

УДК 159.92:159.97

## ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧИТЕЛЕЙ В СВЯЗИ С ЗАДАЧАМИ ПСИХОПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

*И.А. Агеева, И.А. Лысенкова, О.А. Коржова*

Представлены анализ и интерпретация данных психодиагностического обследования учителей, а также этапы и виды психологической помощи учителям в психопрофилактической программе.

*Ключевые слова:* личностные особенности; психодиагностика; психопрофилактическая программа.

Современный мир создает такую ситуацию, в которой изменения и неопределенность являются основными чертами. Человеку постоянно приходится адаптироваться к меняющимся условиям. В связи с этим, характерной чертой современного человека становится его относительная социальная и психологическая дизадаптированность [1, с. 61–90; 2].

Неопределенность современной социально-политической и социально-экономической ситуации в Кыргызской Республике, ее нестабильность и малопредсказуемость, нарушение годами сложившихся и общепринятых стереотипов поведения ведут в последние годы к росту психической напряженности и тревожным расстройствам среди населения, в том числе и среди учителей [3–5].

Педагогический процесс в школе является двухсторонним и его успех определяется характером взаимодействия обучающего и обучаемого. От того, как общается учитель с учащимися на уроке и вне его, как он с ними взаимодействует, как их понимает, во многом зависит успех обучения, воспитания и развития личности [6, 7]. Исходя из этого, особенно важным является формирование позитивного и конструктивного взаимодействия и отношения между учителем и учащимися. Однако если принять во внимание, что личность учителя является одним из ключевых факторов, обеспечивающих эффективность обучения и воспитания, то возникает вопрос о том влиянии, которое оказывает переживание учителем неуверенности и страха относительно своего будущего, в связи с нестабильной социально-экономической и политической ситуацией, на учащихся. Кроме того, у учителей по мере увеличения стажа работы в школе постоянно нарастает эмоциональный дискомфорт и невротичность, что также требует своевременной диагностики и коррекции [5, 8].

Поэтому так необходима разработка психопрофилактической программы, направленной на реорганизацию взаимоотношений между подсистемами – “учителя”, “учащиеся”, “родители” и внутри этих подсистем [9–15].

Исходя из сказанного выше, **цель** работы – исследование личностных особенностей учителей с последующей разработкой психопрофилактической программы.

Методологическую основу исследования составили системный и функциональный подходы, а также концепция экологических систем [15, 16]. В работе был использован психодиагностический метод, включающий в себя: опросник ММРП, адаптированный Ф.Б. Березиным, М.П. Мирошниковым, В.В. Рожанцом и Л.Н. Собчик [17; 18]; опросник УСК, модифицированный Е.Ф. Бажиным, Ч.А. Голынкиным, А.Э. Эткиндром [19]; опросник Басса–Дарки, модифицированный С.Н. Ениколоповым [20]; методику Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина [21]; метод диагностики межличностных отношений – ДМО, модифицированный Л.Н. Собчик [22]; анкетирование; полустандартизованное интервью.

В проведенном исследовании приняли участие 157 учителей, из них были сформированы три группы: I группа 114 человек (женщины европейки); II группа 25 (женщины азиатки); III группа – 18 (мужчины европейцы).

Данные проведенного исследования были обработаны с использованием статистических пакетов SPSS 11.5, с учетом выделенных групп.

Результаты и их обсуждение. Анализ клинико-биографических данных учителей показал, что в педагогическом коллективе у представителей I группы наиболее выражено состояние утомления ( $t=1,98$ ;

$p < 0,05$ ), в основе которого помимо ведущего фактора – трудовой деятельности, лежат и дополнительные факторы, такие как хронические заболевания, неблагоприятные условия среды, социально-экономическая ситуация в стране.

Данные опросников ММРП, УСК, Басса-Дарки, методики ДМО показали следующее. Были установлены **общие** личностные качества у представителей всех групп: исполнительность, умение подчиняться установленному порядку и следовать определенным инструкциям и директивам; умение сдерживать присущие человеку слабости; мотивационная направленность личности на соответствие нормативным критериям; тревожная мнительность; выраженная потребность в помощи и внутренняя напряженность; склонность к повышению поведенческой активности в ситуации стресса и predisпозиция к психосоматическому варианту адаптации; механизм трансформации тревоги, проявляющийся в интеллектуальной переработке и ограничительном поведении, направленном на избегание неуспеха и проявляющегося явлениями навязчивости.

Однако для представителей I группы мотивационная направленность личности на соответствие нормативным критериям характерна в большей степени ( $t=1,98$ ;  $p < 0,05$ ). Основной проблемой личности данного типа является подавление спонтанности ( $t=2,64$ ;  $p < 0,01$ ), сдерживание активной самореализации ( $t=5,15$ ;  $p < 0,001$ ), чрезмерный контроль над агрессивностью и гиперсоциальная направленность интересов ( $t=4,51$ ;  $p < 0,001$ ); преобладает интернальный locus контроля; агрессивность выражена незначительно ( $t=2,7$ ;  $p < 0,008$ ). В межличностном общении характерно для этой группы: подавление враждебности, обуславливающей повышенную напряженность ( $t=3,89$ ;  $p < 0,001$ ). Кроме того, для представителей этой группы характерна соматизация тревоги ( $t=2,89$ ;  $p < 0,004$ ); склонность к психосоматическим заболеваниям как результату блокированности поведенческих реакций ( $t=5,24$ ;  $p < 0,000$ ); жертвенность ( $t=2,92$ ;  $p < 0,004$ ).

Для представителей II группы в большей степени свойственны: демонстрация общительности, непринужденности, граничащих с назойливостью ( $t=3,5$ ;  $p < 0,001$ ); преобладание экстернального locus контроля в большей степени в области неудач ( $t=4,38$ ;  $p < 0,001$ ); тенденция к проявлению косвенной и вербальной агрессии ( $t=2,8$ ;  $p < 0,005$ ) и недоверчивости ( $t=2,47$ ;  $p < 0,01$ ). В межличностном общении установлено следующее: стремление показать себя человеком ответственным ( $t=2,68$ ;  $p < 0,01$ ), конвенциальным и умеющим сочувствовать и быть

дружелюбным ( $t=2,94$ ;  $p < 0,005$ ) и обладающим более сильным характером ( $t=3,89$ ;  $p < 0,001$ ).

У представителей II группы тенденция к проявлению физической агрессии выражена больше, чем у представителей I группы ( $t=2,7$ ;  $p < 0,008$ ).

Для представителей III группы характерны: замкнутость и отгороженность от ближайшего окружения и затруднения в межличностном общении ( $t=2,75$ ;  $p < 0,01$ ); легко зарождающаяся враждебность ( $t=1,98$ ;  $p < 0,05$ ); снижение мотивации достижения ( $t=1,98$ ;  $p < 0,05$ ); конформность; проблемы заниженной самооценки, повышенного чувства вины, самоуничтожения, комплекса неполноценности, обусловленных астенизацией вследствие хронического эмоционального перенапряжения ( $t=6,38$ ;  $p < 0,001$ ); преобладание интернального locus контроля, особенно в области неудач ( $t=3,82$ ;  $p < 0,001$ ); проявления физической агрессии ( $t=2,7$ ;  $p < 0,008$ ;  $t=2,02$ ;  $p < 0,001$ ). В межличностном общении характерно: альтруизм ( $t=2,68$ ;  $p < 0,01$ ), ответственно – великодушный стиль межличностных отношений с чертами лидерства и способностью к сопереживанию ( $t=2,94$ ;  $p < 0,005$ ). И при этом выражено стремление к лидерству ( $t=4,778$ ;  $p < 0,000$ ).

Данные опросника Спилбергер-Ханина показали следующее. Были получены статистически достоверные различия ( $t=2,02$ ;  $p < 0,05$ ) между показателями шкалы ситуативной тревожности в I и II группах, а между показателями личностной тревожности в трех группах достоверных различий не было выявлено. Однако показатели личностной тревожности в трех группах выше средней оценки – 45 баллов ( $49,3 \pm 0,8$ ;  $50,8 \pm 1,4$ ;  $50,9 \pm 1,3$ ) и уровень ситуативной тревожности также выше средней оценки – 45 баллов ( $48,4 \pm 0,9$ ;  $44,3 \pm 1,4$ ;  $45,9 \pm 1,8$ ). Проведенный кластерный анализ показал, что во всех группах у значительного числа учителей (14,4 %; 76,9 %; 88,9 %) преобладает высокий уровень личностной тревожности, а также значительное число учителей (10,8 %; 44,4 %; 57,7 %) во всех группах имеют высокий уровень ситуативной тревожности, особенно во II и III, т. е. тревожность является одной из важнейших характеристик личности учителей.

На следующем этапе обработки данных проводился линейный регрессионный анализ. Зависимыми переменными являлись показатели “Тревожности” шкал опросника Спилбергер-Ханина и показатели индекса “Чувства вины” и “Враждебности” опросника Басса-Дарки. Полученные положительные значения коэффициентов для независимых переменных свидетельствуют о прямом влиянии. Установленные коэффициенты детерминации от 0,466 до 0,955 говорят о высокой объясняющей способности моделей. О чем также свидетельству-

ет вероятность F-статистики от 6,524 до 47,650 при  $p < 0,009$  –  $p < 0,000$ .

На основании проведенного анализа были построены модели “Личностной” и “Ситуативной” тревожности, а также “Чувства вины” и “Враждебности” в трех группах учителей. Было установлено, что наибольшую степень влияния на повышение “Личностной” тревожности в группе учителей европейцев оказывает интернальность в области семейных отношений ( $B=0,555$ ;  $\beta=1,004$ ;  $p < 0,000$ ), в группе учителей азиаток – “Ситуативная” тревожность ( $B=0,667$ ;  $\beta=0,631$ ;  $p < 0,000$ ), в группе учителей мужчин европейцев – “Ситуативная” тревожность ( $B=0,515$ ;  $\beta=0,738$ ;  $p < 0,000$ ). Наибольшую степень влияния на повышение уровня “Ситуативной” тревожности в группе учителей европейцев оказывает повышение уровня интернальности в области производственных отношений ( $B=0,113$ ;  $\beta=0,429$ ;  $p < 0,000$ ), в группе учителей азиаток – “Личностная” тревожность ( $B=0,445$ ;  $\beta=0,470$ ;  $p < 0,009$ ), в группе учителей мужчин европейцев – “Обидчивость” ( $B=2,367$ ;  $\beta=0,557$ ;  $p < 0,000$ ).

Наибольшую степень влияния на проявление “Чувства вины” в группе учителей европейцев оказывает повышение уровня интернальности в сфере производственных отношений ( $B=0,672$ ;  $\beta=1,498$ ;  $p < 0,000$ ), в группе учителей азиаток – повышение уровня “Ситуативной” тревожности ( $B=0,145$ ;  $\beta=0,805$ ;  $p < 0,000$ ) и в группе учителей мужчин европейцев также повышение уровня “Ситуативной” тревожности ( $B=9,168$ ;  $\beta=0,468$ ;  $p < 0,027$ ).

Наибольшую степень влияния на проявление враждебности в группе учителей европейцев оказывает повышение интернальности в сфере производственных отношений ( $B=0,455$ ;  $\beta=1,336$ ;  $p < 0,000$ ), в группе учителей азиаток – интернальность в сфере межличностных отношений ( $B=-1,974$ ;  $\beta=-3,523$ ;  $p < 0,000$ ), в группе учителей мужчин европейцев – “Косвенная агрессия” ( $B=1,205$ ;  $\beta=0,617$ ;  $p < 0,000$ ).

На основании полученных **мишеней** (высокий уровень личностной, ситуативной тревожности и интернальности; гиперсоциальные установки; избегание ситуаций неуспеха; затруднения в межличностном общении; склонность к психосоматическим расстройствам) была разработана психопрофилактическая программа. Считаем, что в образовательных учреждениях необходима систематическая работа в области психопрофилактики, причем она должна проводиться с учетом психологических особенностей разных возрастных периодов, а также с учетом принадлежности учителей к той или иной этнической общности и должна опираться на фундаментально разработанную методологию на основании проведенных

исследований в конкретной школьной экосистеме. Такой подход необходим в связи с тем, что если своевременно не скомпенсировать донозологические проявления эмоциональной дезадаптации у учителей, то эти проявления могут стать почвой для развития тех или иных психических, или психосоматических заболеваний.

При этом психопрофилактика должна быть ориентирована в первую очередь не на предупреждение возникновения нервно-психических расстройств, а на формирование личностной гармонии.

Основой для разработки психопрофилактической программы послужил системный, интегративный, транскультуральный, психодинамический, гуманистический и когнитивно-бихевиоральный подходы, а также следующие принципы: принцип единства диагностики и коррекции, принцип приоритетности патогенетической психотерапии, деятельностный принцип коррекции, принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей (В.Н. Мясищев; А.Н. Леонтьев; Л.С. Выготский; Д.Б. Эльконин; О.А. Карабанова; А. Блазер, Э. Хайм, Х. Ритер, М. Томмен; Дж.Тодд, А.К. Богарт; К. Роджерс; Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская; Б.С. Волков, Н.В. Волкова, А.В. Губанов; Г.С. Никифоров; В.Э.Пахальян; А. Beck; A. Bandura; A. Ellis, W. Dryden).

Содержание *системной интегративной психопрофилактической программы* определялось выявленными психологическими механизмами, влияющими на эмоциональные состояния у учителей, которые и обуславливали следующие этапы в процессе взаимодействия с учителями: I этап “Присоединение”; II этап “Когнитивно-поведенческий”; III этап “Терапевтический”; IV этап “Заключительный”.

На этапе “Присоединения” очень важно, чтобы индивид чувствовал себя в безопасности во время работы с психологом, что, на наш взгляд, достигалось использованием положений гуманистического подхода, идеи, разработки которого принадлежали таким авторам, как Э. Фромм, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Дж. Келли, Р. Мэй, В. Сатир, А. Маслоу и др. Очень важно было психологу на этом этапе быть недирективным.

Опора на принципы, подходы гуманистической психологии осуществлялась не только на первом этапе. Эти идеи ложились в основу построения психопрофилактической программы и на последующих этапах, дополняя тот или иной подход или выполняя основополагающую роль.

Второй этап “Когнитивно-поведенческий” направлен на развитие навыков самопознания, саморегуляции, общения и межперсонального взаимодействия, основой которого был когнитивно-бихе-

виоральный подход (А. Beck; А. Bandura; А. Ellis, W. Dryden и др.). На этом этапе одним из основных методов работы был тренинг, стимулирующий личностный рост. Проводились тематические тренинги, которые помогали фокусировать внимание участников тренинга на темах “Общение“, “Конфликт“ и др. Одним из ведущих приемов на занятиях было включение тематических дискуссий, где была использована как обратная, так и видеообратная связи.

На третьем этапе “*Терапевтическом*” основой для проведения психотерапии как индивидуальной, так и групповой являлась личностно-ориентированная (реконструктивная) психотерапия Л.-о.(р.)п [23]. Именно трехчленная структура Л.-о.(р.)п. позволяет использовать поэтапную смену доминирующих теоретических подходов и соответствующих им методических приемов при работе с конкретным индивидом или психотерапевтической группой.

Л.-о.(р.)п. по своей сути скорее психодинамическая, однако также активно ассимилирует идеи гуманистической психологии, фиксирующей внимание на интегрирующем эмоциональном переживании и атмосфере психотерапевтического воздействия. Для закрепления когнитивных и эмоциональных изменений в Л.-о.(р.)п. используются принципы и методы поведенческой психотерапии.

Использование методов психодинамического подхода позволяло проводить работу с эмоциональными переживаниями менее травматичным способом и открывало путь к когнитивной переработке полученной информации. Свой выбор остановили на методах, используемых в психосинтезе Р. Ассаджоли и аналитической психологии К.Г. Юнга, поскольку в практике этих направлений широко используют приемы, апеллирующие к творческому воображению, медитативные техники, техники арттерапии, в том числе и работу с символами. Также в психопрофилактической работе использованы методы игровой психотерапии. Эти методы и приемы использовались как в групповой, так и индивидуальной психокоррекционной работе.

В процессе индивидуальной психокоррекционной работы, проводимой нами, было выделено три этапа. *Первый этап* включал знакомство с клиентом, сбор анамнестических сведений, установление доверительного контакта, который способствует искреннему раскрытию эмоциональных переживаний.

Также на этом этапе, когда это было необходимо, проводились дополнительные обследования, в которые входили: 1) психодиагностика; 2) элек-

троэнцефалограмма; 3) реограмма сосудов головного мозга; 4) консультация терапевта, невропатолога или других специалистов.

*Второй этап* включал в себя собственно психотерапевтическую работу, где проходили два взаимосвязанных психологических процесса – осознание (инсайт) и реконструкция отношений личности в соответствии со степенью осознания. Важное место на втором этапе принадлежало методике прогрессирующей мышечной релаксации Е. Jacobson, модифицированной нами. Работа с индивидом проводилась в более ускоренном темпе и занимала от 5 до 15 сессий.

*Третий этап* включал в себя обсуждение дальнейшего взаимодействия индивида с психологом. Кроме того на этом этапе давались рекомендации.

На четвертом этапе “*Заключительном*” проводилось подведение итогов психокоррекционной работы и обсуждалось дальнейшее взаимодействие учителей с психологом.

Эффективность психопрофилактической программы проверялась при помощи психодиагностического метода и метода наблюдения. Эффективность социально-психологического тренинга, проводимого в группе учителей, проверялась с помощью методики ДМО, опросников УСК и Спилберга-Ханина. Статистически достоверные различия получены: в “Я-реальном” по VII (сотрудничающий конвенциональный) октанту ( $t=2,02$ ;  $p<0,05$ ); в “Я-идеальном” по VII (сотрудничающий конвенциональный) октанту ( $t=3,4$ ;  $p<0,001$ ) и по VIII (ответственный великодушный) октанту ( $t=2,1$ ;  $p<0,05$ ); по шкале “Интернальность в области достижений” ( $t=2,03$ ;  $p<0,05$ ); снижение уровня как реактивной ( $t=2,39$ ;  $p<0,02$ ), так и личностной тревожности ( $t=2,6$ ;  $p<0,01$ ). Полученные результаты подтвердили наметившиеся тенденции в межличностных отношениях у учителей по завершению СПТ: снижение уровня тревожности; готовность помогать окружающим; стремление к конструктивным отношениям с окружающими; уменьшение проявлений таких качеств, как сверхобязательность и гиперсоциальные установки. Выявленные тенденции способствуют построению конструктивного общения как с коллегами, так и с учащимися и их родителями, а также способствуют более адекватному подходу к ситуации успеха и оценки своего вклада и вклада других в эту ситуацию.

Эффективность групповой психотерапии, проводимой в группе учителей, проверялась с помощью опросников ММРП и Спилберга-Ханина. На усредненном профиле ММРП были выявлены статистически достоверные различия по следующим шкалам: К (коррекции;  $t=2,03$ ;  $p<0,05$ ), 1-й (ипохондрии;  $t=2,3$ ;

$p < 0,05$ ), 2-й (депрессии;  $t=3,01$ ;  $p < 0,001$ ), 4-й (психопатии;  $t=3,4$ ;  $p < 0,001$ ), 6-й (паранойи;  $t=2,0$ ;  $p < 0,05$ ); 7-й (психастении;  $t=3,31$ ;  $p < 0,001$ ), 8-й (шизофрении;  $t=2,13$ ;  $p < 0,05$ ), 9-й (гипомании;  $t=3,14$ ;  $p < 0,001$ ), 0-й (социальной интроверсии;  $t=3,01$ ;  $p < 0,001$ ). По шкалам опросника Спилбергера-Ханина отмечено снижение уровня тревожности как ситуативной ( $t=3,43$ ;  $p < 0,001$ ), так и личностной ( $t=2,33$ ;  $p < 0,05$ ).

Выявленные тенденции свидетельствуют о снижении уровня тревожности, раздражительности, а также о тенденции менее пессимистического отношения к своим проблемам, уменьшения проявлений механизма “соматизация тревоги” и снижении потребности в сочувствии от окружающих, что, в общем, сказывается положительно на построении межличностных отношений.

Анализ полученных данных показал, что предложенная психопрофилактическая модель, разработанная на основе полученных психодиагностических данных (мишеней), направленная на реорганизацию взаимоотношений между подсистемами “учителя”, “учащиеся”, “родители” и внутри подсистем в школьной системе, адаптированная к реальным условиям школы, позволяет проводить эффективную профилактическую (в том числе и психокоррекционную, и психотерапевтическую) работу в привычных условиях для учителей, не отрывая их от образовательного процесса. Поэтапность (I этап – ориентировочный или “Присоединение”; II этап – “Активных методов обучения или когнитивно-поведенческий”; III этап – собственно “Терапевтический”; IV этап – “Обобщающий”) в психопрофилактической работе с учителями необходима и обязательна.

#### Литература

1. Холмогорова А.Б. Эмоциональные расстройства и современная культура на примере соматоформных, депрессивных и тревожных расстройств / А.Б. Холмогорова, Н. Гаранян // Московский психотерапевтический журнал. 1999. № 2.
2. Сухарев А.В. Этнофункциональная парадигма в психологии / А.В. Сухарев. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2008. 576 с.
3. Ремизова А.В. Тревога и страх как иррациональные установки: рационально-бихевиоральный подход / А.В. Ремизова // Мат. V Всероссийской конф. “Психология и психотерапия. Тревога и страх: единство и многообразие взглядов” (8–9 февраля). СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2003. С. 110–113.
4. Овчинников Б.В. Психофизиологические аспекты тревоги и страха / Б.В. Овчинников // Мат. V Всероссийской конф. “Психология и психотерапия. Тревога и страх: единство и многообразие взглядов” (8–9 февраля). СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2003. С. 7–10.
5. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2003. 607 с.
6. Дикова В.В. Проблема педагогической агрессии / В.В. Дикова // “Психология образования: проблемы и перспективы” (Москва, 16–18 декабря 2004): Мат. Первой Междунар. науч.-практ. конф. М.: Смысл, 2004. С. 123–124.
7. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций: учебное пособие / А.В. Либин. 4-е изд., испр. и доп. М.: ЭКСМО, 2006. 544 с.
8. Вассерман Л.И. Факторы риска психической дезадаптации у педагогов массовых школ: пособие для врачей и психологов / Л.И. Вассерман, М.А. Березин. СПб., 1997. 52 с.
9. Пахальян В.Э. Психопрофилактика в образовании / В.Э. Пахальян // Вопросы психологии. 2002. № 1. С. 38–45.
10. Domitrovich C. E., Bradshaw C. P., Greenberg M. T., D. Embry, Poduska J. M., Jalongo N.S. Integrated models of school-based prevention: Logic and theory // Psychology in the Schools. 2010. V. 47. P. 71–88.
11. Lembke E. S., McMaster K. L., Stecker P. M. The prevention science of reading research within a Response-to-Intervention model // Psychology in the Schools. 2010. V. 47. P. 22–35.
12. McIntosh K., Filter K. J., Bennett J. L., Ryan C., Sugai G. Principles of sustainable prevention: Designing scale-up of School-wide Positive Behavior Support to promote durable systems // Psychology in the Schools. 2010. V. 47. P. 5–21.
13. Reinke W. M., Herman K. C., Stormont M., Brooks C., Darney D. Training the next generation of school professionals to be prevention scientists: The Missouri Prevention Center model // Psychology in the Schools. 2010. V. 47. P. 101–110.
14. Stormont M., Reinke W.M., Herman K.C. Introduction to the special issue: Using prevention science to address mental health issues in schools // Psychology in the Schools. 2010. V. 47. P. 1–4.
15. Волков Б.С. Методология и методы психологического исследования: учебное пособие для вузов / Б.С. Волков, Н.В. Волкова, А.В. Губанов; науч. ред. Б.С. Волков. 4-е изд., испр. и доп. М.: Академический проект; Фонд “Мир”, 2005. 352 с.
16. Миллер С. Психология развития: методы исследования / С. Миллер. СПб.: Питер, 2002. 464 с.

*И.А. Агеева, И.А. Лысенкова, О.А. Коржова*

---

17. *Березин Ф.Б.* Методика многостороннего исследования личности (в клинической медицине и психогигиене) / Ф.Б. Березин, М.П. Мирошников, Р.В. Рожанец. М.: Медицина, 1976. С. 175.
18. *Собчик Л.Н.* СМЛ (ММРІ) / Л.Н. Собчик. СПб.: Речь, 2003. 219 с.
19. Методика определения уровня субъективного контроля (УСК): метод. реком. / сост. Е.Ф. Бажин и др. // Упр. по внедрению новых лекарств, ср-в и мед. техники. 1984. 22 с.
20. *Ениколопов С.Н.* Опросник Басса-Дарки / С.Н. Ениколопов // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М.: Изд-во МГУ, 1990. С. 6–12.
21. *Карандашев В.Н.* Изучение оценочной тревожности: рук-во по использованию методики Ч. Спилбергера / В.Н. Карандашев, М.С. Лебедева, Ч. Спилбергер. СПб.: Речь, 2004. 80 с.
22. *Собчик Л.Н.* Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений: практическое руководство / Л.Н. Собчик. СПб.: Речь, 2002. С. 77–91.
23. Психотерапия: учебник / под ред. Б.Д. Карвасарского. 3-е изд. СПб.: Питер, 2007. 672 с.