

**ГОСУДАРСТВЕННОГО БЮДЖЕТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
МИНИСТЕРСТВО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

На правах рукописи

КУЗНЕЦОВА Алеся Анатольевна

**РЕФЛЕКСИВНО-СМЫСЛОВАЯ РЕГУЛЯЦИЯ СОСТОЯНИЯ
ВЫГОРАНИЯ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

19.00.07 – педагогическая психология

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата
психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук,
профессор
В.Б. НИКИШИНА

Курск – 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕФЛЕКСИВНО-СМЫСЛОВОЙ РЕГУЛЯЦИИ СОСТОЯНИЯ ВЫГОРАНИЯ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	16
1.1. Сравнительно–феноменологический анализ состояния выгорания как психического состояния в условиях профессиональной деятельности субъект-субъектной направленности.....	16
1.2. Теоретико-методологический анализ психологических механизмов регуляции психических состояний.....	40
1.3. Концептуальная модель рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания преподавателей высшей школы	56
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРНО-ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СОСТОЯНИЯ ВЫГОРАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	69
2.1. Исследование структурно-феноменологических проявлений состояния выгорания в условиях педагогической деятельности	69
2.2. Исследование профессионально-должностных факторов состояния выгорания в условиях педагогической деятельности.....	84
2.3. Исследование критериев оценки влияния состояния выгорания в условиях педагогической деятельности.....	90
2.4. Разработка и стандартизация диагностической методики «Субъективная оценка редукции достижений в условиях педагогической деятельности (СОРД)».....	100
ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНО-СМЫСЛОВОЙ РЕГУЛЯЦИИ СОСТОЯНИЯ ВЫГОРАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	108
3.1. Исследование рефлексивных механизмов регуляции состояния выгорания в условиях педагогической деятельности	108
3.2. Исследование смысловых механизмов регуляции состояния выгорания в условиях педагогической деятельности.....	118
3.3. Исследование структуры рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания в условиях педагогической деятельности	125
ГЛАВА 4. ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	138
4.1. Концептуальное обоснование программы психологического сопровождения преподавателей высшей школы, направленной на снижение уровня выраженности структурных компонентов состояния выгорания	138
4.2. Апробация программы психологического тренинга, направленного на снижение уровня выраженности структурных компонентов состояния выгорания преподавателей высшей школы	1496
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	1552
ЛИТЕРАТУРА	155
ПРИЛОЖЕНИЕ	1817

Введение

Актуальность проблемы исследования.

Традиционно в системе психологического знания психические состояния, как психическое явление (Платонов К.К., 1982), попадают в зону междисциплинарного интереса (общепсихологического, психолого-педагогического, психофизиологического, социально-психологического и др.). Поиск общих закономерностей в реализации дифференцированных психических состояний представляет собой направление активного научно-исследовательского поиска отечественной психологической школы (Рубинштейн С.Л., 1989; Небылицын В.Д., 1976; Ломов Б.Ф. 1984; Бубнова А.В., 1988; Прохоров А.О., 1995; Ильин Е.П., 2002; Орел В.Е., 2005 и другие).

За сорокалетний исследовательский период феномен выгорания имел множественную понятийную представленность от «выгорания персонала» (Freudenberger Н., 1974), «эмоционального сгорания» (Ананьев Б.Г., 1968) до психического выгорания (Орел В.Е., 1999, 2001, 2005). Можно выделить как минимум два аспекта актуальности исследования рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания. Первый аспект обусловлен требованиями изменяющейся социальной реальности, в частности изменениями в области системы образования, как области деятельности, где наиболее часто возникает состояние выгорания. Реформы в сфере образования, проводимые в последние годы, внедрение Программы перспективного развития 2000-2020 гг., предполагающие изменения не только в сфере общего образования, но также затрагивающие высшее профессиональное образование, ориентируют на усиление значимости субъекта профессиональной деятельности, качества его жизни. В принятой Правительством Российской Федерации «Национальной доктрине образования Российской Федерации на период до 2025 года» отмечается, что российская система высшего образования должна стать конкурентоспособной с системами высшего образования передовых

стран. Социальная значимость субъекта деятельности, его психические состояния приобретают статус категорий макросоциального уровня.

Второй аспект актуальности заключается в том, что в течение последних сорока лет, начиная с 70-х годов XX в. (Freudenberger Н.Л., 1974; Maslach С., 1976), динамика исследовательских изысканий в области выгорания неуклонно растет, затрагивая его различные аспекты, однако до сих пор нет единого мнения в вопросе профилактики и преодоления состояния выгорания и психологического сопровождения преподавателей высшей школы.

Состояние научной разработанности проблемы исследования.

Исследовательское пространство феноменологии состояния выгорания в отечественной психологии можно дифференцировать по сферам деятельности: педагогическая (Борисова М.В., Рукавишников А.А., 2003; Гапонова С.А., 2005; Ганеева Э.Р., 2005; Кочерга И.В., 2007; Воробьева М.А., Овсянникова Т.Ю., Ожогова Е.Г., 2008; Феофанов В.Н., Коновальчук А.Н., Курапова И.А., 2009; Дубиницкая К.А., 2011; Андреева Н.Ю., 2011; Прокопцева Н.В., 2013; Сурженко Л.В., Луговский В.А., 2013); социальная (Умняшкина С.В., 2001; Асеева И.Н., Никишина В.Б., 2007; Полунина О.В., 2009; Доценко О.Н., 2008;); медицинская (Арутюнов А.В., 2004; Большакова Т.В., 2004; Кайбышев В.Т., Лукьянов В.В., 2007; Фокина Т.Ю., 2009; Сосильникова Е.А., Золотухина Л.В., 2011; Огнерубов Н.А., 2013; Конорев М.Р., 2013); управленческая (Тихонова Ю.Г., 1999; Айсина Р.М., 2007; Виданова Ю.И., 2008; Савина Н.С., 2009); спортивная (Ковальчук В.И., 2000; Гринь Е.И., 2008; Мищенко А.В., 2011); деятельность правоохранительных и пенитенциарных органов (Китаев-Смык Л.А., 2008; Ильиных О.В., 2010; Крапивина О.В., 2011; Лукшина О.Ю., 2013); воинской службы (Сечко А.В., 2006; Капралова Н.А., 2013); факторам и детерминантам возникновения (Старченкова Е.С., 2002; Агапова М.В., 2004; Горохова М.Ю., 2004; Орел В.Е., 2001, 2005; Мальцева Н.В., 2005; Кутузова Д.А., 2006; Никишина В.Б., 2007, 2010; Ушакова Т.А., 2009; Редина Т.В., Волканевский С.В., 2010;

Базалева Л.А., 2010; Надежина М.А., 2011; Наличаева С.А., 2011; Соломин В.И., Сюртукова Е.Ю., 2013); по психофизиологическим аспектам (Кондратьева О.Г., 2011); по методам и формам профилактики и преодоления (Иванова Е.В., 2003; Жалагина Т.А., 2004; Семиздралова О.А., 2006; Бабич О.И., 2007; Воробьева М.А., Василенко А.Ю., Папанова О.А., 2008; Волобаев В.Н., 2009; Густелева А.Н., 2009; Таткина Е.Г., 2010; Солодкова Т.И., 2011; Молчанова Л.Н., 2012).

Анализируя исследования последнего десятилетия, посвященные проблеме выгорания, следует отметить тенденцию: в исследованиях 2003-2006 гг. большая часть работ посвящена изучению состояния выгорания в социальных профессиях; в исследовательской проблематике 2007-2010 гг. представлен ряд работ, посвященных изучению состояния выгорания в условиях педагогической деятельности; в работах последних четырех лет (2011-2015 гг.) в качестве преобладающей тенденции наблюдается изучение состояния выгорания в рамках медицинской профессии и профессий экстремального профиля. Таким образом, состояние выгорания приобретает статус общепрофессионального феномена, однако из поля зрения исследователей выпадает изучение общих закономерностей преодоления состояния выгорания, с одной стороны, а с другой стороны – их спецификация с учетом условий профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, так как в его деятельности существует большое количество объективных и субъективных факторов, оказывающих негативное воздействие как на профессиональную деятельность (снижая ее эффективность), так и на преподавателя (субъекта деятельности), активируя психическое выгорание, эмоциональное напряжение и стресс.

Цель исследования: выявление рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания как основание разработки программы психологического сопровождения преподавателей высшей школы.

Объект исследования: состояние выгорания в условиях педагогической деятельности.

Предмет исследования: рефлексивно-смысловая регуляция состояния выгорания у преподавателей высшей школы.

Гипотеза исследования. Критериями состояния выгорания в условиях педагогической деятельности выступают параметры социально-психологической адаптации, удовлетворенность профессиональной деятельностью и уровень субъективного благополучия, структурная организация состояния выгорания регулируется рефлексивно-смысловыми механизмами.

Задачи исследования:

1. Провести теоретико-методологический анализ рефлексивно-смысловых механизмов регуляции состояния выгорания в условиях педагогической деятельности преподавателей высшей школы.

2. Осуществить эмпирическое исследование структурно-феноменологических особенностей состояния выгорания в условиях педагогической деятельности.

3. Выявить критерии проявления состояния выгорания в условиях педагогической деятельности.

4. Осуществить эмпирическое исследование рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания в условиях педагогической деятельности.

5. Осуществить анализ иерархической структуры рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания преподавателей высшей школы в условиях педагогической деятельности

6. Разработать и апробировать программу психологического сопровождения преподавателей высшей школы, направленную на снижение состояния выгорания через оптимизацию рефлексивно-смысловой регуляции.

Методологические основы исследования. Работа основывается на общепсихологических методологических принципах детерминизма, взаимодействия и развития, единства сознания и деятельности (А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, М.Г. Ярошевский,

В.А. Мазилев); основных положениях теории системогенеза в психологии (В.А. Барабанщиков, А.В. Карпов, Ю.П. Поваренков); в положениях теории психических состояний (В.А. Ганзен, Н.Д. Левитов, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, А.О. Прохоров); положениях концепции психической регуляции (Л.С. Выготский, Е.П. Ильин, А.В. Карпов, В.И. Моросанова, А.О. Прохоров); положениях и подходах к изучению феномена психологического стресса и выгорания (В.В. Бойко, М.В. Борисова, Н.Е. Водопьянова, В.В. Лукьянов, Л.Н. Молчанова, В.Б. Никишина, В.Е. Орел, Т.И. Ронгинская, А.А. Рукавишников, Е.С. Старченкова, Т.В. Форманюк, Н.Ж. Freudenberger, С. Maslach, В. Perlman, Е.А. Hartman, М. Burish, С. Cherniss); положениях и концепциях педагогической деятельности (С.А. Гапонова, Э.А. Голубева, Л.Г. Дикая, Н.В. Ключева, Н.В. Нижегородцева, Н.В. Кузьмина, Э.В. Лихачева, Л.М. Митина, И.С. Попов, Л.С. Шафранова, Т.В. Разуваева, М.М. Кашапов, Е.А. Сорокоумова, А.И. Щербаков).

Методы исследования: теоретические–метод категориально-понятийного анализа, историко-феноменологический, проблемологический, библиометрический анализ; эмпирические–психодиагностические методики: методика «Определение психического «выгорания» (А.А. Рукавишников)»; Шкала PSM–25 Лемура-Тесье-Филлиона (Lemur-Tessier-Fillion) (в переводе и адаптации Н.Е. Водопьяновой); методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (в модификации В.В. Бойко); опросник социально-психологической адаптации личности К. Роджерса и Р. Даймонда; Шкала субъективного благополучия (Г. Перуэ-Баду) (G. Perrudet-Badoux) (адаптация М.В. Соколовой); методика оценки интегральной удовлетворенности трудом (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов); методика «Репертуарные решетки» Дж. Келли; опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой; тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева; методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова.

Методы статистической обработки данных: методы описательной (среднее значение, мода, среднеквадратическое отклонение), сравнительной (непараметрический критерий U –Манна-Уитни) и многомерной статистики (многомерный корреляционный анализ (по Спирмену (R)), факторный анализ с varymax-вращением, кластерный, регрессионный анализ. Для обработки результатов применялись стандартные пакеты программ статистического анализа.

Исходя из того, что основной функцией в использовании методов статистической обработки данных является представление первичных данных в адекватном виде [118], нами была использована совокупность методов, позволяющих детализировать решение поставленных в исследовании задач и усилить интерпретационный потенциал [61] (с одной стороны сочетание как традиционных и широко применяемых статистических методов, так и относительно менее известных, но также значимых для решения основных задач данной работы; с другой стороны применение нескольких методов, например, по способу преобразования исходной информации: структурные, классификации, экстраполяции).

Организация и эмпирическая база исследования. Общий объем выборки составил 180 человек в возрасте от 24 до 55 лет. Все испытуемые имеют высшее профессиональное образование с квалификацией «преподаватель высшей школы» или «учитель». Длительность профессиональной деятельности всех испытуемых составляет не менее трех лет. Формирование выборок осуществлялась по двум критериям: профиль педагогической деятельности (школа, вуз); профессионально-должностная дифференциация преподавателей высших учебных заведений. Первую группу составили 99 преподавателей высших учебных заведений, занимающих различные должности (преподаватель–27 человек, старший преподаватель–25 человек; доцент–25 человека; профессор–22 человека). Во вторую группу вошли учителя средних общеобразовательных школ (81 человек). Исследование осуществлялось на базах Курского государственного

медицинского университета, Курской государственной сельскохозяйственной академии, Юго-Западного государственного университета, Курского института социального образования (филиала) РГСУ, а также средних общеобразовательных школ г. Курска.

Достоверность результатов исследования обеспечивается целостным подходом к решению исследуемой проблемы; методологической обоснованностью и непротиворечивостью исходных теоретических положений исследования; корректностью использования подходов и методов исследования, адекватных цели, задачам и логике исследования; корректной организацией экспериментальной работы; достаточной количественной базой эксперимента; репрезентативностью выборки; сочетанием количественного и качественного анализа результатов, корректным и адекватным применением методов математической статистики.

Результаты, полученные лично соискателем, и их научная новизна.

Разработана концептуальная модель рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания преподавателей высшей школы; осуществлена качественная оценка критериев влияния состояния выгорания в условиях педагогической деятельности с выделением системообразующего компонента – общего уровня социально-психологической адаптации; выявлена иерархическая структура регуляции состояния выгорания в условиях педагогической деятельности по критериям ее содержания. Общими тенденциями в реализации системы регуляции как у преподавателей высшей школы, так и у учителей общеобразовательных школ является средний уровень параметров смысловых ориентаций, саморегуляции и рефлексивности. Через применения способа «дублирования» (применение нескольких методов статистической обработки данных для усиления надежности полученных результатов) выявлено, что рефлексивно-смысловые механизмы регуляции реализуется в следующей последовательности:

оптимизация структурных компонентов состояния выгорания через осмысленность жизни, формирование стремления к профессиональной самореализации, развитие умений и навыков, саморегуляции, на заключительном этапе – развитие умений и навыков рефлексии. Данные положения заложены в концептуальное обоснование программы психологического сопровождения преподавателей высшей школы.

В ходе исследования решена научная задача, которая заключалась в обнаружении и выявлении общих закономерностей в структурной организации состояния выгорания в условиях педагогической деятельности, в реализации рефлексивно-смыслового подхода к регуляции состояния выгорания преподавателей высшей школы.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Отраженные в диссертации положения соответствуют формуле специальности 19.00.07 – «Педагогическая психология»: является исследование психологических фактов, механизмов, закономерностей педагогической деятельности и действия ее индивидуальных или коллективных субъектов (педагога, педагогического коллектива), взаимодействия субъектов педагогической и учебной деятельности на различных уровнях и ступенях образовательного процесса; исследование психологического влияния содержания и форм организации образовательного процесса на его результаты, влияния характера и содержания различных видов деятельности, осуществляющейся в условиях образовательной среды.

Область исследования: психология педагогической деятельности, психологические закономерности, факторы и условия ее становления и развития, профессионально-психологические особенности педагогов (способности, компетентность, стиль); психология педагогического контроля (педагогическая психодиагностика); рефлексивно-смысловые механизмы регуляции состояния выгорания в условиях педагогической деятельности.

Отрасль науки: психологические науки.

Теоретическая значимость работы. Выявленные закономерности изучения рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания, а также структурно-детерминационные закономерности его реализации позволяют отнести данное явление к психическим состояниям, возникающим в условиях профессиональной деятельности.

Практическая значимость исследования. Результаты используются для разработки учебно-методического комплекса по элективному курсу «Технология психологической коррекции эмоционального выгорания в условиях педагогической деятельности» для специальности «Психология», включающего программу учебной дисциплины, лекции, учебно-методические рекомендации для преподавателей, учебно-методические рекомендации для самоподготовки студентов, методические указания по самостоятельной внеаудиторной работе студентов; разработан курс «Психологическая профилактика состояния выгорания преподавателя высшей школы» в рамках программы повышения квалификации (72 часа); материалы диссертационной работы включены в материалы учебно-методического комплекса в рамках дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки «Преподаватель высшей школы»; материалы диссертационной работы внедрены в образовательный процесс КИСО (филиал) РГСУ, КГМУ, о чем свидетельствуют акты об использовании предложения в образовательном процессе. Разработана и стандартизирована авторская методика субъективной оценки редукции достижений в условиях педагогической деятельности, переведена в программу для ЭВМ (свидетельство о государственной регистрации № 2014617271).

Положения, выносимые на защиту:

1. Концептуальная модель рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания в условиях педагогической деятельности реализуется в структурно-процессуальном аспекте и включает в себя следующие элементы: структурные компоненты состояния выгорания (эмоциональное истощение, личностное отдаление, профессиональная мотивация); критерии состояния выгорания (уровень субъективного благополучия, социально-психологической адаптации и удовлетворенности профессиональной деятельностью); рефлексивно-смысловую регуляцию через которую осуществляется снижение выраженности уровня состояния выгорания. Рефлексивно-смысловая регуляция, рассматривается нами как произвольное управление психическим состоянием посредством целенаправленного смыслообразования через рефлексирование.

2. Общими тенденциями в структурной организации состояния выгорания в условиях педагогической деятельности является значимое снижение профессиональной мотивации (редукция профессиональных достижений) вне зависимости от профиля педагогической деятельности (школа, вуз). Особенностью структуры состояния выгорания преподавателей высшей школы является высокая степень ее интегрированности, что обеспечивает ее устойчивость и качественное своеобразие.

3. Критерии состояния выгорания в условиях педагогической деятельности как на уровне профиля профессиональной деятельности (школа, вуз), так и в аспекте профессионально-должностной дифференциации (преподаватель, старший преподаватель, доцент, профессор) реализуются через снижение уровня субъективного благополучия, уровня социально-психологической адаптации и удовлетворенности профессиональной деятельностью.

4. Общими тенденциями в рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания вне зависимости от профиля педагогической

деятельности (школа, вуз) выступают средний уровень выраженности параметров смысложизненных ориентаций, саморегуляции и рефлексивности. Специфика рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания у преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации проявляется в более высоких показателях уровня рефлексивности и общего уровня саморегуляции у преподавателей, нежели у старших преподавателей, доцентов, профессоров; тогда как общий уровень осмысленности жизни выше у профессоров.

5. Иерархическая структура рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания преподавателей высшей школы реализуется в оптимизации стилей саморегуляции (ее параметров: общий уровень саморегуляции); в оптимизации смысловой регуляции (ее параметров: результат, локус контроля Я, общий уровень осмысленности жизни) через рефлексивную регуляцию.

6. Программа психологического сопровождения для преподавателей высшей школы направлена на снижение уровня выраженности структурных компонентов состояния выгорания через оптимизацию рефлексивно-смысловой регуляции.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения диссертации были представлены на VIII Международной научно-практической конференции «Новини на научния прогрес-2012» (Болгария, 2012); Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы здоровьесбережения студенческой молодежи» (Курск, 2012); Всероссийской научно-практической конференции «Высшая школа и студенчество сегодня» (Курск, 2012); II Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы психологии» (Краснодар, 2012); I Международной научной конференции «Общие и особенные черты научных исследований в различных сферах» (Москва, 2012); Международной научной конференции «Фундаментальные исследования» (Хорватия, 2012); Всероссийской научно-практической конференции «Профессионализация и

выгорание» (Курск, 2012); II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Психология здоровья и болезни: клиничко-психологический подход» (Курск, 2012); IV Международной научно-практической конференции «Теоретические и практические аспекты развития современной науки» (Москва, 2012); Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию со дня рождения А.С. Макаренко (Курск, 2013); V Международной научно-методической конференции «Современные проблемы высшего профессионального образования» (Курск, 2013); Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции молодых ученых: для студентов и аспирантов по направлению «Психология», «Социальная работа» по специальности «Клиническая психология». Наука и практика: пути интеграции (Санкт-Петербург, 2013); Международной научной конференции, посвящённой 80-летию А.В. Брушлинского (Москва, 2013); II Всероссийской научной конференции «Психология психических состояний: актуальные теоретические и прикладные проблемы» (Казань, 2013), Международной научно-практической конференции «Нарушение психического развития у детей-междисциплинарная проблема. Семья особого ребенка» (Смоленск, 2014), Всероссийской научной конференции студентов и молодых ученых с международным участием «Молодежная наука и современность», посвященной 79-летию КГМУ (Курск, 2014), VIII Международной зимней школе по психологии состояний «Психология психических состояний» (Казань, 2014), Юбилейной конференции «От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете» (Москва, 2015), VII Международной научно-практической конференции «Системогенез учебной и профессиональной деятельности» (Ярославль, 2015), методологических семинарах на кафедре общей психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского (Ярославль, 2015), методологическом семинаре в ЯрГУ им. П.Г. Демидова (Ярославль, 2016).

По теме диссертации имеется 2 учебных пособия, 8 публикаций в журналах, рекомендованных ВАК. Общий объем публикаций составляет 27,4 п.л.

Объем и структура диссертации. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, библиографического списка (211 наименование из них 23 иностранных), приложений. Общий объем диссертации-244 страницы, в том числе объем основного текста (без списка литературы и приложений)-158 страниц. Диссертация иллюстрирована рисунками, таблицами.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕФЛЕКСИВНО-СМЫСЛОВОЙ РЕГУЛЯЦИИ СОСТОЯНИЯ ВЫГОРАНИЯ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

1.1. Сравнительно-феноменологический анализ состояния выгорания как психического состояния в условиях профессиональной деятельности субъект-субъектной направленности

Категорией базисного уровня по отношению к выгоранию является категория психического состояния, то есть выгорание выступает как определенный вид психических состояний. В этой связи, используя такие общетеоретические методы, как метод категориально-понятийного анализа, историко-феноменологический анализ, проблемологический анализ, библиометрический анализ, целесообразно провести структурно-феноменологический анализ состояния выгорания как психического состояния в условиях профессиональной деятельности субъект-субъектной направленности.

Приступая к структурно-феноменологическому анализу состояния выгорания, целесообразно его соотнести с категорией психических состояний, рассматриваемых как конкретное взаимодействие и соотношение компонентов психики за определённый период, как временное состояние психики [168].

С общепсихологической точки зрения А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского (1998) категория психического состояния используется «для условного выделения в психике индивида относительно статического момента, в отличие от понятия «психический процесс», подчеркивающего динамические моменты психики, и понятия «психическое свойство», указывающего на устойчивость проявлений психики индивида, их закреплённость и повторяемость в структуре его личности» [138].

Используя методы категориально-понятийного анализа и историко-феноменологического анализа, рассмотрим авторские подходы к исследованию состояний как психических явлений.

В рамках отечественной психологии первая попытка обоснования проблемы психических состояний была предпринята Н.Д. Левитовым (1964), который определяет их как целостную характеристику психической деятельности человека, происходящую за определённый период времени. Любое психическое состояние (согласно принципу единства деятельности и психики) является не только переживанием, но и деятельностью, которая имеет некоторое внешнее выражение. Состояния, возникающие в процессе деятельности, могут составить особую группу состояний, но дифференцировать их по видам профессиональной деятельности нецелесообразно, поскольку при любом виде деятельности могут проявиться одни и те же состояния.

Н.Д. Левитов (1964) также считает, что группировать состояния возможно по их основным характеристикам:

1. Состояния ситуативные и личностные. Во-первых, выражаются особенности ситуаций, которые вызывают у человека реакции, которые для него не характерны, а во-вторых – индивидуальные свойства человека. В этом случае речь идет о типичных и не типичных реакциях человека на ситуацию. Таким образом, название этой группы состояний, данное ученым, удачным признать нельзя. Все состояния человека ситуативны – развиваются под влиянием какой-либо ситуации, поэтому следовало бы говорить о типичных и не типичных для каждого человека состояниях.

2. Состояния более поверхностные и более глубокие подразумевают под собой то, насколько сильно выражено какое-либо состояние человека.

3. Состояния краткие и продолжительные, то есть одни состояния длятся минуты, а другие – сутки и более.

4. Состояния, отрицательно или положительно действующие на человека. Подразумевается, что некоторые состояния оказывают на человека

благотворное влияние, а другие для него вредны. Во многих случаях это так, но здесь нет абсолютной границы.

5. Состояния более или менее осознанные. Например, по мнению Н.Д. Левитова (1964), рассеянность чаще бывает неосознаваемым психическим состоянием, а решительность-сознательна всегда.

С точки зрения Д.А. Леонтьева (1997), осознавать смысл происходящих событий и явлений – значит видеть их неповторимое, исключительное и при этом объективное место в собственной жизни и деятельности.

Понятие «психическое состояние» по Ю.Е. Сосновиковой определяется как конкретное взаимодействие и соотношение компонентов психики за определённый период, как временное состояние психики. Ю.Е. Сосновикова (1975) классифицирует психические состояния с учетом их распространенности, напряженности, продолжительности, адекватности и осознанности. Она считает, что психические состояния можно так же классифицировать по возрастному принципу; по ведущей деятельности, которая их характеризует; по видам труда, в которых эти состояния возникают; по принципу наибольшей выраженности значимости в них существенных личностных свойств человека [168].

Г.Ш. Габдреева (1981) под психическим состоянием понимает «целостную характеристику его психической деятельности за определенный период, которая отражает сложную структуру взаимосвязей с выше-и нижерасположенными уровнями системы психической регуляции, образованную процессами самоуправления и саморегуляции» [31].

К.К. Платонов (1982), рассматривая классификацию психических явлений по критерию продолжительности, выделил 3 группы: психические процессы (психические явления, характеризующиеся относительной кратковременностью, однородностью психической структуры, в которых можно выделить начало, продолжительность и окончание); психические состояния (психические явления, характеризующиеся относительной длительностью протекания при сохранении однородности; психический

процесс, взятый на этапе его протекания); психические свойства (психические явления, характеризующиеся закрепленностью и повторяемостью в структуре личности субъекта).

Б.Ф. Ломов (1984) считал, что все психические состояния, свойства и процессы существуют отнюдь не вне живого человеческого организма, а являются функцией мозга. Он сформировался и развился лишь посредством биологической эволюции и исторического развития человека. Из всего этого следует, что выявление законов психики требует не только исследования работы мозга и нервной системы человека, но и всего его организма.

В.Н. Мясищев (1966) определяет состояние как «общий функциональный уровень (тонус), на фоне которого развивается процесс; речь идет о различных уровнях активации мозга, понимаемых как разные состояния: сон-бодрствование, возбуждение-торможение» [114].

А.О. Прохоров (1999) представил психическое состояние как некую систему, характеризующуюся иерархичностью и многоуровневостью, целостностью, структурой, функцией и тому подобными системными качествами, используя при этом в качестве исходного одно из направлений системного подхода. В качестве основной причины возникновения психического состояния автор называет «единство переживания субъекта и его поведения в ситуации жизнедеятельности». При всём этом в качестве основных звеньев возникновения психического состояния именно как системного образования он выделил:

- ситуацию, в которой выражается степень сбалансированности психических свойств индивида и условий внешней среды, через которые они проявляются в жизни и деятельности индивида;
- самого субъекта, выражающего личностные особенности индивида как внутренние условия в совокупности (знания, навыки, прошлый опыт и т.д.), которые опосредуют восприятие, а также воздействие на субъект внешних условий среды;

- системообразующий фактор, позволяющий объединить в целостную систему различные психологические особенности личности, подсистемы и механизмы.

В.К. Сафонов (2004) рассматривает психическое состояние как «результат приспособительной реакции организма и личности в ответ на изменение внешних и внутренних условий, направленный на достижение положительного результата деятельности и выражающийся в степени мобилизации функциональных возможностей и переживаниях человека» [157].

Итак, определив содержание понятия психического состояния с точки зрения авторских подходов, далее представим их сравнительную характеристику (см. таблицу 1).

Таблица 1

Авторские подходы к исследованию состояний как психических явлений

<i>Автор</i>	<i>Определение понятия психического состояния</i>
Н.Д. Левитов (1964)	Целостная характеристика психической деятельности человека, происходящая за определённый период времени, которая показывает своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых явлений и предметов окружающей действительности, а также психических свойств и предшествующего состояния личности [90].
Ю.Е. Сосновикова (1975)	Конкретное взаимодействие и соотношение компонентов психики за определённый период, как временное состояние психики [168].
Г.Ш. Габдреева (1981)	Целостная характеристику его психической деятельности за определённый период, которая отражает сложную структуру взаимосвязей с выше- и нижерасположенными уровнями системы психической регуляции, образованную процессами самоуправления и саморегуляции [31].
К.К. Платонов (1982)	Психические явления, характеризующиеся относительной длительностью протекания при сохранении однородности; психический процесс, взятый на этапе его протекания [139]

В.Н. Мясищев (1966)	Общий функциональный уровень (тонус), на фоне которого развивается процесс [170].
А.О. Прохоров (1994)	Некая система, характеризующаяся иерархичностью и многоуровневостью, целостностью, структурой, функцией и тому подобными системными качествами [144].
В.К. Сафонов (2004)	Результат приспособительной реакции организма и личности в ответ на изменение внешних и внутренних условий, направленный на достижение положительного результата деятельности и выражающийся в степени мобилизации функциональных возможностей и переживаниях человека [157].

Таким образом, имеющиеся в литературе определения психического состояния прямо или косвенно подчёркивают целостность, сложность, многокомпонентность, многоуровневость и многофункциональность состояний человека как психического явления.

Основной функцией психических состояний является опосредование осуществления психических процессов в ситуациях, которые знакомы субъекту, и позволяют ему адаптироваться к действию и восприятию в непривычной, незнакомой ситуации. В этой позиции психические состояния выступают для них своеобразным фоном. Такую же роль в отношении психических состояний играют личностные свойства индивида.

Рассматривая различия между психическими состояниями и психическими процессами, основным отличием является интегрированность психических процессов различных уровней (психосоматических, эмоциональных, поведенческих, познавательных) и разной модальности в единую функциональную систему, которая обеспечивает адекватность действий индивида в какой-либо ситуации. При изменении компонентов ситуации (личностно-смысловых условий или условий внешней среды), когда параметры, с помощью которых осуществляются психические процессы, выходят за диапазон их естественного осуществления, приводит к появлению фактора экстремальности. Этот фактор вызывает так называемые экстремальные или кризисные психические состояния.

Определив содержание понятия психического состояния, далее рассмотрим его структуру.

По мнению большинства исследователей (Ганзен В.А., Немчин Т.А., 1983; Ильин Е.П., 2005; Прохоров А.О., 1999, 2009 и др.), в структуру психического состояния включаются: цель деятельности, особенности направленности личности, оценка человеком данной ситуации, предвидение результата деятельности, общая напряженность, общий функциональный уровень, соотношение доминирующих и заторможенных психических компонентов и их организация в данной структуре. При этом отмечается, что структура психического состояния может изменяться в зависимости от ситуации. В структуру психических состояний также включаются аффективные, когнитивные, волевые и мнемические компоненты, мотивационные, эмоциональные, активационные процессы.

Н.Д. Левитов (1964) в структуру психического состояния включает определённую модальность переживания, конкретные изменения в протекании психических процессов (психической деятельности в целом), отражение особенностей личности и характера, а также предметной деятельности и соматического состояния [90].

Т.А. Немчин (1983), в структуре психического состояния выделяет два блока – информационный и энергетический. Информация о диспозиции личности и параметрах ожидаемого (потребного) результата стимулирует структуры мозга, которые запускают активационные процессы соматической регуляции и обеспечивают энергетическую основу адаптации, приспособления к ситуации.

Е.П. Ильин (2005), определяя состояние как системную реакцию, включает в структуру три уровня регулирования, которые образуют функциональную систему: психический – переживания; физиологический, включающий соматические и вегетативные проявления, и третий – поведение человека. Состояние как целостная реакция личности в конкретной ситуации, связано с формированием определенной функциональной системы,

включающей переживания, гуморальную регуляцию со стороны эндокринной и вегетативной нервной системы и двигательные уровни.

А.О. Прохоров (2008), рассматривая структуру психических состояний, ставит вопрос о различиях в структурно-функциональной организации кратковременных и длительных психических состояниях. Принципиальность различий заключается в уровне энергетической составляющей состояния. В случае кратковременных состояний – высокий энергетический потенциал и поддержание высокой активности и эффективности всех подсистем целостной организации человека при осуществлении целенаправленной деятельности. При длительных состояниях – низкий уровень энергетической составляющей, который характеризуется комплексами пассивности, тяжести, напряженности переживаний, низким уровнем психической активности.

В.И. Чирков (1983), рассматривая структуру психического состояния, выделяет три группы переживаний: мотивационные, связанные с желанием работать, включенностью в деятельность; оценочные, представляющие собой оценку результата уже совершенной деятельности; а также переживания интенсивности состояния [182].

В.А. Ганзен (1984) выделяет три структурных элемента описания психического состояния – уровневость, субъективность-объективность и степень обобщенности. Первый элемент структуры подразумевает уровни организации функционирования соматики и психики человека: физиологический, включает нейрофизиологические, морфологические и биохимические изменения, сдвиги физиологических функций; психофизиологический, это вегетативные реакции, изменения психомоторики и сенсорики; психологический, это особенности протекания психических функций и настроения; социально-психологический, здесь рассматриваются характеристики поведения, деятельности, отношения и сознания. Второй элемент структуры раскрывает наличие субъективной и объективной сторон психического состояния: субъективная – переживания,

объективная—все то, что регистрируется исследователем. Третий элемент образуют три группы характеристик—общие, особенные и индивидуальные проявления личности в конкретной ситуации [33].

Структура психического состояния, описанная В.А. Ганzenом (1984), выступает в качестве методологического основания в рамках данного исследования.

Таким образом, приведенные характеристики структуры психического состояния дают основания заключить, что структура целостного системного явления динамична, т.е. может изменяться в процессе функционирования, а также структура—это набор компонентов или процессов системного явления.

Являясь основным объяснительным принципом отечественной психологии, деятельность представляет собой внутреннюю психическую и внешнюю физическую активность человека, регулируемую сознаваемой целью (А.В. Петровский, 1998). Деятельность человека и результаты этой деятельности обусловлены его устойчивыми индивидуальными качествами, а также в значительной степени временными сдвигами, возникающими в его организме, которые определяются как психофизиологические состояния.

Психические состояния формируются в профессиональной деятельности и оказывают на неё влияние. К таким состояниям Е.П. Ильин (2005) относит следующие состояния: стресс, состояние выгорания. По влиянию на результат деятельности психические состояния подразделяют на две группы—положительные и отрицательные. Первые связаны с процессами мобилизации, вторые демобилизации функциональных возможностей человека. Составляющими психического состояния являются уровень активации нервной системы и переживания. Уровень активации характеризуется с одной стороны соотношением процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга, с другой—функциональной асимметрией, неравенством активации левого (деятельностная или продуктивная активация) и правого (эмоциональная активация) полушарий.

Интегральным проявлением переживаний в ситуациях деятельности является чувство уверенности-неуверенности в достижении поставленной цели [55].

Таким образом, возникающие в процессе профессиональной деятельности психические состояния называются функциональными состояниями или состояниями психической напряженности, что позволяет нам рассматривать деятельность как одно из условий возникновения психических состояний.

Принимая в качестве методологического основания сравнительно-феноменологический анализ состояния выгорания как психического состояния в условиях профессиональной деятельности субъект-субъектной направленности психологические теории состояний, основными характеристиками которых по В.А. Ганзену (1984) являются уровневость, субъективность-объективность и степень обобщенности, представим теоретико-методологическую аргументацию отнесенности феномена выгорания к данной группе психических явлений.

Состояние выгорания характеризуется уровневостью, которая проявляется в инициации проявлений выгорания на уровне психики. Затем происходит их реализация в поведении, что соответствует социально-психологическому уровню. Далее они проецируются на физиологический, психофизиологический и психосоматический уровень. Степень обобщенности, включающая три группы характеристик (общие, особенные и индивидуальные проявления личности в конкретной ситуации), реализуется в состоянии выгорания через личностное отдаление. Субъективность-объективность в структуре состояния выгорания реализуется через снижение профессиональной мотивации (профессиональную демотивацию), объективным проявлением которой является снижение эффективности профессиональной деятельности.

Рассматривая состояние выгорания как психическое состояние в условиях профессиональной деятельности субъект-субъектной

направленности, необходимо обозначить факторы возникновения данного состояния.

На данный момент в научном пространстве исследования феномена выгорания существует несколько вариантов классификации факторов его возникновения (Форманюк Т.В., 1994; Бойко В.В., 1996; Орел В.Е., 2001; Зайчикова Т.В., 2005; Maslach С. 1976; Kondo К., 1991; Борисова М.В., 2004; Maslach С., Leiter М.Р., 1997; Maslach С., Schaufeli W.B., Leiter М.Р., 2001). Maslach С., (1976) выделила личностные и ситуационные факторы; Kondo К., (1991) предлагает рассматривать три группы факторов возникновения состояния выгорания: личностные, ролевые, и организационные.

В рамках отечественной психологии в качестве критерия классификации факторов выступает их локализация. Так, Т.В. Форманюк (1994), так же, как и К. Kondo (1991), выделяет три группы факторов: личностные, ролевые и организационные факторы. В.В. Бойко (1996) подразделяет факторы возникновения состояния выгорания на внешние и внутренние. В работах В.Е. Орла (2001) представлена классификация факторов, среди которых выделяются индивидуальные и организационные. М.В. Борисова (2004) выделяет объективные и субъективные факторы возникновения состояния выгорания. Т.В. Зайчикова (2005) предлагает рассматривать факторы возникновения состояния выгорания через категорию детерминант, выделяя при этом социально-экономические, социально-психологические и индивидуально-психологические детерминанты.

На данный момент в исследовательском пространстве феномена выгорания сложилось три направления в его изучении: структурное (Pines А., Aronson Е., 1981; Brill R.L., 1984; Maslach С., 1976, 1982, 1993, 1998; Maslach С., Jackson S.E., 1984; Cherniss С.J., 1992, 1993; Pines А.М., 1993; Dierendonck D.V., Schaufeli W.B., Sixma H.J., 1994), процессуальное (Edelwich J., Brodsky R., 1980; Perlman В., Hartman Е.А., 1982; Shirom А., 1989; Hallsten L., 1993; Burish М., 1993; Burke R.J., Greengalass Е.А., 1995; Бойко В.В., 1999) и

интегративное (Рукавишников А.А., 2001; Орел В.Е., 2005; Ушакова Т.А., 2009; Никишина В.Б., 2010; Молчанова Л.Н., 2012) (см. рис. 1).



Рис. 1. Основные направления в исследовании феномена выгорания

Представители структурного направления А. Pines, Е. Aronson (1981) рассматривают выгорание как состояние физического, эмоционального и когнитивного истощения в связи с продолжительным пребыванием в эмоционально перегруженных ситуациях. Главным фактором выгорания является истощение. Согласно этой модели риск эмоционального выгорания угрожает не только представителям социальных профессий.

С. Maslach и S.E. Jackson (1984) рассматривают состояние выгорания как синдром физического и эмоционального истощения, включая развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к работе, утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам или пациентам, включающий в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений. Основной составляющей эмоционального выгорания является эмоциональное истощение. Оно характеризуется

сниженным эмоциональным фоном, равнодушием или эмоциональным перенасыщением. Деперсонализация проявляется в деформации отношений с другими людьми: повышении зависимости от окружающих, усилении негативизма, циничности установок и чувств в отношении пациентов, клиентов и т.п. Редукция личностных достижений характеризуется как негативная самооценка, занижение своих профессиональных достижений и успехов, негативизм в отношении служебных достоинств и возможностей, ограничение своих возможностей, обязанностей в отношении других.

C. Cherniss (1992) рассматривает состояние выгорания как поведенческую реакцию на стресс, отрицательно связанную с оценкой собственной эффективности. Профессиональная самоэффективность определяется как трехкомпонентная, включающая профессиональное мастерство, определяемое как уровень выраженности профессиональных умений и навыков, способности устанавливать хорошие взаимоотношения с другими людьми; способности оказывать социальное и политическое влияние внутри организации. Высокая оценка своей эффективности по данным параметрам определяет достижение поставленных целей, низкая-способствует возникновению выгорания.

D.V. Dierendonck, W.B. Shaufeli, H.J. Sixma, (1994) рассматривают состояние эмоционального выгорания в качестве двухмерной конструкции, состоящей из эмоционального истощения и деперсонализации. Первый компонент-эмоциональное истощение («аффективный») включает жалобы на свое здоровье, физическое самочувствие, нервное напряжение. Второй-деперсонализация («установочный») проявляется в изменении отношений либо к пациентам, либо к себе.

Представители процессуального направления исследования феномена выгорания рассматривают эмоциональное выгорание как динамический процесс, развивающийся во времени, который характеризуется нарастающей степенью выраженности его проявлений.

V. Perlman и E.A. Hartman (1982) описывают феномен эмоционального выгорания как проявления трех основных классов реакции на

организационные стрессы: физиологические (физическое истощение), аффективно-когнитивные (эмоциональное и мотивационное истощение, деморализация/деперсонализация) и поведенческие реакции. проявляющиеся в физических симптомах (физическое истощение); аффективно-когнитивные реакции (эмоциональное и мотивационное истощение, деморализация/деперсонализация); поведенческие реакции дезадаптация, дистанцирование от профессиональных обязанностей, сниженная рабочая мотивация и продуктивность). Авторы выделяют четыре стадии эмоционального выгорания.

1) *Первая стадия* — напряженность, связанная с дополнительными усилиями по адаптации к ситуационным рабочим требованиям.

2) *Вторая стадия* сопровождается сильными ощущениями и переживаниями стресса. Многие стрессогенные ситуации могут не вызывать соответствующих переживаний, поскольку происходит конструктивное оценивание своих возможностей и осознаваемых требований рабочей ситуации.

3) *Третья стадия* сопровождается реакциями основных трех классов (физиологические, аффективно-когнитивные, поведенческие) в индивидуальных вариациях.

4) *Четвертая стадия* представляет собой эмоциональное выгорание как многогранное переживание хронического психологического стресса. Будучи негативным последствием психологического стресса, переживание выгорания проявляется как физическое, эмоциональное истощение, как переживание субъективного неблагополучия-определенного физического или психологического дискомфорта [208].

Согласно концепции М. Burisch, (1993), развитие состояния выгорания характеризуется стадийностью: значительные энергетические затраты вследствие высокой положительной установки на выполнение профессиональной деятельности, чувство усталости, разочарование и снижение интереса к своей работе. Следует, однако, отметить, что развитие

эмоционального выгорания индивидуально и определяется различиями в эмоционально-мотивационной сфере, а также условиями, в которых протекает профессиональная деятельность человека (см. таблицу 2).

Процессуальная модель состояния выгорания М. Буриша (1993)

Таблица 2

Фаза	Содержание
1. Предупреждающая фаза	<p>а) Чрезмерное участие (чрезмерная активность; отказ от потребностей, не связанных с работой, вытеснение из сознания переживаний неудач и разочарований; ограничение социальных контактов).</p> <p>б) Истощение (чувство усталости; бессонница; угроза несчастных случаев) [190].</p>
2. Снижение уровня собственного участия	<p>а) По отношению к сотрудникам, пациентам (потеря положительного восприятия коллег; переход от помощи к надзору и контролю; приписывание вины за собственные неудачи другим людям; доминирование стереотипов в поведении по отношению к сотрудникам, пациентам-проявление негуманного подхода к людям).</p> <p>б) По отношению к остальным окружающим (отсутствие эмпатии; безразличие; циничные оценки).</p> <p>в) По отношению к профессиональной деятельности (нежелание выполнять свои обязанности; искусственное продление перерывов в работе, опоздания, уход с работы раньше времени; акцент на материальный аспект при одновременной неудовлетворенности работой).</p> <p>г) Возрастание требований (потеря жизненного идеала, концентрация на собственных потребностях; чувство переживания того, что другие люди используют тебя; зависть) [190].</p>
3. Эмоциональные реакции	<p>а) Депрессия (постоянное чувство вины, снижение самооценки; безосновательные страхи, лабильность настроения, апатии).</p> <p>б) Агрессия (защитные установки, обвинение других, игнорирование своего участия в неудачах; отсутствие толерантности и способности к компромиссу; подозрительность, конфликты с окружением).</p>
4. Фаза деструктивного	<p>а) Сфера интеллекта (снижение концентрации внимания, отсутствие способности выполнить</p>

поведения	<p>сложные задания; ригидность мышления, отсутствие воображения).</p> <p>б) Мотивационная сфера (отсутствие собственной инициативы; снижение эффективности деятельности; выполнение заданий строго по инструкции).</p> <p>в) Эмоционально-социальная сфера (безразличие, избегание неформальных контактов; отсутствие участия в жизни других людей либо чрезмерная привязанность к конкретному лицу; избегание тем, связанных с работой; самодостаточность, одиночество, отказ от хобби, скука) [190].</p>
5. Психосоматические реакции и снижение иммунитета	<p>Неспособность к релаксации в свободное время; бессонница, сексуальные расстройства; повышение давления, тахикардия, головные боли; боли в позвоночнике, расстройства пищеварения; зависимость от никотина, кофеина, алкоголя [190].</p>
6. Разочарование и отрицательная жизненная установка	<p>Чувство беспомощности и бессмысленности жизни; экзистенциальное отчаяние [190].</p>

Представитель отечественной психологии В.В. Бойко (1999) в рамках процессуального направления рассматривает эмоциональное выгорание как «выработанный личностью механизм психологической защиты, в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия» [13]. Автор выделяет следующие фазы состояния выгорания: напряжение, резистенция и истощение. Степень их сформированности свидетельствует об уровне выраженности определенных проявлений (см. таблицу 3).

Процессуальная модель эмоционального выгорания

В.В. Бойко (1999)[13]

Таблица 3

Фаза	Проявления
Напряжение	<p>переживание психотравмирующих обстоятельств, проявляющееся в усилении осознания психотравмирующих факторов профессиональной деятельности и нарастании раздражения;</p> <p>неудовлетворенность собой, избранной профессией, должностью, конкретными обязанностями, которая проявляется в результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства;</p> <p>ощущение «загнанности в клетку», представляющее собой чувство безысходности, состояние интеллектуально-эмоционального тупика;</p> <p>тревога и депрессия, обнаруживающиеся в связи с профессиональной деятельностью в особо сложных обстоятельствах, в которых выгорание выступает как средство психологической защиты [13].</p>
Резистенция	<p>неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, возникающее в виде неадекватного ограничения диапазона и интенсивности включения эмоций в профессиональное общение;</p> <p>эмоционально-нравственная дезориентация, проявляющаяся в отсутствии должного эмоционального отношения к субъекту деятельности;</p> <p>расширение сферы экономии эмоций, проявляющееся в ограничении спектра эмоциональных отношений и осуществляющееся вне профессиональной области (например, в общении с родными);</p> <p>редукция профессиональных обязанностей, возникающая как попытка облегчить или сократить обязанности, требующие эмоциональных затрат [13].</p>
Истощение	<p>эмоциональный дефицит, проявляющийся в преобладании негативных эмоций во взаимодействии с субъектами своей деятельности (резкости, грубости, раздражительности и др.);</p> <p>эмоциональная отстраненность, обнаруживающая себя в почти полном исключении эмоций из сферы профессиональной деятельности, что является одним из способов психологической защиты;</p> <p>деперсонализация, проявляющаяся в полной или частичной утрате интереса к человеку, как субъекту профессиональной деятельности и восприятие его, как объекта манипуляций;</p> <p>психосоматические и психовегетативные нарушения, проявляющиеся на уровне физического и психического самочувствия [13].</p>

Представители интегративного подхода (А.А. Рукавишников, 2001; В.Е. Орёл, 2005), основываясь на трехкомпонентной структуре, предложенной С. Maslach (1984), также выделяют три основных структурных компонента состояния выгорания. «Психоэмоциональное истощение» рассматривается как процесс истощения эмоциональных, физических, энергетических ресурсов специалиста в работе с людьми и проявляется в хроническом, эмоциональном и физическом утомлении, равнодушии и холодности по отношению к окружающим. «Личностное отдаление» оценивается по уменьшению количества контактов с окружающими, повышенной раздражительности и негативизме в отношении других. «Профессиональная мотивация» рассматривается как самооценка профессиональной компетентности.

В рамках данного исследования мы реализуем интегративный подход к рассмотрению состояния выгорания, которое рассматривается как психический феномен, интегрирующий в единое целое традиционные состояния и отличающийся от них по степени необратимости и устойчивости во времени, приближаясь по этим параметрам к психическим свойствам. В соответствии с точкой зрения В.Е. Орла (2006) выгорание понимаем как профессиональный феномен, элемент подсистемы профессиональных деструкций, который формируется и проявляется в профессиональной деятельности, оказывая отрицательное влияние на ее протекание и результаты.

Осуществляя сравнительно-сопоставительный анализ состояния выгорания с другими психическими состояниями в профессиональной деятельности, далее рассмотрим состояния стресса, психического напряжения, социальной фрустрации и утомления (см. таблицу 4).

**Сравнительная характеристика структуры психических состояний в
условиях профессиональной деятельности**

Психические состояния	Уровневость	Степень обобщенности	Субъективность-объективность	
			Субъективная сторона	Объективная сторона
Стресс	Проявляется на физиологическом и психологическом уровнях	Индивидуальная значимость стрессогенных факторов	Ощущение потери контроля над собой	Физиологические сдвиги
Психическое напряжение	Характеризуется физиологическими и психологическими проявлениями	Уровень психического напряжения определяется индивидуально-личностными характеристиками	Ощущение общего дискомфорта, тревоги, страха	
Социальная фрустрация	Психологические и психофизиологические проявления	Индивидуальная значимость потребностей	Разочарование, тревога, отчаяние, чувство лишения	
Утомление	Наличие психологических, физиологических и поведенческих проявлений	Индивидуально-личностная обусловленность	Субъективное переживание усталости	Снижение производительности, уменьшение скорости и точности работы
Выгорание	Проявляется на психологическом, физиологическом и соматическом уровнях	Индивидуально-личностные проявления в условиях профессиональной деятельности	Субъективное переживание слабости, раздражительности	

Понятие стресса в современной психологической науке используется для обозначения обширного круга состояний человека, возникающих в ответ на разнообразные экстремальные воздействия (стрессоры) (Суворова В.В., 1975; Селье Г., 1982; Петровский А.В., Ярошевский М.Г., 1998; Бодров В.А., 1995; Парцерняк С.А., 2002; Шишкова Н.Р., 2004; Постылякова Ю.В., 2005).

Первоначально понятие стресса возникло в физиологии для обозначения неспецифической реакции организма (общего адаптационного синдрома) в ответ на любое неблагоприятное воздействие (Селье Г., 2012).

Г. Селье (2012) определил стресс как неспецифическую защитную реакцию организма в ответ на воздействие психотравмирующих факторов, рассматривая стресс как динамическое образование, он выделил три его стадии развития: 1) стадия тревоги как непосредственная реакция на воздействие; 2) стадия резистентности как максимально эффективная адаптация; 3) стадия истощения как нарушение адаптационного процесса (Абабков В.А., Перре М., 2004; Селье Г., 2012;).

Позднее понятие стресса стало использоваться для описания состояний индивида в экстремальных условиях на физиологическом, психологическом и поведенческом уровнях. В зависимости от вида стрессора и характера его влияния выделяют следующие виды стресса: физиологический стресс и психологический стресс. В свою очередь, психологический стресс подразделяется на информационный и эмоциональный стресс. Информационный стресс возникает в ситуациях информационных перегрузок, когда человек не справляется с задачей, не успевает принимать верные решения в требуемом темпе при высокой степени ответственности за последствия принятых решений. Эмоциональный стресс появляется в ситуациях угрозы, опасности, обиды и др. в нескольких формах: импульсивная, тормозная, генерализованная. Различные формы эмоционального стресса приводят к изменениям в протекании психических процессов, эмоциональным сдвигам, трансформации мотивационной структуры деятельности, нарушениям двигательного и речевого поведения.

В контексте профессиональной деятельности стресс как психическое состояние может оказывать как положительное, мобилизующее, так и отрицательное влияние (дистресс), вплоть до ее полной дезорганизации (Петровский А.В., Ярошевский М.Г., 1998).

Л.В. Куликов, О.А. Михайлова (2001) определяют стресс как состояние напряжения, возникающее при несоответствии приспособительных возможностей величине действующей на человека нагрузки, вызывающее активацию и перестройку адаптивных ресурсов психики и организма.

Ведущей психологической характеристикой стресса является напряжение.

Сопоставляя состояние выгорания и стресс, необходимо отметить следующее. По основным проявлениям состояние выгорания можно соотнести с нарушением адаптационного процесса (фаза истощения). Структура состояния выгорания и стресс включают в себя физиологические и психологические компоненты. Рассматривая состояние выгорания и стресс в контексте профессиональной деятельности, необходимо указать на их негативное влияние на ее эффективность, снижающее работоспособность. В некоторых исследованиях (Perlman B., Hartman E.A., 1982; Shirom A., 1989) состояние выгорания рассматривается в контексте ответных реакций на хронические профессиональные стрессоры. При этом состояние выгорания и стресс отличаются по длительности и факторам возникновения. Стресс есть кратковременная реакция, в то время как состояние выгорания характеризуется длительным хроническим характером. Факторами возникновения стресса могут выступать различные ситуации и события жизни человека; состояние выгорания возникает в профессиональной деятельности преимущественно субъект-субъектной направленности.

Следующим состоянием в контексте профессиональной деятельности рассмотрим состояние психического напряжения.

Психическое напряжение представляет собой состояние, обусловленное предвосхищением неблагоприятного для субъекта развития событий, сопровождающееся ощущением общего дискомфорта, тревоги, страха, включает в себя готовность овладеть ситуацией и действовать в ней определенным образом (Петровский А.В., Ярошевский М.Г., 1998). Состояние психического напряжения характеризуется повышенным уровнем активации (возбуждения).

Рассматривая состояние психического напряжения, можно выделить несколько форм: операциональную и эмоциональную (Наенко Н.И., 1976; Овчинникова О.В., 1970), торпидную, импульсивную и генерализованную (Марищук В.Л., Серова Л.К., 1983), психическую и физическую и др.

По критерию влияния на эффективность профессиональной деятельности состояние психического напряжения проявляется в двух формах: операциональной (оказывает мобилизующее влияние на индивида и способствует сохранению высокого уровня работоспособности) и эмоциональной (характеризуется отрицательной эмоциональной окраской поведения, ломкой мотивационной структуры деятельности, приводящей к снижению ее эффективности и дезорганизации). В основе операционального психического напряжения лежит преобладание процессуальных мотивов деятельности.

Сопоставляя состояние психического напряжения с состоянием выгорания, необходимо отметить общие условия формирования (профессиональная деятельность), а также сходство структурных компонентов (ломка мотивационной структуры деятельности в состоянии психического напряжения и профессиональная демотивация в состоянии выгорания). Основным отличием рассматриваемых психических состояний является их влияние на профессиональную деятельность: состояние психического напряжения может оказывать мобилизующее действие, в то время как состояние выгорания снижает эффективность профессиональной деятельности.

Состояние социальной фрустрации представляет собой состояние человека, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения и вызываемое объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или решению задачи (Левитов Н.Д., 1967). Э.И. Киршбаум и А.И. Еремеева (1990) к условиям возникновения состояния фрустрации относят наличие потребности как источника активности, мотива как конкретного проявления потребности, цели и первоначального плана действия; наличие препятствия (фрустратора). Рассматривая состояние фрустрации, Ф.Е. Василук (1984) предлагает рассматривать следующие виды его проявлений на уровне поведения: двигательное возбуждение, проявляющееся в бесцельности и

неупорядоченности реакций; апатия; агрессия и деструкция; стереотипизация, проявляющаяся в тенденции к повторению фиксированного поведения; регрессия как обращение к поведенческим моделям, доминировавшим в более ранние периоды жизни индивида.

Соотнесенность состояния фрустрации и состояния выгорания проявляется, во-первых, в структурной схожести, включающей эмоциональные, когнитивные, мотивационные и поведенческие компоненты. Во-вторых, в факторах возникновения, характеризующих профессиональную деятельность.

Следующим состоянием, рассматриваемым в контексте профессиональной деятельности, является состояние утомления. Утомление представляет собой психическое состояние, характеризующееся временным снижением работоспособности в результате длительного влияния нагрузки и возникает вследствие истощения внутренних ресурсов индивида (Петровский А.В., Ярошевский М.Г., 1998).

Состояние утомления, по Н.Д. Левитову (1964), А.Б. Леоновой (2004) проявляется в снижении работоспособности, сопровождаемом чувством слабосилия, в расстройстве когнитивных процессов и внимания, в нарушениях моторной сферы, выражающихся либо в снижении темпа движений, либо в его убыстрении, преобладании мотивации на завершение работы и отдых, обратимости.

Состояние утомления характеризуется субъективными переживаниями и усталостью. Специфика проявлений состояния утомления определяется видом нагрузки, локализацией ее воздействия, временем, необходимым для восстановления оптимального уровня работоспособности.

При соотношении состояний выгорания и утомления необходимо указать на общность их проявлений: снижение работоспособности и общей эффективности профессиональной деятельности, и динамику, характеризующуюся этапностью (стадиальностью). Основным различием рассматриваемых состояний является их длительность: при состоянии

утомления возможно быстрое восстановление ресурсов, а состояние выгорания характеризуется устойчивостью.

Итак, генетическая логика психических состояний реализуется у всех психических состояний от инициации в пространстве психического к проекции в психофизиологическую и психосоматическую сферу. Представленные психические состояния в условиях профессиональной деятельности сходны по генезу, факторам и условиям возникновения, но отличаются по структурно-феноменологическим характеристикам.

В результате сравнительно-феноменологического анализа состояния выгорания как психического состояния в условиях профессиональной деятельности субъект-субъектной направленности необходимо обозначить следующие теоретико-методологические положения.

Во-первых, состояние выгорания представляет собой психический феномен, интегрирующий в единое целое традиционные состояния и отличающийся от них по степени необратимости и устойчивости во времени, приближаясь по этим параметрам к психическим свойствам. При этом выгорание является профессиональным феноменом, элементом подсистемы профессиональных деструкций, т.е. формируется и проявляется в профессиональной деятельности, отрицательно влияя на ее протекание и результаты. Во-вторых, структура состояния выгорания представлена тремя компонентами: эмоциональным истощением, личностным отдалением и профессиональной демотивацией. В-третьих, психические состояния (стресс, психическое напряжение, фрустрация, утомление и выгорание) в условиях профессиональной деятельности являются сходными по генезу, факторам и условиям возникновения, но отличаются по структурно-феноменологическим характеристикам.

1.2. Теоретико-методологический анализ психологических механизмов регуляции психических состояний

Все множество исследований состояния выгорания дифференцируется по сферам деятельности (Рукавишников А.А., 2001; Борисова М.В., 2003; Айсина Р.М., 2007; Лукьянов В.В., 2007; Темиров Т.В., 2011; Золотухина Л.В., 2011), факторам и детерминантам возникновения (Старченкова Е.С., 2002; Орел В.Е., 2005; Ушакова Т.А., 2009; Никишина В.Б., 2010; Надежина М.А., 2011), по психофизиологическим аспектам (Кондратьева О.Г., Башкотов С.А., 2010), по методам и формам профилактики и преодоления (Гнездилова О.И., 2005; Губина С.Т., 2006; Папанова О.А., 2008; Солодкова Т.И., 2011). Изучение общих психологических механизмов регуляции состояния выгорания до настоящего момента не попадало в поле исследовательского интереса данного феномена.

Категория механизма, согласно уровням методологического анализа (философский, общенаучный, частнонаучный уровни), отнесена к философскому уровню методологии. На данном уровне методологического анализа понятие механизма определяется в трех направлениях: как внутреннее устройство (система звеньев) машины, прибора, аппарата, приводящее их в действие; как система, устройство, определяющие порядок какого-нибудь вида деятельности; как последовательность состояний, процессов, определяющих собою какое-нибудь действие или явление. Общенаучному уровню методологического анализа соответствует понятие психологического механизма (Ломов Б.Ф., 1984; Аболин Л.М., 1987; Вилюнас В.К., 1990; Шаров А.С., 2000; Костин А.Н., Голиков Ю.Я., 2012).

Общенаучное содержание понятия психологического механизма обусловлено следующими основаниями. Во-первых, естественнонаучная парадигма развития психологии как науки, предполагающая необходимость объяснения причин происходящего (поиск закономерностей и механизмов); междисциплинарная взаимосвязь психологии и физиологии, где категория механизма также широко представлена. Во-вторых, необходимость

регуляции, изучаемая также в физиологии, предполагает рассмотрение динамики психических процессов через выявление структурных элементов, построения схем и создания динамических моделей, описываемых как механизм. В-третьих, системно-структурная линия развития психологии как науки содержательно соотносится с общей теорией систем, синергетикой, тектологией и предполагает выявление элементов и их взаимосвязей и взаимодействия, что отражает содержание понятие психологических механизмов «как характеристики некоего функционального целого с целью объяснения причин возникновения того или иного феномена» [184].

С общепсихологической точки зрения, согласно Б.Ф. Ломову (1996), психологический механизм определяется «как система действий, состояний, определяющих процесс или явление» [99].

С точки зрения Л.И. Анцыферовой (1991) психологический механизм представляет собой «закрепившиеся в психологической организации личности функциональные способности реализации ее психической жизни, в результате чего меняется режим ее функционирования» [8].

А.С. Шаров (2000) рассматривает понятие механизма как постоянно действующую или ситуативно возникающую целостная психологическую систему, которая обеспечивает выполнение тех или иных регулятивных функций. Он также указывает на необходимость анализа психологических механизмов в сопоставлении с содержанием уровней регуляции жизнедеятельности. Стратегическому уровню регуляции жизнедеятельности (уровень культуры или взаимодействия человека в мире) соответствуют социально-психологические и психологические механизмы (подражания, психического заражения и др.), психологические механизмы регуляции жизнедеятельности самим человеком (основные подсистемы регуляции). Tактический уровень, характеризующийся осуществлением регуляции поведения человека, представлен эмоциональными, когнитивными механизмами, механизмами личностного роста, защитными механизмами, механизмами адаптации и формирования и др. На операционном уровне

(уровень выполнения конкретных операций) психологические механизмы представляют собой систему дифференцирующих и интегрирующих регуляторных актов, обеспечивающих выполнение конкретных операций [185].

Содержанием частнонаучного методологического уровня является анализ психологических механизмов регуляции психических состояний, рассматриваемых как процесс управления своим поведением и активностью в целом.

Первоначально вопросы изучения психологической регуляции рассматривались в контексте теорий волевой регуляции как произвольного управления поведением и деятельностью человека (Шульга Т.И., 1994; Ильин Е.П., 2005; Иванников В.А., 2006 и др.). На современном этапе содержание вопросов психологической регуляции может быть концептуализировано в следующих направлениях: кибернетическое (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, М.Ф. Шиер, Ч.С. Карвер); структурно-функциональное (Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков, А.В. Карпов, Г.М. Зараковский, Н.И. Чуприкова); направление, рассматривающее в качестве основного регулирующего фактора процессы саморегуляции (С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.А. Обознов, Д.А. Леонтьев, А.Б. Леонова, Л.Г. Дикая, А.О. Прохоров, В.Б. Батоцыренов В.Б.); метакогнитивное направление (А.Л. Браун, Дж. Флейвелл, Б.М. Величковский, А.В. Карпов).

В рамках кибернетического направления психологическая регуляция рассматривается как процесс преодоления возникающих рассогласований между целью и результатом психической деятельности. Представители структурно-функционального направления, определяя психологическую регуляцию, выделяют психологические составляющие компоненты, параметры или подсистемы деятельности. Представители следующего направления рассматривают психологическую регуляцию через процессы саморегуляции, отмечая их побудительный характер, осознанность,

произвольность и опосредованность. Согласно позиции представителей данного направления, отличием психологической регуляции от саморегуляции является взаимосвязь регуляции с внешней средой и исполнительской деятельностью. Метакогнитивное направление, являясь относительно новым развивающимся направлением, рассматривает психологическую регуляцию через понятие метакогниций, понимаемых как процессы второго порядка по отношению к когнитивным процессам, но осуществляющих их регуляцию.

Существуют общие принципы регуляции состояний. В широком смысле регуляция состояний может осуществляться двумя способами: предупреждением их возникновения и ликвидацией уже возникших состояний. Любой из них может осуществляться либо через воздействия на психику человека извне (например, воздействие психолога на пациента путем использования психорегулирующей тренировки, музыки, цвета), либо через самовоздействие (самовнушение, самоубеждение). В данном случае речь идет о саморегуляции.

При этом в ходе регуляции состояний, с точки зрения А.А. Крауклиса, (1964), может решаться одна из трех задач: сохранение имеющегося состояния; перевод в новое, требуемое условиями состояние; возвращение в прежнее состояние. Последние две задачи реализуются, с одной стороны, через дополнительное генерирование нервной энергии и повышение уровня активации, с другой-через срочный и эффективный разряд чрезмерно большой нервной энергии по эффекторным каналам, т. е. через речевые, идеомоторные, двигательные и висцеральные реакции [83].

Эффективность многих приемов регуляции состояний зависит от психологических особенностей человека, на которого оказывается воздействие, регулярности состояний и др. Перед любым регулирующим воздействием необходимо учитывать то, в каком состоянии находится человек или его отдельная функциональная система, поскольку оказываемое воздействие может привести к обратному эффекту.

Успешной регуляции психических состояний (особенно функциональных) способствует обратная связь, сообщающая об изменении физиологических и психологических параметров человека в процессе регуляции.

Существуют различные классификации методов регуляции состояний. Г.Ш. Габдреева (1981) делит методы регуляции на две группы: прямой регуляции (фармакологические средства, библиотерапия, музыка) и опосредованного влияния (трудотерапия, имитационные игры и внушение) [31].

Л.Г. Дикая и Л.П. Гримак (1983) предлагают другой подход к классификации методов управления состоянием. По их мнению, все управляющие воздействия дифференцируются в зависимости от того, какими регулируемыми и активирующими системами они реализуются: специфическими, неспецифическими, когнитивно-мотивационными и др. Благодаря процессам специфической и неспецифической активации в основном происходит бессознательная, непроизвольная регуляция состояний, а с помощью процессов волевой регуляции – сознательная регуляция состояний [43].

К. Изард (2003) выделяет три метода устранения нежелательного эмоционального состояния: 1) регуляция посредством другой эмоции, предполагающая сознательные усилия, направленные на активацию другой эмоции, противоположной той, которую человек переживает и хочет устранить; 2) когнитивная регуляция, связанная с использованием внимания и мышления для подавления нежелательной эмоции или установления контроля над ней путем переключения сознания на события и деятельность, вызывающие у человека интерес, положительные эмоциональные переживания; 3) моторная регуляция, состоящая в использовании физической активности как канала разрядки возникшего эмоционального напряжения.

Содержание психологической регуляции психических состояний определяется видами механизмов: волевыми механизмами регуляции

(Выготский Л.С., 1983; Ильин Е.П., 2005); ценностными механизмами регуляции (Бубнова С.С., 1999; Шаров А.С., 2000; Каширский Д.В., Сабельникова Н.В., Овчинникова А.Н., 2013); рефлексивными механизмами (Карпов А.В., 2004); смысловыми механизмами (Петров И.Г., 2001; Серый А.В., 2004; Леонтьев Д.А., 2007;); механизмами саморегуляции (Пейсахов Н.М., 1974; Петровский А.В., 1998; Конопкин О.А., 2004, 2005, 2007; Моросанова В.И., 2007).

Актуализация психического состояния обусловлена взаимодействием смысловой организации сознания личности с одной стороны, и, ситуации (включающей характеристик внешней, предметной и социальной среды)– с другой. Ситуация в контексте психологического пространства представляет собой объективную совокупность элементов (событий, условий, обстоятельств и т.п.), которые оказывают стимулирующее, обуславливающее и коррегирующее воздействие на субъекта.

Рассматривая вопрос психологической регуляции психических состояний, А.О. Прохоров (1999) исходит из представлений о том, что образ состояния, в отличие от предметного образа, может рассматриваться как структура, в которой объединяются отношение, переживание и знание. Отношение выражает зависимость образа состояния, с одной стороны, от влияния образа состояния на регуляторные процессы жизнедеятельности субъекта, а с другой стороны, от ситуаций возникновения этого образа. Переживание, в свою очередь, связано с рефлексивностью и осознанностью [144].

По его мнению, образ психического состояния связан непосредственно с сенсорно-перцептивными процессами (восприятием, впечатлением, ощущением), со структурами субъективного опыта в совокупности с представлениями, то есть вторичными образами, и памятью. А также он связан с рефлексивностью и переживаниями. Именно в переживании, на «основе рефлексивности и ощущений, субъекту даётся реальность его психического состояния» [144].

Исходя из этих представлений, механизмы, которые приводят к возникновению образа психического состояния, следующие: внутренние впечатления и ощущения, вызванные ситуациями и событиями, переживаемыми субъектом, проходя этап сличения с содержанием прошлого опыта, преобразуются в представления о пережитом состоянии, и дальше, через процесс осознания в его образ. Идентично тому, как возникает и закрепляется предметный образ в процессе восприятия его субъектом, фиксируется и закрепляется в структурах памяти образ психического состояния именно во время переживания индивидом данного состояния, формируя при этом субъективный опыт. Субъективный образ психического состояния раскрывается через три проекции: прошлое (представление о состоянии), настоящее (образ актуального состояния, который возникает посредством восприятия собственного состояния на «здесь и сейчас») и будущее (образ будущего, например, желаемого состояния). Образ состояния можно охарактеризовать определённым строем, который связан с отношениями между составляющими частями образа, схемой, представляющей собой форму когнитивного образования, которая объединяет и отражает функциональные и пространственно-временные отношения между составляющими состояния, а также иерархической организацией, интенсивностью, модальностью, функциональностью, структурой и качеством. Таким образом, можно сказать, что образ относительно стабилен и в его структуре есть как постоянные, так и вариативные составляющие [38].

При этом важную роль здесь играет подход А.В. Карпова (2004), согласно которому рефлексивность выступает как метаспособность, которая входит в когнитивную подструктуру психики, выполняя регуляторную функцию для всей системы, а рефлексивные процессы-как «процессы третьего порядка» (считая процессами первого порядка когнитивные, эмоциональные, волевые, мотивационные, а второго порядка-синтетические и регулятивные).

Рефлексивные механизмы регуляции психических состояний представлены в работах А.В. Карпова (2004), который рассматривает рефлексивность как наивысший по степени интегрированности процесс; она одновременно является способом и механизмом выхода системы психики за собственные пределы, что детерминирует пластичность и адаптивность личности. Рефлексивность, представляющая собой «процесс отражения субъектом содержания психических процессов, состояний, свойств, а также их регуляции» [64], является одновременно продуктом сознания и условием его существования. Согласно представлениям А.В. Карпова (2004), рефлексивные механизмы составляют содержание системного уровня организации психических процессов. Субсистемный уровень организации психического содержательно представлен интегральными процессами, обеспечивающими построение, регуляцию, организацию активности [63]. Субсистемный уровень включает в себя процессы саморегуляции: процессы прогнозирования, принятия решений, оценки результатов, самоконтроля.

Выполняя трансформационную функцию, рефлексивность повышает меру субъективной регуляции деятельности, общения, поведения. Рефлексивная регуляция, согласно А.В. Карпову (2004), реализуется в двух закономерностях: с одной стороны, рефлексивность оказывает влияние на различные характеристики субъекта (личностные, деятельностные, поведенческие); с другой – рефлексивность оказывает моделирующее влияние на какие-либо другие закономерности [63].

Д.А. Леонтьев (2011), обращаясь к проблеме рефлексивности,водит понятие системной рефлексии, которое основано на самодистанцировании, позволяющей одновременно видеть полюс субъекта и полюс объекта. В концепции психологических механизмов рефлексивность как способность произвольного обращения своего сознания на себя автор акцентирует внимание на двух аспектах: во-первых, произвольное манипулирование идеальными содержаниями в умственном плане, в основе которого лежит переживание дистанцирования между своим сознанием и его

интенциональным объектом; во-вторых, направленность данного процесса на самого себя как на объект рефлексии. Полноценное рефлексивное отношение, по мнению автора, образует единство обозначенных аспектов, которое и обуславливает качество саморегуляции [93].

В социально-психологическом аспекте рефлексивность раскрывается в форме осознания действующим субъектом (лицом или общностью) того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями. Рефлексивность характеризуется не только знанием или пониманием субъектом самого себя, но и выяснением того, как другие понимают его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления, что характеризует уровень его социально-психологической адаптации [59].

В эмоциогенных ситуациях, являющихся одним из факторов, определяющих содержание психических состояний субъектов, рефлексия может быть направлена либо на умственные операции, ставшие причиной отрицательных эмоций, либо на сами эти эмоции (так называемое патогенное мышление). Направленностью саногенной рефлексии является осознание психических защит и регуляция психических состояний человека [131].

Согласно представлениям О.А. Сергеевой (2010), эмоциональная рефлексия является особым принципом мышления, направленного на осознание восприятия собственных эмоций, которые выступают в качестве средства самовыражения и самореализации. В соответствии с указанным положением, самым первым шагом в профилактике состояния выгорания должно быть осознание собственного психоэмоционального состояния [160].

Рассматривая рефлексивные механизмы регуляции психических состояний, А.О. Прохоровым и А.В. Черновым была разработана концептуальная модель рефлексивной регуляции психических состояний, согласно которой основным звеном в регуляторном процессе субъекта является рефлексивность, являющаяся самодетекминирующим и саморегулирующим началом его регуляторных действий. Рефлексия

позволяет спрогнозировать результаты процесса регуляции состояний в конкретных ситуациях жизнедеятельности с целью перестройки способов и структуры действий, не приводящих к успеху. Согласно представляемой концепции А.О. Прохорова, А.В. Чернова (2012), рефлексивные механизмы образуют устойчивые функциональные комплексы, состоящие из операциональных средств, интенциональных моделей, когнитивных и регулятивных метапроцессов и метасвойств, становление которых осуществляется в диапазоне текущего времени в условиях повторяющихся ситуаций жизнедеятельности. Регуляторная функция рефлексивности реализуется на двух уровнях: 1) задачей первого уровня является отражение и контроль в регуляции психического состояния отдельных исполнительских действий; 2) задачей второго уровня – отражение самого себя как целостного Я-образа, осуществляющего планирование и оценку своих действий, что обусловлено актуализацией внутренних регуляторных схем и процессов. Активация двух уровней рефлексивной регуляции психических состояний обеспечивает субъекту переход от операциональных аспектов регуляции к ментальным, что позволяет осуществлять самоконтроль состояний в каждой конкретной ситуации, актуализировать приемы регуляции, анализировать и оценивать операциональные средства и стратегии регуляции психических состояний в прошлом, оценивать их эффективность, планировать и прогнозировать возможные будущие состояния и средства их контроля [148].

Смысловые механизмы регуляции психических состояний также представлены системой смысложизненных ориентаций, которые характеризуют индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность, осознаваемое как «значение для меня» усваиваемых субъектом безличных знаний о мире, включающих понятия, умения, действия и поступки, совершаемые людьми, социальные нормы, роли, ценности и идеалы [138].

Согласно представлениям Д.А. Леонтьева (2003), смысловая сфера личности представляет собой особым образом организованную совокупность смысловых образований (структур) и связей между ними, обеспечивающую смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах. Личность в своей основе представляет собой целостную систему смысловой регуляции жизнедеятельности, реализующую через отдельные смысловые структуры и процессы и их системы логику жизненной необходимости во всех проявлениях человека как субъекта жизнедеятельности.

Д.А. Леонтьев (1993) выделяет несколько составляющих смысловых систем: побуждающие человека к деятельности смыслообразующие мотивы; реализуемое деятельностью отношение человека к действительности, приобретающей для него субъективную ценность (значимость); выражающие личностный смысл смысловые установки; регулируемые смысловыми установками поступки и деяния личности.

Согласно представлениям А.О. Прохорова (2004), многообразие психических состояний субъекта обусловлено смысловой организацией сознания. Система смысложизненных ориентаций личности рассматривается как степень осознания субъектом смысловых структур, через которую преломляются любые воздействия на личность и которая опосредует влияние разнообразных факторов бытия субъекта. Степень актуализации смысловых структур в различных ситуациях, их сочетание и взаимоотношение в смысловой системе проецируется в разнообразных психических состояниях. Содержание системы смысложизненных ориентаций личности оказывает влияние на возникновение психических состояний разнообразных по качеству, модальности, знаку, интенсивности, длительности и др. характеристикам. В соответствии с данным положением, группы психических состояний, классифицируемых по различным признакам (длительности, пространственной организации, ведущему компоненту структуры, неравновесности и др.) характеризуются спецификой их

обусловливания смысловыми образованиями, определяемой деятельностью, половыми, возрастными, культуральными и др. опосредствованиями. По мнению А.О. Прохорова (2004), реализация смысловых механизмов регуляции психических состояний проявляется, во-первых, в скоростных и динамических изменениях состояний, во-вторых, в актуализации состояний определенного знака, качества, длительности, в-третьих, обусловленности выбора операциональных способов и приемов саморегуляции, в-четвертых, специфике включенности в регуляторный процесс разных механизмов регуляции. Определяющими факторами реализации смысловых регуляторных механизмов являются устойчивость смысла, степень ориентации субъекта на смысловое содержание своих действий, структурная организация смысловой системы, степень осознанности смыслового содержания и др. На основании перечисленных факторов осуществляется процесс формирования у субъекта индивидуальной системы смысловой регуляции психических состояний. Соответственно, изменения в системе «ситуация–смысл–состояние», процессы детерминации и смысловой регуляции психических состояний, опосредуются влиянием профессиональной деятельности, сложившегося образа жизни, а также малых и больших социальных общностей, членом которых является субъект [145].

Механизмы ценностной регуляции психических состояний целесообразно рассматривать через систему ценностных ориентаций личности. Б.Г. Ананьев рассматривает ценности и ценностные образования как базовые, «первичные» свойства личности, определяющие мотивы поведения и формирующие склонности и характер[6].

А.С. Шаров (2000) также рассматривает систему ценностных ориентаций в качестве механизма регуляции психических состояний. Регуляция при этом рассматривается как направленная на развитие целостности субъективная активность, осуществляемая через систему выборов. Структура регуляции жизнедеятельности включает три

подсистемы: 1) ценностно-смысловую, 2) подсистему активности, 3) рефлексивную подсистему. Психологическая саморегуляция является одним из уровней регуляции активности этих систем, выражающим специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе рефлексивности субъекта. Психологическая саморегуляция осуществляется в «единстве ее энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов» [137]. Рассматривая психологическую саморегуляцию в качестве одного из уровней регуляции активности этих систем, на современном этапе развития психологической науки можно выделить пять основных концептуальных подходов и направлений: системный подход; индивидуально-стилевое направление; структурно-функциональное направление; концепция регуляции состояний, системно-деятельностная концепция [11].

В соответствии с основными положениями системного подхода, саморегуляция рассматривается как системно-организованный процесс, имеющий упорядоченную внутреннюю функциональную структуру, характеризующуюся высоким уровнем сформированности каждого функционального компонента. Уровень сформированности осознанной саморегуляции определяется ее целостностью. О.А. Конопкин (1995) определяет саморегуляцию как системно организованный процесс внутренней активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению различными видами и формами произвольной активности, реализующей достижение принимаемых человеком целей. Основными характеристиками процесса саморегуляции, по мнению автора, являются целенаправленность и осознанность: реализация процесса психической регуляции обеспечивается осознаваемым процессом целеполагания и целеосуществления. При этом основными принципами процесса саморегуляции личности являются системность, активность и осознанность [74]. На осознанность процесса саморегуляции психических состояний указывает и Г.С. Никифоров (1989), рассматривающий саморегуляцию как

сознательное воздействие человека на психические процессы, состояния и свойства с целью сохранения или изменения характера их протекания, а также деятельности и поведения в целом [120].

Основным понятием индивидуально-стилевого направления в изучении саморегуляции является понятие «стиль саморегуляции», определяемый как взаимосвязанные стороны реализации психической активности, характеризующие интегративные психические процессы и явления, которые обеспечивают самоорганизацию различных видов психической активности человека, поддерживают целостность его личности. В.И. Моросанова (2001), рассматривая процессы саморегуляции личности, указывает следующие его характеристики: адекватность, пластичность, устойчивость и надежность, которые выступают как регуляторно-личностные свойства, являющиеся системными и характеризующими процесс саморегуляции [110]. Структура саморегуляции, по мнению В.И. Моросановой (2004), включает в себя следующие компоненты: принятая субъектом цель его произвольной активности, модель значимых условий профессиональной деятельности, программа собственно исполнительских действий, система критериев успешности профессиональной деятельности, информация о реально достигнутых результатах, оценка соответствия реальных результатов критериям успеха, решения о необходимости и характере коррекций профессиональной деятельности [112].

Структурно-функциональное направление предполагает изучение саморегуляции как системы необходимых для регуляции любой активности структурно-функциональных и содержательных психологических характеристик: целостности, структурности, иерархичности, взаимосвязи со средой. Являясь специфической формой активности, саморегуляция отражает влияние индивидуально-личностных структур на особенности целенаправленной активности [78].

В соответствии с концепцией регуляции психических состояний, разрабатываемой А.О. Прохоровым (2004), саморегуляция определяется как

возможность актуализации внутренних ресурсов человека. Основными компонентами саморегуляции являются: процесс формирования образа оптимального психического состояния, актуализация соответствующей мотивации, процесс рефлексивного отражения актуального состояния, использование психорегулирующих средств. В качестве факторов, оказывающих влияние на процессы саморегуляции, автор выделяет половозрастные особенности когнитивной оценки, уровня сформированности эмоциональной регуляции и ориентации на действие или на состояние [147].

В рамках системно-деятельностной концепции психической саморегуляции рассматривается два аспекта изучаемого феномена: с одной стороны, саморегуляция представляет собой психическую деятельность, с другой – целостную многокомпонентную психологическую систему. Л.Г. Дикой (1982) саморегуляция понимается одновременно в двух аспектах: как психическая деятельность и как психологическая система, имеющая уровневое строение и определенные механизмы, запускающие регуляторный процесс [42]. Рассматривая процесс саморегуляции психических состояний, К.А. Абульханова-Славская (1991) определяет последнюю как уровень подлинное качество жизни субъекта, посредством которого обеспечивается стабильность уровня активности вне зависимости от изменчивости психических состояний; в свою очередь, индивидуально-личностные качества, связанные с эмоционально-чувственным содержанием, мотивационными процессами, волей, согласуются с объективными условиями и требованиями решаемой субъектом задачи. Саморегуляция, характеризуясь устойчивостью, обеспечивает стабильность личностной активности [3].

Таким образом, в результате теоретико-методологического анализа психологических механизмов регуляции психических состояний, сформулируем основные положения. Механизмы регуляции психических состояний представляют собой постоянно действующую или ситуативно возникающую целостную психологическую систему, которая обеспечивает

выполнение тех или иных регулятивных функций. В качестве содержания системы психологической регуляции психических состояний выступают три группы механизмов: система саморегуляции поведения, рефлексивный механизм, представленный уровнем рефлексивности и смысловой механизм, представленный смысложизненными ориентациями. Профессиональная деятельность (в данном случае педагогическая) выступает условием реализации регуляторных механизмов психических состояний.

1.3. Концептуальная модель рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания преподавателей высшей школы

В результате осуществления теоретико-методологического анализа объектно-предметной области проблемы исследования рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания и согласно определенным методологическим основаниям, придерживаясь точки зрения В.Е. Орла (2005), феномен выгорания мы понимаем как интегральное психическое явление, включенное в различные системы функционирования личности и занимающее определенное место внутри каждой из них, имеющее свою структуру, специфические функции и закономерности развития. По содержанию оно представляет собой целостное, динамическое интегральное психическое образование в единстве и взаимодействии эмоциональных, когнитивных, мотивационных и поведенческих элементов, образующих базовые компоненты выгорания, количественный и качественный состав которых определяется спецификой профессиональной деятельности [129].

Состояние выгорания характеризуется уровневостью, которая проявляется в инициации его проявлений на уровне психики, затем происходит их реализация в поведении, что соответствует социально-психологическому уровню, и затем оно проецируется на физиологический, психофизиологический и психосоматический уровни. Степень обобщенности, включающая три группы характеристик (общие, особенные и индивидуальные проявления личности в конкретной ситуации), реализуется в состоянии выгорания через личностное отдаление. Субъективность – объективность в структуре состояния выгорания реализуется через снижение профессиональной мотивации (профессиональную демотивацию), объективным проявлением которой является снижение эффективности профессиональной деятельности.

Как нами отмечено выше механизмы регуляции психических состояний представляют собой постоянно действующую или ситуативно возникающую целостную психологическую систему, которая обеспечивает выполнение тех или иных регулятивных функций. В качестве содержания системы психологической регуляции психических состояний выступают следующие механизмы: саморегуляции, рефлексивный механизм и смысловой механизм.

Условием реализации состояния выгорания является профессиональная деятельность педагогического профиля, относящаяся к группе профессий «Человек–Человек». В соответствии с типологией профессиональной деятельности Е.А. Климова (1996), педагогическая профессия относится к группе профессий типа «Человек–Человек», который определяется следующими качествами человека: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми, потребностью в общении, способностью мысленно ставить себя на место другого человека, способностью быстро понимать намерения, помыслы, настроение других людей, способностью быстро разбираться во взаимоотношениях людей, способностью хорошо помнить, держать в уме знание о личных качествах многих и разных людей, и т.д.[69]. Педагогическая деятельность в высшей школе представляет собой профессиональную активность преподавателя с помощью различных действий (Кузьмина Н.В., 1985). Профессиональная активность включает в себя пять компонентов: гностический (решающий задачу получения и накопления новых знаний о законах и механизмах функционирования педагогической системы); проектировочный (связан с проектированием целей преподавания курса и путей их достижения); конструктивный (включает действия по отбору и композиционному построению содержания курса, форм и методов проведения занятий); организационный (решает задачи реализации запланированного); коммуникативный (включает в себя действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между субъектами педагогического процесса).

Происходит снижение значимости роли преподавателя как транслятора научных знаний при возрастании роли эксперта и консультанта, помогающего студенту ориентироваться в мире научной информации.

Определив содержание педагогической деятельности в условиях высшей школы, далее представим ее сравнительный анализ по профилю: преподаватели высшей школы и учителя общеобразовательных школ (см. таблицу 5)

Таблица 5

Сравнительный анализ педагогической деятельности по профилю

Учителя общеобразовательных школ	Преподаватели высшей школы
Организационные условия	
Продолжительность рабочей недели 52 часа (при нормативе 40-часовой рабочей неделе) Сверхурочная работа	Продолжительность рабочей недели 36 часов
Низкий уровень вознаграждения (материального и нематериального)	Низкий уровень материального вознаграждения
Содержание труда	
Большое количество учащихся в классе, что приводит к недостатку контроля	Малая численность учебных групп
Социально-неблагополучные семьи учащихся	Социально-благополучные семьи студентов
Социально-психологические условия деятельности	
Психологический климат в коллективе учащихся и их отношение к учителю и учебному процессу	Психологический климат в педагогическом коллективе

По данным социально-демографических исследований педагогическая деятельность относится к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане видов профессиональной деятельности: по степени напряженности нагрузка преподавателей в среднем больше, чем у менеджеров и банкиров, генеральных директоров и президентов ассоциаций, то есть тех, кто непосредственно работает с людьми. В процессе реализации функций

педагогической деятельности в высшей школе решаются шесть групп задач (см. таблицу 6).

Таблица 6

Содержание задач реализации педагогической деятельности в условиях высшей школы (Иванов В., Гурье Л., Зерминов А., 1997) [52]

Задача	Содержание
Проектирование	Формирование и конкретизация целей учебного курса с учетом требований, предъявляемых педагогической деятельностью; планирование учебного курса с учетом поставленных целей; учет этапов формирования умственных целей; предвидение возможных затруднений у студентов при изучении курса и путей их преодоления.
Конструирование	Отбор материала для данного занятия с учетом способностей студенческой аудитории к его восприятию; подбор и разработка системы заданий и задач, исходя из поставленных целей; выбор рациональной структуры занятий в зависимости от цели, содержания и уровня развития студентов; планирование содержания занятий с учетом межпредметных связей; разработка заданий для самостоятельной работы студентов; выбор системы оценки и контроля обучаемости студентов.
Организация	Организация активных форм обучения: дискуссий, деловых игр, тренингов; использование педагогических методов, адекватных данной ситуации; организация самостоятельного изучения учебного предмета студентами; ясное изложение материала, выделение ключевых понятий, закономерностей, построение обобщающих выводов; создание тестов по читаемому курсу; изложение отобранного материала в виде проблемной лекции.
Воспитательно-регуляторная	Дисциплинирование студентов; установление обстановки сотрудничества; оценка уровня развития группы, определение ее лидеров и неформальной структуры; конструктивное решение конфликтов; управление психологическим состоянием субъектов педагогического воздействия; активизация познавательной деятельности студентов; саморегуляция своих психических состояний; установление и поддержка деловых отношений с коллегами, студентами, администрацией.

Научно-исследовательская	Использование методик психолого-педагогического исследования способов обобщения и оформления результатов; формулирование выводов и требований к изложению собственных методик преподавания; анализ деятельности коллег на основании достижений психолого-педагогической науки.
Использование систем автоматизации	Подготовка презентаций докладов и статей; обработка результатов психолого-педагогических и естественно-технических измерений с помощью компьютера; разработка сценариев обучающих компьютерных программ; разработка сценариев контролирующих компьютерных программ.

Рассматривая педагогическую деятельность как условие возникновения состояния выгорания преподавателей высшей школы, обобщая вышесказанное, обозначим пять ее основных характеристик педагогической деятельности: дифференцированность межличностного взаимодействия (большое количество контактов в течение рабочего времени); эмоциогенность (психоэмоциональные перегрузки); интенсивность (высокий темп деятельности); регламентированность (нормативно-организационная регламентация педагогической деятельности); дифференцированность функционала (дифференцированность диапазона выполняемых профессиональных задач). Специфика профессиональной деятельности преподавателей высшей школы, помимо решения обозначенных групп задач, характеризуется профессионально-должностной дифференциацией, отражающей должностной функционал преподавателей (см. таблицу 7).

Функциональные обязанности преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации

Должность	Специфический функционал	Общий функционал
Преподаватель	<ul style="list-style-type: none"> –принимает участие в разработке методических пособий, лабораторных работ, практических занятий, семинаров; –организует и планирует методическое и техническое обеспечение учебных занятий; –принимает участие в воспитательной работе с обучающимися, в организации их научно-исследовательской работы, в профессиональной ориентации школьников, в разработке и осуществлении мероприятий по укреплению, развитию, обеспечению и совершенствованию материально-технической базы учебного процесса; –участвует в организуемых в рамках тематики направлений исследований кафедры семинарах, совещаниях и конференциях, иных мероприятиях университета. 	<ul style="list-style-type: none"> –организует и осуществляет учебную и учебно-методическую работу по преподаваемой дисциплине или отдельным видам учебных занятий, за исключением чтения лекций; –участвует в научно-исследовательской работе кафедры, иного подразделения университета; –принимает участие в

Старший преподаватель	<ul style="list-style-type: none"> –обеспечивает выполнение учебных планов, разработку и выполнение учебных программ; –создает условия для формирования у обучающихся основных составляющих компетентности, обеспечивающей успешность будущей профессиональной деятельности выпускников; –проводит все виды учебных занятий, учебной работы; –осуществляет контроль качества проводимых ассистентами учебных занятий; –разрабатывает рабочие программы по преподаваемым дисциплинам; –комплектует и разрабатывает методическое обеспечение преподаваемых дисциплин или отдельных видов учебных занятий и учебной работы; –принимает участие в научно-исследовательской работе обучающихся, руководит их самостоятельной работой по преподаваемой дисциплине или отдельным видам учебных занятий и учебной работы, участвует в профессиональной ориентации школьников; –оказывает методическую помощь ассистентам в овладении педагогическим мастерством и профессиональными навыками; –принимает участие в научно-методической работе кафедры в составе методической комиссии по соответствующей специальности; –участвует в пропаганде научных знаний; –принимает участие в подготовке учебников, учебных и учебно-методических пособий, разработке, рабочих программ и других видов учебно-методической работы кафедры или иного структурного подразделения университета. 	<p>развитии и совершенствовании материально-технической базы кафедры;</p> <ul style="list-style-type: none"> –контролирует и проверяет выполнение обучающимися домашних заданий; –контролирует соблюдение обучающимися правил по охране труда и пожарной безопасности при проведении учебных занятий, выполнении лабораторных работ и практических занятий; – создает условия для формирования у обучающихся основных составляющих компетентности, обеспечивающей успешность будущей профессиональной деятельности выпускников; – организует, планирует и руководит самостоятельной работой обучающихся по курируемым
Доцент	<ul style="list-style-type: none"> –осуществляет планирование, организацию и контроль учебной, воспитательной и учебно-методической работы по курируемым дисциплинам; –обеспечивает выполнение политики и целей университета в области качества в рамках своей деятельности, соблюдает требования СМК вуза, предъявляемые к деятельности кафедры; –организует, руководит и ведет научно-исследовательскую работу по профилю кафедры; –руководит курсовыми и дипломными работами и научно-исследовательской работой обучающихся; –руководит, контролирует и направляет деятельность студенческого научного кружка кафедры; –участвует в разработке основной образовательной программы университета; –разрабатывает материалы учебно-методического комплекса курируемых дисциплин; –принимает участие в повышении квалификации начинающих ассистентов; –читает авторские курсы по дисциплинам кафедры; –руководит работой по подготовке научно-педагогических кадров (аспирантов и соискателей) на кафедре. 	<p>развитии и совершенствовании материально-технической базы кафедры;</p> <ul style="list-style-type: none"> –контролирует и проверяет выполнение обучающимися домашних заданий; –контролирует соблюдение обучающимися правил по охране труда и пожарной безопасности при проведении учебных занятий, выполнении лабораторных работ и практических занятий; – создает условия для формирования у обучающихся основных составляющих компетентности, обеспечивающей успешность будущей профессиональной деятельности выпускников; – организует, планирует и руководит самостоятельной работой обучающихся по курируемым

Профессор	<ul style="list-style-type: none"> –руководит научно-исследовательской работой по научному направлению работы кафедры (смежным специальностям), организует ее деятельность; –привлекает к выполнению научно-исследовательской работы в установленном порядке преподавателей, учебно-вспомогательный персонал кафедры, обучающихся и специалистов других структурных подразделений университета; –участвует в разработке основной образовательной программы университета; –присутствует на любых видах учебных занятий по выбору, а также на экзаменах и зачетах по курируемым дисциплинам; –осуществляет руководство подготовкой учебников, учебных и учебно-методических пособий и других материалов учебно-методического комплекса по курируемым дисциплинам, непосредственно участвует в их разработке, в подготовке их к изданию; –вносит предложения по совершенствованию учебной и учебно-методической работы кафедры и факультета; –участвует в работе выборных органов или структурных подразделений университета по вопросам, относящимся к деятельности кафедры (факультета); –читает авторские курсы по дисциплинам кафедры (факультета). 	<p>дисциплинам, их научно-исследовательской работой, студенческим научным кружком на кафедре, профессиональной ориентационной работой школьников по специальностям кафедры;</p>
------------------	--	---

Описав содержание функциональных обязанностей преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации, далее представим их иерархическое соотношение (см. рис. 2).

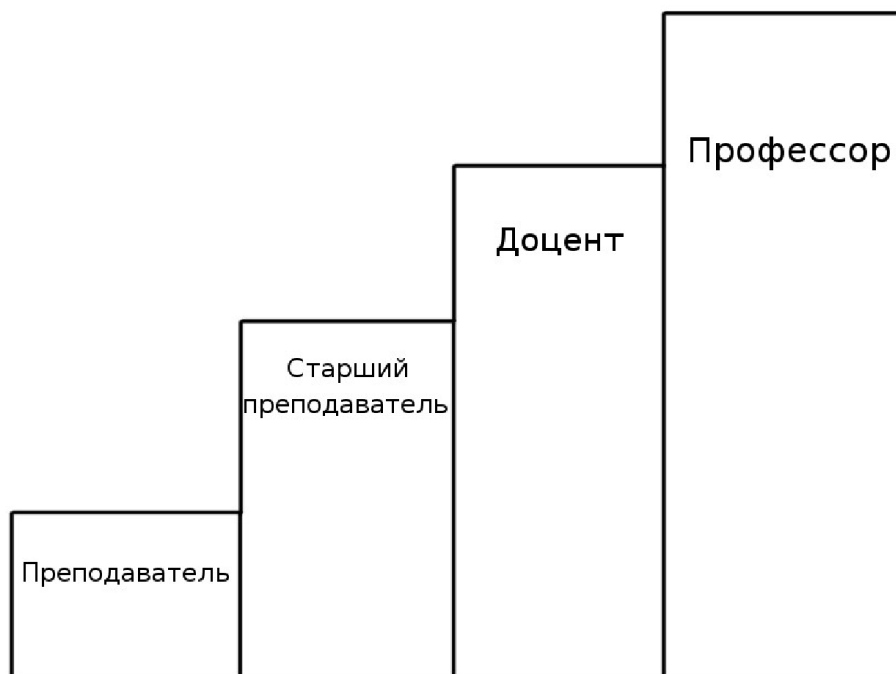


Рис. 2. Профессионально-должностная иерархия преподавателей высшей школы

Регуляция психических состояний проявляется в динамике и скорости их изменений, в том, какова специфика включённости в регуляторный процесс различных смысловых структур (в частности – осмысленность жизни) и механизма рефлексивности, а также в обусловленности выбора операциональных способов и приёмов саморегуляции поведения. При этом саморегуляция поведения является базовым компонентом в системе рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания преподавателей высшей школы.

Разработанные концепции и концептуальные положения, которые объясняют механизмы регуляции психических состояний человека, являются методологическим основанием нашего исследования: системно-функциональная концепция саморегуляции функциональных состояний

А.О. Прохорова (2009), системно-деятельностная концепция саморегуляции функционального состояния Л.Г. Дикой (1983), концепция рефлексивности А.В. Карпова (2004), теория о функциональных системах Е.П. Ильина (2005), теория Д.А. Леонтьева (2007), которая наиболее полно объединила современные представления о смысле, концепция А.О. Прохорова (2009) о смысловой регуляции состояний, основные положения работ К Маслач. (1978) о состоянии выгорания, положений деятельностного подхода С.Л. Рубинштейна (1989) о деятельности, как внешней физической и внутренней психической активности субъекта. Опираясь на основные положения данных работ, нами была разработана концептуальная модель рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания преподавателей высшей школы (см. рис.3.).



Рис.3. Концептуальная модель рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания преподавателей высшей ШКОЛЫ

Состояние выгорания представляет собой психический феномен, интегрирующий в единое целое традиционные состояния и отличающийся от них по степени необратимости и устойчивости во времени, что сближает его с психическими свойствами. Выгорание является профессиональным феноменом, т.е. формируется и проявляется в профессиональной деятельности, отрицательно влияя на ее протекание и результаты. Структура состояния выгорания представлена тремя компонентами: эмоциональным истощением, личностным отдалением и профессиональной демотивацией.

Механизмы регуляции психических состояний представляют собой постоянно действующую или ситуативно возникающую целостную психологическую систему, которая обеспечивает выполнение тех или иных регулятивных функций. В качестве содержания системы психологической регуляции психических состояний выступают три группы механизмов: система саморегуляции поведения как базовый компонент, рефлексивный механизм, представленный уровнем рефлексивности и смысловой механизм, представленный смысложизненными ориентациями. Самоконтроль, выступая в качестве одного из ключевых компонентов осознанной саморегуляции, согласно позиции А.В. Карпова (2004), выступает в качестве регулятивной рефлексии, проявляющейся в оценке субъектом собственных действий, оказывает существенное влияние на интеллектуальную деятельность через актуализацию соответствующих психических состояний [63]. Включенность рефлексивных механизмов определяется целевой направленностью регуляции, а именно необходимостью трансформации психического состояния, как неадекватного ситуации, событию, цели деятельности и пр. осознание необходимости изменения психического состояния реализуется через рефлексию [149].

Процесс регуляции состояния выгорания реализуется при участии основных когнитивных (восприятия, представлений, мнемических процессов, мышления и др.), интегральных (целеобразование, антиципация, принятие решения, прогнозирование, планирование, программирование,

контроль, самоконтроль) и метакогнитивных процессов (метавосприятие, метапамять, метамышление и пр.) с учетом индивидуально-типологических свойств личности (темперамент, характер), а также личностного смысла [149].

Профессиональная деятельность преподавателей высшей школы, характеризующаяся интенсивностью, эмоциогенностью, регламентированностью, дифференцированностью межличностного взаимодействия и функциональных обязанностей, выступает условием реализации регуляторных механизмов состояния выгорания. Рассматривая вслед за Б.Ф. Ломовым (1996) критерий «как уровень достижений, который определяется целью, по степени приближения к которой оценивается прогресс» [97], критериальное содержание состояния выгорания реализуется через социально-психологическую адаптацию, удовлетворенность профессиональной деятельностью и уровень субъективного благополучия.

Социально-психологическая адаптация личности при этом рассматривается как перестройка системы поведения личности под влиянием требований условий среды. Удовлетворенность профессиональной деятельностью представляет собой состояние удовлетворения, возникающее после осознания достижения желаемой цели. Субъективное благополучие соответствует трем признакам. Внешним признаком является добродетельная, «правильная» жизнь; критерием благополучия является система ценностей, принятая в данной культуре. Следующий признак сводится к понятию удовлетворенности жизнью и связывается со стандартами респондента в отношении того, что является хорошей жизнью. Третий признак характеризует приятные эмоциональные переживания, которые либо объективно преобладают в жизни человека, либо человек субъективно склонен к ним.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРНО-ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СОСТОЯНИЯ ВЫГОРАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Исследование структурно-феноменологических проявлений состояния выгорания в условиях педагогической деятельности

Рассматривая выгорание как психическое состояние, имеющее профессионально-деятельностную детерминацию субъект-субъектной направленности, приводящее к деформации профессиональной деятельности в ее процессуальном и детерминирующих аспектах, в рамках данного исследования наибольший интерес представляет изучение иерархической структуры состояния выгорания и взаимосвязи с другими деятельностно-детерминированными психическими состояниями, а именно психическим напряжением и фрустрацией.

В основу организации эмпирического исследования легла последовательность выделенных нами задач в рамках поставленной цели. В данном параграфе представлены результаты решения задачи исследования феноменологии и структуры состояния выгорания у преподавателей высшей школы. С учетом целей разработан дизайн исследования (см. рис. 4).

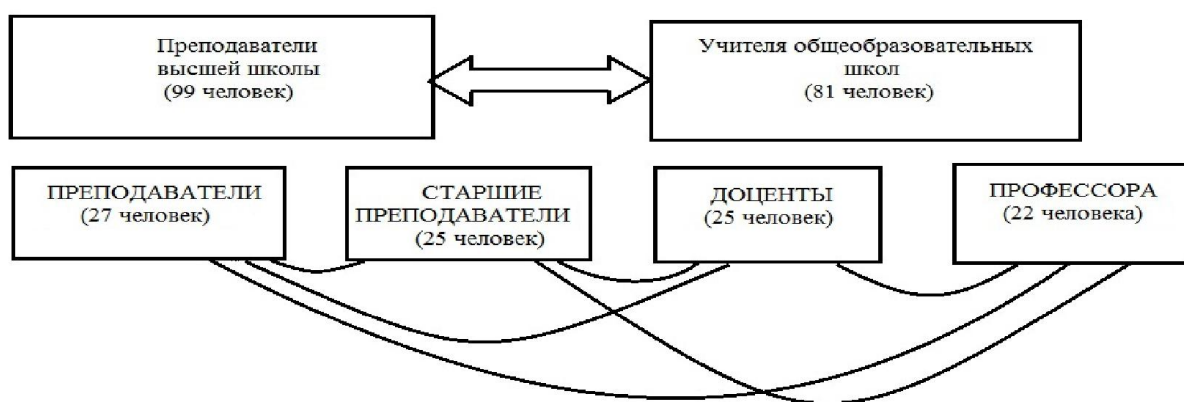


Рис. 4. Дизайн исследования рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания преподавателей высшей школы

Решение задачи исследования феноменологии и структуры состояния выгорания у преподавателей высшей школы осуществлялось с использованием следующих групп методов: организационные (метод поперечных срезов); эмпирические методы (беседа, психодиагностические методы); методы количественной и качественной обработки данных (методы описательной статистики, методы сравнительной статистики, методы многомерной статистики). Статистическая обработка осуществлялась с использованием пакета прикладных программ STATISTIKA8.0.и Excel.

Эмпирическое исследование проводилось на базах ВУЗов и средних общеобразовательных школ г. Курска в 2013–2014 гг. Общий объем выборки составил 180 человек в возрасте от 24 до 65 лет, имеющих высшее профессиональное педагогическое образование и длительность профессиональной деятельности более трех лет. В первую группу вошли 99 преподавателей высших учебных заведений, занимающих различные должности (преподаватель–27 человека, старший преподаватель–25 человек; доцент–25 человека; профессор–22 человек). Вторая группа включала учителей средних общеобразовательных школ (81 человек).

В рамках структурного подхода исследование состояния выгорания осуществлялось в два этапа. На первом этапе в результате анализа уровня выраженности проявлений структурных компонентов состояния выгорания преподавателей высшей школы и учителей общеобразовательных школ с помощью методики «Определение психического «выгорания» (А.А. Рукавишников)» [154] были построены усредненные профили психических состояний в профессиональной деятельности. На втором этапе в результате исследования взаимосвязей структурных компонентов состояния выгорания была построена его иерархическая структура у преподавателей высшей школы и учителей общеобразовательных школ.

Как отмечалось ранее, состояние выгорания определяется как устойчивое прогрессирующее негативно окрашенное психологическое

явление, которое характеризуется психоэмоциональным истощением, развитием дисфункциональных установок и поведения на работе, потерей профессиональной мотивации, проявляющегося в профессиональной деятельности у лиц, не страдающих патологией. Проявления выгорания подразделяются на пять групп: аффективные, когнитивные, физические, поведенческие и мотивационные, которые проявляются на индивидуальном, межличностном и организационном уровнях [154].

В результате проведенной диагностики состояния выгорания с помощью методики «Определение психического «выгорания» (А.А. Рукавишников)» [155] у преподавателей высшей школы без учета профессионально-должностной дифференциации выявлен его высокий уровень ($X=101,47\pm 20,25$), характеризующийся эмоциональным истощением, личностным отдалением и снижением профессиональной мотивации (см. таблицу 8).

Таблица 8

Значения средних тенденций показателей структурных компонентов состояния выгорания преподавателей высшей школы

	X	Me	Mo	Min	Max	σ
Эмоциональное истощение	28,36	27,00	27,00	5,00	57,00	10,49
Личностное отдаление	29,62	29,00	29,00	10,00	57,00	9,00
Профессиональная мотивация	43,47	44,00	39,00	17,00	71,00	9,46
Индекс выгорания	101,47	99,00	87,00	55,00	153,00	20,25

Психическое выгорание преподавателей высшей школы характеризуется средним уровнем выраженности эмоционального истощения и личностного отдаления при снижении уровня профессиональной мотивации (см. рис. 5).

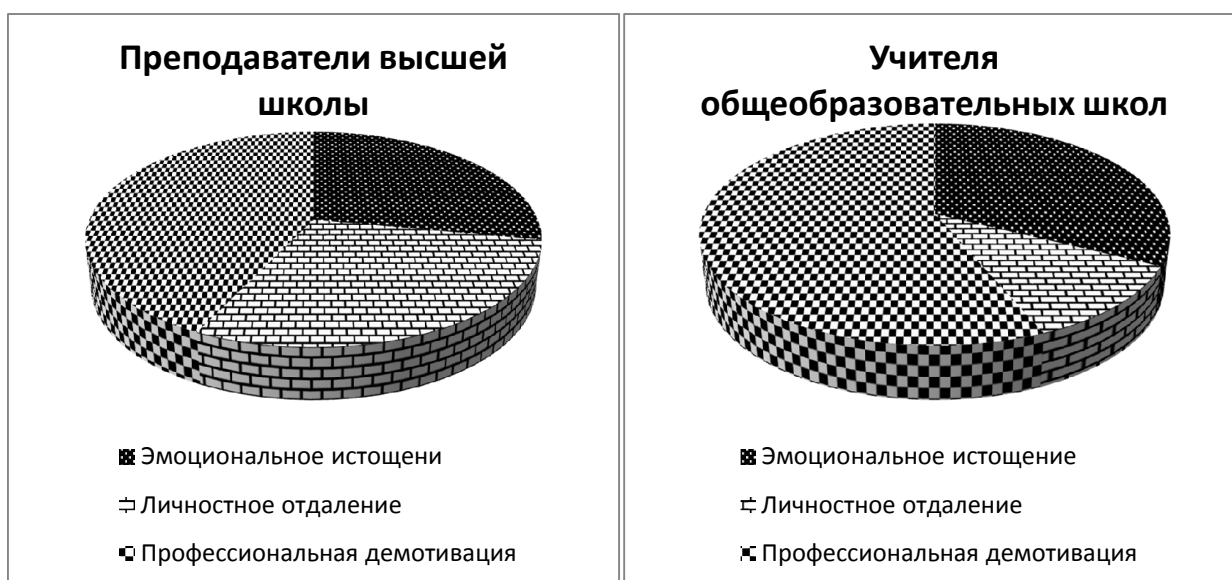


Рис. 7. Диаграммы структуры состояния выгорания в условиях педагогической деятельности.

Осуществляя интерпретацию выявленной тенденции по соотношению структурных компонентов состояния выгорания преподавателей высшей школы, мы исходили из авторской оценки сопряжения психических проявлений при данном уровне состояния выгорания. Состояние выгорания у преподавателей высшей школы характеризуется следующими проявлениями: средним уровнем выраженности эмоциональной толерантности и тревожности, повышенной критичностью по отношению к другим при низкой критичности к себе, заниженной самооценкой, чувством крайне низкой профессиональной эффективности, что соответствует индивидуальному уровню проявлений. На межличностном уровне состояние выгорания проявляется средним уровнем психического истощения, раздражительностью, повышенной чувствительностью к оценкам других при нежелании контактировать с другими, неудовлетворенностью своей профессиональной деятельностью и взаимоотношениями в коллективе. Организационный уровень проявлений состояния выгорания преподавателей высшей школы характеризуется нежеланием идти на работу, снижением уровня организационной дисциплины, безразличием к своей карьере, а также снижением потребности в достижениях. Средний уровень выраженности

состояния выгорания характеризуется различным соотношением структурных компонентов у преподавателей высшей школы [85].

При исследовании выраженности состояния выгорания учителей общеобразовательных школ выявлен средний его уровень (см. таблицу 9).

Таблица 9

Показатели средних тенденций состояния выгорания учителей общеобразовательных школ

	X	Me	Mo	Min	Max	σ
Эмоциональное истощение	18,95	19,00	21,00	4,00	34,00	7,16
Личностное отдаление	6,62	6,00	multiple	0,00	22,00	4,95
Профессиональная мотивация	33,02	32,00	34,00	20,00	61,00	6,22
Индекс выгорания	57,68	58,00	58,00	36,00	80,00	9,52

Осуществляя структурный анализ состояния выгорания учителей общеобразовательных школ, следует отметить несколько качественных тенденций. При низком уровне эмоционального истощения и личностного отдаления выявлено снижение профессиональной мотивации. Данное соотношение структурных компонентов приводит к снижению продуктивности профессиональной деятельности, пессимизму и отсутствию заинтересованности в работе, низкой самооценке профессиональной компетентности и низкой степени успешности в работе с людьми.

Усредненные профили состояния выгорания преподавателей высшей школы и учителей общеобразовательных школ были построены в контексте условий профессиональной (педагогической) деятельности (по показателям средних значений уровня выраженности) (см. рис. 6).

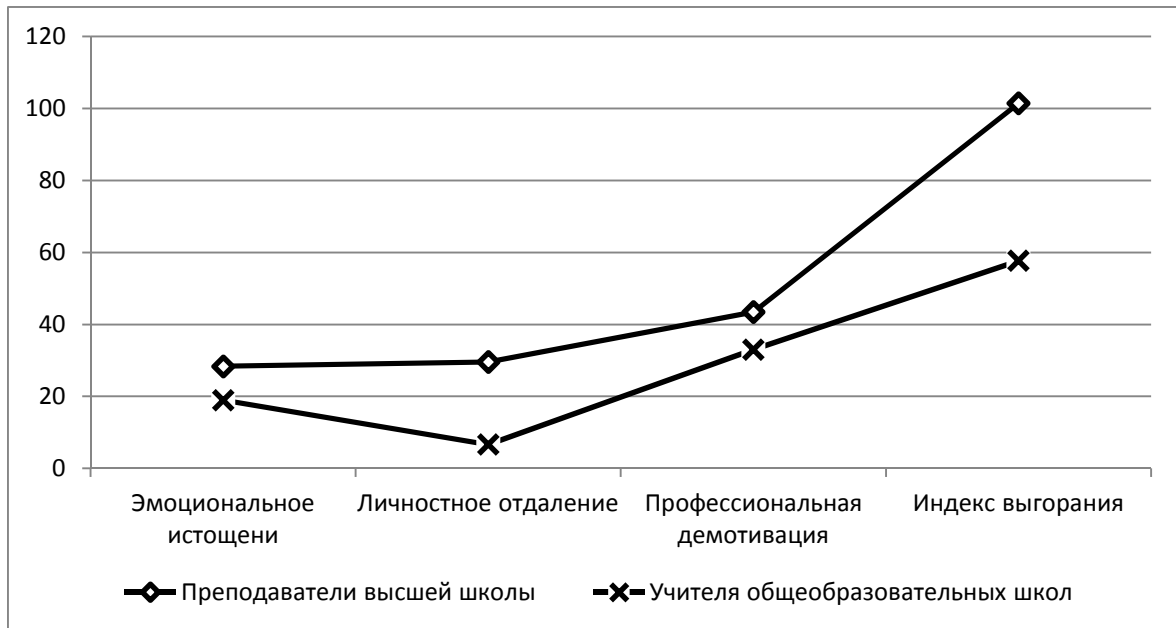


Рис. 6. Профили состояния выгорания преподавателей высшей школы и учителей общеобразовательных школ.

Профиль состояния выгорания преподавателей высшей школы характеризуется средним уровнем выраженности эмоционального истощения и личностного отдаления при крайне высоком уровне профессиональной демотивации, что в совокупности образует высокий уровень выгорания [85]. У учителей общеобразовательных школ профиль состояния выгорания характеризуется низким уровнем выраженности эмоционального истощения, крайне низким уровнем личностного отдаления при крайне высоких показателях снижения профессиональной мотивации, что в совокупности соответствует среднему уровню состояния выгорания. При этом состояние фрустрации и психического напряжения соответствует неопределенному и среднему уровням выраженности соответственно [85].

Полученные данные свидетельствуют о преобладающей роли в профиле состояния выгорания как у преподавателей высшей школы, так и у учителей общеобразовательных школ профессиональной демотивации, что обусловлено спецификой педагогической деятельности.

С целью проверки предположения о том, что процессы трансформации из психических состояний в психические свойства являются специфичными

для состояния выгорания и реализуются также в других функциональных состояниях (состояние фрустрации и психическое напряжение), была осуществлена оценка качественных характеристик функциональных состояний и их структурных особенностей. Рассматривая соотношение и взаимосвязь состояния выгорания, состояния фрустрации и состояния психического напряжения как состояний, сходных по условиям возникновения, далее представим особенности данных психических состояний в условиях педагогической деятельности (см. таблицу 10) [85].

Таблица 10

Показатели средних тенденций психических состояний в условиях педагогической деятельности

Показатели	Преподаватели высшей школы						Учителя общеобразовательных школ					
	X	Me	Mo	Min	Max	σ	X	Me	Mo	Min	Max	σ
Индекс выгорания	101,47	99,00	87,00	55,00	153,00	20,25	57,68	58,00	58,00	36,00	80,00	9,52
Психическое напряжение	88,77	90,00	multiple	29,00	160,00	31,29	129,30	131,50	multiple	90,00	160,00	21,22
Фрустрация	1,54	1,40	3,00	0,00	3,60	0,83	1,99	2,00	multiple	0,00	4,00	0,93

Фрустрация представляет собой психическое состояние, возникающее вследствие реальной или воображаемой помехи, препятствующей достижению цели; проявляется в ощущениях гнетущего напряжения, тревожности, отчаяния, гнева и др. Защитные реакции при фрустрации связаны с проявлением агрессивности, уходом от трудной ситуации (в том числе переносом действий в воображаемый план), снижением сложности поведения, поскольку в результате возросшего напряжения затормаживаются более тонкие и сложные структуры регуляции деятельности [138]. Рассматривая соотношение состояния фрустрации с состоянием выгорания, следует отметить, что снижение толерантности к фрустрации и возникновение данного состояния составляет содержание когнитивных симптомов состояния выгорания. При исследовании уровня выраженности состояния фрустрации у преподавателей высшей школы с использованием методики диагностики уровня социальной фрустрированности

Л.И. Вассермана (в модификация В.В. Бойко) [150] выявленные показатели соответствуют пониженному уровню ($X=1,54\pm 0,83$). Уровень фрустрации учителей общеобразовательных школ соответствует неопределенному уровню ($X=1,99\pm 0,93$), но при этом данный показатель несколько выше, нежели у преподавателей высшей школы [85] (см. рис. 7).

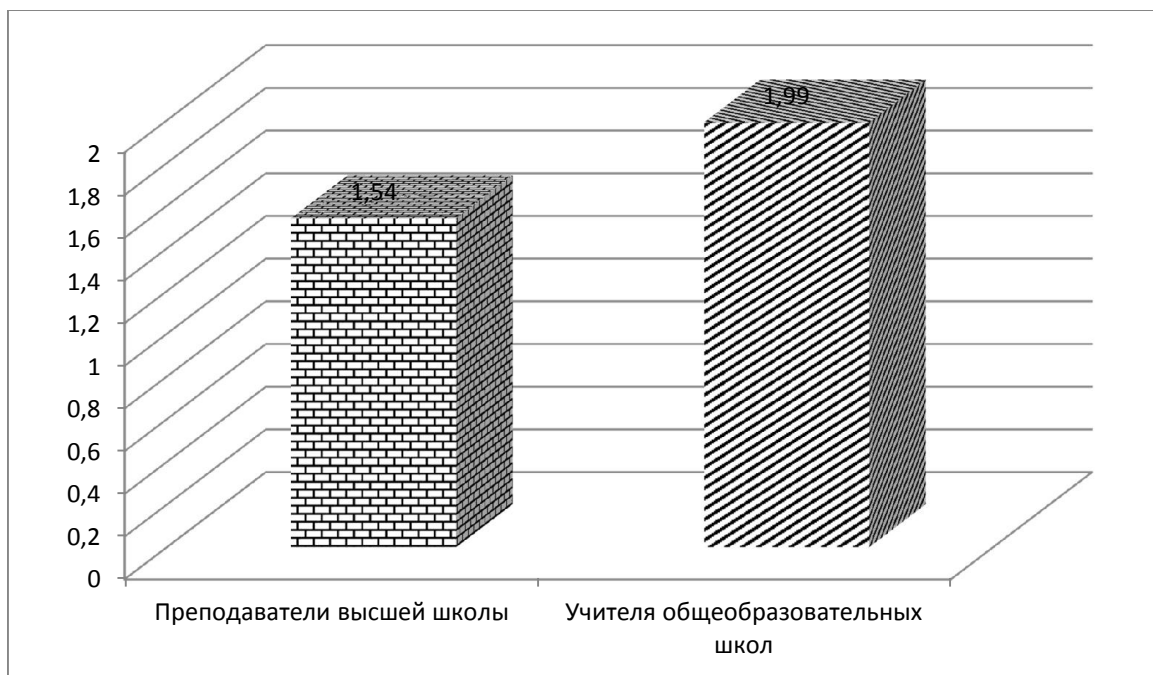


Рис. 7. Гистограмма средних значений уровня выраженности состояния фрустрации в условиях педагогической деятельности

Данные особенности проявляются в снижении уровня сложности решаемых задач, и, как следствие, снижении эффективности профессиональной деятельности.

Состояние психического напряжения рассматривается как психическое состояние, обусловленное предвосхищением неблагоприятного для субъекта развития событий; сопровождается ощущением общего дискомфорта, тревоги, иногда страха, но, в отличие от тревоги, включает готовность к овладению ситуацией [138].

По характеру влияния на деятельность психическое напряжение делится на два вида: операциональное напряжение (в основе лежит преобладание процессуальных мотивов деятельности, что оказывает

мобилизующее влияние на индивида и способствует сохранению высокого уровня работоспособности); эмоциональное напряжение (характеризуется выраженной отрицательной эмоциональной окраской поведения, деформацией мотивационной структуры деятельности, приводящей к дезорганизации и снижению ее эффективности).

Рассматривая соотнесенность состояния психического напряжения и состояния выгорания, следует указать на то, что состояние эмоционального напряжения является одним из аффективных симптомов состояния выгорания. При этом состояние фрустрации рассматривается в качестве одного из факторов возникновения напряжения.

В результате исследования состояния психического напряжения у преподавателей высшей школы с использованием Шкалы PSM-25 Лемура-Тесье-Филлиона (Lemyr-Tessier-Fillion) в переводе и адаптации Н.Е. Водопьяновой [24] выявлен низкий уровень психического напряжения ($X=88,77\pm 31,29$), что свидетельствует о состоянии психической адаптированности к профессиональным нагрузкам. Уровень выраженности состояния психического напряжения учителей общеобразовательных школ соответствует диапазону средних значений ($X=129,30\pm 21,22$) [85] (см. рис. 8).

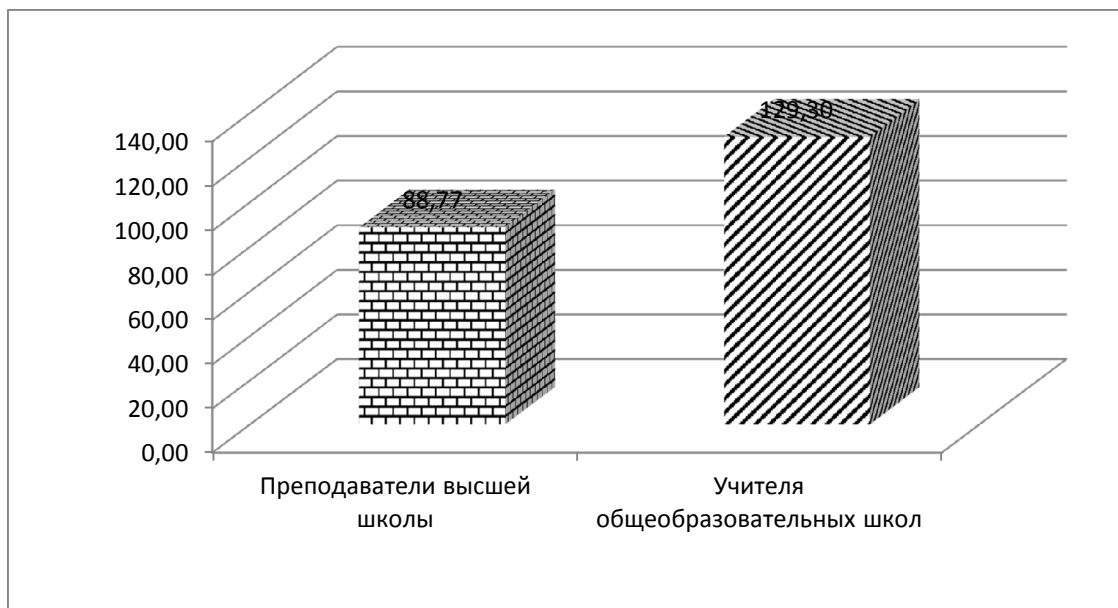


Рис. 10. Гистограмма средних значений уровня выраженности состояния психического напряжения преподавателей высшей школы и учителей общеобразовательных школ.

По соотношению уровня выраженности исследуемых психических состояний (состояния выгорания, состояния фрустрации, состояния психического напряжения) прослеживается следующая тенденция: уровень выраженности состояния выгорания у преподавателей высшей школы выше, чем у учителей общеобразовательных школ, при этом уровень выраженности состояний фрустрации и психического напряжения ниже. Данная тенденция не является статистически значимой.

Второй этап решения задачи реализовывался в исследовании структуры взаимосвязей компонентов состояния выгорания преподавателей высшей школы и учителей общеобразовательных школ, в результате чего была построена иерархическая структура состояния выгорания у преподавателей высшей школы и учителей общеобразовательных школ (см. таблицы 11,12).

Таблица 11

Коэффициенты корреляции структурных компонентов состояния выгорания у преподавателей высшей школы

Параметры	Эмоциональное истощение	Личностное отдаление	Профессиональная мотивация	Индекс выгорания
Эмоциональное истощение	1,00			
Личностное отдаление	0,74*	1,00		
Профессиональная мотивация	0,01	0,02	1,00	
Индекс выгорания	0,85*	0,84*	0,44*	1,00

*– статистическая значимость при $p \leq 0,05$;

Система взаимосвязей структурных компонентов состояния выгорания у преподавателей высшей школы характеризуется высокой степенью интегрированности и положительной направленностью взаимосвязей, что позволяет предполагать устойчивость и фиксированность исследуемого феномена.

**Коэффициенты корреляции структурных компонентов состояния
выгорания учителей общеобразовательных школ**

Параметры	Эмоциональное истощение	Личностное отдаление	Профессиональная мотивация	Индекс выгорания
Эмоциональное истощение	1,00			
Личностное отдаление	0,32*	1,00		
Профессиональная мотивация	-0,39*	-0,10	1,00	
Индекс выгорания	0,76*	0,33*	-0,04	1,00

*–статистическая значимость при $p \leq 0,05$;

Система взаимосвязей структурных компонентов состояния выгорания у учителей общеобразовательных школ также характеризуется общим положительным вектором взаимосвязей при средней степени интегрированности.

Структура состояния выгорания преподавателей высшей школы характеризуется устойчивостью и фиксированностью, что обеспечивается высокой степенью интегрированности и выраженностью взаимосвязей. У учителей общеобразовательных школ структура состояния выгорания характеризуется динамичностью в сравнении с преподавателями высшей школы, которая обеспечивается средней интегрированностью и невысокими значениями взаимосвязей.

Для усиления интерпретационного потенциала полученных данных наряду с традиционными и широко применяемыми статистическими методами нами применен относительно менее известный, но значимый для решения основных задач данной работы. Исследование структурной организации элементов состояния выгорания преподавателей высшей школы и учителей общеобразовательных школ осуществлялось с использованием метода структурного анализа А.В. Карпова, который предусматривал нахождение матриц интеркорреляций элементов состояния выгорания, а также последующих исследований полученных на их основе структур с помощью

системы структурных индексов (индекса когерентности (ИКС), дивергентности (ИДС) и общей организованности (ИОС) (или меры интегрированности структуры), предусматривающей подсчет весовых коэффициентов каждого элемента в структуре. Индекс когерентности структуры параметров определяется как функция числа положительных значимых связей в структуре и степени их значимости; индекс дивергентности структуры (ИДС) – как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре; индекс организованности структуры (ИОС) – как функция соотношения общего количества положительных и отрицательных связей, а также их значимости. При этом учитываются связи, значимые при $\alpha=0,01$ и $\alpha=0,05$; первым приписывается «весовой» коэффициент 3 балла, вторым - 2 балла. В ряде случаев учитываются и связи на $\alpha=0,10$ (с «весовым» коэффициентом 1 балл). Полученные по всей структуре «веса» суммируются, что и дает значения указанных индексов. При этом важно понимать что, как подчеркивается А.В. Карповым, метод позволяет выявить и охарактеризовать детерминацию какого-либо явления не только в плане его «аналитических», «единичных» связей с отдельными индивидуальными качествами, но и в плане его комплексной, структурной обусловленности их целостными подсистемами. Матрицы интеркорреляций и, соответственно, структурная организация состояния выгорания определялись отдельно для преподавателей высшей школы и учителей общеобразовательных школ. Мера интегрированности структуры состояния выгорания преподавателей высшей школы и учителей общеобразовательных школ различна (см. таблицу 13).

Таблица 13

Меры интегрированности структуры состояния выгорания в условиях педагогической деятельности

Мера интегрированности состояния выгорания	Преподаватели высшей школы	Учителя общеобразовательных школ
ИКС	8	6
ИДС	0	-2
ИОС	8	4

Изучение гомогенности–гетерогенности структур состояния выгорания с учетом профиля профессиональной деятельности (учителя, преподаватели) с использованием метода χ^2 засвидетельствовало их разнородность в связи с отсутствием статистической достоверности в корреляционных взаимосвязях между рангами структур: $R=0,87$ при $p=0,33$. Таким образом, структура состояния выгорания преподавателей высшей школы характеризуется более выраженной устойчивостью, что обеспечивается высокой степенью ее интегрированности и качественным своеобразием.

При интерпретации результатов, получаемых с помощью методов корреляционного анализа в целом и структурно-психологического анализа, основанного на определении отмеченных выше индексов организованности, в особенности, необходимо учитывать два следующих положения.

Первое из них, носящее в большей мере методологический характер, заключается в том, что любая подсистема психики характеризуется, как известно, той или иной степенью организованности. От нее зависит эффективность функционирования самой подсистемы. Поэтому для любой подсистемы характерна тенденция к повышению ее организации как средства обеспечения эффективности функционирования. Следовательно, степень структурной организации является и проявлением, и «индикатором» ее совершенства: чем выше эта степень, тем совершеннее и сама подсистема.

Второе положение заключается в том, что если между коррелируемыми параметрами (например, структурные компоненты состояния выгорания) существует значимая положительная связь, то они как бы усиливают потенциал друг друга. При этом высокий уровень одного из них «опирается» на высокий уровень другого, использует его в своих целях, и наоборот. Это означает, что между качествами возникают отношения синергии, что очень полезно для структуры в целом, компонентами которой они являются. Чем больше таких «синергетически» связанных параметров в ней, то есть чем больше в ней значимых положительных корреляций, тем выше потенциал структуры в целом.

Исходя из результатов мы можем свидетельствовать о высокой эффективности функционирования структуры состояния выгорания у преподавателей высшей школы, а соответственно, редуцировать ее отдельные компоненты или всю структуру в целом будет сложнее, нежели у представителей с высоким уровнем дивергентности. Данный вывод подчеркивает важность нахождения путей регуляции состояния выгорания у преподавателей высшей школы.

Описав структуру состояния выгорания в условиях педагогической деятельности, рассмотрим взаимосвязь состояния выгорания с другими психическими состояниями в профессиональной деятельности (психическим напряжением и фрустрацией) (см. таблицу 14).

Таблица 14

Коэффициенты корреляции психических состояний (состояние выгорания, фрустрация, психическое напряжение) в условиях педагогической деятельности

Параметры	Преподаватели высшей школы			Учителя общеобразовательных школ		
	Индекс выгорания	Психическое напряжение	Состояние фрустрации	Индекс выгорания	Психическое напряжение	Состояние фрустрации
Индекс выгорания	1,00			1,00		

Психическое напряжение	0,24	1,00		-0,12	1,00	
Состояние фрустрации	0,01	0,35*	1,00	0,03	-0,20	1,00

*–статистическая значимость при $p \leq 0,05$;

Преподаватели высшей школы характеризуются положительной значимой взаимосвязью состояния психического напряжения и фрустрации, что позволяет рассматривать состояние фрустрации в качестве одного из факторов возникновения психического напряжения.

Таким образом, в результате исследования структурно-феноменологических проявлений состояния выгорания в условиях педагогической деятельности выявлены следующие тенденции. Уровень выраженности состояния выгорания у преподавателей высшей школы выше, чем у учителей общеобразовательных школ; уровень выраженности состояний фрустрации и психического напряжения ниже. Структура состояния выгорания преподавателей высшей школы характеризуется устойчивостью и фиксированностью, что обеспечивается высокой степенью интегрированности и выраженностью взаимосвязей. Учителя общеобразовательных школ характеризуются низким уровнем выраженности эмоционального истощения, крайне низким уровнем личностного отдаления при крайне высоких показателях снижения профессиональной мотивации, что в совокупности соответствует среднему уровню выраженности состояния выгорания. При этом состояние фрустрации и психического напряжения соответствует неопределенному и среднему уровням выраженности соответственно.

Общей тенденцией для всех изучаемых состояний (состояния выгорания, состояния фрустрации, состояния психического напряжения) является их трансформация в психические свойства за счет внутрискруктурной интеграции.

2.2. Исследование профессионально-должностных факторов состояния выгорания в условиях педагогической деятельности

Описав феноменологические проявления и структуру состояния выгорания у преподавателей высшей школы и учителей общеобразовательных школ, далее необходимо рассмотреть организационные факторы состояния выгорания в условиях педагогической деятельности.

В качестве организационных факторов состояния выгорания необходимо рассматривать, во-первых, специфику профессиональной деятельности (педагогическая деятельность), во-вторых, профессионально-должностную дифференциацию преподавателей высшей школы с учетом специфики содержания должностного функционала, согласно которому были выделены четыре группы: преподаватели (27), старшие преподаватели (25), доценты (25), профессора (22).

Как отмечалось ранее, педагогическая деятельность относится к группе профессий «человек-человек» (Климов Е.А., 2003), характеризующихся направленностью личности на область межличностных отношений, высоким уровнем общительности, способностью к сопереживанию, способностью адекватно воспринимать и оценивать людей, четкостью и выразительностью речи, выраженной экспрессией лица и поведения, а также умением управлять собой и оказывать воздействие на людей [183].

Среди факторов, обуславливающих состояния выгорания в условиях педагогической деятельности, следует выделить три группы: личностные, ролевые и организационные (Мерзлякова Д.Р., 2006). В рамках данного исследования, рассматривая особенности выгорания в условиях педагогической деятельности учителей общеобразовательных школ и преподавателей высшей школы, в качестве основных будем рассматривать организационные факторы, включающие в себя характеристики профессиональных задач, характер руководства, меру и степень

ответственности. Влияние личностных и ролевых факторов в данном случае будет элиминированно.

В результате исследования особенностей состояния выгорания с учетом специфики педагогической деятельности, выявлены значимые различия по всем показателям психических состояний между преподавателями высшей школы и учителями общеобразовательных школ (см. таблицу 15).

Таблица 15

Критерии значимости различий уровня выраженности структурных компонентов состояния выгорания в условиях педагогической деятельности (преподаватели высшей школы и учителя общеобразовательных школ)

Параметры	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-level	Z	p-level
Эмоциональное истощение	5196,00	11094,00	1875,00*	-6,14	0,0000*	-6,14	0,0000*
Личностное отдаление	3395,00	12895,00	74,00*	-11,32	0,0000*	-11,32	0,0000*
Профессиональная мотивация	4556,00	11734,00	1235,00*	-7,98	0,0000*	-7,98	0,0000*
Индекс выгорания	3507,00	12783,00	186,00*	-11,00	0,0000*	-11,00	0,0000*

*–статистическая значимость при $p \leq 0,05$;

Преподаватели высшей школы характеризуются значимо более высокими показателями уровня выраженности всех структурных компонентов состояния выгорания, в совокупности обеспечивающих его высокий уровень в сравнении с учителями общеобразовательных школ, характеризующимися средним уровнем выраженности состояния выгорания.

При оценке значимости различий уровня выраженности психических состояний в условиях педагогической деятельности также выявлены статистически значимые различия по всем показателям (см. таблицу 16).

Таблица 16

Критерии значимости различий уровня выраженности психических состояний (состояние выгорания, фрустрация, психическое напряжение)

в условиях педагогической деятельности (преподаватели высшей школы и учителя общеобразовательных школ)

Параметры	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-level	Z	p-level
Индекс выгорания	3507,00	12783,00	186,00	-10,99	0,0000	-11,00	0,0000
Психическое напряжение	5860,50	3869,50	709,50	7,06	0,0000	7,06	0,0000
Фрустрация	6977,50	7387,50	2437,50	3,28	0,0010	3,28	0,0010

Преподаватели высшей школы характеризуются достоверно значимо более высоким показателем выгорания при низких показателях уровня выраженности психического напряжения и состояния фрустрации, нежели учителя общеобразовательных школ, у которых выявлен более низкий уровень состояния выгорания при высоком уровне психического напряжения, фрустрации.

Результаты исследования особенностей психических состояний преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации показали, что состояние выгорания характеризуется относительно низкими значениями у доцентов при высоких показателях у профессоров (см. рис. 9).

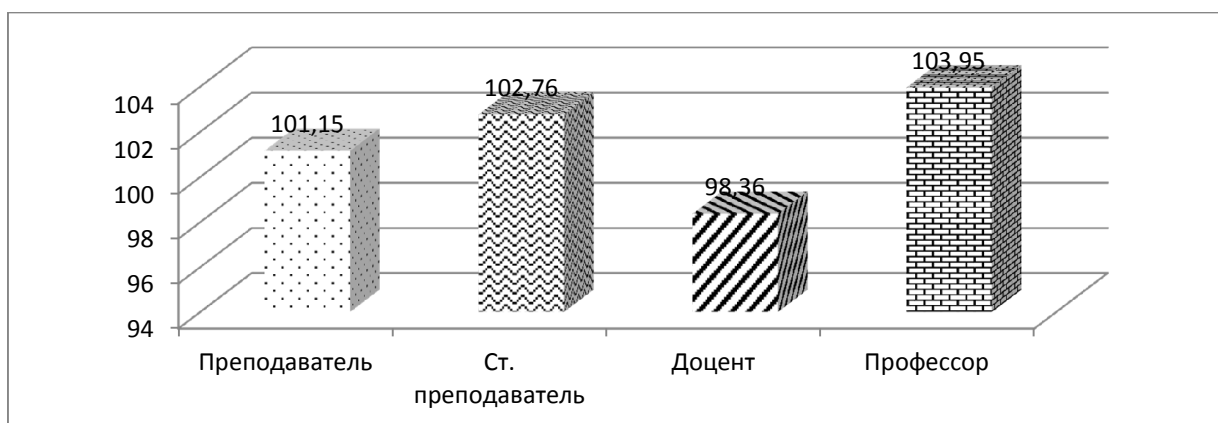


Рис. 9. Гистограмма средних значений состояния выгорания преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации

При этом данные полученные результаты не являются статистически значимыми и могут интерпретироваться нами только на уровне констатации тенденций. В структуре состояния выгорания преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации у всех преобладающим компонентом является профессиональная мотивация (см. рис. 10). У преподавателей, старших преподавателей и доцентов в структуре состояния выгорания при доминировании профессиональной демотивации личностное отдаление преобладает над эмоциональным истощением. У профессоров наблюдается обратная тенденция: эмоциональное истощение преобладает над личностным отдалением.

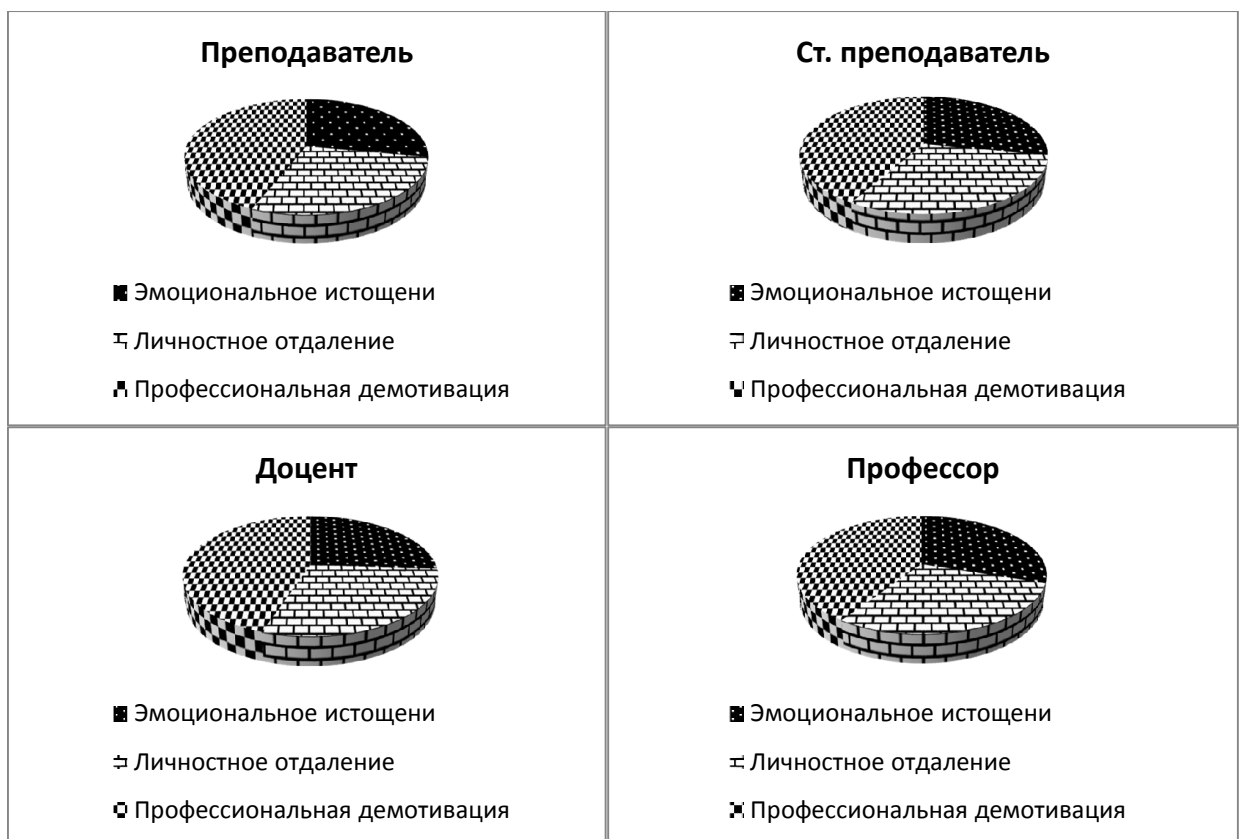


Рис. 10. Диаграмма соотношения структурных компонентов состояния выгорания преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации

Выявленные тенденции не являются статистически достоверными. В результате исследования состояния психического напряжения преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной

дифференциации выявлена следующая тенденция: преподаватели и доценты характеризуются более высокими показателями уровня выраженности напряжения в сравнении со старшими преподавателями и профессорами (см. рис. 11). Обозначенная тенденция отражает специфику функционального содержания профессиональной деятельности преподавателей высшей школы.

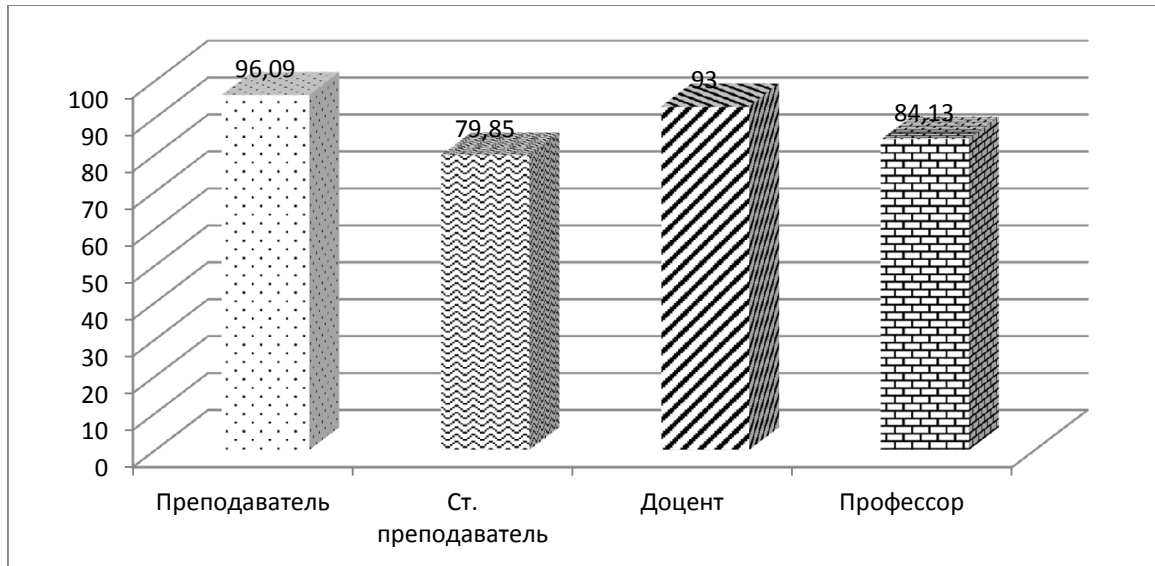


Рис. 11. Гистограмма средних значений показателей уровня выраженности психического напряжения преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации

Состояние фрустрации, являющееся одной из характеристик аффективных симптомов состояния выгорания, характеризуется более высоким уровнем выраженности у преподавателей и доцентов в сравнении со старшими преподавателями и профессорами (см. рис. 12).

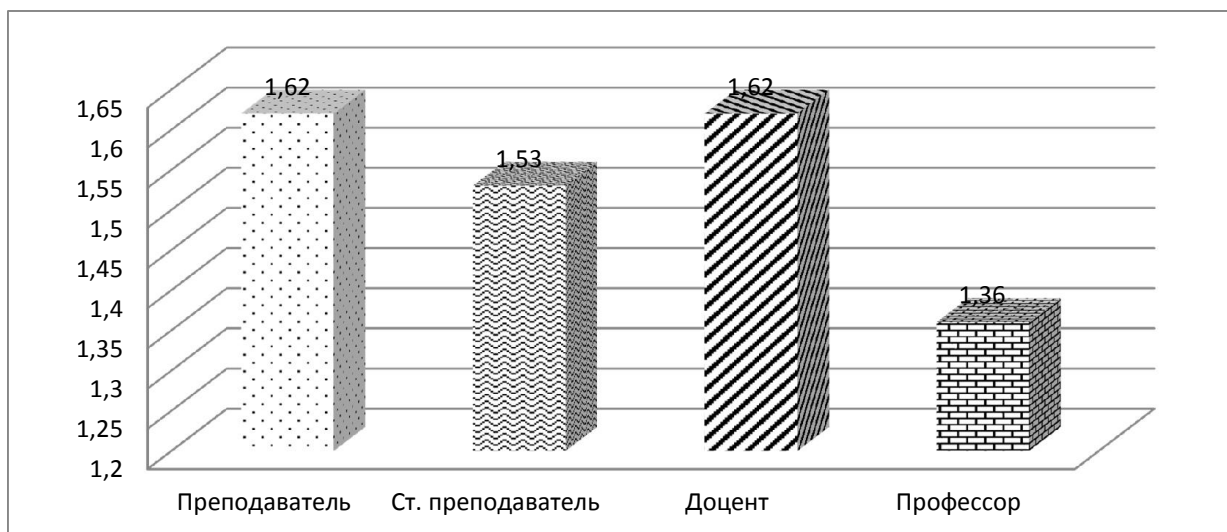


Рис. 12. Гистограмма средних значений показателей уровня выраженности состояния фрустрации преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации

В результате исследования уровня выраженности психических состояний у преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации статистически значимых различий ни по одному из параметров не выявлено. Однако необходимо отметить некоторые закономерности. Во-первых, уровень выраженности показателей психических состояний попарно соотносится: преподаватель-доцент и старший преподаватель-профессор. Во-вторых, преподаватели и доценты характеризуются более низким уровнем выраженности эмоционального истощения, личностного отдаления и общего показателя состояния выгорания при более высоких показателях снижения профессиональной мотивации, состояния фрустрации и психического напряжения по сравнению со старшими преподавателями и профессорами. В-третьих, максимально высокие показатели уровня выраженности состояния выгорания выявлены в группе профессоров, что отражает специфику их профессиональной деятельности, проявляющуюся в характере деятельности (в большинстве случаев это организационно-руководящая деятельность) в более высокой степени ответственности по сравнению с другими должностями [85].

2.3. Исследование критериев оценки влияния состояния выгорания в условиях педагогической деятельности

В общепсихологическом понимании Б.Ф. Ломова (1996) критерий рассматривается как уровень достижений, определяемый целью, по степени приближения к которой оценивается прогресс [98]. Критериальное содержание состояния выгорания реализуется через социально-психологическую адаптацию, а также удовлетворенность профессиональной деятельностью и уровнем субъективного благополучия. Социально-психологическая адаптация личности представляет собой перестройку системы поведения личности под влиянием требований условий среды [135]. Удовлетворенность профессиональной деятельностью рассматривается как состояние удовлетворения, возникающее у человека после осознания им, что желаемая цель достигнута. Определение субъективного благополучия включает три признака. Первый признак—это добродетельная, «правильная» жизнь. Критерием благополучия является система ценностей, принятая в данной культуре. Вторым признаком соответствует удовлетворенности жизнью и связывается со стандартами респондента в отношении того, что является хорошей жизнью. Третий признак связан с приятными эмоциональными переживаниями, которые либо объективно преобладают в жизни человека, либо человек субъективно склонен к ним.

При исследовании критериев возникновения состояния выгорания в условиях педагогической деятельности использовались следующие психодиагностические методики: опросник социально-психологической адаптации личности К. Роджерса и Р. Даймонда [150], методика оценки интегральной удовлетворенности трудом (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) [178] и Шкала субъективного благополучия (Г. Перуэ-Баду) (G. Ferrudet-Badoux) (адаптация М.В. Соколовой) [45].

Исследование критериального содержания состояния выгорания в условиях педагогической деятельности осуществлялось в три этапа. На

первом этапе в результате исследования уровня выраженности и значимости различий параметров социально-психологической адаптации, удовлетворенности профессиональной деятельностью и субъективного благополучия в условиях педагогической деятельности с учетом ее организации были построены усредненные критериальные профили состояния выгорания. На втором этапе были исследованы показатели уровня выраженности и значимости различий по критериям оценки влияния состояния выгорания у преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации. Третьим этапом было исследование взаимосвязей показателей уровня выраженности психических состояний и критериев их влияния в условиях педагогической деятельности. Критериальное содержание социально-психологической адаптации личности в условиях педагогической деятельности реализуется в уровневых и качественных характеристиках. К уровневым характеристикам относится интегративный показатель общего уровня социально-психологической адаптации личности; качественными характеристиками являются показатели самопринятия, принятия других, эмоционального комфорта, интернальности и доминирования.

В результате исследования особенностей социально-психологической адаптации личности в условиях педагогической деятельности был выявлен общий уровень социально-психологической адаптации, соответствующий диапазону средних значений как у преподавателей высшей школы, так и у учителей общеобразовательных школ ($X=58,83\pm 12,97$; $X=49,32\pm 8,27$ соответственно). При этом уровень социально-психологической адаптации личности у преподавателей высшей школы значимо выше, чем у учителей общеобразовательных школ (см. таблицу 17).

Таблица 17

Показатели значимости различий параметров социально-психологической адаптации, удовлетворенности профессиональной

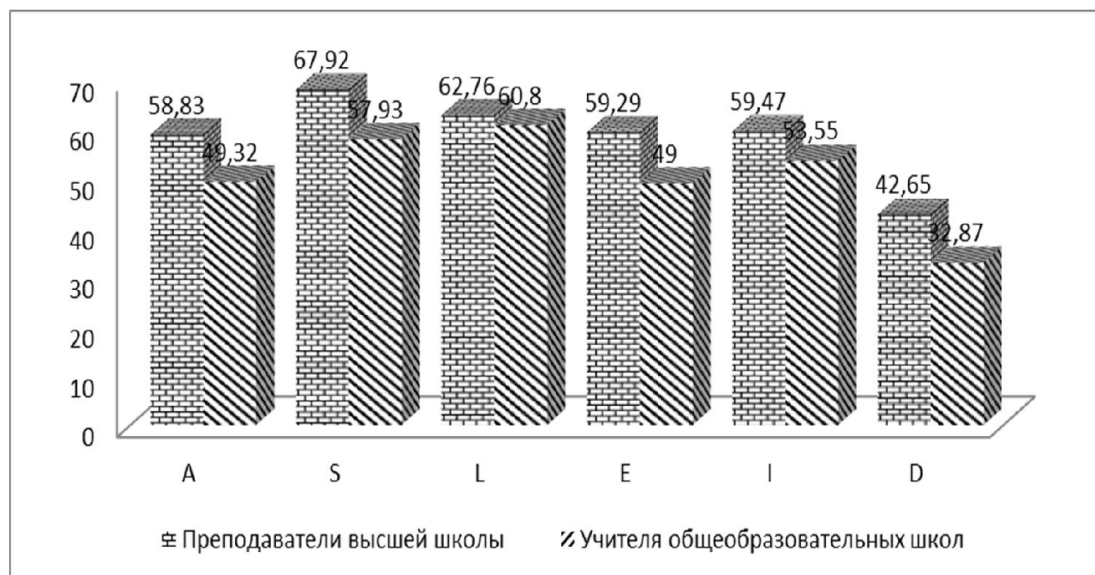
деятельностью и субъективного благополучия в условиях педагогической деятельности

Параметры	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-level	Z	p-level
A	2960,50	5040,50	1130,50	-4,15	0,0000*	-4,15	0,0000*
S	2970,50	5030,50	1140,50	-4,11	0,0000*	-4,11	0,0000*
L	3709,00	4292,00	1879,00	-0,49	0,6218	-0,49	0,6216
E	2965,00	5036,00	1135,00	-4,13	0,0000*	-4,13	0,0000*
I	3351,00	4650,00	1521,00	-2,24	0,0250*	-2,24	0,0248*
D	2981,00	5020,00	1151,00	-4,05	0,0001*	-4,05	0,0001*
Удовлетворенность	5001,00	4729,00	1569,00	3,41	0,0007*	3,42	0,0006*
Благополучие	7276,50	7088,50	2138,50	4,23	0,0000*	4,23	0,0000*

Условные обозначения: А – адаптированность, S – принятие себя, L – принятие других, E – эмоциональный комфорт, I – интернальность, D – доминирование

*–статистическая значимость при $p \leq 0,05$;

В результате исследования качественных характеристик социально-психологической адаптации личности в условиях педагогической деятельности преподаватели высшей школы характеризуются значимо более высокими показателями самопринятия, эмоционального комфорта, интернальности и доминирования по сравнению с учителями общеобразовательных школ (см. рис. 13).



Условные обозначения: А – адаптированность, S – принятие себя, L – принятие других, E – эмоциональный комфорт, I – интернальность, D – доминирование

Рис. 13. Гистограмма средних значений показателей уровня выраженности параметров социально-психологической адаптации в условиях педагогической деятельности

При исследовании общего уровня удовлетворенности профессиональной деятельностью и субъективного благополучия преподавателей высшей школы и учителей общеобразовательных школ выявлены статистически значимые различия по данным показателям (см. таблицу 16). Преподаватели высшей школы характеризуются средним уровнем удовлетворенности профессиональной деятельностью ($X=19,44\pm 2,99$) при низкой оценке субъективного благополучия ($X=46,34\pm 13,21$), в то время, как учителя общеобразовательных школ характеризуются высоким уровнем удовлетворенности профессиональной деятельностью ($X=20,92\pm 2,91$) при среднем уровне субъективного благополучия ($X=59,04\pm 17,59$) (см. рис.14).

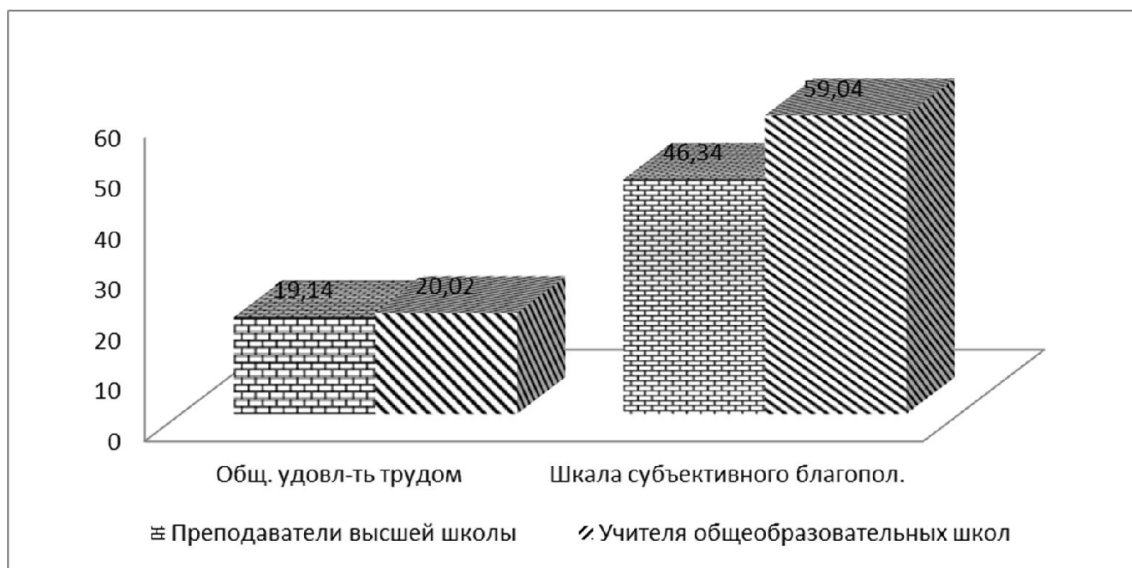
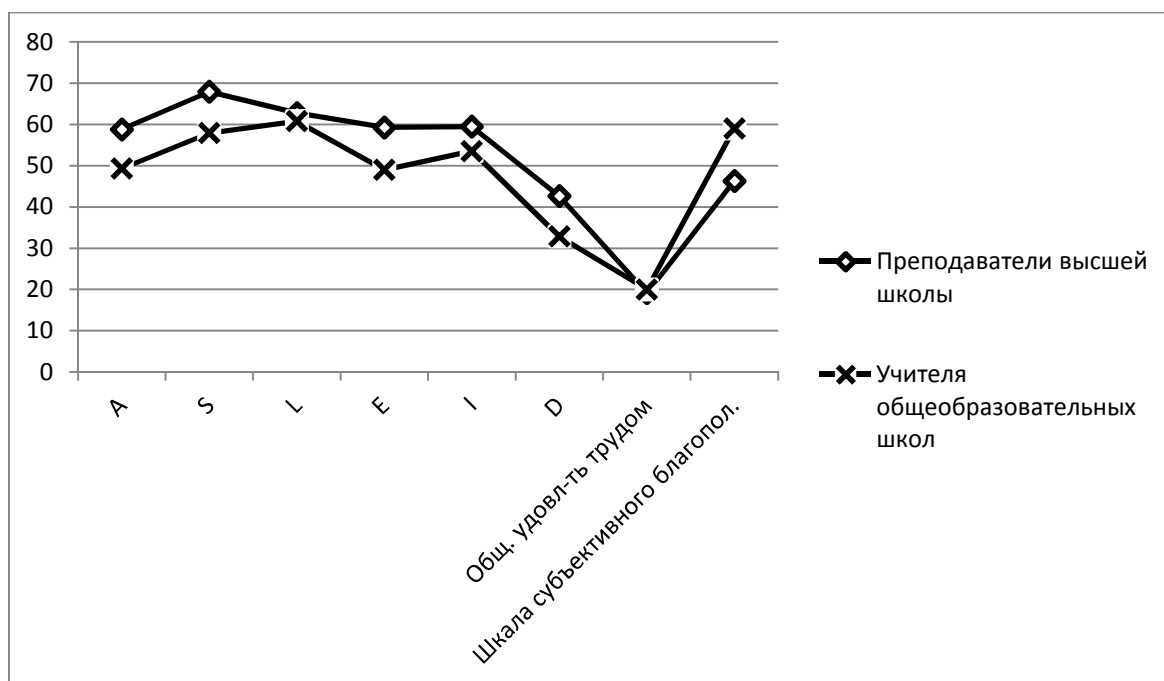


Рис. 14. Гистограмма средних значений показателей уровня выраженности общей удовлетворенности трудом и субъективного благополучия в условиях педагогической деятельности

Таким образом, выявлено противоречие критериального содержания состояния выгорания в условиях педагогической деятельности: преподаватели высшей школы, характеризуясь высоким уровнем

выраженности состояния выгорания, приспосабливаются к нему, но при этом общая удовлетворенность профессиональной деятельностью и уровень субъективного благополучия характеризуются средними значениями.

На основании полученных результатов исследования параметров социально-психологической адаптации, а также удовлетворенности профессиональной деятельностью и субъективного благополучия как критериев возникновения состояния выгорания были построены критериальные профили (см. рис. 15).



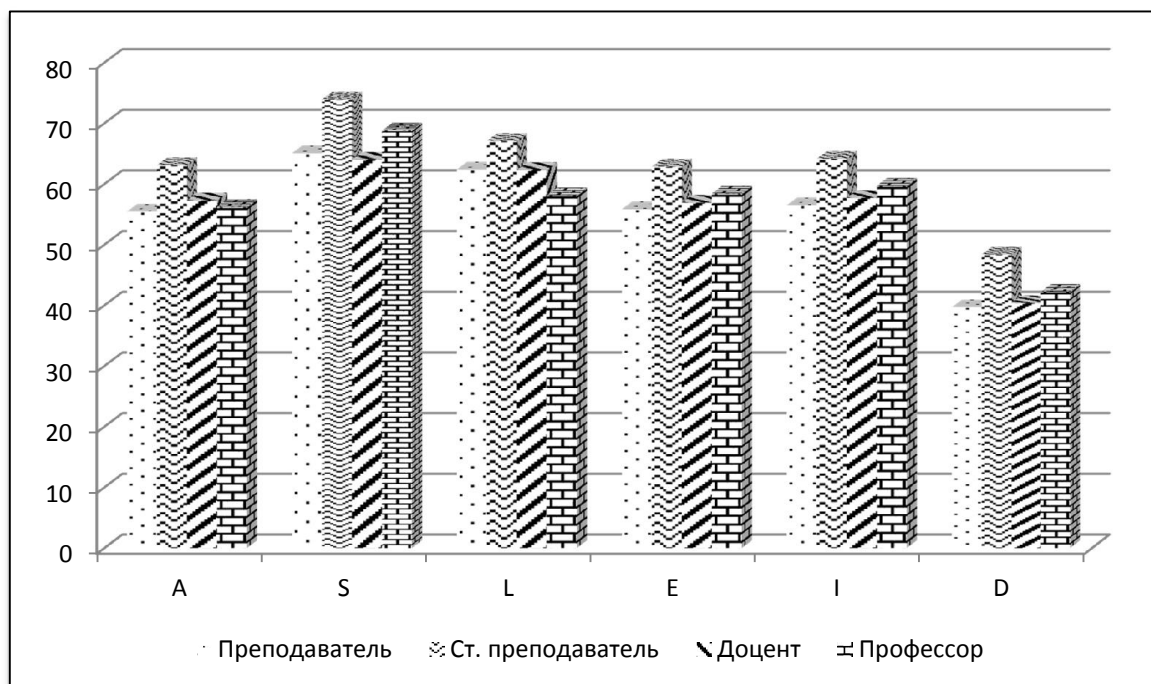
Условные обозначения: А – адаптированность, S – принятие себя, L – принятие других, E – эмоциональный комфорт, I – интернальность, D – доминирование

Рис. 15. Критериальные профили состояния выгорания в условиях педагогической деятельности

Критериальный профиль состояния выгорания преподавателей высшей школы характеризуется средним с тенденцией к высокому уровню социально-психологической адаптации, а также средним уровнем самопринятия, принятия других, эмоционального комфорта, интернальности, доминирования при низком уровне субъективного благополучия и средней удовлетворенности профессиональной деятельностью. Критериальный

профиль состояний выгорания учителей общеобразовательных школ представлен средним с тенденцией к низкому уровню социально-психологической адаптации, а также средним уровнем самопринятия, принятия других, эмоционального комфорта, интернальности и доминирования при среднем уровне субъективного благополучия и высокой удовлетворенности профессиональной деятельностью.

В результате исследования уровня выраженности параметров социально-психологической адаптации, удовлетворенности профессиональной деятельностью и уровня субъективного благополучия у преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации [84], выявлены следующие тенденции (см. рис. 16).



Условные обозначения: *A* – адаптированность, *S* – принятие себя, *L* – принятие других, *E* – эмоциональный комфорт, *I* – интернальность, *D* – доминирование

Рис. 16. Гистограмма средних значений показателей уровня выраженности параметров социально-психологической адаптации с учетом профессионально-должностного статуса преподавателей высшей школы

Максимально высокие показатели уровня выраженности социально-психологической адаптации нами диагностированы у старших преподавателей; низкие показатели выявлены у преподавателей; при этом в обеих группах количественные показатели по всем параметрам соответствуют диапазону средних значений. Старшие преподаватели характеризуются статистически значимо более высокими показателями принятия других в сравнении с профессорами и при значимо более высоких показателях доминирования в сравнении с преподавателями. При исследовании уровня субъективного благополучия и удовлетворенности профессиональной деятельностью преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации значимые различия выявлены только по шкале субъективного благополучия [84] (см. рис. 17).

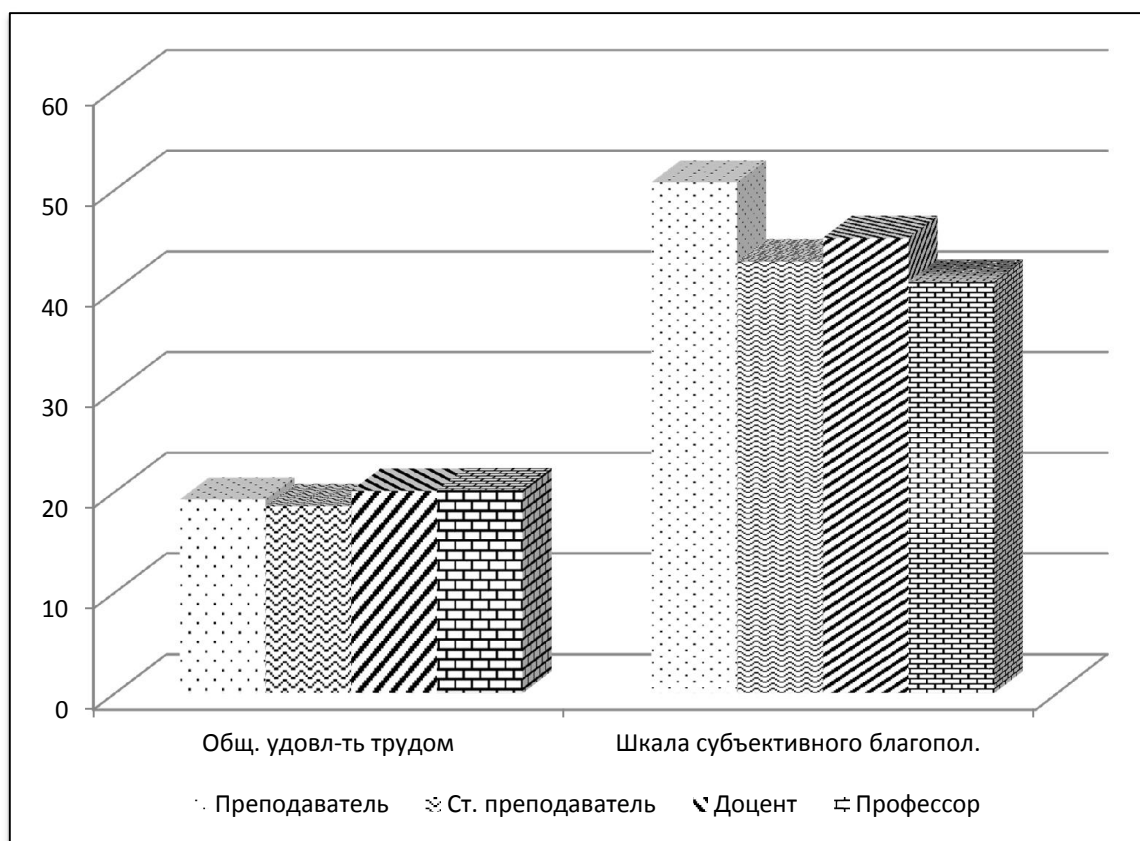


Рис. 17. Гистограмма средних значений показателей уровня выраженности общей удовлетворенности трудом и субъективного благополучия с учетом профессионально-должностной дифференциации преподавателей высшей школы

Уровень субъективного благополучия преподавателей соответствует диапазону средних значений и значимо отличается в сравнении со старшими преподавателями и профессорами, у которых уровень субъективного благополучия соответствует диапазону низких значений.

Далее рассмотрим взаимосвязи показателей уровня выраженности психических состояний и критериев их возникновения в условиях педагогической деятельности. Содержание критериев состояния выгорания в условиях педагогической деятельности определялось через процедуру корреляционного анализа показателей уровня выраженности психических состояний, параметров социально-психологической адаптации, уровня удовлетворенности профессиональной деятельностью и субъективного благополучия.

В результате исследования системы взаимосвязей уровня выраженности психических состояний и их критериев у преподавателей высшей школы были получены следующие результаты (см. таблицу 18).

Таблица 18

Коэффициенты корреляции показателей психических состояний и их критериев у преподавателей высшей школы

Параметры	Эмоциональное истощение	Личностное отдаление	Проф. мотивация	Индекс выгорания	Психическое напряжение	Фрустрация
A	0,04	0,13	-0,03	0,07	-0,23	-0,08
S	0,06	0,10	0,00	0,08	-0,29*	-0,10
L	0,10	0,16	0,18	0,18	0,04	-0,16
E	0,00	0,10	0,03	0,05	-0,22	- 0,13
I	0,14	0,16	0,19	0,22	-0,12	0,06
D	0,13	0,10	0,05	0,13	-0,10	-0,04
Удовлетворенность	-0,18	-0,26*	0,00	-0,21	0,04	-0,01
Благополучие	0,35*	0,17	0,05	0,28*	0,55*	0,31*

Условные обозначения: А – адаптированность, S – принятие себя, L – принятие других, E – эмоциональный комфорт, I – интернальность, D – доминирование

*–статистическая значимость при $p \leq 0,05$;

Положительные значимые взаимосвязи выявлены между низким уровнем субъективного благополучия и такими проявлениями психических состояний как эмоциональное истощение ($r=0,35^*$), общий показатель выгорания ($r=0,28^*$), психическое напряжение ($r=0,55^*$) и фрустрация ($r=0,31^*$). Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что критерием наличия эмоционального истощения, состояния выгорания, психического напряжения и фрустрации является субъективное благополучие. Вторым критерием состояния психического напряжения выступает самопринятие, о чем свидетельствует отрицательная значимая взаимосвязь между данными показателями ($r=-0,29^*$). Удовлетворенность профессиональной деятельностью выступает в качестве критерия личностного отдаления ($r=-0,26^*$).

В целом, структура взаимосвязей показателей уровня выраженности психических состояний и их критериев у преподавателей высшей школы характеризуется средней степенью интегрированности и общим положительным вектором взаимосвязей. Система взаимосвязей показателей уровня выраженности психических состояний и их критериев у учителей общеобразовательных школ, в отличие от преподавателей высшей школы дезинтегрирована (см. таблицу 19).

Таблица 19

**Коэффициенты корреляции показателей уровня выраженности
психических состояний и их критериев у учителей
общеобразовательных школ**

Параметры	Эмоциональное истощение	Личностное отдаление	Проф. мотивация	Индекс выгорания	Психическое напряжение	Фрустрация
A	-0,08	0,09	0,11	0,13	-0,06	0,00
S	-0,03	-0,17	0,25	-0,04	0,03	0,06
L	-0,05	0,09	0,14	-0,01	0,02	-0,14
E	0,18	-0,06	-0,35*	0,07	-0,21	-0,02
I	0,18	-0,04	-0,04	0,16	-0,22	0,04
D	0,02	0,13	-0,12	-0,14	0,06	-0,11
Удовлетворен	-0,08	0,20	-0,09	-0,07	-0,10	-0,15

ность						
Благополучие	-0,14	0,16	0,33*	0,03	-0,23	0,09

Условные обозначения: А – адаптированность, S – принятие себя, L – принятие других, E – эмоциональный комфорт, I – интернальность, D – доминирование

*–статистическая значимость при $p \leq 0,05$;

Критериями снижения уровня профессиональной мотивации в структуре состояния выгорания выступают эмоциональный комфорт ($r=-0,35^*$) и уровень субъективного благополучия ($r=0,33^*$), о чем свидетельствуют статистически значимые взаимосвязи между указанными параметрами.

Таким образом, в результате исследования структурно-феноменологических особенностей состояния выгорания в условиях педагогической деятельности выявлены следующие тенденции. Преподаватели высшей школы характеризуются высоким уровнем состояния выгорания, который обеспечивается средним уровнем выраженности эмоционального истощения и личностного отдаления при крайне высоких показателях снижения уровня профессиональной мотивации. Учителя общеобразовательных школ имеют средний уровень выраженности состояния выгорания, составляющими которого являются низкие показатели эмоционального истощения, крайне низкие показатели личностного отдаления при крайне высоких показателях снижения профессиональной мотивации. Структура взаимосвязей параметров состояния выгорания преподавателей высшей школы высокоинтегрирована, что позволяет рассматривать это как трансформацию выгорания как психического состояния в психические свойства. Структура взаимосвязей у учителей общеобразовательных школ характеризуется дезинтегрированностью, что позволяет признать влияние специфики профессиональной деятельности.

С учетом профессионально-должностной дифференциации уровень выраженности показателей психических состояний характеризуется цикличностью, что проявляется в попарном соотношении: преподаватель–

доцент и старший преподаватель–профессор. Преподаватели и доценты характеризуются более низким уровнем выраженности эмоционального истощения, личностного отдаления и общего показателя выгорания при более высоких показателях снижения профессиональной мотивации, состояния фрустрации и психического напряжения в сравнении со старшими преподавателями и профессорами. Максимально высокие показатели уровня выраженности состояния выгорания выявлены в группе профессоров, что отражает специфику их профессиональной деятельности, проявляющуюся в характере деятельности (в большинстве случаев это организационно–руководящая деятельность) и более высокой степенью ответственности по сравнению с другими должностями. Критериальная оценка состояния выгорания в условиях педагогической деятельности свидетельствует о тенденции снижения уровня субъективного благополучия при среднем уровне социально-психологической адаптации и удовлетворенности профессиональной деятельностью.

2.4. Разработка и стандартизация диагностической методики «Субъективная оценка редукции достижений в условиях педагогической деятельности (СОРД)»

В соответствии с полученными результатами исследования структурно-феноменологических особенностей состояния выгорания в условиях педагогической деятельности установлено значимое преобладание снижения профессиональной мотивации в структуре проявлений эмоционального выгорания как у преподавателей высшей школы, так и у учителей общеобразовательных школ. При этом существующие психодиагностические методы не позволяют оценить содержательные характеристики изменений профессиональной мотивации в условиях педагогической деятельности. С этой целью нами была разработана и стандартизирована методика «Субъективная оценка редукции достижений в условиях педагогической

деятельности» (СОРД), направленная на изучение субъективной оценки степени выраженности редукции профессиональных достижений в условиях педагогической деятельности.

В качестве концептуального основания предлагаемого метода субъективной оценки редукции достижений в условиях педагогической деятельности выступали положения общепсихологической теории деятельности А.Н. Леонтьева (1975), С.Л. Рубинштейна (1989), рассматривающие в качестве результирующей профессиональной деятельности достижения как уже реализованные, так и запланированные. В качестве диагностического показателя метода выступает интегральный показатель субъективной оценки степени выраженности редукции достижений в условиях педагогической деятельности.

Концептуализируя диагностический инструментарий, мы руководствовались следующими положениями: на редукцию достижений указывает снижение количества ожидаемых достижений в сравнении с достигнутыми; на редукцию как в актуальном так и ожидаемом времени указывает снижение субъективной ценности достижений; включая в систему субъективной оценки выбор количества достижений и присваивая ему субъективную значимость как в достигнутом, так и в ожидаемом контекстах; достижения являются редуцированными в случае игнорирования их при выборе и (или) обесценивании при присвоении важности [121].

Процесс разработки и стандартизации методики осуществлялся поэтапно. На первом этапе с целью формирования списка достижений в условиях педагогической деятельности респондентам предлагалось написать свои достижения в педагогической деятельности (уже достигнутые и потенциально возможные). Далее методом частотного анализа в соответствии с законом нормального распределения ($x \pm \sigma$) были выделены 30 достижений, которые содержательно распределялись на три группы: карьерные достижения, достижения саморазвития, финансово-экономические достижения. Таким образом, в окончательный вариант

методики вошли 30 достижений, сгруппированных в три смысловые группы (по 10 достижений в каждой) и включенные в две формы бланка ответов: форму А, характеризующую уже реализованные достижения, и форму Б, характеризующую потенциально возможные достижения в условиях педагогической деятельности.

Процедура исследования субъективной оценки редукиции достижений в условиях педагогической деятельности включает в себя два этапа, соответствующие этапам работы с бланковыми формами. На первом этапе испытуемым предлагается заполнить форму А бланка с перечнем возможных достижений, связанных с педагогической деятельностью, выбрав те достижения (не менее одного), которые, по мнению самого испытуемого, являются уже достигнутыми. Далее необходимо оценить важность выбранных достижений в баллах, распределив между ними не более 30 баллов и не менее одного балла по усмотрению испытуемого (например, можно отнести все 30 баллов одному достижению или распределить 30 баллов между всеми выбранными в равных долях или указать баллы не для всех выбранных достижений).

На втором этапе исследования описанная процедура повторяется при работе с формой бланка Б регистрации. Он аналогичен с формой бланка А с одним лишь отличием: испытуемым необходимо выбрать из того же списка достижения, которые являются ожидаемыми, потенциально достижимыми в педагогической деятельности и также отметить их в форме и оценить их важность. Обработка полученных результатов осуществлялась путем переноса полученных баллов на Регистрационный бланк СОРД.

Далее осуществляется подсчет распределения достижений по сферам, подсчет интегрального показателя субъективной оценки степени выраженности редукиции достижений путем заполнения бланка обработки результатов (см. таблицу 20).

Таблица 20

Бланк обработки результатов

Название	Сокращенное обозначение	Формула	Содержание	Результат
Количество карьерных достигнутых достижений	Кдк	Количество выборов по 1,3,8,9,15,17,19,20,25,27 (форма А)	Количество достижений, которое Вы считаете достигнутым в карьерной сфере	
Количество достигнутых достижений в сфере саморазвития	Кдс	Количество выборов по 2,4,5,10,11,16,18,22,23,29 (форма А)	Количество достижений, которое Вы считаете достигнутым в плане саморазвития	
Количество финансово-экономических достигнутых достижений	Кдф-э	Количество выборов по 6,7,12,13,14,21,24,26,28,20 (форма А)	Количество финансово – экономических достижений, которое Вы считаете достигнутым	
Количество карьерных ожидаемых достижений	Кок	Количество выборов по 1,3,8,9,15,17,19,20,25,27 (форма Б)	Количество достижений, которые вы планируете достигнуть в сфере карьеры	
Количество ожидаемых достижений в саморазвитии	Кос	Количество выборов по 2,4,5,10,11,16,18,22,23,29 (форма Б)	Количество достижений, которые вы планируете реализовать в будущем в плане саморазвития	
Количество финансово-экономических ожидаемых достижений	Коф-э	Количество выборов по 6,7,12,13,14,21,24,26,28,20 (форма Б)	Количество достижений, которое вы планируете в финансово-экономическом плане	
Вес важности карьерных достигнутых достижений	Вдк	Сумма баллов по 1,3,8,9,15,17,19,20,25,27 (Форма А)	Субъективная важность карьерных достигнутых достижений по 30 балльной шкале	
Вес важности достигнутых достижений в саморазвитии	Вдс	Сумма баллов по 2,4,5,10,11,16,18,22,23,29 (Форма А)	Субъективная важность достигнутых достижений по саморазвитию по 30 балльной шкале	
Вес важности финансово-экономических достигнутых	Вдф-э	Сумма баллов по 6,7,12,13,14,21,24,26,28,20 (Форма А)	Субъективная важность финансово – экономических достигнутых достижений по 30 балльной шкале	

достижений				
Вес важности карьерных ожидаемых достижений	Вок	Сумма баллов по 1,3,8,9,15,17,19,20,25,27 (Форма Б)	Субъективная важность достижений, которые планируете в карьере по 30 балльной шкале	
Вес важности ожидаемых достижений в саморазвитии	Вос	Сумма баллов по 2,4,5,10,11,16,18,22,23,29 (Форма Б)	Субъективная важность достижений, которые планируете в карьере по 30 балльной шкале	
Вес важности финансово-экономических ожидаемых достижений	Воф-э	Сумма баллов по 6,7,12,13,14,21,24,26,28,20 (Форма Б)	Субъективная важность достижений, которые планируете в карьере по 30 балльной шкале	
Общий вес важности достигнутых достижений	ОВдд	Сумма всех распределенных баллов	Субъективная важность всех достигнутых достижений	
Общий вес важности ожидаемых достижений	ОВод	Сумма всех распределенных баллов	Субъективная важность всех ожидаемых достижений	
Общее количество достигнутых достижений	ОКдд	ОКдд= Кдк+Кдс+Кдф-э	Общее число выбранных достижений, которые Вы считаете достигнутыми в результате педагогической деятельности	
Общее количество ожидаемых достижений	ОКод	ОКод=Кок+Кос+Коф-э	Общее число выбранных достижений, которые Вы ожидаете достичь в результате педагогической деятельности	
Интегральный показатель субъективной оценки степени выраженности и редукции достижений	РД	$РД = ОКдд * ОВдд / ОКод * ОВод$	Числовое выражение наличия/отсутствия редукции профессиональных достижений. Отношение произведения общего количества достигнутых достижений и общего веса достигнутых достижений к произведению общего количества ожидаемых достижений и общего веса ожидаемых достижений	

Далее полученный интегральный показатель субъективной оценки степени выраженности редукции достижений (РД) сравнивается с эталонной таблицей значений (см. таблицу 21).

Таблица 21

Эталонная таблица значений

Показатель РД	Характеристика
< 1	Отсутствие редукции достижений в условиях педагогической деятельности, когда личность направлена на расширение диапазона в количественном и качественном выражении достижений в педагогической деятельности, личность характеризуется высоким уровнем мотивации и энтузиазма по отношению к работе альтруистического содержания; характеризуется продуктивностью профессиональной деятельности, оптимизмом и заинтересованностью в работе, самооценкой профессиональной компетентности и степени успешности в работе с людьми
≥ 1	Наличие редукции достижений в педагогической деятельности. С увеличением значения показателя РД увеличиваются и качественные характеристики проявления редукции достижений при которой личность не рассматривает педагогическую деятельность как средство достижений в плане карьеры, саморазвития и финансово-экономическом, снижается потребность в достижениях, происходит снижение профессиональной мотивации (демотивация), которое может выразиться в неудовлетворенности работой и отношениями в коллективе, неудовлетворенности собой как профессионалом, чувством низкой профессиональной эффективности

По коэффициентам количества выбранных достижений строим индивидуальный профиль соотношения ожидаемых и достигнутых достижений, которые содержательно распределяются на три группы: карьерные достижения, достижения саморазвития, финансово-экономические достижения. Оцениваем характер распределения достижений по группам, гармоничный или деформированный профиль (выпадает какая – то сфера достижений).

Процедура стандартизации методики осуществлена по следующим психометрическим параметрам: конструктивной, содержательной и критериальной валидности.

Выборка стандартизации включала в себя 564 испытуемых в возрасте 22–53 лет, осуществляющие педагогическую деятельность в высших и среднеспециальных учебных заведениях, а также в общеобразовательных школах.

Конструктивная валидность оценивалась через процедуру корреляционного анализа (по Пирсону) В качестве валидирующего основания были использованы методика уровень выраженности мотивации к успеху (Т. Элерс), методики определения выгорания А.А. Рукавишникова, опросника выгорания К. Маслач (в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой). Были выявлены статистически значимые взаимосвязи интегрального показателя субъективной оценки степени выраженности редукции достижений в условиях педагогической деятельности с уровнем выраженности мотивации к успеху ($0,54^*$, $p \leq 0,05$) (уровень выраженности мотивации к успеху (Т. Элерс), с параметром редукция профессиональных достижений ($0,81^*$, $p \leq 0,05$) (опросник выгорания К. Маслач (в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой), с параметром профессиональная мотивация ($0,73^*$, $p \leq 0,05$) (определение психического выгорания А.А. Рукавишникова). Значимость взаимосвязи указывает на их содержательную соотнесенность, указывая на высокий уровень внешней валидности авторской методики.

Процедура психометрической проверки надежности осуществлялась через расчет коэффициента надежности Кронбаха (α), который по значению интегрального показателя субъективной оценки степени выраженности редукции достижений в условиях педагогической деятельности составляет 0,724, что указывает на достаточность уровня надежности метода субъективной оценки редукции достижений в условиях педагогической деятельности.

Оценка ретестовой надежности метода субъективной оценки редукции достижений в условиях педагогической деятельности осуществлялась через 3 месяца с использованием критерия ранговой корреляции r –Спирмена. Объем

выборки составил 192 человека из общей исследовательской выборки. Значение коэффициента корреляции интегрального показателя субъективной оценки степени выраженности редукции достижений в условиях педагогической деятельности составляет $r=0,74^*$, $p \leq 0,05$, что указывает на высокий уровень ретестовой надежности авторской методики.

Таким образом по результатам процедуры стандартизации методики исследования метода субъективной оценки редукции достижений в условиях педагогической деятельности соответствует высокому уровню надежности, а также конструктивной и критериальной валидности. Выделенный в качестве диагностического параметра интегральный показатель субъективной оценки степени выраженности редукции достижений в условиях педагогической деятельности реализуется в качестве системообразующего фактора состояния выгорания [121]. Методика переведена в программный продукт для ЭВМ, свидетельство о государственной регистрации № 2014617271 (см. приложение 5).

ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНО-СМЫСЛОВОЙ РЕГУЛЯЦИИ СОСТОЯНИЯ ВЫГОРАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1. Исследование рефлексивных механизмов регуляции состояния выгорания в условиях педагогической деятельности

В соответствии с целью проводимого исследования был осуществлен анализ рефлексивных и смысловых механизмов регуляции состояния выгорания в условиях педагогической деятельности, а также их факторной структуры [84]. Последовательность решаемых задач целесообразно представить в виде таблицы (см. таблицу 22).

Таблица 22

Организация решения задач исследования рефлексивно-смысловых механизмов регуляции состояния выгорания в условиях педагогической деятельности

	Характеристики выборки	
	Количественные	Качественные
1. Исследование рефлексивных механизмов регуляции состояния выгорания в условиях педагогической деятельности	Объем выборки – 180 человек – преподаватели высшей школы (81 человек) – учителя общеобразовательных школ (99 человек)	– профессиональное образование (педагогическое)
2. Исследование смысловых механизмов регуляции состояния выгорания в условиях педагогической деятельности		– длительность профессиональной деятельности (не менее трех лет)
3. Исследование структуры рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания в условиях педагогической деятельности		– профессионально-должностные характеристики преподавателей высшей школы -преподаватели (27 человек) -старшие преподаватели (25 человек) -доценты (25 человек) -профессора (22 человека)

Основываясь на общепсихологическом определении категории механизма, предложенной А.С. Шаровым (2000), рассмотрим определение рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания в условиях педагогической деятельности. Оно интегрировано нами с опорой на положения системно-функциональной теории саморегуляции психических состояний А.О. Прохорова (2009), системно - деятельностной теории Л.Г. Дикой (1983), подход к определению понятия рефлексивности А.В. Карпова (2004), подход к определению понятия смысловой регуляции Д.А. Леонтьева (2007). Рефлексивно-смысловая регуляция, рассматривается нами как произвольное управление психическим состоянием посредством осознанного смыслообразования (где происходит оценка и осознание ситуации в целом, переосмысление ситуации, перестройка системы смысловых отношений, изменение смысловой направленности активности, окрашивание в сознании личностным смыслом цели самоуправления, а также произвольное изменение смысла в направлении увеличения его побудительной силы) через рефлексирование, направленное на поиски и выявление причин психического состояния, вызывающего дискомфорт и требующего регуляции.

Рефлексивно-смысловая регуляция состояния выгорания в условиях педагогической деятельности представляют собой сложную структуру, включающую в себя систему саморегуляции поведения, опосредующую регулирующие воздействия рефлексивности и системы личностных смыслов.

Целенаправленная саморегуляция произвольной активности человека, согласно определению В.И. Моросановой (2004), представляет собой целостную систему психических средств, при помощи которой человек способен управлять своей целенаправленной активностью. Системы психической саморегуляции имеют универсальную структуру для разных видов активности человека (в том числе профессиональной деятельности), и в этой структуре можно выделить основные компоненты, реализующие различные функции в осознанном произвольном управлении [112].

Система саморегуляции поведения личности включает в себя следующие компоненты: планирование целей; моделирование; программирование; контроль, оценивание и коррекция своей активности.

Целеполагание является для саморегуляции системообразующим компонентом и характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у человека осознанного планирования деятельности. Моделирование представляет собой процесс анализа внешних и внутренних условий деятельности и выделения комплекса условий, значимых для достижения цели. Модель значимых условий выполняет в психической регуляции деятельности функцию источника информации об условиях, учет которых необходим для определения программы реализации деятельности. Содержание модели является оперативным, т.е. зависит от цели и условий деятельности, но степень избирательности и прагматичности модели, степень ее информационной полноты, развитость и структура осуществляемых гностических действий индивидуально различны. В функции программирования входит антиципация компонентного состава предстоящих действий, способов, которыми они будут осуществляться, и собственно последовательности осуществления планируемых действий. Устойчивые индивидуальные особенности программирования во многом будут определяться мерой детализации исполнительских действий, степенью соотнесенности программы с объективными и субъективными предпосылками и условиями успешного осуществления деятельности.

Регуляторные процессы контроля, оценивания и коррекции своей активности пронизывают весь процесс саморегуляции, так как на каждой стадии достижения цели происходит контроль актуального состояния системы и результатов действий путем их сличения с прогнозируемыми параметрами, оценка рассогласования и принятие решения о коррекции исполнительских (управляющих) действий или о переходе к следующей стадии реализации деятельности.

В результате исследования системы саморегуляции поведения преподавателей высшей школы выявлен низкий общий уровень саморегуляции ($X=19,53\pm 5,15$), в то время как учителя общеобразовательных школ характеризуются средними показателями общего уровня саморегуляции поведения ($X=29,49\pm 5,11$) [84]. Различия показателей общего уровня саморегуляции у преподавателей высшей школы и учителей общеобразовательных школ находятся на высоком уровне статистической значимости (см. таблицу 23).

Таблица 23

Критерии значимости различий параметров системы саморегуляции поведения преподавателей высшей школы и учителей общеобразовательных школ

Параметры	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-level	Z	p-level
Планирование	9197,00	6203,00	1738,00	6,19	0,000*	6,28	0,000*
Программирование	9190,50	6209,50	1744,50	6,17	0,000*	6,26	0,000*
Гибкость	7295,00	8105,00	3640,00	0,50	0,617	0,51	0,6105
Моделирование	8934,00	6466,00	2001,00	5,40	0,000*	5,51	0,000*
Оценка рез-ов	9121,00	6279,00	1814,00	5,96	0,000*	6,07	0,000*
Самостоятельность	5647,00	9753,00	2326,00	-4,43	0,000*	-4,50	0,000*
Общий уровень саморегуляции	10233,50	5166,50	701,50	9,29	0,000*	9,30	0,000*

Система саморегуляции поведения личности преподавателей высшей школы характеризуется средним уровнем выраженности планирования, программирования, гибкости, оценивания результатов достижения цели и самостоятельности при низких показателях уровня выраженности моделирования условий достижения цели (см. рис. 18).

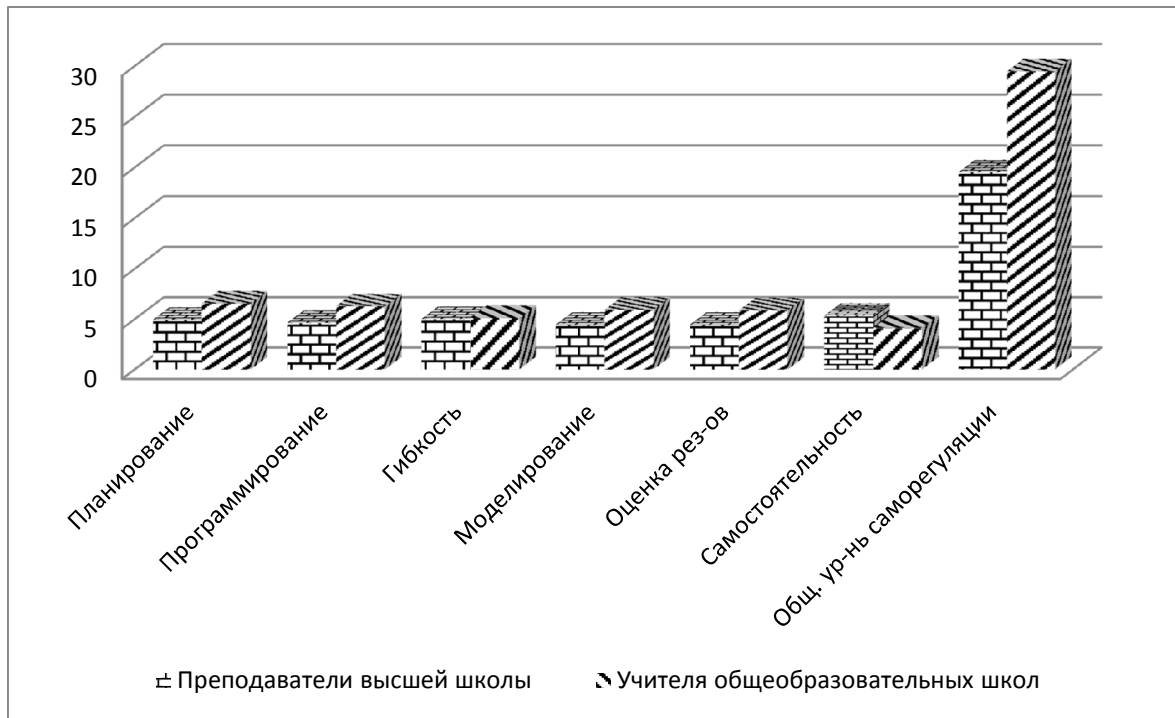


Рис. 18. Гистограмма средних значений параметров системы саморегуляции поведения в условиях педагогической деятельности

Система саморегуляции поведения учителей общеобразовательных школ характеризуется средним уровнем выраженности программирования, гибкости, моделирования условий достижения цели и оценивания результатов при низком уровне самостоятельности и высоких показателях планирования.

При оценке значимости различий параметров системы саморегуляции поведения личности преподавателей высшей школы и учителей общеобразовательных школ на высоком уровне статистической значимости выявлены различия по всем параметрам за исключением показателя гибкости. На основании полученных общестатистических данных был построен усредненный профиль, характеризующий систему саморегуляции личности в условиях педагогической деятельности (см. рис. 19).

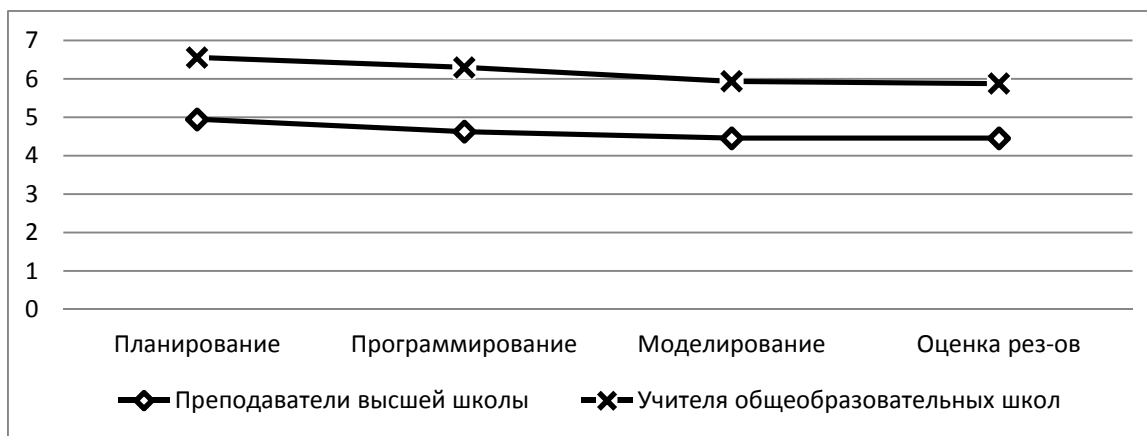


Рис. 19. Профили саморегуляции поведения личности в условиях педагогической деятельности

Описание полученных усредненных профилей осуществлялось по следующим критериям: общий уровень саморегуляции (низкий, средний, высокий); гармоничность или акцентуированность профиля; идентификация с одним из типичных профилей. Полученные усредненные профили являются сглаженными как у преподавателей высшей школы, так и у учителей общеобразовательных школ. При этом выявлено соответствие формы полученных профилей Типичному профилю № 7, выделенных В.И. Моросановой (2004).

У преподавателей высшей школы выявленный профиль характеризуется средним уровнем развития программирования действий и средним уровнем планирования целей при относительно низком уровне моделирования условий достижения цели и среднем уровне по шкале оценивания результатов. Преподаватели высшей школы при низких показателях общего уровня саморегуляции характеризуются упорством в достижении целей. Им свойственна чрезмерная детализация программы действий, повышенная аккуратность, хотя не все значимые условия ситуации попадают в сферу внимания, что в некоторой степени может нарушать адекватность действий. Средний уровень гибкости проявляется в затруднении при усвоении новых идей.

В качестве компенсаторных механизмов повышения общего уровня саморегуляции поведения у преподавателей высшей школы следует рассматривать развитие звеньев планирования и программирования.

Профиль саморегуляции поведения учителей общеобразовательных школ при среднем общем уровне саморегуляции характеризуется высокой потребностью в планировании жизни, четкостью в представлении целей деятельности, тактических и стратегических планов, их устойчивостью и иерархичностью. Программы действий разрабатываются во всех деталях заранее. Средний уровень развития моделирования в программе действий реализуется в не всегда адекватном отражении значимых для успешной деятельности условий.

В общении описанный профиль саморегуляции учителей общеобразовательных школ предпочитают ровные и дружеские отношения, надежность и защищенность от неприятностей. Их чувства и настроение отличается постоянством [112].

При исследовании значимости различий уровня выраженности параметров саморегуляции поведения преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации выявлен по шкале моделирования: уровень моделирования условий достижения цели у преподавателей и доцентов значимо выше в сравнении со старшими преподавателями и профессорами (см. рис. 20).

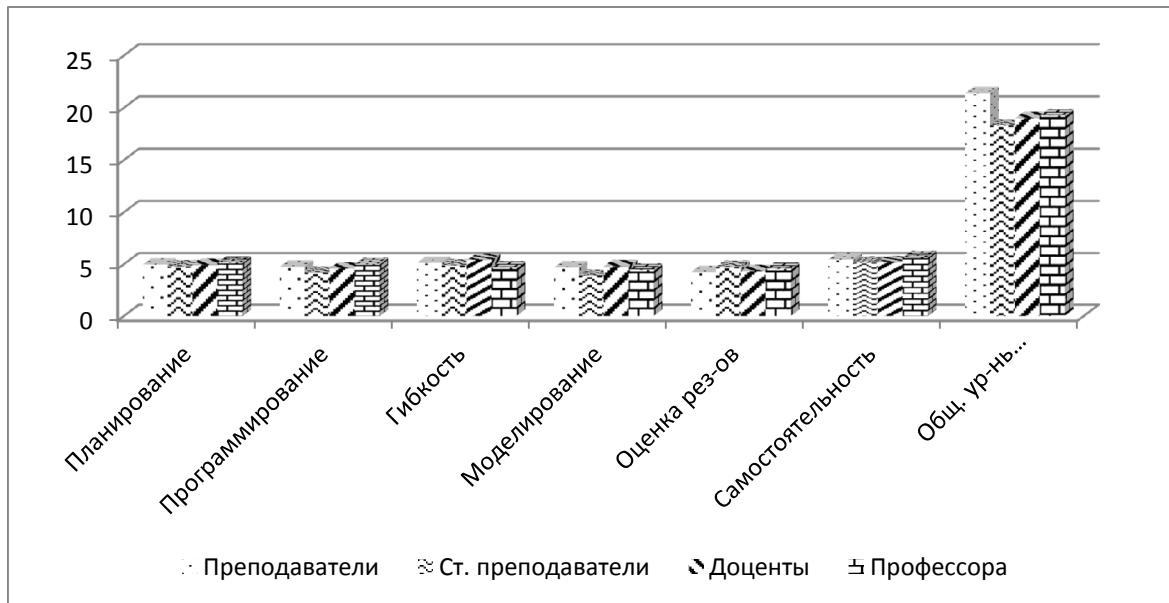


Рис. 20. Гистограмма средних значений параметров системы саморегуляции поведения преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации

Общий уровень саморегуляции поведения преподавателей высшей школы в должности преподавателей значительно выше в сравнении со старшими преподавателями, доцентами и профессорами. Таким образом, саморегуляция может выступать регулятором профессиональной деятельности со стороны ее организации и проектирования.

Следующим механизмом регуляции состояния выгорания в условиях педагогической деятельности рассмотрим рефлексивность. А.В. Карпов (2003) рассматривает рефлексивность в трех аспектах: как психическое свойство, как процесс и как особое состояние. Эти аспекты взаимосвязаны и взаимодетерминируют друг друга. Как психическое свойство рефлексивность характеризует один из аспектов интегративной психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом; рефлексивность как процесс направлена на анализ, понимание, осознание своих действий, поведения, чувств, состояний [62].

При этом можно сделать вывод о том, что рефлексивность в психологии человека чаще всего рассматривается как один из наиболее важных механизмов, обеспечивающих адаптивность человека к новым

условиям деятельности. Рефлексивная функция возникает и реализуется в любой деятельности, когда возникает какое-либо затруднение. Потребность в обнаружении причин затруднения требует возврата во внутреннем плане к их истокам. Рефлексия выступает в качестве механизма развития и регуляции деятельности. Деятельность является предметом рефлексии. Рефлексия–действие, направленное на выяснение оснований собственного способа проявления активности [105].

М.С. Мириманова (2001) пишет, что рефлексивность является механизмом, который позволяет человеку сделать себя не только объектом собственного познания, но и управления, контроля, саморазвития; сопряжена с позицией познающего субъекта (внутренней и внешней) [105].

Таким образом, рефлексивность оказывается своего рода субъективным средством самонаблюдения, самоконтроля и саморазвития сознания и деятельности субъекта. Рефлексивность рассматривается в плане закономерностей ее собственно процессуальной организации как психический процесс; рефлексирование раскрывается как особое и специфическое психическое состояние. Полученные показатели свидетельствуют о том, что в структуре состояния выгорания рефлексивность занимает одно из ведущих мест, выступая одним из механизмов развития и регуляции деятельности преподавателя.

При исследовании уровня рефлексивности в условиях педагогической деятельности с использованием методики определения уровня рефлексивности А.В. Карпова [61] выявлен средний уровень развития рефлексивности как у преподавателей высшей школы, так и у учителей общеобразовательных школ (см. рис. 21). При этом различия не являются статистически достоверными ($p\text{-level} = 0,138$).

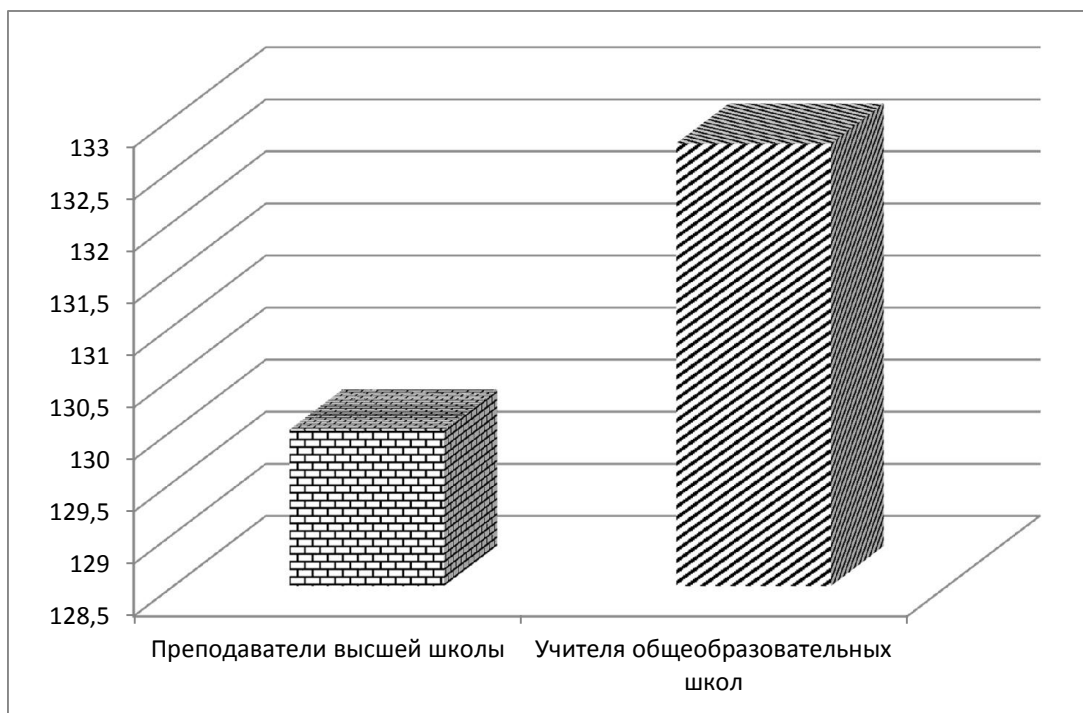


Рис. 21. Гистограмма средних значений уровня рефлексивности в условиях педагогической деятельности

Недостаточно развитые рефлексивные способности, связанные с обращением к анализу своей деятельности и общения, способствуют развитию тревожности и депрессивного состояния, эмоционально-нравственной дезориентации и редукции профессиональных обязанностей, способствуя возникновению состояния выгорания в условиях педагогической деятельности.

Рефлексивность преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации характеризуется средним уровнем выраженности. Но при этом также проявляется тенденция цикличности: снижение выраженности показателей рефлексивности у старших преподавателей, повышение у доцентов, затем снова снижение у профессоров (см. рис. 22).

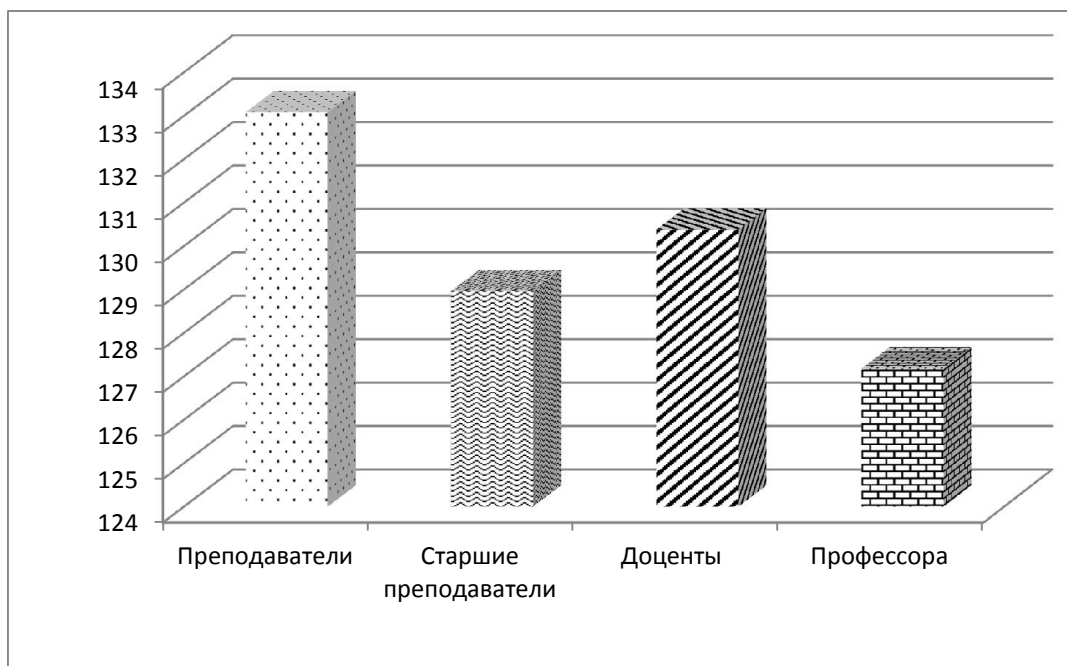


Рис. 22. Гистограмма средних значений уровня рефлексивности преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации

С помощью процедуры корреляционного анализа рассмотрим рефлексивные механизмы регуляции состояния выгорания у преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации.

В результате исследования системы взаимосвязей структурных компонентов состояния выгорания с параметрами саморегуляции и рефлексивностью у преподавателей, старших преподавателей, доцентов и профессоров статистически значимые взаимосвязи не выявлены.

Таким образом, состояние выгорания при высокой степени его выраженности у преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации не рефлексивируется и не регулируется.

3.2. Исследование смысловых механизмов регуляции состояния выгорания в условиях педагогической деятельности

Система смысло-жизненных ориентаций представляет собой совокупность смысловых образований (структур), взаимосвязанных между

собой, обеспечивающую смысловую регуляцию жизнедеятельности субъекта. Личность в своей основе представляет собой целостную систему смысловой регуляции жизнедеятельности, реализующую через отдельные смысловые структуры и процессы и их системы логику жизненной необходимости во всех проявлениях человека как субъекта жизнедеятельности [92].

В соответствии с представлениями Д.А. Леонтьева (2003), система смысложизненных ориентаций отражает осмысленность жизни. Система смысложизненных ориентаций личности характеризуется общим показателем осмысленности жизни и рядом факторов, рассматриваемых как составляющие смысла жизни личности, которые можно разделить на две группы. Первую группу факторов составляют собственно смысложизненные ориентации. Факторы данной группы соотносятся с целью, отражающей будущее, процессом, отражающим настоящее, и результатом, отражающим прошлое. Вторая группа факторов характеризует внутренний локус контроля, с которым тесно связана осмысленность жизни. Причем один из этих факторов характеризует общее мировоззренческое убеждение в том, что контроль возможен (управляемость жизни), а второй отражает уверенность в собственной способности осуществлять такой контроль [92].

При исследовании системы смысложизненных ориентаций как механизма регуляции состояния выгорания в условиях педагогической деятельности с использованием теста смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева [96] выявлен средний уровень осмысленности жизни преподавателей высшей школы и учителей общеобразовательных школ при отсутствии значимых различий по данному показателю (см. рис. 23).

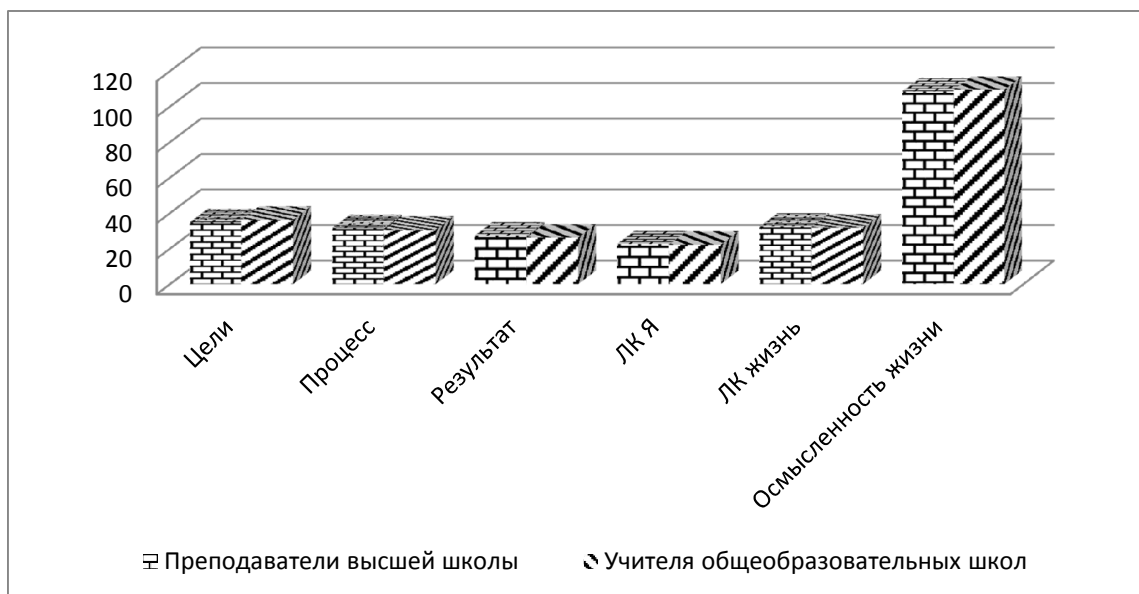


Рис. 23. Гистограмма средних значений уровня выраженности параметров системы смысло-жизненных ориентаций в условиях педагогической деятельности

При исследовании уровня выраженности параметров смысло-жизненных ориентаций преподавателей высшей школы и учителей общеобразовательных школ показатели по всем шкалам соответствуют диапазону средних значений. При этом значимые различия выявлены только по шкале «результат», характеризующей удовлетворенность самореализацией и отражающей оценку продуктивности и осмысленности пройденного отрезка жизни (см. таблицу 24).

Таблица 24

Критерии значимости различий показателей смысло-жизненных ориентаций преподавателей высшей школы и учителей общеобразовательных школ

Параметры	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-level	Z	p-level
Цели	7495,00	7211,00	3116,00	1,64	0,102	1,64	0,101
Процесс	6597,00	8109,00	3276,00	-1,14	0,254	-1,14	0,253
Результат	6322,00	8384,00	3001,00*	-1,99	0,046*	-2,00	0,046*
ЛК я	6664,00	8042,00	3343,00	-0,93	0,350	-0,94	0,348
ЛК жизнь	6702,00	8004,00	3381,00	-0,82	0,414	-0,82	0,413
Осмысленность жизни	6997,00	7709,00	3614,00	0,10	0,924	0,10	10,92

*–статистическая значимость при $p \leq 0,05$;

При исследовании показателей смысложизненных ориентаций преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации статистически значимых различий не выявлено. Все показатели находятся в диапазоне средних значений. Однако, необходимо отметить выявленную тенденцию к возрастанию целенаправленности и общего уровня осмысленности жизни у профессоров (см. рис. 24).

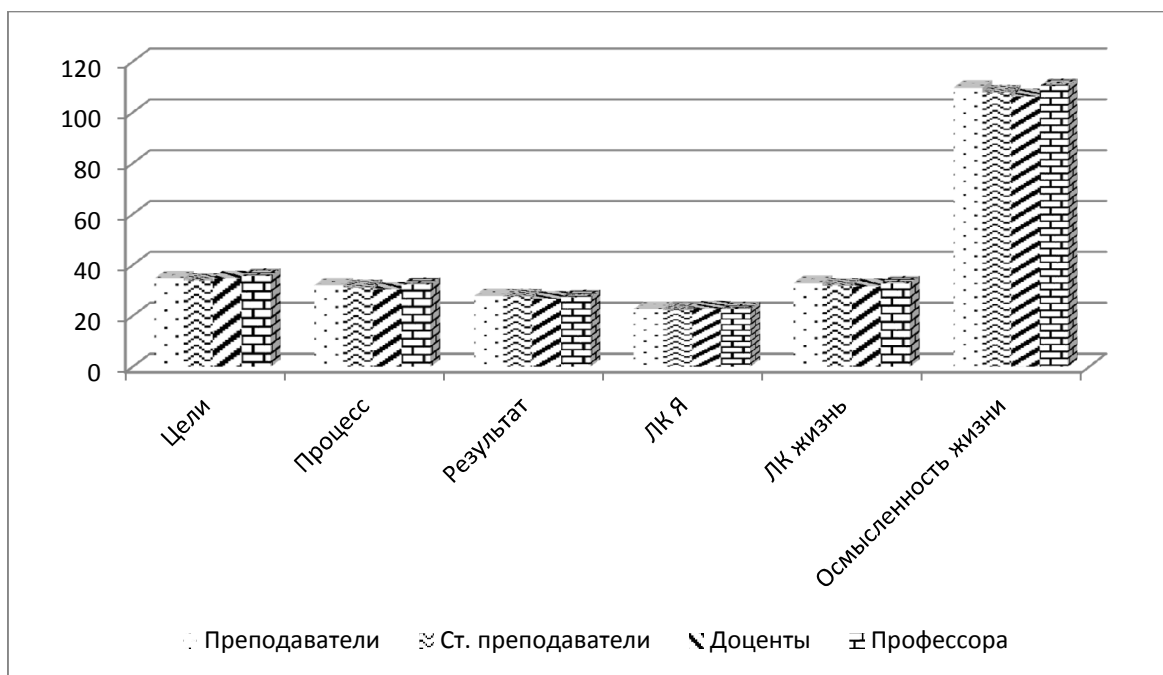


Рис. 24. Гистограмма средних значений показателей смысложизненных ориентаций преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации

Данная тенденция реализуется в целеустремленности, наличии или отсутствии в жизни преподавателей целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

Содержание рефлексивных механизмов регуляции состояния выгорания преподавателей высшей школы с учетом внутривидовой дифференциации необходимо рассматривать с помощью процедуры корреляционного анализа [84].

Система взаимосвязей структурных компонентов состояния выгорания, параметров саморегуляции и смысложизненных ориентаций преподавателей высшей школы характеризуется низкой интегрированностью и

положительной направленностью. При этом низкая профессиональная мотивация в структуре состояния выгорания характеризуется положительными статистически значимыми взаимосвязями с показателями «цели», «локус контроля Я», «локус контроля Жизнь» и «общая осмысленность жизни» (см. таблицу 25).

Таблица 25

Коэффициенты корреляции структурных компонентов состояния выгорания, параметров саморегуляции и смысложизненных ориентаций преподавателей высшей школы

Параметры	Эмоциональное истощение	Личностное отдаление	Профессиональная демотивация	Индекс выгорания
Планирование	-0,14	-0,03	-0,28	-0,20
Программирование	-0,20	-0,30	0,01	-0,21
Гибкость	0,11	0,10	-0,03	0,08
Моделирование	0,01	0,12	0,01	0,06
Оценка рез-ов	-0,09	-0,04	0,02	-0,06
Самостоятельность	0,02	0,00	-0,19	-0,09
Общий уровень саморегуляции	0,17	0,08	-0,07	0,08
Цели	0,23	-0,11	0,59*	0,36
Процесс	-0,01	-0,10	0,36	0,15
Результат	0,05	-0,26	0,35	0,10
ЛК я	0,02	-0,11	0,50*	0,23
ЛК жизнь	0,16	-0,19	0,47*	0,23
Осмысленность жизни	0,11	-0,30	0,47*	0,17

*–статистическая значимость при $p \leq 0,05$;

При исследовании системы взаимосвязей структурных компонентов состояния выгорания с параметрами саморегуляции и смысложизненных ориентаций у старших преподавателей высшей школы, выявлена средняя степень ее интегрированности и, в отличие от преподавателей высшей школы, отрицательная направленность (см. таблицу 26).

Таблица 26

**Коэффициенты корреляции структурных компонентов состояния
выгорания, параметров саморегуляции и смысложизненных ориентаций
старших преподавателей высшей школы**

Параметры	Эмоциональное истощение	Личностное отдаление	Профессиональная демотивация	Индекс выгорания
Планирование	0,02	0,11	-0,02	0,05
Программирование	-0,09	-0,03	-0,16	-0,10
Гибкость	0,14	0,05	0,03	0,10
Моделирование	0,12	0,03	0,03	0,08
Оценка рез-ов	-0,09	0,13	-0,31	-0,09
Самостоятельность	-0,07	-0,28	-0,26	-0,25
Общий уровень саморегуляции	-0,33	-0,32	-0,30	-0,40
Цели	-0,12	-0,17	-0,36	-0,25
Процесс	-0,52*	-0,51*	-0,54*	-0,66*
Результат	-0,17	-0,13	-0,38	-0,27
ЛК я	-0,17	-0,20	-0,29	-0,27
ЛК жизнь	-0,24	-0,24	-0,49*	-0,39
Осмысленность жизни	-0,33	-0,30	-0,43	-0,44

*–статистическая значимость при $p \leq 0,05$;

Отрицательные статистически значимые взаимосвязи выявлены между показателем «процесс», характеризующим эмоциональную насыщенность жизни, и структурными компонентами состояния выгорания (эмоциональным истощением, личностным отдалением, профессиональной мотивацией), а также общим индексом состояния выгорания.

Система взаимосвязей структурных компонентов состояния выгорания, параметров саморегуляции и смысложизненных ориентаций доцентов характеризуется максимально высокой интегрированностью и отрицательной направленностью. Статистически значимые взаимосвязи выявлены между показателями смысложизненных ориентаций и структурными компонентами состояния выгорания доцентов (см. таблицу 27).

**Коэффициенты корреляции структурных компонентов состояния
выгорания, параметров саморегуляции и смысложизненных ориентаций
доцентов**

Параметры	Эмоциональное истощение	Личностное отдаление	Профессиональная демотивация	Индекс выгорания
Планирование	0,26	0,29	-0,10	0,21
Программирование	0,05	0,23	-0,23	0,00
Гибкость	-0,31	-0,10	-0,33	-0,38
Моделирование	0,35	0,23	-0,15	0,21
Оценка рез-ов	-0,24	-0,28	-0,08	-0,29
Самостоятельность	0,38	0,34	-0,35	0,16
Общий уровень саморегуляции	-0,03	0,03	-0,40	-0,21
Цели	-0,55*	-0,45*	0,06	-0,46*
Процесс	-0,35	-0,33	0,20	-0,23
Результат	-0,55*	-0,46*	0,13	-0,42
ЛК я	-0,60*	-0,48*	-0,02	-0,54*
ЛК жизнь	-0,35	-0,18	-0,07	-0,31
Осмысленность жизни	-0,57*	-0,53*	0,11	-0,48*

*–статистическая значимость при $p \leq 0,05$;

Отрицательные статистически значимые взаимосвязи выявлены между эмоциональным истощением и показателями шкал «цели», «результат», «локусом контроля Я» и «общая осмысленность жизни». Личностное отдаление в структуре состояния выгорания также характеризуется отрицательными взаимосвязями с показателями шкал «цели», «результат», «локусом контроля Я» и «общая осмысленность жизни». Снижение профессиональной мотивации характеризуется отсутствием статистически значимых взаимосвязей. Индекс состояния выгорания характеризуется статистически значимыми взаимосвязями отрицательной направленности с показателями шкал «цели», «локусом контроля Я» и «общая осмысленность жизни».

В результате исследования системы взаимосвязей структурных компонентов состояния выгорания, параметров саморегуляции и смысложизненных ориентаций профессоров так же, как и у преподавателей

высшей школы, выявлена низкая интегрированность, но, в отличие от них, отрицательная направленность (см. таблицу 28).

Таблица 28

**Коэффициенты корреляции структурных компонентов состояний
выгорания, параметров саморегуляции и смысложизненных ориентаций
профессоров**

	Эмоциональное истощение	Личностное отдаление	Профессиональная демотивация	Индекс выгорания
Планирование	-0,15	-0,29	0,06	-0,20
Программирование	-0,07	-0,06	-0,12	-0,11
Гибкость	0,00	0,00	0,07	0,02
Моделирование	-0,02	-0,28	0,13	-0,10
Оценка рез-ов	0,03	-0,06	0,13	0,03
Самостоятельность	-0,02	-0,04	-0,10	-0,05
Общий уровень саморегуляции	-0,35	-0,52*	-0,19	-0,48*
Цели	0,25	0,14	0,22	0,26
Процесс	0,08	-0,07	-0,15	-0,03
Результат	0,04	-0,06	0,05	0,01
ЛК я	0,05	-0,15	0,02	-0,03
ЛК жизнь	-0,13	-0,31	0,06	-0,19
Осмысленность жизни	0,08	-0,13	-0,03	-0,02

*–статистическая значимость при $p \leq 0,05$;

Общий уровень саморегуляции профессоров характеризуется отрицательными статистически значимыми взаимосвязями с личностным отдалением в структуре состояния выгорания и общим индексом выгорания.

3.3. Исследование структуры рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания в условиях педагогической деятельности

Описав структуру рефлексивно-смысловых механизмов регуляции состояния выгорания преподавателей высшей школы, далее рассмотрим их проекцию на когнитивные схемы, отражающие содержание когнитивного компонента состояния выгорания.

В контексте представляемого исследования когнитивные схемы целесообразно рассматривать в соответствии с теорией Дж. Келли, который рассматривает личностный конструкт как устойчивый способ, которым человек осмысляет какие-то аспекты действительности в терминах схожести и контраста. Личностные конструкты образуют систему, характеризующуюся набором гипотез об изменяющемся окружающем мире, которые проверяются опытом. Если с помощью системы существующих личностных конструктов невозможно правильно прогнозировать разворачивающуюся последовательность событий, конструктивная система меняется, когда человек встречается с новыми или незнакомыми явлениями, которые не согласуются с предыдущей системой личностных конструктов.

В соответствии с психодиагностической методикой, разработанной Дж. Келли, выявление конструктов производится на основе сравнения различных категорий, которые в терминологии автора называются элементами. В качестве элементов (объектов сравнения) используется список ролей. Когнитивные конструкты выявлялись индивидуально на основе сравнения триад элементов, предъявляемых в соответствии с инструкцией. Дж. Келли обосновал выбор 3 триад, с которыми работает испытуемый и которые разбиты на семь групп: Я (я сам), семья (мать, отец, брат, сестра), близкие (муж/жена, бывший возлюбленный/возлюбленная, друг/подруга, бывший друг/подруга), ситуативные персонажи (министр, врач, сосед), отношения (человек, который Вас отвергает; человек, который Вас жалеет; человек, который представляет для Вас угрозу; человек, который Вас привлекает), авторитет (принимаемый учитель, отвергаемый учитель, начальник), ценности (преуспевающий человек, счастливый человек, высоконравственный человек). В результате сравнения были выявлены предпочитаемые признаки (конструкты), которые фиксировались в репертуарной решетке.

Задачей первого этапа исследования когнитивных схем было выявление типов когнитивных решеток преподавателей высшей школы.

Простые когнитивные схемы представляют собой систему, в которой неясны различия между конструктами, затруднено отличие себя от других, характеризуются неспособностью к прогнозированию поведения других и рассмотрением других по относительно небольшому числу категорий. Сложные когнитивные схемы содержат четко дифференцированные конструкты, характеризующиеся четким отличием себя от других, прогнозированием поведения других и рассмотрением других по широкому спектру категорий. По критерию простоты–сложности когнитивных схем преподаватели высшей школы были разделены на две группы: преподаватели высшей школы с преобладанием простых когнитивных схем и преподаватели высшей школы с преподаванием сложных когнитивных схем.

Далее через процедуру корреляционного анализа была исследована структура рефлексивно-смысловых механизмов регуляции состояния выгорания у преподавателей высшей школы с простыми и сложными когнитивными схемами [84].

В результате исследования структуры рефлексивно-смысловых механизмов регуляции состояния выгорания у преподавателей высшей школы с преобладанием простых когнитивных схем выявлена высокая интегрированность и отрицательная направленность взаимосвязей (см. таблицу 29).

Таблица 29

Коэффициенты корреляции структурных компонентов состояния выгорания, параметров саморегуляции, рефлексивности и смысложизненных ориентаций преподавателей высшей школы с преобладанием простых когнитивных схем

Параметры	Эмоциональное истощение	Личностное отдаление	Проф. мотивация	Индекс выгорания
Планирование	-0,14	-0,03	-0,28	-0,20
Программирование	-0,20	-0,30	0,01	-0,21
Гибкость	0,11	-0,38*	-0,03	0,08

Моделирование	0,01	0,12	0,01	-0,31*
Оценка рез-ов	-0,09	-0,04	0,02	-0,06
Самостоятельность	0,02	0,00	-0,19	-0,09
Общий уровень саморегуляции	0,39*	0,08	-0,07	0,49*
Цели	0,23	-0,11	-0,59*	0,36
Процесс	-0,01	-0,10	0,36	0,15
Результат	0,05	-0,37*	0,35	0,10
ЛК я	0,02	-0,11	0,29	0,23
ЛК жизнь	0,16	-0,19	0,24	0,23
Осмысленность жизни	0,11	-0,30	0,52*	0,17
Рефлексивность	-0,42*	0,04	0,00	0,12

*–статистическая значимость при $p \leq 0,05$;

Структура рефлексивно-смысловых механизмов регуляции состояния выгорания преподавателей высшей школы с преобладанием сложных когнитивных схем характеризуется низкой интегрированностью и общим положительностью направленностью, что свидетельствует о лабильности рефлексивно-смысловых механизмов [84] (см. таблицу 30).

Таблица 30

Коэффициенты корреляции структурных компонентов состояния выгорания, параметров саморегуляции, рефлексивности и смысложизненных ориентаций преподавателей высшей школы с преобладанием сложных когнитивных схем

Параметры	Эмоциональное истощение	Личностное отдаление	Проф. мотивация	Индекс выгорания
Планирование	0,11	0,1	-0,03	0,08
Программирование	0,01	0,12	0,01	0,06
Гибкость	-0,09	-0,04	0,02	-0,06
Моделирование	0,02	0	-0,19	-0,09
Оценка рез-ов	0,17	0,08	-0,07	0,08
Самостоятельность	0,23	-0,11	0,59*	0,36
Общий уровень саморегуляции	-0,01	-0,1	0,36	0,15
Цели	0,05	-0,26	0,35	0,1
Процесс	0,02	-0,11	0,50*	0,23
Результат	0,02	0,11	-0,02	0,05
ЛК я	-0,09	-0,03	-0,16	-0,1
ЛК жизнь	0,14	0,05	0,03	0,1
Осмысленность жизни	0,32*	0,03	0,03	0,08
Рефлексивность	-0,09	0,13	-0,31	-0,09

*–статистическая значимость при $p \leq 0,05$;

Решая задачу построения иерархической структуры рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания в условиях педагогической деятельности мы исходили из того, что основная функция в использовании методов статистической обработки данных состоит в представлении первичных данных в адекватном виде [118]. В этой связи нами были использованы совокупность методов, позволяющих детализировать решение поставленных в исследовании задач и усилить интерпретационный потенциал [61]. Исходя из этого мы применили нескольких методов по критерию способа преобразования исходной информации: структурный (факторный анализ, который направлен на выявление структуры переменных, каждый из которых выступает обобщенной причиной взаимосвязи группы переменных); классификации (кластерный, для дифференциации множества объектов на группы по критерию сходства); метод предсказания (регрессионный, выявляющий вероятностное наличие влияния одной величины на другую).

Исследование иерархической структуры рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания в условиях педагогической деятельности осуществлялось посредством факторного анализа с использованием метода главных компонент с критерием вращения Варимакс Кайзера [118]. В результате факторизации структурных компонентов состояния выгорания, критериев и механизмов его регуляции в условиях педагогической деятельности, а также с учетом профессионально-должностной дифференциации было выделено по три основных фактора.

У преподавателей высшей школы первый фактор состоит из структурных компонентов состояния выгорания (эмоциональное истощение (0,846*) и личностное отдаление (0,899*)), а также общего индекса состояния выгорания (0,951*), что соотносится с высоким уровнем его выраженности у преподавателей высшей школы (см. таблицу 31).

**Результаты факторного анализа структурных компонентов состояния
выгорания, критериев и механизмов его регуляции у преподавателей
высшей школы**

Показатели	Факторы		
	1	2	3
Эмоциональное истощение	0,846*	-0,278	0,078
Личностное отдаление	0,899*	-0,204	-0,007
Профессиональная мотивация	0,360	0,360	0,618
Индекс выгорания	0,951*	-0,105	0,250
Адаптированность	0,192	0,081	-0,019
Удовлетворенность	-0,406	0,063	0,410
Благополучие	0,131	-0,787*	0,260
Общий уровень саморегуляции	-0,209	0,149	-0,504
Осмысленность жизни	-0,093	0,861*	0,169
Рефлексивность	-0,145	-0,056	0,701*
Собственные значения	2,85	1,66	1,46
Доля общей дисперсии, %	28,52	16,6	14,6

* – максимальные факторные нагрузки >0,7;

В состав второго фактора входит субъективное благополучие (-0,787*) как критерий влияния состояния выгорания и осмысленность жизни (0,861*), выступающая в качестве механизма, обеспечивающего регуляцию состояния выгорания у преподавателей высшей школы. Третий по значимости фактор представлен рефлексивными механизмами (0,701*).

У учителей общеобразовательных школ основная факторная нагрузка приходится на профессиональную мотивацию (0,737*) как структурный компонент состояния выгорания. Второй по значимости фактор характеризуется эмоциональным истощением (0,858*) и общим индексом выгорания (0,902*). Третий фактор в иерархической структуре рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания учителей общеобразовательных школ не представлен [84] (см. таблицу 32).

**Результаты факторного анализа структурных компонентов состояния
выгорания, критериев и механизмов его регуляции учителей
общеобразовательных школ**

Показатели	Факторы		
	1	2	3
Эмоциональное истощение	-0,385	0,858*	0,128
Личностное отдаление	0,013	0,558	-0,521
Профессиональная мотивация	0,737*	-0,156	0,012
Индекс выгорания	0,091	0,902*	0,079
Адаптированность	0,278	0,132	-0,579
Удовлетворенность	-0,078	-0,130	-0,552
Благополучие	0,641	0,110	-0,188
Общий уровень саморегуляции	0,694	0,016	0,107
Осмысленность жизни	0,571	-0,308	0,427
Рефлексивность	0,320	0,458	0,647
Собственные значения	2,10	2,237	1,58
Доля общей дисперсии, %	21,01	22,37	15,82

* – максимальные факторные нагрузки >0,7;

Представив иерархическую структуру рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания преподавателей высшей школы и учителей общеобразовательных школ, далее проведем процедуру факторного анализа структурных компонентов состояния выгорания, критериев и механизмов его регуляции преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации.

У преподавателей высшей школы первый по значимости фактор является содержательным и характеризуется структурными компонентами состояния выгорания (эмоциональное истощение (0,855*) и личностное отдаление (0,898*)), а также включает в себя общий индекс состояния выгорания (0,873*) (см. таблицу 33). Вторым фактором включает в себя профессиональную мотивацию (0,734*) и осмысленность жизни (0,873*), определяющийся регулирующей функцией. В третий фактор вошел общий уровень саморегуляции (-0,738*), определяющийся также регулирующей функцией.

Результаты факторного анализа структурных компонентов состояния выгорания, критериев и механизмов его регуляции у преподавателей

Показатели	Факторы		
	1	2	3
Эмоциональное истощение	0,855*	0,205	0,022
Личностное отдаление	0,898*	-0,059	-0,054
Проф. мотивация	0,221	0,734*	0,147
Индекс выгорания	0,873*	0,420	0,049
Адаптированность	0,332	0,438	-0,233
Удовлетворенность	-0,179	-0,272	0,294
Благополучие	0,243	-0,102	0,665
Общий уровень саморегуляции	0,318	-0,314	-0,738*
Осмысленность жизни	-0,106	0,873*	-0,155
Рефлексивность	0,249	0,595	0,380
Собственные значения	2,72	2,25	1,32
Доля общей дисперсии, %	27,23	22,50	13,23

* – максимальные факторные нагрузки >0,7;

Основная факторная нагрузка у старших преподавателей также приходится на структурные компоненты состояния выгорания (эмоциональное истощение (0,902*) и личностное отдаление (0,869*)), а также общий индекс состояния выгорания (0,960*). Содержанием второго фактора является профессиональная мотивация (0,759*) в структуре состояния выгорания наряду критериальным содержанием, реализующимся через уровень адаптированности (0,894*). Третий фактор характеризуется критериально-регуляторным содержанием, реализующимся через удовлетворенность профессиональной деятельностью (0,820*) и рефлексивность (0,835*) (см. таблицу 34).

Таблица 34

**Результаты факторного анализа структурных компонентов состояния
выгорания, критериев и механизмов его регуляции у старших
преподавателей**

Показатели	Факторы		
	1	2	3
Эмоциональное истощение	0,902*	-0,239	-0,164
Личностное отдаление	0,869*	0,040	-0,128
Профессиональная мотивация	0,445	0,759*	0,071
Индекс выгорания	0,960*	0,121	-0,118
Адаптированность	-0,279	0,894*	0,007
Удовлетворенность	-0,290	0,003	0,820*
Благополучие	0,647	0,469	-0,155
Общий уровень саморегуляции	-0,320	-0,237	0,230
Осмысленность жизни	-0,523	-0,283	0,526
Рефлексивность	0,030	0,071	0,835*
Собственные значения	3,65	1,81	1,79
Доля общей дисперсии, %	0,36,51	18,11	17,85

* – максимальные факторные нагрузки >0,7;

Рефлексивно-смысловая регуляция состояния выгорания доцентов также группируется в три основных фактора (см. таблицу 35).

Таблица 35

**Результаты факторного анализа структурных компонентов состояния
выгорания, критериев и механизмов его регуляции у доцентов**

Показатели	Факторы		
	1	2	3
Эмоциональное истощение	0,927*	0,1375	0,100
Личностное отдаление	0,930*	-0,016	0,124
Профессиональная мотивация	0,029	0,777*	-0,392
Индекс выгорания	0,906*	0,375	-0,048
Адаптированность	0,135	-0,030	0,926*
Удовлетворенность	-0,540	0,528	0,076
Благополучие	-0,031	-0,669	0,290
Общий уровень саморегуляции	-0,053	-0,791*	-0,048
Осмысленность жизни	-0,743*	0,333	0,005
Рефлексивность	0,0212	0,275	-0,810*

Собственные значения	3,41	2,30	1,79
Доля общей дисперсии, %	34,12	23,01	17,88

* – максимальные факторные нагрузки >0,7;

Содержание первого фактора проявляется через структурные компоненты состояния выгорания (эмоциональное истощение (0,927*) и личностное отдаление (0,930*)), характеризующие общий индекс выгорания (0,906*) и регулирующим компонентом через осмысленность жизни (-0,743*). Второй фактор представлен профессиональной мотивацией (0,777*) и общим уровнем саморегуляции (-0,791*), что свидетельствует о регулирующей функции данного фактора. Третий по значимости фактор характеризуется критериально-регуляторным содержанием, реализующимся через уровень адаптированности (0,926*) и рефлексивность (-0,810*).

Факторная структура системы рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания профессоров также представлена тремя факторами (см. таблица 36).

Таблица 36

Результаты факторного анализа структурных компонентов состояния выгорания, критериев и механизмов его регуляции у профессоров

Показатели	Факторы		
	1	2	3
Эмоциональное истощение	0,915*	0,147	0,172
Личностное отдаление	0,948*	0,138	0,047
Профессиональная мотивация	0,100	0,080	0,509
Индекс выгорания	0,935*	0,159	0,236
Адаптированность	0,141	0,207	-0,180
Удовлетворенность	0,042	-0,899*	-0,157
Благополучие	0,122	0,889*	-0,008
Общий уровень саморегуляции	-0,761*	0,147	0,350
Осмысленность жизни	-0,111	-0,203	0,918*
Рефлексивность	-0,203	-0,332	-0,519
Собственные значения	3,289	1,889	1,64
Доля общей дисперсии, %	32,89	18,87	16,38

* – максимальные факторные нагрузки >0,7;

Первый фактор включает структурные компоненты состояния выгорания (эмоциональное истощение (0,915*) и личностное отдаление

(0,948*) и общим индексом выгорания (0,935*). Второй по значимости фактор характеризуется критериальным содержанием, реализуемым через удовлетворенность профессиональной деятельностью (-0,899*) и уровень субъективного благополучия (0,889*). Третий фактор осуществляет регулирующие функции через смысловые механизмы регуляции (0,918*).

Таким образом, в результате исследования иерархической структуры рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания в условиях педагогической деятельности выявлены следующие тенденции. Основная факторная нагрузка у преподавателей высшей школы и учителей общеобразовательных школ приходится на структурные компоненты состояния выгорания, второй и третий факторы характеризуются регулируемыми функциями, проявляющимися в параметрах саморегуляции, рефлексивности и смысло-жизненных ориентациях [84]. Выявленная тенденция сохраняется и для иерархической структуры рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностной дифференциации. Однако при этом к регулируемому содержанию второго и третьего факторов у старших преподавателей и доцентов добавляется критериальное содержание через адаптированность, у профессоров – через удовлетворенность профессиональной деятельностью и субъективное благополучие.

С целью классификации полученных данных осуществлялась процедура кластерного анализа, позволяющая упорядочить объекты в сравнительно однородные группы [118]. В результате кластерного анализа структурных компонентов состояния выгорания (эмоциональное истощение, личностное отдаление, профессиональная мотивация) и параметров системы регуляции выявлено три основных кластера (см. рис.25).

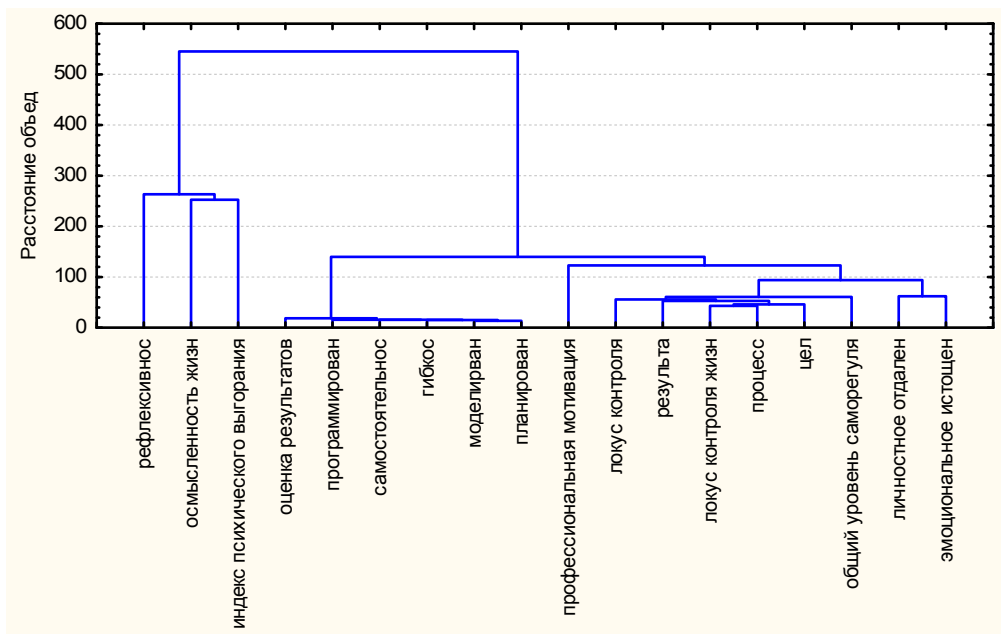


Рис. 27. Дендрограмма взаимосвязей структурных компонентов состояния выгорания и параметров системы регуляции преподавателей высшей школы

В первый кластер с высокой степенью близости вошли как показатели рефлексивности, осмысленности жизни и индекс выгорания, что может свидетельствовать о том, что указанные параметры системы регуляции могут редуцировать состояние выгорание; второй кластер включает в себя параметры саморегуляции; третий кластер представлен показателями смыложизненных ориентаций и структурными компонентами состояния выгорания.

Заключительным этапом в подтверждении наличия влияния выделенных нами параметров системы регуляции на состояние выгорания стал регрессионный анализ. В качестве зависимых переменных выступали структурные компоненты выгорания и показатель индекса психического выгорания. Независимыми переменными явились: рефлексивность, осмысленность жизни, общий уровень саморегуляции. По итогам проведенного анализа было установлено, что все три исследуемые независимые переменные оказывают влияние на зависимые переменные, при

чем, выявлена специфичность влияния независимых на зависимые величины. Нами установлено, что на величину индекса психического выгорания оказывает значимое влияние общий уровень саморегуляции ($p\text{-value} = 0,049$, $b = -0,218$). Развитие и повышение уровня саморегуляции может способствовать снижению состояния выгорания. На личностное отдаление оказывает значимое влияние осмысленность жизни ($p\text{-value} = 0,043$, $b = -0,125$). Также выявлена обратная зависимость, т.е. для снижения личностного отдаления необходимо развивать осмысленность жизни и ее составляющие. На профессиональную мотивацию с одинаковой степенью, но с разной направленностью, оказывает влияние общий уровень саморегуляции и рефлексия ($p\text{-value} = 0,056$, $b = -0,323$; $p\text{-value} = 0,059$, $b = -0,114$). Саморегуляция повышает профессиональную мотивацию, а рефлексивность может стимулировать развитие профессиональной демотивации.

Таким образом, состояние выгорания может регулироваться выделенными нами рефлексивно-смысловыми механизмами. Выявленные закономерности положены в основу разработки программы психологического сопровождения преподавателей высшей школы, направленной на снижение выраженности структурных компонентов состояния выгорания через оптимизацию системы рефлексивно-смысловой регуляции.

ГЛАВА 4. ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

4.1. Концептуальное обоснование программы психологического сопровождения преподавателей высшей школы, направленной на снижение уровня выраженности структурных компонентов состояния выгорания

Решая задачу разработки программы психологического сопровождения преподавателей высшей школы, направленную на снижение состояния выгорания через оптимизацию рефлексивно-смысловой регуляции мы опирались на традиции отечественной психологии (Д.А. Леонтьев, А.В. Карпов, А.О. Прохоров, Л.Г. Дикая, В.И. Моросанова, Н.В. Ключева, Г.Ш. Габдреева и др.). В психологическом сопровождении можно выделить три основные формы:

- 1) общая форма, представляющая собой систему оптимизации оптимального развития ресурсного потенциала личности в целом;
- 2) типовая форма, основанная на организации конкретных психологических воздействий и реализующаяся через использование методов арт-терапии, психорегулирующих техник, интервью и т.д.;
- 3) групповая форма, которая ориентирована на психологическую коррекцию функциональных состояний.

Известно, что ситуация начинает детерминировать поведение субъекта только после акта личностного осмысления. При этом формируется субъективный образ ситуации, содержание которого детерминируется как личностными смыслами, так и смысловыми установками, привычными субъекту. Изменение образа ситуации приводит к изменению психического состояния субъекта. А следовательно нами реализовывается рефлексивно - смысловой подход в регуляции состояния выгорания, где в соответствии со

взглядами Д.А. Леонтьева (2007) рефлексия связывается с функцией смысловой регуляции жизнедеятельности. В результате рефлексивной проработки смыслов происходит их трансформация, описанная автором как эффекты смыслоосознания.

Результаты проведенного нами эмпирического исследования рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания преподавателей высшей школы послужили основанием построения программы психологического сопровождения. Рефлексивно-смысловая регуляция понимается нами, как произвольное управление психическим состоянием посредством целенаправленного смыслообразования через рефлексирование, направленное на поиски и выявление причин психического состояния, вызывающего дискомфорт и требующего регуляции.

Эмпирической аргументацией основания разработки содержания программы психологического сопровождения преподавателей высшей школы явились полученные нами данные о высокой степени интегрированности (высокий уровень конвергентности структурных компонентов состояния выгорания), свидетельствующей об устойчивости и фиксированности данного состояния выгорания у преподавателей высшей школы, результаты с использованием факторного, кластерного и регрессионного анализа, указывающие о наличии иерархической структуры в рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания.

С целью выявления границ оптимизации стилей саморегуляции (ее параметров: общий уровень саморегуляции); в оптимизации смысловой регуляции (ее параметров: результат, локус контроля Я, общий уровень осмысленности жизни) нами проведен структурный анализ А.В. Карпова. Используемый нами метод структурного анализа позволил установить границы оптимизации рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания преподавателей высшей школы. Зависимость меры интегрированности структур компонентов саморегуляции и осмысленности жизни от уровня выраженности выгорания у преподавателей высшей школы

представляет собой инвертированную U-образную кривую. Так наибольшая интегрированность структуры саморегуляции и осмысленности жизни наблюдается при среднем уровне психического выгорания (ИОС=86; ИОС=22) (см. таблицы 37, 38).

Таблица 37

Мера интегрированности структур компонентов саморегуляции преподавателей высшей школы с различным уровнем выгорания

Мера интегрированности саморегуляции	Уровень выгорания		
	низкий	средний	высокий
ИКС	12	26	22
ИДС	0	0	0
ИОС	12	26	22

Таблица 38

Мера интегрированности структур компонентов осмысленности жизни преподавателей высшей школы с различным уровнем выгорания

Мера интегрированности осмысленности жизни	Уровень выгорания		
	низкий	средний	высокий
ИКС	16	90	86
ИДС	0	0	0
ИОС	16	90	86

Зависимости уровней саморегуляции и осмысленности жизни от низкого, среднего и высокого уровней выгорания также представляют собой U-образную инвертированную кривую (уровень саморегуляции $X_{cp.}=19,50\pm 4,95$; $X_{cp.}=19,80\pm 5,13$; $X_{cp.}=19,44\pm 5,16$; соответственно; уровень осмысленности жизни: $X_{cp.}=102$; $X_{cp.}=112,31\pm 15,85$; $X_{cp.}=107,49\pm 15,69$; соответственно).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что преподаватели высшей школы, у которых мера интегрированности структуры саморегуляция и осмысленности жизни, а также уровни саморегуляции и осмысленности жизни соответствует средней выраженности, подвержены влиянию выгорания. Таким образом, данная эмпирическая аргументация выступает основанием в оптимизации рефлексивно-смысловой регуляции с целью снижения выраженности состояния выгорания преподавателей высшей школы.

В связи с этим реализация программы психологического сопровождения предполагает получение следующего результата: снижение уровня выраженности структурных компонентов состояния выгорания у преподавателей высшей школы, который обеспечивается: информированностью о генезе, способах психопрофилактики состояния выгорания; мобилизацией ресурсов личности; овладение навыками саморегуляции, оптимизацией стилей саморегуляции; оптимизацией смысловой регуляции через рефлексивную регуляцию; формированием стремления к личностному росту и профессиональной самореализации (событийное конструирование, достижения в профессионально-педагогической деятельности).

Программа ориентирована на реализацию следующих принципов: этических (принцип добровольного участия, принцип конфиденциальности), организационных (принцип регламентации длительности и периодичности коррекционно-диагностических воздействий, принцип индивидуализации), содержательных (принцип единства психического и физиологического, принцип развития, принцип системности воздействий, принцип единства теоретического и практического) [133].

Этический принцип добровольного участия требует, чтобы участники программы были извещены о целях, средствах и предполагаемых результатах психодиагностической, психопрофилактической деятельности, принимали в ней добровольное участие. В процессе реализации программы

психологического сопровождения решение принять в ней участие принималось индивидуально каждым участником после предварительного ознакомления с целями, форматом взаимодействия, гарантиями конфиденциальности. Общий смысл этического принципа конфиденциальности заключается в том, что результаты, полученные в процессе психодиагностики и психокоррекции, не подлежат сознательному или случайному разглашению вне согласованных условий и должны быть представлены таким образом, чтобы они не могли скомпрометировать никого из участников взаимодействия. Принцип выполняется в том случае, если процесс обмена информацией психологического характера регламентируется соответствующими правилами.

С целью реализации принципа конфиденциальности, на начальном этапе программы между участниками (преподаватели высшей школы) и организаторами было заключено письменное информированное согласие о неразглашении информации, выявленной в ходе диагностических и коррекционных мероприятий.

Реализация организационного принципа регламентации длительности и периодичности коррекционно-диагностических занятий предполагает соблюдение заранее разработанного плана коррекционно-диагностической деятельности, в обязательном порядке включающего в себя определенную длительность и периодичность занятий. На протяжении всего процесса реализации программы психологического сопровождения в форме тренинговых занятий (продолжительность программы 24 часа, 8 занятий) участники программы были заранее ознакомлены с планом проведения занятий. С точки зрения организационного принципа индивидуализации, основаниями разработки содержания программы воздействий выступили результаты, полученные нами в эмпирической части работы.

Предлагаемая программа, направленная на снижение уровня выраженности структурных компонентов состояния выгорания преподавателей высшей школы через оптимизацию рефлексивно-смысловой

регуляции в соответствии с принципом комплексности и системности включает в себя три блока: психодиагностический, информационно-просветительский, тренинговый.

Последовательность используемых методов адекватна стратегии и тактике психокоррекционного воздействия и включает в себя методы телесно-ориентированной, игровой, когнитивно-поведенческой, позитивной, арт-терапии. Технологическая карта программы сопровождения представлена в таблице. (см. таблицу 39).

Таблица 39

Технологическая карта программы сопровождения

Задача	Цель	Методы
Информированность о феноменологии, генезе, способах психопрофилактики и состояния выгорания	Получение знаний, осведомленность в вопросах генеза, характеристик, критериев оценки влияния состояния выгорания в условиях профессионально – педагогической деятельности, способах диагностики и психопрофилактики состояния выгорания через оптимизацию рефлексивно – смысловой регуляции	Мини-лекции
Оптимизация стилей саморегуляции, осознание и мобилизация ресурсов личности.	Обучение навыкам целеполагания, планирования, освоение приемов активной релаксации, овладение простейшими приемами психической саморегуляции.	Телесно-ориентированная терапия (мышечная релаксация, визуализация и сюжетное воображение); арт-терапия; позитивная терапия.

Осознание дифференциация содержания своих состояний, развитие умений и навыков рефлексии.	и Обучение рефлексивным умениям: осознание собственных жизненных установок и развитие позитивной установки относительно себя и других Рефлексия психических состояний, возникающих в условиях профессиональной деятельности.	Игровая терапия; когнитивно-поведенческая терапия; арт-терапия; позитивная терапия.
Формирование стремления к личностному росту и профессиональной самореализации.	Активизация интереса и творческой активности к профессиональной деятельности: планирование целей и достижений в профессионально-педагогической деятельности, развитие навыков постановки жизненно-важных целей, расстановки приоритетов личных ценностей и целей.	Телесно-ориентированная терапия; игровая терапия; когнитивно-поведенческая терапия; арт-терапия; позитивная терапия.
Трансформация смыслов, перестройки смысловых структур	Составление индивидуальной программы преодоления состояния выгорания за счет выявленных ресурсов.	когнитивно-поведенческая терапия; арт-терапия; позитивная терапия.

Целью психодиагностического блока является оценка выраженности состояния выгорания у преподавателей высшей школы.

Реализация психодиагностического этапа осуществлялась с использованием двух групп методов (психодиагностических и статистических), на основании которых были выделены следующие задачи: психологическая диагностика состояния выгорания у преподавателей высшей школы; психологическая диагностика рефлексивно-смысловых механизмов регуляции состояния выгорания у преподавателей высшей школы; оценка значимости статистических сдвигов показателей структурных компонентов состояния выгорания, критериев его регуляции у преподавателей высшей школы (см. таблицу 40).

**Задачи и методы реализации психодиагностического блока программы
психологического сопровождения преподавателей высшей школы**

Задача	Методы
психологическая диагностика состояния выгорания у преподавателей высшей школы;	– методика «Определение психического «выгорания»(А.А. Рукавишников)»
психологическая диагностика компонентов системы рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания у преподавателей высшей школы;	–опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой; – тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева; – методика диагностики уровня рефлексивности А.В. Карпова
психологическая диагностика критериев оценки влияния состояния выгорания у преподавателей высшей школы;	– опросник социально-психологической адаптации личности К. Роджерса и Р. Даймонда; – Шкала субъективного благополучия; – методика оценки интегральной удовлетворенности трудом;
оценка значимости статистических сдвигов показателей состояния выгорания, механизмов и критериев регуляции у преподавателей высшей школы.	– непараметрический Т-критерий Вилкоксона для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых

Вторым блоком программы является информационно-просветительский блок. Содержанием данного блока программы является организация лекционных занятий (длительность каждой лекции 20 минут) по проблеме состояния выгорания у преподавателей высшей школы. В интерактивной форме были проведены мини лекции по таким темам как: «Особенности функциональных состояний в условиях педагогической деятельности», «Проявления состояния выгорания», «Психосоматические проявления состояния выгорания», «Способы диагностики и коррекции состояния выгорания».

Третий блок программы реализовывается в форме тренинга в группах. Целью тренингового блока является снижение уровня состояния выгорания через оптимизацию рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания (см. приложение 6). Организационные характеристики тренинга: периодичность—два занятия в неделю; продолжительность тренинга—24 часа; продолжительность занятия—3 часа. Была разработана общая технологическая карта тренинга (см. таблицу 41).

Таблица 41

Технологическая карта тренинга

Этапы		Цель этапа
1	Знакомство. Представление о проявлении выгорания на уровне профессиональной деятельности. Самооценка состояния выгорания	Определение целей тренинга, знакомство, выяснение ожиданий участников, введение в обсуждаемую проблематику, формирование личностной мотивации.
2-3	Осознание и дифференциация содержания своих состояний	Овладение простейшими приемами психической саморегуляции. Анализ отношения «ситуация-состояние». Рефлексия психических состояний, возникающих в условиях профессиональной деятельности. Анализ и эмоциональное отреагирование ситуаций, в которых участники испытывают эмоциональную неустойчивость. Освоение приемов активной релаксации
4-5	Анализ событийного пространства личности. Составление модели оптимального состояния в условиях педагогической деятельности.	Трансформация представлений об эмоциональной неустойчивости участников за счет социального конструирования реальности. Оценка индивидуального диапазона достигнутых достижений в профессиональной деятельности и планирование возможных достижений, способов совладания, осознание ресурсов. Рефлексия оптимального

		состояния.
6-7	Механизмы проявления эмоциональной неустойчивости в условиях профессиональной деятельности, смыслостроительство.	Варьирование целеполаганием как способом смысловой регуляции. Выявление, осознание и анализ рефлексивно-смысловых механизмов регуляции состояния выгорания, эмоциональной неустойчивости, проявляющихся в межличностном взаимодействии в условиях педагогической деятельности.
8	Подведение итогов	Рефлексия образа адекватного психического состояния и точная вербальная фиксация. Трансформация смыслов, перестройки смысловых структур (адекватное определение места объекта или ситуации в контексте жизнедеятельности субъекта). Составление индивидуальной программы преодоления состояния выгорания за счет выявленных ресурсов. Подведение итогов, рефлексия и обобщение полученных знаний и умений. Проверка эффективности тренинга.

Оценка эффективности тренинга является самостоятельной задачей. Как правило, субъективным критерием успешности проведения тренинга считается наличие положительных отзывов со стороны участников тренинга, даваемые в устной форме, либо написанных в свободной письменной форме. Однако позитивная оценка участников («спасибо»; «мне все понравилось», и пр.) не может являться доказательством успешности тренинга, тем более показателем эффективного усвоения приемов и техник саморегуляции, смыслоосознания, смыслообразования, рефлексивности. Для получения объективной информации об эффективности тренинга в целом и отдельных его этапов необходим систематический сбор и анализ данных о позитивном воздействии изучаемых методов на общее личностное благополучие человека, успешность его ведущей деятельности, состояние здоровья и др.

В качестве критериев обобщённой оценки результатов тренинга могут использоваться следующие показатели (Леонова А.Б., 2004): улучшение работоспособности; рост удовлетворенности профессиональной деятельностью; снижение интенсивности переживаний негативных состояния; формирование навыка рефлексии текущего состояния.

Также необходимо оценивать различные типы оптимизационных воздействий: оценка динамики текущего состояния в результате отдельных занятий; устойчивые тенденции в результате прохождения всей тренинговой программы; стабильность достигнутых положительных результатов в отдаленной временной перспективе. Для выделенных аспектов подготовлена адекватная последовательность проведения диагностических замеров. Оценка актуальных эффектов включала оценку непосредственного влияния воздействия по результатам каждого занятия тренинга. Пролонгированные эффекты—оценка устойчивых тенденций после проведения всей программы тренинга. Отсроченные эффекты—оценка стабильности приобретенных навыков и возможности их переноса на другие сферы жизнедеятельности, замеры через достаточно продолжительный период времени после завершения всей программы (от нескольких недель до 6 месяцев).

Собранный массив статистических данных в соответствии с приведенной последовательностью является убедительным доказательством эффективности проведенных мероприятий, а также важной «обратной связью», позволяющей, в случае необходимости, улучшить содержательную часть тренинга. Более того, использование психодиагностических методик в процессе тренинга и непосредственная включенность занимающихся в обсуждение полученных результатов, наглядно демонстрирует эффективность осваиваемых приемов саморегуляции, смыслоосознания, смыслостроительства, рефлексии, повышает их активность и мотивацию на самостоятельное применение полученных навыков в различных ситуациях жизнедеятельности.

4.2. Апробация программы психологического тренинга, направленного на снижение уровня выраженности структурных компонентов состояния выгорания преподавателей высшей школы

Реализация программы психологического сопровождения, направленной на снижение уровня выраженности структурных компонентов состояния выгорания преподавателей высшей школы осуществлялась в соответствии с выделенными задачами. Общая длительность программы составила два месяца: реализация просветительского блока осуществлялась в течение месяца; тренинговый блок также осуществлялся в течение одного месяца с периодичностью занятий два раза в неделю (длительность одного занятия составила 3 часа).

На основании полученных результатов психологической диагностики проявлений состояния выгорания у преподавателей высшей школы были сформированы три группы, включающие испытуемых (преподавателей высшей школы) с высоким и средним (с тенденции к высокому уровню) уровнем состояния выгорания (41 человек). С целью объективизации эффективности тренингового воздействия данная программа осуществлялась дважды (дублирование через проведение тренинга в двух экспериментальных группах) Группы уравнивались по полу (30% -мужчины, 70% - женщины) и профессионально-должностному статусу (преподаватели, старшие преподаватели, доценты, профессора в равных долях). В первую экспериментальную группу (Э₁) вошли 12 преподавателей, во вторую экспериментальную группу (Э₂) вошли 14 преподавателей, третью (контрольную) группу (К) составили 15 преподавателей высших учебных заведений. Апробация программы психологического сопровождения осуществлялась на двух экспериментальных группах (Э₁ и Э₂), участвующих в программе психологического сопровождения. Преподаватели контрольной группы (К) участия в программе психологического сопровождения не принимали участия.

Оценка эффективности программы психологического сопровождения, направленной на снижение уровня выраженности структурных компонентов состояния выгорания преподавателей высшей школы осуществлялась с использованием непараметрических критериев (U-критерия Манна-Уитни и F-критерий Фишера, $p < 0,05$) в два этапа: на первом этапе исследования осуществлялась оценка значимости различий по исследуемым параметрам между преподавателями, которые принимали участие в реализации программы психологического сопровождения и преподавателями, не принимавшими участия в программе. Задачей второго этапа являлась оценка статистически значимых сдвигов по исследуемым параметрам в каждой экспериментальной группе до и после реализации программы психологического сопровождения.

В результате оценки значимости различий по исследуемым параметрам между экспериментальными группами (принимавшими участие в реализации программы психологического сопровождения) и контрольной группой, преподаватели из которой не принимали участия в программе психологического сопровождения. Выявлена эффективность воздействия через значимое снижение по всем рассматриваемым показателям (см. таблицу 42).

Таблица 42

Значимость различий показателей структурных компонентов состояния выгорания преподавателей высшей школы до и после реализации программы психологического сопровождения

Структурные параметры состояния выгорания	Rank Sum	Rank Sum	U	Z	p-level
Э1 и К					
Эмоциональное истощение	215,00	136,00	45,00*	2,026	0,043

Личностное отдаление	215,00	136,00	45,00*	2,026	0,043
Проф. мотивация	218,50	132,50	41,50*	2,205	0,027
Индекс выгорания	246,50	104,50	13,50*	3,641	0,000
Планирование	229,00	122,00	12,00*	2,209	0,007
Программирование	236,50	114,50	34,50*	3,247	0,021
Гибкость	209,50	141,50	41,50*	2,039	0,034
Моделирование	234,50	116,50	40,00*	2,019	0,042
Оценка рез-ов	210,00	141,00	37,50*	2,084	0,031
Самостоятельность	218,50	132,5	24,50*	2,129	0,030
Общий уровень саморегуляции	261,00	90,00	21,00*	3,057	0,004
Цели	232,50	118,50	19,50*	2,158	0,012
Процесс	210,00	141,00	21,00*	2,069	0,027
Результат	219,00	132,00	24,00*	3,251	0,016
ЛК я	203,50	147,50	19,00*	1,958	0,000
ЛК жизнь	194,50	156,50	12,50*	2,365	0,009
Осмысленность жизни	221,00	130,00	32,50*	2,351	0,028
Рефлексивность	192,50	158,50	40,50*	2,219	0,031
Э₂ и К					
Эмоциональное истощение	238,00	168,00	63,00	1,608	0,108
Личностное отдаление	249,50	156,50	51,50*	2,137	0,033
Проф. мотивация	247,00	159,00	54,00*	2,022	0,043
Индекс выгорания	278,50	127,50	22,50*	3,469	0,001
Планирование	250,50	155,50	23,50*	2,418	0,041
Программирование	237,00	169,00	19,00*	3,024	0,027
Гибкость	234,00	172,00	26,00*	2,138	0,004
Моделирование	236,00	170,00	22,50*	1,547	0,038
Оценка рез-ов	251,50	154,50	21,50*	3,024	0,031
Самостоятельность	229,50	176,50	48,00*	2,094	0,024

Общий уровень саморегуляции	238,00	168,00	51,50*	1,322	0,031
Цели	241,00	165,00	29,50*	2,025	0,005
Процесс	219,50	186,50	21,50*	1,354	0,014
Результат	254,00	152,00	23,50*	2,038	0,022
ЛК я	217,50	188,50	20,00*	1,320	0,019
ЛК жизнь	244,00	162,00	21,50*	2,003	0,037
Осмысленность жизни	210,00	196,00	20,50*	1,098	0,001
Рефлексивность	231,50	174,5	19,30*	2,031	0,000

*– значимость различий

В результате оценки значимости различий по диагностируемым показателям у преподавателей, участвующих в программе сопровождения после прохождения программы психологического сопровождения произведено повторное измерение параметров системы саморегуляции, осмысленности жизни и рефлексивности. Выявлено значимое повышение саморегуляции, уровня рефлексивности и общего уровня осмысленности жизни у преподавателей высшей школы после реализации программы психологического сопровождения на высоком уровне статистической значимости (см. таблицу 43).

Таблица 43

Значимость различий показателей саморегуляции, рефлексивности и осмысленности жизни преподавателей высшей школы до и после реализации программы психологического сопровождения

	Valid	T	Z	p-level
	1 группа (Э1)			
Эмоциональное истощение до & Эмоциональное истощение после	13	0,000	1,329	0,024*
Личностное отдаление до & Личностное отдаление после	13	0,000	2,108	0,008*
Проф. Мотивация до & Проф. Мотивация после	13	0,000	2,034	0,013*
Индекс выгорания до & Индекс выгорания после	13	0,000	1,032	0,021*

Планирование до& Планирование после	13	0,000	2,023	0,043*
Программирование до& Программирование после	13	0,000	2,201	0,028*
Гибкость до& Гибкость после	13	0,000	1,826	0,068
Моделирование до& Моделирование после	13	0,000	2,201	0,028*
Оценка рез-ов до& Оценка рез-ов после	13	0,000	1,826	0,068
Самостоятельность до& Самостоятельность после	13	0,000	2,201	0,028*
Общий уровень саморегуляции до& Общий уровень саморегуляции после	13	0,000	3,180	0,001*
Цели до & Цели после	11	1,500	2,650	0,008*
Процесс до& Процесс после	11	0,000	2,521	0,012*
Результат до& Результат после	11	0,000	2,666	0,008*
ЛК я до & ЛК я после	11	0,000	2,521	0,012*
ЛК жизнь до & ЛК жизнь после	11	0,000	2,521	0,012*
Осмысленность жизни до&Осмысленность жизни после	11	0,000	2,666	0,008*
Рефлексивность до & Рефлексивность после	13	0,000	2,803	0,005*
2 группа (Э2)				
Эмоциональное истощение до & Эмоциональное истощение после	12	0,000	2,364	0,020*
Личностное отдаление до & Личностное отдаление после	12	0,000	2,351	0,004*
Проф. Мотивация до& Проф. Мотивация после	12	7,000	2,516	0,015*
Индекс выгорания до & Индекс выгорания после	12	0,000	2,839	0,002*
Планирование до& Планирование после	12	3,500	2,251	0,024*
Программирование до& Программирование после	12	0,000	2,803	0,005*
Гибкость до& Гибкость после	12	0,000	2,803	0,005*
Моделирование до& Моделирование после	12	7,000	2,312	0,021*
Оценка рез-ов до& Оценка рез-ов после	12	7,000	2,510	0,012*
Самостоятельность до& Самостоятельность после	12	0,000	2,803	0,005*
Общий уровень саморегуляции до& Общий уровень саморегуляции после	12	10,000	2,275	0,023*
Цели до & Цели после	14	11,500	2,376	0,017*
Процесс до& Процесс после	14	12,5	2,08	0,038*
Результат до& Результат после	14	1	3,233	0,001*
ЛК я до & ЛК я после	14	12,5	2,306	0,021*
ЛК жизнь до & ЛК жизнь после	14	21	1,712	0,087
Осмысленность жизни до&Осмысленность жизни после	14	13	2,480	0,013*
Рефлексивность до & Рефлексивность после	12	0	3,059	0,002*

* – значимость различий, $p \leq 0,05$

Таким образом, верифицированным результатом реализации программы психологического сопровождения стала оптимизация уровня рефлексивности, повышение уровня осмысленности жизни, саморегуляции преподавателей высшей школы. Через оптимизацию рефлексивно-смысловой регуляции произошло снижение уровня выраженности структурных компонентов состояния выгорания. Механизм регуляции реализовывался в следующей последовательности: на первом этапе оптимизированы структурные компоненты состояния выгорания через осмысленность жизни, формирование стремления к профессиональной самореализации, развитие умений и навыков самоанализа, саморегуляции, на завершающем этапе развитие умений и навыков рефлексии.

Заключение

Состояние выгорания представляет собой психический феномен, интегрирующий в единое целое традиционные состояния и отличающийся от них по степени необратимости и устойчивости во времени, приближаясь по этим параметрам к психическим свойствам. Выгорание является профессиональным феноменом, элементом подсистемы профессиональных деструкций, т.е. формируется и проявляется в профессиональной деятельности, отрицательно влияя на ее протекание и результаты. Структура состояния выгорания представлена тремя компонентами: эмоциональным истощением, личностным отдалением и профессиональной мотивацией.

Механизмы регуляции психических состояний рассматриваются как постоянно действующая или ситуативно возникающая целостную психологическую систему, которая обеспечивает выполнение тех или иных регулятивных функций. Системы регуляции психических состояний реализуется в трех группах механизмов: саморегуляции (как базовый компонент), рефлексивный механизм (представленный уровнем рефлексивности) и смысловой механизм (представленный смысло-жизненными ориентациями). Профессиональная деятельность преподавателей высшей школы, характеризующаяся интенсивностью, эмоциогенностью, регламентированностью, дифференцированностью межличностного взаимодействия и функциональных обязанностей, выступает условием реализации регуляторных механизмов состояния выгорания.

Рассматривая критерий как «уровень достижений, который определяется целью, по степени приближения к которой оценивается прогресс» [98], критериями состояния выгорания выступили социально-психологическая адаптация, удовлетворенность профессиональной деятельностью и уровень субъективного благополучия. Социально-психологическая адаптация личности при этом определяется как перестройка

системы поведения личности под влиянием требований условий среды. Удовлетворенность профессиональной деятельностью рассматривается как состояние удовлетворения, возникающее у человека после осознания того, что он достиг желаемой цели. Определение субъективного благополучия включает три признака: социально одобряемый образ жизни; удовлетворенность жизнью; приятные эмоциональные переживания, которые либо объективно преобладают в жизни человека, либо человек субъективно склонен к ним.

У преподавателей высшей школы выявлен высокий уровень выраженности состояния выгорания, который характеризуется средним уровнем выраженности эмоционального истощения и личностного отдаления при крайне высоких показателях снижения уровня профессиональной мотивации. У учителей общеобразовательных школ выявлен средний уровень выраженности состояния выгорания, характеризующийся низким уровнем эмоционального истощения, крайне низкими показателями личностного отдаления при высоких показателях снижения профессиональной мотивации.

Структурная организация состояние выгорания преподавателей высшей школы характеризуется высокой степенью интегрированности и выраженностью индекса когерентности структуры состояния выгорания. У учителей общеобразовательных школ структура состояния выгорания характеризуется дезинтегрированностью.

На основании полученных результатов исследования структурно-феноменологических особенностей состояния выгорания в условиях педагогической деятельности выявлено значимое преобладание снижения профессиональной мотивации в структуре проявлений состояния выгорания как у преподавателей высшей школы, так и у учителей общеобразовательных школ была разработана, стандартизирована, переведена в программный продукт для ЭВМ, имеется свидетельство о государственной регистрации № 2014617271 как программа для ЭВМ методика «Субъективная оценка

редукции достижений в условиях педагогической деятельности» (СОПД), направленная на изучение субъективной оценки степени выраженности редукции профессиональных достижений в условиях педагогической деятельности.

Критерии состояния выгорания в условиях профессионально-педагогической деятельности реализуются через средний уровень социально-психологической адаптации и удовлетворенности профессиональной деятельностью и низкий уровень субъективного благополучия.

В результате исследования иерархической последовательности рефлексивно-смысловой регуляции состояния выгорания в условиях педагогической деятельности на основе использования совокупности методов (факторный, кластерный, регрессионный) статистической обработки данных для усиления интерпретационного потенциала выявлены следующие тенденции. Основная факторная нагрузка параметров системы регуляции состояния выгорания у преподавателей высшей школы соответствует показателям осмысленность жизни, общий уровень саморегуляции. В результате кластерного анализа в первый кластер с высокой степенью близости вошли как показатели рефлексивности, осмысленности жизни так и индекс психического выгорания, что может свидетельствовать о том, что указанные параметры системы регуляции могут редуцировать состояние выгорание; второй кластер включает в себя параметры саморегуляции; в третий кластер вошли показатели смыложизненных ориентаций и структурные компоненты состояния выгорания. О наличии вероятностного влияния выделенных нами параметров системы регуляции на состояние выгорания свидетельствуют данные регрессионного анализа. Все три компонента рефлексивно-смысловой регуляции оказывают вероятностное влияние на состояние выгорание, при чем, выявлена специфичность влияния. На величину индекса психического выгорания оказывает вероятностное влияние общий уровень саморегуляции. Развитие и повышение уровня саморегуляции вероятно может способствовать снижению состояния

выгорания. На личностное отдаление вероятно оказывает влияние осмысленность, также выявлена обратная зависимость, т.е. для снижения личностного отдаления необходимо развивать осмысленность жизни и ее составляющие. На профессиональную мотивацию с одинаковой степенью, но с разной направленностью оказывает вероятностное влияние общий уровень саморегуляции и рефлексивности. Саморегуляция повышает профессиональную мотивацию, а усиление рефлексивности может стимулировать развитие профессиональной демотивации.

Таким образом, состояние выгорания может регулироваться выделенными нами рефлексивно-смысловыми механизмами. Была разработана, апробирована программы психологического сопровождения для преподавателей высшей школы, направленная на снижение выраженности структурных компонентов состояния выгорания через оптимизацию системы рефлексивно-смысловой регуляции.

В результате реализации программы психологического сопровождения нами достигнуты планируемые результаты. Оценка эффективности программы включала замеры актуальных эффектов (после каждого занятия), пролонгированных эффектов (после окончания программы сопровождения), отсроченных эффектов (через 6 месяцев после окончания программы сопровождения). Собранный массив статистических данных в соответствии с приведенной последовательностью является убедительным доказательством эффективности проведенных мероприятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абабков, В.А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В.А. Абабков, М. Пере. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
2. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. – Казань, 1987. – 91 с.
3. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская.–М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. Агапова, М.В. Социально-психологические аспекты эмоционального выгорания и самоактуализации личности: дисс. ... канд. психол. наук / М.В. Агапов. – Ярославль, 2004. – 184 с.
5. Айсина, Р.М. Влияние личностных факторов на эмоциональное выгорание менеджеров в условиях коммерческой организации: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Р.М. Айсина. – М., 2007. – 27 с.
6. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 3-е издание, 2001. — 288 с.
7. Андреева, Н.Ю. Эго-идентичность в структуре профессионального выгорания педагогов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Н.Ю. Андреева. – Нижний Новгород, 2011. – 24 с.
8. Анцыферова, Л.И. Сознание и действия личности в трудных жизненных ситуациях / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1991. – Т.12, № 1. – С. 23-31.
9. Бабич, О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов: дисс. ... канд. психол. наук / О.И. Бабич. – Хабаровск, 2007. – 184 с.
10. Базалева, Л.А. Личностные факторы эмоционального «выгорания» матерей в отношениях с детьми: дисс. ... канд. психол. наук / Л.А. Базалева. – Краснодар, 2010. – 202 с.
11. Батоцыренов, В.Б. Понятие «Саморегуляция»: терминология и основные подходы / В.Б. Батоцыренов // Вестник ЧитГУ.–2011.– №6(73). – С. 67-72.

12. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы / В.А. Бодров / РАН, Институт психологии. – М.: ИП РАН, 1995. – 136 с.
13. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.
14. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Филин, 1996. – 469 с.
15. Большакова, Т.В. Личностные детерминанты и организационные факторы возникновения психического выгорания у медицинских работников: дисс. ... канд. психол. наук / Т.В. Большакова. – Ярославль, 2004. – 173 с.
16. Борисова, М.В. Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов: дисс. ... канд. психол. наук / М.В. Борисова. – Ярославль, 2003. – 190 с.
17. Борисова, М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М.В. Борисова // Психологический журнал. – 2004. – № 7. – С. 103.
18. Брушлинский, А.В.– Субъект: мышление, учение, воображение. / А. В. Брушлинский. – Москва, Воронеж, 1996. – 392 с.
19. Бубнова, С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С.С. Бубнова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 5. – С. 38-44.
20. Василенко, А.Ю. Личностные факторы профилактики эмоционального выгорания в процессе профессиональной самоактуализации: дисс. ... канд. психол. наук / А.Ю. Василенко. – Хабаровск, 2008. – 146 с.
21. Василюк, Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк, – М.: Изд-во Московского Университета, 1984. – 198 с.
22. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас, – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 125 с.

23. Водопьянова, Н.Е. Психическое «выгорание» и качество жизни / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова и Л.А. Коростылевой. – СПб., 2002. – 445 с.
24. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
25. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
26. Водопьянова, Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях / Н.Е. Водопьянова // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – С. 443-463.
27. Волканевский, С.В. Рефлексивность как детерминанта синдрома психического выгорания личности: дисс. ... канд. психол. наук / С.В. Волканевский. – Ярославль, 2010. – 193 с.
28. Волобаев, В.М. Мультимодальная групповая психотерапия эмоционального выгорания: дисс. ... канд. мед. наук / В.М. Волобаев. – Москва, 2009. – 147 с.
29. Воробьева, М.А. Психолого-педагогические условия преодоления педагогом синдрома эмоционального выгорания: дисс. ... канд. психол. наук / М.А. Воробьева. – Екатеринбург, 2008. – 231 с.
30. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.2-3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
31. Габдреева, Г. Ш. Самоуправление психическим состоянием / Г.Ш. Габдреева. – Казань, Изд-во Казанского государственного университета, 1981. – 63 с.
32. Ганеева, Э.Р. Синдром выгорания на фоне проявлений акцентуаций черт характера школьного учителя: дисс. ... канд. психол. наук / Э.Р. Ганеева. – Казань, 2005. – 153 с.
33. Ганзен, В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен, – Л.: Изд-во

- Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.
34. Гнездилова, О.Н. Инновационная педагогическая деятельность как фактор предупреждения эмоционального выгорания учителя: дисс. ... канд. психол. наук / О.Н. Гнездилова. – М., 2005. – 159 с.
35. Гапонова, С.А. Функциональные психические состояния студентов в образовательном пространстве высшей школы / С. А. Гапонова.–Н. Новгород: Нижегород. гос. пед. ун-т., 2004.–203 с.
36. Голубева, Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. – Дубна: «Феникс», 2005. – 512 с.
37. Горохова, М.Ю. Роль личностного фактора в возникновении и развитии феномена «эмоционального выгорания»: дисс. ... канд. психол. наук / М.Ю. Горохова. – М., 2004. – 242 с.
38. Гостев, А.А. «Психология вторичного образа» / А.А. Гостев.–Издательство: Институт психологии РАН, 2007. – 512 с.
39. Гринь, Е.И. Личностные ресурсы преодоления психического выгорания у спортсменов: дисс. ... канд. психол. наук / Е.И. Гринь. – Краснодар, 2008. – 202 с.
40. Губина, С.Т. Профилактика и коррекция эмоционального выгорания педагогов с помощью музыкальных психологических средств воздействия: дисс. ... канд. психол. наук / С.Т. Губина. – Ижевск, 2006. – 188 с.
41. Густелева, А.Н. Личностные факторы устойчивости к синдрому выгорания в профессии учителя: дисс. ... канд. психол. наук / А.Н. Густелева,. – Хабаровск, 2009. – 204 с.
42. Дикая, Л. Г. Психические состояния и эффективность деятельности / Л.Г. Дикая // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 6.- с. 154-157
43. Дикая, Л.Г. Теоретические и экспериментальные проблемы управления психическим состоянием человека / Л.Г. Дикая,

- Л.П. Гримак // Вопросы кибернетики. Психические состояния и эффективность деятельности. – М., 1983. – С. 28-54.
44. Доценко, О.Н. Эмоциональная направленность представителей социономических профессий с различным уровнем выгорания: дисс. ... канд. психол. наук / О.Н. Доценко. – Москва, 2008. – 171 с.
45. Дубиницкая, К.А. Социально-психологические факторы формирования и проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений: дисс. ... канд. психол. наук / К.А. Дубиницкая. – Москва, 2011. – 172 с.
46. Духновский, С.В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум / С.В. Духновский. – СПб.: Речь, 2009. – 141 с.
47. Жалагина, Т.А. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуза: дисс. ... д-ра психол. наук / Т.А. Жалагина. – Тверь, 2004. – 309 с.
48. Завалишина, Д.Н. Способы идентификации человека с профессией / Д.Н. Завалишина // Психология субъекта профессиональной деятельности. – М.; Ярославль, 2001. – С. 104-128.
49. Зайчикова, Т.В. Социально-психологические детерминанты синдрома «профессионального выгорания» у учителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.В. Зайчикова. – Киев, 2005. – 20 с.
50. Золотухина, Л.В. Особенности психического здоровья врачей-психиатров с синдромом профессионального выгорания: дисс. ... канд. мед. наук / Л.В. Золотухина. – Санкт-Петербург, 2011. – 211 с.
51. Иванников, В.А. «Психологические механизмы волевой регуляции» / В.А. Иванников. – СПб.: Питер, 3-е издание, 2006. – 206 с.
52. Иванов, В.Г. Педагогическая деятельность: проблемы, сложности / В.Г. Иванов, Л. И. Гурье, А. Зерминов // Высшее образование в России, 1997. – № 4.1. – С. 44-49.
53. Иванова, Е.В. Личностные особенности, обуславливающие

- возникновение профессиональной деформации учителя, и их изменения в процессе профилактико-коррекционной работы: дисс. ... канд. психол. наук / Е.В. Иванова. – Ярославль, 2003. – 152 с.
54. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб. : Питер, 2003. – 464 с.
55. Ильин, Е.П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2005. – 412 с.
56. Капралова, Н.А. Личностное восприятие профессиональной деятельности военнослужащими как оценка предрасположенности к «синдрому психического выгорания» / Н.А. Капралова // Образование. Наука. Научные кадры. – 2013. – № 1. – С. 169-172.
57. Карелин, А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин, – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
58. Каримова, А.Р. Особенности коммуникативных качеств личности и их взаимосвязь с эмоциональным выгоранием учителей: дисс. ... канд. психол. наук / А.Р. Каримова. – Казань, 2003. – 173 с.
59. Карпов, А.В. Метасистемный подход как перспектива развития принципа системности в психологических исследованиях / А.В. Карпов // Вестник интегративной психологии. – 2004. – Вып. 2. – С. 114-115.
60. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов управления / А.В. Карпов, В.В. Пономарева. – М.: Институт психологии РАН, Москва, Ярославль, 2000. – 284 с.
61. Карпов, А.В. Психология принятия управленческих решений: монография / А. В. Карпов. – М.: Юрист, 1998. – 437 с.
62. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика его диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т.24, №5. – С.45-57.
63. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов.–М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – 422 с.
64. Карпов, А.В. Психология менеджмента / А.В. Карпов.–М.: Гардарики, 2005. – 582 с. (с. 342)

65. Кашапов, М.М. Психология педагогического мышления / М.М. Кашапов.– СПб.: Алетейя, 2000. – 463 с.
66. Каширский, Д.В. Ценности спасателей с различной степенью эмоционального выгорания / Д.В. Каширский, Н.В. Сабельникова, А.Н. Овчинникова // Психологическая наука и образование. – 2013. – №2. – С.14–24.
67. Киршбаум, Э.И. Психические состояния / Э.И. Киршбаум, А.И. Еремеева. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 1990. – 144с.
68. Китаев-Смык, Л.А. Выгорание персонала. Выгорание личности. Выгорание души / Л. А. Китаев-Смык // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2008. – №2 (33). – С. 41-50.
69. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е.А. Климов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 278 с.
70. Ключева, Н.В. Социально-психологическое обеспечение деятельности педагога (ценностно-рефлексивный подход): дисс. ... д-ра. психол. наук / Н.В. Ключева, Ярославль, 2000. –322 с.
71. Ковальчук, В.И. Психическое выгорание тренеров / В.И. Ковальчук // Ананьевские чтения – 2000: тез. науч.-практ. конф. – СПб., 2000. – С. 97-98.
72. Кондратьева, О.Г. Изменение α -ритма ЭЭГ при формировании синдрома эмоционального выгорания у педагогов общеобразовательных школ / О.Г. Кондратьева, С.А. Башкотов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 9. – С. 263-271.
73. Коновальчук, А.Н. Синдром эмоционального выгорания и его профилактика в профессиональной деятельности городских и сельских учителей: дисс. ... канд. психол. наук /А.Н. Коновальчук. – Нижний Новгород, 2009. – 208 с.

74. Конопкин, О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – с. 5-12.
75. Конопкин, О.А. Механизмы осознанной саморегуляции произвольной активности человека / О.А. Конопкин // Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сб. науч. тр. / Под.ред. В.И. Моросановой. М.; Ставрополь: ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. – С.12-30.
76. Конопкин, О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития/ О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – №2. –С. 128-135.
77. Конопкин, О.А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции / О.А. Конопкин // Психология. Журнал ВШЭ. – 2005. – Т.2. – №1. – С. 27-42.
78. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности: авторский сборник / О.А. Конопкин. – Минск: Ленанд, 2011. – 320 с.
79. Конорев, М.Р. Синдром эмоционального выгорания в профессиональной деятельности женщин - провизоров / М.Р. Конорев, С.Ю. Девярых // Вестник фармации. – 2013. – № 1 (59). – С. 6-11.
80. Костин А.Н. Организационно-процессуальный подход к анализу психической регуляции поведения и деятельности / А.Н. Костин, Ю.Я. Голиков // Знание. Понимание. Умение. – 2012. - №4. – с. 245-249).
81. Кочерга, И.В. Социально-педагогическая поддержка педагогов среднего профессионального образования с синдромом эмоционального выгорания: дисс. ... канд. пед. наук / И.В. Кочерга. – Майкоп, 2007. –258 с.
82. Крапивина, О.В. Эмоциональное выгорание как форма профессиональной деформации у пенитенциарных служащих: дисс. ... канд. психол. наук / О.В. Крапивина. – Тамбов, 2004. – 200 с.
83. Крауклис, А. А. Саморегуляция высшей нервной деятельности / А. А. Крауклис. – Рига, 1964. – 291 с.

84. Кузнецова, А.А. Параметры системы саморегуляции и рефлексивные механизмы регуляции состояния выгорания в условиях педагогической деятельности / А.А. Кузнецова // Образование и общество. – 2012, №4 (75). – С.54-60.
85. Кузнецова, А.А. Профессионально-должностные факторы возникновения функциональных состояний: психического выгорания, фрустрации, психического напряжения в условиях педагогической деятельности / А.А. Кузнецова // Вестник Брянского гос. ун-та. – Брянск: БГУ, 2012. – №1. – С.154-159.
86. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
87. Куликов, Л.В. Психология психических состояний / Л.В. Куликов, О.А. Михайлова Вып. 3. – Казань; Набережные Челны, 2001. – с. 245-255.
88. Курапова, И.А. Нравственно-ценностная регуляция эмоционального выгорания в профессиональной деятельности : на примере педагогов средней и высшей школы : Дисс. ... канд. психол. наук / И.А. Курапова. – Москва, 2009. – 246 с.
89. Кутузова, Д.А. Организация деятельности и стиль саморегуляции как факторы профессионального выгорания педагога-психолога: дисс. ... канд. психол. наук / Д.А. Кутузова. – М., 2006. – 213 с.
90. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
91. Леонова, А.Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса от диагностики к профилактике и коррекции / А.Б. Леонова // Психол. журн. – 2004. – Т.25, № 2. – С.75-85.
92. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд. Доп. / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.
93. Леонтьев, Д.А., Аверина, А.Ж. Феномен рефлексии в контексте

- проблемы саморегуляции // Психологические исследования. – 2011. - №2 (6). – URL: <http://psystady.ru/index.php/num/2011n2-16/463-leontiev-averina16.html>, свободный (дата обращения 15.07.2012).
94. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
95. Леонтьев, Д.А. Системно-смысловая природа и функции мотива / Д.А. Леонтьев // Вестник МГУ. – 1993. – №2. – С.16-27.
96. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. / Д.А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
97. Ломов, Б.Ф. Системно-деятельностный подход. Системность в психологии: Избранные психологические труды / Под ред. В.А. Барабанщикова, Д.Н. Завалишиной, В.А. Пономаренко – М.: Изд-во Московского психолого-социального института. – Воронеж, 2003.
98. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
99. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии / Б.Ф. Ломов. – Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 424 с.
100. Лукьянов, В.В. Эмпатия, профессиональный стаж и особенности синдрома эмоционального выгорания у психиатров-наркологов / В. В. Лукьянов // Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике): сб.науч.ст. / Под ред. В.В. Лукьянова, С.А. Подсадного; Курск.гос.ун-т. – Курск: КГУ, 2007. – С. 100-102.
101. Мазилев В.А. Психология академическая и практическая: актуальное сосуществование и перспективы / В.А. Мазилев // Психологический журнал.– 2015.–Т. 36.– № 3.– С. 81-90.
102. Мальцева, Н.В. Проявления синдрома психического выгорания в процессе профессионализации учителя в зависимости от возраста и

- стажа работы: дисс. ... канд. психол. наук / Н.В. Мальцева. – Екатеринбург, 2005. – 212 с.
103. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются // Практикум по социальной психологии – СПб: Питер, 2001. – 37с.
104. Мерзлякова, Д.Р. Влияние профессионального «выгорания» педагога на личностные характеристики и успешность учебной деятельности ГЦ младшего школьника: дисс. ... канд. психол. наук /Д.Р. Мерзлякова.– Ижевск, 2006. – 162 с.
105. Мириманова, М.С. Рефлексия как механизм развития самоорганизующихся систем / М.С. Мириманова // Развитие личности. – 2001. – № 1. – С. 49–66.
106. Митина, Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях /Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 28-38.
107. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя. / Л.М. Митина. – М.: Изд-во «Академия», 2004. – 320 с.
108. Мищенко, А.В. Личностные детерминанты эмоционального выгорания спортивных тренеров / А.В. Мищенко // Гуманизация образования. – 2011. – № 1. – С. 32-39.
109. Молчанова, Л.Н. Система регуляции состояния психического выгорания (на примере профессий помогающего типа): автореф. дисс. ... д-ра психол. наук /Л.Н. Молчанова. – Москва, 2012. – 33 с.
110. Моросанова, В.И. Индивидуальные особенности саморегуляции и личностные защиты / В.И. Моросанова, А.О. Агафонова // Регуляция психических состояний. Казань, 2001, Вып.3. С.65-84.
111. Моросанова, В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова// Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 6. – С. 5-17.

112. Моросанова, В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССМП): Руководство / В.И. Моросанова.– М.: Когито-Центр, 2004.–44 с.
113. Моросанова, В.И. Самосознание и саморегуляция поведения / В.И. Моросанова, Е.А. Аронова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 213 с.
114. Мясищев, В.Н. Психические состояния и отношения человека / В.Н. Мясищев // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – 1966. – № 1-2.
115. Надежина, М.А. Личностные и организационные детерминанты психического выгорания в управленческой деятельности: дисс. ...канд. психол. наук / М.А. Надежина.– Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова. Ярославль, 2011. – 214 с.
116. Наенко, Н.И. Психическая напряженность / Н.И. Наенко.– Москва: Издательство Московского университета, 1976. – 112 с.
117. Наличаева, С.А. Самоактуализационный потенциал личности как детерминанта профессионального выгорания педагогов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / С.А. Наличаева. – Москва, 2011. – 26 с.
118. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2008. – 392 с.
119. Немчин, Т.А. Состояния нервно-психического напряжения / Т.А. Немчин. – Л.: Ленинградский университет, 1983. –167 с.
120. Никифоров, Г. С. Самоконтроль человека / Г.С. Никифоров.–Л: Изд-во ЛГУ, 1989. – 192 с.
121. Никишина В.Б. Методика исследования редукции достижений в условиях педагогической деятельности (СОРД): методология и технология стандартизации / В.Б. Никишина, А.А. Кузнецова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. Т. 24. № 26 (197). С. 154-161.

122. Никишина, В.Б. Состояние «выгорания»: детерминация, феноменология, генезис, измерение: монография / В. Б. Никишина, Л. Н. Молчанова, Т. В. Недуруева. – Курск, 2007. – 381 с.
123. Новиков, В.В. Психологическое управление производственной организацией / В.В. Новиков, Ю.М. Забродин. – М.: Наука, 1999.- 245 с.
124. Овсянникова, Т.Ю. Психологические условия предупреждения синдрома эмоционального выгорания у преподавателей высшей школы: дисс. ... канд. психол. наук / Т.Ю. Овсянникова. – Астрахань, 2008. – 203 с.
125. Овчинникова, О.В. Эмоциональное состояние и работоспособность / О.В. Овчинникова // Эргономика. Принципы и рекомендации. – М., 1970. – Т. 1.
126. Огнев, А.С. Практика внедрения позитивно-ориентированного субъектогенеза в систему высшего образования / А.С. Огнев, Э.В. Лихачева // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2014. – Т.11– №2. – С. 51-67.
127. Огнерубов, Н.А. Синдром эмоционального выгорания как детерминанта преступности в сфере медицинской деятельности / Н.А. Огнерубов //Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – № 1 (047). – С. 245-247.
128. Ожогова, Е.Г. Взаимосвязь синдрома психического выгорания и особенностей ценностно-смысловой сферы у педагогов общеобразовательных школ: дисс. ... канд. психол. наук / Е.Г. Ожогова. – Саратов, 2008. – 229 с.
129. Орел, В.Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: дисс. ... д-ра психол. наук / В.Е. Орел. – Ярославль, 2005. – 449 с.
130. Орел, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В.Е. Орел //

- Психологический журнал. – 2001. – Том 22, № 1. – С. 90-101.
131. Орлова, Ю.М. Саногенное мышление / Сост. А.В. Ребёнок, О.Ю. Орлова. – М.: Слайдинг, 2003. – 96 с.
132. Осипова, А.А. Введение в теорию психокоррекции / А.А. Осипова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 320 с.
133. Папанова, О.А. Психолого-педагогические условия профилактики синдрома эмоционального выгорания у студентов, будущих социальных работников: дисс. ...канд. психол. наук / О.А. Папанова. – Курск, 2008. – 174 с.
134. Парцерняк, С.А. Стресс. Методы. Психодиагностика / С.А. Парцерняк. – СПб АВК, 2002. – 384с.
135. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 351 с.
136. Пейсахов, Н.М. Саморегуляция и типологические свойства нервной системы / Н.М. Пейсахов. – Казань: Изд-во «Казань», 1974. – 251с.
137. Петров, И.Г. Смысл как рефлексивное отношение человеческого бытия (смыслология о предназначении, статусе и металогики смысла) / И.Г. Петров // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 26-35.
138. Петровский, А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М. Г. Ярошевский . – М., 1998. – 528 с.
139. Платонов, К.К. Система психологии и теория отражения / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1982. – 309 с.
140. Поварёнков, Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности / Ю.П. Поварёнков. - Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2008. - 400 с.
141. Постылякова, Ю.В. Ресурсы совладания со стрессом в разных видах профессиональной деятельности / Ю.В. Постылякова // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 6. – С. 35-43.

142. Прокопцева, Н.В. Синдром эмоционального выгорания как фактор возникновения профессиональной деформации преподавателя / Н.В. Прокопцева // Современная научная мысль. – 2013. – № 1. – С. 189-193.
143. Профессионально-личностные деформации врачей: феноменология, генезис, детерминация, измерение: монография / В. Б. Никишина, И. В. Запесоцкая, А. Г. Дроздов, Л. Н. Молчанова; Курский институт социального образования (филиал) РГСУ. – М.: Изд-во РГСУ «Союз», 2010. – 688 с.
144. Прохоров, А.О. Неравновесные (неустойчивые) психические состояния / А.О. Прохоров // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – №2. – С. 115-124.
145. Прохоров, А. О. Смысловая детерминация психических состояний // Психология психических состояний: Сборник статей / Под ред. А. О. Прохорова. Вып. 5. Казань: Центр инновационных технологий, 2004.– С. 11–28.
146. Прохоров, А.О. Смысловая регуляция психических состояний / А.О. Прохоров // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30, №2. – С. 5-17.
147. Прохоров, А.О. Смысловая регуляция психических состояний/ состояний / А.О. Прохоров. М.: Институт психологии РАН, 2009. – 352 с.
148. Прохоров, А.О. Рефлексивная регуляция психических состояний / А.О. Прохоров, А.В. Чернов // Ученые записки казанского университета. Серия: гуманитарные науки – 2012. – Т.154, кн.6 – с. 244-257.
149. Прохоров, А.О. Рефлексивная регуляция психических состояний в учебной деятельности студентов состояний / А.О. Прохоров, А.В. Чернов // Образование и саморазвитие. – 2013. - №4 (38). – с. 11-16.
150. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика /

- Д.Я. Райгородский. –Методики и тесты: учеб. пособие . – Самара: изд. дом «БАХРАХ -М», 2004. – 672 с.
151. Разуваева, Т.Н. Социально-психологическая структура педагогического коллектива как субъекта инновационной деятельности: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук /Т.Н. Разуваева. – Сургут, 2009.–37с.
152. Ронгинская, Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, №3. – С. 85-95.
153. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 1. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 485 с.
154. Рукавишников, А.А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: дисс. ... канд.психол. наук / А.А. Рукавишников. – Ярославль, 2001. – 158 с.
155. Рукавишников, А.А. Опросник «психического выгорания» для учителей / А.А. Рукавишников. – Ярославль: НИЦП «Психодиагностика», 2001. – 14 с.
156. Савина, Н.С. Специфика психического выгорания в управленческой деятельности / Н.С. Савина // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. – Серия «Гуманитарные науки». – №1. – 2009. – С.55-59.
157. Сафонов, В.К. Психическое состояние // Психология: Учебник / Под ред. А.А. Крылова. М., 2004.
158. Селье, Г. Стресс без дистресса / Селье Г. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 66 с.
159. Семиздралова, О.А. Профилактика эмоционального выгорания на ранних этапах профессионализации учителя: дисс. ...канд. психол. наук / О.А. Семиздралова. – М., 2006. – 186 с.
160. Сергеева, О.А. Социально-педагогическое сопровождение развития эмоциональной сферы старшеклассников / О.А. Сергеева //

Ярославский педагогический вестник.–2010.–Т.II.– №4–С. 19-23)

161. Серый, А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / А.В. Серый; науч. ред. М. С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. – 272 с.
162. Сечко, А.В. Профессиональное выгорание летного состава ВВС Российской Федерации: дисс. ...канд. психол. наук / А.В. Сечко. – Москва, 2006.–201 с.
163. Словарь практического психолога /сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, Изд-во АСТ, 2003. – 800 с.
164. Солодкова, Т.И. Эмоциональный интеллект как личностный ресурс преодоления синдрома выгорания и его развитие у педагогов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Т.И. Солодкова. – Иркутск, 2011. – 23 с.
165. Соломин, В.И. Проблема генезиса структурных компонентов синдрома психического выгорания / В.И. Соломин //Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 1(38). – С. 77-79.
166. Сорокоумова, Е.А. Функции учителя в инновационном обучении / Е.А. Сорокоумова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология.– 2009.– № 4.– С. 102-110.
167. Сорокоумова, Е.А. Этапы экспериментального исследования развития самопознания в процессе обучения / Е.А. Сорокоумова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук.– 2014.– Т. 16.– № 2-1.– С. 124-132.
168. Сосновикова, Ю.Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика / Ю.Е. Сосновикова. – Горький, 1975. – 118 с.
169. Сосульникова, Е.А. Особенности синдрома эмоционального выгорания детских врачей-стоматологов: дисс. ...канд. мед. наук / Е.А. Сосульникова. – Москва, 2011

170. Старченкова, Е.С. Психологические факторы профессионального «выгорания» (на примере деятельности торгового агента): дисс. ... канд. психол. наук / Е.С. Старченкова. – СПб., 2002. – 203 с.
171. Суворова, В.В. Психофизиология стресса / В.В. Суворова. – Москва: Педагогика, 1974. – 208 с.
172. Сурженко Л.В. Ценности личности как фактор формирования синдрома психического выгорания у преподавателей высшей школы / Л.В. Сурженко, В.А. Луговский // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2013. – № 88. – С. 946-959.
173. Сюртукова, Е.Ю. Индивидуально-личностные и организационные детерминанты развития психического выгорания педагогов дошкольных образовательных учреждений / Е.Ю. Сюртукова, //Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия гуманитарные науки. – 2013. – № 1. – С. 117-120.
174. Таткина, Е.Г. Особенности ранней психопрофилактики эмоционального выгорания у медицинских сестер: дисс... канд. психол. наук / Е.Г. Таткина. – Томск, 2010. –158 с.
175. Темиров, Т.В. Динамика психологического профессионального выгорания педагога высшей школы в современных социальных условиях: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / Т.В. Темиров. – Нижний Новгород, 2011. – 45 с.
176. Тихонова Ю.Г. Феномен психического выгорания и его специфика в управленческой деятельности // Проблемы общей и организационной психологии / Под ред. А.В. Карпова. –Ярославль: ЯРГУ, 1999. – С.185-190.
177. Умняшкина, С.В. Синдром эмоционального выгорания как проблема самоактуализации личности (в сфере помогающих профессий): дисс. ... канд. психол. наук / С.В. Умняшкина. – Томск,

2001. – 162 с.
178. Ушакова, Т.А. Социально-психологические и индивидуально-личностные детерминанты состояния выгорания специалистов социальной работы: дисс. ... канд. психол. наук / Т.А. Ушакова. – Курск, 2009. – 197 с.
179. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., Изд-во Института Психотерапии. – 2002. – 490 с.
180. Фокина, Т.Ю. Личностно - психологические аспекты синдрома эмоционального выгорания у врачей - стоматологов: автореф. дисс. ... канд. мед. наук / Т.Ю. Фокина. – Москва, 2009. – 188 с.
181. Форманюк, Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С.57-64.
182. Чирков, В.И. Диагностика качественного своеобразия и интенсивности функциональных психофизиологических состояний человека: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / В.И. Чирков. – Л., 1983. – 22 с.
183. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
184. Шаров, А.С. Система ценностных ориентации как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека: автореф. дисс... д-ра. психол. наук / А.С. Шаров. – Новосибирск, 2000. – 41 с.
185. Шафранова, А.С. Из опыта изучения труда работников просвещения / А.С. Шафранова. – М., 1925. – 280 с.
186. Шишкова, Н.Р. Психофизиологическая оценка уровня стресса: дисс. ... канд. психол. наук / Н.Р. Шишкова. – Москва, 2004. – 133 с.
187. Шульга, Т.И. Проблемы волевой регуляции в онтогенезе /

- Т.И. Шульга // Вопросы психологии. 1994. – № 1. – С. 105–110.
188. Щербаков, А.И. О методологии и методике изучения труда и личности учителя / А.И. Щербаков // Психология труда и личности учителя. Сборник научных трудов. Выпуск 1./Под ред. проф. А.И. Щербакова. – Л., 1976. – С.3-30.
189. Brill, P.L. The need for an operational definition of burnout / P.L. Brill // Family and Community Health. – 1984. – Vol. 6. – P. 12-24.
190. Burish, M. In search of theory: some ruminations on the nature and etiology of burnout / M. Burish // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / ed. W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. – Washington: Taylor & Francis, 1993. – P. 75-93.
191. Burke, R.J. Longitudinal study of psychological burnout in teachers / R.J. Burke, E.A. Greenglass // Human Relations. – 1995. – Vol. – 48 (2). – P.187-202.
192. Cherniss, C. Long-term consequences of burnout: An exploratory study / C. Cherniss // Journal of Organizational Behavior. – 1992. – Vol. 13, (1). – P. 1-11.
193. Cherniss, C. The role of professional self efficacy in the etiology and amelioration of burnout / C. Cherniss // Professional burnout recent developments in theory and research / ed. W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. – London: Taylor and Francis, 1993. – P. 135-149.
194. Dierendonck, D.V. Burnout among general practitioners: a perspective from egoity theory / D.V. Dierendonck, W.B. Schaufeli, H.J. Sixma // Journal of social and clinical psychology. – 1994. – Vol. 13 (1). –P. 86-100.
195. Edelwich, J. Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions / J. Edelwich, A. Brodsky. – New York: Human Science Press, 1980. – 218 p.
196. Freudenberger, H.J. Staff burn-out / H.J. Freudenberger // Journal of Social Issues. – 1974. – Vol. 30. – P. 159-165.
197. Hallsten, L. Burning out: A framework // Professional burnout: recent

- developments in the theory and research / L. Hallsten; ed. W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. – Washington DC: Taylor & Francis, 1993. – P. 95-113.
198. Kondo, K. Burnout syndrome / K. Kondo // *Asian Medical J.* – 1991. – №34 (II). – P. 49-57.
199. Maslach, C. Burned-out / C. Maslach // *Human Behavior.* – 1976. – Vol. 5 (9). – P.16-22.
200. Maslach, C. Burnout: A multidimensional perspective // *Professional burnout: Recent developments in the theory and research* / C. Maslach; ed. W.B. Schaufeli, Cr. Maslach, T. Marek. – Washington D.C: Taylor & Francis, 1993. – P. 19-32.
201. Maslach, C. Historical and conceptual development of burnout // *Professional burnout: Recent developments in the theory and research* / C. Maslach, W. B. Schaufeli; ed. W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. – Washington D.C: Taylor & Francis, 1993. – P. 1-16.
202. Maslach, C. Job Burnout / C. Maslach, W.B. Schaufeli, M.P. Leiter // *Annual Review of Psychology*, 2001. Vol.52. P. 397-422.
203. Maslach, C. Patterns of burnout among a national sample of public contact workers / C. Maslach, S.E. Jackson // *Journal of Health and Human Resources Administration.* - 1984. - Vol. 7 - P. 189-212.
204. Maslach, C. Prevention of burnout: New perspectives / C. Maslach, J. Goldberg // *Applied & Preventive Psychology.* – 1998. – Vol. 7. – P. 63-74.
205. Maslach, C. The truth about burnout: How organization cause personal stress and what to do about it / C. Maslach, M. P. Leiter. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997. – 186 p.
206. Maslach, C. Understanding burnout: Definition issues in analyzing a complex phenomenon // *Job stress and burnout: Research, theory, and intervention perspectives* / Ed. W.S. Pain. Beverly Hills; London; New Dehli, 1982. P. 29-40.
207. Maslach, C. Burnout. The Cost of Caring / C. Maslach. – Englewood Cliffs; Prentice – Hall, 1982. – 177 p.

208. Perlman, B. Burnout: summary and future research / B. Perlman, E.A. Hartman // Human relations. – 1982. – V. 35 (4).
209. Pines, A.M. Burnout: An existential perspective / A.M. Pines // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / ed. W.B. Shaufeli, C. Maslach, T. Marek. - Washington DC: Taylor & Francis, 1993. – P. 33-51.
210. Pines, A.M. Burnout: from tedium to personal growth / A.M. Pines, E. Aronson. – N.Y., 1981. – 229 p.
211. Shirom, A. Burnout in work organizations / A. Shirom // International review of industrial and organizational psychology / C.L. Cooper and I. Robertson – New York: Wiley, 1989.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Определение психического «выгорания» (А. А. Рукавишников)

Инструкция. Вам предлагается ответить на ряд утверждений, касающихся чувств, связанных с работой. Пожалуйста, прочитайте высказывания и решите, испытывали ли вы нечто подобное. Если у вас никогда не возникало подобного чувства, поставьте галочку или крестик в бланке ответов в колонке «никогда» напротив порядкового номера утверждения. Если у вас подобное чувство присутствует постоянно, то поставьте галочку или крестик в бланке ответов в колонке «обычно», а также в соответствии с ответами «редко» и «часто». Отвечайте как можно быстрее. Постарайтесь долго не задумываться над выбором ответа.

Бланк ответов

№ вопросов	Формы ответов			
	Обычно	Часто	Редко	Никогда

Опросник

1. Я легко раздражаюсь.
2. Думаю, что работаю лишь потому, что надо где-то работать.
3. Меня беспокоит, что думают коллеги о моей работе.
4. Я чувствую, что у меня нет никаких эмоциональных сил вникать в чужие проблемы.
5. Меня мучает бессонница.
6. Думаю, что если бы представилась удачная возможность, я бы сменил место работы.
7. Я работаю с большим напряжением.
8. Моя работа приносит мне удовлетворение.
9. Чувствую, что работа с людьми изматывает меня.
10. Думаю, что моя работа важна.
11. Я устаю от человеческих проблем, с решением которых сталкиваюсь на работе.
12. Я доволен профессией, которую выбрал.
13. Непонятливость моих коллег или учеников раздражает меня.
14. Я эмоционально устаю на работе.
15. Думаю, что не ошибся в выборе своей профессии.
16. Я чувствую себя опустошенным и разбитым после рабочего дня.

17. Чувствую, что получаю мало удовлетворения от достигнутых успехов на работе.
18. Мне трудно устанавливать или поддерживать тесные контакты с коллегами по работе.
19. Для меня важно преуспеть на работе.
20. Идя утром на работу, я чувствую себя свежим и отдохнувшим.
21. Мне кажется, что результаты моей работы не стоят затраченных мною усилий.
22. У меня не хватает времени на мою семью и личную жизнь.
23. Я полон оптимизма по отношению к своей работе.
24. Мне нравится моя работа.
25. Я устал все время стараться.
26. Меня утомляет участие в дискуссиях на профессиональные темы.
27. Мне кажется, что я изолирован от своих коллег по работе.
28. Я удовлетворен своим профессиональным выбором так же, как и в начале карьеры.
29. Я чувствую физическое напряжение, усталость.
30. Постепенно я начинаю испытывать безразличие к своим ученикам.
31. Работа эмоционально выматывает меня.
32. Я использую лекарства для улучшения самочувствия.
33. Меня интересуют результаты работы моих коллег.
34. Утром мне трудно вставать и идти на работу.
35. На работе меня преследует мысль: поскорее бы рабочий день закончился.
36. Нагрузка на работе практически невыносима.
37. Я ощущаю радость, помогая окружающим людям.
38. Я чувствую, что стал более безразличным к своей работе.
39. Случается, что у меня без особой причины начинает болеть голова или желудок.
40. Я прилагаю усилия, чтобы быть терпеливым с учениками.
41. Я люблю свою работу.
42. У меня возникает чувство, что глубоко внутри я эмоционально не защищен.
43. Меня раздражает поведение моих учеников.
44. Мне легко понять чувства окружающих по отношению ко мне.
45. Меня часто охватывает желание все бросить и уйти с рабочего места.
46. Я замечаю, что становлюсь более черствым по отношению к людям.
47. Я чувствую эмоциональное напряжение.
48. Я совершенно не увлечен и даже не интересуюсь своей работой.
49. Я чувствую себя измотанным.
50. Я считаю, что своим трудом я приношу пользу людям.
51. Временами я сомневаюсь в своих способностях.
52. Я испытываю ко всему, что происходит вокруг, полную апатию.
53. Выполнение повседневных дел для меня - источник удовольствия и

удовлетворения.

54. Я не вижу смысла в том, что делаю на работе.
55. Я чувствую удовлетворение от выбранной мной профессии.
56. Хочется «плюнуть» на все.
57. Я жалуюсь на здоровье без четко определенных симптомов.
58. Я доволен своим положением на работе и в обществе.
59. Мне понравилась бы работа, отнимающая мало времени и сил.
60. Я чувствую, что работа с людьми сказывается на моем физическом здоровье.
61. Я сомневаюсь в значимости своей работы.
62. Испытываю чувство энтузиазма по отношению к работе.
63. Я так устаю на работе, что не в состоянии выполнять свои повседневные домашние обязанности.
64. Считаю, что вполне компетентен в решении проблем, возникающих на работе.
65. Чувствую, что могу дать детям больше, чем даю.
66. Мне буквально приходится заставлять себя работать.
67. Присутствует ощущение, что я могу легко расстроиться, впасть в уныние.
68. Мне нравится отдавать работе все силы.
69. Я испытываю состояние внутреннего напряжения и раздражения.
70. Я стал с меньшим энтузиазмом относиться к своей работе.
71. Верю, что способен выполнить все, что задумано.
72. У меня нет желания глубоко вникать в проблемы моих учеников.

Методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (в модификация В.В.Бойко)

Инструкция. Вам предлагается опросник, который фиксирует степень вашей неудовлетворенности социальными достижениями в основных аспектах жизнедеятельности.

№ п/п	Вопросы	Полностью удовлетворен	Скорее удовлетворен	Затрудняюсь ответить	Скорее не удовлетворен	Полностью не удовлетворен
1	Своим образованием.					
2	Взаимоотношениями с коллегами по работе (учебе).					
3	Взаимоотношениями с администрацией на работе.					
4	Взаимоотношениями с субъектами своей профессиональной деятельности					

	(пациенты, клиенты, учащиеся и т. п.).					
5	Содержанием своей работы в целом.					
6	Условиями профессиональной деятельности (учебы).					
7	Своим положением в обществе.					
8	Материальным положением.					
9	Жилищно-бытовыми условиями					
10	Отношениями с супругом(ой)					
11	Отношениями с детьми					
12	Отношениями с родителями					
13	Обстановкой в обществе (государстве)					
14	Отношениями с друзьями, ближайшими знакомыми					
15	Сферой услуг и бытового обслуживания					
16	Сферой медицинского обслуживания					
17	Проведением досуга					
18	Возможностью проводить отпуск					
19	Возможностью выбора места работы					
20	Своим образом жизни в целом					

**Шкала психологического стресса
PSM–25 Лемура—Тесье—Филлиона (Lemyr—Tessier—Fillion)**

Инструкция: предлагается ряд утверждений, характеризующих психическое состояние. Оцените, пожалуйста, ваше состояние за последнюю неделю с помощью 8-ми бальной шкалы. Для этого на бланке опросника рядом с каждым утверждением обведите число от 1 до 8, которое наиболее точно определяет ваши переживания. Здесь нет правильных или ошибочных ответов. Отвечайте как можно искреннее.

1 – никогда

2 – крайне редко

- 3 – очень редко
 4 – редко
 5 – иногда
 6 – часто
 7 – очень часто
 8 – постоянно

1	Состояние напряженности и крайней взволнованности (взвинченности)	12345678
2	Ощущение кома в горле и/или сухости во рту	12345678
3	Я перегружен(а) работой. Мне совсем не хватает времени	12345678
4	Я второпях проглатываю пищу или забываю поесть	12345678
5	После работы я не могу отключиться от мыслей о незавершенных делах, проблемах, планах; я «застреваю» на переживаниях рабочих ситуаций и незавершенных вопросов, обдумываю свои идеи снова и снова	12345678
6	Я чувствую себя одиноким(ой)	12345678
7	Я страдаю от физического недомогания; у меня головокружение, головные боли, напряженность и дискомфорт в области шейного отдела, боли в спине, спазмы в желудке	12345678
8	Я поглощен(а) мрачными мыслями, измучен(а) тревожными состояниями	12345678
9	Меня внезапно бросает то в жар, то в холод	12345678
10	Я забываю о встречах или делах, которые должен сделать или решать	12345678
11	У меня часто портится настроение; я легко могу заплакать от обиды или проявить агрессию, ярость	12345678
12	Я чувствую себя уставшим человеком	12345678
13	В трудных ситуациях я крепко стискиваю зубы (или сжимаю кулаки)	12345678
14	Я спокоен(на) и безмятежен (на)	12345678
15	Мне тяжело дышать и/или у меня внезапно перехватывает дыхание	12345678
16	Я имею проблемы с пищеварением и с кишечником (боли, колики, расстройства или запоры)	12345678
17	Я взволнован(а), обеспокоен (а), возбужден(а)	12345678
18	Я легко пугаюсь; шум или шорох заставляют меня вздрагивать	12345678
19	Мне необходимо более чем полчаса для того, чтобы уснуть	12345678
20	Я сбит(а) с толку; мои мысли спутаны; мне не хватает сосредоточенности и я не могу сконцентрировать внимание	12345678
21	У меня усталый вид; мешки или круги под глазами	12345678

22	Я чувствую тяжесть на своих плечах	12345678
23	Я встревожен(а), мне необходимо постоянно двигаться; я не могу стоять или сидеть на одном месте	12345678
24	Мне трудно контролировать свои поступки, эмоции, настроение или жесты	12345678
25	Я чувствую напряженность	12345678

**Методика оценки интегральной удовлетворенности трудом
(Н.П.Фетискин, В.В.Козлов, Г.М. Мануйлов)**

Инструкция. Прочтите каждое из предложенных утверждений и оцените, насколько оно верно для вас. На отдельном листе бумаги запишите номер утверждения и буквенное обозначение выбранного вами ответа.

№ п/п	Вопросы	а	б	в
1	То, чем я занимаюсь на работе, меня интересует:	да	отчасти	нет
2	За последние годы я добился успехов в своей профессии:	да	отчасти	нет
3	У меня сложились хорошие отношения с членами нашего коллектива	да	не со всеми	нет
4	Удовлетворение, получаемое от работы, важнее, чем высокий заработок	да	не всегда	нет
5	Занимаемое мной служебное положение не соответствует моим способностям:	да	отчасти	нет
6	В работе меня прежде всего привлекает возможность узнавать что-то новое:	да	время от времени	нет
7	С каждым годом я ощущаю, как растут мои профессиональные знания:	да	не уверен	нет
8	Люди, с которыми я работаю, уважают меня:	да	что-то среднее	нет
9	В жизни часто бывают ситуации, когда не удается выполнить всю возложенную на вас работу:	да	среднее	нет
10	В последнее время руководство не раз выражало удовлетворение по поводу моей работы:	да	редко	нет
11	Работу, которую я выполняю, не может выполнить человек с более низкой квалификацией:	да	среднее	нет
12	Процесс работы доставляет мне удовольствие:	да	время от времени	нет
13	Меня не устраивает организация труда в нашем коллективе:	да	не совсем	нет
14	У меня часто бывают разногласия с товарищами по работе:	да	иногда	нет
15	Меня редко поощряют за работу:	да	иногда	нет
16	Даже если бы мне предложили более высокий заработок, я бы не сменил место работы:	да	может быть	нет
17	Мой непосредственный руководитель часто не понимает или не хочет понять меня:	да	иногда	нет
18	В нашем коллективе созданы благоприятные условия для труда:	да	не совсем	нет

Шкала субъективного благополучия (Г.Перуэ-Бадю) (G. Perrudet-Badoux)

(адаптация М.В.Соколовой)

Инструкция. Укажите, пожалуйста, в какой мере вы согласны или не согласны с приведенными ниже высказываниями, используя для этого следующую шкалу:

- 1 – полностью согласен;
- 2 – согласен;
- 3 – более или менее согласен;
- 4 – затрудняюсь ответить;
- 5 – более или менее не согласен;
- 6 – не согласен;
- 7 – полностью не согласен.

1	В последнее время я был в хорошем настроении.	1	2	3	4	5	6	7
2	Моя работа давит на меня.	1	2	3	4	5	6	7
3	Если у меня есть проблемы, я могу обратиться к кому-нибудь.	1	2	3	4	5	6	7
4	В последнее время я хорошо сплю.	1	2	3	4	5	6	7
5	Я редко скучаю в процессе своей повседневной деятельности.	1	2	3	4	5	6	7
6	Я часто чувствую себя одиноким.	1	2	3	4	5	6	7
7	Я чувствую себя здоровым и бодрым.	1	2	3	4	5	6	7
8	Я испытываю большое удовольствие, находясь вместе с семьей или друзьями.	1	2	3	4	5	6	7
9	Иногда я становлюсь беспокойным по неизвестной причине.	1	2	3	4	5	6	7
10	Утром мне трудно вставать и работать.	1	2	3	4	5	6	7
11	Я смотрю в будущее с оптимизмом.	1	2	3	4	5	6	7
12	Я охотно меньше просил бы других о чем-либо.	1	2	3	4	5	6	7
13	Мне нравится моя повседневная деятельность.	1	2	3	4	5	6	7
14	В последнее время я чрезмерно реагирую на незначительные препятствия и неудачи.	1	2	3	4	5	6	7
15	В последнее время я чувствую себя в прекрасной форме.	1	2	3	4	5	6	7
16	Я все больше ощущаю потребность в уединении.	1	2	3	4	5	6	7
17	В последнее время я был очень рассеян.	1	2	3	4	5	6	7

**Методика диагностики социально-психологической адаптации К.
Роджерса и Р. Даймонда**

Инструкция: в опроснике содержатся высказывания о человеке, о его образе жизни – переживаниях, мыслях, привычках, стиле поведения. Их всегда можно соотнести с нашим собственным образом жизни.

Прочитав или прослушав очередное высказывание опросника, примерьте его к своим привычкам, своему образу жизни и оцените, в какой мере это высказывание может быть отнесено к вам. Для того чтобы обозначить ваш

ответ в бланке, выберите, подходящий, по вашему мнению, один из семи вариантов оценок, пронумерованных цифрами от «0» до «6»:

«0» – это ко мне совершенно не относится;

1 – мне это не свойственно в большинстве случаев;

2 – сомневаюсь, что это можно отнести ко мне;

3 – не решаюсь отнести это к себе;

4 – это похоже на меня, но нет уверенности;

5 – это на меня похоже;

6 – это точно про меня.

Выбранный вами вариант ответа отметьте в бланке для ответов в ячейке, соответствующей порядковому номеру высказывания.

Опросник

1. Испытывает неловкость, когда вступает с кем-нибудь в разговор.
2. Нет желания раскрываться перед другими.
3. Во всем любит состязание, соревнование, борьбу,
4. Предъявляет к себе высокие требования.
5. Часто ругает себя за сделанное.
6. Часто чувствует себя униженным.
7. Сомневается, что может нравиться кому-нибудь из лиц противоположного пола.
8. Свои обещания выполняет всегда.
9. Теплые, добрые отношения с окружающими.
10. Человек сдержанный, замкнутый; держится от всех чуть в стороне.
11. В своих неудачах винит себя.
12. Человек ответственный; на него можно положиться.
13. Чувствует, что не в силах хоть что-нибудь изменить, все усилия напрасны.
14. На многое смотрит глазами сверстников.
15. Принимает в целом те правила и требования, которым надлежит следовать.
16. Собственных убеждений и правил не хватает.
17. Любит мечтать – иногда прямо среди бела дня. С трудом возвращается от мечты к действительности.
18. Всегда готов к защите и даже нападению: «застревает» на переживаниях обид, мысленно перебирая способы мщения.
19. Умеет управлять собой и собственными поступками, заставлять себя, разрешать себе; самоконтроль для него не проблема.
20. Часто портится настроение: накатывает уныние, хандра.
21. Все, что касается других, не волнует: сосредоточен на себе; занят собой.
22. Люди, как правило, ему нравятся.
23. Не стесняется своих чувств, открыто их выражает.
24. Среди большого стечения народа бывает немножко одиноко.
25. Сейчас очень не по себе. Хочется все бросить, куда-нибудь спрятаться.

26. С окружающими обычно ладит.
27. Всего труднее бороться с самим собой.
28. Настораживает незаслуженное доброжелательное отношения окружающих.
29. В душе – оптимист, верит в лучшее.
30. Человек неподатливый, упрямый; таких называют трудными.
31. К людям критичен и судит их, если считает, что они этого заслуживают.
32. Обычно чувствует себя не ведущим, а ведомым: ему не всегда удается мыслить и действовать самостоятельно.
33. Большинство из тех, кто его знает, хорошо к нему относится, любит его.
34. Иногда бывают такие мысли, которыми не хотелось бы ни с кем делиться.
35. Человек с привлекательной внешностью.
36. Чувствует себя беспомощным, нуждается в ком-то, кто был бы рядом.
37. Приняв решение, следует ему.
38. Принимает, казалось бы, самостоятельные решения, не может освободиться от влияния других людей.
39. Испытывает чувство вины, даже когда винить себя как будто не в чем.
40. Чувствует неприязнь к тому, что его окружает.
41. Всем доволен.
42. Выбит из колеи: не может собраться, взять себя в руки, организовать себя.
43. Чувствует вялость; все, что раньше волновало, стало вдруг безразличным.
44. Уравновешен, спокоен.
45. Разозлившись, нередко выходит из себя.
46. Часто чувствует себя обиженным.
47. Человек порывистый, нетерпеливый, горячий: не хватает сдержанности.
48. Бывает, что сплетничает.
49. Не очень доверяет своим чувствам: они иногда подводят его.
50. Довольно трудно быть самим собой.
51. На первом месте рассудок, а не чувство: прежде чем что-либо сделать, подумает.
52. Происходящее с ним толкует на свой лад, способен напридумывать лишнего. Словом – не от мира сего.
53. Человек, терпимый к людям, и принимает каждого таким, каков он есть.
54. Старается не думать о своих проблемах.
55. Считает себя интересным человеком – привлекательным как личность, заметным.
56. Человек стеснительный, легко тушется.
57. Обязательно нужно напоминать, подталкивать, чтобы довел дело до конца.
58. В душе чувствует превосходство над другими.
59. Нет ничего, в чем бы выразил себя, проявил свою индивидуальность,

свое Я.

60. Боится того, что подумают о нем другие.
61. Честолюбив, равнодушен к успеху, похвале: в том, что для него существенно, старается быть среди лучших.
62. Человек, у которого в настоящий момент многое достойно презрения.
63. Человек деятельный, энергичный, полон инициатив.
64. Пасует перед трудностями и ситуациями, которые грозят осложнениями.
65. Себя просто недостаточно ценит.
66. По натуре вождь и умеет влиять на других.
67. Относится к себе в целом хорошо.
68. Человек настойчивый, напористый; ему всегда важно настоять на своем.
69. Не любит, когда с кем-нибудь портятся отношения, особенно – если разногласия грозят стать явными.
70. Подолгу не может принять решение, а потом сомневается в его правильности.
71. Пребывает в растерянности; все спуталось, все смешалось у него.
72. Доволен собой.
73. Невезучий.
74. Человек приятный, располагающий к себе.
75. Лицом, может, и не очень пригож, но может нравиться как человек, как личность.
76. Презирает лиц противоположного пола и не связывается с ними.
77. Когда нужно что-то сделать, охватывает страх; а вдруг – не справлюсь, а вдруг – не получится.
78. Легко, спокойно на душе, нет ничего, что сильно бы тревожило.
79. Умеет упорно работать.
80. Чувствует, что растет, взрослеет: меняется сам и отношение к окружающему миру.
81. Случается, что говорит о том, в чем совсем не разбирается.
82. Всегда говорит только правду.
83. Встревожен, обеспокоен, напряжен.
84. Чтобы заставить хоть что-то сделать, нужно как следует настоять, и тогда он уступит.
85. Чувствует неуверенность в себе.
86. Обстоятельства часто вынуждают защищать себя, оправдываться и обосновывать свои поступки.
87. Человек уступчивый, податливый, мягкий в отношениях с другими.
88. Человек толковый, любит размышлять.
89. Иной раз любит прихвастнуть.
90. Принимает решения и тут же их меняет; презирает себя за безволие, а сделать с собой ничего не может.
91. Старается полагаться на свои силы, не рассчитывает на чью-то помощь.
92. Никогда не опаздывает.
93. Испытывает ощущение скованности, внутренней несвободы.

94. Выделяется среди других.
 95. Не очень надежный товарищ, не во всем можно положиться.
 96. В себе все ясно, себя хорошо понимает.
 97. Общительный, открытый человек; легко сходится с людьми.
 98. Силы и способности вполне соответствуют тем задачам, которые приходится решать; со всем может справиться.
 99. Себя не ценит: никто его всерьез не воспринимает; в лучшем случае к нему снисходительны, просто терпят.
 100. Беспокоится, что лица противоположного пола слишком занимают мысли.
 101. Все свои привычки считает хорошими.

БЛАНК ДЛЯ ОТВЕТОВ

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									

Методика диагностики рефлексивности А.В. Карпова

Инструкция: Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа: 1 - абсолютно неверно; 2 - неверно; 3 - скорее неверно; 4 - не знаю; 5 - скорее верно; 6 - верно; 7 - совершенно верно. Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

Текст опросника

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о

нем.

5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.

6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.

7. Главное для меня - представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.

8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.

9. Я часто ставлю себя на место другого человека.

10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.

11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.

12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.

13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.

14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.

15. Я беспокоюсь о своем будущем.

16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.

17. Порой я принимаю необдуманные решения.

18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.

19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.

20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.

21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.

22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.

23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.

24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, какими словами это лучше сделать, чтобы его не обидеть.

25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.

26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.

27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Текст опросника «Стиль саморегуляции поведения» Моросановой В.И.

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.»

Утверждения		Верно	Пожалуй, верно	Пожалуй, неверно	Неверно
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, редко следую чужим советам.				
32.	Считаю разумным принцип: сначала надо ввязаться в бой, а затем искать средства для победы.				
33.	Люблю помечтать о будущем, но это скорее фантазии, чем реальность.				
34.	Стараюсь всегда учитывать мнение товарищей о себе и своей работе.				
35.	Если я занят чем-то важным для себя, то могу работать в любой обстановке.				
36.	В ожидании важных событий				

	стремлюсь заранее представить последовательность своих действий при том или ином развитии ситуации.				
37.	Прежде чем взяться за дело, мне необходимо собрать подробную информацию об условиях его выполнения и сопутствующих обстоятельствах.				
38.	Редко отступаю от начатого дела.				
39.	Часто допускаю небрежное отношение к своим обязательствам в случае усталости и плохого самочувствия.				
40.	Если я считаю, что прав, то меня мало волнует мнение окружающих о моих действиях.				
41.	Про меня говорят, что я «разбрасываюсь», не умею отделить главное от второстепенного.				
42.	Не умею и не люблю заранее планировать свой бюджет.				
43.	Если в работе не удалось добиться устраивающего меня качества, стремлюсь переделать, даже если окружающим это 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.				
--	-------------------------	--	--	--	--

Текст опросника смысложизненных ориентаций А.Н. Леонтьева.

Инструкция: «Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача — выбрать одно из утверждений, которое, по Вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1, 2, 3, в зависимости от того, насколько Вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения на Ваш взгляд одинаково верны).»

1.	Обычно мне очень скучно.	3 2 1 0 1 2 3	Обычно я полон энергии.
2.	Жизнь кажется мне всегда волнующей и захватывающей.	3 2 1 0 1 2 3	Жизнь кажется мне совершенно спокойной и рутинной.
3.	В жизни я не имею определенных целей и намерений.	3 2 1 0 1 2 3	В жизни я имею очень ясные цели и намерения.
4.	Моя жизнь представляется мне крайне бессмысленной и бесцельной.	3 2 1 0 1 2 3	Моя жизнь представляется мне вполне осмысленной и целеустремленной.
5.	Каждый день кажется мне всегда новым и непохожим на другие.	3 2 1 0 1 2 3	Каждый день кажется мне совершенно похожим на все другие
6.	Когда я уйду на пенсию, я займусь интересными вещами, которыми всегда мечтал заняться.	3 2 1 0 1 2 3	Когда я уйду на пенсию, я постараюсь не обременять себя никакими заботами.
7.	Моя жизнь сложилась именно так, как я мечтал.	3 2 1 0 1 2 3	Моя жизнь сложилась совсем не так, как я мечтал.
8.	Я не добился успехов в осуществлении своих жизненных планов.	3 2 1 0 1 2 3	Я осуществил многое из того, что было мною запланировано в жизни.

9.	Моя жизнь пуста и неинтересна.	3 2 1 0 1 2 3	Моя жизнь наполнена интересными деталями.
10.	Если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она была вполне осмысленной.	3 2 1 0 1 2 3	Если бы мне пришлось сегодня подводить итог моей жизни, то я бы сказал, что она не имела смысла.
11.	Если бы я мог выбирать, то я бы построил свою жизнь совершенно иначе.	3 2 1 0 1 2 3	Если бы я мог выбирать, то я бы прожил жизнь еще раз так же, как живу сейчас.
12.	Когда я смотрю на окружающий меня мир, он часто приводит меня в растерянность и беспокойство.	3 2 1 0 1 2 3	Когда я смотрю на окружающий меня мир, он совсем не вызывает у меня беспокойства и растерянности
13.	Я человек очень обязательный	3 2 1 0 1 2 3	Я человек совсем не обязательный.
14.	Я полагаю, что человек имеет возможность осуществить свой жизненный выбор по своему желанию.	3 2 1 0 1 2 3	Я полагаю, что человек лишен возможности выбирать из-за влияния природных способностей и обстоятельств.
15.	Я определенно могу назвать себя целеустремленным человеком.	3 2 1 0 1 2 3	Я не могу назвать себя целеустремленным человеком.
16.	В жизни я еще не нашел своего призвания и ясных целей.	3 2 1 0 1 2 3	В жизни я нашел свое призвание и цели
17.	Мои жизненные взгляды еще не определились.	3 2 1 0 1 2 3	Мои жизненные взгляды вполне определились
18.	Я считаю, что мне удалось найти призвание и интересные цели в жизни,	3 2 1 0 1 2 3	Я едва ли способен найти призвание и интересные цели в жизни.
19.	Моя жизнь в моих руках, и я сам управляю ею.	3 2 1 0 1 2 3	Моя жизнь не подвластна мне и она управляется внешними событиями.

20.	Мои повседневные дела приносят мне удовольствие и удовлетворение.	3 2 1 0 1 2 3	Мои повседневные дела приносят мне сплошные неприятности и переживания

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

**Сводная таблица первичных данных по методике эмоционального выгорания А.А. Рукавишникова
(преподаватели высшей школы)**

Таблица №1

№ п/п	Код	Возраст	Должность	Психоэмоциональное истощение	Личностное отдаление	Профессиональная мотивация	Индекс психического выгорания
1	КГН	65	доцент	26	36	38	100
2	ПАМ	40	ст. преподаватель	35	30	39	104
3	БНА	40	доцент	28	30	40	98
4	КГС	40	ст. преподаватель	22	24	35	81
5	СНА	26	преподаватель	28	33	38	99
6	НЕП	41	доцент	22	43	29	94
7	ННА	33	ст. преподаватель	19	26	45	90
8	АНН	32	профессор	51	32	26	109
9	ПЕВ	33	преподаватель	20	18	17	55
10	МЮН	37	ст. преподаватель	50	47	46	143
11	ААА	37	доцент	21	31	19	72
12	КАМ	34	доцент	45	45	39	129
13	БММ	30	ст. преподаватель	45	38	19	102
14	НЛВ	47	профессор	39	36	36	111
15	БИВ	40	преподаватель	26	22	51	99
16	АИВ	46	профессор	27	28	39	94
17	ААД	25	преподаватель	27	31	37	95
18	БТА	33	доцент	21	20	71	112
19	ПЕВ	28	преподаватель	23	29	33	86
20	БАВ	52	профессор	25	27	40	92
21	ФЮВ	55	доцент	28	27	40	95
22	БОВ	29	преподаватель	28	26	36	90
23	НЛА	53	доцент	28	29	35	92

Продолжение таблицы № 1

№ п/п	Код	Возраст	Должность	Психоэмоциональное истощение	Личностное отдаление	Профессиональная мотивация	Индекс психического выгорания
24	МОВ	42	ст. преподаватель	28	38	34	100
25	ШМВ	52	профессор	27	29	38	94
26	КВМ	34	ст. преподаватель	35	28	39	102
27	КЯВ	34	доцент	17	23	47	87
28	ГИБ	51	профессор	39	29	36	104
29	ПТИ	29	преподаватель	21	21	45	87
30	ЛРА	31	ст. преподаватель	22	27	38	87
31	ПАЛ	31	ст. преподаватель	26	30	40	96
32	МПВ	38	профессор	42	30	36	111
33	ШТА	50	профессор	27	27	38	92
34	МЮМ	35	доцент	27	29	37	93
35	ГИС	34	ст. преподаватель	27	29	39	95
36	БАС	52	профессор	34	41	43	118
37	ПАМ	39	доцент	36	27	53	116
38	НОО	25	преподаватель	30	31	52	113
39	ЛЮВ	32	ст. преподаватель	38	43	48	129
40	ВЛА	35	доцент	36	37	41	114
41	ФЮВ2	54	профессор	16	22	41	79
42	БАС	24	преподаватель	35	29	48	112
43	МЕН	43	профессор	26	15	47	88
44	БГИ	33	доцент	52	45	34	131
45	ААА	30	ст. преподаватель	34	49	59	142
46	КНП	36	преподаватель	45	38	42	125
47	РЛА	38	доцент	16	25	48	89
48	ВАА	30	доцент	9	16	38	63
49	ЛСИ	36	ст. преподаватель	27	41	53	121
50	ТАА	30	преподаватель	41	24	51	116
51	РАС	29	ст. преподаватель	19	16	47	82

Продолжение таблицы № 1

№ п/п	Код	Возраст	Должность	Психоэмоциональное истощение	Личностное отдаление	Профессиональная мотивация	Индекс психического выгорания
52	САИ	32	ст. преподаватель	32	34	54	120
53	ВАД	24	преподаватель	35	36	57	128
54	МИИ	43	профессор	48	47	48	143
55	СЕС	27	преподаватель	27	26	54	107
56	ИНМ	29	ст. преподаватель	17	24	50	91
57	ФНВ	30	ст. преподаватель	9	23	46	78
58	МИЕ	41	профессор	45	32	53	130
59	МВЕ	25	преподаватель	9	19	50	78
60	ВОА	52	профессор	12	14	44	70
61	ОФА	25	преподаватель	25	31	25	81
62	КГС	38	доцент	14	32	51	97
63	ЮЕВ	26	преподаватель	27	26	57	107
64	НРА	33	доцент	21	24	42	87
65	ННЛ	32	преподаватель	24	25	54	103
66	АЛК	25	преподаватель	21	32	46	99
67	МЮН	35	доцент	21	16	49	86
68	СНА2	27	ст. преподаватель	31	25	42	98
69	ЛИИ	32	ст. преподаватель	41	49	45	135
70	БЕИ	30	преподаватель	34	43	50	127
71	БСИ	29	преподаватель	28	17	31	76
72	САР	37	доцент	35	33	62	130
73	КВА	45	профессор	27	32	44	103
74	ЧВИ	50	доцент	33	28	43	104
75	АПА	49	профессор	26	25	42	93
76	ЩЕА	25	преподаватель	27	31	53	111
77	НАА	28	ст. преподаватель	35	29	44	108
78	КГГ	50	доцент	15	18	39	72
79	КВМ	34	профессор	25	26	55	106

Продолжение таблицы № 1

№ п/п	Код	Возраст	Должность	Психоэмоциональное истощение	Личностное отдаление	Профессиональная мотивация	Индекс психического выгорания
80	ЛРА 2	30	ст. преподаватель	46	38	46	130
81	КЕП	39	доцент	23	28	45	96
82	САА	27	ст. преподаватель	20	26	41	87
83	КЕН	23	преподаватель	12	10	37	59
84	ЧИН	33	доцент	10	17	44	71
85	ШТА 2	50	профессор	5	12	41	58
86	ИВГ	44	профессор	57	57	39	153
87	ВОЯ	35	доцент	29	33	61	123
88	СВИ	51	профессор	28	37	62	127
89	ПТВ	24	преподаватель	28	31	55	114
90	БВА	54	профессор	34	37	45	116
91	РИВ	32	ст. преподаватель	23	26	45	94
92	ШЕА	26	преподаватель	26	23	50	99
93	ДТС	56	профессор	29	30	37	96
94	НОВ	24	преподаватель	32	29	53	114
95	САО	26	преподаватель	52	39	49	140
96	АЮВ	28	ст. преподаватель	21	17	46	84
97	СВВ	30	преподаватель	32	50	29	111
98	АЕН	28	ст. преподаватель	17	22	31	70
99	ЕПН	36	доцент	24	26	58	108

Сводная таблица первичных данных по опроснику «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой у преподавателей высшей школы

Таблица 2

№ п/п	Код	Возраст	Должность	Планирование	Программирование	Гибкость	Моделирование	Оценка результатов	Самостоятельность	Общий уровень саморегуляции
1	КГН	65	доцент	5	4	7	4	3	4	23
2	ПАМ	40	ст. преподаватель	6	2	5	2	4	3	14
3	БНА	40	доцент	7	3	7	4	5	8	25
4	КГС	40	ст. преподаватель	5	5	4	4	5	5	16
5	СНА	26	преподаватель	5	4	4	5	2	7	28
6	НЕП	41	доцент	3	5	6	3	7	5	13
7	ННА	33	ст. преподаватель	4	6	5	2	6	6	16
8	АНН	32	профессор	6	7	4	4	3	8	21
9	ПЕВ	33	преподаватель	4	4	3	2	5	4	23
10	МЮН	37	ст. преподаватель	7	8	5	6	6	3	21
11	ААА	37	доцент	2	5	4	4	6	6	20
12	КАМ	34	доцент	6	7	7	6	4	5	25
13	БММ	30	ст. преподаватель	3	4	6	2	3	4	13
14	НЛВ	47	профессор	5	3	5	7	5	6	17
15	БИВ	40	преподаватель	6	6	5	3	7	7	28
16	АИВ	46	профессор	4	7	4	4	4	4	26
17	ААД	25	преподаватель	3	4	3	2	4	5	20
18	БТА	33	доцент	7	5	4	5	6	4	16
19	ПЕВ	28	преподаватель	8	7	5	6	2	7	13
20	БАВ	52	профессор	2	5	4	3	5	8	17
21	ФЮВ	55	доцент	4	7	5	5	4	6	23
22	БОВ	29	преподаватель	6	3	6	4	4	7	29
23	НЛА	53	доцент	4	2	4	4	3	4	14

Продолжение таблицы № 2

№ п/п	Код	Возраст	Должность	Планирование	Программирование	Гибкость	Моделирование	Оценка результатов	Самостоятельность	Общий уровень саморегуляции
24	МОВ	42	ст. преподаватель	4	3	4	3	7	5	17
25	ШМВ	52	профессор	5	4	6	4	4	6	25
26	КВМ	34	ст. преподаватель	6	3	7	7	5	7	23
27	КЯВ	34	доцент	6	2	5	5	2	4	14
28	ГИБ	51	профессор	8	6	4	6	3	5	28
29	ПТИ	29	преподаватель	3	4	5	3	4	3	24
30	ЛРА	31	ст. преподаватель	5	6	4	4	6	6	21
31	ПАЛ	31	ст. преподаватель	3	3	6	2	4	3	23
32	МПВ	38	профессор	4	2	5	5	5	6	17
33	ШТА	50	профессор	7	6	3	4	7	5	24
34	МЮМ	35	доцент	6	8	6	5	5	5	15
35	ГИС	34	ст. преподаватель	4	4	4	5	5	7	27
36	БАС	52	профессор	4	5	2	3	6	4	13
37	ПАМ	39	доцент	6	3	5	5	4	5	16
38	НОО	25	преподаватель	3	2	4	6	3	6	19
39	ЛЮВ	32	ст. преподаватель	3	3	6	2	6	4	12
40	ВЛА	35	доцент	6	7	3	5	4	7	19
41	ФЮВ2	54	профессор	7	5	5	4	5	6	20
42	БАС	24	преподаватель	5	7	4	6	2	4	30
43	МЕН	43	профессор	6	6	4	5	8	5	25
44	БГИ	33	доцент	8	6	5	7	5	7	24
45	ААА	30	ст. преподаватель	7	2	4	4	4	3	14
46	КНП	36	преподаватель	5	5	6	5	6	8	18
47	РЛА	38	доцент	2	3	5	3	4	5	14
48	ВАА	30	доцент	6	4	7	5	6	4	21
49	ЛСИ	36	ст. преподаватель	4	2	5	4	5	6	24
50	ТАА	30	преподаватель	6	4	6	5	2	4	20

Продолжение таблицы № 2

№ п/п	Код	Возраст	Должность	Планирование	Программирование	Гибкость	Моделирование	Оценка результатов	Самостоятельность	Общий уровень саморегуляции
51	РАС	29	ст. преподаватель	5	2	4	3	4	5	15
52	САИ	32	ст. преподаватель	3	5	7	5	2	5	12
53	ВАД	24	преподаватель	4	6	6	5	2	6	19
54	МИИ	43	профессор	4	3	4	3	5	7	14
55	СЕС	27	преподаватель	7	5	5	6	3	4	28
56	ИНМ	29	ст. преподаватель	4	4	3	4	7	3	23
57	ФНВ	30	ст. преподаватель	5	7	4	4	4	6	17
58	МИЕ	41	профессор	6	4	5	5	5	5	15
59	МВЕ	25	преподаватель	7	8	6	6	3	7	15
60	ВОА	52	профессор	6	6	5	4	6	4	28
61	ОФА	25	преподаватель	6	4	6	6	6	5	24
62	КГС	38	доцент	5	7	7	4	5	5	15
63	ЮЕВ	26	преподаватель	3	5	4	5	7	6	13
64	НРА	33	доцент	6	4	5	6	4	7	16
65	ННЛ	32	преподаватель	5	6	5	4	5	5	22
66	АЛК	25	преподаватель	6	3	6	6	5	4	25
67	МЮН	35	доцент	2	2	4	3	4	3	13
68	СНА2	27	ст. преподаватель	4	6	3	5	3	5	20
69	ЛИИ	32	ст. преподаватель	7	8	4	6	5	4	15
70	БЕИ	30	преподаватель	6	4	6	4	4	4	18
71	БСИ	29	преподаватель	5	6	7	5	5	6	21
72	САР	37	доцент	5	2	3	5	2	5	16
73	КВА	45	профессор	4	6	5	4	4	5	12
74	ЧВИ	50	доцент	3	4	6	5	3	6	15
75	АПА	49	профессор	6	7	4	4	5	7	18
76	ЩЕА	25	преподаватель	4	5	6	6	8	6	25
77	НАА	28	ст. преподаватель	5	5	5	5	4	7	23
78	КГГ	50	доцент	4	5	9	6	7	8	31

Продолжение таблицы № 2

№ п/п	Код	Возраст	Должность	Планирование	Программирование	Гибкость	Моделирование	Оценка результатов	Самостоятельность	Общий уровень саморегуляции
79	КВМ	34	профессор	4	6	6	5	2	6	29
80	ЛРА 2	30	ст. преподаватель	4	3	4	3	5	7	26
81	КЕП	39	доцент	7	5	5	6	3	4	28
82	САА	27	ст. преподаватель	7	3	7	4	5	8	25
83	КЕН	23	преподаватель	5	5	4	4	5	5	28
84	ЧИН	33	доцент	5	6	4	5	4	3	27
85	ШТА 2	50	профессор	5	2	3	5	3	5	23
86	ИВГ	44	профессор	4	6	4	4	5	4	27
87	ВОЯ	35	доцент	3	4	6	5	4	4	26
88	СВИ	51	профессор	6	4	5	5	6	5	31
89	ПТВ	24	преподаватель	4	2	7	4	5	4	26
90	БВА	54	профессор	6	4	7	5	2	6	30
91	РИВ	32	ст. преподаватель	5	2	6	3	4	6	26
92	ШЕА	26	преподаватель	3	5	5	5	2	7	27
93	ДТС	56	профессор	4	6	9	5	2	8	23
94	НОВ	24	преподаватель	5	5	4	4	5	5	28
95	САО	26	преподаватель	3	6	4	5	2	2	22
96	АЮВ	28	ст. преподаватель	6	2	6	4	5	5	28
97	СВВ	30	преподаватель	4	4	5	3	3	3	22
98	АЕН	28	ст. преподаватель	4	4	5	3	5	4	25
99	ЕПН	36	доцент	5	4	7	5	5	5	31

**Сводная таблица первичных данных по методикам: тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева;
методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова у преподавателей высшей школы**

Таблица 3

№ п/п	Код	Возраст	Должность	Цели	Процесс	Результат	ЛК Я	ЛК Жизнь	Осмысленность жизни	Рефлексивность
-------	-----	---------	-----------	------	---------	-----------	------	----------	---------------------	----------------

Продолжение таблицы № 3

№ п/п	Код	Возраст	Должность	Цели	Процесс	Результат	ЛК Я	ЛК Жизнь	Осмысленность жизни	Рефлексивность
1	КГН	65	доцент	29	32	23	23	32	98	125
2	ПАМ	40	ст. преподаватель	34	32	27	22	31	102	116
3	БНА	40	доцент	33	29	27	22	32	105	143
4	КГС	40	ст. преподаватель	33	33	26	19	31	105	132
5	СНА	26	преподаватель	32	33	27	25	35	110	133
6	НЕП	41	доцент	31	33	24	18	27	98	116
7	ННА	33	ст. преподаватель	32	34	33	22	30	102	110
8	АНН	32	профессор	33	26	34	28	40	105	136
9	ПЕВ	33	преподаватель	32	39	34	27	37	105	152
10	МЮН	37	ст. преподаватель	41	38	26	28	39	110	151
11	ААА	37	доцент	34	37	18	27	33	98	144
12	КАМ	34	доцент	33	31	32	23	31	102	128
13	БММ	30	ст. преподаватель	28	36	23	27	31	105	116
14	НЛВ	47	профессор	34	37	22	25	39	105	136
15	БИВ	40	преподаватель	38	37	32	28	39	128	129
16	АИВ	46	профессор	36	35	28	21	32	112	118
17	ААД	25	преподаватель	33	33	26	19	31	104	144
18	БТА	33	доцент	27	34	25	19	27	98	169
19	ПЕВ	28	преподаватель	32	26	22	24	30	97	111
20	БАВ	52	профессор	37	39	34	27	40	128	127
21	ФЮВ	55	доцент	40	38	28	28	37	122	120
22	БОВ	29	преподаватель	39	37	32	27	39	130	153
23	НЛА	53	доцент	29	31	24	23	33	99	145
24	МОВ	42	ст. преподаватель	41	36	33	27	40	131	141
25	ШМВ	52	профессор	38	37	34	25	39	128	135
26	КВМ	34	ст. преподаватель	42	38	34	27	40	134	127
27	КЯВ	34	доцент	33	29	26	20	29	103	115
28	ГИБ	51	профессор	33	25	18	28	30	110	119
29	ПТИ	29	преподаватель	38	38	32	27	38	128	133

Продолжение таблицы № 3

№ п/п	Код	Возраст	Должность	Цели	Процесс	Результат	ЛК Я	ЛК Жизнь	Осмысленность жизни	Рефлексивность
30	ЛРА	31	ст. преподаватель	34	35	28	21	31	108	126
31	ПАЛ	31	ст. преподаватель	35	32	28	22	31	110	146
32	МПВ	38	профессор	38	36	32	26	39	127	166
33	ШТА	50	профессор	40	38	34	27	39	130	104
34	МЮМ	35	доцент	29	31	27	23	34	101	118
35	ГИС	34	ст. преподаватель	29	37	27	18	33	105	126
36	БАС	52	профессор	20	24	21	10	15	65	129
37	ПАМ	39	доцент	36	34	28	22	28	110	116
38	НОО	25	преподаватель	37	39	28	26	38	124	144
39	ЛЮВ	32	ст. преподаватель	42	34	32	25	37	122	135
40	ВЛА	35	доцент	28	19	15	18	23	72	124
41	ФЮВ2	54	профессор	42	35	29	27	39	125	117
42	БАС	24	преподаватель	40	29	31	24	36	118	126
43	МЕН	43	профессор	42	41	33	27	39	133	135
44	БГИ	33	доцент	29	23	23	17	28	90	111
45	ААА	30	ст. преподаватель	24	21	22	16	21	83	145
46	КНП	36	преподаватель	38	31	22	21	32	104	150
47	РЛА	38	доцент	42	40	32	28	40	135	161
48	ВАА	30	доцент	40	41	34	27	41	131	110
49	ЛСИ	36	ст. преподаватель	30	27	26	21	28	98	120
50	ТАА	30	преподаватель	41	40	32	28	39	134	138
51	РАС	29	ст. преподаватель	39	37	30	24	34	119	125
52	САИ	32	ст. преподаватель	33	30	26	22	28	105	116
53	ВАД	24	преподаватель	32	35	29	20	28	105	150
54	МИИ	43	профессор	42	25	22	18	27	98	126
55	СЕС	27	преподаватель	36	29	29	24	32	111	132
56	ИНМ	29	ст. преподаватель	33	32	29	23	34	114	144
57	ФНВ	30	ст. преподаватель	40	37	29	26	35	122	116
58	МИЕ	41	профессор	35	35	31	23	36	117	118

Продолжение таблицы № 3

№ п/п	Код	Возраст	Должность	Цели	Процесс	Результат	ЛК Я	ЛК Жизнь	Осмысленность жизни	Рефлексивность
59	МВЕ	25	преподаватель	37	38	31	24	34	120	125
60	ВОА	52	профессор	28	24	25	20	36	99	135
61	ОФА	25	преподаватель	13	24	24	13	15	71	116
62	КГС	38	доцент	41	29	29	25	30	106	124
63	ЮЕВ	26	преподаватель	37	26	26	22	37	110	131
64	НРА	33	доцент	37	36	30	23	32	113	110
65	ННЛ	32	преподаватель	37	32	25	24	29	110	116
66	АЛК	25	преподаватель	30	39	25	21	29	100	104
67	МЮН	35	доцент	35	28	22	27	27	106	145
68	СНА2	27	ст. преподаватель	41	31	31	27	39	122	163
69	ЛИИ	32	ст. преподаватель	38	29	32	25	38	113	109
70	БЕИ	30	преподаватель	34	26	28	23	31	98	138
71	БСИ	29	преподаватель	33	27	31	16	33	108	117
72	САР	37	доцент	37	32	29	24	33	108	145
73	КВА	45	профессор	27	25	17	15	24	79	132
74	ЧВИ	50	доцент	32	29	26	14	28	94	144
75	АПА	49	профессор	31	30	21	18	31	95	146
76	ЩЕА	25	преподаватель	42	30	28	28	36	109	133
77	НАА	28	ст. преподаватель	21	27	20	21	22	84	128
78	КГГ	50	доцент	42	18	29	28	24	104	144
79	КВМ	34	профессор	42	31	27	28	36	119	116
80	ЛРА 2	30	ст. преподаватель	35	19	24	18	25	88	117
81	КЕП	39	доцент	35	27	27	23	28	102	120
82	САА	27	ст. преподаватель	42	40	32	27	39	129	133
83	КЕН	23	преподаватель	31	28	25	22	31	102	143
84	ЧИН	33	доцент	39	33	31	25	37	119	109
85	ШТА 2	50	профессор	30	31	25	21	30	101	118
86	ИВГ	44	профессор	42	39	32	28	36	131	115
87	ВОЯ	35	доцент	36	31	29	24	36	113	143

Продолжение таблицы № 3

№ п/п	Код	Возраст	Должность	Цели	Процесс	Результат	ЛК Я	ЛК Жизнь	Осмысленность жизни	Рефлексивность
88	СВИ	51	профессор	42	32	32	27	40	122	127
89	ПТВ	24	преподаватель	35	35	32	23	38	121	138
90	БВА	54	профессор	34	30	24	16	17	84	126
91	РИВ	32	ст. преподаватель	31	24	29	19	35	100	124
92	ШЕА	26	преподаватель	36	34	27	24	32	107	145
93	ДТС	56	профессор	35	33	27	20	31	104	117
94	НОВ	24	преподаватель	35	34	32	23	39	114	126
95	САО	26	преподаватель	39	32	28	25	36	119	127
96	АЮВ	28	ст. преподаватель	26	27	21	18	23	85	138
97	СВВ	30	преподаватель	29	21	18	10	21	71	126
98	АЕН	28	ст. преподаватель	24	30	20	20	29	93	124
99	ЕПН	36	доцент	37	26	26	22	37	110	145

Сводная таблица первичных данных по методикам: Опросник социально-психологической адаптации личности К. Роджерса и Р. Даймонда; Шкала субъективного благополучия; Методика оценки интегральной удовлетворенности трудом (преподаватели высшей школы)

Таблица 4

№ п/п	Код	Возраст	Должность	Адаптированность (А)	Принятие себя (S)	Принятие других (L)	Эмоциональный комфорт (Е)	Интернальность (I)	Доминирование (D)	Общая удовлетворенность трудом	Шкала субъективного благополучия
1	КГН	65	доцент	60	76	63	59	66	48	17	40
2	ПАМ	40	ст. преподаватель	61	71	67	53	63	58	19	53
3	БНА	40	доцент	56	67	59	54	63	58	16	62
4	КГС	40	ст. преподаватель	67	72	74	74	68	42	19	27
5	СНА	26	преподаватель	72	63	64	86	47	24	20	43

Продолжение таблицы № 4

№ п/п	Код	Возраст	Должность	Адаптированность (А)	Принятие себя (S)	Принятие других (L)	Эмоциональный комфорт (Е)	Интернальность (I)	Доминирование (D)	Общая удовлетворенность трудом	Шкала субъективного благополучия
6	НЕП	41	доцент	86	74	62	84	69	45	17	45
7	ННА	33	ст. преподаватель	74	69	72	66	54	41	17	42
8	АНН	32	профессор	68	79	61	60	70	52	17	34
9	ПЕВ	33	преподаватель	58	70	52	77	47	49	20	59
10	МЮН	37	ст. преподаватель	65	80	64	81	58	47	14	27
11	ААА	37	доцент	44	60	41	44	39	44	20	47
12	КАМ	34	доцент	77	85	81	80	64	72	19	36
13	БММ	30	ст. преподаватель	77	94	73	78	94	65	19	41
14	НЛВ	47	профессор	67	80	67	71	70	60	17	55
15	БИВ	40	преподаватель	56	73	56	46	52	28	16	71
16	АИВ	46	профессор	81	98	74	86	76	75	18	41
17	ААД	25	преподаватель	74	91	72	63	71	53	20	47
18	БТА	33	доцент	68	79	61	60	70	52	18	32
19	ПЕВ	28	преподаватель	58	70	52	77	47	49	17	39
20	БАВ	52	профессор	65	80	64	81	58	47	21	44
21	ФЮВ	55	доцент	44	60	41	44	39	44	15	40
22	БОВ	29	преподаватель	77	85	81	80	64	72	21	37
23	НЛА	53	доцент	77	94	73	78	94	65	13	29
24	МОВ	42	ст. преподаватель	67	80	67	71	70	60	19	29
25	ШМВ	52	профессор	56	73	56	46	52	28	12	50
26	КВМ	34	ст. преподаватель	81	98	74	86	76	75	17	36
27	КЯВ	34	доцент	49	50	80	70	45	31	24	37
28	ГИБ	51	профессор	66	41	46	54	47	35	16	40
29	ПТИ	29	преподаватель	50	54	62	41	54	37	23	58
30	ЛРА	31	ст. преподаватель	39	58	70	42	56	33	20	66
31	ПАЛ	31	ст. преподаватель	52	55	29	41	64	27	20	31

Продолжение таблицы № 4

№ п/п	Код	Возраст	Должность	Адаптированность (А)	Принятие себя (S)	Принятие других (L)	Эмоциональный комфорт (Е)	Интернальность (I)	Доминирование (D)	Общая удовлетворенность трудом	Шкала субъективного благополучия
32	МПВ	38	профессор	50	63	55	42	61	41	16	26
33	ШТА	50	профессор	46	52	94	54	57	29	18	38
34	МЮМ	35	доцент	55	47	97	56	47	41	21	61
35	ГИС	34	ст. преподаватель	50	62	23	54	44	40	21	31
36	БАС	52	профессор	64	90	57	57	64	57	19	65
37	ПАМ	39	доцент	52	64	54	51	52	50	18	55
38	НОО	25	преподаватель	59	85	67	60	52	24	20	37
39	ЛЮВ	32	ст. преподаватель	63	73	64	66	58	59	18	38
40	ВЛА	35	доцент	68	79	61	60	70	52	17	54
41	ФЮВ2	54	профессор	58	70	52	77	47	49	21	36
42	БАС	24	преподаватель	65	80	64	81	58	47	15	42
43	МЕН	43	профессор	44	60	41	44	39	44	21	49
44	БГИ	33	доцент	77	85	81	80	64	72	13	61
45	ААА	30	ст. преподаватель	77	94	73	78	94	65	19	65
46	КНП	36	преподаватель	67	80	67	71	70	60	12	50
47	РЛА	38	доцент	56	73	56	46	52	28	17	41
48	ВАА	30	доцент	81	98	74	86	76	75	24	21
49	ЛСИ	36	ст. преподаватель	74	91	72	63	71	53	16	49
50	ТАА	30	преподаватель	69	72	91	53	77	41	23	59
51	РАС	29	ст. преподаватель	85	98	91	91	83	51	20	45
52	САИ	32	ст. преподаватель	64	78	72	63	73	53	20	55
53	ВАД	24	преподаватель	64	80	60	58	71	56	16	51
54	МИИ	43	профессор	75	90	71	77	76	48	18	81
55	СЕС	27	преподаватель	67	78	54	69	78	77	21	59
56	ИНМ	29	ст. преподаватель	86	100	64	100	92	77	21	41
57	ФНВ	30	ст. преподаватель	71	64	71	62	55	56	19	33

Продолжение таблицы № 4

№ п/п	Код	Возраст	Должность	Адаптированность (А)	Принятие себя (S)	Принятие других (L)	Эмоциональный комфорт (Е)	Интернальность (I)	Доминирование (D)	Общая удовлетворенность трудом	Шкала субъективного благополучия
58	МИЕ	41	профессор	82	85	92	90	89	75	19	46
59	МВЕ	25	преподаватель	68	84	70	61	67	30	20	35
60	ВОА	52	профессор	80	93	93	70	80	50	19	40
61	ОФА	25	преподаватель	53	58	37	48	44	33	23	41
62	КГС	38	доцент	51	58	68	61	52	42	17	49
63	ЮЕВ	26	преподаватель	49	50	80	70	45	31	17	56
64	НРА	33	доцент	66	41	46	54	47	35	19	52
65	ННЛ	32	преподаватель	50	54	62	41	54	37	15	70
66	АЛК	25	преподаватель	39	58	70	42	56	33	19	47
67	МЮН	35	доцент	52	55	29	41	64	27	20	53
68	СНА2	27	ст. преподаватель	50	63	55	42	61	41	22	48
69	ЛИИ	32	ст. преподаватель	46	52	94	54	57	29	18	36
70	БЕИ	30	преподаватель	55	47	97	56	47	41	24	69
71	БСИ	29	преподаватель	50	62	23	54	44	40	23	51
72	САР	37	доцент	52	66	82	67	60	48	25	55
73	КВА	45	профессор	46	61	66	50	47	33	21	62
74	ЧВИ	50	доцент	53	51	92	33	50	27	23	52
75	АПА	49	профессор	58	56	52	67	66	37	27	83
76	ЩЕА	25	преподаватель	39	65	60	47	53	29	16	29
77	НАА	28	ст. преподаватель	40	70	53	46	43	48	15	51
78	КГГ	50	доцент	33	50	66	60	64	23	18	44
79	КВМ	34	профессор	45	59	58	43	65	32	21	52
80	ЛРА 2	30	ст. преподаватель	61	62	35	52	57	39	18	67
81	КЕП	39	доцент	58	65	48	53	52	30	21	52
82	САА	27	ст. преподаватель	40	58	75	53	46	25	22	29
83	КЕН	23	преподаватель	43	64	64	33	49	41	18	54

Продолжение таблицы № 4

№ п/п	Код	Возраст	Должность	Адаптированность (А)	Принятие себя (S)	Принятие других (L)	Эмоциональный комфорт (Е)	Интернальность (I)	Доминирование (D)	Общая удовлетворенность трудом	Шкала субъективного благополучия
84	ЧИН	33	доцент	55	53	64	45	53	32	22	38
85	ШТА 2	50	профессор	50	62	38	54	44	40	22	23
86	ИВГ	44	профессор	51	58	47	40	56	18	23	22
87	ВОЯ	35	доцент	48	58	51	60	52	24	19	18
88	СВИ	51	профессор	52	51	44	64	57	43	18	22
89	ПТВ	24	преподаватель	55	51	47	45	54	31	21	40
90	БВА	54	профессор	47	62	61	38	54	36	19	60
91	РИВ	32	ст. преподаватель	63	58	53	47	44	33	17	49
92	ШЕА	26	преподаватель	51	50	49	70	45	31	23	54
93	ДТС	56	профессор	35	66	42	47	52	29	14	61
94	НОВ	24	преподаватель	55	53	61	46	53	32	21	53
95	САО	26	преподаватель	40	70	53	46	43	18	19	63
96	АЮВ	28	ст. преподаватель	33	50	66	60	64	24	15	45
97	СВВ	30	преподаватель	45	59	58	43	65	43	18	55
98	АЕН	28	ст. преподаватель	61	62	35	52	57	31	18	37
99	ЕПН	36	доцент	58	65	48	53	52	36	28	44

Сводная таблица первичных данных по методикам: Опросник PSM; методика диагностики социальной фрустрированности Вассермана; «Репертуарные решетки» Дж. Келли (преподаватели высшей школы).

Таблица 5

№ п/п	Код	Возраст	Должность	PSM	Уровень социальной фрустрированности	Простые	Кач. Оценка	Сложные	%
1	КГН	65	доцент	77	1	7	сложные	15	68
2	ПАМ	40	ст. преподаватель	96	1,45	8	сложные	14	63
3	БНА	40	доцент	111	1,65	9	сложные	13	69
4	КГС	40	ст. преподаватель	71	1,5	8	сложные	14	63
5	СНА	26	преподаватель	95	1	10	сложные	12	54
6	НЕП	41	доцент	92	0,4	8	сложные	14	63
7	ННА	33	ст. преподаватель	29	3	9	сложные	13	59
8	АНН	32	профессор	117	1	6	сложные	16	72
9	ПЕВ	33	преподаватель	82	3	9	сложные	13	59
10	МЮН	37	ст. преподаватель	83	2	7	сложные	15	68
11	ААА	37	доцент	87	3	6	сложные	16	72
12	КАМ	34	доцент	62	2	9	сложные	13	59
13	БММ	30	ст. преподаватель	79	1	7	сложные	15	68
14	НЛВ	47	профессор	51	0,5	12	простые	10	46
15	БИВ	40	преподаватель	46	0,7	8	сложные	14	63
16	АИВ	46	профессор	82	0,4	10	сложные	12	54
17	ААД	25	преподаватель	98	0,75	10	сложные	12	54
18	БТА	33	доцент	95	0,8	5	сложные	17	77
19	ПЕВ	28	преподаватель	100	1,65	10	сложные	12	54
20	БАВ	52	профессор	89	2,05	7	сложные	15	68
21	ФЮВ	55	доцент	102	1,35	8	сложные	14	63
22	БОВ	29	преподаватель	113	0,8	7	сложные	15	68
23	НЛА	53	доцент	89	1	8	сложные	14	63

Продолжение таблицы № 5

№ п/п	Код	Возраст	Должность	PSM	Уровень социальной фрустрированности	Простые	Кач. Оценка	Сложные	%
24	МОВ	42	ст. преподаватель	80	0,7	10	сложные	12	54
25	ШМВ	52	профессор	53	3	9	сложные	13	59
26	КВМ	34	ст. преподаватель	68	0,25	14	простые	8	37
27	КЯВ	34	доцент	111	2,75	14	простые	8	37
28	ГИБ	51	профессор	51	0	12	простые	10	54
29	ПТИ	29	преподаватель	76	3	4	сложные	18	81
30	ЛРА	31	ст. преподаватель	87	0,75	15	простые	7	68
31	ПАЛ	31	ст. преподаватель	124	2	7	сложные	15	68
32	МПВ	38	профессор	57	0,2	10	сложные	12	54
33	ШТА	50	профессор	54	1	9	сложные	13	69
34	МЮМ	35	доцент	56	0	13	простые	9	69
35	ГИС	34	ст. преподаватель	90	3	9	сложные	13	69
36	БАС	52	профессор	106	1,95	10	сложные	12	54
37	ПАМ	39	доцент	99	1,55	6	сложные	16	72
38	НОО	25	преподаватель	70	0,85	10	сложные	12	54
39	ЛЮВ	32	ст. преподаватель	82	1,25	15	простые	7	68
40	ВЛА	35	доцент	98	2,1	10	сложные	12	54
41	ФЮВ2	54	профессор	95	0,6	8	сложные	14	63
42	БАС	24	преподаватель	100	2,6	14	простые	8	63
43	МЕН	43	профессор	89	1	14	простые	8	63
44	БГИ	33	доцент	102	2,15	9	сложные	13	59
45	ААА	30	ст. преподаватель	113	1,7	19	простые	3	86
46	КНП	36	преподаватель	89	1,5	21	простые	1	95
47	РЛА	38	доцент	80	1,35	13	простые	9	59
48	ВАА	30	доцент	53	0,8	9	сложные	13	59
49	ЛСИ	36	ст. преподаватель	68	1,1	9	сложные	13	59
50	ТАА	30	преподаватель	111	1,4	5	сложные	17	77

Продолжение таблицы № 5

№ п/п	Код	Возраст	Должность	PSM	Уровень социальной фрустрированности	Простые	Кач. Оценка	Сложные	%
51	РАС	29	ст. преподаватель	51	1,1	8	сложные	14	63
52	САИ	32	ст. преподаватель	76	1,7	13	простые	9	31
53	ВАД	24	преподаватель	87	3	9	сложные	13	69
54	МИИ	43	профессор	124	2,05	10	сложные	12	54
55	СЕС	27	преподаватель	57	1,6	12	простые	10	54
56	ИНМ	29	ст. преподаватель	54	1,35	4	сложные	18	81
57	ФНВ	30	ст. преподаватель	56	1,65	15	простые	7	68
58	МИЕ	41	профессор	90	1,5	7	сложные	15	68
59	МВЕ	25	преподаватель	56	1,3	10	сложные	12	54
60	ВОА	52	профессор	51	1,35	9	сложные	13	69
61	ОФА	25	преподаватель	122	3,5	13	простые	9	69
62	КГС	38	доцент	104	0,6	9	сложные	13	69
63	ЮЕВ	26	преподаватель	100	1,4	10	сложные	12	54
64	НРА	33	доцент	157	2,4	6	сложные	16	72
65	ННЛ	32	преподаватель	154	2,7	10	сложные	12	54
66	АЛК	25	преподаватель	141	0,7	15	простые	7	68
67	МЮН	35	доцент	100	3,2	10	сложные	12	54
68	СНА2	27	ст. преподаватель	160	2	8	сложные	14	63
69	ЛИИ	32	ст. преподаватель	146	2,6	14	простые	8	63
70	БЕИ	30	преподаватель	107	0,3	14	простые	8	63
71	БСИ	29	преподаватель	138	3	9	сложные	13	69
72	САР	37	доцент	133	2,3	13	простые	9	69
73	КВА	45	профессор	107	0,9	9	сложные	13	69
74	ЧВИ	50	доцент	147	2,7	10	сложные	12	54
75	АПА	49	профессор	100	3,6	6	сложные	16	72
76	ЩЕА	25	преподаватель	64	1,4	10	сложные	12	54
77	НАА	28	ст. преподаватель	71	1,6	15	простые	7	68

Продолжение таблицы № 5

№ п/п	Код	Возраст	Должность	PSM	Уровень социальной фрустрированности	Простые	Кач. Оценка	Сложные	%
78	КГГ	50	доцент	89	2,3	10	сложные	12	54
79	КВМ	34	профессор	101	1,45	8	сложные	14	63
80	ЛРА 2	30	ст. преподаватель	111	1,75	14	простые	8	63
81	КЕП	39	доцент	44	1,15	14	простые	8	63
82	САА	27	ст. преподаватель	69	1,25	9	сложные	13	59
83	КЕН	23	преподаватель	67	1,35	19	простые	3	86
84	ЧИН	33	доцент	57	0,8	21	простые	1	95
85	ШТА 2	50	профессор	35	0,55	13	простые	9	59
86	ИВГ	44	профессор	45	1,5	9	сложные	13	59
87	ВОЯ	35	доцент	51	1,55	9	сложные	13	59
88	СВИ	51	профессор	34	1,3	14	простые	8	37
89	ПТВ	24	преподаватель	72	0,9	14	простые	8	37
90	БВА	54	профессор	91	2,25	7	сложные	15	68
91	РИВ	32	ст. преподаватель	47	0,55	8	сложные	14	63
92	ШЕА	26	преподаватель	103	1,2	9	сложные	13	69
93	ДТС	56	профессор	110	1,85	8	сложные	14	63
94	НОВ	24	преподаватель	120	1,2	10	сложные	12	54
95	САО	26	преподаватель	127	1,1	8	сложные	14	63
96	АЮВ	28	ст. преподаватель	101	1,4	9	сложные	13	59
97	СВВ	30	преподаватель	102	1,85	14	простые	8	37
98	АЕН	28	ст. преподаватель	34	1,5	9	сложные	13	59
99	ЕПН	36	доцент	117	1,6	8	сложные	14	63

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

**Сводная таблица первичных данных по методике эмоционального выгорания А.А. Рукавишникова
(учителя средней школы)**

Таблица №1

№ п/п	Код	Возраст	Образование	Психоэмоциональное истощение	Личностное отдаление	Профессиональная мотивация	Индекс психического выгорания
1	ААИ	60	высшее	21	2	29	52
2	КАС	20	среднеспециальное	7	4	34	45
3	ЧОИ	37	среднеспециальное	4	3	47	54
4	ПОП	45	среднеспециальное	12	3	37	52
5	КЛБ	51	высшее	17	0	37	54
6	ЛОН	26	среднеспециальное	13	5	39	57
7	ВТВ	26	среднеспециальное	21	6	35	62
8	САН	25	высшее	9	4	31	44
9	ССВ	50	высшее	29	15	23	57
10	МЛЮ	25	высшее	34	12	29	75
11	ВЛИ	48	среднеспециальное	24	5	25	54
12	МЛП	38	высшее	34	14	32	80
13	ИЛМ	57	среднеспециальное	27	4	32	63
14	СГВ	51	среднеспециальное	16	2	33	51
15	ПЕИ	40	высшее	18	6	39	63
16	ММФ	38	высшее	24	17	35	76
17	ЧОН	36	высшее	29	5	32	66
18	МЛА	56	высшее	26	13	36	75
19	НОВ	51	высшее	23	6	33	62
20	МСИ	46	высшее	16	8	30	54
21	БЛМ	53	высшее	23	2	30	55
22	СОН	42	высшее	16	3	28	47
23	СЕВ	53	высшее	21	6	34	61

Продолжение таблицы № 1

№ п/п	Код	Возраст	Образование	Психоэмоциональное истощение	Личностное отдаление	Профессиональная мотивация	Индекс психического выгорания
24	ШЕИ	53	высшее	16	3	36	55
25	ФТН	51	высшее	12	7	39	58
26	ЧОВ	36	высшее	22	11	26	59
27	БЕА	36	высшее	29	1	38	68
28	МНВ	31	высшее	13	9	30	52
29	ПТЮ	44	высшее	21	3	43	67
30	КОА	46	высшее	19	10	24	53
31	ЗГИ	50	высшее	23	2	20	45
32	МТВ	37	высшее	13	6	32	51
33	ШАН	65	высшее	28	5	38	71
34	АОД	40	высшее	21	9	31	61
35	ЧЛГ	52	высшее	11	1	46	58
36	МОП2	47	высшее	27	9	27	63
37	ЕОН	41	среднеспециальное	4	0	36	40
38	УНН	35	среднеспециальное	17	8	31	56
39	ХЛА	47	высшее	11	1	46	58
40	МОП	45	высшее	20	0	42	62
41	ЗЕЛ	52	высшее	13	4	39	56
42	ПЛА	34	высшее	11	1	40	52
43	ЗЛВ	38	высшее	21	4	39	64
44	ХОА	35	высшее	12	1	34	47
45	ГГН	34	высшее	15	9	34	58
46	ЗТФ	37	высшее	25	6	34	65
47	ЮЛВ	67	высшее	17	1	34	52
48	ПНИ	60	высшее	22	10	27	59
49	КНИ	52	высшее	15	4	30	49
50	КЛВ	66	высшее	11	11	29	51
51	ЧАН	45	высшее	27	9	33	69

Продолжение таблицы № 1

№ п/п	Код	Возраст	Образование	Психоэмоциональное истощение	Личностное отдаление	Профессиональная мотивация	Индекс психического выгорания
52	АВН	38	высшее	19	15	30	64
53	БГИ	56	высшее	22	5	36	63
54	МКГ	48	высшее	30	11	26	67
55	ОТГ	44	высшее	10	7	32	49
56	ПВЛ	35	высшее	15	1	29	45
57	СМИ	48	высшее	25	13	33	71
58	КАА	45	высшее	19	15	29	63
59	НАВ	43	высшее	11	22	61	36
60	СЕН	38	высшее	9	7	34	50
61	БДА	31	высшее	22	19	33	76
62	ВНИ	54	высшее	10	5	31	46
63	ЗТЕ	42	среднее	19	16	27	52
64	СМН	46	высшее	28	10	31	69
65	КАМ	36	высшее	29	10	28	67
66	ЗНА	50	высшее	18	4	36	58
67	КМН2	50	высшее	26	9	30	65
68	ДЛИ	60	высшее	30	4	24	58
69	ФТИ	48	среднеспециальное	20	7	31	58
70	КМН	43	высшее	29	16	34	79
71	РГМ	50	высшее	20	5	35	60
72	СВН	56	высшее	9	2	40	51
73	БАА	60	высшее	30	11	25	66
74	ШГВ	45	высшее	19	3	35	57
75	СЕВ2	26	высшее	10	6	29	45
76	КЕВ	40	высшее	16	11	31	58
77	ПИА	27	высшее	5	0	32	37
78	СТА	58	высшее	19	3	34	58
79	ПГН	54	высшее	13	0	29	42

Продолжение таблицы № 1

№ п/п	Код	Возраст	Образование	Психоэмоциональное истощение	Личностное отдаление	Профессиональная мотивация	Индекс психического выгорания
80	СНВ	55	высшее	21	3	21	45
81	ЖЕН	43	среднеспециальное	22	6	31	59

Сводная таблица первичных данных по опроснику «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой у учителей средней школы

Таблица 2

№ п/п	Код	Возраст	Образование	Планирование	Программирование	Гибкость	Моделирование	Оценка результатов	Самостоятельность	Общий уровень саморегуляции
1	ААИ	60	высшее	5	6	6	8	5	6	32
2	КАС	20	среднеспециальное	8	5	8	8	4	6	31
3	ЧОИ	37	среднеспециальное	8	6	8	8	7	5	36
4	ПОП	45	среднеспециальное	6	7	5	7	6	4	31
5	КЛБ	51	высшее	6	7	5	8	7	3	33
6	ЛОН	26	среднеспециальное	6	7	3	9	7	2	31
7	ВТВ	26	среднеспециальное	3	6	6	6	7	5	28
8	САН	25	высшее	2	5	7	8	4	3	26
9	ССВ	50	высшее	1	2	2	5	1	4	12
10	МЛЮ	25	высшее	6	7	6	7	3	6	29
11	ВЛИ	48	среднеспециальное	6	5	4	3	3	4	22
12	МЛП	38	высшее	7	8	4	6	7	4	33
13	ИЛМ	57	среднеспециальное	8	8	5	6	7	3	32
14	СГВ	51	среднеспециальное	6	4	2	6	4	2	20
15	ПЕИ	40	высшее	8	6	5	6	7	5	33
16	ММФ	38	высшее	7	6	7	6	6	7	35
17	ЧОН	36	высшее	6	6	5	5	5	1	25
18	МЛА	56	высшее	9	6	4	4	6	5	29

Продолжение таблицы № 2

№ п/п	Код	Возраст	Образование	Планирование	Программирование	Гибкость	Моделирование	Оценка результатов	Самостоятельность	Общий уровень саморегуляции
19	НОВ	51	высшее	5	5	3	4	5	3	24
20	МСИ	46	высшее	3	6	2	4	6	2	19
21	БЛМ	53	высшее	3	6	5	4	6	4	26
22	СОН	42	высшее	6	6	5	5	6	1	27
23	СЕВ	53	высшее	6	6	2	3	5	5	24
24	ШЕИ	53	высшее	9	6	6	9	8	4	36
25	ФТН	51	высшее	7	6	6	7	6	4	31
26	ЧОВ	36	высшее	6	4	2	4	6	2	22
27	БЕА	36	высшее	8	5	5	6	5	1	26
28	МНВ	31	высшее	8	7	5	5	6	6	32
29	ПТЮ	44	высшее	9	8	5	8	8	6	38
30	КОА	46	высшее	8	8	8	4	5	8	34
31	ЗГИ	50	высшее	5	7	3	5	4	4	22
32	МТВ	37	высшее	4	4	6	6	6	0	23
33	ШАН	65	высшее	8	8	7	6	6	5	35
34	АОД	40	высшее	3	7	5	6	5	4	25
35	ЧЛГ	52	высшее	7	8	8	9	6	6	37
36	МОП2	47	высшее	7	8	5	6	5	3	30
37	ЕОН	41	среднеспециальное	8	6	8	8	6	4	35
38	УНН	35	среднеспециальное	6	8	6	4	4	2	25
39	ХЛА	47	высшее	7	6	6	8	5	8	33
40	МОП	45	высшее	8	7	4	4	6	4	29
41	ЗЕЛ	52	высшее	9	8	6	5	5	3	32
42	ПЛА	34	высшее	5	6	4	7	5	5	29
43	ЗЛВ	38	высшее	7	8	4	3	5	4	25
44	ХОА	35	высшее	8	5	4	6	6	1	25
45	ГГН	34	высшее	7	7	7	8	8	7	38
46	ЗТФ	37	высшее	6	6	3	6	6	5	28

Продолжение таблицы № 2

№ п/п	Код	Возраст	Образование	Планирование	Программирование	Гибкость	Моделирование	Оценка результатов	Самостоятельность	Общий уровень саморегуляции
47	ЮЛВ	67	высшее	7	6	5	6	6	3	30
48	ПНИ	60	высшее	9	6	6	7	7	2	32
49	КНИ	52	высшее	4	5	4	4	6	3	23
50	КЛВ	66	высшее	7	6	5	8	4	2	29
51	ЧАН	45	высшее	6	6	3	5	6	2	25
52	АВН	38	высшее	8	8	5	5	8	5	33
53	БГИ	56	высшее	6	7	8	5	6	5	32
54	МКГ	48	высшее	8	8	6	4	6	5	31
55	ОТГ	44	высшее	9	8	8	8	8	6	40
56	ПВЛ	35	высшее	6	7	7	6	7	4	31
57	СМИ	48	высшее	8	8	7	4	6	6	33
58	КАА	45	высшее	7	8	5	7	8	6	37
59	НАВ	43	высшее	6	7	4	4	6	4	28
60	СЕН	38	высшее	5	8	7	8	6	1	31
61	БДА	31	высшее	7	6	4	7	7	5	30
62	ВНИ	54	высшее	7	6	6	5	5	4	30
63	ЗТЕ	42	среднее	7	6	8	5	7	6	34
64	СМН	46	высшее	5	4	5	4	5	7	24
65	КАМ	36	высшее	5	3	5	5	6	4	23
66	ЗНА	50	высшее	7	5	3	4	5	6	26
67	КМН2	50	высшее	6	6	5	5	5	5	28
68	ДЛИ	60	высшее	7	2	4	6	4	6	26
69	ФТИ	48	среднеспециальное	7	5	1	3	6	3	23
70	КМН	43	высшее	7	7	5	6	7	3	31
71	РГМ	50	высшее	6	7	5	6	6	5	29
72	СВН	56	высшее	8	7	9	8	8	2	37
73	БАА	60	высшее	9	5	1	4	4	7	27
74	ШГВ	45	высшее	7	8	6	4	6	4	30

Продолжение таблицы № 2

№ п/п	Код	Возраст	Образование	Планирование	Программирование	Гибкость	Моделирование	Оценка результатов	Самостоятельность	Общий уровень саморегуляции
75	СЕВ2	26	высшее	8	7	7	9	8	4	37
76	КЕВ	40	высшее	8	7	5	7	5	2	31
77	ПИА	27	высшее	8	8	9	8	7	6	39
78	СТА	58	высшее	9	5	4	7	8	4	33
79	ПГН	54	высшее	4	4	3	9	6	3	26
80	СНВ	55	высшее	5	7	4	8	8	3	31
81	ЖЕН	43	среднеспециальное	7	8	3	4	7	5	31

Сводная таблица первичных данных по методикам: тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева; методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова у учителей средней школы

Таблица 3

№ п/п	Код	Возраст	Образование	Цели	Процесс	Результат	ЛК Я	ЛК Жизнь	Осмысленность жизни	Рефлексивность
1	ААИ	60	высшее	33	32	24	20	30	104	117
2	КАС	20	среднеспециальное	34	27	23	18	37	99	75
3	ЧОИ	37	среднеспециальное	41	36	30	27	38	127	140
4	ПОП	45	среднеспециальное	42	37	33	26	29	130	124
5	КЛБ	51	высшее	42	40	28	27	40	130	161
6	ЛОН	26	среднеспециальное	41	26	29	24	39	117	138
7	ВТВ	26	среднеспециальное	35	26	27	21	29	99	121
8	САН	25	высшее	29	26	27	18	27	93	95
9	ССВ	50	высшее	33	22	18	21	26	90	116
10	МЛЮ	25	высшее	28	18	22	17	29	86	134
11	ВЛИ	48	среднеспециальное	35	22	21	14	19	83	125
12	МЛП	38	высшее	28	24	23	16	24	86	147
13	ИЛМ	57	среднеспециальное	41	35	27	28	40	122	137
14	СГВ	51	среднеспециальное	40	37	28	23	39	121	139
15	ПЕИ	40	высшее	41	28	26	22	30	105	139

Продолжение таблицы № 3

№ п/п	Код	Возраст	Образование	Цели	Процесс	Результат	ЛК Я	ЛК Жизнь	Осмысленность жизни	Рефлексивность
16	ММФ	38	высшее	35	30	24	23	34	107	104
17	ЧОН	36	высшее	34	32	22	23	25	100	143
18	МЛА	56	высшее	42	38	32	26	40	132	204
19	НОВ	51	высшее	39	34	26	21	29	107	141
20	МСИ	46	высшее	36	30	26	22	36	110	112
21	БЛМ	53	высшее	37	27	29	24	34	113	135
22	СОН	42	высшее	34	32	25	23	36	108	132
23	СЕВ	53	высшее	40	34	21	21	30	107	141
24	ШЕИ	53	высшее	40	24	28	27	37	115	148
25	ФТН	51	высшее	41	38	30	27	37	126	132
26	ЧОВ	36	высшее	31	20	18	18	27	82	133
27	БЕА	36	высшее	41	36	29	22	40	126	163
28	МНВ	31	высшее	32	35	26	20	32	106	129
29	ПТЮ	44	высшее	38	34	27	24	38	118	165
30	КОА	46	высшее	38	30	23	24	29	110	142
31	ЗГИ	50	высшее	34	28	23	17	30	97	125
32	МТВ	37	высшее	31	25	23	17	27	90	124
33	ШАН	65	высшее	42	40	23	21	29	114	138
34	АОД	40	высшее	36	27	24	20	36	105	130
35	ЧЛГ	52	высшее	42	42	35	38	42	140	125
36	МОП2	47	высшее	37	33	27	24	37	114	132
37	ЕОН	41	среднеспециальное	37	35	25	24	35	144	132
38	УНН	35	среднеспециальное	37	33	26	25	34	115	122
39	ХЛА	47	высшее	42	42	35	28	36	134	117
40	МОП	45	высшее	38	29	22	24	28	104	153
41	ЗЕЛ	52	высшее	40	31	24	23	27	107	146
42	ПЛА	34	высшее	30	29	29	22	36	109	126
43	ЗЛВ	38	высшее	8	21	12	7	15	53	130
44	ХОА	35	высшее	39	35	26	23	29	112	132

Продолжение таблицы № 3

№ п/п	Код	Возраст	Образование	Цели	Процесс	Результат	ЛК Я	ЛК Жизнь	Осмысленность жизни	Рефлексивность
45	ГГН	34	высшее	39	27	26	23	25	100	121
46	ЗТФ	37	высшее	35	33	23	17	32	106	135
47	ЮЛВ	67	высшее	41	32	33	26	34	124	144
48	ПНИ	60	высшее	31	24	25	22	27	99	142
49	КНИ	52	высшее	34	29	24	23	26	99	124
50	КЛВ	66	высшее	42	30	32	25	28	115	128
51	ЧАН	45	высшее	37	30	28	21	25	104	126
52	АВН	38	высшее	38	31	30	24	38	118	144
53	БГИ	56	высшее	30	28	20	18	22	87	146
54	МКГ	48	высшее	30	24	21	17	25	86	124
55	ОТГ	44	высшее	36	32	31	25	39	118	133
56	ПВЛ	35	высшее	37	32	27	24	25	107	134
57	СМИ	48	высшее	39	32	27	24	34	114	136
58	КАА	45	высшее	35	33	24	26	33	114	139
59	НАВ	43	высшее	36	24	25	15	24	93	125
60	СЕН	38	высшее	39	38	32	25	41	124	141
61	БДА	31	высшее	37	33	26	24	39	117	143
62	ВНИ	54	высшее	34	27	26	21	25	103	128
63	ЗТЕ	42	среднее	31	27	21	15	28	91	115
64	СМН	46	высшее	34	20	35	18	36	107	116
65	КАМ	36	высшее	33	32	26	18	34	143	120
66	ЗНА	50	высшее	42	32	32	28	35	122	149
67	КМН2	50	высшее	32	30	23	16	29	95	127
68	ДЛИ	60	высшее	42	32	28	25	39	119	132
69	ФТИ	48	среднеспециальное	36	32	30	24	36	112	137
70	КМН	43	высшее	38	27	25	18	24	96	138
71	РГМ	50	высшее	36	33	33	28	36	114	120
72	СВН	56	высшее	42	36	31	22	37	120	138
73	БАА	60	высшее	27	23	18	15	18	67	141

Продолжение таблицы № 3

№ п/п	Код	Возраст	Образование	Цели	Процесс	Результат	ЛК Я	ЛК Жизнь	Осмысленность жизни	Рефлексивность
74	ШГВ	45	высшее	36	29	31	25	32	113	125
75	СЕВ2	26	высшее	41	41	28	26	38	174	134
76	КЕВ	40	высшее	42	39	30	25	36	127	130
77	ПИА	27	высшее	38	35	25	25	37	117	136
78	СТА	58	высшее	32	28	27	20	22	95	128
79	ПГН	54	высшее	34	28	27	24	32	106	124
80	СНВ	55	высшее	40	34	26	27	36	122	134
81	ЖЕН	43	среднеспециальное	31	24	25	20	25	96	132

Сводная таблица первичных данных по методикам: Опросник социально-психологической адаптации личности К. Роджерса и Р. Даймонда; Шкала субъективного благополучия; Методика оценки интегральной удовлетворенности трудом (учителя средней школы)

Таблица 4

№ п/п	Код	Возраст	Образование	Адаптированность (А)	Принятие себя (S)	Принятие других (L)	Эмоциональный комфорт (Е)	Интернальность (I)	Доминирование (D)	Общая удовлетворенность трудом	Шкала субъективного благополучия
1	ААИ	60	высшее	36	61	50	43	65	31	23	37
2	КАС	20	среднеспециальное	59	66	70	35	49	32	22	83
3	ЧОИ	37	среднеспециальное	51	62	48	54	55	36	20	75
4	ПОП	45	среднеспециальное	39	65	67	47	52	28	27	46
5	КЛБ	51	высшее	40	70	60	46	43	47	18	73
6	ЛОН	26	среднеспециальное	49	54	46	42	43	43	20	64
7	ВТВ	26	среднеспециальное	59	58	44	47	54	39	18	68
8	САН	25	высшее	36	60	51	53	56	46	26	52
9	ССВ	50	высшее	57	58	80	50	54	44	22	66
10	МЛЮ	25	высшее	46	57	73	65	60	50	20	38
11	ВЛИ	48	среднеспециальное	52	51	48	64	57	43	17	56

Продолжение таблицы № 4

№ п/п	Код	Возраст	Образование	Адаптированность (А)	Принятие себя (S)	Принятие других (L)	Эмоциональный комфорт (Е)	Интернальность (I)	Доминирование (D)	Общая удовлетворенность трудом	Шкала субъективного благополучия
12	МЛП	38	высшее	35	66	51	47	53	29	18	72
13	ИЛМ	57	среднеспециальное	47	62	80	39	54	36	22	42
14	СГВ	51	среднеспециальное	51	58	83	40	56	19	20	81
15	ПЕИ	40	высшее	43	54	81	41	51	18	15	49
16	ММФ	38	высшее	58	40	67	49	56	21	26	88
17	ЧОН	36	высшее	33	50	66	60	64	23	22	51
18	МЛА	56	высшее	45	59	52	44	65	32	20	84
19	НОВ	51	высшее	61	62	64	51	57	38	19	71
20	МСИ	46	высшее	56	51	80	60	53	40	21	51
21	БЛМ	53	высшее	42	58	18	43	44	39	20	78
22	СОН	42	высшее	36	63	50	58	64	45	16	44
23	СЕВ	53	высшее	45	60	74	59	66	30	19	89
24	ШЕИ	53	высшее	55	54	51	51	50	21	19	82
25	ФТН	51	высшее	44	59	57	48	51	28	23	91
26	ЧОВ	36	высшее	40	54	64	45	58	35	22	47
27	БЕА	36	высшее	34	76	59	53	48	31	20	49
28	МНВ	31	высшее	54	62	66	50	53	28	17	81
29	ПТЮ	44	высшее	58	65	58	53	53	29	16	51
30	КОА	46	высшее	40	58	61	53	46	25	22	41
31	ЗГИ	50	высшее	48	50	46	50	48	41	26	50
32	МТВ	37	высшее	49	41	65	44	54	30	24	35
33	ШАН	65	высшее	58	54	62	45	68	21	23	49
34	АОД	40	высшее	56	55	21	43	37	31	20	44
35	ЧЛГ	52	высшее	54	65	45	37	38	32	20	82
36	МОП2	47	высшее	45	56	80	37	49	40	19	55
37	ЕОН	41	среднеспециальное	47	57	56	50	57	27	25	72

Продолжение таблицы № 4

№ п/п	Код	Возраст	Образование	Адаптированность (А)	Принятие себя (S)	Принятие других (L)	Эмоциональный комфорт (Е)	Интернальность (I)	Доминирование (D)	Общая удовлетворенность трудом	Шкала субъективного благополучия
38	УНН	35	среднеспециальное	43	62	49	59	53	30	20	42
39	ХЛА	47	высшее	52	62	83	45	56	33	21	53
40	МОП	45	высшее	57	65	48	37	58	39	19	81
41	ЗЕЛ	52	высшее	53	50	73	45	61	29	24	43
42	ПЛА	34	высшее	61	61	74	47	55	30	20	48
43	ЗЛВ	38	высшее	64	50	80	64	56	38	21	49
44	ХОА	35	высшее	43	57	40	59	56	33	18	71
45	ГГН	34	высшее	52	54	64	48	61	37	20	82
46	ЗТФ	37	высшее	47	61	89	47	54	24	15	51
47	ЮЛВ	67	высшее	46	55	78	53	65	22	19	88
48	ПНИ	60	высшее	44	59	61	67	62	28	20	79
49	КНИ	52	высшее	51	58	64	51	44	35	19	42
50	КЛВ	66	высшее	56	59	72	44	44	39	23	52
51	ЧАН	45	высшее	53	53	50	40	47	23	27	38
52	АВН	38	высшее	63	56	53	39	40	43	25	83
53	БГИ	56	высшее	67	55	70	45	48	35	22	81
54	МКГ	48	высшее	60	65	27	56	49	30	25	49
55	ОТГ	44	высшее	47	56	45	50	47	29	21	46
56	ПВЛ	35	высшее	43	54	58	62	55	24	19	41
57	СМИ	48	высшее	44	52	51	60	63	30	25	83
58	КАА	45	высшее	57	64	66	48	55	40	19	51
59	НАВ	43	высшее	43	64	75	33	49	41	22	91
60	СЕН	38	высшее	55	53	84	45	54	32	24	50
61	БДА	31	высшее	54	62	66	50	53	28	17	51
62	ВНИ	54	высшее	58	65	58	53	53	29	16	25
63	ЗТЕ	42	среднее	40	58	61	53	46	25	22	38

Продолжение таблицы № 4

№ п/п	Код	Возраст	Образование	Адаптированность (А)	Принятие себя (S)	Принятие других (L)	Эмоциональный комфорт (Е)	Интернальность (I)	Доминирование (D)	Общая удовлетворенность трудом	Шкала субъективного благополучия
64	СМН	46	высшее	48	50	46	50	48	41	26	49
65	КАМ	36	высшее	49	41	65	44	54	30	24	56
66	ЗНА	50	высшее	58	54	62	45	68	21	23	46
67	КМН2	50	высшее	56	55	21	43	37	31	20	43
68	ДЛИ	60	высшее	54	65	45	37	38	32	20	48
69	ФТИ	48	среднеспециальное	45	56	80	37	49	40	19	34
70	КМН	43	высшее	47	57	56	50	57	27	25	62

Сводная таблица первичных данных по методикам: Опросник PSM; методика диагностики социальной фрустрированности Вассермана; «Репертуарные решетки» Дж. Келли (учителя средней школы).

Таблица 5

№ п/п	Код	Возраст	Образование	PSM	Уровень социальной фрустрированности	Простые	Сложные	%
1	ААИ	60	высшее	132	2,4	8	14	63
2	КАС	20	среднеспециальное	129	1,8	7	15	68
3	ЧОИ	37	среднеспециальное	100	2	8	14	63
4	ПОП	45	среднеспециальное	142	3	10	12	54
5	КЛБ	51	высшее	154	2,7	9	13	59
6	ЛОН	26	среднеспециальное	98	2,1	14	8	37
7	ВТВ	26	среднеспециальное	121	3,5	14	8	37
8	САН	25	высшее	136	1,6	7	15	68
9	ССВ	50	высшее	102	3,1	8	14	63
10	МЛЮ	25	высшее	151	0,5	9	13	69
11	ВЛИ	48	среднеспециальное	134	2,9	8	14	63
12	МЛП	38	высшее	159	2,3	10	12	54
13	ИЛМ	57	среднеспециальное	154	2,6	8	14	63
14	СГВ	51	среднеспециальное	122	3	9	13	59
15	ПЕИ	40	высшее	147	0,8	6	16	72
16	ММФ	38	высшее	90	2,4	9	13	59
17	ЧОН	36	высшее	107	1,9	7	15	68
18	МЛА	56	высшее	100	3,7	6	16	72
19	НОВ	51	высшее	141	2,5	9	13	59
20	МСИ	46	высшее	127	0,6	7	15	68
21	БЛМ	53	высшее	157	2	12	10	46
22	СОН	42	высшее	101	3,1	8	14	63
23	СЕВ	53	высшее	108	1,6	10	12	54
24	ШЕИ	53	высшее	151	2,2	10	12	54

Продолжение таблицы № 5

№ п/п	Код	Возраст	Образование	PSM	Уровень социальной фрустрированности	Простые	Сложные	%
25	ФТН	51	высшее	149	0,7	5	17	77
26	ЧОВ	36	высшее	133	3,4	10	12	54
27	БЕА	36	высшее	98	0,4	7	15	68
28	МНВ	31	высшее	135	2,3	15	7	68
29	ПТЮ	44	высшее	122	2,7	7	15	68
30	КОА	46	высшее	105	4	20	2	90
31	ЗГИ	50	высшее	142	1,5	6	16	72
32	МТВ	37	высшее	154	1,7	12	10	54
33	ШАН	65	высшее	159	2,6	8	14	63
34	АОД	40	высшее	130	2	12	10	46
35	ЧЛГ	52	высшее	101	3,3	10	12	54
36	МОП2	47	высшее	128	0,5	18	4	19
37	ЕОН	41	среднеспециальное	97	1,5	20	2	10
38	УНН	35	среднеспециальное	145	2,5	6	16	72
39	ХЛА	47	высшее	127	1,8	12	10	46
40	МОП	45	высшее	118	2,1	10	12	54
41	ЗЕЛ	52	высшее	134	0	9	13	59
42	ПЛА	34	высшее	113	2,5	8	14	63
43	ЗЛВ	38	высшее	100	3,1	6	16	72
44	ХОА	35	высшее	154	1,9	12	10	46
45	ГГН	34	высшее	114	2,2	8	14	63
46	ЗТФ	37	высшее	155	3,9	13	9	41
47	ЮЛВ	67	высшее	102	2,7	10	12	54
48	ПНИ	60	высшее	112	1,2	20	2	10
49	КНИ	52	высшее	159	1,5	8	14	63
50	КЛВ	66	высшее	146	1,6	6	16	72
51	ЧАН	45	высшее	139	2,2	10	12	54

Продолжение таблицы № 5

№ п/п	Код	Возраст	Образование	PSM	Уровень социальной фрустрированности	Простые	Сложные	%
52	АВН	38	высшее	131	3	5	17	77
53	БГИ	56	высшее	151	1,1	4	18	81
54	МКГ	48	высшее	100	1,9	12	10	46
55	ОТГ	44	высшее	158	2	5	17	77
56	ПВЛ	35	высшее	140	3,3	8	14	63
57	СМИ	48	высшее	105	2,6	13	9	31
58	КАА	45	высшее	160	0,6	9	13	69
59	НАВ	43	высшее	152	2,1	10	12	54
60	СЕН	38	высшее	127	0,6	12	10	54
61	БДА	31	высшее	154	0,7	4	18	81
62	ВНИ	54	высшее	159	1,3	15	7	68
63	ЗТЕ	42	среднее	130	1,1	7	15	68
64	СМН	46	высшее	101	1,7	10	12	54
65	КАМ	36	высшее	128	0,8	9	13	69
66	ЗНА	50	высшее	97	1,45	13	9	69
67	КМН2	50	высшее	145	0,65	9	13	69
68	ДЛИ	60	высшее	127	1,6	10	12	54
69	ФТИ	48	среднеспециальное	118	1,1	6	16	72
70	КМН	43	высшее	134	1,75	10	12	54
71	РГМ	50	высшее	113	2,6	15	7	68
72	СВН	56	высшее	100	2	10	12	54
73	БАА	60	высшее	154	3,3	8	14	63
74	ШГВ	45	высшее	114	0,5	14	8	63
75	СЕВ2	26	высшее	155	1,5	14	8	63
76	КЕВ	40	высшее	102	2,5	9	13	59
77	ПИА	27	высшее	112	1,8	19	3	86
78	СТА	58	высшее	154	2,1	21	1	95

Продолжение таблицы № 5

№ п/п	Код	Возраст	Образование	PSM	Уровень социальной фрустрированности	Простые	Сложные	%
79	ПГН	54	высшее	159	0	13	9	59
80	СНВ	55	высшее	130	2,5	9	13	59
81	ЖЕН	43	среднеспециальное	101	3,1	9	13	59

РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ



СВИДЕТЕЛЬСТВО

о государственной регистрации программы для ЭВМ

№ 2014617271

**Метод субъективной оценки редукции достижений в
условиях педагогической деятельности (СОРД)**

Правообладатель: *Государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования «Курский
государственный медицинский университет» Министерства
здравоохранения Российской Федерации (RU)*

Авторы: *Никишина Вера Борисовна (RU),
Кузнецова Алеся Анатольевна (RU)*

Заявка № **2014614922**

Дата поступления **27 мая 2014 г.**

Дата государственной регистрации
в Реестре программ для ЭВМ **16 июля 2014 г.**

Руководитель Федеральной службы
по интеллектуальной собственности

Б.П. Симонов



ПРИЛОЖЕНИЕ 5

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ РЕДУКЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СОРД)

(Кузнецова А.А., Никишина В.Б.)

Инструкция: ознакомьтесь с перечнем достижений в профессиональной деятельности, отметьте те достижения (не менее одного), которые, по Вашему мнению являются уже достигнутыми. Далее необходимо оценить важность выбранных достижений в баллах, распределив между ними не более 30 баллов и не менее одного балла по Вашему усмотрению (например, можно отнести все 30 баллов одному достижению или распределить 30 баллов между всеми выбранными в равных долях или указать баллы не для всех выбранных достижений) (Таблица 1).

Таблица 1

Форма А

№	Перечень достигнутых достижений	Отметка о выборе «+»	Оценка важности в баллах
1	Вышестоящая должность		
2	Научно-практические стажировки		
3	Получение ученого звания		
4	Освоение новых компьютерных технологий		
5	Сертификация профессиональных компетенций		
6	Приобретение недвижимости		
7	Отдых и путешествия		
8	Получение правительственных наград		
9	Разработка новых учебно-методических материалов		
10	Написание и защита диссертации		
11	Профессиональная переподготовка		
12	Образование своих детей		
13	Создание собственного дела (открытие центра, школы, лаборатории, курсов и т.д.)		
14	Приобретение автомобиля		
15	Получение наград на уровне учебного заведения		
16	Освоение новых интерактивных форм обучения		

17	Создание авторской методики или технологии обучения		
18	Участие и выступление на конференциях различного уровня		
19	Членство в общественных комиссиях		
20	Победы на профессиональных конкурсах		
21	Учредительство в негосударственных образовательных учреждениях		
22	Написание научных трудов (статья, учебник, монография)		
23	Выполнение научно-исследовательских проектов		
24	Получение гранта		
25	Членство в экспертных группах		
26	Стимулирующие надбавки и премии		
27	Внедрение научных разработок		
28	Репетиторская деятельность		
29	Владение иностранным языком		
30	Доход выше среднего прожиточного минимума		

На втором этапе исследования описанная процедура повторяется при работе с формой Б бланка регистрации, он аналогичен с формой бланка А с одним лишь отличием: испытуемым необходимо выбрать из того же списка достижения, которые и также отметить их в форме и оценить их важность.

Инструкция: ознакомьтесь с перечнем достижений в профессиональной деятельности, отметьте те достижения (не менее одного), которые, по Вашему мнению являются ожидаемыми, потенциально достижимыми в педагогической деятельности. Далее необходимо оценить важность выбранных достижений в баллах, распределив между ними не более 30 баллов и не менее одного балла по Вашему усмотрению (например, можно отнести все 30 баллов одному достижению или распределить 30 баллов между всеми выбранными в равных долях или указать баллы не для всех выбранных достижений) (Таблица 2).

Форма Б

№	Перечень достигнутых достижений	Отметка о выборе «+»	Оценка важности в баллах
1	Вышестоящая должность		
2	Научно-практические стажировки		
3	Получение ученого звания		
4	Освоение новых компьютерных технологий		
5	Сертификация профессиональных компетенций		
6	Приобретение недвижимости		
7	Отдых и путешествия		
8	Получение правительственных наград		
9	Разработка новых учебно-методических материалов		
10	Написание и защита диссертации		
11	Профессиональная переподготовка		
12	Образование своих детей		
13	Создание собственного дела (открытие центра, школы, лаборатории, курсов и т.д.)		
14	Приобретение автомобиля		
15	Получение наград на уровне учебного заведения		
16	Освоение новых интерактивных форм обучения		
17	Создание авторской методики или технологии обучения		
18	Участие и выступление на конференциях различного уровня		
19	Членство в общественных комиссиях		
20	Победы на профессиональных конкурсах		
21	Учредительство в негосударственных образовательных учреждениях		
22	Написание научных трудов (статья, учебник, монография)		
23	Выполнение научно-исследовательских проектов		
24	Получение гранта		
25	Членство в экспертных группах		
26	Стимулирующие надбавки и премии		
27	Внедрение научных разработок		
28	Репетиторская деятельность		

29	Владение иностранным языком		
30	Доход выше среднего прожиточного минимума		

Обработка полученных результатов осуществлялась путем переноса полученных баллов на Регистрационный бланк СОРД (Таблица 3)

Таблица 3

Регистрационный бланк СОРД

№	Форма А		Форма Б	
	Отметка о выборе «+»	Оценка важности в баллах	Отметка о выборе «+»	Оценка важности в баллах
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				

Таблица 4

Бланк обработки результатов

Название	Сокращенное обозначение	Формула	Содержание	Результат
Количество карьерных достигнутых достижений	К _{дк}	Количество выборов по 1,3,8,9,15,17,19,20,25,27 (форма А)	Количество достижений, которое Вы считаете достигнутым в карьерной сфере	
Количество достигнутых достижений в сфере саморазвития	К _{дс}	Количество выборов по 2,4,5,10,11,16,18,22,23,29 (форма А)	Количество достижений, которое Вы считаете достигнутым в плане саморазвития	
Количество финансово-экономических достигнутых достижений	К _{дф-э}	Количество выборов по 6,7,12,13,14,21,24,26,28,20 (форма А)	Количество финансово – экономических достижений, которое Вы считаете достигнутым	
Количество карьерных ожидаемых достижений	К _{ок}	Количество выборов по 1,3,8,9,15,17,19,20,25,27 (форма Б)	Количество достижений, которые вы планируете достигнуть в сфере карьеры	
Количество ожидаемых достижений в саморазвитии	К _{ос}	Количество выборов по 2,4,5,10,11,16,18,22,23,29 (форма Б)	Количество достижений, которые вы планируете реализовать в будущем в плане саморазвития	
Количество финансово-экономических ожидаемых достижений	К _{оф-э}	Количество выборов по 6,7,12,13,14,21,24,26,28,20 (форма Б)	Количество достижений, которое вы планируете в финансово-экономическом плане	
Вес важности карьерных	В _{дк}	Сумма баллов по 1,3,8,9,15,17,19,	Субъективная важность карьерных достигнутых	

достигнутых достижений		20,25,27 (Форма А)	достижений по 30 балльной шкале	
Вес важности достигнутых достижений в саморазвитии	$V_{дс}$	Сумма баллов по 2,4,5,10,11,16,18,22,23,29 (Форма А)	Субъективная важность достигнутых достижений по саморазвитию по 30 балльной шкале	
Вес важности финансово-экономических достигнутых достижений	$V_{дф-э}$	Сумма баллов по 6,7,12,13,14,21,24,26,28,20 (Форма А)	Субъективная важность финансово-экономических достигнутых достижений по 30 балльной шкале	
Вес важности карьерных ожидаемых достижений	$V_{ок}$	Сумма баллов по 1,3,8,9,15,17,19,20,25,27 (Форма Б)	Субъективная важность достижений, которые планируете в карьере по 30 балльной шкале	
Вес важности ожидаемых достижений в саморазвитии	$V_{ос}$	Сумма баллов по 2,4,5,10,11,16,18,22,23,29 (Форма Б)	Субъективная важность достижений, которые планируете в карьере по 30 балльной шкале	
Вес важности финансово-экономических ожидаемых достижений	$V_{оф-э}$	Сумма баллов по 6,7,12,13,14,21,24,26,28,20 (Форма Б)	Субъективная важность достижений, которые планируете в карьере по 30 балльной шкале	
Общий вес важности достигнутых достижений	$OB_{дд}$	Сумма всех распределенных баллов	Субъективная важность всех достигнутых достижений	
Общий вес важности ожидаемых достижений	$OB_{од}$	Сумма всех распределенных баллов	Субъективная важность всех ожидаемых достижений	
Общее количество достигнутых достижений	$OK_{дд}$	$OK_{дд} = K_{дк} + K_{дс} + K_{дф-э}$	Общее число выбранных достижений, которые Вы считаете достигнутыми в результате педагогической деятельности	
Общее количество ожидаемых достижений	$OK_{од}$	$OK_{од} = K_{ок} + K_{ос} + K_{оф-э}$	Общее число выбранных достижений, которые Вы ожидаете достичь в результате педагогической деятельности	
Интегральный показатель субъективной	$РД$	$РД = \frac{OK_{дд} * OB_{дд}}{OK_{од} * OB_{од}}$	Числовое выражение наличия/отсутствия редукции	

оценки степени выраженности редукиции достижений			профессиональных достижений. Отношение произведения общего количества достигнутых достижений и общего веса достигнутых достижений к произведению общего количества ожидаемых достижений и общего веса ожидаемых достижений	
--	--	--	--	--

Таблица 5

Эталонная таблица значений

Показатель РД	Характеристика
< 1	отсутствие редукиции достижений в условиях педагогической деятельности, когда личность направлена на расширение диапазона в количественном и качественном выражении достижений в педагогической деятельности, личность характеризуется высоким уровнем мотивации и энтузиазма по отношению к работе альтруистического содержания; характеризуется продуктивностью профессиональной деятельности, оптимизмом и заинтересованностью в работе, самооценкой профессиональной компетентности и степени успешности в работе с людьми
≥ 1	Наличие редукиции достижений в педагогической деятельности. С увеличением значения показателя РД увеличиваются и качественные характеристики проявления редукиции достижений при которой личность не рассматривает педагогическую деятельность как средство достижений в плане карьеры, саморазвития и финансово-экономическом, снижается потребность в достижениях, происходит снижение профессиональной мотивации (демотивация), которое может выражаться в неудовлетворенности работой и отношениями в коллективе, неудовлетворенности собой как профессионалом, чувством низкой профессиональной эффективности

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Тренинговый блок программы психологического сопровождения преподавателей высшей школы.

Цель: снижение уровня выраженности структурных компонентов состояния выгорания у преподавателей высшей школы, которое обеспечивается: информированностью о генезе, способах психопрофилактики состояния выгорания; мобилизацией ресурсов личности; овладение навыками саморегуляции, оптимизацией стилей саморегуляции; оптимизацией смысловой регуляции через рефлексивную регуляцию.

Материально-техническое оснащение.

- Помещение
- Столы и стулья из расчета на группу.
- Ковровое покрытие (для проведения релаксирующих упражнений и медитации).
- Магнитофон или музыкальный центр и аудиозаписи / компьютер.
- Маркерная доска.
- Проектор.
- Писчая бумага, цветная бумага, цветные карандаши, фломастеры, шариковые/ гелиевые ручки из расчета на одного человека.

Занятие 1

Цель: знакомство с правилами и особенностями тренинговой технологии, изучение различных состояний, в том числе состояния выгорания.

Ход занятия:

1. Вступительное слово.
2. Установление правил.
3. Упражнение: «Я хочу чтобы меня называли...».
4. Информационный блок о состоянии выгорания (показ презентации о состоянии выгорания, структуре, признаках проявления на различном уровне, факторах, способствующих развитию выгорания).
5. Шерринг.
6. Упражнение «Я люблю себя со всеми своими достоинствами и недостатками».
7. Упражнение «Я обладаю, знаю, умею, меня радует!».
8. Шерринг.
9. Ритуал прощания.

Занятие 2

Цель: изучение различных состояний, которые могут у вас возникать в различных ситуациях, в том числе в профессиональной деятельности

Ход занятия:

1. Приветствие.
2. Шерринг.
3. Информационный блок (показ презентации о состоянии выгорания, распространенности его в различных профессиях, маркеры состояния выгорания, личностные особенности-способствующие развитию выгорания).
4. Шерринг.
5. Упражнение «Сферы жизни».
6. Упражнение «Что мне дают основные сферы моей жизни».
7. Упражнение «Цвет состояний».
8. Шерринг.
9. Упражнение «Ассоциированные состояния».
10. Шерринг.
11. Домашнее задание.

Занятие 3

Цель: изучение различных способов саморегуляции

Ход занятия:

1. Приветствие.
2. Информационный блок.
3. Упражнение «Мои способы саморегуляции».
4. Упражнение «Убежище».
5. Упражнение «Ключ».
6. Завершающее упражнение «Как использовать...». Рефлексия.
7. Шерринг.

Занятие 4

Цель: продолжение изучения способов саморегуляции и овладение приемами и техниками саморегуляции.

Ход занятия:

1. Приветствие.
2. Шерринг.
3. Информационный блок (Мини-лекция на тему «Саморегуляция различных состояний»).
4. Шерринг.
5. Упражнение «Напряжение-расслабление».
6. Упражнение «Мой ритм».
7. Упражнение «Настрой на позитив».

8. Упражнение «Мои достижения в педагогической деятельности».
9. Упражнение «Похвали себя».
10. Шерринг.
11. Упражнение «Творческое пожелание».
12. Завершающий шерринг. Рефлексия.
13. Домашнее задание.

Занятие 5

Цель: продолжение изучения и овладения приемами и техниками саморегуляции (техники нервно-мышечной релаксации).

Ход занятия:

1. Приветствие.
2. Упражнение «Встреча с целителем».
3. Проверка домашнего задания.
4. Информационный блок (Мини-лекция на тему «Основы техники нервно-мышечной релаксации (НМР)»).
5. Упражнение «Тряпичная кукла и солдат».
6. Шерринг.
7. Упражнение «Метод НМР по Джекобсону».
8. Шерринг.
9. Упражнение «Расслабление глаз».
10. Упражнение «Мыльный пузырь».
11. Завершающий шерринг. Рефлексия.
12. Домашнее задание.

Занятие 6

Цель: продолжение изучения и овладение приемами и техниками саморегуляции (дыхательные техники).

Ход занятия:

1. Приветствие.
2. Обсуждение домашнего задания.
3. Информационный блок (Мини-лекция на тему «Дыхательные техники саморегуляции»).
4. Упражнение «Медленное дыхание».
5. Упражнение «Летний сад».
6. Информационный блок (Мини-лекция на тему «Визуализация как метод саморегуляции эмоциональных состояний»).
7. Упражнение «Визуализация на цвет».
8. Шерринг.
9. Игра «Дотянись до звезд».
10. Шерринг. Рефлексия.
11. Упражнение «Раскрась эмоцию».
12. Шерринг.
13. Упражнение «Настроение».

14. Шерринг. Рефлексия.

Занятие 7

Цель: изучением своих Я-образов, целей, жизненных приоритетов, техники управления временем и управление собственной жизнью.

Ход занятия:

1. Приветствие.
2. Шерринг.
3. Упражнения «Образный автопортрет».
4. Упражнения «Осознание ролей».
5. Упражнение «Грани моего Я».
6. Упражнение «Коллаж жизненных приоритетов».
7. Упражнение «Проблемы».
8. Информационный блок (Мини-лекция «Управление временем. Диагностика проблем, связанных с организацией управления временем»).
9. Упражнение ««Поглотители» и «ловушки» времени».
10. Шерринг.
11. Упражнение «Прояснение собственных целей».
12. Упражнение «Пожелание–подарок».
13. Упражнение «Мои планируемые достижения».
14. Заключительный шерринг.

Занятие 8

Цель: продолжение изучения способов и технологий управление временем и управления собственной жизнью. Подведение итогов, составление индивидуальной программы преодоления состояния выгорания за счет выявленных ресурсов.

Ход занятия:

1. Приветствие.
2. Медитативная методика «Встреча с целителем».
3. Обсуждение домашнего задания (заполнение бланка методики СОРД).
4. Информационный блок о тайм-менеджменте.
5. Упражнение «Ценности и приоритеты».
6. Упражнение «Связующая нить».
7. Упражнение «Золотая рыбка».
8. Шерринг.
9. Упражнение « Живой коридор».
10. Шерринг.
11. Упражнение «Подведение итогов».
12. Составление индивидуальной программы преодоления состояния выгорания за счет выявленных ресурсов.
13. Завершение тренинга. Ритуал прощания.