточку «Честность» на чужую карточку «Коммуникабельность», соответственно тот человек согласен на обмен, потому что считает «Честность» качеством лучше, чем «Коммуникабельность». Можно поменять одну свою карточку на несколько чужих, и - соответственно - несколько своих на одну чужую.

Чтобы было удобно, все держат свои карточки открытыми. Если позволяет обстановка, можно расположиться на полу, на ковре, расположив свои карточки перед собой.

Можно «прикупить» себе еще одно такое же качество. Тогда как бы считается, что участник удвоил свое достоинство (был просто честным, а стал вдвойне честным).

Ведущий не ограничивает активность участников: можно говорить всем вместе, перебивать друг друга, повышать голос. «Обстановка базара» будет только на руку.

В конце, когда торги уже закончились, проходит обсуждение:

- Кто полностью «поменял» свою личность? Кто совсем не поменял?

- Кто больше всех выиграл, как думаете? Кто проиграл? Почему?

- Показалось ли кому-нибудь, что какое-то чужое достоинство лично ему и даром не нужно? Как такое может быть? Что за этим кроется?

Рефлексия занятия. Участники берутся за руки. Каждый по очереди желает группе успешного дня, удачи и т.д.

Занятие №2.

Цель – поиск и осознание внутренних ресурсов для достижения целей.

Разминка «Узнаем друг друга лучше»

Участникам предлагается по очереди передавать друг другу мяч, называя свое имя и рассказывая о себе то, что никто не знает из присутствующих.

Упражнение «Чемодан»

Цель: поиск внутренних ресурсов достижения цели.

Группе необходимо выбрать добровольца и «секретаря». Один участник выходит из комнаты, а остальные начинают «собирать ему в дальнюю дорогу чемодан». В этот «чемодан» складывается то, что, по мнению группы, поможет данному человеку быть успешным, поможет достигать поставленные цели, то есть те положительные качества, которые группа особенно ценит в этом человеке.

«Секретарь» на листе бумаги будет записывать для каждого участника (вышедшего из комнаты) все положительные качества, названные группой. Мнение того или иного участника должно быть поддержано большинством. Только после прямого голосования оно вписывается «секретарем» в лист участника. При наличии возражений, сомнений лучше воздержаться от спорной записи, но если кто-то настаивает, можно записать названное качество, обязательно указав автора особого мнения.

Для хорошего чемодана необходимо не менее 5-7 характеристик. Затем участнику, который выходил из комнаты и все время, пока группа работала, собирая ему «чемодан», отсутствовал, зачитывается и передается этот список. У него есть право задать любой вопрос, если что-то ему непонятно из того, что написал «секретарь».

Выходит следующий участник (по мере психологической готовности), и вся процедура повторяется (до тех пор, пока вся группа не получит свои «чемоданы»).

Упражнение «Ода себе»

Цель: поиск внутренних ресурсов достижения цели.

Однорукники показали ваши ресурсные качества. Теперь пришло время самим похвалить себя.

Возьмите карточки. Успокойтесь, расслабьтесь. Напишите себе хвалебную оду. Хвалите себя! Желайте себе добра, здоровья, успехов в делах, работе, любви и всего остального. Не стесняйтесь в выражениях - показывать или читать вслух оду не обязательно. Форма изложения – небольшие предложения из 5-10 слов в прозе или в стихах. Пишите красивым почерком.

Вы можете поместить свою оду в рамку, когда придете домой, поставить (повесить) ее на видном месте. Каждое утро прочитывайте эту оду вслух или мысленно. Почувствуйте, как при чтении оды у вас повышается настроение, жизненный тонус, как вы наполняетесь жизненными силами, и окружающий мир становится светлым и радостным.

Упражнение «Повышаем ресурсы»

Цель упражнения - моделирование желаемого образа «идеального себя»

1. Напишите что вам важно в себе - какие положительные качества характера вы хотели бы в себе иметь и развить? Если трудно определить, тогда вспомните, за что вы цените людей? Что вы в них цените? например, вам важно самоуважение, любовь к себе, ответственность, честность и т.д.

Очевидно, что целеустремленность надо определять для достижения своей цели. Итак - напишите 5 важных качеств для достижения своей цели....

2. Шкалы важных для меня качеств для достижения цели от 0 до 10 – определить свою:

0 _____ 10 целеустремленность

0 _____ 10 ответственность (умение отвечать за проигрыши-выигрыши)

0 _____ 10 уверенность и т.п.

3. Затем разделяем лист бумаги горизонтальной чертой на 2 части. Слева пишем +, а справа - (минусы) и записываем в колонки ответы на вопрос "Для чего мне нужна моя ЦЕЛЬ-МЕЧТА?".

Например, у спортсменов - это СПОРТ-ПОБЕДА В СОРЕВНОВАНИЯХ.

Ответы записываем в сегодняшнем моменте и в будущем, например «что для меня моя мечта дает положительного сейчас и в будущем? что отрицательного?» Например в положительное спортсмены запишут - организованность, а в отрицательное могут записать - нехватка времени...

Затем произведите анализ - чего в вашей жизни от достижения вашей цели больше? СЕЙЧАС - что вы получаете больше - плюсов или минусов?

После анализа придет понимание - нужна ли Вам такая Цель и где еще найти ресурсы.

Для нахождения ресурсов -переводим - в +, например, не хватка времени - это минус для вас.

Например, так: «Я научилась нехватку времени переводить в плюсы и начать ценить свое время.

Теперь я не чувствую нехватки времени, так как перестала смотреть телевизор - ведь телевизор не приближает меня к моей мечте! Я удалила его из своей жизни! совсем! исключение передача «ГОЛОС!» Это мое решение!».

У вас, друзья - это будет свой личный выбор!

Таким образом:

- Перевод «+» в «минусы». Опора на «+»
- Ответьте на вопросы:
- Каким я вижу свое будущее, в случаях
- достигнув своей Мечты,
- не достигнув своей Цели.

Например, у спортсменов это могут быть варианты: - если я занимаюсь спортом и не занимаюсь спортом, либо - стал призером - не стал призером.

Эффект - уточнение цели. Приходит осознание - А мне это надо? А надо ли мне это? МНЕ ЭТО НАДО!!!

Цели уточняются. Например, у спортсменов, приходит осознание, что не обязательно быть призером - спорт сам по себе необходим...

Каждый день говорите себе «Я СПРАВЛЮСЬ»

Рефлексия занятия «Закончи фразу»

Пусть каждый участник закончит фразу: «Когда я буду вспоминать о сегодняшнем дне, то вспомню в первую очередь...» Для этого упражнения участникам тренинга можно взяться за руки.

Занятие №3.

Цель – осознание своих желаний и возможностей, соотнесение их со своим будущим.

Разминка «Мои достижения»

Успех проявляется, прежде всего, в достижении человеком значимой цели и преодолении или преобразовании условий, препятствующих ее достижению. Однако уже есть то, чего вы достигли: нужно гордиться своими успехами и не бояться о них заявить.

Предлагаю участникам передавать по кругу небольшой мяч. Получивший мяч рассказывает, чего он достиг в своей жизни. Например: научился работать на компьютере, играть в волейбол, кататься на доске и т. д. Остальные участники подбадривают его возгласом: «И это здорово!». По окончании круга, предлагаю участникам рассказать, появилось ли у них чувство гордости за себя, когда они рассказывали о своих достижениях.

Учащиеся с заниженной самооценкой обычно стесняются говорить о своих достижениях, рассказывают о них запинаясь, тихим голосом. Следует попросить их повторить свою фразу громко и уверенно.

Рефлексия:

- 1) Как вы считаете, что такое успех?
- 2) Что для каждого из вас означает это слово?
- 3) Что значит быть успешным?

Упражнение «Мои желания»

Представьте себе, что вам предложили исполнить три ваших желания. А) На листе бумаги запишите особенно, не задумываясь, то, что первое пришло вам в голову. Б) Теперь подумайте и запишите новые желания. Сравните их с первыми.

Упражнение «Я хочу быть...»

Из списка профессиональных предпочтений выберите те, которые вам интересны, но не более 5 направлений. «Я хочу быть...»

Упражнение «Золотая рыбка»

Цель: Упражнение учит участников грамотно формулировать свои цели

Вызывается любой доброволец (либо вызывает сам ведущий). Начинайте говорить быстрее, чтобы был момент растерянности. Плюс киньте фразу в зал: «Смотрите внимательно, что сейчас будет происходить».

Вы поймали золотую рыбку. У вас есть 15 секунд, чтобы загадать ей три желания.

Далее тренер ведет отсчет или загибает пальцы по секундам. Молчит? Загадал, но не произнес. Если вы не произнесли свои желания, как они догадаются? Если произнесли, ведущий повторяет их именно так, как было сказано.

— *Дом, кучу денег, машину...*

Тренер рисует дом.

— *Это что?*

— Дом. Получи!

Или: Хорошо, у меня в следующем году будет дом. Ты же не сказал, кому ты загадал дом?

— *Кучу денег.*

Скиньтесь по рублю! Получи.

— *Хочу быть счастливым!*

— Обязательно: в следующем месяце будешь счастлив, даже несколько раз. Или будешь всегда счастлив, начиная с 2050 года.

— *Любимая женщина?*

— Через 150 лет она у тебя появится.

— *Я не доживу!*

— А это твои проблемы.

Можно вызвать ещё участников...

Тренер: «Я могу поспорить на любую сумму денег, что даже сейчас никто из вас с этим не справится!»

Обсуждение:

- *Что сейчас происходило?*
- *Как нужно было загадывать желания, чтобы они были исполнены?*

Тренер подводит участников к постановке целей по [схеме SMART](#):

- Specific — конкретные

- Measurable — измеримые
- Agreed — согласованные (с целями более высокого уровня)
- Realistic — реалистичные
- Timed — определенные во времени

Рефлексия занятия

Участники уходят по очереди. Каждый участник тренинга попросается с остальными каким-нибудь оригинальным способом, который до этого никто не использовал: скажет что-нибудь особенное, пошлет воздушный поцелуй, сделает книксен и т.д.

Занятие №4.

Цель – развитие произвольного удержания одной и нескольких целей для решения конкретно поставленной задачи.

Разминка «Всеобщее внимание»

Всем участникам игры предлагается выполнить одну и ту же простейшую задачу. Любими средствами, не прибегая, конечно, к физическим воздействиям и местным катастрофам, постарайтесь привлечь к себе внимание окружающих. Задача усложняется тем, что одновременно ее стараются выполнить все участники игры. Определите, кому это удалось и за счет каких средств. Итак, все участники игры пытаются обратить на себя внимание как можно большего числа играющих. Начали! Подсчитываем, в заключение, кто привлек внимание большего числа участников игры.

Упражнение «Коллаж мечты»

Цель: четче сформировать для себя образы желаемого, чтобы точнее навести подсознание на желаемую цель.

Материалы: лист бумаги формата А4, фломастеры; материалы для изготовления коллажа: газеты, журналы, открытки, краски, карандаши, фломастеры, клей ПВА, ножницы, силуэтное изображение бабочки, музыкальный проигрыватель, музыкальные записи.

Участникам выдается лист бумаги (2 склеенных А4). На них нужно изобразить круг с 5ю секторами: отношения, семья, материальная сфера, самореализация, здоровье.

Процедура:

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

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

3. Во время работы думайте также о том, что вам необходимо сделать для достижения этих целей (можете даже подписать что-то на свободном пространстве листа за пределами круга).

Рефлексия упражнения:

- 1) Теперь ты понимаешь, куда движешься?
- 2) Почаще спрашивай себя: как то, что я делаю в эту минуту, приближает меня к моей мечте?
- 3) Нравится ли тебе то, что получилось?
- 4) Если что-то смущает, подумай, как это изменить?

Упражнение «Поиск ресурсов»

Из списка Ваших целей (из коллажа) выберите самую желанную, быть может, самую труднодостижимую на данный момент цель.

Теперь мы займемся поиском ресурсов, которые помогут вам ее правильно сформулировать и приблизят ее достижение.

- 1) Технология превращения проблемы в цель.

Выбрать и описать проблему, которую вы хотели бы решить, прежде всего, и представить ее как можно более объективно – сформулировать цель, которую вы могли бы достичь, не будь этой проблемы – ответить на вопрос: «Что мне необходимо сделать для того, чтобы моя проблема перестала существовать или, по крайней мере, стала менее острой?».

- 2) Правило утвердительной и позитивной формулировки цели.

Представление создает действительность. Может быть, вам в это трудно поверить, но вспомните, что человек, который постоянно думает о чем-то, в конце концов, добивается осуществления своей мечты. Цель должна быть сформулирована четко и утвердительно, позитивно. Избегайте слов, означающих отрицание (не, прекратить, чтобы не и т.д.). Отрицание существует в языке, но не в опыте.

- 3) Цели должны быть:

- конкретными (хочу получить Нобелевскую премию в области литературы, купить домик в деревне на берегу Оки, стать самым крутым бизнесменом в нашем подъезде); Так, например, желание «Я хочу быть счастливым» – крайне важное, но абсолютно неконкретное. Спросите себя: «Что делает меня счастливым?», и вы станете на шаг ближе к своей конкретной цели.

- с ясным представлением о конечном результате, что именно вы будите иметь, когда вы достигнете своих целей, таких как аттестат, работа, финансы и т.д.

- реалистичными, то есть соотнесенными с собственными возможностями: физическими, интеллектуальными, финансовыми, возрастными и т.д. Важна подконтрольность этих целей вам лично. Так если вы считаете, что папа даст денег, вы откроете свое дело и станете успешным, значит, речь идет все же не о вашей цели.

- позитивными все свои цели, все свои желания высказывайте только в положительной форме: «Я хочу...», «Я могу...», «Я буду...» Помните, отрицательное высказывание лишь выражает ваши эмоции и не ведет к действию. Более того, оно часто блокирует действие, препятствует ему; Думайте о том, чего вы хотите, а не чего хотите избежать. Например, вместо «Не хочу быть зависимым от родителей» лучше «Хочу быть самостоятельным».

- ограниченными во времени (цель — это мечта, которая должна осуществиться точно к назначенному сроку);

- приносить пользу и вам, и другим (не наносить ущерба людям);

- цели должны быть обеспечены внутренними ресурсами. Это личностные особенности, склонности, способности, профессионально важные качества. А не внешними: деньги, связи, случай.

Упражнение «Немного лучше»

Цель: Упражнение наглядно показывает важность постановки целей.

Ведущий вызывает одного добровольца. Просим подойти к стене комнаты, поднять руки и дотянуться как можно выше. Отмечаем место, до которого он дотянулся, а потом просим попробовать еще раз. Отмечаем еще раз (как правило, в этот раз всегда получается выше).

Можно пригласить сразу нескольких добровольцев. Так упражнение будет ещё нагляднее.

Обсуждение:

- Как это упражнение соотносится с планированием и постановкой целей?
- Какие выводы мы можем сделать из этого упражнения?

Рефлексия занятия

Каждый участник коротко рассказывает остальным, что он будет и как он будет делать после того, как выйдет из дверей. Ведущий мягко подталкивает участников к тому, чтобы они старались сразу же в реальной жизни апробировать новые знания и умения.

Занятие №5.

Цель – осознание постановки жизненно важных задач в виде схем будущих перспектив; разработка способов и путей для их достижения.

Разминка «Печатная машинка»

Цель упражнения: разминка, выработка навыков сплоченных действий. Участникам загадывается слово или фраза. Буквы, составляющие текст, распределяются между членами группы. Затем фраза должна быть сказана как можно быстрее, причем каждый называет свою букву, а в промежутках между словами все хлопают в ладоши.

Упражнение «Схема будущего»

Представление своего будущего в виде схемы позволит участникам более четко осознать свои цели. Выражение целей в виде пунктов и путей их достижения поможет участникам создать наглядную картину своего будущего.

Возьмите карандаш и бумагу. Устройтесь поудобнее, там, где вы чувствуете себя максимально комфортно. А теперь постарайтесь, не ставя себе никаких (!) ограничений, нарисовать свою будущую жизнь - так, как вы хотели бы, чтобы она сложилась, с теми дорогами, по которым вы хотели бы пройти, с теми вершинами, на которые вы хотели бы взойти.

Начните со списка того, о чем вы мечтаете, кем хотите стать, каким хотите стать, где жить, чем заниматься, что иметь. Сосредоточьтесь и в течение 10—15 минут заставьте свой карандаш непрерывно работать. Где только можно, сокращайте слова и переходите к следующему желанию. Чувствуйте себя королем, дайте волю своему воображению, отбрасывайте ограничения.

Если какие-то сомнения, ограничения все же будут приходить вам в голову, представьте себе мысленно, что вы их выводите с поля, удаляете с ринга.

Записывая то, чего вы хотели бы в результате достичь, следуйте таким правилам:

1) формулируйте свои мечты в позитивных терминах, не пишите, чего бы вы не хотели, но только то, к чему вы стремитесь;

2) будьте предельно конкретны: постарайтесь ясно представить себе, как это выглядит, как пахнет, как звучит, каково на ощупь; чем сенсорно богаче ваше описание, тем более оно задействует ваш мозг для достижения цели;

3) постарайтесь составить ясное представление о результате: что именно будет, когда вы достигнете своей цели, что вы будете тогда чувствовать, что и кто будет вас окружать, как это будет выглядеть, как вообще узнать, что вы достигли того, к чему стремились;

4) важно формулировать такие цели, достижение которых в принципе зависит от вас; не надо рассчитывать на то, что кто-то что-то должен сделать и тогда все будет хорошо; то, к чему вы стремитесь, должно принадлежать вам, исходить от вас, быть вашим;

5) спроецировав в будущее последствия ваших сегодняшних целей, подумайте, не нанесут ли они ущерба другим людям; ваши результаты должны приносить пользу и вам и другим, они должны быть «экологически чисты».

Упражнение «Мои цели»

На следующем этапе следует просмотреть составленный ранее список, присмотреться к нарисованному портрету и определить, в какой временной сетке вы работаете. Хотите ли вы все то, о чем написали, иметь уже завтра или, напротив, ваши цели относятся к весьма отдаленному будущему. Соответственно в первом случае надо подумать о дальнейшей перспективе, а во втором - о ближайших целях, планах, шагах. Важно иметь ясное представление и о первом шаге и о последнем.

Теперь из всего того, о чем вы написали, выберите четыре самых важных на этот год цели. Выберите то, что в случае реализации, достижения цели доставит вам самое большое удовольствие, то, что вас больше всего волнует. Выпишите эти 4 цели. А затем напишите, почему вы точно уверены, что это для вас так важно. Дело в том, что вы можете добиться всего, чего угодно, если у вас есть для этого серьезные внутренние основания, уверенность в необходимости достижения определенной цели, результата. Эти основания отличают просто интерес от субъективной необходимости, обязательности этого достичь. Если вы точно знаете, почему нечто так важно для вас, ты вы найдете, как к этому прийти. В этом смысле «почему» намного важнее, чем «как».

Упражнение «Карта будущего»

Цель: Упражнение позволяет более четко осознать свои цели

Начертите карту своего будущего. Ваши глобальные цели обозначьте как пункты местности, в которых вы хотели бы оказаться. Обозначьте также промежуточные большие и маленькие цели на пути к ним. Придумайте и напишите названия для «пунктов-целей», к которым вы стремитесь в своей личной и профессиональной жизни. Нарисуйте также улицы и дороги, по которым вы будете идти.

- Как вы будете добираться до своих целей? Самым коротким или обходным путем?
- Какие препятствия вам предстоит преодолеть?
- На какую помощь вы можете рассчитывать?
- Какие местности вам придется пересечь на своем пути: цветущие и плодородные края, пустыни, глухие и заброшенные места?
- Будете ли вы прокладывать дороги и тропы в одиночестве или с кем-нибудь?

Обсуждение итогов упражнения:

- Где находятся важнейшие цели?
- Насколько они сочетаются друг с другом?
- Где вас подстерегают опасности?
- Откуда вы будете черпать силы для того, чтобы достичь желаемого?
- Какие чувства вызывает у вас эта картина?

Представление своего будущего в виде карты местности позволит участникам более четко осознать свои цели. Метафорическое выражение целей в виде пунктов на карте, а путей их достижения в виде улиц и дорог помогает участникам создать в воображении наглядную картину своего будущего. После создания такой карты каждый сможет соотнести цели между собой и понять, насколько они сочетаются друг с другом, какие препятствия встречаются на пути к ним, какие новые возможности открываются.

Рефлексия занятия. Пусть каждый участник начнет фразу, которая заканчивается так: «... и поэтому сегодня я стал чуточку сильнее».

Занятие №6.

Цель – определение частных (сопутствующих) целей на пути достижения важных целей.

Разминка «Ответы невпопад»

Ведущий предлагает участникам поиграть в вербальную игру: один участник задаёт другому конкретный вопрос (из любой области, можно бытовой), тот отвечает *невпопад*, то есть будто бы отвечая совсем на другой вопрос. Ведущий приводит примеры: «Не подскажешь, который сейчас час?» - «Спасибо, я уже пообедал»

«Есть ли жизнь на Марсе?» - «Мне нравятся мультики»

«Сколько будет два плюс девятнадцать?» - «Я ложусь спать в одиннадцать вечера».

Упражнение «Внутренне кино»

1. Вспомните какую-либо жизненную проблему, беспокоящую вас на данный момент, решение которой вы ищите, и кратко, одним-двумя предложениями, запишите ее суть.

2. Представьте, что вам надо написать киносценарий, который бы позволил экранизировать вашу проблему. Сценарий должен включать описание 4–5 коротких сцен кадров, отражающих суть проблемы и возможные способы ее решения. При подготовке описания каждой из сцен нужно дать ответ на следующие вопросы:

- Где происходит действие, какие герои в нем участвуют?
- Каковы цели этих героев, какими способами они к ним стремятся?
- Что конкретно они делают, какие реплики говорят?

Подготовка сценария должна занять у вас примерно 10-15 мин. Не обязательно создавать его подробное описание, однако ключевые моменты каждой из сцен желательно зафиксировать в письменной форме.

3. Теперь закройте глаза, расслабьтесь и представьте себе, что сидите в кинотеатре и видите на экране кадры, отснятые по вашему сценарию. Можете включить для сопровождения спокойную, расслабляющую вас музыку.

4. Посидите несколько минут спокойно и поразмышляйте, какое впечатление произвели бы на вас эти кадры, будь вы действительно кинозрителем, и какие выводы вы бы сделали для себя, увидев такой кинофрагмент.

По очереди выскажитесь какие выводы сделал каждый из вас лично для себя из этого упражнения.

Упражнение «Через три года»

Цель: позволяет более четко расставить приоритеты в своей текущей жизни, начать больше работать на важные цели.

Участникам дают задание — составить небольшой список и написать в нем самые важные дела, которые занимают их в данный период жизни, и самые большие проблемы в настоящее время, не более 5 пунктов.

После составления списка, участники пробуют представить себя на три года старше, а затем подумать об этих проблемах и делах, как бы спустя три года.

Раздумывая над данным заданием, следует ответить на такие вопросы.

1. *Что Вы можете вспомнить о данной проблеме?*
2. *Что произошло с ней и как она влияет на жизнь теперь, по истечении трех лет?*
3. *Если бы данная проблема появилась перед Вами прямо сейчас, нашли бы Вы ее решение? Каким бы оно было?*

Это упражнение выполняется в отдельных группах, состоящих из 3–4 человек; каждый участник сообщает остальным пункты из собственного списка и отвечает на конкретные вопросы. Также можно позволить желающим работать самостоятельно, без группового обсуждения, в результате упражнение выполняется участником письменно, и при этом все записи остаются у него.

Смысл данного упражнения состоит в анализе всех жизненных проблем, в соответствии со своим будущим. Оно позволяет всем участникам подумать о важной деятельности. Так, психологи официально установили, что около 80% успехов можно достичь за счет всего лишь 20% своих усилий, а остальной процент усилий помогает обеспечить 20% наших достижений. Анализ из «будущего» позволяет осознать степень важности определенных дел.

После завершения упражнения происходит его обсуждение. Участники задают себе такие вопросы:

- Какая деятельность с помощью данного взгляда кажется более важной, а какая — нет?
- Полностью ли совпадает это мнение с позиции настоящего времени?
- Какие впечатления производит факт того, что через 3 года вы не вспомните ни одной проблемы или дела, которые решаете сегодня?
- Каждый участник должен сделать определенные выводы только для себя.

Упражнение «Лестница достижений»

А теперь перейдем к визуализации нашей цели. Визуализировать – это представить в рисуночном, графическом варианте нашу цель на листе.

- Нарисуйте лесенку, состоящую из 6 ступенек. Нижняя ступенька обозначает состояние, когда ваша цель абсолютно не достигнута. Верхняя – когда она осуществлена полностью.
- Запишите 2-3 признака на первой ступеньке, обозначающих особенности ситуации, когда ваша цель не достигнута. А теперь, напишите на верхней ступеньке, 2-3 признака, по которым вы можете определить, судить, что цель достигнута полностью.
- Подумайте, на какой ступеньке достижений вы находитесь сейчас. Обозначьте эту позицию и запишите 2-3 ее главных характеристики. Важно записывать, не то, что вы делаете для достижения цели, а что уже конкретно сделали.
- А теперь главный вопрос: что конкретно вам нужно сделать, чтобы подняться на ступеньку выше и выше? Запишите. Это будут ваши задачи для достижения цели.
- Когда конкретно каждый из вас сделает то, чтобы приблизиться к цели на одну ступеньку.

Помогли ли данная методика прояснить вашу цель? Увидели ли вы цель новыми глазами?

А есть те, кто посмотрел на то, что нужно сделать, что вам для этого потребуется, и решил, что цель не стоит таких затрат?

Есть ли желающие, кто бы хотел рассказать, какую цель они поставили и какие действия запланировали для ее достижения?

Рефлексия занятия «Выводы»

Участников просят высказаться, какие выводы они сделали лично для себя при выполнении этого упражнения, а также в каких жизненных ситуациях, с их точки зрения, целесообразно применять подобные техники. При желании несколько участников могут более подробно рассказать, что за цель они поставили и какие действия запланировали для ее достижения.

Занятие №7.

Цель – активизация процессов целеполагания.

Разминка «Приветствие»

Цель упражнения: - формирование доверительного стиля общения в процессе налаживания контактов; - создание позитивных эмоциональных установок на доверительное общение.

Участники садятся в круг и по очереди приветствуют друг друга обязательно подчеркивая индивидуальность партнера, например: «Я рад тебя видеть, и хочу сказать, что ты выглядишь великолепно» или «Привет, ты как всегда энергичен и весел». Можно вспомнить о той индивидуальной черте, которую сам человек выделил при первом знакомстве. Участник может обращаться ко всем сразу или к конкретному человеку. Во время этой психологической разминки группа должна настроиться на доверительный стиль общения, продемонстрировать свое доброе отношение друг к другу.

Ведущему следует обращать внимание на манеры установления контактов.

На разминку отводится 10-15 минут.

По его окончании ведущий разбирает типичные ошибки, допущенные участниками, и демонстрирует наиболее продуктивные способы приветствий.

Упражнение «Мои жизненные цели»

Попробуйте найти для себя такие жизненные цели, которые вы бы могли достичь, вам хочется их достичь, считаете их достижение необходимым для себя.

Упражнение «Постановка целей»

Существенной частью любой деятельности является определение целей работы. Этапы целеполагания: (для практического обсуждения необходимо использовать цель «Сдать экзамен на «5»)

1. Формулировка цели: «Я хочу...», «Мне необходимо...». Один из самых важных этапов, когда верная формулировка обуславливает 50% выполнения поставленной цели. Здесь важно оценить насколько вам необходимо достижение той или иной цели, понять реальность осуществления цели и т.д. Существуют предположения, что формулировка цели должна звучать в утвердительной форме и обязательно должна быть не только вербализована, но и записана. (Воспитанники приводят примеры возможных формулировок);

2. Определение задач. Поскольку цель – это стремление к чему-то общему и практически невозможно достичь цели «за один шаг», то очень логичным становится обозначить путь к цели различными задачами (подцелями). Это позволяет повысить эффективность процесса достижения цели. (Воспитанники приводят примеры постановки задач к цели);

3. Анализ ресурсов. Чтобы еще повысить эффективность процесса достижения цели, необходимо провести анализ ресурсов, иными словами, понять, что «я уже имею» для достижения цели, чего не хватает. Это позволит избежать лишних затрат (материальных, эмоциональных, энергетических). (Воспитанники приводят примеры постановки задач к цели);

4. Реализация действий для достижения цели. Этот этап можно считать заключительным, здесь человек уже непосредственно приступает к выполнению действий, которые помогут ему достигнуть цели (здесь же используются данные второго этапа «Определение задач»).

В целом, можно сказать, что этап целеполагания и достижения цели делится на 4 основных этапа, хотя вполне подлежит корректировке (например, можно дополнить этапом «Анализ совершенных действия», «Анализ процесса достижения цели» и т.д.).

Основное, что необходимо помнить на этапе целеполагания:

Понимай необходимость и реальность желаемой цели!

В большей степени рассчитывай на себя, но учить просить помощи у других!

Верь в достижение цели и свои силы!

В завершении информирования необходимо провести обсуждение, выяснить все ли понятно.

Педагог-психолог отвечает на вопросы участников.

Упражнение «Практикум»

Введущи: (для задания понадобятся листы и ручки по количеству участников) ребята, вы получили необходимую информацию, чтобы попробовать самостоятельно выполнить процесс целеполагания, для этого предлагаю вам самостоятельно разработать план по реализации цели (на любую тематику) согласно 4 основным этапам, которые мы с вами рассмотрели. Задание выполняйте на листе.

После завершения задания необходимо провести обсуждение (что получилось/не получилось, в чем трудность выполнения задания, какой из этапов самый сложный/простой и т.д.)

Рефлексия занятия «Ладонь»

Ведущий: (для задания понадобятся листы и ручки (цветные карандаши) по количеству участников) ребята, возможно вы когда-нибудь слышали о том, что цель можно достигнуть быстрее, если ее нарисовать

или создать коллаж «Мои желания» или «Моя мечта». (воспитанники отвечают). Давайте и мы с вами попробуем создать проект будущей цели (образец в приложении 1 к тренингу). (воспитанники выполняют это задание у себя на листках, а ведущий на доске).

Для начала каждый из вас должен нарисовать на листе свою руку (достаточно обвести собственную ладонь).

Затем в центре руки («на ладони») напишите цель (можно мечту, желание).

Теперь на каждом «пальце» напишите, что вам необходимо для достижения этой цели.

И в последнюю очередь напишите на каждом «пальце», кто может вам помочь достигнуть этой цели.

После завершения задания необходимо провести обсуждение (для чего необходимо это задание, может ли оно помочь в реальности и т.д.)

Занятие №8.

Цель – отработка умений постановки реальных, достижимых целей.

Разминка «Приветствие на сегодняшний день»

Ведущий: Начнем нашу работу с высказывания друг другу пожелания на сегодняшний день. Пожелание должно быть коротким – желательно в одно слово. Вы бросаете мяч тому, кому адресуете пожелание и одновременно говорите его. Тот, кому бросили мяч, в свою очередь бросает его следующему, высказывая ему пожелания на сегодняшний день. Будем внимательно следить за тем, чтобы мяч побывал у всех, и постараемся никого не пропустить.

Упражнение «Постановка цели»

Сформулируйте и запишите Ваши цели и планируемые достижения.

Напишите 6-10 ответов на каждый из перечисленных вопросов.

1. Что случится, если событие произойдет?
2. Чего не случится, если событие произойдет?
3. Что случится, если событие не произойдет?
4. Чего не случится, если событие не произойдет?

Избегайте копирования ответов, каждый раз отвечайте на вопрос, даже если Вам кажется, что ответ будет аналогичным.

Например, цель: устроиться на высокооплачиваемую работу.

1. Что случится, если событие произойдет?
 - я буду чувствовать себя уверенно;
 - я смогу отдать ребенка в платную школу;
 - моя семья сможет путешествовать;
 - я не смогу достаточно времени уделять ребенку;
 - я не смогу планировать свой день так, как хочу;
 - я не буду считать копейки.
2. Чего не случится, если событие произойдет?
 - разногласий и конфликтов в семье из-за нехватки денег;
 - отказа в кредите.
3. Что случится, если событие не произойдет?
 - я не смогу оплатить свою учебу в институте;
 - я буду зависим(а);
 - в семье будут разногласия;
 - у меня может начаться депрессия;
 - я смогу посвятить свое время семье.
4. Чего не случится, если событие не произойдет?
 - я не смогу сделать карьеру;
 - я не смогу взять кредит в банке;
 - я не смогу помогать родителям.

Написав все ответы, проранжируйте их по значимости.

Таким образом, вы можете понять, какие плюсы и минусы ожидают вас после осуществления этого желания.

Теперь расставьте приоритеты для ваших целей.

Приоритеты расставляются по мере значимости событий, на данный период вашей жизни.

Пример:

Плюсы от достижения цели (нумерация по степени значимости):

1. Я буду чувствовать себя уверенно.
2. Я смогу отдать ребенка в платную школу.
3. Моя семья сможет путешествовать.
4. Я буду экономически независим(а).

Минусы от достижения цели:

1. Я не смогу уделять ребенку достаточно времени.

2. Я не смогу планировать свой день так, как хочу.

Плюсы от того, что все останется так, как есть:

1. Я смогу посвятить свое время семье.

Минусы от того, что все останется так, как есть:

1. Я буду зависим(а).
2. Я не смогу сделать карьеру.
3. Я не смогу помогать родителям.
4. Я не смогу оплатить свою учебу в институте.
5. Я не смогу взять кредит в банке.
6. У меня может начаться депрессия.

Как расширилось либо изменилось Ваше представление о Вашей цели?

Возможно, Вам хочется достичь не единственную цель, а много различных целей, тогда это упражнение поможет Вам выбрать, чем заняться в первую очередь, и определиться с приоритетными направлениями на данном этапе жизни.

Кроме того, может случиться так, что цель, с которой вы работали, отойдет на второй план, и обнаружатся цели (желания), которые вы не считали главными.

Упражнение «Жизненный путь»

Цель: Упражнение позволяет более четко осознать свои цели, расставить приоритеты и наметить последовательность.

Время: 40 мин. плюс обсуждение — 4–5 мин. на каждого участника.

Участники начинают выполнение коллажа на следующую тему: «Мой жизненный путь». Им задаются такие вопросы: «Вы шагаете по дороге, название которой — Жизнь... Откуда Вы идете и куда? Есть ли у Вас главные достижения? Что придает Вам сил, чтобы идти по жизненному пути, и наоборот, что мешает? Какие предметы находятся вокруг Вас? И какова конечная цель? ...»

Коллаж создается участниками с целью демонстрации их жизненного пути, с учетом различных планов, окружения и достижений. Данное упражнение должно выполняться самостоятельно и индивидуально, но по желанию участвующих в нем людей, может проходить и в отдельных группах.

На создание коллажей отводится около 40 минут, затем участниками осуществляется презентация, в качестве небольшой экскурсии, где все они в порядке очереди становятся экскурсоводами, демонстрирующие группе собственную работу. Рекомендуется выделить на каждого участника приблизительно 4–5 минут.

Смысл данного упражнения заключается в развитии способности планирования своего жизненного пути. Это занятие позволяет задуматься над важностью некоторых событий, стремления к поставленным целям и решения трудностей.

Обсуждение итогов:

После завершения упражнения, участники начинают его обсуждение. Им задаются следующие вопросы:

- *Какие впечатления и эмоции появляются при взгляде на собственный коллаж?*
- *Удалось ли заметить новые подробности своей жизни?*
- *Реально ли то будущее, нарисованное на коллаже?*
- *Как можно постараться его достичь?*

Для данного упражнения вам понадобятся большие листы бумаги по количеству участников, много журналов для нарезки образов.

Рефлексия занятия.

Чем помогают такие упражнения в целеполагании? Понимая, что для вас важнее всего в жизни, что вы хотите успеть сделать во что бы то ни стало, вы учитесь отсекавать лишнее, и ставить во главу угла то, что для вас наиболее значимо. Вы не будете ставить себе цели, которые ни прямо, ни косвенно, не ведут вас к большим целям, которые вы увидите в своем будущем. Очень важно периодически (хотя бы раз в год) проверять себя заново, не изменились ли ваши цели, ведь человек – это процесс, в котором постоянно происходят изменения.

Посмотрите на рисунок, здесь изображены круги Эйлера. Подумайте и оцените прошедший тренинг по 3 критериям, которые написаны внутри круга. Критерий «Интерес» означает, что вам на тренинге было интересно. Нескучно. Критерий «Осознание» означает, что у вас появилось новое видение своих целей, своей жизни и того, что вы вообще хотите реализовать. Критерий «Результат» означает насколько полезной стал тренинг для вас, считаете ли вы подобные упражнения действенными и нужными, помогут ли они вам в дальнейшей жизни.

Поставьте плюс на пересечении тех критериев, которые, как вы считаете, были достигнуты лично вами. Если же тренинг не дал ни одного из результатов, то поставьте плюс за границами кругов.

Занятие №9.

Цель – отработка позитивного отношения к своему будущему.

Разминка «Приветствие в парах»

Для того, чтобы добиться лучшего взаимопонимания при общении, желательно проанализировать, как мы приветствуем друг друга.

Группа разбивается на пары, затем приветствуют друг друга. Затем по сигналу пары меняются. Один из партнеров в каждой паре переходит в следующую пару, по часовой стрелке, через одного и приветствие продолжается с новым партнером. Чтобы разнообразить приветствие можно проиграть различные ситуации и роли, например, Вы встретили неожиданно давнего-давнего-друга, Вы приходите к начальнику, встречаетесь с подчиненными, с человеком почтенного возраста, с ребенком, встречаетесь в деревне, просто с первым встречным.

После окончания игры по сигналу начинается обмен мнениями. Проводится конкурс на лучшее приветствие. Победителя выдвигают по небольшому количеству положительных отзывов о манере поведения, речи, желанию перенять хорошие манеры. Это может выражаться и просто количеством хлопываний по плечу.

Вся группа поздравляет победителей. Победители исполняют показательный сеанс нескольких приветствий. Группа награждает победителей аплодисментами.

Упражнение «Мои мысли о будущем». «Наши мысли о будущем разные. Сосредоточьтесь сейчас на своих ожиданиях и представлениях о вашем будущем. Составьте список предположений о будущей жизни. Записывайте все, что будет приходить вам в голову в любом порядке. У вас есть 10 минут...»

Упражнение «Отношение к будущему». Отношение к будущему характерны для человека целеустремленного и человека, который в первую очередь думает о неудачах. Что характеризует этих двух людей? Попробуйте написать их характеристику.

Упражнение «Верстовые столбы моего будущего»

Цель: Упражнение позволяет более четко осознать свои цели, расставить приоритеты и наметить последовательность.

Время: 20 мин. плюс обсуждение — 3–5 мин. на каждого участника.

В этом упражнении участники составляют список того, что им хотелось бы сделать в будущем, чтобы упорядочить свои цели. Преимущество этого способа работы состоит в том, что он усиливает ощущение направленности и непрерывности жизни.

Определите, как далеко в будущее вы хотите заглянуть. Может быть, вам интересно увидеть свою жизнь через год или два, а может быть — через десять лет?

Теперь подумайте, чего вы хотите достичь за это время. Что вы хотите создать? Чему научиться? Кем стать? От чего вы хотели бы отказаться или освободиться?

Представьте себе, что каждая важная цель этого жизненного отрезка является верстовым столбом на пути жизни, по которому вы идете. Когда вы доходите до очередного верстового столба, вы можете сказать себе: «Это я уже сделал!» Выбирайте только такие цели, которые для вас позитивно окрашены и достойны того, чтобы к ним стремиться. Причем их должно быть не больше шести-восьми. Расставьте их в нужной временной последовательности и обозначьте каждый верстовой столб несколькими ключевыми словами.

Обсуждение итогов:

Какие у вас ощущения после выполнения этого упражнения?

Как вы сейчас относитесь к своим целям?

Рефлексия занятия «Спасибо за приятное занятие»

Ведущий: Пожалуйста, встаньте в общий круг. Я хочу предложить вам поучаствовать в небольшой церемонии, которая поможет нам выразить дружеские чувства и благодарность друг другу. Игра проходит следующим образом: один из вас становится в центр, другой подходит к нему, пожимает руку и произносит: «Спасибо за приятное занятие!». Оба остаются в центре, по-прежнему держась за руки. Затем подходит третий участник, берет за свободную руку либо первого, либо второго, пожимает ее и говорит: «Спасибо за приятное занятие!» Таким образом, группа в центре круга постоянно увеличивается. Все держат друг друга за руки. Когда к вашей группе присоединится последний участник, замкните круг и завершите церемонию безмолвным крепким троекратным пожатием рук.

Занятие №10.

Цель – активизация поиска средств и способа для успешного достижения собственных целей.

Разминка «Подарок»

Ведущий: Сейчас мы будем делать подарки друг другу. Начиная с ведущего, каждый по очереди средствами пантомимы изображает какой-то предмет и передает его своему соседу справа (мороженое, ежика, гиру, цветок и т.п.)

Упражнение «Мой идеальный день»

Нарисуйте мысленно свой *идеальный день*.

Хорошо иметь много разных целей, но в определенном смысле лучше иметь целостное представление о том, что они, все вместе, будут для вас означать. Нарисуйте для этого ваш идеальный день. Это может быть мысленный рисунок, но может быть и реальный. Кто с вами? Чем вы заняты? Когда, как вы проснулись, что происходит дальше вплоть до самого вечера, когда вы вновь ляжете спать? Что вы будете чувствовать, ложась в постель? Возьмите карандаш и бумагу и опишите все это.

А теперь опишите ваше *идеальное окружение*.

Акцентируйте значение места, не ставя себе никаких ограничений: где вы - в лесу, на берегу озера, в шикарном офисе или в своей квартире? Что под рукой - компьютер, рояль, чашка кофе? Какие люди вас окружают? Помните при этом, что мозгу необходим четкий, ясный, сфокусированный сигнал, чтобы заработал описанный Мольцем механизм автоматического наведения на цель.

Упражнение «Мое окружение»

Вспомните людей, которые вас окружают. Распределите их по значимости. В одну группу запишите людей с которыми вам хотелось бы: общаться, дружить, могут подействовать на вас положительно; те, которые не влияют на вас существенно; отрицательно, влияющие на вас.

Упражнение «Характеристика»

Необходимо дать себе характеристику, например для приема на работу, с описанием своих психологических особенностей, способностей, успехов.

Рефлексия занятия «Мое мнение»

Наш тренинг подошел к концу. Я хочу услышать мнение каждого из Вас о сегодняшнем занятии. Что вызвало положительные эмоции? Что вызвало негативные эмоции? Что было самым полезным? Что было самым сложным? Что узнали нового о себе, своих одноклассниках? Что запомнилось больше всего?

Занятие №11.

Цель – осознание собственной жизненной позиции

Упражнение разминки «Любимые фильмы»

Ведущий раздает участникам карточки одинакового размера (желательно из картона, чтобы было удобно писать). Каждый участник должен на своей карточке написать сначала свое имя, потом названия трех своих самых любимых фильмов. Сделать это надо втайне от других.

После этого ведущий собирает карточки, перемешивает их случайным образом. Достает одну и зачитывает вслух. Участники должны угадать, кто же является автором этой карточки (то есть они должны по любимым фильмам угадать личность). Сам автор карточки может или молчать, или же отводить от себя «подозрения», называя кого-то другого. Когда мнения высказаны, ведущий оглашает подлинное имя автора.

В конце проводится мини-обсуждение:

– почему одни люди любят одни фильмы, а другие – другие?

Упражнение «Ситуации»

Вспомните и запишите в колонке «1», очень коротко, 10 ситуаций, в которых вы хотели бы вести себя более уверенно. В колонке «2» опишите свой обычный способ поведения в данных ситуациях.

Упражнение «Жизненная позиция»

Цель: осознание и коррекция жизненной позиции.

Необходимое время: 40 минут.

Инструкция и процедура: каждый участник по очереди выходит в центр круга и демонстрирует без слов свою жизненную позицию такой, как она есть на самом деле (реальная жизненная позиция), и такой, какой она должна быть по мнению участника (идеальная жизненная позиция). Для зрелищности и наглядности демонстрации можно задействовать подручные реквизиты и других членов группы. Предварительно необходимо условиться, что под жизненной позицией будет пониматься внутреннее отношение к жизни - активное или пассивное, ответственное или халатное, сознательное или неосознанное, притязательное или нетребовательное и т. д.

После этого члены группы, посоветовавшись, должны дать оценку актуальной жизненной позиции участника по следующим биполярным признакам:

- активность - пассивность;
- наступательность - оборонительность;
- действенность - созерцательность;
- ответственность - безответственность;
- доминирование над жизнью - подчинение жизненным обстоятельствам;
- требовательность - нетребовательность к жизни;
- удовлетворенность - неудовлетворенность жизнью.

Затем оцениваются те изменения, которые претерпевает жизненная позиция участника в идеальном варианте. Упражнение повторяется с каждым членом коррекционной группы.

Упражнение «Мой успех»

Ведущий просит участников вспомнить случай из жизни, когда им пришлось сделать что-то сложное, но они справились с этим, были горды и довольны собой. Призывает поделиться случаем и чувствами, которые испытывал в этот момент.

Рефлексия занятия «Закончи предложение»

Напишите начало предложения на флипчарте или на доске. Пройдите по кругу, предоставляя каждому участнику возможность закончить предложение. Например, можно использовать такие предложения:

- «Самым хорошим за сегодняшний день было...»
- «Новой идеей сегодня для меня стало...»

- «Я надеюсь на то, что...» и т.д.

Занятие №12.

Цель – завершение коррекционно-развивающих занятий со студентами, подведение итогов тренинговых занятий.

Разминка «Радужный самолётик»

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. Для этого лучше использовать цветные карандаши. «Мокрые» краски (акварель, гуашь, фломастеры, маркеры) могут утяжелить и деформировать бумагу. Когда лист разукрашен, из него делается бумажный самолётик. Желательно сразу проверить его лётные качества. Может быть, потребуется что-то изменить или сделать заново.

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 повторов с предыдущими пожеланиями. Примеры: «Я тебе желаю, Миша, быть веселым, активным!», «Маша! Желаю тебе 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?»

Упражнение «Соковыжималка»

Ведущий на трёх больших плакатах рисует или пишет словами:

- 1) корзинку/горку апельсинов
- 2) стакан оранжевого апельсинового сока
- 3) кучку выжимок из выдавленных апельсинов

Каждый из участников получает по 2-4 самоклеющихся листка бумаги. На них он может написать то, что осталось в памяти к финалу тренинга. Небольшой текст с названием/описанием тренинговых процессов, игр, заданий, впечатлений от общения с одноклассниками и с тренером и т.д. Затем, по сигналу ведущего, эти листки можно будет вклеить на соответствующие плакаты:

- **на плакат с апельсинами** – то, что ещё не обрело законченного вида, что нужно додумать, к чему будет необходимо вернуться.

- **на плакат со стаканом чудесного освежающего сока** можно наклеивать то, что радовало, вдохнуло новую энергию, укрепило физические и духовные силы.

- **на плакат с отходами нашей соковыжималки** будут наклеены вещи, от которых лучше избавиться, которые не понравились, были излишни, обидны, не актуальны, раздражали.

Взглянем затем на три листа и обсудим эффективность работы нашей "соковыжималки":

- много ли тем оказались не проработаны
- многие ли отношения остались не проясненными
- многие ли конфликты не нашли своего разрешения
- о чем заставил тренинг задуматься

- что я хочу узнать ещё о себе/ о товарищах/ о теме тренинга, как и в каком направлении планирую самообразование

- какие «вкусные» моменты тренинга порадовали нас в совместной работе

- что придавало силы, внушало уверенность

- какую «жажду» (в чём?) помог мне тренинг утолить

- что хотелось бы исправить/изменить

- какие моменты встречи лучше бы не происходили вообще

- с каким «послевкусием» расходятся участники.

Реквизит: 3 листа ватмана с изображением или надписями апельсинов, стакана апельсинового сока, выжатых апельсинов. Стикеры, ручки, равные количеству участников.

Упражнение «Клубок»

Вся группа стоит в круге. Участники передают друг другу клубок ниток, проговаривая, что значит для него данный человек, произнося пожелания, слова благодарности (любому участнику, не обязательно соседу справа или слева). Постепенно середина круга превращается в узор из натянутых нитей. Когда круг завершен, каждый участник натягивает свою нить, и группа минуту стоит с закрытыми глазами, стремясь прочувствовать другого человека.

Реквизит: клубок ниток.

Подведение итогов:

Наш тренинг подошел к концу. Я хочу услышать мнение каждого из Вас о сегодняшнем занятии. Что вызвало положительные эмоции? Что вызвало негативные эмоции? Что было самым полезным? Что было самым сложным? Что узнали нового о себе, своих одноклассниках? Что запомнилось больше всего?

Рефлексия занятия «Я ценю тебя за то....»

Сядьте в круг, затем предложите одному из участников сказать, что он ценит в другом участнике группы. Затем этот участник оценивает другого участника. Проводите данное упражнение до тех пор, пока каждый не выскажется и не получит хотя бы одну оценку. Попробуйте использовать маленький предмет, который вы будете давать участнику, получившему оценку — пуговицу, флажок, листок бумаги с надписью «спасибо» и т.д. Так участники группы будут знать, кто еще не получил оценку, и никто не останется без нее.

Рефлексия коррекционно-развивающей программы

С помощью цветной бумаги, ножниц, фломастеров и т.д. участники делают сердечки (или иные фигуры) с благодарностями группе. Уходя, каждый вывешивает свое сердечко на доску.

Список литературы

1. Бильданова, В.Р. Приемы психологической саморегуляции в деятельности учителя / В.Р. Бильданова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Спецвыпуск №1. – С. 30-42.
2. Гарбузова, Г.В. Студенческое самоуправление как средство формирования профессиональной идентичности будущих специалистов: Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2009. – 186 с.
3. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи [Текст] / Е.И. Головаха. – Киев: Наукова думка, 1998. – 144 с.
4. Грецов, А.Г. Лучшие упражнения для обучения саморегуляции: учебно-мет. Пособие / под. общ. ред. С.П. Евсеева. – СПб.: СПб НИИ физической культуры, 2006. – 44 с.
5. Гурылёва, Л.В. Содержание и динамика профессиональной идентичности психологов образовательных учреждений: Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – Москва, 2007. – 168 с.
6. Демидова, Т.П. Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях [Текст]: Учебное пособие / Т.П. Демидова. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. – 112 с.
7. Зеер, Э.Ф. Психология профессий [Текст]: Учебное пособие для студентов вузов. / Э.Ф. Зеер. - М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. - 336 с.
8. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования [Текст]: Учебное пособие. / Э.Ф. Зеер. - М.; Воронеж, 2003. – 479 с.
9. Упражнение разминки "Любимые фильмы" [Электронный ресурс] // А. Я. Психология (azps.ru): [web-сайт]. 3.11.2015. – Режим доступа: http://azps.ru/training/razminka/lubimye_filmi.html (3.11.2015).
10. Чумаков, М.В. Развитие эмоционально-волевой сферы личности: Учебное пособие. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2012. – 126 с.