

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

МАЛЫШЕВА ВИКТОРИЯ БОРИСОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
**РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ
КАК УСЛОВИЕ ПРОДУКТИВНОГО СОВЛАДАНИЯ
В УСЛОВИЯХ ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО СТРЕССА**

Направление подготовки 37.03.01 Психология

Направленность (профиль) образовательной программы
Социальная психология

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.
26.05.23 

Руководитель
канд. психол. наук, доцент Дьячук А.А.
26.05.23 

Обучающийся
Малышева В.Б.
26.05.23 

Дата защиты
27.06.23

Оценка

Красноярск 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗРАБОТКИ ЗАНЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ ДЛЯ ПРОДУКТИВНОГО СОВЛАДАНИЯ В СИТУАЦИИ ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО СТРЕССА.....	7
1.1. Представления о психологической саморегуляции в зарубежной и отечественной психологии.....	7
1.2. Продуктивное совладание в ситуации экзаменационного стресса.....	13
1.3. Факторы, определяющие продуктивность совладания студентов в ситуации экзаменационного стресса.....	20
1.4. Связь психологической саморегуляции и совладания студентов в ситуации экзаменационного стресса.....	29
Выводы по Главе 1.....	33
ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПО РАЗВИТИЮ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК УСЛОВИЯ ПРОДУКТИВНОГО СОВЛАДАНИЯ В СИТУАЦИИ ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО СТРЕССА...36	
2.1. Предпроектное исследование связи психологической саморегуляции и стратегий совладания студентов ситуации экзаменационного стресса...36	
2.2. Разработка занятий на развитие психологической саморегуляции.....	50
2.3. Оценка изменений стратегий совладания в ситуации экзаменационного стресса.....	53
Выводы по Главе 2.....	59
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	62
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	64
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	70

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность работы. Экзаменационный стресс является актуальной темой для исследования, ведь он оказывает негативное влияние на физическое и на психологическое состояние человека.

Результаты психологических исследований Дж. Гринберг, В.А. Доскин, Ю.В. Щербатых, О.М. Сергеева и др. показывают негативное влияние экзаменов на эмоциональное и функциональное состояние обучающихся. Изучение эмоциональных состояний во время экзамена, проведенное Г.В. Акоповым, Л.С. Акопян, С.И. Тимошкиным, показало, что в период сессии у 40,47% студентов зафиксированы негативные эмоциональные переживания: отвращение отмечают 16,66%; страх – 14,28%; вину и недовольство – 11,9%; злость, страдание и грусть – 9,52%; обиду – 7,14% студентов. Тревога диагностируется у 26,19% студентов, при этом после сессии она снижается до 7,14% [4].

Подготовка к успешной сдаче экзамена и преодоление экзаменационного стресса, начиная от обычных зачетов и заканчивая защитой выпускной квалификационной работы, оказывает негативное влияние на психологическое состояние студента. Данное состояние может усугубляться при недостаточной психологической готовности к экзаменам: неуверенности в собственных силах, отсутствии навыков саморегуляции в стрессовой ситуации, использовании неадаптивных стратегий совладания.

Поскольку экзаменационный период для большинства студентов является ситуацией нервно-психического напряжения, совладание со стрессом переходит в одну из значимых проблем. Повышенный уровень стресса в экзаменационный период оказывает сильное воздействие на психическое и соматическое здоровье, работоспособность, показатели познавательных, эмоциональных и физиологических процессов.

Стратегии совладания, к которым прибегают студенты, определяют и результаты прохождения сессии: они либо приводят к избеганию,

погружению в эмоциональные переживания, или же, наоборот, с их помощью обучающиеся быстрее справляются с их решением.

Цель работы: создание условий для выбора продуктивных копинг-стратегий в ситуации экзаменационного стресса в результате реализации программы развития саморегуляции студентов.

Объект работы – стратегии совладания студентов с экзаменационным стрессом.

Предмет работы – соотношение психологической саморегуляции и продуктивных копинг-стратегий студента в ситуации экзаменационного стресса.

Проектная идея – развитие регуляторных процессов и выделение индивидуальных особенностей психологической саморегуляции позволит студентам в ситуации экзаменационного стресса использовать продуктивные копинг-стратегии, снижающие эмоциональное напряжение и стресс.

Задачи выпускной квалификационной работы:

1. Рассмотреть концепции саморегуляции в психологических исследованиях.
2. Проанализировать условия и факторы, влияющие на стратегии совладания в ситуации экзаменационного стресса.
3. Выделить показатели продуктивности совладания в ситуации экзаменационного стресса.
4. Выявить связь психологической саморегуляции и копинг-стратегий студентов в ситуации экзаменационного стресса.
5. Разработать занятия по развитию саморегуляции студентов для продуктивного совладания в ситуации экзаменационного стресса

Теоретической основой выступили исследования саморегуляции в трудах В.И. Моросановой, теоретические основы осознанной саморегуляции О.А. Конопкина, концепция совладающего поведения Т.Л. Крюковой.

Этапы проектной работы:

Диагностический этап (декабрь 2022). Выявление уровня саморегуляции студентов, стратегий совладающего поведения в ситуации экзаменационного стресса, определение взаимосвязи саморегуляции и копинг-стратегий.

Проектировочно-деятельностный (март–апрель 2023) этап. Выделение задач и направлений практической работы, разработка проекта. Реализация комплекса занятий по развитию саморегуляции у студентов.

Заключительный этап (май–июнь 2023). Оценка результативности организованной деятельности посредством диагностики уровня развития саморегуляции и обращение к продуктивным стратегиям совладания с экзаменационным стрессом студентов.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы и методики исследования:

– Теоретические: анализ научной литературы по проблеме исследования, обобщение теоретических положений основных концепций и теорий по проблеме.

– Эмпирические: опросные методы (методика «Комплексная оценка проявлений стресса» Ю.В. Щербатых, методика «Стиль саморегуляции студентов – ССС» В.И. Моросановой, «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н. Эндлера, Дж. Паркера в адаптации Т.Л. Крюковой, опросник «Проактивный копинг» в адаптации Е.П. Белинской, А.В. Вечерина).

– Методы обобщения данных: качественный и количественный анализ данных исследования.

База и выборка исследования: исследование проходило на базе одного из вузов среди студентов пятого курса заочной формы обучения. В работе принимали участия 15 студентов: юноши и девушки в возрасте от 22 до 41 года. На основе полученных результатов были отобраны студенты, испытывающие стресс в ситуации экзамена, которые приняли участие в программе развития саморегуляции.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, включающего 55 источников и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗРАБОТКИ ЗАНЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ ДЛЯ ПРОДУКТИВНОГО СОВЛАДАНИЯ В СИТУАЦИИ ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО СТРЕССА

1.1. Представления о психологической саморегуляции в зарубежной и отечественной психологии

Понятие «саморегуляция» относится к числу междисциплинарных, которыми оперируют разные области естественнонаучной и гуманитарной науки. Этим обстоятельством обусловлено множество различных трактовок данного термина. В самом общем виде саморегуляция – это свойство живого организма организовывать и контролировать свою деятельность на разных этапах её осуществления, способность побуждать или, напротив, сдерживать свои действия для достижения какой-либо цели [8].

В психологии саморегуляция рассматривается в качестве сложного механизма управления деятельностью и поведением, определяемого психическими и физиологическими процессами одновременно.

В зарубежной психологии саморегуляция традиционно трактуется как адаптивная характеристика личности, предназначение которой заключается в определении и корректировке своего поведения под влиянием личных потребностей и мотивов, а также социальных норм и стандартов [8].

Ключевой тенденцией зарубежных исследований феномена саморегуляции на протяжении всего периода его изучения являлось выделение в качестве центрального компонента саморегуляции цели деятельности, однако, разными учёными акцент делается на различные составляющие самой цели деятельности. Так, например, в теории саморегуляции Ч. Карвера первостепенное значение отводится аффективной составляющей стремления к достижению цели деятельности, а именно: способность к саморегуляции деятельности тем выше, чем позитивнее настрой на достижение поставленной цели, и, наоборот, чем негативнее

воспринимаются предстоящие действия, тем труднее человеку их организовывать, осуществлять и контролировать [46]. Другими словами, основной фактор формирования саморегуляции – отношение человека к предстоящей деятельности по достижению поставленной цели.

Сходной позиции придерживаются Р. Ларсен и З. Призмик, по мнению которых вероятность достижения цели деятельности, активность и эффективность субъекта в процессе её выполнения зависят, прежде всего, от тех эмоций, которые он испытывает в связи с предстоящими действиями [36].

Б. Смейчел и Р. Баумистер фокусировали внимание на одном из важнейших аспектов проявления человеком саморегуляции – условиях ограничения возможностей в достижении цели [52]. Проведённое учеными исследование показало, что для одних людей ограничение возможностей становится стимулом для активных действий, а для других, наоборот, препятствием, заставляющим их отказаться от достижения поставленной цели. Результат действия ограничений возможностей зависит от двух факторов: степени ограничений и чёткости формулировки цели деятельности.

Ряд зарубежных исследователей (У. Мисчел, О. Айдук, Н. Эйзенберг, К. Смит, Т. Спинрад) рассматривает саморегуляцию как механизм контроля совершаемых действий и проявления силы воли [45]. Контролю отводится ведущая роль, но при этом отмечается, что существует целый ряд условий, в которых контроль не работает без волевых усилий, поэтому говорить о сформированности навыка саморегуляции можно только тогда, когда человек демонстрирует не только способность к осуществлению контроля своей деятельности на всех её этапах, но и способность прикладывать волевые усилия для совершения действий, вопреки внешним и внутренним препятствиям.

В диссертационном исследовании Д.Н. Гриненко приводится обобщённая характеристика зарубежных исследований феномена

саморегуляции, в которой отмечается такая их особенность, как прикладная направленность большинства научных работ зарубежных авторов [8]. Особое место среди прикладных исследований занимают выполненные в рамках бихевиористского направления исследования роли саморегуляции в инициировании и поддержании изменений в поведении. В качестве примера можно привести коллективную работу американских учёных (А. Рофмэн, А. Балдвин и А. Хертер), в которой показано влияние саморегуляции на превращение нового поведения в привычку на примерах отказа от курения, соблюдения диеты и следования правилам здорового образа жизни [51]. Исследования показали, что саморегуляция не имеет значения на этапе принятия решения об освоении новых моделей поведения. Незначительную роль она играет и на начальных этапах формирования новых поведенческих привычек. Сформированность или несформированность навыка саморегуляции начинает проявляться на этапе закрепления новых моделей поведения, формирования привычки, и результат зависит от многих факторов: от реалистичности поставленной цели, от уверенности человека в том, что ему это необходимо, от видения результата и от того, как достижение поставленной цели оценивается окружающими. Это самый сложный этап, и если он пройден успешно, то новая модель поведения становится привычкой, и необходимость в действии саморегуляции отпадает.

Таким образом, в зарубежной науке саморегуляция рассматривается в поведенческом контексте, в качестве основного компонента саморегуляции ставится цель деятельности, отмечается зависимость саморегуляции от многих факторов внешнего и внутреннего характера.

В отечественной науке начало изучению саморегуляции было положено основателями психофизиологии – Б.Г. Ананьевым, П.К. Анохиным, Н.А. Бернштейном.

В концепции биологической функциональной системы П.К. Анохина поведенческая активность порождается имеющим значение стимулом при наличии конкретной цели деятельности. На всём протяжении поведенческой

активности её ключевые моменты сравниваются с хранящейся в памяти информацией. Действие завершается тогда, когда его результат соответствует сохранившемуся образцу цели. При наличии несоответствий происходит корректировка действий или цели. Этот непрерывный процесс контроля и управления и есть проявление саморегуляции [35].

Психофизиологические исследования саморегуляции и основные теоретические положения, сформулированные авторами таких исследований, выступили в качестве фундаментальных оснований для изучения саморегуляции психологической наукой в качестве самостоятельного объекта.

Существует несколько определений саморегуляции, представленных в работах отечественных исследователей. Так, К.А. Абульханова-Славская под саморегуляцией понимает способность к организации, мобилизации и регулированию собственной активности [1].

Б.В. Зейгарник также рассматривает самоорганизацию как процесс, направленный на управление собственным поведением, при этом данный процесс носит сознательный характер [11].

А.К. Осницкий определяет саморегуляцию как процесс инициирования субъектом активности через постановку цели и управления процессом достижения этой цели [34]. При этом учёный предлагает подразделять саморегуляцию на деятельностную и личностную. Первая проявляется в непосредственных действиях и выражается в предметных и операциональных преобразованиях; вторая – в определении и корректировке своих нравственных и социальных позиций.

Л.Г. Дикая определяет саморегуляцию и как психическую деятельность, и как психологическую систему, представляя её как комплексный феномен, включающий в себя состояния, способности, отношения индивида, объективные условия деятельности, направленность и согласованность с другими людьми [9].

В исследованиях Е.А. Сергиенко саморегуляция рассматривается с

позиции двух подходов одновременно: субъектно-деятельностного и системного. Автор рассматривает саморегуляцию как триединство когнитивной, волевой и эмоциональной подсистем. При этом когнитивная подсистема ориентирована на решение конкретных задач, а волевая ответственна за произвольность деятельности. Эмоциональная подсистема является ресурсной [39].

Наиболее полно и подробно описание саморегуляции в поведенческом аспекте представлено в трудах В.И. Моросановой, которая определяет саморегуляцию как «совокупность интегративных психических процессов, обеспечивающих самоорганизацию психической активности человека как субъекта действий, поведения, жизнедеятельности, а также целостность его индивидуальности» [30, с. 37]. В структуре саморегуляции В.И. Моросанова выделяет следующие компоненты: планирование, моделирование, программирование, оценку и коррекцию результатов, гибкость и самостоятельность [31]. Каждый из этих компонентов соответствует поведенческим этапам достижения цели [29].

С учетом данной структуры саморегуляции В.И. Моросановой был разработан опросник «Стилевые особенности саморегуляции поведения», который позволяет определить степень сформированности отдельных компонентов саморегуляции и выстраивать индивидуальные профили, основанные на различных сочетаниях этих компонентов [32]. В настоящий момент на основе концепции саморегуляции поведения, предложенной В.И. Моросановой, проведено множество исследований, посвящённых выявлению и описанию взаимосвязи саморегуляции (в зависимости от степени её осознанности или стиля саморегуляции) и успешности различных типов поведения.

Существенный вклад в исследование саморегуляции внёс О.А. Конопкин. Некоторые исследователи относят его работы к системному подходу [38], другие – к субъектно-деятельностному [42]. Уделяя основное внимание осознанности саморегуляции, О.А. Конопкин определяет её как

«процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение человеком целей» [13, с. 6]. Осознанность саморегуляции проявляется не постоянно, а в периоды возникающих трудностей в реализации или достижении чего-либо, что осуществляется намеренно и произвольно [12].

В периоды возникающих трудностей в реализации или достижении чего-либо, что осуществляется намеренно и произвольно, проявляется осознанная саморегуляция [12].

Осознанность саморегуляция не является универсальной характеристикой, а имеет индивидуальное своеобразие, основанное на преобладании того или иного уровня проявления (осознанности). Она подчеркивает целенаправленность процесса продуцирования цели и управления деятельностью и достижением желаемого [14].

Осознанная саморегуляция имеет определённую структуру и проявляется через регуляторные функции (планирование, программирование, контроль), психические средства (умственные умения и операции) и используемые источники информации о себе (Образ Я и самооценка) [12].

В структуре осознанной саморегуляции О.А. Конопкин выделяет [13]:

- Цель, обладающую высоким уровнем устойчивости и постоянства, зафиксированную в сознании на протяжении всей деятельности.
- Субъективную модель условий деятельности, объединяющую в себе содержательную и операциональную стороны.
- Программу действий.
- Систему критериев оценки степени достижения результата.
- Непосредственную оценку деятельности её результатов.
- Звено коррекции.

Именно О.А. Конопкин вдвинул и начал развивать идеи осознанной саморегуляции произвольной активности человека, и на их основе, через раскрытие основных идей субъектного подхода к пониманию осознанной

саморегуляции. В.И. Моросановой было сформулировано понятие общей способности к саморегуляции.

Саморегуляция – осознаваемый процесс, первым структурным элементом которого является цель. Об условиях осознания цели деятельности, без которого механизм саморегуляции не запустится, говорили В.И. Моросанова и О.А. Конопкин, которые имеют много общего. Важным условием осознанности цели деятельности является понимание потребностей и сформировавших её мотивов. Для поддержания осознанности цели также необходимо включение всех психических процессов и эмоциональное подкрепление, основанное на возможности достижения желаемого и порождении положительных эмоций.

Таким образом, анализ зарубежных и отечественных исследований феномена психологической саморегуляции показал, что существуют различные подходы к интерпретации самого понятия саморегуляции, объяснению механизмов его появления и проявления в деятельности человека и его поведении, выявлению факторов (детерминант) формирования и развития способности к психологической саморегуляции. Под психологической саморегуляцией в нашем исследовании будет пониматься интегративная характеристика личности, демонстрирующая её способность к постановке цели, планированию путей достижения этой цели, осуществлению действий, в соответствии с планом, управлению всеми видами активности, сопутствующими достижению цели, и контролю результатов.

1.2. Продуктивное совладание в ситуации экзаменационного стресса

Рассмотрение вопроса о продуктивном совладании в ситуации экзаменационного стресса целесообразно начать с уточнения того, что мы будем понимать под экзаменационным стрессом. В психологической науке сложилось три основных подхода к определению самого понятия

«экзаменационный стресс», объяснению причин и механизмов его переживания человеком.

Согласно первому подходу, который базируется на классической теории стресса Г. Селье, экзаменационный стресс представляет собой ситуацию, приводящую к негативным физиологическим и психологическим проявлениям: выбросу адреналина, учащению сердцебиения, нарушениям режима активности и отдыха, ограничению двигательной активности, перманентному состоянию тревожности, снижению интеллектуальных показателей и т.д. Подобные проявления связываются, прежде всего, с нахождением студента в состоянии нервно-психического напряжения не только во время экзамена, но и в предэкзаменационном периоде, которое, в свою очередь, связано с оценками окружающих и ожиданием возможной неудачи [2].

В соответствии со вторым подходом, экзаменационный стресс является не отдельной ситуацией, периодически происходящей в жизни студента, а компонентом его напряжённой жизни в образовательной среде вуза в целом, связанной с понятием адаптации к этой среде. Студенческая жизнь наполнена стрессогенными факторами, начиная от попадания в непривычную среду со множеством незнакомых людей сразу после поступления в вуз, бытовыми и экономическими трудностями самостоятельной жизни в общежитии и, заканчивая специфическими моментами осознания отдельными студентами того, что они выбрали не ту специальность, по которой им хотелось бы работать в будущем [53]. В рамках данного подхода ожидание экзаменов и результаты их сдачи представляют собой стрессогенные ситуации, завершение которых приводит либо к повышению уровня адаптации к статусу студента вуза со всеми сопутствующими ему атрибутами, либо к дезадаптации в вузе.

Третий подход в изучении экзаменационного стресса получил наименование ресурсного подхода, согласно которому экзамен рассматривается как «ситуация испытания студента, которая воспринимается

и оценивается им как стрессовая, требующая повышенного самообладания, активизации коммуникативных и интеллектуальных ресурсов» [27, с. 164].

Ресурсный подход на сегодняшний день получил наиболее широкое распространение, так как именно он наилучшим образом отвечает практическим задачам психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе их обучения в вузе, создания благоприятных условий для адаптации студентов и их самореализации в учебно-профессиональной деятельности [23].

В рамках ресурсного подхода осознаваемая студентами неизбежность экзаменов рассматривается в контексте выбора ими определённого способа эмоционально-поведенческого реагирования: активного, направленного на совершение действий по преодолению влияния стрессора и недопущения негативного развития ситуации, или пассивного, направленного на пассивное ожидание прекращения действия стрессора. Выбор способа эмоционально-поведенческого реагирования имеет прямое и непосредственное отношение к понятию совладания со стрессовой ситуацией.

Впервые термин «совладание» («coping») был использован Л. Мерфи в 1962 г. в исследованиях способов преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисами развития. К ним относились активные усилия личности, направленные на овладение трудной ситуацией или проблемой [6].

Как отмечает С.К. Нартова-Бочавер, в российской психологии его переводят как адаптивное, совладающее поведение, или психологическое преодоление [33]. По мнению автора, сущность термина «coping» (преодоление, совладание) заключается в наиболее эффективной адаптации человека к требованиям трудной, экстремальной ситуации. Понятие «coping behavior» («совладающее поведение», «поведение по преодолению») используется для характеристики способов поведения человека в различных трудных ситуациях.

Проблематике совладающего поведения посвящено большое количество зарубежных исследований (Р. Лазарус, С. Фолкман, Н. Эндлер, Дж. Паркер, Р. Моос, П. Виталиано и многие другие).

Р. Лазарус и С. Фолкман определяют совладание как динамичное взаимодействие человека с ситуацией, как когнитивные, поведенческие и эмоциональные усилия, направленные на устранение внешних или внутренних противоречий [50]. Они трактуют копинг-поведение в широком смысле этого слова, предполагая все виды взаимодействия субъекта с задачами внешнего или внутреннего характера – попытки овладеть или смягчить, привыкнуть или уклониться от требований проблемной ситуации.

В представлении А. Маслоу совладание – форма поведения, отражающая умение индивида решать жизненные проблемы, и особенности этого умения связаны с «Я-концепцией», локусом контроля, эмпатией, условиями среды [24]. В концепции А. Маслоу совладающее поведение противопоставлено экспрессивному поведению, как осознанное, целенаправленное и мотивированное действие с приложением усилий и использованием определённых средств, цель которого – удовлетворение потребности или уменьшение угрозы.

В отечественной психологии термин «совладающее поведение» стал употребляться в 1990-е годы, вследствие расширения представлений о формах личностной активности человека, усиления внимания к проблемам саморегуляции и повышенным вниманием к субъектно-деятельностному подходу в психологии образования.

Особое направление в исследовании совладающего поведения появилось благодаря трудам Т.Л. Крюковой [18], Е.В. Куфтяк [20], М.В. Сапоровской [37]. Ими выстраивается новый подход к пониманию психологии совладающего поведения как поведения субъекта. Если большинство отечественных авторов изучают совладающее поведение, связывая копинг с теми или иными личностными характеристиками (диспозиционный подход), то последние уделяют внимание ситуационным

факторам совладания, которые ещё недостаточно изучены. Наибольшую популярность в русле такого подхода приобрело определение, сформулированное Т.Л. Крюковой: «Совладание является целенаправленным поведением и позволяет человеку справиться со стрессом (трудной жизненной ситуацией) адекватными личностным особенностям и ситуации способами через осознанные стратегии действий, которые либо адаптируют к требованиям ситуации, либо помогают преобразовать её» [18, с. 14].

Такое определение совладания представляется нам наиболее приемлемым для дальнейшей работы из-за полноты его содержания, учитывающего и личностные ресурсы, и ситуационные факторы.

При изучении совладающего поведения ряд авторов (Л. Аспинваль, Ш. Тейлор, Э. Грингласс, Р. Шварцер, Л. Фиксенбаум и др.) выделяет реактивный копинг, направленный на совладание с уже сложившейся стрессовой ситуацией, и проактивный копинг, который начинают использовать ещё до её наступления. Активное преодоление предполагает ориентацию на будущее, генерацию личностных ресурсов для поиска наилучшего решения, а также саморегуляцию эмоций. Р. Шварцер отмечает, что при реактивном копинге личность управляет рисками, поскольку оценивает наступившее стрессовое событие с точки зрения угроз, потерь, вреда. Активное же совладание сосредотачивает личностные усилия на управлении целями, так как будущее стрессовое событие воспринимается здесь скорее как вызов, требующий ответа. В связи с этим мотивация проактивного копинга становится позитивной в отличие от реактивного копинга, мотивированного негативным стимулом-угрозой. Подчеркивается, что заблаговременное накопление ресурсов преодоления «выступает в качестве «буфера» при столкновении с затруднительными или стрессогенными ситуациями» [9, с. 22].

За относительно небольшой период, на протяжении которого совладание активно исследовалось зарубежными и отечественными учёными в качестве особого психологического феномена, было разработано

множество различных классификаций копинг-стратегий. Первые классификации были построены на дихотомии «работа с проблемой – работа с отношением к проблеме». При таком подходе стратегии совладания со стрессом условно делятся на те, что связаны проявлением активности для решения возникших трудностей во внешнем плане, и те, что связаны с переоценкой трудностей во внутреннем плане [41].

В дальнейшем подход к классификации стратегий совладания был дополнен процессуальным критерием – исследователи стали разделять копинг-стратегии в зависимости от того, какие процессы (когнитивные, эмоционально-оценочные или поведенческие) лежат в их основе [41].

Первая попытка классифицировать стратегии совладания, с точки зрения их продуктивности – непродуктивности, была предпринята Э. Фрайденберг и Р. Льюисом [48–49], которые описали 18 стратегий, сгруппировав их в три категории: эффективный копинг, неэффективный копинг и социальная активность.

Особое внимание обращает на себя тот факт, что копинг-стратегия в категории «Обращение к другим» стоит отдельно от категорий «эффективного» и «неэффективного» копинга. Таким образом, несмотря на то, что данная классификация основана на измерении «эффективности – неэффективности», авторами одновременно предпринята попытка выделить ещё одно измерение – «социальная активность», – которое не может точно оцениваться как продуктивное или непродуктивное.

Большое количество исследований разных авторов подтверждает, что стратегии, направленные на решение проблем, являются более эффективными, чем стратегии, назначение которых состоит в совладании с отношением индивида к проблеме [23]. Кроме того, многочисленными исследованиями подтверждено, что предпочтение одного способа реагирования в стрессовых ситуациях менее продуктивно, нежели наличие в арсенале субъекта нескольких разных стратегий совладания, которые могут применяться им в зависимости от условий [23].

В классификации Э. Хайма 26 ситуационно-специфических вариантов копинга распределяются на группы по двум критериям одновременно: по сфере психической деятельности (когнитивная, эмоциональная и поведенческая) и по степени эффективности совладания (продуктивное, относительно продуктивное и непродуктивное) [7]. Продуктивность, по Э. Хайму, тождественна эффективности, и под продуктивным совладанием следует понимать такое реагирование на стрессовые ситуации, которое не приводит к дезорганизации, ухудшению психофизиологического состояния, а, напротив, способствует мобилизации ресурсов, успешной адаптации к ситуации и нахождению выхода из неё.

К числу продуктивных когнитивных стратегий совладания относится проблемный анализ, предполагающий концентрацию внимания на сущности возникших трудностей, их причинах и поиск способов их преодоления.

Следует отметить, что проблемный анализ как копинг-стратегия, является формой поведения, то есть выражается в конкретных действиях, не ограничиваясь мыслительной деятельностью, направленной на выяснение причин затруднений и размышления о том, что нужно предпринять для их преодоления.

Продуктивная эмоциональная стратегия совладания – это оптимизм, обозначающий веру в положительный исход сложившейся ситуации, которая поддерживает настрой на активность.

Продуктивной поведенческой стратегией совладания является сотрудничество, которое в психологическом смысле означает взаимодействие, основанное на общности целей и задач его участников. Общность целей и задач может выражаться не только в их совпадении, но и в их взаимной зависимости.

Данная классификация легла в основу методики определения индивидуальных копинг-стратегий, адаптированной в лаборатории клинической психологии Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева, под руководством д.м.н. профессора Л.И. Вассермана, и

успешно применяемой как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях особенностей совладающего поведения [25].

Таким образом, экзаменационный стресс следует рассматривать как специфическую для студентов, обусловленную их статусом стрессовую ситуацию, в которой происходит оценивание их учебно-профессиональных достижений, требующее активизации интеллектуальных и эмоциональных ресурсов и связанное с изменениями самооценки. Совладание представляет собой обширный репертуар осознанных поведенческих моделей, демонстрируемых человеком в стрессовой ситуации, среди которых одни модели направлены, преимущественно, на адаптацию к условиям ситуации, а другие – на преобразование ситуации. Поведенческие модели, способствующие мобилизации ресурсов, успешной адаптации к стрессовой ситуации и нахождению выхода из неё, являются продуктивными стратегиями совладания. Противоположные по воздействию на субъекта, переживающего стрессовую ситуацию, модели поведения, а также те, которые приводят к усугублению сложившейся ситуации (например, покорное принятие с полным бездействием), являются непродуктивным совладанием. Относительно продуктивным совладанием обозначаются поведенческие модели, позволяющие частично разрешить проблему, снизить напряжение и приспособиться к ситуации, в основном, за счёт использования сторонних ресурсов.

1.2. Факторы, определяющие продуктивность совладания студентов в ситуации экзаменационного стресса

Особенности поведения студентов во время экзаменов, их эмоциональных переживаний, психофизиологических аспектов, в ситуации экзаменационного стресса, неоднократно становились предметом научных исследований зарубежных и отечественных учёных. Факторы, определяющие выбор стратегий совладания в различных стрессовых ситуациях, также

довольно часто обсуждаются в научных публикациях. Вместе с тем, вопрос о факторах совладания в ситуации экзаменационного стресса у студентов остаётся малоизученной областью психологии совладающего поведения.

В научной публикации Е.В. Битюцкой отмечается, что исследования факторов, определяющих продуктивность совладания со стрессом, осуществляются в трёх направлениях: в контексте одного типа стрессовых ситуаций, в контексте нескольких типов стрессовых ситуаций и комплексно. Последнее из названных направлений является более продуктивным, в силу того, что любой стресс, в том числе, экзаменационный, имеет сложную психофизиологическую природу и имеет динамический характер [6].

Рассмотрим данные научных исследований, посвящённых факторам совладания студентов в ситуациях экзаменационного стресса, с позиций комплексного подхода, который связан с учётом одновременно разных групп факторов – детерминант копинга, а именно: личностных диспозиций, ситуационных характеристик и когнитивного оценивания ситуации.

Среди зарубежных исследований, посвящённых выявлению ведущих факторов эффективности совладания студентов с экзаменационным стрессом, следует назвать, прежде всего, исследование Э. Чанг, проведённое на выборке из 726 студентов колледжей [47]. Автором установлено наличие тесных корреляционных связей выявил между когнитивными оценками, с одной стороны, и оптимизмом, копингом и приспособлением к обстоятельствам – с другой. Ключевой вывод, к которому приходит Э. Чанг в своём исследовании, заключается в том, что оптимизм, как личностная черта, оказывает существенное влияние на положительное когнитивное оценивание студентами стрессогенных ситуаций, что, в свою очередь, предопределяет выбор ими продуктивных стратегий совладания.

Комплексный подход к исследованию совладания реализован и на отечественных выборках. В работе Т.В. Корниловой выявлены взаимосвязи копинг-стилей с характеристиками интеллектуального потенциала, личностными свойствами саморегуляции и имплицитными теориями

интеллекта на выборке студентов численностью в 480 человек [15]. Показано, что высокий вербальный интеллект связан с отказом от избегания; практический интеллект, определяющий направленность на социальные взаимодействия, препятствует содержательному решению проблем. Предпочтение проблемно-ориентированного копинга коррелирует с готовностью к риску и ориентированностью на сбор информации. На основании анализа взаимосвязей копинг-стилей и теорий автор делает следующие выводы: представление человека о том, что в процессе обучения происходит развитие интеллекта, значимо для выбора стратегий, направленных на разрешение ситуации; те, кто уверен в возможности интеллектуального и личностного роста, чаще отказываются от эмоционально-ориентированных стратегий.

В исследовании Е.В. Битюцкой, в котором приняли участие 673 студента, возраст которых охватывает диапазон от 17 до 33 лет включительно, изучались взаимосвязи между характеристиками трудных ситуаций (частотой возникновения, типом ситуации), личностными диспозициями (тревожностью и локусом контроля) и особенностями когнитивной оценки стрессогенных ситуаций [6]. Особое внимание уделялось выявлению ситуационных и когнитивных факторов выбора копинг-стратегий. Результатом данного исследования стала разработка модели критериев когнитивного оценивания стрессовых ситуаций.

В научной публикации З.Б. Кучиной рассматривается вопрос о зависимости совладающего поведения студентов от типа экзаменационного испытания [21]. В качестве теоретического обоснования эмпирического исследования, автором приводятся следующие положения:

- теория Я-концепции Р. Бернса, в рамках которой экзамен рассматривается в качестве «неоднозначно трудной жизненной ситуации», существенно влияющей на самооценку студентов, выступающий для них в качестве основного и очень значимого средства оценки их достижений;

- антропологическая теория психического развития личности Б.Г. Ананьева, в соответствии с которой экзаменационные оценки могут рассматриваться в качестве средства психического развития, воспитания и самовоспитания личности студента, в силу того, что они оказывают воздействие на его умственную деятельность, мотивацию, личность в целом;

- концепция совладающего поведения Т.Л. Крюковой, согласно которой совладание с экзаменационным стрессом является совокупностью осознанных, целенаправленных, адекватных личностным диспозициям и самой ситуации поведенческих актов, призванных справиться с этой ситуацией либо путём подчинения её себе, либо путём приспособления к ней.

Ведущими факторами совладания с экзаменационным стрессом З.Б. Кучина называет мотивацию достижения успеха и самооффективность. Они же, по мнению автора, являются и ключевыми факторами возникновения самого экзаменационного стресса.

Руководствуясь данными теоретическими положениями, З.Б. Кучина провела эмпирическое исследование, которое показало, что на академическую успешность студентов на экзаменах прямое влияние оказывает активность использования стратегий самоконтроля, принятия ответственности и планирования решения проблемы, и обратное влияние оказывает активность использования стратегий конфронтационного копинга и дистанцирования. Более того, успешно сдающие устный экзамен студенты успешны и на экзамене, проводимом в форме компьютерного тестирования, а также на экзаменационной сессии в целом. Особое внимание автор исследования уделяет тому, что «разные формы проведения экзамена имеют несомненные преимущества и воспринимаются как менее стрессогенные в зависимости от специальности, возраста и курса обучения, изучаемого предмета» [23, с. 195].

Значительный интерес представляет исследование Н.Н. Авраменко, проведённое на выборке из 110 студентов, обучающихся по разным специальностям (психология, история и право, биология и химия) [3].

Автором установлено наличие ярко выраженных тенденций к предпочтению определённых стратегий совладания в стрессовых ситуациях у обладателей разных типов акцентуаций характера, притом независимо от профиля учебно-профессиональной деятельности. Так, студенты с застревающим типом акцентуации практически исключают из собственного репертуара копинг-стратегий позитивную переоценку ситуации. Студенты с тревожно-боязливым и педантичным типами акцентуаций всем остальным стратегиям совладания предпочитают избегание, в то время как студенты с демонстративной и гипертимной акцентуациями, напротив, отвергают эту стратегию. Для гипертимов не характерна стратегия дистанцирования. Наиболее предпочитаемой стратегией для студентов с аффективно-экзальтированным типом акцентуации характера является стратегия противостояния, которая отвергается представителями тревожно-боязливого типа акцентуации.

Отдельное внимание следует обратить на ряд выявленных автором данного исследования закономерностей:

- студенты с высоким уровнем нейротизма не умеют справляться со стрессом путём позитивной переоценки происходящих событий, им эта стратегия чужда;

- чем более значимое место в структуре ценностных ориентаций студента занимает слава, тем меньше его стремление к уходу от проблемы, избавлению от неё и сильнее стремление к активному преодолению;

- студенты, стремящиеся сделать карьеру, не склонны к решению возникающих проблем путём выработки чёткого плана действий и следования ему.

Выводы данного исследования, с одной стороны, в определённой степени противоречат рассмотренным выше данным исследования Е.В. Битюцкой, которая относит индивидуально-типологические свойства студентов к частным факторам выбора стратегий совладания, но, с другой стороны, представляют ценную информацию для анализа результатов

собственного исследования для выделения общих и частных факторов выбора стратегии совладания на конкретной выборке студентов.

А.А. Бехтер и О.А. Филатова исследовали взаимосвязь между предпочитаемыми стратегиями совладания у студентов с таким интегральным личностным свойством как субъектная активность [5]. Субъектная активность рассматривается авторами в качестве механизма, направляющего и регулирующего совладающее поведение человека при определённых условиях. Параметрами субъектной активности, как регулятора совладающего поведения студентов, исследователи считают осознанность, спонтанность, автономность, временную ориентацию, целенаправленность, социальную направленность и ценностно-смысловую ориентацию. Исследование, проведённое на выборке студентов-психологов численностью в 120 человек, показало следующее:

- субъектная активность в совладающем поведении проявляется в форме имеющегося опыта, знаний и личностных ресурсов, которые оказывают влияние на выбор варианта решения трудной ситуации;

- основными факторами субъектной активности в совладающем поведении личности являются самоактуализация (опора на себя), смысложизненные ориентации, автономность и трансформированная защита.

Результаты данного исследования позволяют сформулировать вывод о том, что на выбор студентами стратегии поведения в стрессовой ситуации значительное влияние оказывает накопленный ранее жизненный опыт, который задаёт вектор проявления активности в сходных трудных ситуациях. Следуя данному выводу, можно предполагать, что у студентов, имеющих положительный опыт совладания с экзаменационным стрессом, стратегии поведения в аналогичных ситуациях будут более продуктивными, нежели у студентов, имеющих негативный опыт. Кроме того, можно полагать, что субъектная активность, как результат личного опыта, представляет собой своеобразный поведенческий стереотип, а, значит, для освоения студентами продуктивных стратегий совладания с экзаменационным стрессом

необходимо будет создавать условия для избавления от сложившихся ранее негативных стереотипов.

В статье Т.В. Ледовской и О.А. Резчикова отражены результаты эмпирического исследования динамики защитного и совладающего поведения студентов, обучающихся на разных курсах [22]. Изучать защитное и совладающее поведение студентов одновременно авторов подвигло ключевое отличие первого от второго, состоящее в том, что защитное поведение является неосознаваемым, и защитные механизмы, как правило, действуют сами, без активного участия человека, а совладающее, напротив, является осознанным и требует от человека определённых усилий.

В качестве основного фактора, предопределяющего «включение» психикой студентов тех или иных защитных механизмов и выбор способов совладания, авторы называют возраст студентов. Результаты исследования показали, что у студентов-первокурсников, которые только начинают адаптироваться к новым условиям обучения и самостоятельной жизни, обычно преобладает несколько стратегий совладания и защитных механизмов, чаще всего, противоположных. Конкретный набор копинг-стратегий зависит от степени успешности первичной адаптации в новых условиях. Так, первокурсники, обладающие высоким уровнем коммуникабельности, чей первичный опыт адаптации к новым условиям оказался успешным, для разрешения трудных ситуаций чаще всего используют стратегии обращения за помощью к другим, оптимизма и установки собственной ценности. Студенты, у которых на начальном этапе адаптации к условиям вуза возникли трудности, предпочитают стратегии отвлечения, подавления эмоций, религиозности. В целом, для студентов-первокурсников свойственно пользоваться относительно продуктивными и непродуктивными стратегиями совладания, продуктивные стратегии совладания у них ещё не сформированы, что авторы исследования объясняют устойчивостью поведенческих стереотипов, сформировавшихся за долгие годы обучения в школе. Особенности содержания учебной деятельности

студентов на втором курсе (введение в учебный план большого количества дисциплин профессионального цикла, первый опыт научно-исследовательской деятельности в форме курсовых работ и т.д.) стимулируют развитие у обучающихся теоретических форм мышления, в связи с чем студенты начинают осваивать такую стратегию совладания как проблемный анализ ситуации.

Основными психологическими свойствами, активно развивающимися у студентов на третьем курсе, являются академический интеллект, рефлексия и самоконтроль, что способствует освоению ими копинг-стратегий когнитивной переоценки сложившейся ситуации, придания ей смысла, а также оптимизма. Последняя из названных стратегий, по утверждению авторов исследования, оказывает положительное влияние на уровень академической успешности студентов-третьекурсников.

На четвёртом курсе развитие учебно-профессионального интеллекта позволяет студентам подходить к решению и оценке проблем не только с теоретической, как это было ранее, но и с практической точки зрения. В поведении и деятельности начинает преобладать рациональный компонент, однако наиболее эффективно студенты решают проблемы с помощью эмоциональных, а не когнитивных копинг-стратегий. На первом месте по степени предпочтительности у студентов четвёртого курса стоит эмоциональная стратегия отвлечения. Кроме того, студентам четвёртого курса, так же как первокурсникам, свойственно обращаться в проблемных ситуациях за помощью к другим людям, что авторами исследования связывается с повышением уровня личностной тревожности, источником которого становится ожидание самого трудного периода обучения – выпускного курса, от успешности которого сильно зависит будущее молодого специалиста.

Возрастные особенности поведения студентов в стрессовых ситуациях изучались также Т.И. Куликовой, С.А. Филипповой и Н.А. Степановой [19]. Авторы этого исследования в качестве основного фактора, определяющего

выбор стратегий поведения в проблемных ситуациях, рассматривают уровень сформированности такой интегративной личностной характеристики, как жизнестойкость. В результате проведенного исследования авторами установлено, что по мере взросления у студентов изменяется степень выраженности компонентов жизнестойкости: показатели вовлеченности и принятия риска растут с возрастом, равно как и интегральный показатель жизнестойкости. С повышением общего уровня жизнестойкости у студентов усиливается роль совладания и уменьшаются проявления дезадаптации.

Описывая положительный результат действий, успешность, эффективность и продуктивность копинга являются синонимичными понятиями [24].

Наиболее значимым параметром для определения успешности копинга является достижение цели.

Понятие успешного копинга соответствует преодолению особого типа ситуаций: жизненных задач, которые предполагают достижение значимых трудных целей. При этом функциями копинга являются 1) приближение к цели через планомерные усилия и 2) резистентность к собственному избеганию и внешним помехам.

В структуру успешного копинга входят когнитивные, эмоциональные, поведенческие компоненты:

- субъективный контроль над ситуацией, связанный с оценкой ресурсов как достаточных для достижения цели;
- эмоциональные процессы (снижение отрицательных и усиление положительных эмоций);
- позитивный образ будущего как модель благополучного разрешения ситуации с учетом открывающихся возможностей;
- прогнозирование и планирование разных вариантов развития событий;
- понимание ситуации (ясность, определенность ее образа);
- формулирование цели как достижения результата;

- готовность быстро, активно действовать в направлении цели и реализация этого намерения.

Подводя итог всему вышеизложенному, можно сформулировать вывод о том, что существует множество различных факторов, определяющих степень продуктивности совладания с трудными ситуациями. Для получения целостного представления о совладании студентов с экзаменационным стрессом необходимо анализировать разные параметры: особенности и тип ситуации; субъективное восприятие, интерпретацию, оценивание событий; личностные черты.

1.4. Связь психологической саморегуляции и совладания студентов в ситуации экзаменационного стресса

Обзор научных источников по теме исследования показал, что соотношение психологической саморегуляции и совладания студентов в ситуации экзаменационного стресса является ещё менее изученным вопросом, чем факторы, определяющие выбор студентами стратегий совладания в стрессовой ситуации. Количество научных публикаций, демонстрирующих результаты эмпирических исследований по данной проблеме, исчисляется буквально единицами, что свидетельствует о её неразработанности.

Рассмотрим вопрос о связи психологической саморегуляции и совладания студентов в ситуации экзаменационного стресса на материалах тех публикаций, которые имеются по исследуемой проблематике.

В первую очередь следует обратить внимание на статью О.А. Жученко, в которой подробно анализируются особенности саморегуляции студентов с разной направленностью прогноза сдачи экзаменов [10].

Прогноз исхода экзаменационной ситуации рассматривается автором в качестве одной из важнейших сторон процесса саморегуляции студентов, которая находит своё отражение в трёх аспектах: желаемая оценка,

ожидаемая оценка и самооценка собственной компетентности в материалах учебной дисциплины, по которой сдаётся экзамен.

Желаемая оценка есть не что иное, как цель, которая теоретически предопределяет степень активности студента, которую он будет проявлять на экзамене для достижения поставленной цели. О.А. Жученко акцентирует внимание на том, что желаемая оценка не всегда является желаемой именно для самого студента, она может быть и социально желательной. Кроме того, даже если желаемая оценка не связана с социальной желательностью, она не является объективной, так как зависит от уровня притязаний студента, который может оказаться гораздо выше его реальных достижений.

Перед проведением исследования уровня саморегуляции студентов в ситуации экзаменационного стресса все испытуемые были разделены на две большие категории:

- испытуемые с адекватностью компонентов прогноза исхода экзаменационной ситуации;

- испытуемые с неадекватностью компонентов прогноза исхода экзаменационной ситуации.

В первую категорию вошли те студенты, у которых желаемые и ожидаемые оценки совпадали или различались незначительно, во вторую – те, у кого сдвиг между желаемой и ожидаемой оценкой, независимо от направления этого сдвига, оказался значительным.

Результаты проведённого исследования показали, что у студентов с адекватными компонентами прогноза исхода экзаменационной ситуации общий уровень саморегуляции высокий или выше среднего, эта категория студентов способна к планированию, программированию и моделированию собственной деятельности и поведения в ситуации сдачи экзамена, они проявляют высокую степень самостоятельности и гибкости. Другими словами, студентам с адекватными компонентами прогноза исхода ситуации свойственно выбирать продуктивные стратегии совладания с

экзаменационным стрессом, гибко реагировать на изменения ситуации и, соответственно, использовать наиболее подходящие стратегии.

У студентов с неадекватными компонентами прогноза исхода экзаменационной ситуации общий уровень саморегуляции ниже, чем у студентов первой категории. У них наблюдаются сложности с планированием и прогнозированием. Отдельно выделяются студенты с заниженными показателями компонентов прогноза исхода экзаменационной ситуации, чьи притязания ниже реальных возможностей и фактического уровня компетентности. Таким студентам свойственен низкий уровень самостоятельности и гибкости, они демонстрируют сильную зависимость от мнения окружающих, их легко вывести из состояния равновесия. Таким образом, можно говорить о том, что студентам, у которых имеется существенный разрыв между желаемыми и фактическими оценками, между запросами на высокую оценку и уровнем академической подготовки, свойственно выбирать, преимущественно, относительно продуктивные или непродуктивные стратегии совладания.

На основании рассмотренных данных можно сформулировать вывод о том, что продуктивность совладания прямо связана со сформированностью компонентов саморегуляции, а эффективность саморегуляции, в свою очередь, различается у студентов с разными компонентами прогноза исхода экзаменационной ситуации.

В научной публикации Е.А. Шерешковой и О.В. Коновалова освещаются результаты исследования взаимосвязи между саморегуляцией и предпочитаемыми стратегиями совладания у студентов-первокурсников [44]. Авторы не выделяют экзаменационный стресс в качестве отдельной трудной ситуации, с которой сталкиваются студенты в процессе обучения в вузе, но включают его в их число в качестве одной из самых сложных ситуаций, в особенности для студентов первого курса, которые впервые сталкиваются с непривычным для них форматом сдачи экзаменов – сессией, – имеющим существенные отличия от знакомых им школьных экзаменов в форме ЕГЭ.

При проведении эмпирического исследования Е.А. Шерешкова и О.В. Коновалов разделили участников численностью в 198 человек на две выборки по половому признаку и описали результаты исследования для девушек и юношей отдельно.

В выборке девушек-первокурсниц была обнаружена сильная прямая связь высокого уровня сформированности навыка осознанной психологической саморегуляции с предпочтением активных продуктивных стратегий совладания. Отмечается, что при высоких показателях саморегуляции девушки проявляют способность к мотивированию себя на преодоление возникших трудностей, к планированию решения проблемы и контролю практических действий на предмет соответствия разработанному плану и согласованности промежуточных результатов с конечной целью. Ещё одна отличительная особенность девушек-первокурсниц с высоким уровнем сформированности навыка саморегуляции – это склонность к позитивному переформулированию проблемы, что является существенным подспорьем для самомотивации и активных действий по преодолению сложностей.

Студентки-первокурсницы, у которых осознанная саморегуляция не сформирована на том уровне, который позволял бы говорить о наличии устойчивого навыка, при попадании в стрессовую ситуацию предпочтут пассивные непродуктивные стратегии совладания – уход от ситуации на уровне мыслей и / или действий, избавление от негативных эмоций путём обращения к юмору, алкоголю, или, напротив, концентрация на себе с реакциями самообвинения.

Точно такой же спектр способов совладания со стрессом свойственен и юношам-первокурсникам, обладающим низким уровнем сформированности механизмов психологической саморегуляции. Юноши с высоким уровнем развития навыка саморегуляции склонны к концентрации внимания на возможностях выхода из сложившейся ситуации, позитивной оценке

собственных ресурсов и, одновременно, к поиску помощи и поддержки извне.

Таким образом, выбор непродуктивных стратегий совладания не имеет гендерных различий, в то время как выбор продуктивных и относительно продуктивных стратегий имеет гендерную специфику. Стоит обратить внимание и на то, что стратегия обращения за помощью к другим людям, поиск поддержки извне является одним из предпочитаемых выборов юношей, а не девушек, в то время как девушкам больше свойственно предпринимать активные действия по устранению проблемы, что в значительной степени противоречит существующим гендерным стереотипам о типичном поведении мужчин и женщин.

Подводя итог обзору исследований, в которых демонстрируется связь между психологической саморегуляцией и совладанием, можно сформулировать вывод о том, что уровень саморегуляции во многом определяется особенностями восприятия и оценки студентами своей успешности во время сдачи экзаменов и собственной готовности к экзаменационным испытаниям, от чего в дальнейшем зависит и выбор стратегии совладания в условиях экзаменационного стресса. Чем выше показатель сформированности саморегуляции к уровню устойчивого навыка, тем более выраженными становятся предпочтения продуктивных стратегий совладания. В выборе стратегии совладания с экзаменационным стрессом одинаково важны когнитивные и эмоциональные параметры.

Выводы по Главе 1

Анализ научных исследований по теме исследования показал, что в зарубежной психологии саморегуляция традиционно рассматривается как адаптивная характеристика личности, предназначение которой заключается в определении и корректировке своего поведения. Факторами, от которых зависит процесс и результат формирования саморегуляции, по мнению

зарубежных учёных, являются личные потребности и мотивы (внутренние факторы), социальные нормы и стандарты (внешние факторы).

Отечественные исследования саморегуляции можно условно разделить на три подхода. Согласно первому подходу саморегуляция является способностью к произвольной регуляции любой осуществляемой человеком деятельности, и ведущую роль в её функционировании играет осознанность цели деятельности.

Второй подход рассматривает саморегуляцию как сознательное воздействие человека на психические состояния с целью поддержания их функционирования или изменения характера их протекания.

В соответствии с третьим подходом, саморегуляция является личностной характеристикой субъекта, которая проявляется в любой его активности для её организации, структурирования и упорядочивания.

Совладание представляет собой обширный репертуар осознанных поведенческих моделей, демонстрируемых человеком в стрессовой ситуации, среди которых одни направлены преимущественно на адаптацию к условиям ситуации, а другие – на преобразование ситуации. Продуктивное совладание – это такое реагирование на стрессовые ситуации, которое не приводит к дезорганизации, ухудшению психофизиологического состояния, а, напротив, способствует мобилизации ресурсов, успешной адаптации к ситуации и нахождению выхода из неё. Продуктивными стратегиями совладания с экзаменационным стрессом являются проблемный анализ (когнитивная стратегия), оптимизм (эмоциональная стратегия) и сотрудничество (поведенческая стратегия).

Существует множество различных факторов, определяющих степень продуктивности совладания с трудными ситуациями. Для получения целостного представления о совладании студентов с экзаменационным стрессом необходимо анализировать разные параметры: особенности и тип ситуации; субъективное восприятие, интерпретацию, оценивание событий; личностные черты.

Уровень саморегуляции во многом определяется особенностями восприятия и оценки студентами своей успешности во время сдачи экзаменов и собственной готовности к экзаменационным испытаниям, от чего в дальнейшем зависит и выбор стратегии совладания в условиях экзаменационного стресса.

ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПО РАЗВИТИЮ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК УСЛОВИЯ ПРОДУКТИВНОГО СОВЛАДАНИЯ В СИТУАЦИИ ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО СТРЕССА

2.1. Предпроектное исследование связи психической саморегуляции и стратегий совладания студентов в ситуации экзаменационного стресса

Исследование проходило на базе одного из вузов среди студентов пятого курса заочной формы обучения. В работе принимали участие 15 студентов: юноши и девушки в возрасте от 22 до 41 года. Сбор данных осуществлялся в двух ситуациях: до сессии и после первого экзамена, которую мы рассматриваем как ситуацию экзаменационного стресса. Два среза проведены для отслеживания изменений состояний стресса, саморегуляции, совладания до наступления экзаменов и в ситуации экзаменационного стресса.

Исходя из теоретического анализа проблемы, были подобраны следующие методы исследования.

Для оценки уровня стресса студента была использована методика Ю.В. Щербатых «Комплексная оценка проявлений стресса», которая позволяет выявить симптомы стресса по четырем основным группам проявлений: интеллектуальным и поведенческим признакам, эмоциональным и физиологическим симптомам.

Копинг-стратегии мы рассматривали с помощью двух методик: «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н. Эндлера, Дж. Паркера в адаптации Т.Л. Крюковой и опросник «Проактивный копинг» в адаптации Е.П. Белинской, А.В. Вечерина.

Методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» позволяет определить наиболее часто выбираемые копинг-стратегии: проблемно-ориентированная стратегия; эмоционально-ориентированная стратегия; избегание; отвлечение; социальное отвлечение (поиск социальной поддержки).

1) Проблемно-ориентированный копинг говорит о направленности на решение задачи в сложной стрессовой ситуации: стремление сосредоточиться на проблеме, проанализировать ее, все взвесить и принять наиболее оптимальное решение. От 0 до 52 баллов (низкий уровень использования копинга), от 53 до 65 баллов (средний уровень использования копинга), от 66 до 80 баллов (высокий уровень использования копинга).

2) Эмоционально-ориентированный копинг характеризует склонность к погружению в эмоциональные переживания по поводу стрессовой ситуации: выраженная внутренняя напряженность, беспокойство, растерянность, сосредоточенность на своих общих недостатках и неспособности решить проблему. От 16 до 37 баллов (низкий уровень использования копинга), от 38 до 51 баллов (средний уровень использования копинга), от 52 до 76 баллов (высокий уровень использования копинга).

3) Копинг, ориентированный на избегание, характеризует стремление думать о чем-то другом, отвлекаться на общение, отдых, развлечения, любимые занятия. От 17 до 38 (низкий уровень использования копинга), от 39 до 49 баллов (средний уровень использования копинга), от 50 до 69 баллов (высокий уровень использования копинга).

С помощью опросника «Проактивный копинг» в адаптации Е.П. Белинской, А.В. Вечерина изучалось проактивное совладание, рефлексивное совладание, стратегическое планирование, превентивное совладание, поиск инструментальной поддержки, поиск эмоциональной поддержки. Проактивное совладание ориентировано на возможные в будущем трудности, человек оценивает ситуацию и относится к ней позитивно, он активизирует собственные ресурсы для решения предстоящих задач.

Изучение стиля саморегуляции студентов осуществлялось с помощью методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции студентов – ССС». Участникам предлагаются высказывания об особенностях поведения в процессе учебной деятельности.

Измеряемые показатели: характер соотношения компонентов саморегуляции. По результатам диагностики происходит изучение индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции студентов. В данной методике рассматриваются 6 показателей и общая саморегуляция:

1) Шкала «Планирование» позволяет характеризовать индивидуальную развитость в постановке учебных целей, гибкость изменения целей в соответствии с меняющимися обстоятельствами, их устойчивость в психологически сложных условиях.

2) Шкала «Моделирование» диагностирует индивидуальную сформированность навыков, позволяющих выбирать соответственно условиям программу исполнительских учебных действий или тактику поведения, а также устойчивость этих процессов в условиях высокой и низкой психической напряженности.

3) Шкала «Программирование» оценивает развитость навыков определения и построения программы выполнения учебных действий и умения выделить главное из них.

4) Шкала «Оценка результатов» диагностирует сформированность оценки результатов своей учебной деятельности, устойчивость этих процессов в условиях повышенной и пониженной мотивации обучения и психической напряженности.

5) Шкала «Самостоятельность» диагностирует индивидуальные возможности самостоятельно выдвигать учебные цели и программы учебных действий, самостоятельно осуществлять эти программы в процессе подготовки к занятиям, во время ответа и выполнения учебных заданий, независимо от внешних обстоятельств формировать индивидуальные критерии оценки результатов своих действий.

6) Шкала «Гибкость» характеризует индивидуальные возможности, согласно сложившимся обстоятельствам, быстроту и легкость включения в учебную деятельность, переключения с одного вида деятельности на другой.

Для оценки шкал используются децильные показатели: 1–4 – низкая оценка показателя; 5–6 – средняя оценка показателя; 7–10 – высокая оценка показателя.

Качественный анализ и количественный данных производился с помощью обобщения результатов, сопоставления результатов, а также интерпретации результатов.

Рассмотрим полученные результаты на предпроектном этапе работы.

По результатам методики Ю.В. Щербатых «Комплексная оценка проявлений стресса» был выявлен уровень стресса в ситуации экзамена для студентов. На рис. 1 показан уровень стресса в двух срезах: до сессии и сразу после сдачи первого экзамена. Мы провели сопоставление двух срезов с целью определения, является ли экзамен стрессовой ситуацией для студентов, а также для отбора студентов испытывающих стресс для работы по программе.

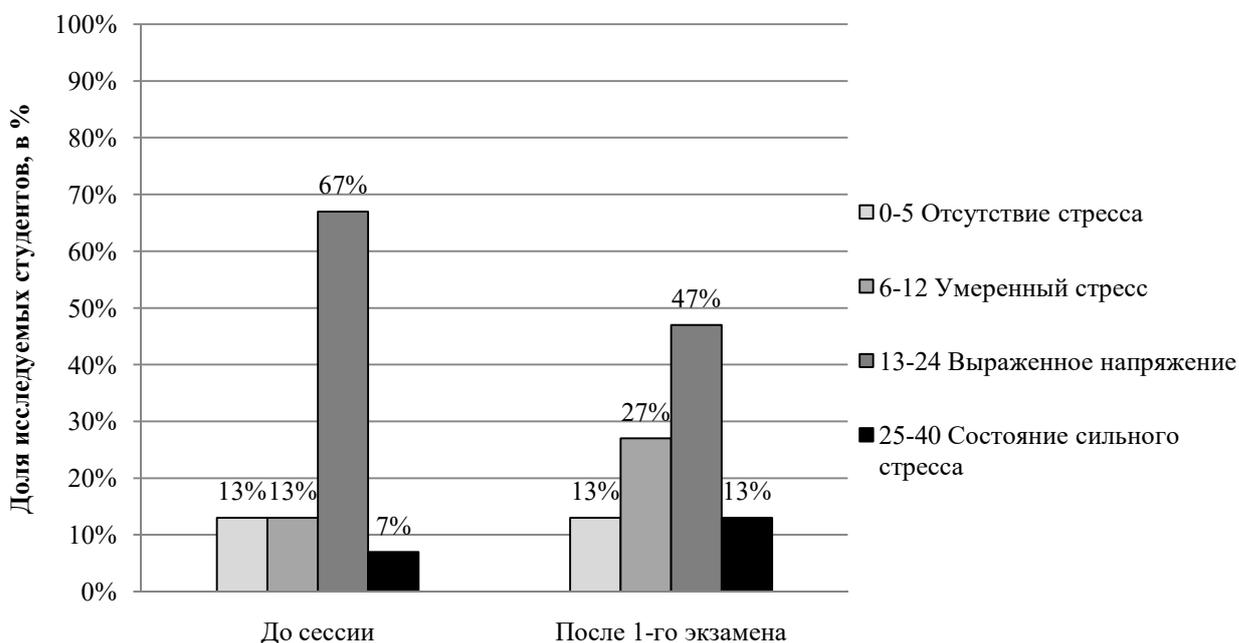


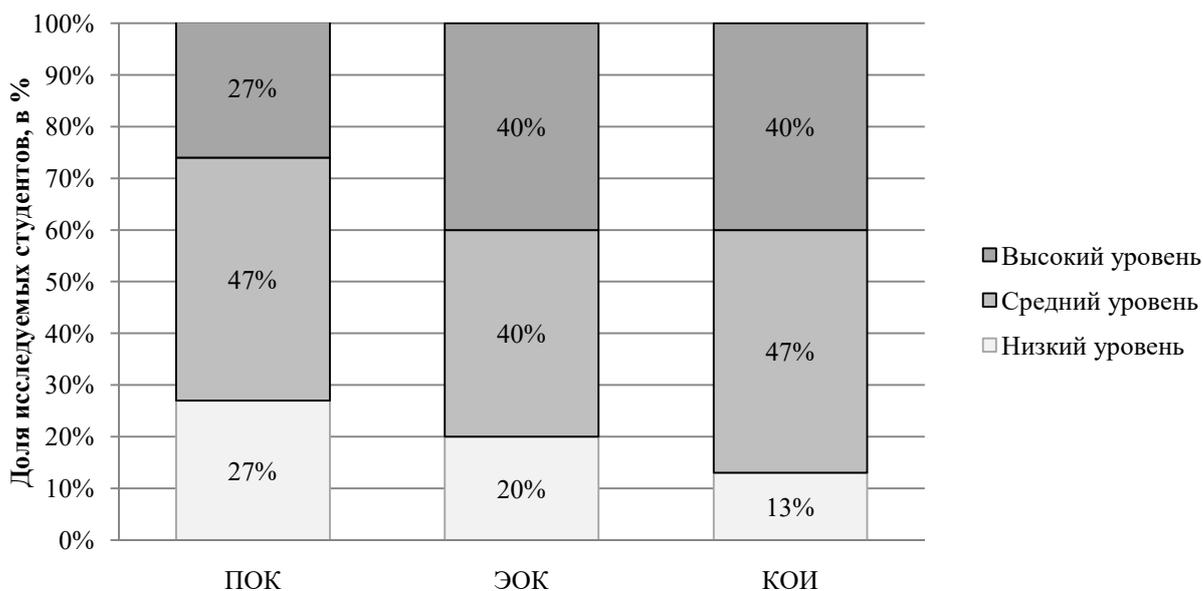
Рис. 1. Распределение результатов по методике Ю.В. Щербатых «Комплексная оценка проявлений стресса»

В ситуации до сессии и после первого экзамена определяется четыре диапазона показателей баллов. Отсутствие стресса в предсессионный

период (при диапазоне баллов от 0 до 5) выявлен у 13%, после первого экзамена у 13% студентов. Умеренный стресс (от 6 до 12 баллов) до сессии был выявлен у 13%, после первого экзамена у 27% студентов. Данный уровень стресса может быть компенсирован с помощью рационального использования времени, периодического отдыха и нахождения оптимального выхода из сложившейся ситуации. Достаточно выраженное напряжение эмоциональных и физиологических систем организма, возникшее в ответ на сильный стрессогенный фактор (диапазон значений от 13 до 24 баллов) был выявлен у 67%, после первого экзамена у 47% студентов. Состояние сильного стресса (от 25 до 40 баллов) был выявлен до сессии у 7%, после первого экзамена у 13% студентов.

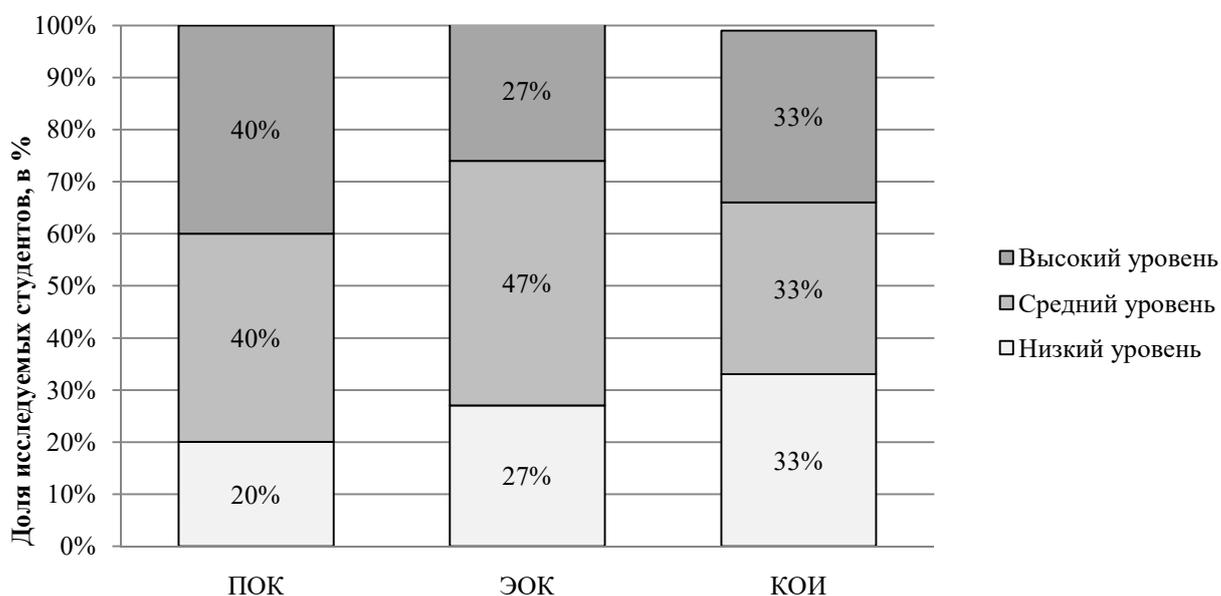
Таким образом, перед сессией у большинства студентов (67%) имеется выраженное напряжение, которое может быть связано с ожиданиями трудностей от предстоящих экзаменов. Сразу после экзамена уровень стресса изменяется: у большинства студентов также наблюдается выраженное напряжение (47%), возрастает количество студентов испытывающих состояние сильного стресса (13%). Таким образом, мы видим что, после экзамена 87% участников они испытывают стрессовое состояние в ситуации экзамена.

Для выявления доминирующих групп копинг-стратегий мы использовали методику Н. Эндлера, Дж. Паркера «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» по результатам которой, были выявлены доминирующие копинг-стратегии при стрессовой ситуации у студентов до сессии, после первого экзамена. На рис. 2 и 3 представлены результаты среза до сессии и после первого экзамена.



Примечание: ПОК – проблемно-ориентированный копинг, ЭОК – эмоционально-ориентированный копинг, КОИ – копинг, ориентированный на избегание

Рис. 2. Распределение результатов до сессии по методике Н. Эндлера, Дж. Паркера «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях»



Примечание: ПОК – проблемно-ориентированный копинг, ЭОК – эмоционально-ориентированный копинг, КОИ – копинг, ориентированный на избегание

Рис. 3. Распределение результатов после первого экзамена по методике Н. Эндлера, Дж. Паркера «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях»

Опираясь на полученные данные, были выявлены доминирующие копинг-стратегии студентов.

Доминирующими группами копинг-стратегий у 40% студентов до сессии является группа эмоционально-ориентированных копинг-стратегий и копинг, ориентированный на избегание (40% использовали этот вариант копинга), что говорит об эмоциональном переживании грядущих экзаменов и избегании их через отвлечение на другие занятия.

После первого экзамена доминирующей группой копинг-стратегий у 40 % студентов является проблемно-ориентированный копинг, что, возможно, является показателем, что студенты старались сосредоточиться на экзаменах и подготовке к ним.

По результатам опросника «Проактивный копинг» можно выделить доминирующие проактивные копинг-стратегии студентов. Проактивное совладание – отношение человека к трудной ситуации как источнику позитивного опыта и уверенность в успешном решении благодаря его усилиям. Рефлексивное совладание – представление возможных вариантов поведения, когнитивную оценку ресурсов и прогноз результатов.

Стратегическое планирование – способность планирования будущих действий с дифференциацией отдельных задач. Превентивное совладание – способность предвосхищать трудные ситуации с опорой на прошлый опыт. Поиск инструментальной поддержки фокусируется на поиске респондентом информации от других людей для решения трудной жизненной ситуации. Поиск эмоциональной поддержки – способность к регуляции своего эмоционального состояния посредством коммуникации с другими людьми.

На рис. 4 представлены используемые стратегии проактивного совладания в двух ситуациях – до начала сессии и после сдачи первого экзамена (экзаменационного стресса).

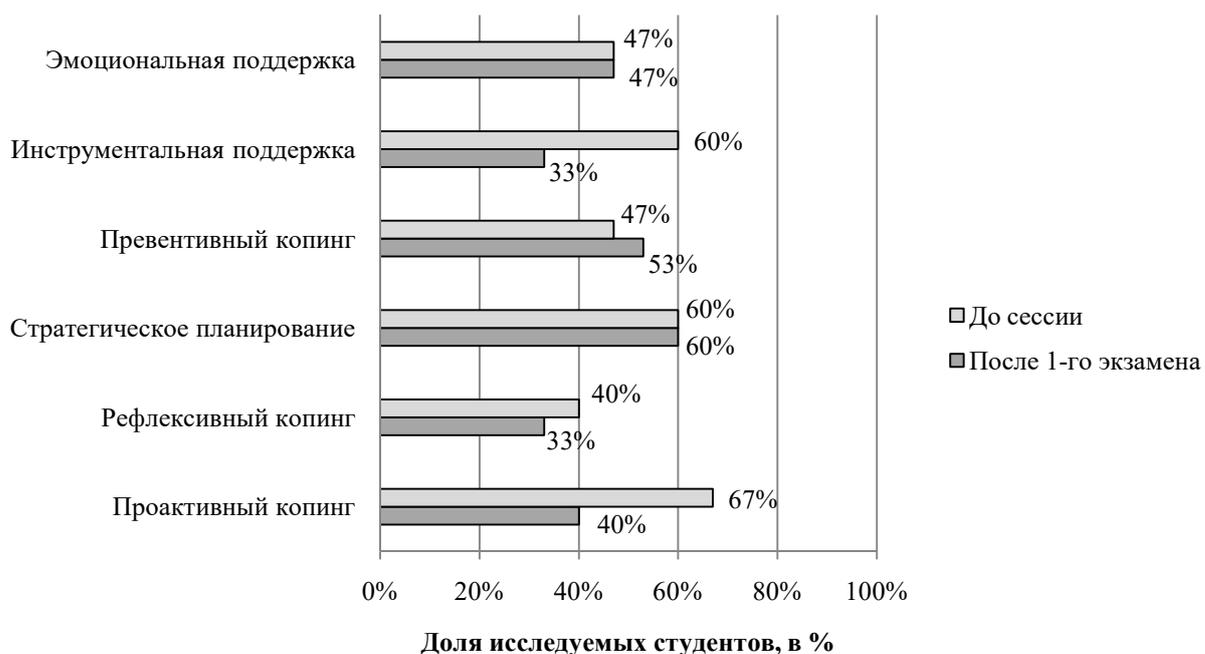


Рис. 4. Распределение выбора проактивных копинг-стратегий по опроснику «Проактивный копинг» в адаптации Е.П. Белинской, А.В. Вечерина

Таким образом, у большинства студентов 67% до сессии чаще использовался проактивный копинг, что говорит о том, что студенты рассматривали экзамен с позитивной стороны и старались подготовиться к нему с целью получения успешного результата. Однако после первого экзамена у большинства студентов доминирующим стало стратегическое планирование, 60% респондентов выбрали именно его, что говорит о том, что студенты стали планировать свои действия для достижения своих целей в будущих трудных ситуациях. После первого экзамена у большинства студентов снизился уровень использования инструментальной поддержки: всего 33% обращались к данному копингу, это может быть связано с тем, что студенты стали стараться более самостоятельно решить ситуацию, не прибегая к помощи других людей.

Для выявления копинг-стратегий, к которым обращались студенты с разным уровнем стресса, мы разделили выборку на две группы: студенты, испытывающие стресс и не испытывающие его. В первую группу вошли студенты, у которых наблюдался умеренный стресс, выраженный стресс и

сильное эмоциональное напряжение, во вторую группу вошли студенты испытывающие состояние спокойствия. Далее был проведен сопоставительный анализ копинг-стратегий, к которым обращались студенты с разным уровнем стресса. Анализ был осуществлен как реактивных, так и проактивных копингов после первого экзамена. Реактивный копинг позволяет определить стратегии, к которым человек обращается при разрешении трудных ситуаций, произошедших в прошлом или происходящих в настоящем, проактивный копинг направлен на будущее.

Таблица 1

Частота использования копинг-стратегий студентами после сдачи первого экзамена, в %

Копинг-стратегии		Студенты, не испытывающие стрессовое состояние	Студенты, испытывающие стрессовое состояние
Реактивный копинг	Проблемно-ориентированный копинг	100%	31%
	Эмоционально-ориентированный копинг	-	31%
	Копинг, ориентированный на избегание	-	38%
Проактивный копинг	Проактивный копинг	100%	62%
	Рефлексивный копинг	-	38%
	Стратегическое планирование	100%	54%
	Превентивный копинг	100%	38%
	Инструментальная поддержка	-	62%
	Эмоциональная поддержка	-	54%

Все студенты, не испытывающие стрессовое состояние, отметили обращение к проблемно-ориентированному копингу, проактивному копингу, стратегическому планированию и превентивному копингу.

Студенты, испытывающие стрессовое состояние, использовали из реактивных – копинг, ориентированный на избегание (38%), а из проактивных – проактивный копинг (62%), стратегическое планирование (54%), инструментальную поддержку (62%) и эмоциональную поддержку (54%).

Согласно мнению авторов данных методик проблемно-ориентированный копинг относится к продуктивным стратегиям совладания, а также проактивный копинг, стратегическое планирование и превентивный копинг-стратегии рассматриваются как стратегии, позволяющие положительно влиять на эмоции и удовлетворенность результатом.

Данные результаты позволяют нам сделать выводы о том, что данные группы копинг-стратегий, к которым обращаются студенты, не испытывающие стрессовое состояние, являются более продуктивными в ситуации экзаменационного стресса.

Для исследования уровня саморегуляции у студентов в ситуации экзамена была использована методика В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции студентов – ССС».

На рис. 5 и 6 представлены результаты до сессии и после первого экзамена.

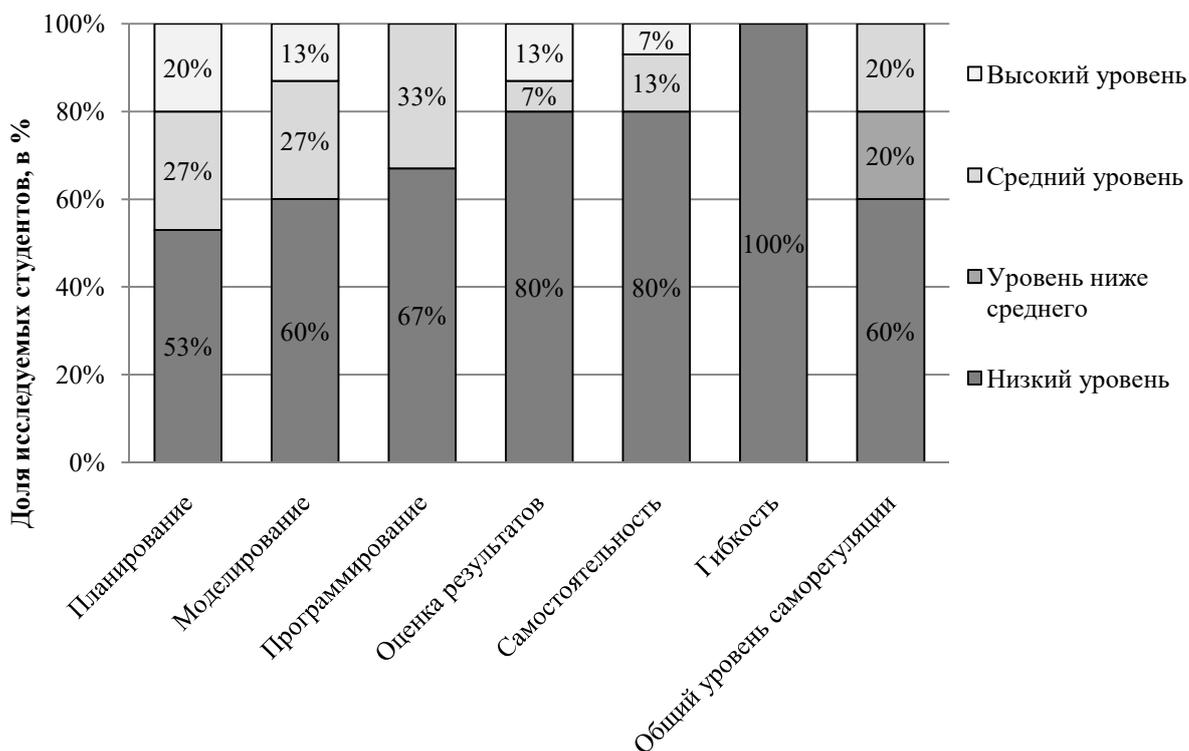


Рис. 5. Распределение уровня саморегуляции до сессии по методике В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции студентов – ССС»

Как видно из рис. 5, до сессии было выявлено 60% студентов с низким уровнем саморегуляции, 20% студентов имеют уровень ниже среднего и у 20% средний уровень. Анализ результатов по отдельным шкалам показал, что 100% респондентов имеют уровень ниже среднего по шкале гибкость. 80% студентов низкий уровень по шкалам «оценка результатов» и «самостоятельность». У 67% учащихся низкий уровень по шкале программирование. 60% студентов имеют низкий уровень по шкале моделирование и 53% показали низкий уровень по шкале планирование.

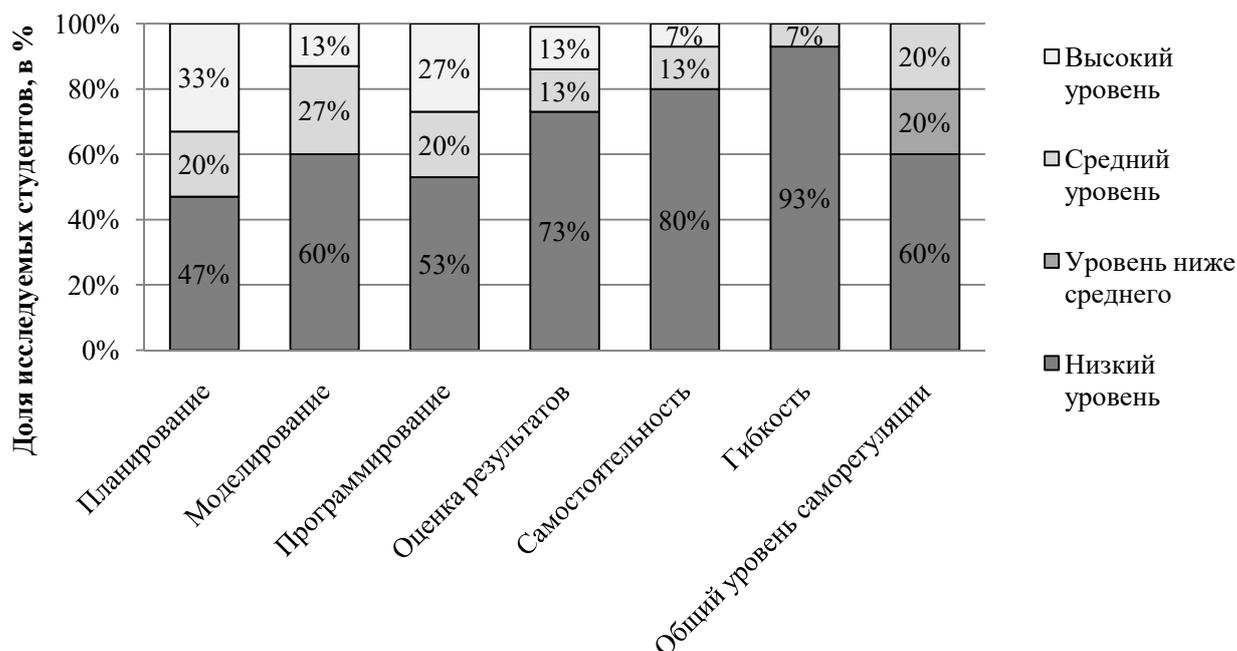


Рис. 6. Распределение уровня саморегуляции по методике В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции студентов – ССС» после первого экзамена

После первого экзамена выявлено 60% студентов с низким уровнем саморегуляции, у 20% студентов уровень ниже среднего и у 20% средний уровень. При этом высокий уровень саморегуляции не выявлено ни у одного студента из исследуемой выборки. Анализ результатов по отдельным шкалам показал, что 93% респондентов имеют уровень ниже среднего по шкале гибкость. 80% студентов имеют низкий уровень по шкале самостоятельность. По шкале оценка результатов 73% респондентов набрали низкий уровень. У 53% учащихся низкий уровень по шкале программирование. 60% студентов имеют низкий уровень по шкале моделирование и 47% показали низкий уровень по шкале планирование.

Для выявления возможного влияния сессионного периода на ответы участников исследования по шкалам саморегуляции были сопоставлены результаты, полученные до начала сессии и после сдачи первого экзамена (табл. 2).

Таблица 2

Сопоставление распределения уровней саморегуляции до сессии
и после первого экзамена у студентов

Уровень саморегуляции	До сессии	После первого экзамена
Низкий	60%	60%
Ниже среднего	20%	20%
Средний	20%	20%

Из таблицы 2 видно, что уровень саморегуляции не изменился, что говорит о том, регулятивные свойства являются достаточно устойчивыми, и ситуации экзамена не повлияла на оценку своих регуляторных качеств.

Сравним уровень саморегуляции (общий показатель саморегуляции по методике «Стиль саморегуляции студентов – ССС» В.И. Моросановой) для двух групп студентов, испытывающих и не испытывающих стресс (табл. 3).

Таблица 3

Сопоставление распределения уровней саморегуляции для групп студентов
с разным переживанием стресса

Уровень саморегуляции	Студенты, не испытывающие стрессовое состояние	Студенты, испытывающие стрессовое состояние
Низкий	-	69%
Ниже среднего	-	23%
Средний	100%	8%

Как видно из таблицы 3, все студенты, не испытывающие стрессовое состояние, характеризуются средним уровнем саморегуляции. У 69% студентов, испытывающих стрессовое состояние, представлен низкий уровень саморегуляции, ниже среднего у 23% и у 8% студентов – средний уровень саморегуляции. Обобщая данные результаты, можно сделать вывод,

что студенты со средним уровнем саморегуляции лучше справляются со стрессом.

Сопоставим обращение к копинг-стратегиями относительно уровня саморегуляции (табл. 4).

Таблица 4

Обращение к копинг-стратегиям студентов с разным уровнем саморегуляции

Типы копингов	Копинг-стратегии	Уровни саморегуляции		
		низкий	ниже среднего	средний
Реактивный копинг	Проблемно-ориентированный копинг	-	100%	100%
	Эмоционально-ориентированный копинг	33%	33%	-
	Копинг, ориентированный на избегание	56%	-	-
Проактивный копинг	Проактивный копинг	-	100%	100%
	Рефлексивный копинг	44%	-	33%
	Стратегическое планирование	33%	100%	100%
	Превентивный копинг	33%	67%	100%
	Инструментальная поддержка	56%	33%	-
	Эмоциональная поддержка	78%	-	-

Анализируя данные таблицы, мы видим, что все студенты со средним уровнем саморегуляции использовали проблемно-ориентированный копинг, который был зафиксирован у студентов, не испытывающих стрессовое состояние. С уровнем ниже среднего 100% студентов использовали проблемно-ориентированный копинг. С низким уровнем большая часть респондентов 56% применяли группу копинг-стратегий, ориентированных на избегание.

Все студенты со средним уровнем саморегуляции использовали проактивный копинг, стратегическое планирование и превентивный

копинг, которые ориентированы на решение проблемы, и соотносятся с низким переживанием стресса. Студенты с низким уровнем саморегуляции чаще прибегали к использованию инструментальной (56%) и эмоциональной (78%) поддержки, что может говорить о недостаточной самостоятельности и желании решить проблему с помощью других людей.

На основании полученных данных мы видим, что средний уровень саморегуляции связан с продуктивными копингами, которые соотносятся с меньшим переживанием стресса. В связи с чем, мы разработали занятия для студентов, направленные на развитие саморегуляции.

2.2. Разработка занятий на развитие психологической саморегуляции

С целью развития саморегуляции у студентов в ситуации экзаменационного стресса разработана программа «Методы саморегуляции для повышения уровня устойчивости в условиях экзаменационного стресса».

Аннотация программы

Целью программы является обучение и применение методов саморегуляции для повышения уровня стрессоустойчивости в условиях экзаменационного стресса.

Теоретические основания программы.

Под саморегуляцией мы понимаем личностную характеристику субъекта, которая проявляется в любой его активности для её организации, структурирования и упорядочивания.

Стресс – комплексный процесс, он включает непременно и физиологические и психологические компоненты. С помощью стресса организм мобилизует себя целиком на самозащиту, на приспособление к новой ситуации, приводит в действие неспецифические защитные механизмы, обеспечивающие сопротивление воздействию стрессогенных факторов или адаптацию к ситуации.

Совладание представляет собой обширный репертуар осознанных поведенческих моделей, демонстрируемых человеком в стрессовой ситуации, среди которых одни направлены преимущественно на адаптацию к условиям ситуации, а другие – на преобразование ситуации.

Продуктивное совладание – это такое реагирование на стрессовые ситуации, которое не приводит к дезорганизации, ухудшению психофизиологического состояния, а, напротив, способствует мобилизации ресурсов, успешной адаптации к ситуации и нахождению выхода из неё.

Уровень саморегуляции во многом определяется особенностями восприятия и оценки студентами своей успешности во время сдачи экзаменов и собственной готовности к экзаменационным испытаниям, от чего в дальнейшем зависит и выбор стратегии совладания в ситуации экзаменационного стресса.

С помощью данной программы решаются следующие задачи:

1. Самопознание собственных особенностей способствующих успешной сдачи экзамена
2. Обучение способам снятия психоэмоционального напряжения.
3. Разработать рекомендации для саморегуляции стрессовых состояний.

Программа рассчитана на 5 занятий по 90 минут.

В реализации Программы участвовали на добровольной основе студенты одного из вузов г. Красноярск 5-го курса в возрасте от 22 лет до 41 года. Общее количество 13 человек.

Необходимые условия для проведения занятий. Желательно наличие мягкого покрытия на полу или индивидуального коврика на каждого участника.

Программа представлена 4 блоками (табл. 5).

Описание занятий для развития саморегуляции

Блок	Цель	Формы и методы	Результат
Самопознание	Активизировать сильные качества личности, повысить уверенность в себе и своих способностях.	Самоанализ Практическая работа	Осознание собственных особенностей способствующих успешной сдачи экзамена
Саморегуляция	Формирование навыков применения дыхательных техник саморегуляции состояний Развитие образных представлений, выработка навыков произвольного сосредоточения внимания на чувственных образах.	Лекция Практическая работа	С помощью техник и упражнений дыхания и визуализации научится сосредотачиваться на поставленной задаче.
Снятие психоэмоционального напряжения	Формирование навыков применения способов снятия нервно-психического напряжения	Лекция Практическая работа	С помощью техник и упражнений снятие эмоционального напряжения приемлемым способом
Завершение программы	Рефлексия изменений, произошедших с участниками за время реализации программы.	Лекция Рефлексия	Систематизированы полученные знания и умения по проблеме саморегуляции. Проведена рефлексия изменений, произошедших с участниками за время реализации программы.

Основной формой работы на занятиях являются практические упражнения, которые можно использовать как в индивидуальной работе, так и для работы в группе студентов под руководством психолога.

Дополнительно участникам после завершения занятий были представлены рекомендации по подготовке к экзаменам.

2.3. Оценка изменений стратегий совладания студентов в ситуации экзаменационного стресса после проведения занятий по развитию психологической саморегуляции

Для выявления изменений в выборе копинг-стратегий и изменении психологической саморегуляции была проведена повторная диагностика с участниками занятий с использованием тех же методик, что и в предпроектном исследовании. Всего в программе участвовало 13 студентов (от 22 до 41 года), у которых по результатам предпроектного исследования выявлен более высокий уровень стресса в ситуации экзамена. Диагностика проходила после прохождения студентами проведения занятий и до начала государственной аттестации.

Качественный и количественный анализ данных производился с помощью обобщения результатов в процентных долях, сопоставления результатов по методикам, а также интерпретации результатов.

По результатам методики Ю.В. Щербатых «Комплексная оценка проявлений стресса» был выявлен уровень стресса у студентов после прохождения программы занятий.

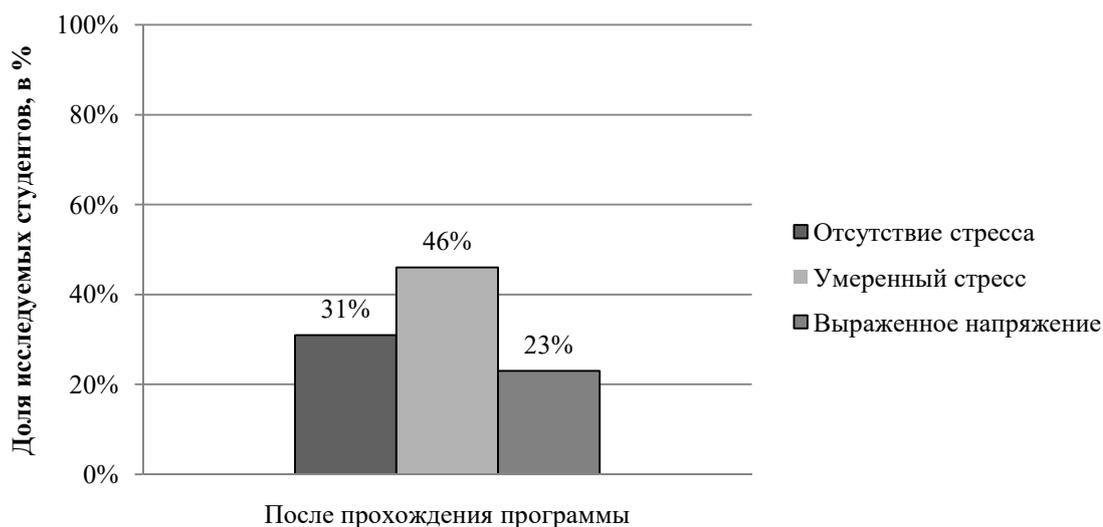


Рис. 7. Распределение уровня стресса по методике Ю.В. Щербатых «Комплексная оценка проявлений стресса» после прохождения занятий

Как видно из рис.7, у 46% студентов присутствует умеренный уровень стресса, 31% пребывают в состоянии покоя, и у 23% прослеживается выраженное напряжение.

Сопоставление результатов студентов – участников программы по выраженности стрессового состояния до сессии, после первого экзамена и после реализации программы представлено в табл. 6.

Таблица 6

Сопоставление уровня стресса у студентов до сессии, после первого экзамена и после прохождения занятий, в%

	Отсутствие стресса	Умеренный стресс	Выраженное напряжение	Сильный стресс
До сессии	-	15%	77%	8%
После первого экзамена	-	31%	54%	15%
После прохождения занятий	31%	46%	23%	-

По результатам таблицы 6, мы видим, что у 31% студентов уровень стресса снизился после прохождения программы, у данных студентов отсутствует стрессовое состояние. У 46% студентов уровень стресса стал умеренным, у 15% уровень стресса с сильного стресса стал выраженным напряжением и лишь у 8% студентов с выраженным напряжением уровень стресса не изменился.

Для оценки уровня саморегуляции у студентов в ситуации экзамена после прохождения программы была использована методика В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции студентов – ССС». На рис. 10 представлены результаты уровня выраженности регуляторных процессов после прохождения программы.

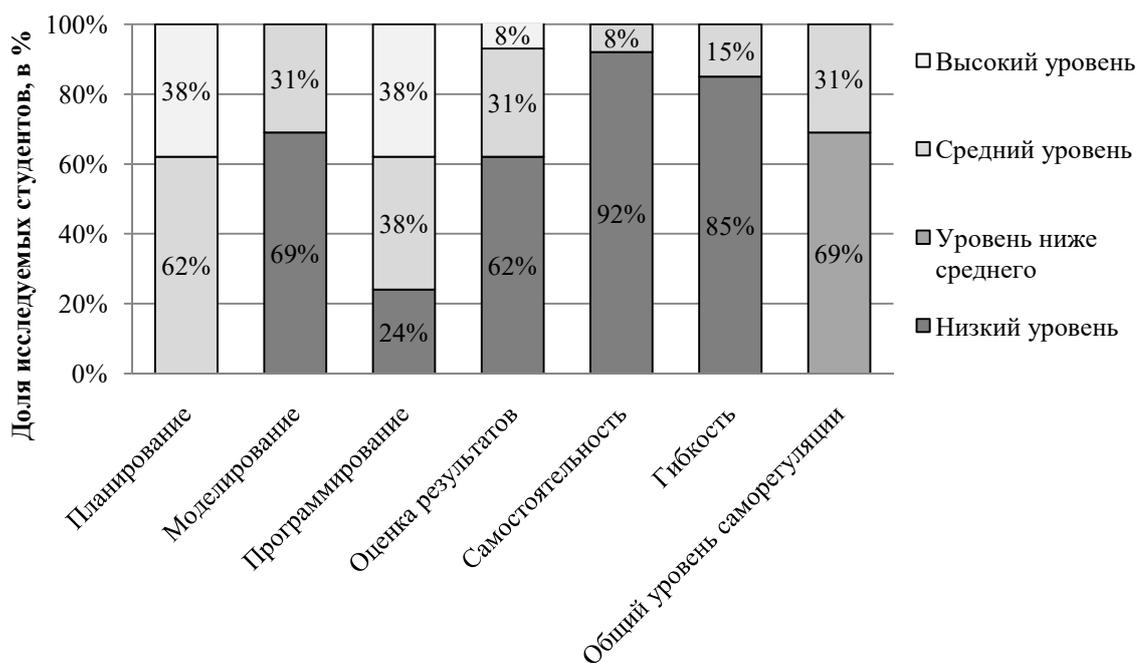


Рис. 8. Распределение результатов по шкалам методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции студентов – ССС» после прохождения занятий

После прохождения программы занятий 69% студентов характеризуются уровнем саморегуляции ниже среднего, 31% студентов имеют средний уровень. Анализ результатов по отдельным шкалам показал, 85% студентов имеют низкий уровень по шкале гибкость. У 92% студентов низкий уровень по шкале самостоятельность. По шкале оценка результатов 62% респондентов набрали низкий уровень. У 38% учащихся высокий уровень по шкале программирование. 69% студентов имеют низкий уровень по шкале моделирование и 62% показали средний уровень по шкале планирование.

Для выявления изменения уровня саморегуляции после прохождения программы были сопоставлены результаты до сессии, после первого экзамена и после реализации программы занятий в таблице 7.

Сопоставление уровня саморегуляции у студентов до сессии, после первого экзамена и после прохождения занятий, в%

	Уровень саморегуляции		
	низкий	ниже среднего	Средний
До сессии	69%	23%	8%
После первого экзамена	69%	23%	8%
После прохождения занятий	-	69%	31%

Общий уровень саморегуляции у студентов повысился после прохождения программы: у 23% студентов уровень саморегуляции с ниже среднего повысился до среднего, 69% студентов с низкого уровня саморегуляции повысился до ниже среднего, что говорит о продуктивности разработанной программы по повышению саморегуляции.

Для выявления копинг-стратегий, к которым обращаются участники, после прохождения занятий, мы использовали методику Н. Эндлера, Дж. Паркера «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях». На рис. 8 представлены результаты копинг-стратегий, наиболее часто отмечаемых студентами после прохождения программы занятий.

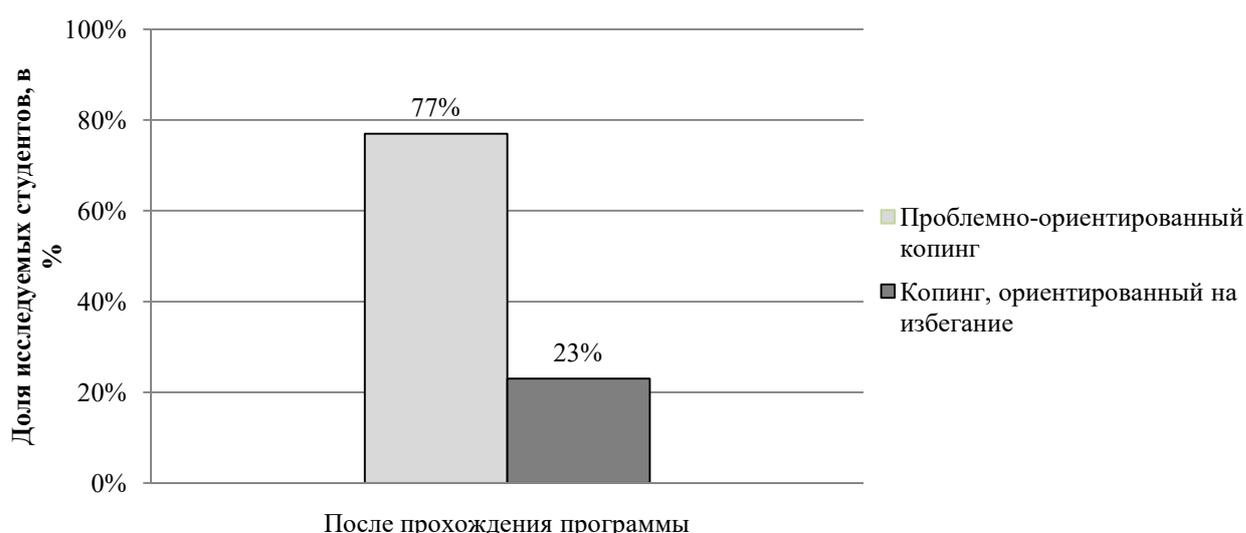


Рис. 9. Распределение копинг-стратегий по методике Н. Эндлера, Дж. Паркера «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» после прохождения занятий

Как видно из рисунка, доминирующей группой копинг-стратегии студентов после прохождения программы является проблемно-ориентированный копинг – 77% отметили данный копинг. Таким образом, студенты стали более сконцентрированными на поставленных целях, начали тщательно планировать пути их достижения.

Для выявления изменений выбора групп реактивного копинга мы сравнили в таблице 8 результаты диагностики в трех ситуациях: до сессии, после первого экзамена и после прохождения программы.

Таблица 8

Сравнение групп реактивного копинга до сессии, после первого экзамена и после прохождения занятий

	Проблемно-ориентированный копинг	Эмоционально-ориентированный копинг	Копинг, ориентированный на избегание
До сессии	23%	38%	46%
После первого экзамена	23%	31%	38%
После реализации занятий	77%	-	23%

По результатам сравнения в таблице 8, мы видим, что большинство (77%) студентов стали обращаться к проблемно-ориентированному копингу, который, как мы выделили ранее, можно рассматривать как продуктивный.

Рассмотрим выбор проактивных копинг-стратегий студентов по результатам опросника «Проактивный копинг». На рисунке 10 представлены результаты среза после прохождения программы занятий.



Рис. 10. Распределение копинг-стратегий по опроснику «Проактивный копинг» в адаптации Е.П. Белинской, А.В. Вечерина после прохождения занятий

Таким образом, большинство студентов (77%) после прохождения программы чаще отмечали обращение к проактивному копингу и стратегическому планированию (69%), которые являются, как это было выделено на этапе предпроектного исследования, более продуктивными в ситуации экзаменационного стресса.

Для выявления изменения выбора проактивного копинга мы сравнили полученные результаты до сессии, после первого экзамена и после прохождения занятий. Результаты представлены в таблице 9.

Таблица 9

Сравнение выбора проактивного копинга до сессии, после первого экзамена и после прохождения занятий

	Проактивный копинг	Рефлексивный копинг	Стратегическое планирование	Превентивный копинг	Инструментальная поддержка	Эмоциональная поддержка
До сессии	77%	46%	69%	54%	69%	54%
После первого экзамена	46%	38%	69%	62%	38%	54%
После реализации занятий	77%	31%	69%	54%	62%	62%

В результате сравнения видно, что у большинства студентов после прохождения программы на 15% снизилась частота использования рефлексивного копинга и снизилось обращение к инструментальной поддержке на 7%. Однако уровень эмоциональной поддержки вырос на 8%, что может говорить о том, что такая стратегия поведения для группы данных студентов может положительно влиять на уровень переживаемого стресса.

Исходя из анализа полученных результатов, мы видим, что после реализации программы занятий у студентов снизился уровень стресса, вырос уровень общей саморегуляции. Студенты преимущественно стали использовать из продуктивные реактивные копинг-стратегии, направленные на разрешение трудной, стрессовой ситуации, а из проактивного копинга группа участников обращается к проактивному копингу, стратегическому планированию, эмоциональной поддержкой. Как мы выделили на предпроектном этапе, данные копинг-стратегии приводят к совладанию с ситуацией экзаменационного стресса, являются продуктивными. Тем самым, после прохождения программы занятий, направленных на развитии саморегуляции студенты стали обращаться к более продуктивным копинг-стратегиями, что соотносится и с более низкими показателями переживания стресса.

Выводы по Главе 2

Для изучения уровня стресса у студентов в ситуации экзамена с помощью методики «Комплексная оценка проявлений стресса» было выявлено, что перед сессией у большинства студентов имеется выраженное эмоционально-психическое напряжение. В ситуации экзамена у 13% студентов наблюдается состояние сильного стресса и почти у половины выраженное напряжение. На основании полученных результатов можно говорить о том, что ситуации экзамена является для студентов стрессогенной ситуацией.

На основании показателей стресса были выделены группы студентов, которые переживают и не переживают стрессовое состояние. В дальнейшем выделенные группы студентов были сопоставлены по обращению к копинг-стратегиям, выявленными с помощью опросников «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» и «Проактивный копинг». В результате сравнения было выделено, что студенты, не испытывающие стресс, выбирают стратегии проблемно-ориентированные реактивных стратегии совладания, а также проактивный копинг, стратегическое планирование, превентивный копинг как стратегии совладания с возможными будущими трудными, стрессогенными ситуациями.

Студенты, использующие проблемно-ориентированный копинг, проактивный копинг, стратегическое планирование и превентивный копинг, лучше справлялись со стрессом, в результате чего данные копинг-стратегии мы рассматривали как показатель продуктивного совладания.

Для выявления используемых копинг-стратегий студентами с разным уровнем саморегуляции было проведено сопоставление, которое показало, что студенты со средним и ниже среднего уровнями саморегуляции чаще используют проблемно-ориентированный копинг, проактивный копинг, стратегическое планирование, превентивный копинг. Студенты с низким уровнем саморегуляции чаще использовали копинг, ориентированный на избегание, инструментальную поддержку и эмоциональную поддержку. Таким образом, студенты с более высоким уровнем саморегуляции обращаются в ситуации экзаменационного стресса к продуктивным стратегиям совладания: проблемно-ориентированный копинг, проактивный копинг, стратегическое планирование, превентивный копинг.

На основании полученных результатов была разработана программа занятий, направленная на развитие саморегуляции. Программа позволяет студентам осознать собственные особенности, позволяющие успешно сдать экзамены, научиться концентрировать своё внимание на поставленных целях и освоить техники и приемы снятия напряжения.

После проведения занятий была проведена повторная диагностика уровня стресса, уровня саморегуляции и выбираемых стратегий совладания.

В результате было выделено, что уровень саморегуляции у студентов, участвующих в программе занятий, повысился. У группы студентов после прохождения программы снизился уровень стресса: ярко выраженного состояния стресса ни у одного из участников занятий выявлено не было.

Студенты после прохождения программы стали чаще использовать проблемно-ориентированный копинг, проактивное совладание и стратегическое планирование, которые, как было выявлено не предпроектном исследовании являются более продуктивными для совладания с экзаменационным стрессом. Совместно с этими стратегиями выросло использование эмоциональной поддержки, которая для данной группы студентов также может являться более продуктивной для совладания со стрессом, что требует дополнительных исследований.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Саморегуляция рассматривается в зарубежной психологии как адаптивная характеристика личности, предназначение которой заключается в определении и корректировке своего поведения.

В отечественной психологии изучение саморегуляции можно разделить на три подхода. Согласно первому подходу саморегуляция это – произвольная регуляция деятельности. Вторым подходом рассматривается саморегуляция как особенность регуляции психических состояний. С точки зрения третьего подхода саморегуляция – это личностная характеристика субъекта, проявляющаяся в любой его активности для её организации, структурирования и упорядочивания.

В нашей работе мы понимаем психологическую саморегуляцию как сознательное воздействие человека на психические состояния с целью поддержания их функционирования или изменения характера их протекания.

Для выявления роли психической саморегуляции было проведено эмпирическое исследование, которое выявило определенные соотношения со стрессовыми состояниями: проблемно-ориентированный копинг, проактивный копинг, стратегическое планирование и превентивный копинг используют студенты, у которых отсутствует стресс или умеренный стресс. В связи с этим мы рассматриваем данные стратегии как продуктивные, позволяющие совладать с ситуацией экзаменационного стресса.

Сопоставление уровня саморегуляции с выбираемыми копинг-стратегиями в ситуации экзаменационного стресса позволило выделить следующие тенденции: студенты с более высоким уровнем саморегуляции выбирали проблемно-ориентированный копинг, проактивный копинг, стратегическое планирование и превентивный копинг, которые приводят к совладанию с экзаменационным стрессом.

На основании данных результатов была сформулирована проектная идея о том, что развитие регуляторных процессов будет способствовать

выбору продуктивных стратегий совладания в ситуации экзаменационного стресса. Для проверки данной идеи был разработан проект, направленный на развитие саморегуляции, актуализации индивидуальных особенностей саморегуляции, освоении приемов и техник снятия психоэмоционального напряжения.

Сравнение результатов переживания стресса, саморегуляции и выбираемых копинг-стратегий до и после реализации проекта позволило выделить, что уровень стресса у студентов снизился. Уровень саморегуляции повысился, при этом низкий уровень саморегуляции не представлен. Изменилось и обращение к стратегиям совладания со стрессом: студенты стали чаще использовать стратегии продуктивного совладания: стратегическое планирование, проактивный и превентивный копинг, а также копинг-стратегии, ориентированные на решение проблемной ситуации, – к более продуктивным стратегиям совладания в ситуации экзаменационного стресса. Обобщая результаты, можно выделить, что изменение уровня саморегуляции соотносится с обращением к более продуктивным стратегиям совладания с экзаменационным стрессом.

Таким образом, поставленная в работе цель была достигнута, задачи были решены, проектная идея нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. 224 с.
2. Аверина А.О., Федосеева В.И. Исследование проявлений учебного стресса в жизни студентов // Концепт. 2016. № 46. С. 8–12.
3. Авраменко Н.Н. Представления студентов о трудных ситуациях и стратегиях совладающего поведения в них // Вестник Костромского государственного университета. Серия «Педагогика. Психология. Социокинетика». 2015. № 4. С. 147–152.
4. Акопов Г.В., Акопян Л.С., Тимошкин С.И. Особенности эмоционального профиля и содержание социальных страхов студенческой молодежи // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2019. № 69. С. 10–15.
5. Берман Н.Д. Влияние самоэффективности на обучение студентов // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т 8. №2. С.1–8.
6. Бехтер А.А., Филатова О.А. Субъектная активность в совладающем поведении личности // Акмеология. 2018. № 1 (65). С. 21–26.
7. Битюцкая Е.В. Современные подходы к изучению совладания с трудными жизненными ситуациями // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 1(14). С. 100–111.
8. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. С. 283–286.
9. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Роль ресурсно-инвестиционного копинга в эмоциональном переживании экстремальных ситуаций и развитии индивидуальной стресс-резистентности // Вестник Санкт-

- Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2009. № 3-2. С. 13–22.
10. Гриненко Д.Н. Психолого-образовательное сопровождение развития саморегуляции студентов с различными когнитивными стилями: дисс. ... канд. психол. наук. Кемерово, 2018. 190 с.
 11. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека: системно-деятельностный подход: монография. М.: Институт психологии РАН, 2003. 318 с.
 12. Жученко О.А. Особенности саморегуляции студентов с разной направленностью при прогнозе исхода экзаменационной ситуации // Вестник Пермского университета. Серия «Философия. Психология. Социология». 2013. № 2 (14). С. 137–141.
 13. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 2. С. 122–132.
 14. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вестник практической психологии образования. 2012. № 4. С. 97–101.
 15. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: УРСС, 2011. 320 с.
 16. Конопкин О.А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. №1. С. 27–42.
 17. Корнилова Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. № 1 (14). С. 46–57.
 18. Корнилова Т.В., Веденеева Н.В. Самоэффективность и ретроспективные самооценки, проявляемые при личностном выборе для себя и предполагаемые при выборе за другого человека // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2014. № 2. С. 6–17.

19. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова 2010. 61 с.
20. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: дис. ... д-ра психол. наук. Кострома, 2005. 473 с.
21. Куликова Т.И., Филиппова С.А., Степанова Н.А. Взаимосвязь жизнестойкости и дезадаптивных схем у студентов разных возрастных групп // Перспективы науки и образования. №1 (55). 2022. С. 463–476.
22. Куфтяк Е.В. Адаптация опросника «супружеский копинг» // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2009. № 3-2. С. 246–253.
23. Кучина З.Б. Психолого-акмеологические аспекты совладающего поведения студентов вуза на экзаменах разного типа // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. №4. С. 189–195.
24. Ледовская Т.В., Резчикова О.А. Динамика защитного и совладающего поведения студентов на разных курсах обучения // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 4. С. 194–200.
25. Львова Е.Н. Личностное опосредствование выбора стратегий совладания в ситуации неопределённости: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2017. 290 с.
26. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2019. 400 с.
27. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями / под ред. Л.И. Вассерман и др. СПб.: Санкт-Петербургский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 2009. 39 с.
28. Миронова О.И. Особенности взаимосвязи эффективности вынужденного контакта с самооэффективностью его участников // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения: Сборник материалов международных научно-практических конференций

- (г. Санкт-Петербург, 19–21 апреля 2012 года) / Под общ.ред. Ю.П. Платонова. СПб.: СПбГИПСР, 2012. С. 56–58.
29. Миронова О.И. Подходы к изучению экзаменационного стресса у студентов // Педагогика и психология образования. 2021. № 1. С. 159–170.
 30. Миронова О.И., Машкин К.А. Самоэффективность студентов в условиях экзаменационного стресса // Педагогика и психология образования. 2021. № 3. С. 143–145.
 31. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. № 1. С. 36–45.
 32. Моросанова В.И. Психология саморегуляции: учебное пособие. М.; СПб: Нестор-История, 2012. 280 с.
 33. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. М: Институт психологии РАН, 2007. 213 с.
 34. Моросанова В.И., Сагиев Р.Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов // Вопросы психологии. 1994. № 5. С. 134–140.
 35. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. №5. С. 20–30.
 36. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. М: ИГ-СОЦИН, 2010. 232 с.
 37. Панкратова Т.М. Саморегуляция в социальном поведении: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2011. 112 с.
 38. Рассказова Е.И., Иванова Т.Ю. Психологическая саморегуляция и субъективное благополучие человека в профессиональной деятельности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Т. 16. № 4. С 626 – 636.
 39. Сапоровская М.В. Детско-родительские отношения и совладающее (копинг) поведение родителей как фактор школьной адаптации

- первоклассников: автореферат дис. канд. псих.наук: Кострома, 2002. 185 с.
40. Сафонова Т.О., Морозова И.С. Уровневые характеристики саморегуляции личности // Вестник КемГУ. 2010. № 3 (43). С. 100–106.
41. Сергиенко Е.А. Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: Институт психологии РАН, 2010. 350 с.
42. Скобликова Е.О. Самоэффективность: существенный мотив для обучения // Региональный вестник. 2020. № 2 (41). С. 67–68.
43. Хачатурова М.Р. Совладающий репертуар личности: обзор зарубежных исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 160–169.
44. Черенева Е.А. Теоретические основы проблемы саморегуляции предметной деятельности и поведения // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2010. №5. С. 7–11.
45. Шепелева Е.А. Особенности учебной и социальной самоэффективности школьников: дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 166 с.
46. Шерешкова Е.А., Коновалов О.В. Взаимосвязь звеньев саморегуляции и копинг-стратегий в юношеском возрасте // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 3. С. 24–47.
47. Baumeister R.F., Vohs K.D. Understanding Self-Regulation: An Introduction // Handbook of self-regulation: research, theory, and applications. The Guilford Press .A Division of Guilford Publications, Inc. 2004. P. 1–12.
48. Carver C.S. Self-Regulation of Action and Affect // Handbook of self-regulation: research, theory, and applications. American Educational Research Journal. 2004. P. 13–39.
49. Chang E.C. Dispositional optimism and primary and secondary appraisal of a stressor: Controlling for confounding influences and relations to coping and psychological and physical adjustment // Journal of Personality and Social

- Psychology. 1998. Vol. 74. N 4. P. 1109–1120.
50. Frydenberg E. Coping competencies // Theory into Practice. 2004. Vol. 43. N 1. P. 14–22.
51. Frydenberg E. Lewis R. Teaching Coping to adolescents: when and to whom? // American Educational Research Journal. 2000. Vol. 37. N 3. P. 727–745.
52. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. N.Y.: Springer Publishing House, 1984. 444 p.
53. Rothman A.J., Baldwin A.S., Hertel A.W. Self-Regulation and Behavior Change: Disentangling Behavioral Initiation and Behavioral Maintenance // Handbook of self-regulation: research, theory, and applications. American Educational Research Journal. 2004. P. 130–150.
54. Schmeichel B.J., Baumeister R.F. Self-Regulatory Strength // Handbook of self-regulation: research, theory, and applications. American Educational Research Journal. 2004. P. 84–98.
55. Shamionov R.M. Adaptational potential and subjective well-being of comprehensive school graduates and first year students of higher educational institutions // Procedia–Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 131. P.51–56.