

**КИШИНЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. И. КРЯНГЭ**

На правах рукописи  
С.З.У.: 316.6:[331.44+378] (043.3)

**БЯНОВА ИРИНА**

**ПРОЯВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО СТРЕССА У ВЫПУСКНИКОВ  
ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ПОИСКА  
РАБОТЫ**

**511.03 – СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

**Диссертация на соискание учёной степени доктора психологии**

Научный руководитель:



Светлана Руснак, доктор  
психологии, доцент

Автор:



**КИШИНЭУ, 2025**

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN  
MUNICIPIUL CHIȘINĂU**

Cu titlu de manuscris  
C.Z.U: 316.6:[331.44+378] (043.3)

**BEANOVA IRINA**

**MANIFESTAREA STRESULUI SOCIAL LA ABSOLVENȚII  
INSTITUȚIILOR SUPERIOARE DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN CONDIȚIILE  
CĂUTĂRII UNUI LOC DE MUNCĂ**

**511.03 – PSIHOLOGIE SOCIALĂ**

**Teză de doctor în psihologie**

Conducător științific



Rusnac Svetlana, doctor în  
psihologie, conferențiar  
universitar

Autor:



:

**CHIȘINĂU, 2025**

© **Beanova Irina, 2025**

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>АННОТАЦИЯ</b> .....	<b>6</b>
<b>ADNOTARE</b> .....	<b>7</b>
<b>ANNOTATION</b> .....	<b>8</b>
<b>СПИСОК ТАБЛИЦ</b> .....	<b>9</b>
<b>СПИСОК РИСУНКОВ</b> .....	<b>11</b>
<b>СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ</b> .....	<b>12</b>
<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	<b>13</b>
<b>1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО СТРЕССА В ПРОЦЕССЕ ПОИСКА РАБОТЫ</b>	
1.1. Концептуализация и развитие понятий «стресс» и «социальный стресс» в психологических исследованиях .....	23
1.2. Основа стрессогенности – стрессоустойчивости в ситуации поиска работы ....	34
1.3. Концептуальные основы копинг-поведенческих стратегий, используемых в ситуации поиска работы выпускниками высших учебных заведений .....	43
1.4. Выводы по первой главе .....	52
<b>2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРЕССА ТРУДОУСТРОЙСТВА У СОВРЕМЕННЫХ ВЫПУСКНИКОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОИСКА РАБОТЫ И СОСТОЯНИЕ РЕСУРСОВ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ</b>	
2.1. Концептуальная модель, методология и методы экспериментального исследования .....	54
2.2. Соотношение когнитивной оценки трудности и неопределенности ситуации поиска работы и стресса трудоустройства у выпускников высших учебных заведений .....	66
2.3. Проявления копинг-стратегий у выпускников высших учебных заведений .....	87
2.4. Состояние личностных ресурсов для преодоления стресса трудоустройства ...	100
2.5. Выводы по второй главе.....	115
<b>3. РАЗВИТИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И ТРЕНИНГ ЭФФЕКТИВНЫХ СПОСОБОВ ПОИСКА РАБОТЫ У СТУДЕНТОВ-ВЫПУСКНИКОВ</b>	
3.1. Основополагающие положения программы формирующего эксперимента .....	117
3.2. Организация и реализация программы тренинга, структура занятий .....	121

3.3. Эффективность тренинговой программы: результаты контрольного эксперимента .....	137
3.4. Выводы по третьей главе.....	158
<b>ОБЩИЕ ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ.....</b>	<b>160</b>
<b>БИБЛИОГРАФИЯ.....</b>	<b>165</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ.....</b>	<b>190</b>
Приложение 1. Результаты экспериментального исследования соотношения когнитивной оценки трудности и неопределенности ситуации поиска работы и стресса трудоустройства .....	190
Приложение 2. Результаты изучения проявления копинг-стратегий у студентов выпускников высших учебных заведений .....	197
Приложение 3. Результаты исследования личностных ресурсов для преодоления стресса трудоустройства .....	199
Приложение 4. Результаты диагностики в ЭГ и КГ до формирующей работы .....	205
Приложение 5. Результаты контрольного эксперимента .....	207
Приложение 6. Содержание тренинговой программы «Эффективные способы поиска работы» .....	210
<b>Declarația privind asumarea răspunderii .....</b>	<b>238</b>
<b>Curriculum Vitae.....</b>	<b>239</b>

## АННОТАЦИЯ

**Бянова Ирина, Проявление социального стресса у выпускников высших учебных заведений в условиях поиска работы. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологии. Кишинэу, 2025**

**Структура диссертации.** Диссертация содержит: *введение*, 3 главы, *общие выводы и рекомендации*, *библиографию* из 303 источников и 6 *приложений*. Объем диссертации составляет 151 страницу основного текста, в том числе 24 таблицы и 24 рисунка. Результаты исследования опубликованы в 12 научных работах.

**Ключевые слова:** стресс, социальный стресс, стресс трудоустройства, выпускник вуза, готовность к профессиональной деятельности, когнитивная оценка ситуации поиска работы, поведенческие стратегии преодоления трудных ситуаций, личностные ресурсы, гибкие навыки, копинг-стратегии.

**Цель работы:** изучение социального стресса, в виде стресса трудоустройства, у выпускников вузов в ситуации поиска работы для определения модели его проявления - когнитивной оценки, поведенческих стратегий, личностных ресурсов и гибких навыков, выступающих в качестве факторов стрессогенности и стрессоустойчивости, с последующими разработкой, апробированием и оценкой тренинговой программы «Эффективные способы поиска работы».

**Задачи исследования:** обзор теоретической и прикладной психологической литературы по проблеме исследования для определения понятия «стресс трудоустройства» как разновидности социального стресса, выявление и описание компетенций, определяющих успешную профессиональную готовность современного выпускника вуза на уровне когнитивной оценки ситуации поиска работы, поведенческих стратегий преодоления трудных ситуаций, личностных ресурсов и гибких навыков; экспериментальное изучение проявления стресса трудоустройства, как разновидности социального стресса у выпускников вузов в условиях поиска работы, путем исследования когнитивной оценки ситуации поиска работы, поведенческих стратегий преодоления трудных ситуаций, личностных ресурсов и гибких навыков, для определения факторов стрессогенности и стрессоустойчивости; разработка и апробирование тренинговой программы «Эффективные способы поиска работы» у выпускников вузов при выходе на рынок труда, с целью выработки компетенций и навыков, способствующих повышению стрессоустойчивости и снижению уровня стрессогенности в ситуации поиска работы, оценка ее эффективности; составление рекомендаций по развитию форм участия вузов в деятельности по повышению стрессоустойчивости выпускников в процессе поиска работы.

**Новизна и научная значимость.** В данной работе теоретически обосновано и экспериментально подтверждено авторское определение компонентов стресса трудоустройства и их структура у выпускников высших учебных заведений в условиях поиска работы. Определены условия, способствующие повышению стрессоустойчивости. Полученные результаты легли в основу тренинговой программы, внедрение которой позволило снизить стрессогенность ситуации за счет развития личностных ресурсов и гибких навыков, а также освоения студентами-выпускниками эффективных способов поиска работы.

**Полученные результаты исследования, способствующие решению важной научной проблемы,** заключаются в разработке и экспериментальной проверке модели социально-психологических компонентов, определяющих содержание стресса трудоустройства; выявлении ресурсов, способствующих повышению стрессоустойчивости; а также в разработке, внедрении и апробации тренинговой программы, направленной на развитие стрессоустойчивости и эффективных способов поиска работы.

**Теоретическое значение исследования** заключается в систематизации современных исследований по проблеме социального стресса, личностных ресурсов, гибких навыков и стрессоустойчивости выпускников вузов. На основе этих исследований было разработано авторское определение стресса трудоустройства, подтвержденное эмпирическим путем. Теоретическая интерпретация взаимосвязей между личностными ресурсами, гибкими навыками и стрессоустойчивостью выпускников вносит значимый вклад в решение ключевых теоретических проблем социальной психологии.

**Практическое значение исследования** заключается в апробации методологии и методов изучения стресса в условиях поиска работы, определенного как стресс трудоустройства (особый подвид социального стресса). В рамках исследования была разработана и внедрена тренинговая программа «Эффективные способы поиска работы», предназначенная для повышения стрессоустойчивости выпускников вузов. Полученные результаты могут быть использованы психологами для диагностики уровня стресса у студентов выпускных курсов, повышения их стрессоустойчивости и профилактики негативных последствий, связанных с окончанием обучения и поиском работы. Эмпирический материал исследования может быть включен в программу факультативного курса и служить основой для дальнейших исследований в данной области, как на национальном, так и международном уровне. Результаты работы также могут быть использованы в метаисследованиях по проблемам стресса трудоустройства и стрессоустойчивости выпускников вузов.

**Внедрение научных результатов.** Результаты исследования были обсуждены и одобрены на заседаниях Кафедры психологии и образовательных наук ULIMA, апробированы в педагогической и методической деятельности на кафедре Педагогика и психологии КГУ со студентами выпускных курсов. Материалы работы включены в дисциплины «Социальная психология» и «Социальная педагогика», представлены на научных конференциях и в публикациях.

## ADNOTARE

**Beanova Irina, Manifestarea stresului social la absolvenții instituțiilor superioare de învățământ în condițiile căutării unui loc de muncă. Teză de doctor în psihologie, Chișinău, 2025**

**Structura tezei:** introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 303 de titluri, 6 anexe, 151 de pagini de text de bază, 24 de figuri, 24 tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 12 lucrări științifice.

**Cuvinte-cheie:** stres, stres social, stresul la angajare, absolvent universitar, pregătire pentru activitatea profesională, evaluare cognitivă a situației de căutare a unui loc de muncă, strategii comportamentale pentru depășirea situațiilor dificile, resurse personale, abilități soft, strategii de coping.

**Scopul lucrării:** studierea stresului social, manifestat în formă de stres la angajare, în rândul absolvenților universitari aflați în situație de căutare a unui loc de muncă, pentru a determina modelul de manifestare a acestuia - de evaluare cognitivă, strategii comportamentale, resurse personale și competențe soft, care pot acționa ca factori de stres sau de rezistență la stres, cu dezvoltarea, implementarea și evaluarea ulterioară a programului de formare «Modalități eficiente de căutare a unui loc de muncă».

**Obiectivele cercetării:** analiza literaturii psihologice teoretice și aplicate asupra problemei cercetării pentru a defini conceptul de «stres al angajării» ca tip de stres social, a identifica și descrie competențele care determină pregătirea profesională de succes a absolventului universității la nivelul evaluării cognitive a situației de căutare a unui loc de muncă, strategiilor comportamentale pentru depășirea situațiilor dificile, resurselor personale și abilităților soft; studiul experimental al manifestării stresului de angajare ca tip de stres social în rândul absolvenților instituțiilor de învățământ superior în contextul căutării unui loc de muncă, prin studierea evaluării cognitive a situației de căutare a unui loc de muncă, a strategiilor comportamentale de depășire a situațiilor dificile, a resurselor personale și a competențelor soft, pentru determinarea factorilor de stres și rezistență la stres; dezvoltarea și testarea programului de formare «Modalități eficiente de căutare a unui loc de muncă» pentru absolvenții universității care intră pe piața muncii, în vederea dezvoltării competențelor și aptitudinilor care contribuie la creșterea rezistenței la stres și la reducerea nivelului de stres în situația de căutare a unui loc de muncă, evaluarea eficacității acestuia; elaborarea de recomandări pentru dezvoltarea formelor de participare a universităților la activități de creștere a rezistenței la stres a absolvenților în procesul de căutare a unui loc de muncă.

**Noutatea și originalitatea științifică a rezultatelor obținute.** În această lucrare au fost fundamentate teoretic și confirmate experimental definiția autorului privind componentele stresului la angajare și structura acestora la absolvenții instituțiilor de învățământ superior în condițiile căutării unui loc de muncă. Au fost stabilite condițiile care contribuie la creșterea rezilienței la stres. Rezultatele obținute au stat la baza unui program de training, implementarea căruia a permis reducerea stresului specific situației prin dezvoltarea resurselor personale și a competențelor soft, precum și prin însușirea de către absolvenți a unor metode eficiente de căutare a unui loc de muncă.

**Rezultatele obținute, care contribuie la soluționarea unei probleme științifice importante,** constau în elaborarea și testarea experimentală a unui model al componentelor psihosociale care determină conținutul stresului la angajare; identificarea resurselor ce contribuie la creșterea rezilienței la stres; precum și în dezvoltarea, implementarea și validarea unui program de training destinat dezvoltării rezilienței la stres și metodelor eficiente de căutare a unui loc de muncă.

**Seminificația teoretică a cercetării** constă în sistematizarea studiilor contemporane privind problema stresului social, a resurselor personale, a competențelor soft și a rezilienței la stres a absolvenților de universitate. Pe baza acestor studii a fost elaborată definiția autorului pentru stresul la angajare, confirmată empiric. Interpretarea teoretică a interrelațiilor dintre resursele personale, competențele soft și reziliența la stres a absolvenților aduce o contribuție semnificativă la soluționarea problemelor teoretice fundamentale ale psihologiei sociale.

**Valoarea aplicativă a cercetării** constă în testarea metodologiei și a metodelor de studiere a stresului în condițiile căutării unui loc de muncă, definit ca stres la angajare (o subspecie particulară a stresului social). În cadrul cercetării a fost elaborat și implementat programul de training „Modalități eficiente de căutare a unui loc de muncă”, destinat creșterii rezilienței la stres în rândul absolvenților de universități. Rezultatele obținute pot fi utilizate de psihologi pentru diagnosticarea nivelului de stres la studenții din anii terminali, pentru sporirea rezilienței lor la stres și prevenirea consecințelor negative asociate cu finalizarea studiilor și căutarea unui loc de muncă. Materialul empiric al cercetării poate fi inclus în programele unor cursuri facultative și poate servi drept bază pentru cercetări ulterioare în acest domeniu, atât la nivel național, cât și internațional. De asemenea, rezultatele studiului pot fi utilizate în meta-cercetări privind problemele legate de stresul la angajare și reziliența la stres a absolvenților de universități.

**Aprobarea și implementarea rezultatelor.** Rezultatele studiului au fost discutate și aprobate în cadrul ședințelor Catedrei de Psihologie și Științe ale Educației a ULIM, testate în activități pedagogice și metodologice la Catedra de Pedagogie a Facultății de Cultură Națională a Universității de Stat din Comrat cu studenții absolvenți. Materialele lucrării sunt incluse în disciplinele «Psihologie socială» și «Pedagogie socială», prezentate la conferințe științifice și în publicații.

## ANNOTATION

**Beanova Irina, Manifestation of social stress among university graduates in a job search. Dissertation for the degree of Doctor of Psychology. Chisinau, 2025**

**Structure of the dissertation.** The dissertation contains: *Introduction*, 3 chapters, *general conclusions and recommendations*, *bibliography* from 303 sources and 6 *appendices*. The volume of the thesis is 151 pages of the main text, including 24 tables and 24 figures. The research results have been published in 12 scientific papers.

**Key words:** stress, social stress, job-search-related stress, university graduate, readiness for professional activity, job search cognitive assessment, behavioral strategies for overcoming difficult situations, personality resources, soft skills, coping strategies.

**The aim of the study:** to investigate social stress, manifested as job-search-related stress, among university graduates in the context of seeking employment, with the objective of determining its manifestation model - cognitive appraisal, behavioral strategies, personal resources, and soft skills, which may act as either stressors or resilience factors. Additionally, the study seeks to develop, implement, and evaluate the training program "Effective Job-Search Strategies".

**Research objectives:** to review literature on theoretical and applied psychology concerning the definition and conceptualization of "job-search-related stress" as a type of social stress, identifying and describing the competencies that determine the successful professional readiness of modern university graduates at the level of cognitive appraisal in a job search situation, behavioral strategies for overcoming difficult situations, personal resources, and soft skills; to experimentally study the manifestation of job-search-related stress among university graduates as a form of social stress in the job search context, focusing on cognitive appraisals of a job search situation, behavioral strategies for overcoming challenges, personal resources, and soft skills, to identify factors influencing stress levels and stress resilience; to develop and test the "Job Search Effective Ways" training program for university graduates entering the labor market, aiming to develop competencies and skills that enhance stress resilience and reduce stress levels in a job search situation, and to assess the program's effectiveness; to formulate recommendations for developing university-led initiatives to improve graduates' stress resilience in the job search process.

**Scientific novelty and originality of the obtained results.** This study has theoretically substantiated and experimentally validated the author's definition of the components and structure of job-seeking stress among higher education graduates in the context of employment search. The research identified conditions that enhance stress resilience. These findings formed the basis of a training program that effectively reduced situational stress by fostering personal resources and soft skills, while equipping graduates with efficient job-seeking methods.

**The obtained results, contributing to the resolution of an important scientific problem,** include the development and experimental validation of a model of psychosocial components that define the nature of job-search-related stress; the identification of resources that enhance stress resilience; and the creation, implementation, and validation of a training program designed to build stress resilience and effective job-search strategies.

**The theoretical significance of the research** lies in the systematization of modern studies addressing social stress, personal resources, soft skills, and stress resilience among university graduates. Based on these studies, the author's definition of job-search-related stress was developed and empirically validated. The theoretical interpretation of the interrelations between personal resources, soft skills, and stress resilience in graduates contributes significantly to solving key theoretical issues in social psychology.

**The practical significance of the research** lies in the testing of the methodology and methods for studying stress in the context of job searching, defined as job-search-related stress (a specific subtype of social stress). Within the research framework, the "Effective Ways of Job Searching" training program was developed and implemented, aimed at enhancing the stress resilience of university graduates. The obtained results can be used by psychologists to diagnose the stress levels of final-year students, improve their stress resilience, and prevent negative outcomes associated with graduation and job searching. The empirical material of the research can be included in elective course programs and serve as a foundation for further studies in this field, both nationally and internationally. Additionally, the study's findings can be utilized in meta-research addressing job-search-related stress and stress resilience among university graduates.

**Implementation of scientific results.** The results of the study have been discussed and tested at meetings of the Department of Psychology and Pedagogical Sciences in ULIM, tested with graduate students in pedagogical and methodological activities at the Department of Pedagogy and Psychology in CSU. The materials of the thesis are included in the disciplines "Social Psychology" and "Social Pedagogy", presented at scientific conferences and published in scientific collections.

## СПИСОК ТАБЛИЦ

Таблица 2.1. Результаты корреляционного анализа между средними показателями оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) и средними показателями стрессогенности профессиональных ситуаций	с. 80
Таблица 2.2. Ранговая корреляция (Spearman's rho) показателей оценки стрессогенности профессиональных ситуаций и стрессового состояния	с. 86
Таблица 2.3. Статистическое сравнение средних показателей уровня копинг-стратегий для групп респондентов по полу	с. 91
Таблица 2.4. Статистическое сравнение средних показателей уровня копинг-стратегий для групп респондентов педагогических и социально-поведенческих / правовых специальностей	с. 93
Таблица 2.5. Ранговая корреляция (Spearman's rho) между копинг-стратегиями и стрессовым состоянием	с. 94
Таблица 2.6. Ранговая корреляция (Spearman's rho) показателей копинг-стратегий и оценки трудности и неопределенности различных ситуаций	с. 95
Таблица 2.7. Ранговая корреляция (Spearman's rho) показателей копинг-стратегий и оценки стрессогенности профессиональных ситуаций	с. 96
Таблица 2.8. Ранговая корреляция (Spearman's rho) показателей оценки стрессогенности профессиональных ситуаций и уровнем коммуникабельности	с. 104
Таблица 2.9. Ранговая корреляция (Spearman's rho) показателей оценки стрессогенности профессиональных ситуаций и уровня эмпатийности	с. 107
Таблица 2.10. Ранговая корреляция (Spearman's rho) показателей оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) и мотивации достижений	с. 109
Таблица 2.11. Ранговая корреляция (Spearman's rho) показателей оценки стрессогенности профессиональных ситуаций и мотивации достижений	с. 110
Таблица 3.1. Модули тренинговой программы «Эффективные способы поиска работы»	с. 124
Таблица 3.2. Расчет критерия Wilcoxon W для выявления значимого различия в оценке трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) респондентов ЭГ до и после тренинговой программы	с. 138
Таблица 3.3. Расчет критерия U Манна-Уитни для выявления значимого различия в оценке трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) респондентов ЭГ и КГ после тренинговой программы	с. 139
Таблица 3.4. Расчет критерия Wilcoxon W для выявления значимого различия в оценке стрессогенности профессиональных ситуаций респондентов из ЭГ до и после тренинговой программы	с. 142
Таблица 3.5. Расчет критерия Wilcoxon W для выявления значимого различия в оценке стрессогенности профессиональных ситуаций респондентов КГ до и после тренинговой программы	с. 142
Таблица 3.6. Расчет критерия U Манна-Уитни для выявления значимого различия в оценке стрессогенности профессиональных ситуаций респондентов ЭГ и КГ после тренинговой программы	с. 143

Таблица 3.7. Расчет критериев Wilcoxon $W$ и $U$ Манна-Уитни для выявления значимого различия в оценке стрессового состояния респондентов ЭГ и КГ	с. 145
Таблица 3.8. Расчет критерия Wilcoxon $W$ для выявления значимого различия в оценке уровня копинга респондентов ЭГ до и после тренинговой программы	с. 148
Таблица 3.9. Расчет критерия Wilcoxon $W$ для выявления значимого различия в оценке уровня копинга респондентов КГ до и после тренинговой программы	с. 149
Таблица 3.10. Расчет критерия $U$ Манна-Уитни для выявления значимого различия в оценке уровня копинга для респондентов ЭГ и КГ после тренинговой программы	с. 150
Таблица 3.11. Расчет критерия Wilcoxon $W$ для выявления значимого различия в оценке коммуникабельности, эмпатийности и мотивации для респондентов ЭГ до и после тренинговой программы	с. 153
Таблица 3.12. Расчет критерия Wilcoxon $W$ для выявления значимого различия в оценке коммуникабельности, эмпатийности и мотивации для респондентов ЭГ до и после тренинговой программы	с. 154
Таблица 3.13. Расчет критерия $U$ Манна-Уитни для выявления значимого различия в оценке коммуникабельности, эмпатийности и мотивации для респондентов ЭГ и КГ после тренинговой программы	с. 155

## СПИСОК РИСУНКОВ

Рис. 1.1. Определение стресса трудоустройства, его факторов и проявления	с. 33
Рис. 2.1. Проявление когнитивной оценки, поведенческой стратегии и личностных ресурсов у выпускников высших учебных заведений в ситуации поиска работы	с. 54
Рис. 2.2. Описание выборки респондентов на констатирующем этапе экспериментального исследования	с. 60
Рис. 2.3. Общие средние показатели по шкале оценки трудности и неопределенности ситуации	с. 68
Рис. 2.4. Общие средние показатели параметров когнитивной репрезентации	с. 69
Рис. 2.5. Средние показатели по шкале оценки трудности и неопределенности ситуации (в %)	с. 70
Рис. 2.6. Сравнительные показатели когнитивной оценки профессионально-трудных ситуаций и собственных ресурсов, выраженные в процентах (%)	с. 72
Рис. 2.7. Средние показатели по оценке трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) для групп респондентов по полу	с. 74
Рис. 2.8. Показатели когнитивной репрезентации трудности профессиональных ситуаций для групп респондентов по полу	с. 75
Рис. 2.9. Средние показатели оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) для групп респондентов по профессиональной принадлежности	с. 76
Рис. 2.10. Средние показатели стрессогенности профессиональных ситуаций для групп респондентов по профессиональной принадлежности	с. 78
Рис. 2.11. Показатели уровня стрессового состояния по всей выборке респондентов	с. 83
Рис. 2.12. Сравнительные показатели уровней копинг-стратегий по шкалам	с. 89
Рис. 2.13. Средние показатели уровня копинг-стратегий для групп респондентов по полу	с. 91
Рис. 2.14. Средние показатели уровня копинг-стратегий для групп респондентов по специальностям	с. 92
Рис. 2.15. Показатели уровня субъективного контроля по шкалам (в %)	с. 111
Рис. 3.1. Средние показатели оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) респондентов ЭГ и КГ до и после тренинговой программы 2017 г.	с. 137
Рис. 3.2. Средние показатели оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) респондентов ЭГ и КГ до и после тренинговой программы 2023 г.	с. 138
Рис. 3.3. Средние показатели оценки стрессогенности профессиональных ситуаций респондентов ЭГ и КГ до и после тренинговой программы 2017 г.	с. 140
Рис. 3.4. Средние показатели оценки стрессогенности профессиональных ситуаций респондентов ЭГ и КГ до и после тренинговой программы 2023 г.	с. 141
Рис. 3.5. Средние показатели уровня копинга респондентов ЭГ и КГ до и после тренинговой программы 2017 г.	с. 146
Рис. 3.6. Средние показатели уровня копинга респондентов ЭГ и КГ до и после тренинговой программы 2023 г.	с. 147
Рис. 3.7. Средние показатели уровня коммуникабельности, эмпатийности и мотивации респондентов ЭГ и КГ до и после тренинговой программы 2017 г.	с. 152
Рис. 3.8. Средние показатели уровня коммуникабельности, эмпатийности и мотивации респондентов из ЭГ и КГ до и после тренинговой программы 2023 г.	с. 152

## **СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ**

КГУ – Комратский государственный университет

ULIM – Международный Независимый Университет Молдовы

вуз – высшее учебное заведение

ОАС – общий адаптационный синдром

ПТС - профессионально-трудные ситуации

ОТНС - оценка трудности и неопределенности ситуации

ППН - показатель психической напряженности

ЭГ – экспериментальная группа

КГ – контрольная группа

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность и значимость исследования** обусловлены необходимостью изучения стресса у выпускников вузов, возникающего в процессе поиска работы в условиях реструктуризации экономики Республики Молдова. Как и в других странах, молодёжь в Молдове сталкивается с трудностями перехода от учёбы к работе, поиском стабильной занятости с перспективами карьерного роста и достойной оплатой труда. Неудачное начало профессионального пути может осложнить дальнейшую карьеру, привести к несоответствию требованиям рынка труда или безработице.

Согласно Национальной стратегии развития «Европейская Молдова – 2030» (Закон № 315 от 17.11.2022), уровень занятости в стране остаётся одним из самых низких в Центральной и Восточной Европе, составляя в 2021 году лишь 42–43%. Это отражает низкий уровень экономической активности населения, который достигает 39,8%. Особенно высока экономическая неактивность среди молодёжи. По данным Национального бюро статистики, в 2022 году трудоустроено лишь 37% молодых людей (15–34 лет), 2% зарегистрированы как безработные, а 61,4% экономически неактивны [113; 161].

Около 165 тыс. молодых людей входят в категорию NEET (не работают и не учатся) из-за социально-экономических или политических факторов. Хотя выпускники вузов имеют в 2,3 раза больше шансов на трудоустройство, образование не всегда гарантирует активность на рынке труда [4]. Ранее M. Prodan установил, что 54% безработных в возрасте 25–34 лет имеют среднее или высшее образование, что отражает несоответствие системы образования требованиям рынка [35, с. 91].

Как отмечает Prodan [35, с. 90], ключевые проблемы молодёжи на рынке труда связаны с качеством системы образования, её несоответствием потребностям экономики, а также ограниченностью карьерных перспектив. Несоответствие между количеством выпускников вузов и спросом на рынке труда снижает мотивацию студентов к обучению, а неудовлетворительные условия труда и низкая заработная плата способствуют миграции.

Переход к постиндустриальному и информационному обществу требует от системы высшего образования адаптации её функций и учебных планов к современным требованиям рынка труда. Национальная стратегия развития «Европейская Молдова – 2030» акцентирует внимание на формировании трансформационных компетенций,

обеспечивающих подготовку граждан к профессиональной и личной жизни, повышая их устойчивость и адаптируемость [113, с. 42].

Стратегия развития образования на 2021–2030 годы «Образование 2030» определяет согласование системы образования с потребностями рынка труда как ключевую стратегическую цель. Среди приоритетов выделены меры по улучшению технического и высшего профессионального образования для соответствия текущим и будущим запросам экономики [17, с. 28].

Таким образом, вузы должны не только предоставлять студентам фундаментальные знания, но и развивать компетенции, способствующие профессиональной вовлечённости, стрессоустойчивости и успешному построению карьеры.

На рынке труда наблюдается диссонанс: количество выпускников часто не соответствует числу вакансий, особенно в непривлекательных отраслях. В 2020 году вертикальное несоответствие компетенций составило 40,3%. Выпускники с высшим образованием занимали должности, не связанные с их специальностью, такие как административные служащие (16,7%), работники сферы обслуживания (4,8%), квалифицированные рабочие в сельском хозяйстве (6,8%) и неквалифицированные рабочие (12%) [18].

Распределение педагогических кадров по возрасту показывает, что 26,7% составляют специалисты 50–59 лет, тогда как доля молодых педагогов и руководителей до 30 лет сократилась до 8%, а сотрудников 60 лет и старше увеличилась до 20,8% [3]. В 2021 году, несмотря на высокий спрос, из 1030 выпускников программ «Педагогические науки» в образовательные учреждения было распределено лишь 591 человек (51%), из которых трудоустроились только 303 (51,2%) [61, с. 35].

Такое несоответствие провоцирует дополнительные проблемы: утечка «молодых умов» за рубеж; рост числа безработных выпускников, не желающих или не способных работать по специальности; недостаток профориентации в доуниверситетских учреждениях и вузах; реориентация студентов на другие специальности или прекращение обучения; снижение престижа труда среди молодежи, что подрывает авторитет ключевых профессий [108].

Данная ситуация усугубляется воздействием дистресса. Среди молодежи основные причины стресса связаны с неудовлетворённостью материальным обеспечением, карьерными трудностями и несоответствием ожиданий реалиям. Это ведёт к снижению интереса к профессиональному росту, конфликтам, выбору простых путей решения

материальных проблем, переориентации на неквалифицированный труд или миграции [109].

В таких условиях растут требования к профессиональным компетенциям и личностным характеристикам выпускников, которые должны уметь противостоять стрессовым факторам в процессе поиска работы и трудоустройства [77]. Необходимы меры по снижению стрессогенности и развитию стрессоустойчивости у выпускников вузов.

**Представление темы исследования в международных, национальных, зональных изысканиях, в междисциплинарном и трансдисциплинарном контексте.** Обзор научной литературы по рассматриваемой теме показал, что проблема стресса достаточно многоаспектно раскрыта зарубежными и отечественными психологами. Однако единого подхода к пониманию данного феномена не существует.

Анализ исследований по данной проблеме позволил систематизировать ряд теорий и концепций в понимании стресса: Г. Селье [198], Л. Китаев-Смык [122] определили стресс как неспецифическую реакцию организма на разнообразные повреждающие воздействия; R. Lazarus, S. Folkman [259] — как регуляционные, двунаправленные отношения, где среда воздействует на индивида, а индивид, в свою очередь, влияет на среду; Л.М. Аболин [64] трактовал стресс как порождение внешней ситуации; N.S. Endler, J. Parker [239], Ч.Д. Спилбергер [209] обозначили его как специфический способ взаимодействия субъекта с окружающей средой и самим собой; M. Golu [9], P. Popescu-Neveanu [30] рассматривали стресс как состояние напряжения. Стресс-факторы подробно изучали Ф. Меерсон [150], В.В. Суворова [210]; профессиональный стресс у учителей исследовали G. Lokanadha Reddy и R. Vijaya Anuradha [264], которые на основании полученных результатов предложили меры, полезные для учителей в преодолении стресса, включая повышение самооценки и уверенности в себе. E. Adams [229] сосредоточился на внутренних характеристиках личности и их продуктивном использовании для снижения уровня стрессогенности у учителей.

Российские исследователи стресса, такие как Л.А. Китаев-Смык [123], К.В. Судаков [211], П.В. Симонов [203], Л.В. Куликов [135], В.В. Суворова [210], уделяли внимание характеру эмоционального реагирования на внешние ситуации и его влиянию на развитие заболеваний. Особое внимание к структурным и содержательным элементам стрессогенной ситуации уделено в работах Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой [97]. Ряд авторов рассматривают различные виды стресса: информационный стресс — В.А.

Бодров [76]; концепции профессионального стресса — А.Н. Занковский [114], Дж. Смит [206], Т. Сох [236]; эмоциональный стресс — В.Э. Мильман [152]; психологический стресс — R. Lazarus [258], С. Фолкман [219], Л. Куликов [135]; эмоциональный стресс — Л.А. Китаев-Смык [123], L. Levi [262], В.Н. Мясищев [157; 227], М.Н. Русалова [189], А.В. Вальдман [91]; организационный стресс — Л. Купер Кэри, Дж. Дэйв Филипп, М. О'Драйсколл [136]; коммуникативный стресс — Л.М. Аболин [64], Н.В. Самоукина [193], М.В. Коврова [125], А.А. Бодалев [75], В.И. Кабрин [117].

Исследованием проблем копинг-поведения занимались: R. Lazarus, S. Folkman [257], R. Moos, J. Schaefer [273], J. Amirchan [231], С. Losoya [265], Carver, M. Scheier, J. Weintraub [235], R. MacCrae, P. Costa [266], С.К. Нартова-Бочавер [160], В.А. Бодров [77], Л.А. Китаев-Смык [122], Л.И. Анцыферова [69], С.А. Хазова [222], Т.Л. Крюкова [134], Н.А. Сирота [204] и др.

Проведенный анализ психологических исследований, проводимых в Молдове и Румынии, показал, что в центре внимания находятся различные аспекты изучения проблемы стресса. Так, Т. Şova и М. Cojocaru-Borozan [21; 24; 56] исследовали профессиональный стресс на начальном этапе профессиональной карьеры у молодых педагогов. Проблема профессионального стресса, вызванного межкультурными конфликтами, представлена в другом исследовании Т. Şova [57]. О. Stamatina и L. Ciobanu [51] изучали выбор подростками копинг-стратегий в стрессовой ситуации на примере учащихся колледжа и средней школы. М. Pleşca [29] провела анализ экспериментального исследования профессионального стресса у дидактических кадров, выявив зависимость возникновения профессионального стресса от различных факторов, таких как пол и стаж работы. Е. Losiî [16] рассмотрела влияние личностных качеств человека на предотвращение профессионального стресса. S. Rusnac, N. Musienko, L. Zmuncila, Т. Şova и L. Balţat [48; 58; 287; 294] изучали проявление профессионального стресса у дидактических кадров высших учебных заведений. N. Bucun и R. Cerlat [5] представили влияние эмоциональной устойчивости на предотвращение эмоционального истощения, вызванного профессиональным стрессом у учителей начальной школы. Исследования профессионального стресса среди учителей, его влияние на профессиональную деятельность и благополучие сотрудников представлены в публикациях L. Pavlenko и S. Donos [28], а также L. Pavlenko и M. Cernolev [27].

Основные аспекты профессионального стресса в румынской университетской среде изучены в исследовании А. Neculau, D.V. Zaharia и M. Curelaru [21]. R. Hurduzei [14]

рассмотрел проблемы, с которыми сталкиваются молодые специалисты на начальном профессиональном пути, и необходимость применения стратегий управления стрессом. V.R. Preda [34] провел сравнительное исследование источников стресса у педагогов начального, гимназического и лицейского звена, изучив взаимосвязь между стрессом, эмоциональным выгоранием, тревожностью, способностью к самоконтролю в профессиональной деятельности, а также эмоциональной стабильностью. G. Ivan [15] проанализировал мотивационные аспекты труда педагогов, взаимосвязь между удовлетворенностью трудом и достигнутыми результатами. В исследовании приведены эмпирические данные о влиянии личностных характеристик на качество адаптации к педагогической деятельности, что способствует управлению стрессом в организации и повышению уровня удовлетворенности трудом как на микро-, так и на макроуровне. Stanciulescu E. [52] рассмотрела проблему управления стрессом в образовательной среде и предложила методы контроля и самоконтроля для учащихся. M. Stoica и A. Mihai [292] провели исследование процесса профессионального выгорания у учителей, установив, что данная проблема чаще встречается у преподавателей средней школы, чем у учителей начальной школы.

Исследование синдрома эмоционального выгорания у преподавателей вузов с гендерной точки зрения представлено в работе V. Gorincioi [12]. В. Красковская и Ж. Раку [128] изучали взаимосвязь личностных характеристик и стресса у военнослужащих в условиях служебной деятельности. Ж. Раку также исследовала другие аспекты профессионального стресса [177; 178; 179]. Клинические аспекты профессионального стресса отражены в работах M. Şleahţchi [55; 293], A. Potâng и соавторов [8; 31; 32; 33; 214], V. Gonţa и соавторов [10; 248], N. Balode [1; 2; 49]. Профессиональному стрессу посвящена также монография R. Capotescu [7].

Особое внимание в отечественной психологии уделяется проблеме психосоциальной адаптации современной молодежи в условиях стрессогенного социального контекста. Роль ресурсов человека, таких как личностный и профессиональный опыт, в эффективной и надежной адаптации к социальным изменениям широко представлена в исследованиях E. Puzur [37; 38; 39; 40; 42; 44], включая выражение данной проблемы у современных студентов [36; 41; 43; 45]. Роль личностных ресурсов в психосоциальной адаптации в условиях социальных изменений и конфронтации с реальными вызовами исследована O. Paladi [22; 23; 24; 25; 26]. Проблеме

психосоциальной адаптации и адаптационного потенциала посвящены также работы Ж. Раку и соавторов [129; 130; 180; 181; 182; 183].

Проведенный теоретико-эмпирический анализ литературы выявил недостаточное количество исследований, посвященных изучению стресса на уровне эмоциональных и поведенческих проявлений, а также стрессогенных ситуаций в процессе коммуникации (Л.А. Китаев-Смык [122], Э.Л. Носенко, Л. Величко, А. Скряга [164], Н.В. Самоукина [193]). Современное состояние рынка труда предъявляет высокие требования к претендентам на рабочие места, что ставит выпускников высших учебных заведений в достаточно сложное положение. Этой проблеме посвящены работы таких ученых, как Г.Н. Руденко, А.Р. Савелов [187], Л.Г. Лисина [142], Г.М. Мкртчян [153], О.И. Карпухин [120], Н.А. Лоншакова [143] и др. Исследованию поведенческих стратегий молодежи на рынке труда уделено внимание в работах Н.Н. Федотовой [215], Е.Л. Омельченко [165], Е. Аврамовой, Е. Кулагиной, Ю. Верпаховской [65], В. Бурляевой [80], Ю. Дмитриевой [107], О. Соловей [208].

Отечественную психологию и психопедагогику представляют исследования, посвященные проблеме развития профессиональных компетенций, а также других личностно-социальных навыков у студентов высших учебных заведений в соответствии с требованиями современного рынка труда. В частности: Е. Бычева и П. Желеску раскрывают концепцию развития профессионального психологического мышления у студентов-психологов [81]; R. Jelescu и M. Stomff подчеркивают необходимость включения в университетские программы ряда личностных качеств как составляющей профессиональных компетенций [53; 54]; V. Goraş-Postică обосновывает связь между профессиональными компетенциями и компетентностью [11]; T. Repida и M. Paiu [47], N. Silistraru и E. Rusu [50] раскрывают значимость более широких социальных компетенций; роль социальных компетенций детально рассматривается в работах N. Musienco [20; 274; 275; 276] и др.

Несмотря на обширный систематизированный материал по проблеме проявления стресса у выпускников высших учебных заведений в условиях поиска работы, некоторые ее аспекты остаются недостаточно разработанными, а другие только начинают намечаться для решения. Анализ степени разработанности темы исследования позволил выделить следующие противоречия: между стрессогенной ситуацией, с которой сталкиваются выпускники высших учебных заведений в процессе поиска работы, и их способностью к когнитивной оценке этой ситуации, выбору эффективных поведенческих стратегий, а

также использованием личностных ресурсов и гибких навыков, которые могут служить инструментами для повышения уровня стрессоустойчивости; между высокой потребностью современного общества в выпускниках высших учебных заведений с повышенным уровнем стрессоустойчивости и недостаточным количеством в Республике Молдова теоретико-прикладных исследований в области стресса, возникающего в процессе поиска работы, и способов его преодоления.

Анализ указанных противоречий стал основанием и позволил сформулировать проблему научного исследования. **Проблема исследования:** недостаточная изученность противоречий, иллюстрирующих затруднения, возникающие в ситуации поиска работы, и необходимость разработки способов повышения когнитивно-поведенческих компетенций, а также активизации личностных ресурсов и гибких навыков как факторов, способствующих стрессоустойчивости выпускников высших учебных заведений.

Таким образом, **цель работы:** изучение социального стресса в виде стресса трудоустройства у выпускников высших учебных заведений в ситуации поиска работы для определения модели его проявления — когнитивной оценки, поведенческих стратегий, личностных ресурсов и гибких навыков, выступающих в качестве факторов стрессогенности и стрессоустойчивости, с последующей разработкой, апробацией и оценкой тренинговой программы «Эффективные способы поиска работы».

Для достижения этой цели сформулированы следующие **задачи исследования.**

1. Провести обзор теоретической и прикладной психологической литературы для определения понятия «стресс трудоустройства» как разновидности социального стресса и описания компетенций, определяющих успешную профессиональную готовность выпускников вузов, включая когнитивную оценку ситуации поиска работы, поведенческие стратегии, личностные ресурсы и гибкие навыки.

2. Экспериментально изучить проявления стресса трудоустройства как разновидности социального стресса у выпускников высших учебных заведений в условиях поиска работы путем исследования когнитивной оценки ситуации поиска работы, поведенческих стратегий преодоления трудных ситуаций, личностных ресурсов и гибких навыков для определения факторов стрессогенности и стрессоустойчивости

3. Разработать и апробировать тренинговую программу «Эффективные способы поиска работы» для выпускников высших учебных заведений, выходящих на рынок труда, с целью формирования компетенций и навыков, способствующих повышению

стрессоустойчивости и снижению уровня стрессогенности в ситуации поиска работы, а также провести оценку ее эффективности.

4. Составить рекомендации по развитию форм участия высших учебных заведений в деятельности, направленной на повышение стрессоустойчивости выпускников в процессе поиска работы.

**Гипотеза исследования.** Уровень стресса трудоустройства у выпускников высших учебных заведений в условиях поиска работы соотносится с когнитивной оценкой ситуации, поведенческими стратегиями, личностными ресурсами и гибкими навыками. Целенаправленное развитие этих факторов в ходе реализации тренинговой программы способствует повышению стрессоустойчивости.

**Методология научного исследования** включает комплекс методов.

**Теоретические методы:** анализ научных источников, обобщение научного материала, гипотетико-дедуктивный метод исследования и интерпретация результатов.

**Эмпирические методы:** констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

**Тестирование:** шкала оценки трудности и неопределенности ситуации (ОТНС) Н.Е. Водопьяновой [96]; копинг-тест Лазаруса, адаптированный Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк и М.С. Замышляевой (опросник способов совладания, адаптация методики WCQ) [133]; оценка уровня общительности (тест В.Ф. Ряховского) [72]; методика исследования уровня эмпатийных тенденций [186]; модификация теста-опросника А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения (ТМД), предложенная М.Ш. Магомед-Эминовым [216]; методика исследования уровня субъективного контроля (УСК) [185]; шкала психологического стресса PSM-25 [96].

Статистическая обработка данных (описательная и логическая обработка данных; количественный, качественный и сравнительный анализ полученных результатов) проводилась с использованием программы SPSS-20. Для статистической обработки данных исследования были выбраны следующие методы: методы корреляционного анализа Pearson и Spearman's rho; метод статистического сравнения t-Student; критерии Wilcoxon W и U Манна-Уитни, проверка надежности с использованием коэффициента Альфа Кронбаха.

**Объем и структура диссертации.** Диссертация состоит из аннотаций (на румынском, русском и английском языках), введения, трех глав, общих выводов и

рекомендаций, библиографии (303 источника), 6 приложений. Она включает 21 рисунок и 26 таблиц.

Во **Введении** раскрыта актуальность и важность исследуемой проблемы, определена степень её изученности в психологии; представлена тема исследования в международных, национальных, зональных изысканиях, в междисциплинарном и трансдисциплинарном контексте; сформулированы проблема, цель, задачи и гипотеза исследования; описана методологическая база; кратко изложены основные разделы диссертации.

**В первой главе - Теоретические основы социально-психологического исследования проблемы социального стресса в процессе поиска работы** - представлен анализ научной литературы по феномену стресса, его видам и вызывающим факторам. Рассмотрены подходы зарубежных, молдавских и румынских исследователей к изучению стресса и адаптации.

Разработано понятие «стресс трудоустройства», объединяющее социальные и индивидуальные факторы, влияющие на состояние выпускников в процессе поиска работы. Проведен обзор квалификационных стандартов на основе Cadrul Național al Calificărilor din RM (CNCRM), регламентирующих компетенции, необходимые современным выпускникам [6].

Изучены исследования, посвящённые развитию профессиональных компетенций, личностных ресурсов и гибких навыков, необходимых для успешного трудоустройства. Особое внимание уделено процессам адаптации выпускников и копинг-поведению, включая анализ и классификацию копинг-стратегий преодоления стресса, что стало основой для дальнейшего исследования феномена «стресс трудоустройства».

Во **второй главе - Эмпирическое исследование проявления стресса трудоустройства у современных выпускников высших учебных заведений в процессе поиска работы и состояние ресурсов его преодоления** - обозначены цели, задачи и этапы констатирующего эксперимента. Описаны методы исследования и представлены его результаты. Анализ полученных данных показал необходимость разработки тренинговой программы для развития стрессоустойчивости у выпускников высших учебных заведений на этапе поиска работы.

**В третьей главе - Развитие стрессоустойчивости и тренинг эффективных способов поиска работы у студентов-выпускников** - описана методологическая база формирующей работы, разработана и экспериментально проверена тренинговая

программа «Эффективные способы поиска работы» для выпускников высших учебных заведений в условиях поиска работы с целью повышения стрессоустойчивости. В разделе рассмотрены результаты контрольного этапа эксперимента, которые подтвердили эффективность разработанного тренинга. Программа тренинговых занятий направлена на развитие компетенций, необходимых для эффективного поиска работы, что способствует повышению стрессоустойчивости выпускников. Также дана оценка результатам реализованной программы.

**Общие выводы и рекомендации** содержат подведение итогов исследования, включая обобщение результатов констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов. На основании полученных данных разработаны практические рекомендации для студентов и педагогов. В разделе изложено решение важной научной проблемы, отмечены научная новизна и оригинальность полученных результатов, а также теоретическая и практическая значимость исследования. Представлены данные об апробации и внедрении результатов научной работы.

Также обозначены пределы применимости полученных результатов и перспективы дальнейшего изучения темы исследования. Учитывая полученные данные и сформулированные выводы, определены направления для дальнейших исследований по данной проблематике в Республике Молдова.

# 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО СТРЕССА В ПРОЦЕССЕ ПОИСКА РАБОТЫ

## 1.1. Концептуализация и развитие понятий «стресс» и «социальный стресс» в психологических исследованиях

Родоначальником теории стресса считается канадский врач и биолог G. Selye, разработавший концепцию общего адаптационного синдрома (ОАС) — совокупности реакций, мобилизующих ресурсы организма для адаптации к трудным условиям. В 1936 году в журнале *Nature* была опубликована его статья «Синдром, вызываемый разными повреждающими агентами», положившая начало изучению стресса [289].

На тот момент господствовало мнение, что реакция организма на факторы среды сугубо специфична. G. Selye, исследуя общие закономерности, обнаружил неспецифический компонент биохимических изменений, одинаково проявляющийся при различных воздействиях. Он писал, что в сложных ситуациях организм реагирует одинаковыми биохимическими изменениями, направленными на адаптацию к возросшим требованиям [198, с. 14].

До исследований G. Selye считалось, что реакции на тепло, холод, обездвиживание и движение противоположны. Однако он доказал, что в этих случаях кора надпочечников выделяет «антистрессовые» гормоны, способствующие адаптации [70]. По мнению Selye, стресс — это не только зло, но и важный фактор жизнедеятельности, способствующий адаптации и закаливанию организма [198, с. 123]. Он отмечал, что стресс может быть как болезнью, так и инструментом тренировки, повышая сопротивляемость и активируя защитные механизмы [197, с. 25].

Стресс является союзником в адаптации организма к изменениям среды. Его понимание и управление важны для сохранения здоровья, раскрытия творческого потенциала и повышения эффективности деятельности [199, с. 92]. Термин «стресс», введённый G. Selye, стал частью повседневного языка и включён в медицинские энциклопедии и психологические учебники. Однако отсутствие единой теории стресса оставляет это понятие без общепринятого определения.

N.H. Rizvi, рассматривая различные варианты определения термина «стресс», отметил следующее: 1) понятие стресса немногим отличается от неприятных состояний, таких как тревожность или аверсивных мотиваций, слабой боли и диссонанса; 2) оно

также рассматривается как психологические и поведенческие реакции, отражающие состояние внутреннего беспокойства или его подавления; 3) определяется как событие или условие в физическом или социальном окружении, которое ведет к принятию мер по избеганию, агрессии, принятию решения об устранении и ослаблении угрожающих условий» [286, с.48]. Автор приходит к выводу, что отсутствует точное определение стресса, а различные попытки исследователей в этом вопросе «все еще фрагментарны и неопределенны» [286, с.48].

Первым сделал попытку разграничения психологического и физиологического понимания стресса американский психолог Р. Лазарус. Для прояснения понятия «стресс» R.S. Lazarus были сформулированы два основных положения [258]. Первое: терминологическую путаницу и противоречия в определении понятия «стресс» можно будет устранить, если при анализе психологического стресса учитывать не только внешние наблюдаемые стрессовые стимулы и реакции, но и некоторые, связанные со стрессом, психологические процессы - например, процесс оценки степени угрозы. Второе: стрессовая реакция может быть понята только с учетом защитных процессов, порождаемых угрозой, физиологические и поведенческие системы реакций на угрозу связаны с внутренней психологической структурой личности, ее ролью в стремлении субъекта справиться с данной угрозой. Характер стрессовой реакции причинно связан с психологической структурой личности, взаимодействующей с внешней ситуацией посредством процессов оценки и самозащиты. Автор подчеркивает, что «только связывая характер стрессовой реакции с психическими процессами, действующими в людях с различными психическими структурами, мы можем надеяться объяснить происхождение явления и получить возможность их предсказывать» [138, с.67]. В работе «Stress appraisal and coping» R.S. Lazarus было отмечено, что различные представления о сущности стресса, его теории и модели во многом противоречат друг другу. В этой области не существует установившейся терминологии. Однако, такое положение характерно и для целого ряда других кардинальных проблем, таких как: адаптация, утомление, личность, способности и др. [259]. В дальнейшем, Р. Лазарус, развивая учение о стрессе, выдвинул концепцию, разграничивающую психический (эмоциональный) стресс и физиологический стресс [100].

Для выяснения причин возникновения стресса обратимся к рассмотрению двух исследовательских направлений.

Представители первого направления – объективистского толка – рассматривают стресс как порождение внешней ситуации или, по определению Л.М. Аболина, как отождествление эмоциональной ситуации со стрессором. Другими словами, стресс воспринимается как реакция на какие-либо воздействия, или как сами эти воздействия [62; 64]. По нашему мнению, данный подход не учитывает те внешние напряженные условия, которые являются стрессогенными лишь потенциально и не обязательно приводят к развитию стресса [84].

Субъективисты обозначают свой подход как интеракционный. Основоположителем субъективистского подхода считается Р. Лазарус, который обосновывал проявление стресса двумя личностными особенностями: 1) представлениями о мире и себе и способностью брать на себя обязательства; 2) представлением о своих способностях влиять на последствия [115; 258]. Endler N.S., как представитель данного направления, рассуждая о стрессе, обозначил его как специфический способ взаимодействия субъекта с окружающей средой и самим собой [239]. В.Э. Мильман (1980), рассуждая об эмоциональном стрессе, рассматривал его как функцию двух факторов: субъективной оценки вероятности достижения и величины потребности в достижении [152].

Ряд авторов, как следствие неоднозначности трактовки понятия «стресс», отягощенности его медицинскими, биологическими и односторонними психологическими представлениями, предпочитают другое понятие - «психическая напряженность» [173]. По мнению Н.И. Наенко, «...одной из основных причин такого предпочтения, является свобода этого термина от отрицательных ассоциаций с другими близкими понятиями и его нацеленность, связь с необходимостью изучения психологического функционирования человека в сложных условиях» [159, с.12].

Таким образом, термин «стресс» используется в значении или даже заменяется такими понятиями, как напряжение, тревога и т.п. Согласно утверждению Ч.Д. Спилбергера, «...состояние тревоги возникает, когда индивид воспринимает определенный раздражитель или ситуацию как несущие в себе актуально или потенциально элементы опасности, угрозы, вреда [209, с.18]. При описании тревоги как процесса, немаловажным является как отчетливое разделение понятий стресса и состояния тревоги, так и акцентирование внимания на понятии угрозы как психологической реальности. В свое время Ч.Д. Спилбергер предложил использовать термины «угроза» и «стресс» для обозначения различных аспектов временной последовательности событий, которые проявляются в состоянии тревоги. По мнению Ч.Д.

Спилбергера, понятие «стресс» должно использоваться для соотнесения с условиями-стимулами, порождающими стрессовую реакцию, с факторами, вызывающими эмоциональные реакции, а также с физиологическими и моторно-поведенческими изменениями [209, с.18]. Согласно взглядам Ч.Д. Спилбергера, термин «*стресс*» предлагается для обозначения степени распространения или величины объективной опасности, связанной со свойствами раздражителя в данной ситуации [209, с.20].

В. Красковская, Ж. Раку рассматривают *стресс*, как совокупность неспецифических физиологических и психологических проявлений адаптационной активности при сильных, экстремальных для организма воздействиях [128, с.28].

Р. Popescu-Neveanu определял *стресс* как «особое напряжение тела, через которое оно мобилизует все свои ресурсы для защиты, чтобы справиться с физической или психологической агрессией» [30, с.88].

Е. Losîi, под *стрессом* понимала «психосоциальное явление, являющееся результатом конфронтации человека с требованиями, задачами, ситуациями, которые могут восприниматься как сложные, болезненные или непосильные для человека» [16, с.98].

М. Golu определил *стресс*, как, «состояние напряжения, деформации и дискомфорта с отрицательной значимостью для индивида, имеющее негативное значение, фрустрацию, разочарование или подавление состояния мотивации (потребности, желания, стремления), трудность или невозможность разрешения проблемы» [9, с.25].

Психологами и педагогами Республики Молдова, которые занимаются проблемой *стресса*, были определены сущность, симптомы и последствия данного феномена, обозначены факторы, способствующие возникновению стресса, доказано влияние особенностей личности на тип реакции в ситуации профессионального стресса, предложены рекомендации, решения для преодоления, предупреждение и устранение источников профессионального стресса; снижение рисков, которые могут повлиять на адаптацию и состояние здоровья личности: М. Pleşca, I. Racu, Iu. Racu, N. Bucun, R. Cerlat, T. Şova, M. Cojocaru-Borozan [5; 29; 59; 178; 179; 183].

Представленный обзор научных исследований доказывает, что понятие «*стресс*» с момента своего появления претерпело значительные изменения, которые связаны как с фундаментальным изучением различных аспектов этой проблемы (причинности, детерминации, регуляции, проявления, преодоления стресса), так, главным образом, и с расширением сферы его применения [123].

На современном этапе насчитывается достаточно большое количество моделей и концепций стресса. Среди них – когнитивная теория психологического стресса Р. Лазаруса [138], которая исходит от позиции рассмотрения стресса через призму когнитивных процессов; социально-психологические теории стресса (концепции: D. Mechanik, В.Р. Darenwend, R. Darendog и др. [270, с.3]); концепции профессионального стресса (А.Н. Занковский, Т. Сох и др.) [114; 237] и др. Существование разнообразных концепции отражает современную тенденцию, существующую в психологической теории и практике, к разграничению понятия «психологический стресс», в зависимости от типов классификаций, в различные области психологических знаний [85]. Данный подход углубленного изучения определенного типа стресса обусловлен необходимостью акцентирования внимания на специфических механизмах данного феномена, не исключая, однако, особенности других типов стресса [85].

Таким образом, все многообразие факторов, вызывающих стресс, предопределило необходимость его классификации. Рассмотрим один из вариантов классификации, соответствующий в общих чертах целям нашего исследования, в котором выделяют: 1) профессиональный или организационный стресс, связанный с затруднениями в организации и условиях труда, со сложностью, опасностью, ответственностью выполнения рабочих задач и т.д.; 2) социальный или общественный психологический стресс, обусловленный социальными, социально-экономическими проблемами, безработицей, вредными привычками (наркотики, алкоголь), региональными или национальными конфликтами и войнами; 3) межличностный психологический стресс, характеризующийся субъективной негативной оценкой межличностного взаимодействия, наличием конфликтов или различных угроз; 4) внутриличностный психологический стресс, который отражает «Я-конфликт», нереализованные притязания и потребности, бесцельное существование; 5) семейный психологический стресс, включающий супружеские проблемы и трудности по поддержанию семьи: во взаимодействии с детьми, родственниками и т.п.; 6) экологический психологический стресс, связанный с неблагоприятными воздействиями окружающей среды: суровые климатические условия, скученность проживания, загрязненность атмосферы и т.д. [78]. Все определения по данной и другим классификациям отражают зависимость названия типа стресса от доминирующих факторов, его обуславливающих. Но независимо от типа, любой стресс сочетает в себе и общие факторы, которые характерны для других типов стресса, и специфические факторы, характерные только для данного типа стресса. Кроме того, он

включает внешние (объективные) факторы, под которыми выступают объективно фиксируемые условия для возникновения стресса и личностные (субъективные) факторы, которые обусловлены, в значительной степени, индивидуальными особенностями человека [150]. Определения современных авторов довольно часто содержат бином «стресс-фактор – стрессовая реакция», отдавая дань бихевиориальной трактовке стресса. Так, по утверждению В.В. Суворовой, стресс - это «функциональное состояние организма, возникающее в результате внешнего отрицательного воздействия на его психические функции, нервные процессы или деятельность периферических органов» [210, с.35]. Отметим, что схожим по смыслу является и определение П.Д. Горизонтова, который рассматривал стресс как «общую адаптивную реакцию организма, развивающуюся в ответ на угрозу нарушения гомеостаза» [99, с.16].

Таким образом, анализ различных трактовок стресса позволяет нам объединить их в несколько групп, представляющих понятие стресса как: 1) неспецифическая реакция (комплекс реакций) организма на различные по своему характеру повреждающие воздействия (Г. Селье [197], О.Н. Полякова [168]); 2) особый вид эмоциогенных ситуаций, в которых могут появиться нарушения адаптации (П. Фресс [221]); 3) требования к адаптивным способностям человека (Д. Фонтана [220], Дж. Гринберг [102] В. Красковская, Ж. Раку [128], И. Симаева [202] ); 4) процесс трансакции между человеком и внешней средой (Lasarus R.S., Folkman S. [259], К. Купер, Ф. Дэйв, М. О'Драйсколл [136]); 5) особое функциональное, психологическое, физиологическое состояние организма (М. Fogiel [243], Р.С. Немов [162], Н.П. Фетискин [216], В.В. Суворова [210], А.Г. Маклаков [145]); 6) психическое или физическое напряжение; стресс как причина ухудшения физического и психического здоровья (Л.А. Китаев-Смык [123], Ю.И. Александровский [66]; совладающее поведение А.Л. Журавлев [207]).

Логика изучения проблемы и необходимость расширения сферы исследования стрессовых состояний обусловила нашу попытку дальнейшего развития понятия «социальный стресс», проявляющийся в особой ситуации поиска работы. Таким образом, используя понятие, данное Н. Водопьяновой «стрессовому реагированию» в виде «когнитивной оценки профессионально-трудных ситуаций», и принимая во внимание объект нашего исследования, было предложено понятие «стресс трудоустройства», которое будет анализироваться далее [96].

Понятие «социальный стресс» вошло в научный обиход сравнительно недавно. Начиная с 70-х годов прошлого столетия, исследователи стресса стали обращать внимание

на роль социальных условий в возникновении и проявлении адаптационного синдрома. D. Mechanic [271], в результате исследования поведения студентов в ситуации проверки знаний и перехода на другую образовательную ступень, сформулировал модель стресса с целью интерпретации социальной психологии адаптации, определив факторы индивидуальных реакций: способности и возможности человека; компетенции и ограничения, исходящие из групповых практик и традиций; средства, предоставляемые социальным окружением и нормы, регулирующие их использование [271, с.7]. Данная модель была разработана для объяснения социального и социально-психологического стресса.

S. Levine и N.A. Scotch, проанализировав различные концепции, определили в качестве стрессоров условия жизни, свойственные определенной стране или региону проживания, группе, социальной принадлежности [263, с.16]. Концепция социального стресса расширяет понятийный аппарат, предполагая, что не только личные события, но и условия социальной среды являются стрессорами, которые могут привести к нездоровым последствиям. Социальный стресс оказывает сильное влияние на жизнь людей, принадлежащих к определенным социальным категориям, связанным с социально-экономическим статусом, расой/этнической принадлежностью, возрастом, полом [230].

Одной из теоретических основ, которая помогает нам понять, как социальные стрессоры могут привести к неблагоприятным последствиям, является модель стрессового процесса L.I. Pearlin [281] и ее развитие в исследовании R.J. Turner [296]. L.I. Pearlin указывал, что процесс социального стресса можно рассматривать как объединение трех основных концептуальных областей: источника, медиаторов и модераторов, и проявления стресса. Само проявление стресса может носить психологический, психофизический или поведенческий характер. Факторами, которые играют посредническую или смягчающую роль между воздействием стресса и его проявлением в модели стрессового процесса L.I. Pearlin являются Я-концепция, стили преодоления стресса и социальная поддержка. Дополнение модели R.J. Turner заключалось в расширении спектра ресурсов, которые можно включить в изучение стресса и неблагоприятных последствий. Согласно теоретической модели R.J. Turner предполагается, что такие понятия, как чувство контроля, самооценка, оценка своей значимости и эмоциональная уверенность оказывают либо смягчающее, либо опосредующее влияние в отношении проблем психического равновесия. Подверженность стрессу, в свою очередь, возникает из контекста жизни людей, и этот опыт можно проследить вплоть до социальных структур, таких как системы

стратификации, включающие социальный и экономический класс, расу и этническую принадлежность, пол и возраст [281; 296]. L.I. Pearlin также утверждал, что стрессовые переживания возникают в контексте социальных ролей, так как они составляют основу важных межличностных отношений: «... взаимосвязанные уровни социальной структуры – социальная стратификация, социальные институты, межличностные отношения – формируют и структурируют опыт людей, а эти переживания, в свою очередь, могут привести к стрессу» [281 р. 242]. Таким образом, то что можно считать индивидуальной проблемой, на самом деле является отражением социальных условий [233].

Представление о том, что стресс связан с социальными структурами и условиями, является одновременно привлекательным и концептуально сложным. С одной стороны, понятие «социальный стресс» исходит к каждодневному опыту, напоминая о стрессогенности социального окружения и социальных условий, опирается на парадигму исследования человека во взаимодействии с социальной средой. Сложность данной трактовки обуславливается противоречиями между социальными и личными, или объективными и субъективными концептуализациями стресса. В психосоциальных теориях утверждается, что более важно определить стрессоры, чем понятие «социальный стресс» [300]. Анализируя исследования конца прошлого столетия, B.Wheaton, M.Young, Sh. Montazer, K.Stuart-Lahman определили области человеческой жизни с наибольшей стрессовой нагрузкой: это типичные нашему времени факторы, такие как, конфликт между рабочими и семейными обязанностями, дискриминация по признакам пола, расы, этнической принадлежности, трудовой и профессиональной занятости, воздействие электронных медиа и новых технологий в виде большого объема информации и замены реальной межличностной коммуникации виртуальными отношениями, но и уже знакомые и широко исследуемые воздействия натуральных и техногенных катастроф, насилия, экономической сегрегации и др. [301].

Обобщая различные подходы к определению, Е.А. Василенко отмечает, что понятия «социальный стресс» или «психосоциальный стресс», наиболее встречающиеся в литературе, представляют разновидность психологического стресса, возникающего «вследствие воздействия стрессоров социальной природы... в ситуациях социального взаимодействия» [92, с. 19]. По мнению автора, его влияние отражается в социально-психологический адаптации личности, ее психологическом состоянии и социальном поведении. Таким образом, в соответствии с новой редакцией ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics социальный стресс можно определить в категорию расстройств

адаптации: «...дезадаптивная реакция на идентифицируемый психосоциальный стрессор или несколько стрессоров» [254]. Неспособность адаптироваться к стрессору приводит к значительным нарушениям в личной, семейной, социальной, образовательной, профессиональной или других важных жизненных сферах.

Все же, социальный стресс, как указывает Е.А. Василенко [92, с. 21-22] выполняет адаптивную роль, позволяя человеку дать «обобщенную эмоциональную оценку своего взаимодействия с социальной средой», выработав в этих целях индивидуальные формы поведения, а также может мобилизовать отдельного субъекта и группы людей на действия по улучшению социальной ситуации. Возможно, эта последняя функция более удачно представляет отличительную черту социального стресса.

В нашей работе мы склонны придерживаться транзактного направления, рассматривающего стресс как процесс, состоящий из трех элементов: стрессоров (события, с которыми человек сталкивается), реакций человека (физических, психологических или поведенческих) на стресс и копинг-поведение, которые человек использует для его преодоления, и склонного к анализу стресса в определенной области человеческой деятельности [149; 236; 238]. В соответствии с данной моделью авторами предложены многообразные виды и подвиды социального стресса, различая их по интенсивности, длительности, сферам жизнедеятельности человека, особенностям культур и региональных проблем, по соотношению с возрастными кризисами или этапами профессиональной деятельности и т.д. Группа авторов утверждает, что современный социальный стресс подвержен быстрой динамике жизненных событий, а его исследование усложняется возрастающей с течением времени комбинацией источников, предлагая повысить интерес не к процессу, а к стрессорам, с целью повышения дифференциации в изучении стресса, уделять больше внимания элементам контекста и копинга, которые в совокупности определяют текущий стрессовый потенциал события или длительной стрессовой ситуации [67].

Отечественные авторы Т. Şova, М. Cojocaru-Borozan в исследовании профессионального стресса, как разновидности социального, также отдали предпочтение транзактному подходу, считая что стресс проявляется в условиях, когда требования определенной ситуации оцениваются человеком как превышающие доступные ресурсы и угрожающие благополучию. Основные аспекты профессионального стресса в румынской университетской среде были проанализированы посредством выявления источников, стратегий управления и взаимосвязей между этими элементами [59, р. 50-51].

Данная модель актуализирована и Н.Е. Водопьяновой, которая занималась изучением стрессогенных ситуаций в профессиональной деятельности, предложила классификацию и авторскую модель их субъективных и объективных характеристик, выделив основные критерии их оценки: первичная оценка («угроза», «утрата», «вызов»), вторичная оценка (возможность контроля, сложность понимания ситуации, осведомленность, повторяемость, автономность) [96, с.47].

Работа в значительной степени является социальным занятием и, следовательно, многие стрессовые ситуации связанные с работой носят социальный характер [291]. Существует множество различных концепций, отражающих факторы социального стресса связанного с работой, например, агрессия, грубость или жесткий надзор. Однако эти разные стрессоры имеют важную общую характеристику: они представляют угрозу для личности с точки зрения двух тесно связанных значимых для нее социальных условий: проявление уважения, то есть социальной самооценки - восприятия человеком того, как его оценивают значимые другие, и возможность личностной высокой оценки (самооценки). Данная угроза возникает из-за чувства обесценивания себя [260], которое нарушает базовую социальную человеческую потребность в принадлежности [261. pp. 1–62]. Социальные, включая профессиональные роли людей, часто становятся частью их идентичности и, следовательно, частью их самих [290; 234]. Из этого следует, что угроза личности, а значит и социальный стресс, может быть вызван ситуацией поиска работы, которая может представить различные опасности: отказа работодателем, несоответствия ожидания и реальности, невозможности получить желаемую должность, страх перед будущими профессиональными вызовами или другие ситуации которые можно определить как «стрессоры, связанные с идентичностью» [295], которую в данной работе мы рассматриваем в значении важной ее части - профессиональной.

Хотя исследования социальных стрессоров с точки зрения обесценивания личности довольно распространены [250], тем, которые касаются ситуации поиска работы уделяется относительно мало внимания. В основном исследования стресса связанного с профессиональной деятельностью касаются жестокому обращению [278], жестокому надзору [267] или общему обзору [283].

Таким образом, в результате анализа и обобщения исследований стресса и его социальной разновидности в психологической литературе нами было разработано определение понятия «*стресс трудоустройства*» для обозначения реакции на особую ситуацию поиска работы. В российской литературе стресс, испытываемый в процессе

поиска работы, был определен как профессиональный стресс. С точки зрения Ю.А. Дмитриевой, данное определение учитывает динамичное взаимодействие молодого специалиста с рынком труда, а уровень стрессогенности определяется степенью несоответствия мнений работодателей и выпускников вузов о причинах отказа в трудоустройстве молодым специалистам [106].

Так как данное определение и выбранный термин не соответствуют проблеме настоящего исследования, нами предложено понятие «*стресс трудоустройства*». На основании схемы, приведенной ниже, стресс трудоустройства определяется как разновидность социального стресса, обусловленного:

1) *общими факторами*, такими как: неопределенность будущего, недостаток информации, негативное влияние СМИ и окружающих, отсутствие или недостаточно выраженная поддержка ближайшего окружения (семьи, коллег, друзей, преподавателей и других);

2) *специфическими факторами*, связанными с ситуацией поиска работы: неопределенный социальный статус, конкуренция, негативная самооценка, неуверенность в личных возможностях и способностях, недостаточно сформированная система профессиональных убеждений и ценностей, несформированная профессиональная идентичность.

Данное состояние выражается в снижении оценки личностных внешних и внутренних ресурсов, а также в усилении восприятия степени потери, угрозы и вызова в ситуации поиска работы.



**Рис. 1.1. Определение стресса трудоустройства, его факторов и проявления**

Многообразие трактовок стресса, особое внимание к проблеме его проявления и постоянное дополнение классификаций новыми типами иллюстрируют возрастающий интерес психологов к данному феномену на современном этапе. Психологическая наука, отвечая на запросы общества, фокусируется на стрессогенности социальных, социально-политических и экономических отношений. В эпоху высокой динамичности всех сфер жизни и быстрых трансформаций общественных отношений и личности данный феномен стал важным объектом теоретического и практического изучения.

## **1.2. Основа стрессогенности – стрессоустойчивости в ситуации поиска работы**

Современный этап социального и экономического развития Молдовы предполагает аккумулирование и эффективное использование всех ресурсов, имеющихся в обществе. Выпускники ВУЗов на рынке труда Молдовы – это один из важных аспектов интеграции современной молодежи в социальную и экономическую жизнь общества. От того насколько молодое поколение реализует себя на рынке труда, во многом будет зависеть как благополучие общества, так и собственное благополучие молодежи.

Особенно актуален в настоящее время вопрос о готовности к профессиональной деятельности и трудоустройстве выпускников высших учебных заведений. Это относится и к такому моменту, как возможность реализации профессионального и личностного потенциала молодого специалиста. Выпускники, выходящие сегодня на рынок труда, неизбежно сталкиваются с различного рода сложностями, которые были представлены при определении *стресса трудоустройства*, где нами особенно были выделены специфические факторы специальной ситуации поиска работы, которые способствуют стрессогенности.

На современном этапе термин «выпускник ВУЗа» приобретает дополнительное значение, представляя диапазон тех компетенций, которые соответствуют требованиям современного рынка труда. На национальном уровне разработаны стандарты квалификации, которые указывают на объем знаний, умений и компетенций, которым должен быть наделен современный выпускник ВУЗа [6].

В соответствии с Cadrul Național al Calificărilor din Republica Moldova (CNCRM), выпускник первого цикла должен владеть: 1) знаниями (теоретическими и/или фактологическими): а) знание и понимание основных понятий, теорий и основных методов предметной области и области специализации, их правильное использование в профессиональной коммуникации; б) использование базовых знаний для объяснения и интерпретации различных типов концепций, ситуаций, процессов, проектов; 2) умениями

(познавательными, предполагающими использование логического, интуитивного и творческого мышления, и практическими, подразумевающими использование методов, материалов, инструментов и технологий): а) использование основных принципов и методов решения предметно-ориентированных проблем/ситуаций; б) правильное использование стандартных критериев и методов для оценки качества и пределов применения процессов, проектов, программ, методов и теорий; в) разработка профессиональных проектов с использованием известных принципов и методов в данной области; 3) компетенциями (ответственность, самостоятельность, постоянная необходимость личного и профессионального развития): а) ответственное выполнение профессиональных заданий в автономных условиях; б) выполнение ролей и действий, специфичных для командной работы, и распределение задач между членами согласно субординации; в) осознание необходимости непрерывного обучения, эффективного использования ресурсов и методов обучения для личного и профессионального развития [6].

Желаемые характеристики выпускника 21-го века включают в себя такие качества, как «творческий и предприимчивый, ориентированный на решение предлагаемых задач, эффективный коммуникатор и глобально вовлеченный активный лидер» [247]. Точно так же они должны быть вовлеченными, предприимчивыми, ориентированными на запросы, эффективными и опытными в выбранной ими области [249]. Современный ВУЗ должен готовить знающих, инициативных, креативных, ответственных, сотрудничающих и корпоративных специалистов. Все же, даже после развития этих характеристик у выпускника, сохраняется дисбаланс между профессиональными знаниями, умениями и компетенциями, сформированными в ВУЗе, и готовностью к поиску работы и к профессиональной деятельности.

Данную ситуацию можно осознать, лишь понимая, что содержание профессиональной деятельности значительно отличается от формального контекста обучения профессии в ВУЗе, от той атмосферы, в которой приобретаются профессиональные знания, умения и компетенции. Выпускникам 21-го века следует оказывать поддержку в их переходе в мир труда, поскольку они располагают ресурсами, позволяющими быстро ассимилировать действия принимающей стороны, оценивать их особую роль и оценивать связанные с ней ожидания, риски и последствия. Сегодня недостаточно обладать необходимыми знаниями, умениями и компетенциями (англ. *hard skills* – жесткие навыки), чтобы добиться успеха в карьере и в жизни. Исследования самых

успешных лидеров современности подтверждают, что интеллект, деловые навыки и функциональные знания - это требования, которые удовлетворяются программой ВУЗовского обучения, но наиболее эффективные лидеры демонстрируют владение гибкими навыками (англ. *soft skills*) – неспециализированными, сквозными, то есть не связанными с конкретной предметной областью, но особо важными для карьеры, в виде надпрофессиональных умений, среди которых перечисляют эмоциональный интеллект, ответственность, коммуникабельность, умение быстро и правильно принимать решения, креативность, стрессоустойчивость, обучаемость и способность обучать других, критическое мышление, управление временем и финансами и так далее [288].

Условно гибкие навыки можно подразделить на две категории – внутренние и внешние. Первые сфокусированы на самом человеке и его способности управлять собственными чувствами и эмоциями, а вторые – на том, как человек взаимодействует с другими людьми, руководит ими и подчиняется правилам субординации и горизонтального сотрудничества [241].

В последние десятилетия в различных исследованиях проверялась роль гибких навыков в определении готовности выпускников ВУЗов к профессиональной деятельности. В публикации Р. Moss и С. Tilly отметили, что 84% крупных фирм в разных городах указали, что для их сотрудников важно иметь, по крайней мере, две формы гибких навыков. Когда работодателей попросили описать наиболее важные компетенции своих сотрудников, 75% из них описали гибкие навыки [272, с.59].

В исследовании в Соединенном Королевстве, в котором изучались компетенции, которые рекрутеры ожидали увидеть у выпускников вузов, J. Raybould, V. Sheedy обнаружили, что «почти две трети (64%) предлагаемых вакансий открыты для выпускников любой дисциплины» [285, с.259]. Это указывало на то, что работодатели ищут жизненно важные гибкие навыки у выпускников, а не специфические знания, умения и компетенции, которые приобретаются во время учебы [285, с.259]. J. Andrews, H. Higson обнаружили то же самое, когда проводили подобное исследование с участием работодателей в Румынии [232, с.417].

Поскольку гибкие навыки неосязаемы, их часто трудно сформулировать, измерить и сравнить, для них не существует общих стандартов, то они определяются в соответствии с областью профессиональной деятельности. Даже различные виды работ требуют и ценят различные наборы компетенций. Так, для библиотечного дела востребованы компетенции межличностного общения [269], для менеджеров персонала в отеле – вежливость,

презентабельность, «яркость» и четкость речи [253, с.169], у бухгалтеров и финансовых специалистов 80% карьерного успеха объясняется способностью понимать себя и взаимодействовать с другими людьми, им необходимы коммуникативные компетенции и межличностного общения [256, с.60]. Индикатор современных профессиональных требований ясен – независимо от отрасли, типа работы или характера требуемых жестких навыков, гибкие навыки являются неотъемлемой частью набора надпрофессиональных умений сотрудников.

Вместе с тем, обзор литературы по данной теме выявил тревожную реальность. Выпускники вузов не только не владеют необходимыми гибкими навыками, но и не в состоянии адекватно оценить свои умения. В 2015 году Hart Research Associates оценила готовность выпускников к принятию реальных профессиональных обязанностей. Выпускники оценивали собственные профессиональные компетенции, которые одновременно оценивались и работодателями. Был получен значительный разрыв между оценкой уровня компетенций двумя группами. Работодатели оценивали компетенции выпускников в два раза ниже, чем сами выпускники, особенно в таких жизненно важных областях, как критическое мышление, творческий подход и применение знаний и компетенций в реальном мире [242, с.12].

Каковы же компетенции, определяющие успешную профессиональную готовность современного выпускника вуза? В литературе нет недостатка в списках, которые представляют конкретные компетенции, выдвигаемые работодателями. Фактически, многие из них разработаны на основе того, что определено опытом как наиболее ценным. Так, еще в 2006 году Н. Gardner писал, что «современное формальное образование все еще готовит студентов в основном к миру прошлого, а не к возможному миру будущего» [246, с.17], в то время как «умы для будущего» должны обладать такими качествами, как дисциплина, синтез, творчество, уважение и этика [246, с.3].

Достаточно полное видение будущего американской рабочей силы было дано в отчете Комиссии секретаря по достижению необходимых компетенций (*Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*) Министерства труда США [288], где были представлены компетенции, которые понадобятся для достижения успеха на рабочем месте в будущем. Наряду с жесткими навыками, в отчете указывалось, что компетентные работники – это те, кто: владеют компетенциями управления и использования ресурсов (планирование времени, выделение средств, оформление рабочего места или назначение персонала), межличностного общения (непосредственное обслуживание клиентов и

убеждение коллег по отдельности или в группах, ведение переговоров с другими людьми для решения проблем или принятия решений, комфортная работа с коллегами из разных слоев общества и ответственное отношение к другим), работы с информацией (выявление, усвоение и интеграция информации из различных источников, подготовка, ведение и интерпретация количественных и качественных документов, а также передача информации в устной и письменной форме), системности (понимание собственной работы в контексте деятельности всей команды, и того, как части системы связаны, предвидение последствий, мониторинг и исправление собственных недостатков производительности, а также выявление тенденций и аномалий в производительности всей системы), технологические (выбор и использование подходящей технологии, визуализация операций, использование технологии для мониторинга задач, а также обслуживание и устранение неполадок сложного оборудования) [288, с.11].

Современные работодатели, в соответствии с результатами исследований последних лет, представляют пять гибких навыков как наиболее важные. Это навыки, которые были представлены J. Dewy сто лет назад [252] и которые остаются востребованными и сегодня: 1) сотрудничество – эффективно и надлежащим образом работать в группах и в проектах, принимать конструктивную критику, быть ценным членом команды; 2) межличностное общение и коммуникация – задавать вопросы, активно слушать, поддерживать зрительный контакт, эмпатизировать; 3) решение проблем – решать новые задачи и адаптироваться к любой ситуации; 4) управление временем – быть самодостаточными в отслеживании своего времени, выполнять больше задач в более эффективном темпе; 5) лидерство – быть не только частью группы, но и знать, как руководить группой.

Обобщая различные мнения, R.E. Wheeler [302] приходит к выводу, что гибкие навыки включают в себя самосознание, добросовестность, адаптивность, критическое мышление, инициативу, эмпатию, самоконтроль, организационную осведомленность, лидерство, управление временем, политическую смекалку, привлекательность и убедительные способности. Человек, владеющий гибкими навыками, может быть определен как эмоционально интеллектуальный. Эмоциональность является важнейшей составной частью готовности к профессиональной деятельности выпускников вузов.

Готовность к профессиональной деятельности в выбранной области является вопросом первостепенной важности для студентов-выпускников в процессе поиска работы. Психологическая готовность – одно из важнейших условий успешного

самостоятельного выбора профессии в соответствии с умениями и способностями человека, осознанием его потребностей, потребностей общества и социального окружения человека, постановки целей, проявления интеллектуальных, эмоциональных и волевых процессов, соотношение личных способностей, уровня мотивации и необходимости достижения в какой-либо области. Психологическая готовность человека к профессиональному развитию в выбранной профессии определяет его конкурентоспособность и потенциал для карьерного роста.

Как правило, студенты приобретают формальные знания, умения и компетенции (жесткие навыки) во время вузовского обучения, в соответствии с учебным планом и оценками, полученными в ходе сравнения реальных и ожидаемых результатов обучения. На практических занятиях и во время учебных практик они имеют возможность получить также опыт работы, по мере профессионального становления ожидая беспроблемной «передачи» знаний и компетенций в мир труда. Некоторые гибкие навыки формируются в вузе, другие являются результатом довузовского образования и воспитания в семье и в непосредственном социальном окружении.

В психологической литературе представлены и другие условия готовности к профессиональной деятельности, обеспечивающие стрессоустойчивость в процессе поиска работы. Немаловажную роль играет мотивационный компонент – включает профессиональную ориентацию (личное желание применить знания в выбранной профессиональной области), интересы и желание заниматься данной деятельностью, позитивное отношение человека к профессии, склонность и интерес к ней, желание повысить свой профессиональный уровень и т.д.; профессиональную направленность – стабильность, глубину и размах профессиональных интересов и идеалов; степень зрелости профессиональных интересов, которая определяет характер самосовершенствования будущего специалиста в направлении применения своих компетенций и способностей [297]. Когнитивно-операционный компонент включает в себя профессиональную направленность внимания, идей, восприятия, памяти, мышления, способностей, знаний, операций и действий, необходимых для успешной профессиональной деятельности; целенаправленное формирование профессионального внимания, памяти и понимания является важным фактором повышения психологической готовности; профессиональное мышление занимает прочную позицию среди качеств когнитивно-операционного компонента оперативной готовности, выражается в способности идентифицировать ситуации, события, факты, распознавать и моделировать их, прогнозировать возможные

последствия [297]. Эмоционально-волевой компонент характеризует чувства, волевые процессы, обеспечивающие успешное развитие и эффективность профессиональной деятельности: это эмоциональный тонус, эмоциональная чувствительность и способность сопереживания, целеустремленность, самоконтроль, настойчивость, инициативность, решительность, независимость, самокритика, критический контроль [297]. Ориентационный компонент основан на трудовой этике, профессиональных идеалах, взглядах, принципах, убеждениях и готовности действовать в соответствии с ними, включающий ценностные ориентации личности, глубину профессионального кругозора; обобщенные профессиональные знания, взгляды, убеждения, принципы и готовность действовать в соответствии с ними на практике. В современных исследованиях данные качества нередко объединены под названием духовный интеллект, который может быть эффективным средством снижения стресса и повышения интереса к рабочему месту и профессиональной деятельности [299, pp. 5-7.].

Связь духовных качеств с интернальным локусом контроля и профессиональным стрессом проверялась в ряде исследований. Р.О. Ogolla и соавр. [279] продемонстрировали, что высокий уровень внутреннего локуса контроля соотносится со снижением показателей профессионального стресса. По результатам исследования S. Nazariadli [277], интернальный локус контроля повысил производительность труда. Кроме того, люди с интернальным локусом контроля несут большую ответственность за происходящее, за результаты, свои успехи и неудачи. В соответствии с результатами другого исследования, что интернальный локус контроля и профессиональный стресс действуют как посредники во взаимосвязи между духовным интеллектом и производительностью труда. Это исследование показывает, что сотрудники с духовным интеллектом и внутренним локусом контроля, как правило, более адаптивны к решению проблем, связанных с работой, могут легко справляться со стрессом [284, p.639].

Поиск работы может затрудняться неспособностью студента воспользоваться различными возможностями и способами из-за недостатка знаний методологии данного этапа. С другой стороны, исследователи указывают и на другие факторы, негативно влияющие на поиск работы [255], связанные с недостаточным участием работодателей в схеме трудоустройства.

*Рабочее место* – это определенная система профессиональной деятельности, которая, как правило, объединяет группу людей, каждый из которых мотивирован на достижение цели, которая устанавливает нормы и правила, как формальные, так и

неформальные, распределяет роли в соответствии с опытом и способом участия и с согласия членов данной системы деятельности [240]. Процесс работы, хотя и подразумевает одноименный «основной вид деятельности», имеет тенденцию включать множество взаимодействий с другими видами деятельности, которые могут характеризоваться различными правилами, культурой, повесткой дня, ожиданиями, мотивацией и объектами. Полезным шагом может быть предоставление трудоустроенным выпускникам вузов необходимых средств для изучения рабочего места, чтобы они могли лучше переходить к профессиональной деятельности.

*Комплексность рабочего места* представляет совокупность компетенций на рабочем месте может стать итогом приобретенного опыта, часто приравниваемого к рабочему стажу, но вначале она менее явно выражена. Профессиональная квалификация выражается в разнообразных контекстах, описанных с точки зрения обязательности, ясности, осведомленности, изменчивости и стресса [255].

*Обязательность.* Это осязаемая концепция, включающая ряд компонентов: контроль за собственными ошибками, принятие решений, инициативу, конкретность, собственные суждения, планирование и ответственность, каждый из которых различаются по степени интенсивности проявления в различных рабочих заданиях: профессиональные качества, относящиеся к категории гибких навыков. Работодатель владеет средствами культивирования данных качеств у молодых специалистов, но также и ущемления психологической готовности, установления неблагоприятных эмоциональных проявлений – страха, излишней осторожности, безразличия, пассивности, безынициативности [255].

*Ясность* представляет взаимодействие отвлекающих факторов, приоритетов, отражательной способности, источников информации, видения и полноты информации. Отвлекающие факторы, к примеру, аффективный, относятся к вероятному присутствию элементов, которые могут отвлекать работника от их цели или увеличивать вероятность путаницы и ошибок. Простые, четко определенные задания, включающие один или несколько элементов, являются способом снижения интенсивности воздействия отвлекающих факторов. Установление приоритетов и организация задач является функцией структуры управления в организации и служит для улучшения восприятия и понимания значимости работы молодым специалистом. Обычно достаточное информирование обеспечивается в условиях эффективного руководства, как часть функций планирования, организации и контроля [255].

*Осведомленность* – показатель «зоны комфорта», концепция, которая указывает на нейтральную и свободную от рисков среду, способствующую устойчивой профессиональной деятельности [303]. Это состояние, в котором работник хорошо себя чувствует, находясь в процессе последовательного выполнения задач, в постоянном окружении, выполняя стабильные, узнаваемые виды деятельности. Но нахождение в данной зоне не является благоприятным для личностного роста, интеллектуального и профессионального развития [280]. И если в начале трудовой деятельности «зона комфорта» может благоприятствовать профессиональной адаптации, то в дальнейшем воспринимается как рутинная, в которой виды деятельности являются специфическими, распознаваемыми и неизменными, и которая, как отмечают исследователи, может стать источником стресса [255].

*Изменчивость*, переменчивость на рабочем месте востребована современными социально-экономическими условиями, в которых организация должна быстро реагировать на внезапные и новые события на рынке или на требования клиентов. В таких условиях работник должен постоянно упорядочивать свою деятельность и использовать разнообразные, порой инновационные, методы, чтобы справиться с задачами. Полная предсказуемость порождает осведомленность, стабильность, ясность, и является условием для установления рутины. Полная непредсказуемость добавляет силы другим факторам, включая стресс, ответственность, нестабильность, неосведомленность и отсутствие ясности [255]. Большинство рабочих мест расположены вдоль континуума между этими крайностями, оказывая влияние на профессиональный контекст, в котором используются знания, умения и компетенции выпускника вуза. Готовность молодого специалиста к изменчивой профессиональной среде определяет степень его стрессоустойчивости.

*Стресс-факторы и стресс.* Уникальность личности является причиной трудностей в однозначном определении причин и последствий стресса на рабочем месте. Авторы, чаще избегая комментария о возможном эффекте стресса на рабочем месте, приводят ряд факторов, которые по отдельности или в сочетании могут изменить опыт профессиональной деятельности, используя одинаковый уровень знаний, умений и компетенций [255]. Такие факторы могут включать ограничения, давление, диапазон профессиональных заданий, доступность решений, структуру рабочего места и др. Для выпускника вуза эти факторы приобретают стрессогенный характер.

Используя проанализированные выше исследования готовности к профессиональной деятельности, а также факторы, которые могут способствовать как

адаптации, так и переживанию стресса, и учитывая результаты собственных наблюдений и особенности ситуации выпускников вузов Республики Молдова, были выделены ключевые условия и факторы, влияющие на проявление стресса трудоустройства и формирование доминанты в виде стрессогенности или стрессоустойчивости в процессе поиска работы. Эти факторы включают характер субъективной когнитивной оценки личной способности контролировать ситуацию и управлять своими ресурсами, полноту понимания, уровень осведомленности, повторяемость или изменчивость новой социальной ситуации и личные возможности её контроля, владение чувством определённости (ясности) своих мотивов и роли, а также наличие гибких коммуникативных навыков.

Успешность поиска работы и дальнейшая адаптация выпускника на рабочем месте могут быть поддержаны методологией, направленной на развитие способности позитивной оценки своих знаний, умений, компетенций и путей их дальнейшего совершенствования в контексте новой социальной ситуации. Такой подход создаёт прочную основу для эффективного поиска работы, способствует реализации знаний, умений и компетенций выпускников XXI века в соответствии с требованиями работодателей и стратегическими направлениями социально-экономического развития страны.

### **1.3. Концептуальные основы копинг-поведенческих стратегий, используемых в ситуации поиска работы выпускниками высших учебных заведений**

Практически каждый человек в течение своей жизни сталкивается с ситуациями, которые субъективно воспринимаются как трудные и нарушающие привычный ритм жизни. В подобных условиях формируются специфические паттерны поведения, которые в психологической литературе называются копинг-поведением (*coping-behavior*). Термин «*coping*» происходит от английского слова «*cope*» (преодолевать). В германоязычной психологии этому понятию соответствуют термины «*Belastungsverarbeitung*» (переработка нагрузок) и «*Bewältigung*» (преодоление). В российской психологии копинг понимается как совладающее, адаптивное поведение или психологическое преодоление [160, с.20].

Изначально понятие «копинг-поведение» использовалось в контексте психологии стресса. Оно определялось как совокупность когнитивных и поведенческих усилий, направленных на снижение влияния стрессовых факторов. По мнению С.К. Нартовой-Бочавер, на сегодняшний день понятие «*coping*» охватывает широкий спектр активности

человека – от бессознательных психологических защит до целенаправленного преодоления кризисных ситуаций [160, с.21].

Основные подходы к пониманию копинг-поведения разработаны преимущественно в зарубежной психологии (R. Lazarus, S. Folkman, R. Moos, J.A. Schaefer, J. Amirchan, C. Carver, M.F. Scheier, J.K. Weintraub, С.К. Нартова-Бочавер, В.А. Бодров, Л.А. Китаев-Смык, Л.И. Анцыферова, С.А. Хазова, Н.А. Сирота, Т.Л. Крюкова и др.) [69; 76; 123; 160; 204; 222; 231; 235; 257; 273].

Классические определения копинг-поведения позволяют понимать его следующим образом: как постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия, направленные на управление специфическими внутренними и внешними требованиями, которые воспринимаются как испытание или превышающие ресурсы индивида [257, с.210]; как индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией, учитывающий её логику, психологические возможности человека и значимость ситуации в его жизни [160, с.21]; как социальное поведение, включающее осознанные адаптивные действия (когнитивные, поведенческие, аффективные), которые помогают справляться с дискомфортом и внутренним напряжением адекватными способами [222, с.60].

Таким образом, поведенческие стратегии можно рассматривать как индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией, который определяется как логикой самой ситуации, так и психологическими возможностями человека [62, с.17].

Л.И. Анцыферова понимает «копинг» как постоянно изменяющиеся когнитивные, эмоциональные и поведенческие попытки справиться со специфическими внутренними или/и внешними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышающие ресурсы человека для их преодоления [69, с.3].

Термин «копинг» впервые появился в психологии в 1962 году, когда Л. Мэрфи применил его для изучения способов, с помощью которых дети преодолевают кризисы развития [163, с.70]. В 1966 году в книге «*Psychological Stress and Coping Process*» R. Lazarus использовал этот термин для описания осознанных стратегий совладания со стрессом и другими событиями, вызывающими тревогу. Согласно автору, копинг представляет собой постоянно изменяющийся процесс, поскольку личность и окружающая среда образуют динамическую и неразрывную взаимосвязь. Психологическая функция копинга заключается в том, чтобы помочь человеку легче адаптироваться к требованиям ситуации [156, с.7].

Л. Мерфи на ранних этапах изучения копинга отметил его связь с индивидуально-типологическими особенностями личности и предыдущим опытом преодоления стрессовых ситуаций. Он выделил две основные составляющие копинг-механизма – поведенческую и когнитивную [126].

Изначально понятие «*coping*» применялось для анализа поведения личности в критических или трудных ситуациях. Исследования Р. Лазаруса являются основополагающими в развитии концепции копинг-поведения, где на первый план выходит когнитивная интерпретация. В центре внимания – элементы когнитивной сферы личности, которые определяют выбор и реализацию совладающего поведения. Также учитываются субъективное значение ситуации, понимание социального окружения и представления о возможных действиях в этой ситуации [87].

Основные положения концепции копинг-процессов, изложенные Р. Лазарусом [137], стали важным этапом в эволюции модели стресса Г. Селье [198]. В этой модели копинг рассматривается как центральный стабилизирующий фактор, способствующий поддержанию психо-социальной адаптации личности в условиях стресса. Таким образом, копинг, или стратегии преодоления стресса, интерпретируется как деятельность, направленная на сохранение или поддержание баланса между требованиями среды и ресурсами, доступными для их удовлетворения [139].

Сегодня проблема исследования копинг-поведения находится в стадии разрешения, поскольку объединяет различные теоретические подходы и не имеет единой терминологии. Широко используются термины: «психологическое преодоление», «совладающее поведение», «совладание», «*coping behavior*», а также просто «копинг». Это понятие охватывает достаточно широкий спектр психологической реальности [140].

На данный момент методический инструментарий, используемый для изучения данного явления, остается несовершенным. Например, понятие «совладание» может употребляться для характеристики реакций поведения на стресс, когнитивной оценки человеком субъективно трудных ситуаций, совокупности поведенческой и когнитивной активности субъекта в процессе социально-психологической адаптации. Нередко в это понятие включают и эмоциональную составляющую – способность человека к саморегуляции своих эмоциональных состояний [160, с.13]. Таким образом, копинг-поведение или совладание можно рассматривать как процесс преодоления человеком угрозы его психологическому благополучию. При этом характеристики угрозы требуют

выработки новых решений, а не автоматического использования ранее сформированных стратегий [165].

Интерес к изучению копинга наблюдается во многих областях психологии. Активные исследования ведутся в психологии личности, социальной и клинической психологиях. Признаком, отличающим современное понимание копинг-поведения, является расширение спектра ситуаций, к которым оно применяется. Это не только экстремальные, но и просто личностно значимые ситуации.

С.К. Нартова-Бочавер отмечает: «Со временем понятие копинг „оторвалось“ от проблематики экстремальных условий и стало успешно применяться для описания поведения людей в поворотные жизненные моменты, а затем – в условиях хронических стрессоров и повседневной действительности» [160, с.22]. Было установлено, что копинг-поведение регулируется за счет реализации копинг-стратегий на основе имеющихся копинг-ресурсов [204; 244; 257]. Копинг-стратегии рассматриваются как актуальные ответы личности на воспринимаемую угрозу, позволяющие управлять стрессором [204, с.17].

Для нашего теоретического обзора представляет интерес вопрос классификации копинг-стратегий или стратегий совладающего поведения. Для систематизации и создания стройной классификации копинг-поведения исследователи выделяют несколько уровней обобщенности действий, которые предпринимает личность для совладания со стрессом: когнитивные действия (что человек чувствует, думает и делает); копинг-стратегии, которые группируются в когнитивные стили. Иногда первые два термина используются взаимозаменяемо, тогда как когнитивные стили относятся к действиям или стратегиям в целом, которые индивид последовательно использует для преодоления стресса [245].

Проблема классификации состоит в том, что из-за сложности объяснения феномена совладания психологи не пришли к единой системе классификации копинг-поведения. Традиционной считается классификация Р. Лазаруса и С. Фолкман [139], которые предложили дихотомическую модель копинг-стратегий. Авторы выделили две основные функции копинга: копинг, сфокусированный на проблеме – направлен на устранение стрессовой связи между личностью и средой; копинг, сфокусированный на эмоциях – связан с управлением эмоциональным стрессом.

Авторы подчеркивают необходимость учета обеих функций, основываясь на том, что когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты переживания стресса образуют разнообразные комбинации [139].

Кроме того, С. Фолкман выделяет два типа копинг-поведения: активное копинг-поведение – направлено на избегание или устранение угрозы (например, отступление или борьба) и предназначено для изменения стрессовой связи с физической или социальной средой; пассивное копинг-поведение – интрапсихические формы преодоления стресса, которые относятся к защитным механизмам и предназначены для снижения эмоционального напряжения без изменения ситуации [219].

Наряду с указанными положениями, установлено, что активная форма копинг-поведения (активное преодоление) – это целенаправленное изменение или устранение влияния стрессовой ситуации и ослабление стрессовой связи личности с окружающей средой. Пассивное копинг-поведение понимается как интрапсихические способы преодоления стресса с использованием различных механизмов психологической защиты, направленные не на изменение стрессовой ситуации, а на редукцию эмоционального напряжения [219].

Активная форма копинг-поведения предполагает целенаправленное изменение или устранение влияния стрессовой ситуации и ослабление стрессовой связи личности с окружающей средой. Пассивное копинг-поведение, напротив, подразумевает использование интрапсихических механизмов психологической защиты, которые направлены не на изменение стрессовой ситуации, а на редукцию эмоционального напряжения [219].

Схожие классификации копинг-стратегий предлагались и другими исследователями. Так, R.H. Moss и J.A. Schaefer [273] выделяют три копинг-стратегии: стратегия, сфокусированная на оценке – установление значения ситуации для себя; стратегия, сфокусированная на проблеме – принятие решений и выполнение конкретных действий для преодоления стресса; стратегия, сфокусированная на эмоциях – управление чувствами и поддержание эмоционального равновесия.

L.I. Pearlin и C. Schooler [282] предлагают аналогичную классификацию, выделяя следующие три стратегии: изменение способа видения проблемы; изменение самой проблемы; управление эмоциональным дистрессом.

Эти классификации фактически повторяют подход Лазаруса и Фолкман, но добавляют детализацию. Так, R.H. Moss и J.A. Schaefer, а также L.I. Pearlin и C. Schooler внутри стратегии «фокусирование на проблеме» выделяют два типа действий: когнитивные действия – «фокусирование на оценке» или «изменение способа видения

проблемы»; поведенческие действия – «фокусирование на проблеме» или «изменение самой проблемы».

G. Vaillant предложил классификацию, включающую три класса копинг-стратегий в их широком понимании: поиск социальной поддержки – стратегии, связанные с получением помощи от других людей; осознанные когнитивные стратегии – традиционные копинг-стратегии по Лазарусу и Фолкман; непроизвольные психические механизмы – изменения восприятия внешней или внутренней реальности для снижения стресса [298].

Многие классификации, разработанные на основе подхода Лазаруса и Фолкман, также придерживаются дихотомического разделения копинг-стратегий по принципу: «работа с отношением к проблеме» / «работа с проблемой» [93, с.89]. Некоторые исследователи предлагают классификации, основанные на типах процессов: поведенческих, эмоциональных и когнитивных. Так, И.М. Никольская и Р.М. Грановская выделяют три большие группы копинг-стратегий, проходящие на следующих уровнях: поведение, эмоциональная проработка подавленного, познание [163, с.70].

В психологической литературе также представлены классификации, которые рассматривают копинг-стратегии как специфические поведенческие конкретизации произвольного контроля над действиями. Такие стратегии служат для поддержания или восстановления контроля в ситуациях, когда человек подвергается угрозе.

Представленный обзор различных классификаций указывает на наличие разнообразных эмпирических и теоретических подходов к проблеме стресса. Вместе с тем, среди всего многообразия направлений можно выделить единый модуль – утверждение, что совладание представляет собой динамический процесс, который определяется не только характеристиками ситуации, отношением личности к данной ситуации и индивидуальными особенностями субъекта, но и интерактивностью [141]. На наш взгляд, это взаимодействие выражается в формировании комплексной когнитивной оценки, включающей как представление субъекта о себе в данной ситуации, так и интерпретацию самой ситуации.

Большинство исследователей придерживаются единой классификации способов совладания со стрессом [116]: поведенческие стратегии, воздействующие на ситуацию; когнитивные стратегии, направленные на переоценку ситуации; стратегии, направленные на снятие эмоционального напряжения.

Поведенческие стратегии, таким образом, можно определить как действия, предпринимаемые человеком в ситуациях психологической угрозы физическому, личностному или социальному благополучию. Эти действия охватывают эмоциональную, когнитивную и поведенческую сферы функционирования личности и способствуют более или менее успешной адаптации [158]. С одной стороны, поведенческие стратегии представляют собой устойчивую личностную структуру (диспозицию), то есть набор определенных, соответствующих индивидуальным характеристикам и эмоционально-динамическим свойствам человека способов поведения и реагирования в стрессовых ситуациях. С другой стороны, они включают широкий спектр стратегий преодоления стресса, которые личность может использовать или адаптировать в зависимости от внешних обстоятельств, условий деятельности и индивидуальных целей.

Чем активнее и разнообразнее выбор стратегий, тем выше адаптационный потенциал личности и успешнее протекает процесс ее психологической адаптации [116].

В нашем исследовании мы опираемся на ситуативно-специфические копинг-стратегии, выделенные Р. Лазарусом и С. Фолкман [139], которые рассматриваются как поведенческие стратегии: позитивная переоценка; планомерное решение проблем; поиск социальной поддержки; принятие ответственности; самоконтроль; конфронтация; избегание; дистанцирование.

Представленный обзор позволяет заключить, что поведенческие стратегии – это отдельные, самостоятельные способы реализации совладающего поведения, свойственные человеку в определенной ситуации. Эти стратегии формируются на основе средовых и личностных копинг-ресурсов.

Как отмечает V.R. Preda, наиболее заметные различия в активном копинге и самоустранении проявляются в зависимости от пола. Основное различие связано с использованием социальных ресурсов. Так, девушки, взрослея, чаще, чем юноши, обращаются за советом и помощью для обеспечения комфорта или понимания со стороны окружающих, независимо от характера проблемы. Каким бы ни был тип проблемы, девушки стремятся решить ее незамедлительно. Они чаще разговаривают с людьми, которых считают значимыми, ценят их как важных и зачастую предпочитают решать проблему с вовлечением заинтересованных сторон [34, p.13].

По мнению Н.А. Сироты и В.М. Ялтонского, успешность адаптации к стрессам зависит от уровня развития копинг-ресурсов. Недостаточное развитие этих ресурсов приводит к формированию пассивного дезадаптивного копинг-поведения, дезинтеграции

и социальной изоляции личности. Копинг-ресурсы определяются как характеристики личности и социальной среды, облегчающие или делающие возможной успешную адаптацию к жизненным стрессам [204].

В исследованиях копинг-поведения широко используется типология копинг-ресурсов, предложенная S. Folkman, а также ее модификации. Автор выделяет следующие виды копинг-ресурсов: физические ресурсы – выносливость, здоровье; психологические ресурсы – самооценка, убеждения, мораль, локус контроля; материальные ресурсы – имущество, деньги; социальные ресурсы – социальные связи человека.

S. Folkman также разделяет ресурсы на средовые и личностные. Ресурсы социальной среды связаны с системой социальной поддержки (окружение человека: семья, общество) и социально-поддерживающими процессами (способность находить, принимать и оказывать социальную поддержку). Личностные ресурсы включают: ресурсы когнитивной сферы (возможности, позволяющие оценивать воздействие социальной среды); ресурсы самосознания (представления человека о себе, Я-концепция); ценностно-мотивационную структуру личности; позиции человека по отношению к ключевым аспектам жизни: смерти, любви, одиночеству; духовность и конкретные личностные качества (интернальный локус контроля, эмпатия, аффилиация, социальная компетентность) [98; 204; 244].

К.И. Корнев и А.С. Агалакова выделяют четыре основных вида социальной поддержки, которые используются личностью для преодоления трудных жизненных ситуаций: информационная поддержка – получение полезной информации о том, как справиться с проблемной ситуацией; эмоциональная поддержка – получение сочувствия и понимания со стороны окружающих; материальная поддержка – предоставление безвозмездной помощи, таких как подарки или деньги в займы; инструментальная поддержка – помощь делом, реальными действиями окружающих.

В молодом возрасте частота использования данных видов социальной поддержки различается. Наиболее предпочтительными являются информационная поддержка (69,7%) и инструментальная поддержка (68,8%). За эмоциональной поддержкой обращаются 56% молодых людей, в то время как материальная поддержка важна лишь для 19,3% молодежи [127, с.39].

Начало собственной трудовой деятельности является важной социальной задачей молодого возраста, которая сопряжена с прохождением процедуры поиска работы. Первая оценка кандидата в процессе трудоустройства (оценка при отборе) представляет собой

неотъемлемую часть и начальный этап комплексной оценки работника в профессиональной деятельности. Под первичной оценкой в данном контексте понимается сопоставление компетенций кандидата с требованиями вакантной должности [121].

Так как успешное решение этой задачи не всегда достигается с первого раза, количество ситуаций профессионального оценивания часто увеличивается. С одной стороны, это создает возможность для закрепления и отработки навыков самопрезентации, с другой – усиливает психологическое напряжение из-за стрессогенности аттестационных процедур. Особенно стрессовой является ситуация собеседования для выпускников вузов, что объясняется противоречием между активным стремлением к трудоустройству и недостаточным опытом профессиональной деятельности.

Согласно А.Н. Дёмину, поиск работы и последующее трудоустройство – это первый объективно заданный нормативный кризис профессионального становления личности. Этот процесс попадает в категорию «индивидуального кризиса занятости», который автор определяет как кардинальную перестройку значимых связей личности с институтом трудовой занятости. Этот кризис может быть инициирован как внешними обстоятельствами, так и самой личностью.

Данный кризис сопровождается изменениями профессионального, социального и материального статуса человека, а также ухудшением психологического благополучия из-за предъявления повышенных требований к адаптационным возможностям личности [103]. В связи с этим молодым специалистам необходимы особые личностные ресурсы, которые позволят справляться с неизбежными трудностями на начальном этапе профессионального пути.

Таким образом, проведенный теоретико-концептуальный анализ позволил выявить недостаточное внимание к психологической готовности выпускников вузов на этапе поиска работы и трудоустройства. Отсутствие систематических исследований, посвященных ресурсам, помогающим выпускникам справляться с трудностями в процессе поиска работы, подтверждает актуальность изучения этой проблемы.

На основе анализа определена **проблема исследования**: недостаточная изученность противоречий, иллюстрирующих затруднения, возникающие в ситуации поиска работы, и необходимость разработки способов повышения когнитивно-поведенческих компетенций, а также активизации личностных ресурсов и гибких навыков как факторов, способствующих стрессоустойчивости выпускников вузов.

В соответствии с этой проблемой, **цель исследования** заключается в изучении социального стресса в виде стресса трудоустройства у выпускников высших учебных заведений в ситуации поиска работы для определения модели его проявления — когнитивной оценки, поведенческих стратегий, личностных ресурсов и гибких навыков, выступающих в качестве факторов стрессогенности и стрессоустойчивости, с последующей разработкой, апробацией и оценкой тренинговой программы «Эффективные способы поиска работы».

Для достижения этой цели сформулированы следующие **задачи исследования**.

1. Провести обзор теоретической и прикладной психологической литературы для определения понятия «стресс трудоустройства» как разновидности социального стресса и описания компетенций, определяющих успешную профессиональную готовность выпускников вузов, включая когнитивную оценку ситуации поиска работы, поведенческие стратегии, личностные ресурсы и гибкие навыки.

2. Экспериментально изучить проявления стресса трудоустройства как разновидности социального стресса у выпускников высших учебных заведений в условиях поиска работы путем исследования когнитивной оценки ситуации поиска работы, поведенческих стратегий преодоления трудных ситуаций, личностных ресурсов и гибких навыков для определения факторов стрессогенности и стрессоустойчивости

3. Разработать и апробировать тренинговую программу «Эффективные способы поиска работы» для выпускников высших учебных заведений, выходящих на рынок труда, с целью формирования компетенций и навыков, способствующих повышению стрессоустойчивости и снижению уровня стрессогенности в ситуации поиска работы, а также провести оценку ее эффективности.

4. Составить рекомендации по развитию форм участия высших учебных заведений в деятельности, направленной на повышение стрессоустойчивости выпускников в процессе поиска работы.

#### **1.4. Выводы по первой главе**

В данной главе проведен теоретический анализ стресса как реакции человека на различные виды раздражителей (стресс-факторов), в частности, на ситуацию поиска работы выпускниками вузов. На основе анализа выделены ключевые теоретические аспекты, которые послужили основой для разработки гипотетической модели и программы эмпирического исследования.

1. В условиях современных социально-экономических реалий человек часто сталкивается с труднопреодолимыми ситуациями, которые провоцируют стрессовые реакции. Современные условия способствуют широкому распространению социального стресса, одной из разновидностей которого является стресс трудоустройства. Стресс трудоустройства определяется как разновидность социального стресса, вызванного: общими факторами, такими как: неопределенность будущего, недостаточность информации, негативное влияние СМИ и окружения, недостаточная поддержка семьи, друзей, коллег, преподавателей; специфическими факторами, включая: неопределенный социальный статус, конкуренцию, низкую самооценку, неуверенность в личных возможностях, слабую сформированность профессиональных убеждений и ценностей, отсутствие профессиональной идентичности.

2. Ситуация поиска работы, являющаяся нормативным кризисом профессионального становления молодого специалиста, характеризуется высоким уровнем стрессогенности. Эту ситуацию осложняют: высокие требования современного рынка труда Молдовы к претендентам; необходимость владения гибкими навыками, особенно коммуникативными компетенциями и эмпатией, которые важны для построения успешных отношений, лидерских качеств и адаптации к профессиональным условиям.

3. Теоретико-эмпирические исследования подчеркивают необходимость выявления и использования личностных ресурсов, таких как мотивация достижения успеха и локус контроля. Однако люди в состоянии стресса не всегда эффективно применяют доступные личностные ресурсы для его преодоления.

4. В ситуации поиска работы наиболее оптимальными формами копинга являются: поиск социальной поддержки, планирование решения проблемы, положительная переоценка. Применение этих стратегий зависит от уровня личностных и социальных качеств, включая ориентацию на собственный потенциал, автономность, целеустремленность, направленность на достижения и коммуникативные компетенции. Однако данные качества у современных молодых людей зачастую развиты недостаточно, что связано с негативными социальными факторами, состоянием рынка труда и изменениями в структуре общественных отношений.

Таким образом, выявлена необходимость изучения стрессогенности у выпускников вузов в ситуации поиска работы – стресса трудоустройства, а также определения ресурсов стрессоустойчивости, которые способствуют предупреждению и преодолению этого явления.

## 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРЕССА ТРУДОУСТРОЙСТВА У СОВРЕМЕННЫХ ВЫПУСКНИКОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОИСКА РАБОТЫ И СОСТОЯНИЕ РЕСУРСОВ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ

### 2.1. Концептуальная модель, методология и методы экспериментального исследования

**Концептуальная основа экспериментального исследования.** В результате анализа проблемы социального стресса и его проявления в виде стресса трудоустройства у выпускников вузов в ситуации поиска работы, а также способов его преодоления, была разработана концептуальная модель прикладного исследования. Она включает следующие ключевые компоненты: когнитивный, поведенческий, а также личностные ресурсы и гибкие навыки (Рис. 2.1).



**Рис. 2.1. Проявление когнитивной оценки, поведенческой стратегии, личностных ресурсов и гибких навыков у выпускников высших учебных заведений в ситуации поиска работы**

Данная модель базируется на концепции стрессогенности трудных ситуаций в профессиональной деятельности, разработанной Н.Е. Водопьяновой [96], с авторскими модификациями. Приведем детальное объяснение каждого компонента.

**Когнитивный компонент.** Когнитивный компонент включает первичную оценку стрессовой ситуации, позволяющую определить степень угрозы, утраты/потери, вызова.

**1. Оценка ситуации угрозы** предполагает вероятность различных сценариев развития событий и их последствий. При этом ощущается дефицит ресурсов, что создает риск потерь в будущем. В контексте нашего исследования угрозой может являться невозможность применения профессиональных знаний и способностей.

**2. Оценка ситуации утраты** учитывает личностное значение объекта и степень его потери. Соотношение этих переменных определяет уровень травматичности ситуации. Например, в данном исследовании потеря статуса студента после окончания вуза может рассматриваться как утрата.

**3. Оценка ситуации вызова** предполагает необходимость использования сложных и потенциально рискованных стратегий преодоления для адаптации [96].

Кроме того, когнитивный компонент включает следующие аспекты

**1. Возможность контроля** — субъективная оценка способности управлять стрессовой ситуацией.

**3. Сложность понимания и управления ситуацией** — восприятие индивидуумом ситуации как стрессовой и оценка своих возможностей контроля над ней.

**3. Автономность ситуации** — неопределенность динамики ее развития.

**4. Повторяемость** — субъективная вероятность того, что стрессовая ситуация может повториться.

**5. Осведомленность (опыт)** — степень личного опыта в преодолении подобных ситуаций [96].

**Поведенческие стратегии преодоления трудных ситуаций** включают: конфронтацию, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы и положительную переоценку.

**1. Копинг-стратегия конфронтация** предполагает активные действия, направленные на изменение ситуации или на выражение негативных эмоций, связанных с ней. Предпочтение этой стратегии часто связано с импульсивным поведением, враждебностью, конфликтностью, трудностями прогнозирования результатов действий и направленностью преимущественно на разрядку эмоционального напряжения.

**2. Копинг-стратегия дистанцирования** предполагает эмоциональное отстранение от ситуации, снижение ее субъективной значимости с помощью рационализации, юмора, переключения внимания и других методов.

**3. Стратегия самоконтроля** заключается в сдерживании и подавлении эмоций, а также контроле своего поведения. Эта стратегия, как правило, связана со стремлением скрывать свои чувства от окружающих.

**4. Стратегия поиска социальной поддержки** является важным ресурсом личности. Эмоционально-ориентированный поиск поддержки направлен на получение одобрения и дружеского общения. Проблемно-ориентированный поиск поддержки связан с привлечением дополнительных информационных и материальных ресурсов [134]. Обе формы социальной поддержки оказывают положительное влияние на благополучие студентов, но только инструментальная поддержка оказывается продуктивной в плане разрешения проблемной ситуации.

**5. Стратегия принятия ответственности** подразумевает признание своей роли в сложившейся ситуации и допущенных ошибок через самокритику и самообвинение с целью предотвращения их повторения в будущем.

**6. Стратегия бегства-избегания** представляет собой уклонение от проблемы, выраженное в форме отрицания, фантазирования и других методов. Эта стратегия может стать ведущей при формировании аддиктивного поведения. Она способствует редукции стресса, но при этом функционирование личности остается на более низком уровне [133].

**7. Копинг-стратегия планирования решения проблемы** включает анализ ситуации, планирование собственных действий с учетом прошлого опыта и доступных ресурсов. При этом разрешение проблем рассматривается как когнитивно-поведенческий процесс, посредством которого личность находит эффективные стратегии для преодоления жизненных трудностей.

**8. Положительная переоценка** представляет собой копинг-стратегию, направленную на переосмысление негативных переживаний и поиск в них возможностей для личностного роста. Придание проблеме позитивного значения уменьшает стресс и способствует эмоциональному приспособлению. С другой стороны, изменение отношения отвлекает от конкретного решения проблемы. Эта копинг-стратегия оказывается эффективной, когда субъект не имеет возможности контролировать конечный результат [133].

**Личностные ресурсы** включают в себя уровень субъективного контроля и мотивацию достижения.

**1. Мотивация достижения** – это разновидность мотивации деятельности, связанная с потребностью личности добиваться успеха и избегать неудач. Формирование

таких мотивов зависит от социальной среды, условий воспитания и личностных стандартов, включая субъективную оценку вероятности успеха, восприятие сложности задач, значимость успеха или неудачи в конкретной деятельности и индивидуальные предпочтения в атрибуции (приписывание ответственности за успех или неудачу себе либо внешним факторам) [216].

**2. Субъективный контроль** определяется как личностная характеристика, отражающая степень ощущения человеком своей активности в управлении собственной деятельностью. Она описывает, насколько человек воспринимает себя субъектом, влияющим на события своей жизни, или пассивным объектом воздействия внешних обстоятельств. Эта характеристика подтверждается результатами эмпирических исследований [185].

Из категории **гибких навыков** в качестве ресурсов были выделены эмпатия и уровень коммуникабельности.

**1. Эмпатия** – это важная составляющая гибких навыков, которая способствует согласованности межличностных отношений и социально обусловленному поведению человека. Она играет ключевую роль в профессиональной деятельности, где требуется глубокое понимание эмоций и переживаний других людей. Эмпатия обеспечивает успешное взаимодействие, особенно в ситуациях, требующих эмоциональной осведомленности, например, при самопрезентации во время собеседования. Это качество помогает соискателю понять чувства и ожидания работодателя, что повышает шансы на успешное трудоустройство [105].

**2. Уровень коммуникабельности** характеризуется способностью человека эффективно устанавливать контакты в новом коллективе за короткий промежуток времени. Этот навык особенно ценится в профессиональной среде, где быстрота и легкость установления контактов играют важную роль в адаптации [118].

Эти компоненты – когнитивные и поведенческие, личностные ресурсы и гибкие навыки – составляют основу концептуальной модели исследования проявления социального стресса у выпускников вузов в условиях поиска работы.

**Этапы экспериментального исследования.** Экспериментальное исследование проявления социального стресса у выпускников вузов в условиях поиска работы включало три основных этапа: констатирующий этап, формирующий этап, контрольный этап

**Подготовительный этап (2011–2013 гг.).** Перед началом констатирующего этапа был проведен подготовительный этап, включавший:

- сбор и анализ информации по теме исследования;
- разработку концептуальной и методологической модели;
- определение выборки респондентов, включая распределение на экспериментальную (ЭГ) и контрольную группы (КГ);
- составление детализированного плана исследования;
- выбор методов экспериментального исследования и их предварительную оценку.

Этот этап позволил сформировать теоретическую и методическую базу для проведения исследования.

**Констатирующий этап<sup>1</sup> (апрель–май 2013–2017 гг.).** На этом этапе проводилось экспериментальное изучение проявления стресса трудоустройства – одного из видов социального стресса – у выпускников вузов в процессе поиска работы. Основное внимание было сосредоточено на:

- измерении уровня стрессогенности ситуации поиска работы;
- выявлении связи стрессогенности с когнитивной оценкой ситуации, поведенческими реакциями и личностными ресурсами;
- анализе уровня владения копинг-стратегиями, необходимыми для преодоления стресса трудоустройства.

Этап позволил выявить основные характеристики и факторы, влияющие на стрессоустойчивость выпускников.

**Формирующий этап (апрель–май 2016–2017 гг., 2023 г.).** Формирующий этап был направлен на апробацию тренинговой программы «Эффективные способы поиска работы», разработанной для экспериментальной группы (ЭГ). Основная цель тренингов заключалась в формировании у выпускников вузов компетенций, способствующих эффективному преодолению стресса трудоустройства. В программу входили упражнения, направленные на:

- развитие навыков самопрезентации и профессиональной коммуникации;
- повышение уверенности в собственных профессиональных возможностях;
- снижение стрессогенности ситуаций трудоустройства.

---

<sup>1</sup> В констатирующем исследовании принимали участие только студенты выпускных курсов, у которых в основном была завершена учебная программа, кроме последней, лицензионной практики. Таким образом, мы следовали цели - измерить уровень стресса в период, когда студенты-выпускники уже начинают вовлекаться в процесс поиска работы.

**Контрольный этап (май 2017 и 2023 гг., сентябрь–октябрь 2017 и 2023 гг.).** На контрольном этапе проводилась оценка воздействия тренинговой программы на снижение уровня стрессогенности. Для этого осуществлялась:

- повторная диагностика участников эксперимента;
- опрос респондентов после их трудоустройства;
- анализ динамики изменений в уровнях стрессогенности, копинг-стратегиях и гибких навыках.

Результаты данного этапа позволили оценить эффективность предложенной тренинговой программы и выявить её влияние на повышение стрессоустойчивости выпускников.

В результате эксперимента были сделаны выводы о значимости разработанной тренинговой программы, её роли в развитии стрессоустойчивости у выпускников вузов и снижении стрессогенности ситуаций, связанных с поиском работы. На основании собранных данных была систематизирована информация для дальнейших научных рекомендаций.

**Цель констатирующего этапа исследования** заключается в экспериментальном изучении проявлений социального стресса, представленного в виде отдельного подвида – стресса трудоустройства, у выпускников вузов в условиях поиска работы. Для достижения этой цели проводилось измерение уровня стрессогенности и его соотношения с когнитивной оценкой ситуации, поведенческими реакциями, личностными ресурсами и гибкими навыками.

В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие **задачи констатирующего этапа.**

1. Измерить уровень восприятия трудности и неопределенности профессиональных ситуаций, а также определить стрессогенность, возникающую у выпускников вузов в процессе поиска работы.

2. Выявить уровень стрессового состояния у выпускников вузов в ситуации поиска работы.

3. Исследовать взаимосвязь между когнитивной оценкой ситуации поиска работы и уровнем стресса, с целью определения стрессогенности различных профессиональных ситуаций и обоснования понятия «стресс трудоустройства».

4. Выявить личностные ресурсы и состояние гибких навыков выпускников вузов, а также их вовлеченность в процесс преодоления переживаемого стресса, вызванного завершением учебы и поиском работы.

5. Определить проявления и эффективность использования копинг-стратегий у выпускников вузов.

Данные задачи направлены на получение комплексной картины факторов, определяющих стрессоустойчивость выпускников в условиях поиска работы, и на выявление путей оптимизации их адаптационного потенциала.

**Описание выборки.** Экспериментальное исследование проводилось на базе Комратского государственного университета (КГУ) и Международного Независимого Университета Молдовы (ULIM). В исследовании принимали участие студенты выпускных курсов стационарной формы обучения. Общее количество респондентов составило 190 человек, из них 100 девушек (52,6%) и 90 юношей (47,4%) (Рис. 2.2.).



**Рис. 2.2. Описание выборки респондентов на констатирующем этапе экспериментального исследования**

В зависимости от направления профессиональной подготовки были сформированы три основные группы:

- *группа педагогических специальностей*, в которую вошли: «Педагогика начального образования» - 14 студентов, «Гагаузский, английский язык и литература» - 5 студентов, «Музыка» - 3 студента, «Немецкий, английский язык и литература» - 11 студентов, «Болгарский, английский язык и литература» - 3 студента, «Математика и информатика» - 10 студентов, «История и гражданское воспитание» - 11 студентов; всего 57 человек - 30%;

- *группа социально-поведенческих и правовых специальностей*, в которую вошли: «Психология» - 36 студентов; «Социальная защита» - 35 студентов; «Право» - 15 студентов; всего 86 человек, что составляет 45,3%;

- *группа экономических специальностей*, в которую вошли: «Бизнес и управление» - 11 студентов; «Финансы и банки» - 10 студентов; «Инженерия и менеджмент» - 16 студентов; «Бухгалтерский учет» - 10 студентов; всего 47 человек - 24,7%.

Таким образом, выборка респондентов обеспечивает представительность различных направлений подготовки выпускников и позволяет провести анализ стресса трудоустройства в зависимости от профессиональной сферы.

**Методы экспериментального исследования.** В диссертационном исследовании использовались следующие методы.

**Методы сбора и анализа психологических данных:** наблюдение — фиксирование поведенческих и эмоциональных проявлений участников в процессе исследования; эксперимент — включает констатирующий, формирующий и контрольный этапы; беседа — структурированное и полуструктурированное взаимодействие с респондентами для получения качественных данных; анкетирование — использование опросников для сбора информации о когнитивных, поведенческих и эмоциональных аспектах участников.

**Методы статистической и математической обработки данных (анализ данных с использованием специализированной программы SPSS):** методы корреляционного анализа Pearson и Spearman's rho, метод статистического сравнения t-Student, проверка надежности с использованием коэффициента Альфа Кронбаха. [46; 166].

Для реализации основной цели, выполнения задач исследования и проверки выдвинутых гипотез были использованы следующие **инструменты исследования**.

**1. Шкала оценки трудности и неопределенности ситуации (ОТНС), разработанная Н.Е. Водопьяновой [96].** Шкала построена на основе транзакционной теории стресса, согласно которой стрессовая динамика определяется первичной и вторичной когнитивной оценкой ситуации. Первичная когнитивная оценка: позволяет определить опасность ситуации, её характер как «угрозу», «потерю» или «вызов». Вторичная когнитивная оценка: оценивает внешние и внутренние ресурсы личности, необходимые для преодоления ситуации, её изменения или адаптации.

Шкала ОТНС включает три субшкалы для первичной оценки профессионально-трудных ситуаций (ПТС) и пять субшкал для оценки ресурсов личности. Она позволяет определить восемь параметров когнитивной репрезентации, которые используются для:

категоризации стрессовых ситуаций, расчета комплексной оценки стрессогенности, выявления наиболее значимых детерминант рабочих стрессов.

Общий показатель стрессогенности ситуации («X») рассчитывается как среднее значение всех субшкал, включающих такие параметры, как «степень угрозы», «степень утраты/потери», «степень вызова», «возможность контроля», «сложность понимания и управления ситуацией», «автономность ситуации», «повторяемость» и «осведомленность (опыт)».

Надежность методики подтверждена расчетом коэффициента Alpha Cronbach (значения варьируют от 0,661 до 0,904, что свидетельствует о высокой надежности). Анализ средних значений и стандартных отклонений подтвердил валидность методики.

Данная шкала предоставила возможность количественного измерения стрессогенности профессионально-трудных ситуаций и анализа их детерминант в контексте когнитивной оценки.

**2. Шкала психологического стресса PSM-25.** Шкала предназначена для измерения феноменологической структуры переживаний стресса, охватывая соматические, эмоциональные и поведенческие аспекты [96]. Основная цель — оценка уровня стрессовых ощущений за истекшие 4–5 дней. Респонденту предлагается оценить свое состояние по 25 пунктам, используя 8-балльную шкалу (от «никогда» до «постоянно»). Итоговая сумма баллов интерпретируется как интегральный показатель психической напряженности (ППН), который подразделяется на три уровня: высокий уровень стресса (более 125 баллов), средний уровень стресса (от 100 до 125 баллов), низкий уровень стресса (менее 99 баллов), что свидетельствует о психической адаптивности личности к рабочим нагрузкам.

Шкала была первоначально разработана во Франции (Lemur, Tessier & Fillion, 1990) и впоследствии переведена и валидизирована в Испании, Англии, Японии и других странах. Русскоязычный вариант переведен и адаптирован Н.Е. Водопьяновой на выборке учителей, сотрудников коммерческого сектора и студентов, что подтверждает универсальность методики и возможность ее применения в различных профессиональных группах для людей в возрасте от 18 до 65 лет [96]. В рамках нашего исследования шкала использовалась для оценки уровня психологического стресса студентов-выпускников на этапе завершения обучения и необходимости поиска работы по специальности.

Надежность шкалы PSM-25 подтверждена расчетом коэффициента Alpha Cronbach, который составил 0,874, что свидетельствует о высоком уровне надежности. Валидность

методики подтверждена расчетами средних значений и стандартных отклонений, представленных в приложениях.

**3. Тест оценки уровня общительности.** Тест оценки уровня общительности, разработанный В.Ф. Ряховским, широко используется в социальной психологии и направлен на диагностику общего уровня коммуникабельности человека [63; 72]. Коммуникабельность определяется автором как одно из важнейших качеств, необходимых для профессионального успеха в ряде сфер.

Тест включает 16 вопросов, направленных на выявление типичного или предпочитаемого поведения респондента в различных ситуациях, отличающихся эмоциональной насыщенностью и сложностью.

Суммарный балл рассчитывается по всем 16 позициям, максимальное количество баллов – 32, минимальное – 0. Интерпретация результатов основывается на классификаторе, предложенном автором теста, который выделяет семь уровней коммуникабельности – от выраженной некоммуникабельности, затрудняющей социальное взаимодействие, до чрезмерной коммуникабельности, которая мешает плодотворным отношениям.

Оптимальный уровень коммуникабельности находится в диапазоне от 9 до 24 баллов, что указывает на адекватные коммуникативные навыки без излишней скованности или навязчивости [174].

Надежность теста подтверждена значением коэффициента Alpha Cronbach, который составил 0,929, что свидетельствует о высокой надежности. Валидность теста подтверждена расчетом средних сравнений и стандартных отклонений.

**4. Методика исследования уровня эмпатийных тенденций.** Методика исследования уровня эмпатийных тенденций, разработанная И.М. Юсуповым, успешно применяется для изучения уровня эмпатии, которая определяется как способность сопереживать, становиться на позицию другого человека и проявлять эмоциональную отзывчивость [105; 175; 186].

Эмпатия рассматривается как умение принимать чувства и понимать душевное состояние других людей, основываясь на собственном опыте и восприятии. Методика включает 36 тезисов, которые респондент оценивает по степени согласия/несогласия, используя шкалу из шести вариантов ответа, каждому из которых соответствует числовое значение от 0 до 5. Полученные результаты классифицируются на пять уровней: «очень высокий», «высокий», «средний», «низкий» и «очень низкий» уровень эмпатии.

Надежность методики подтверждена расчетом коэффициента Alpha Cronbach, который составил 0,716, что указывает на высокий уровень надежности. Расчеты средних сравнений и стандартных отклонений подтвердили валидность результатов.

**5. Тест-опросник измерения мотивации достижения (ТМД).** Тест является модификацией теста-опросника А. Мехрабиана, адаптированного М.Ш. Магомед-Эминовым, и служит для диагностики двух устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. Методика применяется для определения, какой из мотивов доминирует у респондента [217].

Согласно Г. Мюррею, мотивация достижения выражается в потребности преодолевать препятствия, добиваться высоких результатов, самосовершенствоваться, соперничать с другими, опережать их и реализовывать свои таланты, что способствует повышению самоуважения.

Тест состоит из двух форм: мужской (форма А) и женской (форма Б), и предназначена для исследования мотивации достижения у школьников старших классов и студентов. Тест измеряет результирующую тенденцию мотивации, определяя доминирующий мотив. Высокие показатели указывают на преобладание стремления к достижению успеха, низкие – на склонность избегать неудачи.

Надежность теста подтверждена коэффициентом Alpha Cronbach (0,822), что свидетельствует о высокой надежности. Валидность результатов установлена расчетом средних сравнений и стандартных отклонений.

**6. Метод исследования уровня субъективного контроля (УСК).** Метод используется в психодиагностике, семейном консультировании, профотборе и школах для обследования старшеклассников. Методика была создана психоневрологическим институтом им. В.М. Бехтерева в Ленинграде [174; 185].

Подобные исследования впервые апробированы в США в 1960-х годах, наиболее известной из которых является шкала «Локус контроля» Дж. Роттера.

Опросник УСК включает 44 позиции, направленные на измерение интернальности-экстернальности в различных сферах: семейные и межличностные отношения, здоровье и болезнь, производственные отношения. Из 7 шкал, входящих в методику, для данного исследования были выбраны: шкала общей интернальности (Ио), шкала интернальности в области достижений (Ид), шкала интернальности в области неудач (Ин), шкала интернальности в области производственных отношений (Ип).

Респонденту предлагается отвечать по бинарной шкале «согласен/не согласен». Итоговые баллы по каждой шкале (так называемые «сырые» баллы) преобразуются в стандартные оценки (станы) и сопоставляются с нормой, составляющей 5,5 стенов. Показатели ниже 5,5 указывают на экстернальный тип контроля, выше 5,5 – на интернальный.

Надежность методики проверена коэффициентом Alpha Cronbach (от 0,723 до 0,902), что свидетельствует о высокой надежности опросника. Валидность подтверждена расчетами средних сравнений и стандартных отклонений.

Данный инструмент был использован для анализа ресурсов личности, способствующих преодолению трудных жизненных ситуаций и эффективному выбору стратегий поведения.

**7. Копинг-тест Лазаруса** (адаптирован Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой) используется для оценки копинг-механизмов, способов преодоления трудных ситуаций и когнитивных стратегий личности. Этот опросник является первой стандартной методикой в области измерения копинга [133].

Изначально тест был разработан Folkman & Lazarus (1980) на основе «Контрольного перечня способов копинга» (Ways of Coping Checklist – WCC), содержащего 68 пунктов, позднее сокращенного до 50 утверждений. Участникам предлагается оценить, как часто они прибегают к предложенным вариантам поведения в трудных жизненных ситуациях. Утверждения сгруппированы в 8 шкал: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы и положительная переоценка [133].

Надежность методики проверена с использованием коэффициента Alpha Cronbach (от 0,670 до 0,912), что указывает на высокий уровень. Валидность теста подтверждена расчетами средних сравнений и стандартных отклонений.

Методика применялась для изучения особенностей поведения личности в трудных и стрессовых ситуациях. Стрессовые ситуации требуют от человека применения различных копинг-стратегий, которые могут включать их преодоление, снижение негативных последствий, избегание или терпение трудностей.

Согласно мнению авторов теста, копинг-стратегии представляют собой целенаправленное социальное поведение, направленное либо на активное преобразование ситуации (в случае её контролируемости), либо на адаптацию к неконтролируемым

обстоятельствам. Эффективность копинг-стратегии определяется характером проблемной ситуации и наличием у человека необходимых ресурсов. Стратегии, которые могут быть эффективными в одном случае, могут оказаться бесполезными в другом [134].

На констатирующем этапе исследования была выдвинута следующая **основная гипотеза**: оценка трудности и неопределенности ситуации, в сочетании с неконструктивными стратегиями поведения, а также недостатком личностных ресурсов и гибких навыков для принятия решений в процессе поиска работы, способствуют проявлению стресса трудоустройства как разновидности социального стресса.

В соответствии с общей гипотезой были сформулированы **рабочие гипотезы**.

1. Ситуация поиска работы воспринимается выпускниками вузов как трудная и неопределенная.

2. Трудность и неопределенность ситуации поиска работы являются факторами, способствующими переживанию стресса.

4. Значительная часть выпускников вузов не обладает достаточным набором личностных ресурсов и гибких навыков, таких как мотивация достижения успеха, интернальный локус контроля и коммуникативные компетенции, необходимых для конструктивного принятия решений в процессе поиска работы.

5. В условиях трудности и неопределенности ситуации поиска работы выпускники вузов чаще прибегают к неэффективным копинг-стратегиям.

## **2.2. Соотношение когнитивной оценки трудности и неопределенности ситуации поиска работы и стресса трудоустройства у выпускников высших учебных заведений**

Под трудной жизненной ситуацией в рамках нашего исследования понимается ситуация, предъявляющая человеку специфические внешние и внутренние требования, которые оцениваются им как подвергающие испытанию или превышающие его внутренние ресурсы [212]. В свою очередь, профессионально-трудные ситуации представляют собой единицы анализа взаимодействия человека с требованиями профессиональной деятельности, формируемыми в определенных организационных условиях [74].

Для изучения реакции студентов на когнитивную оценку будущих профессиональных ситуаций была использована методика «Шкала оценки трудности и неопределенности ситуации» (ОТНС), разработанная Н.Е. Водопьяновой [97]. На основе данной методики проводились измерения по следующим параметрам:

- показатели по шкале оценки трудности и неопределенности ситуации (ОТНС) для пяти профессионально-трудных ситуаций;
- общие средние показатели по оценке трудности и неопределенности ситуации (ОТНС) по восьми параметрам когнитивной репрезентации;
- средние показатели оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) для респондентов, разделенных по полу;
- средние показатели стрессогенности профессиональных ситуаций для респондентов, разделенных по полу;
- средние показатели оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) для респондентов, разделенных по профессиональной принадлежности;
- средние показатели стрессогенности профессиональных ситуаций для респондентов, разделенных по профессиональной принадлежности.

Для качественной обработки полученных данных сначала были занесены показатели, полученные по методике ОТНС, с последующей их количественной и качественной обработкой [97]. Респондентам предлагалось оценить пять профессионально-трудных ситуаций, связанных с их будущей профессиональной деятельностью. По результатам измерений был произведен подсчет:

- общих показателей стрессогенности каждой из предложенных ситуаций;
- первичной когнитивной оценки профессионально-трудных ситуаций (ПТС), которые отражали основные типы стрессовых ситуаций («потеря», «угроза», «вызов»);
- вторичной оценки ситуации в контексте личностных ресурсов респондентов.

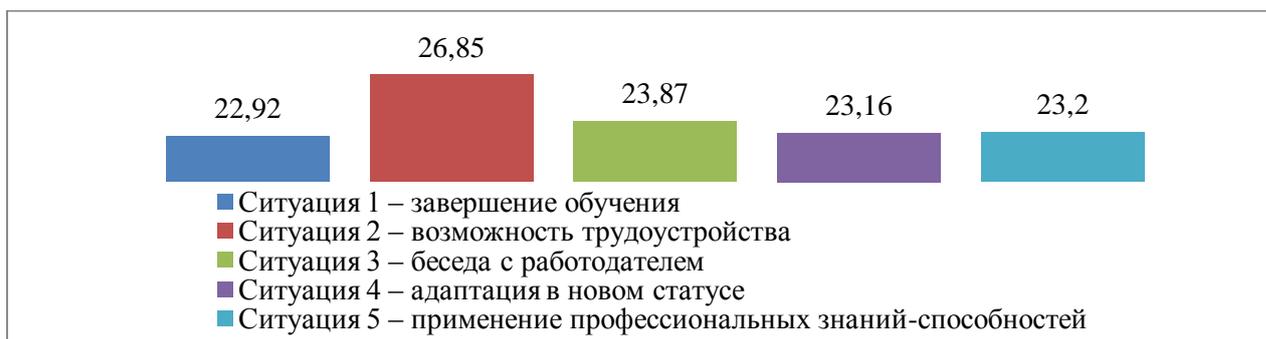
Подсчет средних значений по шкале ОТНС осуществлялся по следующим параметрам: 56 баллов – максимально возможный результат; 8 баллов – минимальный показатель.

Интерпретация данных: 8–25 баллов – низкий уровень сложности ситуации; 26–40 баллов – средний уровень сложности; свыше 40 баллов – высокий уровень сложности.

Дальнейший анализ включал сопоставление когнитивных оценок с уровнями стрессогенности для определения ключевых детерминант восприятия профессионально-трудных ситуаций.

На основании сопоставительно-сравнительного анализа общих средних показателей по шкале оценки трудности и неопределенности ситуации (Рис. 2.3) было выявлено, что среди предложенных профессионально-трудных ситуаций респонденты оценили как ситуацию средней сложности только возможность трудоустройства после

завершения обучения ( $\text{mean} = 26,85$ ), обозначаемую далее как Ситуация 2 – возможность трудоустройства.



**Рис. 2.3. Общие средние показатели по шкале оценки трудности и неопределенности ситуации**

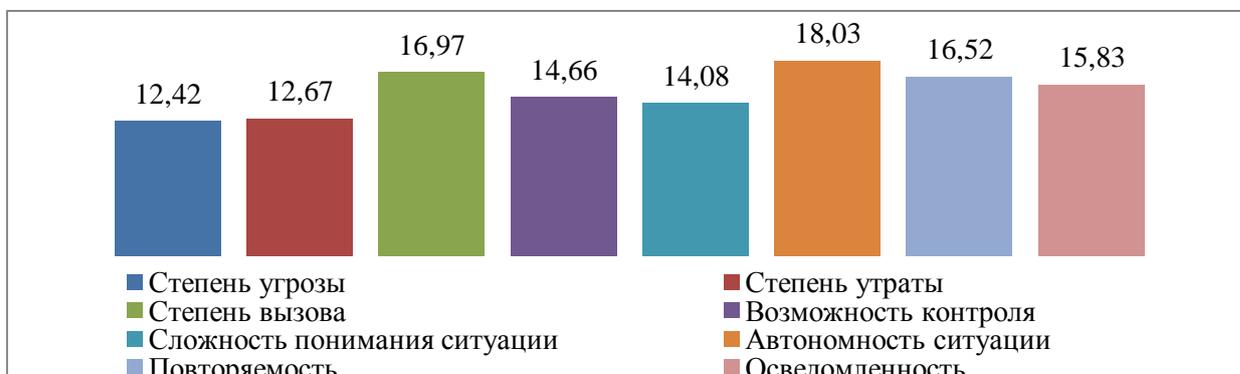
Остальные четыре ситуации, а именно: завершение обучения в вузе ( $\text{mean} = 22,92$ ), обозначаемая далее как Ситуация 1 – завершение обучения; беседа с работодателем ( $\text{mean} = 23,87$ ), обозначаемая далее как Ситуация 3 – беседа с работодателем; адаптация в новом статусе ( $\text{mean} = 23,16$ ), обозначаемая далее как Ситуация 4 – адаптация в новом статусе; применение профессиональных знаний и способностей ( $\text{mean} = 23,20$ ), обозначаемая далее как Ситуация 5 – применение профессиональных знаний-способностей, были оценены респондентами как менее сложные, что соответствует низкому уровню сложности.

Эти данные позволяют сделать вывод, что респонденты воспринимают возможность трудоустройства как наиболее стрессогенную из всех предложенных профессионально-трудных ситуаций, что требует от них большей когнитивной и эмоциональной мобилизации. В то же время, остальные ситуации оцениваются как менее напряженные, что может свидетельствовать о наличии у респондентов ресурсов и опыта для их преодоления.

На следующем этапе исследования были изучены восемь параметров когнитивной репрезентации, включающие три субшкалы первичной когнитивной оценки профессионально-трудных ситуаций (ПТС), соответствующих основным типам стрессовых ситуаций («потеря», «угроза», «вызов»), и пять субшкал вторичной оценки ситуации относительно собственных ресурсов личности (Рис. 2.4).

Результаты тестирования когнитивной репрезентации профессионально-трудных ситуаций, представленные на рисунке 2.4, показывают, что низкий уровень (12,42–14,66) наблюдается по таким когнитивным оценкам, как степень угрозы (12,42), степень утраты (12,67), сложность понимания ситуации (14,66) и возможность контроля (14,08). Эти показатели свидетельствуют о том, что респонденты воспринимают эти аспекты как менее

значимые или менее сложные в контексте профессиональных ситуаций. Средний уровень (15,83–18,03) продемонстрировали такие параметры, как степень вызова (16,97), осведомленность (15,83), повторяемость (16,52) и автономность ситуации (18,03), что указывает на их умеренную значимость в когнитивной оценке сложных ситуаций.



**Рис. 2.4. Общие средние показатели параметров когнитивной репрезентации**

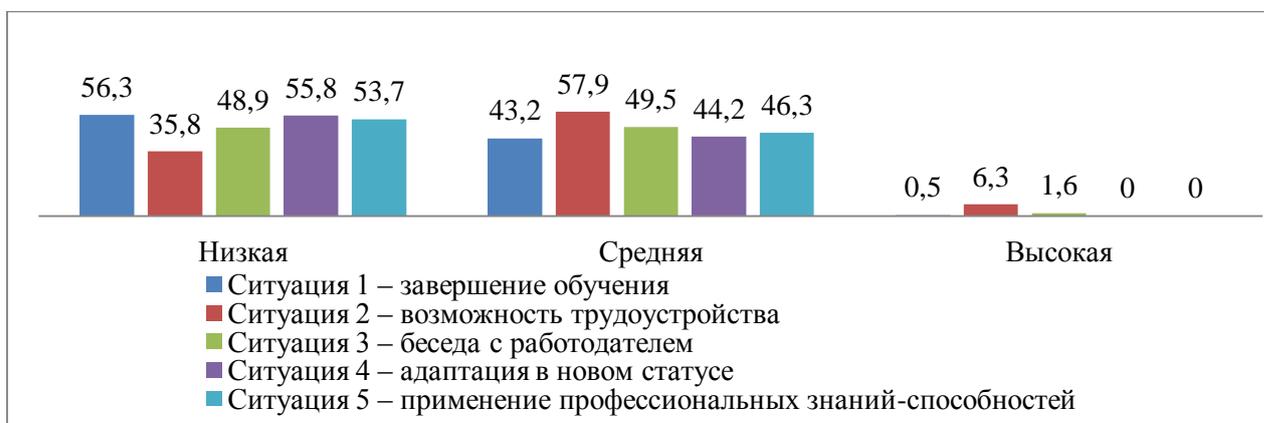
Общий анализ результатов показывает, что средние показатели когнитивной репрезентации в целом находятся на уровне средней сложности, что может свидетельствовать о наличии умеренных трудностей у респондентов при восприятии профессионально-трудных ситуаций. При этом параметры низкого уровня, такие как угроза, утрата, сложность понимания и возможность контроля, указывают на ограниченную уверенность или недостаток адаптивных стратегий в ответ на профессиональные вызовы. Средние значения степени вызова, осведомленности и повторяемости отражают их большую значимость в оценке ситуаций. Полученные данные подчеркивают необходимость дальнейшего анализа, так как средний уровень сложности когнитивных оценок может увеличивать риск трудностей адаптации и стресса у выпускников.

Результаты когнитивной оценки профессиональных ситуаций, представленные на рисунке 2.5, отражают процентное распределение респондентов по уровням сложности и трудности восприятия предложенных профессиональных ситуаций.

Большинство респондентов оценили ситуации как низко- или среднесложные. На низком уровне сложности оказались ситуации завершения обучения (56,3%), беседы с работодателем (55,8%), адаптации в новом статусе (53,7%), применения профессиональных знаний (46,3%) и возможности трудоустройства (35,8%). Средний уровень сложности преобладал для ситуации возможности трудоустройства (57,9%), в то время как остальные ситуации также были оценены значительной частью респондентов как средней сложности (от 43,2% до 49,5%). Высокий уровень сложности встречается

крайне редко и был отмечен только для ситуации возможности трудоустройства (6,3%) и беседы с работодателем (1,6%).

Общий анализ указывает, что средний уровень сложности профессиональных ситуаций преобладает в оценках большинства респондентов, что, согласно литературным данным, может повышать риск возникновения адаптационных трудностей и профессионального стресса. Выявление высоких показателей сложности у небольшой группы респондентов (6,3%) требует дополнительного внимания и разработки поддерживающих программ, направленных на развитие устойчивости к стрессу и адаптационных стратегий, что особенно актуально для выпускников вузов, впервые сталкивающихся с профессиональными вызовами.



**Рис. 2.5. Средние показатели по шкале оценки трудности и неопределенности ситуации (в %)**

Анализ результатов, представленных на рисунке 2.5, показывает значительные различия в восприятии сложности и неопределенности различных профессиональных ситуаций студентами-выпускниками. Рассмотрим показатели для каждой ситуации более подробно.

*Ситуация завершения обучения в вузе* характеризуется преобладанием низких оценок сложности (56,3%), что было отмечено 107 респондентами. Средний уровень сложности указали 43,2% респондентов, а только 0,5% участников отметили эту ситуацию как высокую по сложности. Это свидетельствует о том, что около половины респондентов воспринимают завершение обучения как умеренно сложный процесс, что можно отнести к предстрессовому состоянию.

*Ситуация возможности трудоустройства* оценивается более напряженно: 35,8% респондентов воспринимают ее как низкую по сложности, 57,9% – как среднюю, а 6,3% участников отнесли ее к высокой степени сложности. Это указывает на значительное

увеличение доли студентов, испытывающих сложности и беспокойство в связи с перспективами трудоустройства.

*Ситуация беседы с работодателем* является наиболее стрессовой среди представленных. Высокую степень сложности указали 1,6% респондентов, среднюю – 49,5%, а низкую – 48,9%. Эти данные показывают, что более половины респондентов испытывают значительное беспокойство, связанное с этим этапом поиска работы.

*Ситуация адаптации в новом статусе* была оценена как низкая по сложности 55,8% респондентов, а как средняя – 44,2%. Высоких оценок сложности данная ситуация не получила. Это свидетельствует о том, что студенты воспринимают адаптацию как менее проблемный аспект профессионального становления.

*Ситуация применения профессиональных знаний и способностей* продемонстрировала схожие результаты: низкую степень сложности отметили 53,7% респондентов, среднюю – 46,3%, а высокая степень сложности не была зафиксирована (0%).

В целом, анализ показывает, что около половины студентов оценивают представленные ситуации как умеренно сложные, в то время как другая половина испытывает затруднения и страхи, связанные с профессиональным становлением. Эти опасения чаще наблюдаются у выпускников со средними академическими результатами, которые испытывают недостаток уверенности в своих силах. Это подчеркивает необходимость разработки поддерживающих программ для улучшения их уверенности и готовности к профессиональной деятельности.

При детальном анализе анкет были выявлены две группы респондентов с различными подходами к оценке сложностей профессиональных ситуаций. Более оптимистичные когнитивные оценки дали студенты, проявившие активность и инициативу во время прохождения практики, а также принимавшие участие в различных проектах и тренингах. Интересно, что аналогичные положительные оценки продемонстрировали и те респонденты, которые, будучи «нерадивыми» студентами, либо не намерены связывать свое будущее с полученной профессией, либо надеются на благоприятное стечение обстоятельств при поиске работы.

Большинство респондентов оценивают ситуации как средней степени сложности. Учитывая, что предложенные ситуации однотипны и связаны с поиском работы, а также тот факт, что одна из них, несмотря на свою очевидную значимость, получила наибольшее количество средних и низких оценок сложности, можно предположить активацию у

респондентов защитных механизмов. Это свидетельствует о психологической защите перед трудностями, с которыми выпускники сталкиваются в процессе окончания вуза и поиска работы.

Анализ показателей по восьми параметрам когнитивной репрезентации, представленных на рисунке 2.6, показал следующие результаты.



**Рис. 2.6. Сравнительные показатели когнитивной оценки профессионально-трудных ситуаций и собственных ресурсов, выраженные в процентах (%)**

Первичные когнитивные оценки профессионально-трудных ситуаций, такие как степень угрозы, утраты и вызова, распределились следующим образом.

*Степень угрозы* как низкую (ситуация не несет угрозы) оценили 142 респондента, что составляет 74,7%; как среднюю – 45 респондентов (23,7%); как высокую (ситуация грозит большими потерями) – только 3 респондента (1,6%).

*Степень утраты* (значимая потеря, разлука или утрата чего-либо важного) была оценена как низкая 136 респондентами (71,6%); как средняя – 51 респондентом (26,8%); как высокая – 3 респондентами (1,6%).

*Степень вызова*, требующая сложных и потенциально рискованных форм поведения, была оценена на среднем уровне 104 респондентами (54,7%); как низкую – 74 респондентами (38,9%); как высокую – 12 респондентами (6,4%).

Вторичные когнитивные оценки относительно личностных ресурсов также продемонстрировали характерное распределение:

*Возможность контроля* оценивают как низкую 106 респондентов (55,7%), как среднюю – 78 респондентов (41,1%), и как высокую – всего 6 респондентов (3,2%).

Эти данные указывают на то, что большинство респондентов склонны воспринимать профессионально-трудные ситуации с позиции низкого или среднего

уровня угрозы и утраты, а также со средним уровнем вызова. Однако возможности контроля, как часть вторичной оценки, в значительной мере воспринимаются как ограниченные, что может свидетельствовать о низкой уверенности респондентов в своих ресурсах для управления такими ситуациями.

Результаты тестирования демонстрируют, что оценки когнитивной репрезентации профессионально-трудных ситуаций преимущественно находятся на низком или среднем уровне, что указывает на относительно благоприятное восприятие большинства респондентов. Например, *сложность понимания ситуации* получила низкую оценку у 58,9% респондентов, среднюю у 40,6%, и только 0,5% участников указали на высокий уровень сложности.

*Ситуация автономности* была оценена как средняя у 48,4% респондентов, низкой сложности её посчитали 36,8%, а высокая сложность была отмечена 14,8% респондентов, что является сравнительно высоким показателем для данного параметра.

*Повторяемость ситуации* показала, что 56,3% респондентов оценивают её как среднюю, 38,4% – как низкую и 5,3% – как высокую.

*Ситуация осведомленности* продемонстрировала схожие результаты: 48,4% респондентов оценили её как среднюю, 45,8% – как низкую, и только 5,8% – как высокую.

Суммируя результаты, можно отметить, что наиболее низкие уровни когнитивной тревоги наблюдаются в отношении таких параметров, как *степень угрозы* (74,7% низких оценок) и *степень утраты* (71,6% низких оценок). Также значительный процент респондентов не испытывают серьёзных трудностей с пониманием ситуации (58,9%) и возможностью контроля (55,8%). *Осведомлённость* и *автономность* находятся на среднем уровне сложности, хотя 14,8% респондентов всё же считают автономность ситуации достаточно сложной.

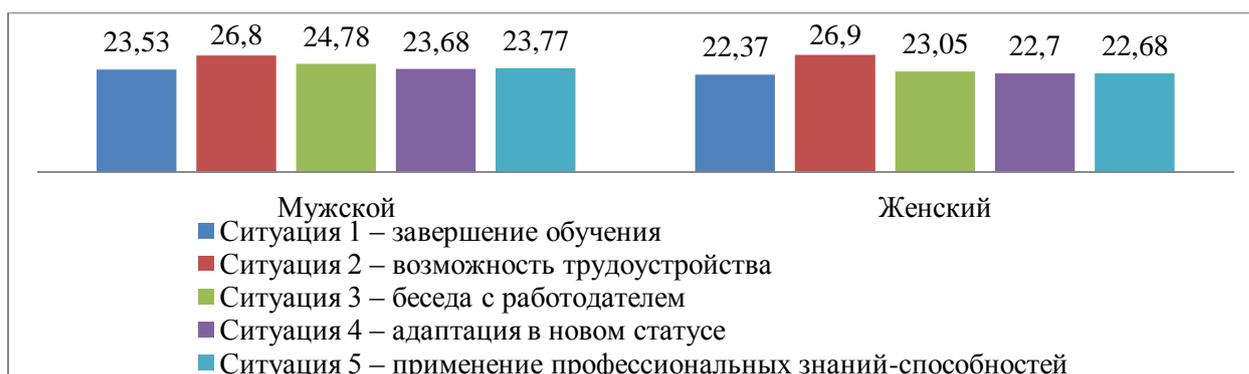
Средний уровень сложности наиболее часто встречается при оценке таких параметров, как *повторяемость* (56,3%) и *степень вызова* (54,7%). Показатели *автономности*, *осведомлённости*, *возможности контроля* и *сложности понимания ситуации* колеблются в пределах 40-48%, что указывает на умеренную сложность восприятия данных аспектов.

Высокие оценки сложности встречаются значительно реже. Наиболее заметно это в отношении автономности ситуации (14,8%), вызова (6,4%) и осведомлённости (5,8%). Остальные параметры, такие как повторяемость, возможность контроля, степень угрозы и утраты, получают высокие оценки сложности лишь в 1,6-5,3% случаев, а *сложность*

*понимания ситуации* вообще была оценена как высокая только одним респондентом (0,5%).

Таким образом, анализ подтверждает, что большинство респондентов воспринимают профессионально-трудные ситуации относительно позитивно или нейтрально. Тем не менее, существует группа студентов, оценивающих данные ситуации как достаточно сложные. Это указывает на необходимость проведения дополнительных поддерживающих мероприятий и разработки эффективных копинг-стратегий.

Анализ оценки трудности и неопределенности различных профессиональных ситуаций (Рис. 2.7.) показал, что средние показатели между группами респондентов мужского и женского пола отличаются незначительно. У респондентов мужского пола значения оценки по всем ситуациям немного выше, чем у женского пола. Например, для ситуации завершения обучения средний показатель у мужчин составил 23,53, тогда как у женщин — 22,37. Аналогичная картина наблюдается для ситуации беседы с работодателем, где средний показатель у мужчин составил 24,78, а у женщин — 23,05.

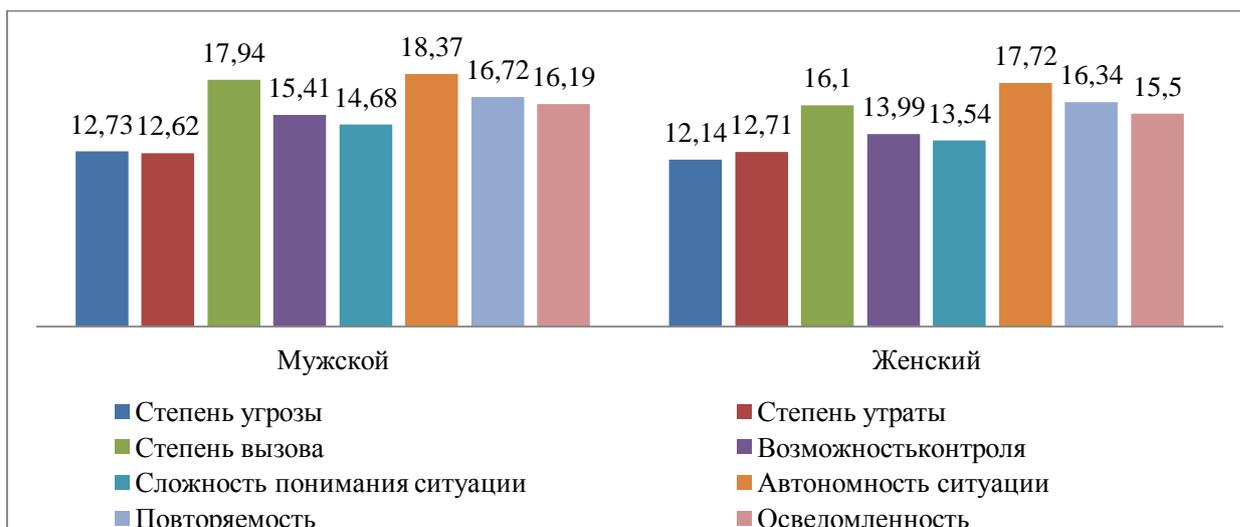


**Рис. 2.7. Средние показатели по оценке трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) для групп респондентов по полу**

Результаты статистического сравнения средних значений указали на отсутствие значимых различий между группами по всем ситуациям ( $p > 0,1$ ), что свидетельствует о том, что пол респондентов практически не влияет на восприятие трудности и неопределенности ситуаций поиска работы (Приложение 1.1.).

При сравнении средних показателей когнитивной репрезентации трудности профессиональных ситуаций (Рис. 2.8.) выявлено одно статистически значимое различие — в оценке степени вызова ( $t = 2,214$  при  $p = 0,028$ ; Приложение 1.2.). Средний показатель у мужчин составил 17,94, что выше, чем у женщин, где он равен 16,10. Это различие указывает на большую склонность респондентов мужского пола воспринимать ситуацию поиска работы как вызов. Это может быть связано с доминирующими когнитивными

представлениями, присущими мужчинам, такими как стремление к сопротивлению, настойчивость и твердость позиций в сложных жизненных обстоятельствах.



**Рис. 2.8. Показатели когнитивной репрезентации трудности профессиональных ситуаций для групп респондентов по полу**

При анализе когнитивных оценок трудности и неопределенности различных профессиональных ситуаций у респондентов мужского и женского пола были выявлены интересные различия в восприятии и оценке. В целом, у респондентов мужского пола наблюдается немного более высокая степень уверенности в своих силах и ресурсах для преодоления профессионально трудных ситуаций. Это может быть связано с социальной ролью, приписываемой мужчинам, а также с их склонностью воспринимать профессиональные задачи как вызов, требующий активного подхода.

У респондентов женского пола, напротив, наблюдаются показатели, демонстрирующие более высокий уровень осторожности и осознанности. Женщины чаще оценивают ситуации через призму осведомленности и повторяемости, что может говорить об их склонности к детальному анализу и прогнозированию будущих событий. Однако это также может свидетельствовать о большей тревожности и осторожности при столкновении с профессиональными вызовами.

При оценке различных ситуаций, таких как завершение обучения, возможность трудоустройства или беседа с работодателем, мужчины, как правило, демонстрируют большую готовность видеть их как стимул к действию, что выражается в доминировании когнитивной репрезентации вызова. У женщин же наблюдается более сбалансированное распределение оценок, что может быть связано с их более прагматичным подходом к профессиональной деятельности.

Результаты анализа указывают на то, что мужской подход может быть более направленным на активное преодоление трудностей, в то время как женщины больше склонны учитывать риски и анализировать ситуацию с точки зрения ресурсов и возможных препятствий. Такой подход демонстрирует значимость гендерного фактора в оценке трудности и неопределенности профессиональных ситуаций, что важно учитывать при разработке программ поддержки и подготовки молодых специалистов.

На рисунке 2.9 представлены данные, отражающие средние показатели оценки трудности и неопределенности профессионально-трудных ситуаций (ОТНС) для респондентов, разделенных по профессиональной принадлежности (педагогические, социально-поведенческие/правовые и экономические специальности). Анализ полученных результатов позволяет выявить как общие тенденции, так и специфические различия между группами.



**Рис. 2.9. Средние показатели оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) для групп респондентов по профессиональной принадлежности**

*Ситуация завершения обучения в вузе.* Средние показатели по данной ситуации оказались примерно одинаковыми у респондентов педагогических (mean=23,47) и социально-поведенческих/правовых специальностей (mean=23,79), но значительно ниже у представителей экономических специальностей (mean=20,66). Это указывает на более стрессогенное восприятие ситуации окончания обучения студентами педагогических и социально-поведенческих направлений.

*Ситуация возможности трудоустройства.* Наивысший средний показатель наблюдается у респондентов педагогических специальностей (mean=27,47), что указывает на значительную сложность восприятия поиска работы после окончания вуза. У

респондентов социально-поведенческих/правовых (mean=26,44) и экономических специальностей (mean=26,85) результаты схожи, но чуть ниже.

*Ситуация беседы с работодателем.* Респонденты педагогических (mean=24,52) и экономических специальностей (mean=23,7) демонстрируют схожую оценку данной ситуации, в то время как у респондентов социально-поведенческих специальностей средний показатель выше (mean=26,85). Это может быть связано с особенностями их подготовки и предполагаемыми требованиями к коммуникации.

*Ситуация адаптации в новом статусе.* Средние показатели по этой ситуации практически совпадают у респондентов экономических (mean=22,6), социально-поведенческих (mean=23,41) и педагогических специальностей (mean=23,4), что свидетельствует об общих сложностях адаптации к новому профессиональному статусу.

*Ситуация применения профессиональных знаний.* Респонденты педагогических (mean=23,61) и экономических специальностей (mean=23,94) оценили эту ситуацию примерно одинаково, в то время как у представителей социально-поведенческих специальностей показатели несколько ниже (mean=22,51), что может отражать их неуверенность в практическом применении полученных знаний.

При статистическом сравнении результатов выявлены следующие особенности (Приложения 1.3-1.5).

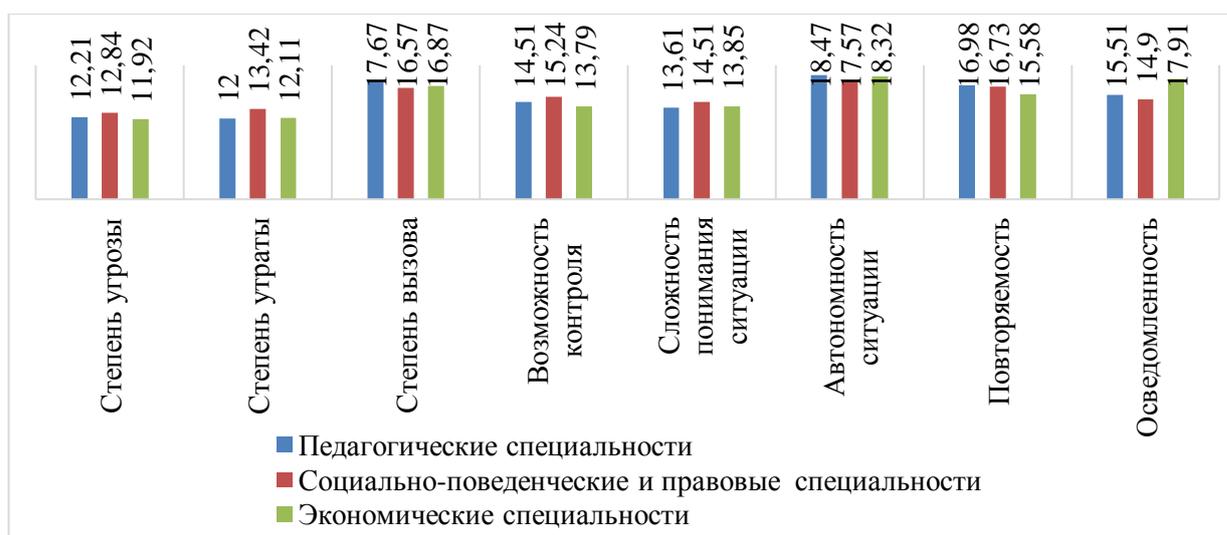
*Ситуация завершения обучения.* Сравнительный анализ средних показателей выявил значимые различия в оценке ситуации возможности завершения обучения в этом году. Средний показатель у студентов педагогических специальностей выше (23,47) по сравнению со студентами экономических специальностей (20,66), при  $t=2,135$  и  $p=0,035$ . Это указывает на то, что студенты педагогических специальностей воспринимают эту ситуацию как более стрессогенную.

Аналогичный анализ обнаружил различия и между студентами социально-поведенческих/правовых и экономических специальностей. Средний показатель у студентов социально-поведенческих/правовых специальностей составляет 23,79, что выше, чем у студентов экономических специальностей (20,66), при  $t=2,323$  и  $p=0,022$ . Это свидетельствует о том, что студенты социально-поведенческих/правовых специальностей также воспринимают ситуацию завершения обучения как более сложную.

По остальным ситуациям значимых различий между группами респондентов не выявлено, что свидетельствует о схожем восприятии профессионально-трудных ситуаций студентами разных направлений.

Анализ показал, что наиболее стрессогенной для респондентов всех специальностей является ситуация поиска работы после окончания вуза. Однако студенты экономических специальностей в целом демонстрируют менее стрессогенное восприятие предложенных ситуаций по сравнению с респондентами педагогических и социально-поведенческих специальностей. Это может быть связано с большей уверенностью в своих профессиональных перспективах и более развитой системой карьерного ориентирования. В то же время, студенты педагогических и социально-поведенческих направлений нуждаются в дополнительных мерах поддержки, чтобы справляться с трудностями профессионального становления.

Средние показатели стрессогенности профессиональных ситуаций (ОТНС) для групп респондентов по профессиональной принадлежности, представленные на рис. 2.10, позволяют провести детальный анализ различий между студентами педагогических, социально-поведенческих/правовых и экономических специальностей.



**Рис. 2.10. Средние показатели стрессогенности профессиональных ситуаций для групп респондентов по профессиональной принадлежности**

Средние показатели стрессогенности профессиональных ситуаций демонстрируют схожие значения у всех групп респондентов. Это подтверждает, что независимо от специальности восприятие сложностей профессиональных ситуаций оценивается респондентами примерно одинаково. Однако более глубокий статистический анализ выявил некоторые значимые различия, особенно по таким параметрам, как «осведомленность» (Приложения 1.6-1.9).

*Сравнение педагогических и социально-поведенческих/правовых специальностей:* различия по средним показателям стрессогенности профессиональных ситуаций

отсутствуют. Это говорит о том, что студенты обеих специальностей воспринимают профессионально-трудные ситуации сходным образом.

*Сравнение педагогических и экономических специальностей:* статистический анализ не выявил значимых различий между средними показателями. Это подтверждает, что студенты данных специальностей используют сходные подходы к оценке стрессогенности профессиональных ситуаций.

*Сравнение социально-поведенческих/правовых и экономических специальностей:* значимые различия обнаружены по параметру «осведомленность» ( $t=-2,709$ ,  $p=0,007$ ). Средний показатель у студентов экономических специальностей выше ( $mean=17,91$ ) по сравнению со студентами социально-поведенческих/правовых специальностей ( $mean=14,9$ ). Это указывает на то, что экономисты обладают более выраженной готовностью использовать свой ресурс осведомленности для преодоления стрессовых ситуаций.

Высокий уровень осведомленности студентов экономических специальностей может свидетельствовать о том, что они имеют более развитую информационную базу или лучше подготовлены к анализу и оценке профессиональных трудностей. Это позволяет им эффективнее адаптироваться к изменениям и вызовам в профессиональной деятельности. Напротив, у студентов социально-поведенческих/правовых специальностей данный показатель ниже, что может быть связано с их меньшим опытом или недостаточной вовлеченностью в профессиональную среду.

Анализ подтверждает, что осведомленность как когнитивный ресурс является важным элементом в преодолении стрессогенности профессиональных ситуаций. Значительное преимущество студентов экономических специальностей по этому параметру может свидетельствовать о необходимости целенаправленной работы с другими группами студентов для повышения их готовности к сложным профессиональным ситуациям.

Корреляционный анализ между средними показателями оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) и средними показателями стрессогенности профессиональных ситуаций, представленный в таблице 2.1, позволяет рассмотреть взаимосвязь между этими параметрами.

Полученные результаты корреляционного анализа показывают наличие умеренной положительной связи высокой степени значимости между всеми исследуемыми параметрами ( $p \leq 0,001$ ). Это подтверждает, что восприятие профессиональных ситуаций

как более сложных связано с более высоким уровнем стрессогенности у респондентов. Такая зависимость наблюдается по всем пяти ситуациям, связанным с профессиональной деятельностью, что позволяет утверждать, что оценка сложности ситуации непосредственно влияет на субъективное восприятие уровня стресса.

**Таблица 2.1. Результаты корреляционного анализа между средними показателями оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) и средними показателями стрессогенности профессиональных ситуаций**

ОТНС		Ситуация 1	Ситуация 2	Ситуация 3	Ситуация 4	Ситуация 5
Степень угрозы	Pearson Correlation	,616**	,503**	,606**	,577**	,623**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	190	190	190	190	190
Степень утраты	Pearson Correlation	,545**	,584**	,545**	,584**	,573**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	190	190	190	190	190
Степень вызова	Pearson Correlation	,575**	,558**	,553**	,504**	,529**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	190	190	190	190	190
Возможность контроля	Pearson Correlation	,527**	,600**	,661**	,633**	,664**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	190	190	190	190	190
Сложность понимания ситуации	Pearson Correlation	,551**	,519**	,637**	,631**	,679**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	190	190	190	190	190
Автономность ситуации	Pearson Correlation	,594**	,545**	,549**	,592**	,566**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	190	190	190	190	190
Повторяемость	Pearson Correlation	,586**	,558**	,513**	,504**	,587**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	190	190	190	190	190
Осведомленность	Pearson Correlation	,516**	,525**	,569**	,566**	,535**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	190	190	190	190	190

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Расшифровка понятий:** ситуация 1 – завершение обучения, ситуация 2 – возможность трудоустройства, ситуация 3 – беседа с работодателем, ситуация 4 – адаптация в новом статусе, ситуация 5 – применение профессиональных знаний-способностей.

Результаты исследования когнитивной оценки трудностей и неопределенности профессиональных ситуаций у выпускников вузов, находящихся в процессе поиска работы, демонстрируют, что данный компонент играет ключевую роль в проявлении социального стресса в форме стресса трудоустройства. В данной части представлены

детальные результаты анализа, выявляющие, как выпускники оценивают такие аспекты, как угроза, утрата, вызов, возможность контроля, сложность понимания ситуации, автономность, повторяемость и осведомленность. Эти параметры помогают понять, какие элементы профессиональных ситуаций вызывают наибольший стресс и какие когнитивные стратегии задействуются для его преодоления.

Далее будет предложен подробный анализ каждого из аспектов когнитивной оценки, включая корреляционные связи между восприятием ситуации и уровнем стрессогенности, а также выводы, подчеркивающие основные проблемные зоны и возможности для их решения.

Когнитивный компонент социального стресса, проявляющийся в виде стресса трудоустройства у выпускников вузов, демонстрирует особенности когнитивной оценки, которая становится ключевым механизмом восприятия и реагирования на профессионально-трудные ситуации. Анализ результатов исследования показал следующее.

*Оценка ситуации угрозы:* выпускники часто воспринимают поиск работы как ситуацию с высоким уровнем неопределенности и риска. Угроза в данном контексте заключается в невозможности применения профессиональных знаний и навыков, что усиливает ощущение дефицита ресурсов и потенциальной утраты профессиональных перспектив. Это восприятие подтверждается высокой корреляцией между оценкой угрозы и стрессогенностью профессиональных ситуаций, особенно в контексте применения знаний ( $r=,623$ ,  $p=0,000$ ).

*Оценка ситуации утраты:* завершение учебы и потеря студенческого статуса оцениваются как травматичная утрата, особенно для выпускников, которые связывают свою идентичность с академической средой. Эта оценка также связана с переживанием утраты профессиональной стабильности, что приводит к увеличению уровня стресса ( $r=,584$ ,  $p=0,000$  для ситуации трудоустройства).

*Оценка ситуации вызова:* поиск работы воспринимается как вызов, требующий сложных и рискованных стратегий адаптации. Выпускники демонстрируют умеренную степень готовности к решению задач, связанных с трудоустройством, однако высокая оценка вызова сопровождается ростом стрессового напряжения, особенно в ситуации завершения обучения ( $r=,575$ ,  $p=0,000$ ).

*Возможность контроля:* восприятие контроля над ситуацией трудоустройства играет ключевую роль в снижении стрессогенности. Выпускники, ощущающие нехватку

контроля, чаще оценивают ситуации трудоустройства как сложные и вызывающие высокий уровень стресса (особенно в ситуациях беседы с работодателем,  $r=,661$ ,  $p=0,000$ ).

*Сложность понимания ситуации*: сложности в интерпретации и управлении профессиональными ситуациями усиливают их стрессогенность. Это особенно заметно в ситуациях применения профессиональных знаний, где параметр сложности демонстрирует наивысшую корреляцию со стрессом ( $r=,679$ ,  $p=0,000$ ).

*Автономность ситуации*: неопределенность в развитии событий и невозможность их прогнозирования усиливают ощущение беспомощности и усиливают стресс. Высокая корреляция автономности с ситуацией адаптации в новом статусе ( $r=,592$ ,  $p=0,000$ ) подтверждает этот вывод.

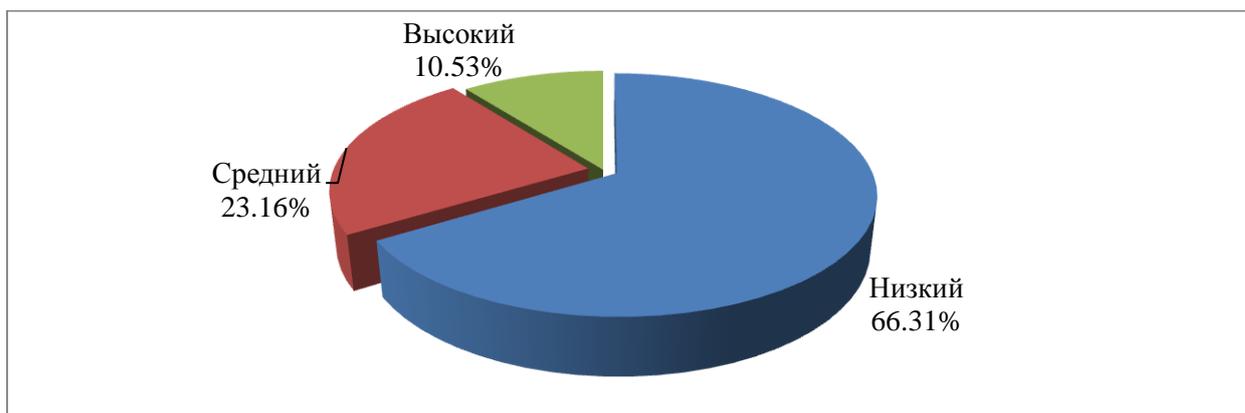
*Повторяемость*: субъективное восприятие вероятности повторения трудных ситуаций также связано с ростом стрессогенности. Выпускники, оценивающие завершение обучения как предсказуемую, но повторяющуюся проблему, демонстрируют более высокий уровень стресса ( $r=,586$ ,  $p=0,000$ ).

*Осведомленность (опыт)*: наличие или отсутствие опыта в преодолении подобных ситуаций влияет на уровень стресса. Например, респонденты с низкой оценкой информированности чаще испытывают высокий уровень стресса, особенно в ситуации беседы с работодателем ( $r=,569$ ,  $p=0,000$ ).

*Когнитивная оценка профессионально-трудных ситуаций оказывает прямое влияние на уровень стресса у выпускников вузов в процессе поиска работы. Ситуации, связанные с неопределенностью, сложностью интерпретации, отсутствием контроля и недостаточным опытом, усиливают стресс. Наиболее стрессогенными аспектами являются ситуации применения профессиональных знаний и беседы с работодателем. Эти данные подчеркивают важность разработки программ, направленных на улучшение когнитивной оценки ситуации и формирования эффективных копинг-стратегий. Такие программы могут способствовать снижению уровня стресса и повышению успешности трудоустройства выпускников.*

Анализ результатов тестирования с использованием Шкалы психологического стресса PSM-25 позволил детально рассмотреть состояние респондентов, находящихся под воздействием стресса (Рис. 2.11). Общие средние показатели стрессового состояния по всей выборке составили  $mean=91,07$ , что по шкале оценок соответствует низкому уровню стресса (менее 99 баллов). Это говорит о том, что у большинства респондентов

присутствует состояние психологической адаптации к рабочим нагрузкам и стрессовым ситуациям.



**Рис. 2.11. Показатели уровня стрессового состояния по всей выборке респондентов**

*Низкий уровень стресса* наблюдается у большинства респондентов – 126 человек (66,31%). Это свидетельствует о том, что их организм справляется с психическим воздействием извне. Они характеризуются сдержанным поведением и способностью регулировать свои эмоции.

*Средний уровень стресса* выявлен у 44 человек (23,16%). Респонденты с умеренными показателями демонстрируют частичную способность к самоконтролю. Они могут сохранять эмоциональное равновесие в большинстве случаев, но иногда допускают реакции на незначительные стрессовые факторы.

*Высокий уровень стресса* зафиксирован у 20 человек (10,53%). Эти респонденты показывают низкую способность к регуляции в стрессовых ситуациях, что проявляется в переутомлении, эмоциональном истощении, утрате самоконтроля и неспособности адекватно реагировать на внешние раздражители.

Большинство респондентов (66,31%) демонстрируют низкий уровень стресса, что указывает на высокий уровень психологической адаптации и устойчивости к рабочим нагрузкам. Однако 10,53% респондентов, находящихся на высоком уровне стресса, требуют внимания и, возможно, дополнительных поддерживающих программ для развития навыков эмоциональной регуляции и управления стрессом. Умеренные показатели стресса (23,16%) свидетельствуют о наличии отдельных проблем в управлении эмоциями, которые могут проявляться в определённых профессиональных ситуациях.

Анализ показателей стрессового состояния по полу показал, что уровень стресса практически не зависит от гендерной принадлежности. Средний показатель стрессового состояния у респондентов мужского пола составляет  $mean=90,30$ , а у респондентов

женского пола —  $mean=91,76$ . Статистическое сравнение средних значений не выявило значимых различий, что подтверждает схожесть уровня стрессового состояния между мужчинами и женщинами.

Анализ данных по специальностям показал, что респонденты всех групп в большинстве случаев демонстрируют низкий уровень стрессового состояния. Однако наблюдаются небольшие различия между группами. У респондентов социально-поведенческих и правовых специальностей уровень стресса немного выше и составляет  $mean=94,38$ . У респондентов педагогических специальностей этот показатель несколько ниже —  $mean=90,30$ , а самый низкий уровень стрессового состояния зафиксирован у респондентов экономических специальностей —  $mean=85,64$ . Статистическое сравнение средних показателей стрессового состояния по группам респондентов различных специальностей не выявило значимых различий, то есть уровень стрессового состояния практически не зависит от выбранной специальности (Приложение 1.10.).

Таким образом, можно сделать вывод, что уровень стрессового состояния у выпускников практически не зависит от выбранной специальности, что подтверждается отсутствием статистически значимых различий между группами респондентов различных направлений подготовки.

Используя коэффициент ранговой корреляции Spearman's rho, мы провели анализ тесноты связи между параметрами оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) и уровня психологического стресса, чтобы глубже понять взаимосвязь между когнитивной оценкой профессиональных ситуаций и проявлением стресса (Приложение 1.11.).

Результаты корреляционного анализа продемонстрировали, что чем более критически респонденты оценивают ситуацию завершения обучения в вузе, тем выше уровень их психологического стресса ( $p=0,006$ ). Это может быть связано с неопределенностью будущего, страхом перед ответственностью и необходимостью адаптации к новым жизненным условиям. Завершение обучения воспринимается как момент перехода, требующий от выпускников решения сложных профессиональных задач и создания плана действий, что зачастую провоцирует повышенное напряжение.

Ситуация беседы с работодателем также показала значимую корреляцию с уровнем стресса ( $p=0,001$ ). Негативное восприятие этой ситуации, связанное с возможными отказами, высоким уровнем конкуренции и необходимостью демонстрировать свои профессиональные навыки, усиливает стрессогенность. Респонденты, которые чувствуют

себя недостаточно подготовленными или сомневаются в своих коммуникативных способностях, оценивают эту ситуацию как критически сложную, что усугубляет их психологическое состояние.

Таким образом, анализ показывает, что стресс трудоустройства у выпускников вузов, проявляющийся в ситуации поиска работы, во многом зависит от их когнитивной оценки профессиональных задач. Чем выше уровень тревожности и восприятие трудностей, тем сильнее выражено стрессовое состояние. Эти результаты подчеркивают необходимость работы с выпускниками над развитием их стрессоустойчивости, а также обучением методам конструктивного анализа и адаптации к сложным профессиональным ситуациям.

Анализ результатов ранговой корреляции Spearman's rho между оценками стрессогенности профессиональных ситуаций и уровнем психологического стресса позволил выявить значимые зависимости, которые проливают свет на механизм формирования стресса трудоустройства (Таблица 2.2).

*Степень угрозы* показала тесную положительную корреляцию с уровнем психологического стресса ( $r=,637$ ,  $p=0,001$ ). Это указывает на то, что осознание угрозы в профессиональной ситуации, связанной с возможными потерями или неудачами, существенно усиливает стресс. Выпускники, которые воспринимают профессиональную ситуацию как угрожающую их стабильности или будущему, испытывают более высокий уровень стресса.

*Степень утраты* также продемонстрировала высокую корреляцию с уровнем стресса ( $r=,670$ ,  $p=0,000$ ). Это подчеркивает, что восприятие потери (например, утраты студенческого статуса или профессиональной неопределенности) усиливает стрессовые переживания.

*Возможность контроля* имеет сильную отрицательную связь с уровнем стресса ( $r=,655$ ,  $p=0,000$ ). Ограничение способности контролировать профессиональные ситуации, такие как адаптация в новом статусе или подготовка к собеседованию с работодателем, значительно повышает уровень психологического стресса.

*Сложность понимания ситуации* также коррелирует с уровнем стресса ( $r=,599$ ,  $p=0,006$ ). Чем труднее выпускникам интерпретировать сложность профессиональной ситуации и свои возможности справиться с ней, тем больше они подвержены стрессу.

**Таблица 2.2. Ранговая корреляция (Spearman's rho) показателей оценки стрессогенности профессиональных ситуаций и стрессового состояния**

<b>Оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС)</b>		<b>Шкала психологического стресса</b>
Степень угрозы	Correlation Coefficient	,637**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	190
Степень утраты	Correlation Coefficient	,670**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	190
Возможность контроля	Correlation Coefficient	,655**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	190
Сложность понимания ситуации	Correlation Coefficient	,599**
	Sig. (2-tailed)	,006
	N	190

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Анализ корреляционных связей показал, что основные факторы, способствующие увеличению стрессогенности профессиональных ситуаций, включают осознание угрозы, ощущение утраты, ограничение возможности контроля и сложность понимания происходящего. Эти аспекты тесно связаны с когнитивной оценкой стрессогенности и показывают, что психологический стресс во многом формируется через субъективное восприятие ситуации.

Результаты анализа подчеркивают, что стресс трудоустройства у выпускников вузов в значительной степени зависит от их когнитивного восприятия профессиональных ситуаций. Высокая оценка угрозы и утраты, а также ощущение отсутствия контроля усиливают стресс, что может препятствовать успешному поиску работы и адаптации к новым профессиональным условиям. Эти данные указывают на необходимость работы с выпускниками над развитием навыков адаптации, управления стрессом и формирования стратегий преодоления профессиональных трудностей.

Таким образом, выявленные корреляции подчеркивают важность целенаправленного подхода к снижению стрессогенности ситуаций трудоустройства, особенно через изменение когнитивной оценки выпускников, что позволит снизить уровень стресса и повысить их готовность к профессиональной деятельности.

Анализ полученных данных подтверждает частичное выполнение первой гипотезы исследования.

Ситуация поиска работы воспринимается выпускниками вузов как трудная и неопределенная. Однако важно отметить, что большинство респондентов оценивают

профессионально-трудные ситуации на уровне средней или низкой сложности. Например, возможность трудоустройства после окончания вуза была признана ситуацией средней сложности, в то время как остальные профессионально-трудные ситуации, такие как завершение обучения или беседа с работодателем, оцениваются как менее сложные и соответствуют низкому уровню сложности. Эти результаты показывают, что хотя респонденты и воспринимают поиск работы как стрессогенный процесс, уровень восприятия трудности варьирует в зависимости от конкретной ситуации. Умеренные когнитивные оценки также свидетельствуют о том, что большинство респондентов обладает определенными ресурсами для преодоления профессиональных вызовов, но в то же время сохраняются трудности, требующие дополнительной эмоциональной мобилизации.

Вторая гипотеза предполагала, что трудность и неопределенность ситуации поиска работы являются факторами, способствующими переживанию стресса. Корреляционный анализ подтверждает прямую связь между когнитивной оценкой сложности профессиональных ситуаций и уровнем стресса. Респонденты, воспринимающие ситуации как угрожающие или требующие значительных ресурсов для их решения, демонстрируют более высокий уровень психологического стресса. Например, высокая степень угрозы и утраты имеют тесную положительную связь с уровнем стрессового состояния, что подчеркивает влияние когнитивных оценок на развитие стресса.

В целом, результаты исследования подтверждают, что поиск работы рассматривается выпускниками вузов как умеренно сложный процесс, где наиболее критичной является ситуация трудоустройства. Эти данные указывают на необходимость разработки поддерживающих программ, направленных на повышение когнитивной уверенности и формирование адаптивных стратегий для преодоления стресса в условиях профессионального выбора.

### **2.3. Проявления копинг-стратегий у выпускников высших учебных заведений**

Р. Лазарус и С. Фолкман выделили 8 ситуативно-специфических копинг-стратегий, которые включают: планомерное решение проблем, позитивную переоценку, принятие ответственности, поиск социальной поддержки, конфронтацию, самоконтроль, дистанцирование и избегание [139]. С. Фолкман в своих исследованиях отметила, что копинг-стратегии, как правило, варьируются в зависимости от конкретной ситуации. Однако она также подчеркнула, что некоторые копинг-стратегии демонстрируют

относительную устойчивость, оставаясь неизменными вне зависимости от контекста. Это позволяет предположить, что определенные копинг-стратегии могут быть частью базовых личностных установок, влияющих на поведение индивида в различных стрессовых условиях [219].

Анализ средних показателей по копинг-стратегиям в выборке выпускников вузов выявил следующие закономерности: респонденты преимущественно применяют копинг-стратегии среднего уровня адаптивности. Это свидетельствует о базовой готовности к совладанию со стрессовыми ситуациями, однако использование данных стратегий носит ситуативный и непоследовательный характер. Подобная вариативность может быть обусловлена недостатком опыта или ограниченностью ресурсов, необходимых для эффективного преодоления сложных профессиональных задач (Приложение 2.1.).

Высокий уровень копинга, свидетельствующий о дезадаптации, наблюдается по следующим шкалам.

*Позитивная переоценка* ( $mean = 13,84$ ): респонденты часто прибегают к интерпретации стрессовой ситуации в положительном ключе, что может служить защитным механизмом, но при этом указывает на значительное внутреннее напряжение.

*Самоконтроль* ( $mean = 13,17$ ): высокая частота самоконтроля свидетельствует о попытках респондентов сдерживать свои эмоции и контролировать поведение, что в долгосрочной перспективе может привести к эмоциональному истощению.

Средний уровень копинга, указывающий на пограничное состояние адаптационного потенциала личности, был выявлен по следующим шкалам.

*Планирование решения проблемы* ( $mean = 12,54$ ): респонденты в целом готовы искать решения, но этот способ используется не всегда эффективно.

*Бегство-избегание* ( $mean = 11,55$ ): умеренная частота избегания указывает на желание респондентов временно отдалиться от стрессовой ситуации, что может как помогать, так и препятствовать адаптации.

*Поиск социальной поддержки* ( $mean = 10,65$ ): средний уровень поиска поддержки говорит о недостаточной активной коммуникации респондентов в стрессовых ситуациях.

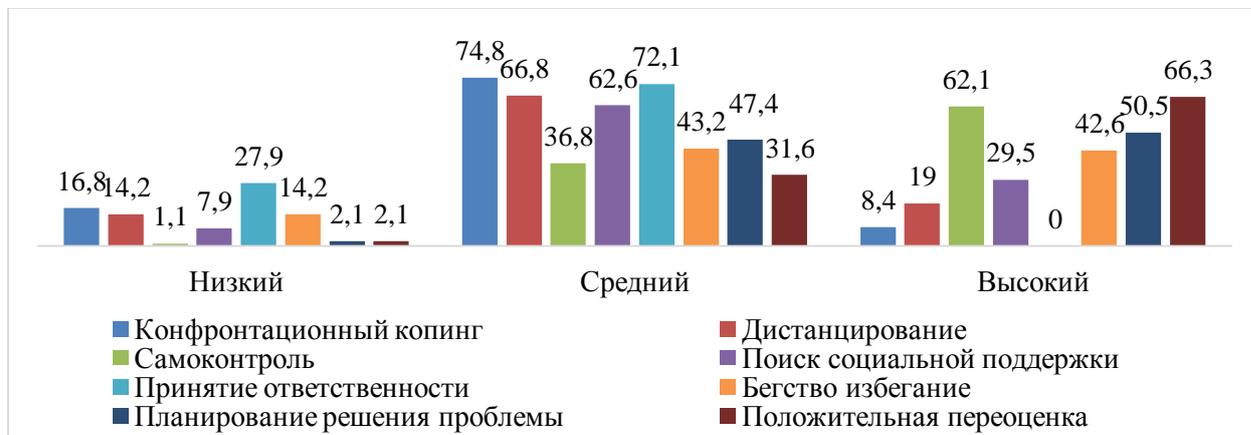
*Дистанцирование* ( $mean = 9,67$ ): респонденты используют эмоциональное отстранение как копинг-стратегию, что позволяет временно снизить уровень стресса, однако этот подход не способствует конструктивному решению проблемы и может откладывать необходимость активного преодоления трудностей.

*Конфронтационный копинг* ( $mean = 8,91$ ): респонденты редко прибегают к активному противостоянию ситуации, что свидетельствует о пассивной адаптации.

*Принятие ответственности* ( $mean = 7,88$ ): низкий уровень ответственности указывает на избегание внутреннего напряжения, связанного с осознанием собственной роли в проблеме.

Низкий уровень напряженности, отражающий адаптивный вариант копинг-стратегий, свидетельствует о наличии у респондентов умеренно эффективных подходов к преодолению стресса. Однако результаты анализа показывают, что, несмотря на состояние, близкое к адаптивному, проявления некоторых копинг-стратегий, таких как позитивная переоценка и самоконтроль, указывают на внутреннюю напряженность и признаки дезадаптации. Эти данные подчеркивают необходимость целенаправленного развития копинг-стратегий, в частности планомерного решения проблем и поиска социальной поддержки, что позволит снизить уровень стресса и укрепить адаптивные ресурсы выпускников в сложных профессиональных ситуациях, связанных с поиском работы.

На основании результатов, представленных на рисунке 2.12, проведен анализ уровней проявления копинг-стратегий по шкалам.



**Рис. 2.12. Сравнительные показатели уровней копинг-стратегий по шкалам**

Средний уровень копинг-стратегий доминирует практически по всем шкалам: конфронтационный копинг – 74,8%, самоконтроль – 66,8%, планирование решения проблемы – 72,1%, принятие ответственности – 43,2%, положительная переоценка – 31,6%. Это указывает на состояние, при котором респонденты обладают базовыми адаптивными навыками, но их применение носит нерегулярный или ситуационный характер. Такая ситуация может быть связана с неуверенностью в успешности своих действий или отсутствием опыта в использовании более конструктивных стратегий.

Высокий уровень копинг-стратегий наблюдается у значительной доли респондентов. Положительная переоценка (66,3%) занимает лидирующую позицию среди всех шкал, что указывает на выраженную тенденцию респондентов к переосмыслению ситуации с акцентом на положительные аспекты, являясь признаком либо адаптации, либо внутреннего напряжения. Самоконтроль (62,1%) также высоко оценивается, что свидетельствует о стремлении респондентов контролировать свои эмоции в стрессовых ситуациях. Однако принятие ответственности (0%) полностью отсутствует в группе с высоким уровнем, что говорит о нежелании респондентов осознавать свою роль в преодолении сложных ситуаций.

Низкий уровень копинг-стратегий наблюдается реже. Наибольшие показатели фиксируются по шкале принятие ответственности (27,9%), что свидетельствует о недостатке навыков саморефлексии и осознания личного вклада в сложившиеся обстоятельства. Самоконтроль и положительная переоценка имеют минимальные значения (1,1% и 2,1% соответственно), что указывает на редкое использование этих стратегий в стрессовых условиях.

Таким образом, можно констатировать, что большинство респондентов избрали конструктивные копинг-стратегии для преодоления трудных жизненных ситуаций, приоритет отдан таким показателям, как положительная переоценка и самоконтроль [82].

Большинство респондентов демонстрируют средний уровень копинг-стратегий, что свидетельствует о базовой готовности к адаптации в сложных жизненных обстоятельствах, таких как поиск работы после окончания вуза. Однако этот уровень не является оптимальным, так как в значительной мере связан с внутренним напряжением и риском дезадаптации.

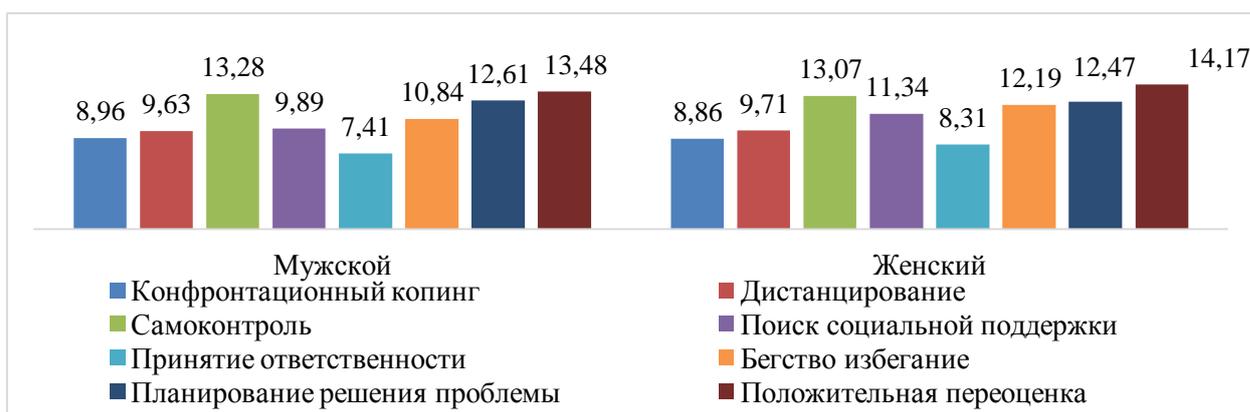
Наиболее популярными являются *положительная переоценка* и *самоконтроль*, что подчеркивает желание респондентов сохранять эмоциональную устойчивость и находить позитивные стороны в трудных ситуациях. Однако избежание принятия ответственности указывает на необходимость укрепления личностной зрелости.

Высокие показатели напряженности, такие как частое использование *самоконтроля* и *положительной переоценки*, могут указывать на скрытую дезадаптацию, требующую внимания при разработке поддерживающих программ.

Таким образом, результаты свидетельствуют о том, что для улучшения адаптивного потенциала выпускников вузов требуется развитие их копинг-стратегий,

направленных на усиление ответственности и планирования действий, а также на снижение напряженности, связанной с самоконтролем.

Средние показатели уровня копинг-стратегий для групп респондентов по полу, представленные на рисунке 2.13, свидетельствуют о схожести в использовании таких стратегий, как конфронтационный копинг, дистанцирование, самоконтроль и планирование решения проблемы. Однако выявлены значимые различия по шкалам «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности» и «бегство-избегание», которые более выражены у женщин.



**Рис. 2.13. Средние показатели уровня копинг-стратегий для групп респондентов по полу**

Результаты статистического анализа (Таблица 2.3) показали значимые различия: поиск социальной поддержки ( $t=3,568$ ,  $p=0,001$ ), принятие ответственности ( $t=2,660$ ,  $p=0,008$ ) и бегство-избегание ( $t=2,173$ ,  $p=0,031$ ).

**Таблица 2.3. Статистическое сравнение средних показателей уровня копинг-стратегий для групп респондентов по полу**

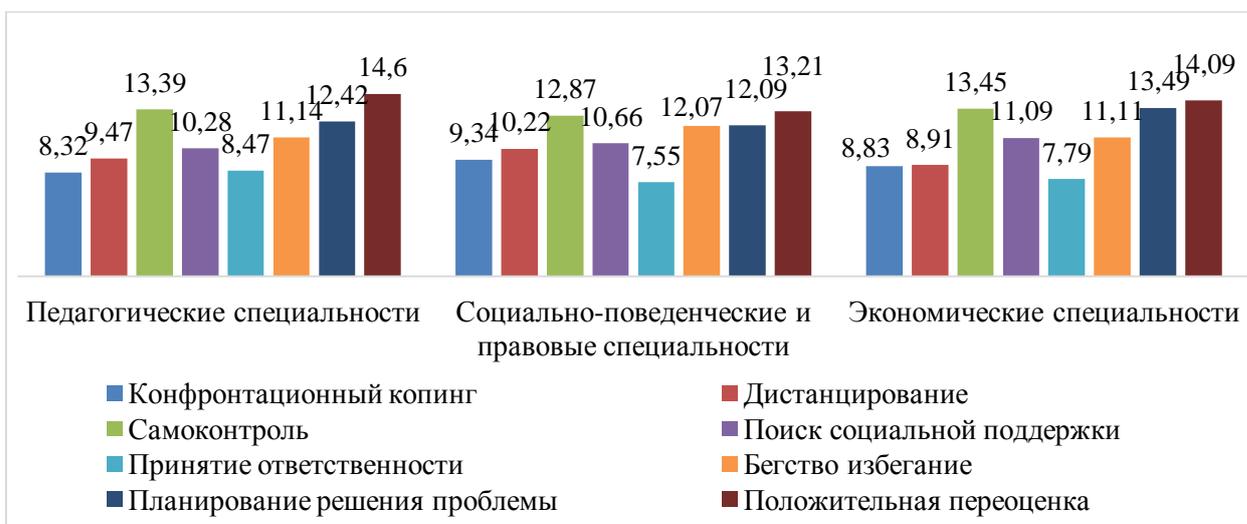
Independent Samples Test t-test for Equality of Means	t	df	Sig. (2-tailed)
Поиск социальной поддержки	-3,568	188	,000
Принятие ответственности	-2,660	188	,008
Бегство-избегание	-2,173	188	,031

Женщины чаще прибегают к поиску социальной поддержки, что проявляется в стремлении получить внешние ресурсы для решения проблемы, включая информационную, эмоциональную и практическую помощь. Такая ориентация на взаимодействие с окружающими подчеркивает их ожидание поддержки, внимания и сочувствия. Принятие ответственности у женщин также выражено сильнее, что говорит об их склонности осознавать свою роль в возникновении проблемы и брать ответственность

за ее решение. Однако такая стратегия зачастую сопровождается самокритикой, что может приводить к переживаниям чувства вины и хронической неудовлетворенности собой.

Выраженность стратегии «бегство-избегание» у женщин подчеркивает склонность избегать решения проблемы через уход от ситуации, что может говорить о повышенной эмоциональной уязвимости в стрессовых условиях. Таким образом, полученные результаты демонстрируют гендерные различия в использовании копинг-стратегий, где женщины более ориентированы на социальные и эмоциональные ресурсы, в то время как мужчины реже используют эти подходы в сложных ситуациях.

Методика Лазаруса была использована для анализа уровня копинг-стратегий у групп респондентов, разделенных по специальностям на три группы: педагогические специальности, социально-поведенческие и правовые специальности, а также экономические специальности. Результаты исследования представлены на рисунке 2.14. Средние показатели демонстрируют наличие различий между респондентами педагогических и социально-поведенческих / правовых специальностей, а также схожесть между педагогическими и экономическими специальностями.



**Рис. 2.14. Средние показатели уровня копинг-стратегий для групп респондентов по специальностям**

Средние показатели наглядно демонстрируют различия у респондентов педагогических и социально-поведенческих / правовых специальностей и их отсутствие у респондентов педагогических и экономических специальностей.

В сравнении респондентов педагогических и социально-поведенческих / правовых специальностей различия обнаружены по следующим шкалам: конфронтационный копинг ( $t=2,389$ ,  $p=0,018$ ), принятие ответственности ( $t=2,417$ ,  $p=0,017$ ) и положительная переоценка ( $t=2,524$ ,  $p=0,013$ ). Средний показатель по шкале «конфронтационный копинг»

у студентов социально-поведенческих / правовых специальностей выше ( $\text{mean}=9,34$ ), чем у студентов педагогических специальностей ( $\text{mean}=8,32$ ). Это свидетельствует о более выраженном уровне использования активных копинг-стратегий для совладания со сложными ситуациями у первой группы респондентов.

**Таблица 2.4. Статистическое сравнение средних показателей уровня копинг-стратегий для групп респондентов педагогических и социально-поведенческих / правовых специальностей**

Independent Samples Test t-test for Equality of Means	t	df	Sig. (2-tailed)
Конфронтационный копинг	-2,389	141	,018
Принятие ответственности	2,417	141	,017
Положительная переоценка	2,524	141	,013

Статистический анализ выявил значимые различия по ряду шкал копинг-стратегий.

При сравнении респондентов педагогических и экономических специальностей значимых различий по шкалам копинг-стратегий не выявлено (Приложение 2.2.).

Анализ различий между социально-поведенческими / правовыми и экономическими специальностями показал значимые различия по шкалам: дистанцирование ( $t=2,380$ ,  $p=0,019$ ) и планирование решения проблемы ( $t=2,725$ ,  $p=0,007$ ). Средний показатель по шкале «дистанцирование» у студентов социально-поведенческих / правовых специальностей выше ( $\text{mean}=9,34$ ), чем у студентов экономических специальностей ( $\text{mean}=8,83$ ). Это указывает на более высокий уровень использования копинг-стратегий у представителей социально-поведенческих и правовых специальностей (Приложение 2.3.).

Таким образом, результаты исследования демонстрируют, что респонденты социально-поведенческих и правовых специальностей чаще прибегают к более активным и конструктивным копинг-стратегиям, что может быть связано с их профессиональной подготовкой и спецификой работы с людьми. В то же время респонденты педагогических и экономических специальностей демонстрируют меньшую вариативность в выборе копинг-стратегий.

Анализ ранговой корреляции (Spearman's rho) позволил выявить значимые зависимости между копинг-стратегиями и стрессовым состоянием респондентов (Таблица 2.5.).

Так, на стресс респонденты реагируют такими стратегиями, как дистанцирование, где корреляция показала на тесную связь с психологическим стрессом:  $p=0,020$ , и бегство-

избегание, где корреляция показала на тесную связь с психологическим стрессом:  $r=0,003$ . Данный факт объясняется тем, что человек старается избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблем. В связи с этим можно предположить, что респонденты, имеющие высокий уровень стресса склонны не решать проблемы и не искать помощь в поддержке других, а лишь обходить проблемы стороной. При данном уровне стрессоустойчивости респонденты не находят необходимые ресурсы для поддержания оптимального психического состояния. Данные результаты указывают на то, что респонденты выбирают неэффективные копинг-стратегии, такие как дистанцирование и бегство-избегание.

**Таблица 2.5. Ранговая корреляция (Spearman's rho) между копинг-стратегиями и стрессовым состоянием**

<b>Копинг-стратегии</b>		<b>Корреляции</b>
Дистанцирование	Correlation Coefficient	,569*
	Sig. (2-tailed)	,020
	N	190
Бегство-избегание	Correlation Coefficient	,611**
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	190

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Копинг-стратегии у выпускников вузов проявляются через использование разнообразных подходов к снижению стресса и адаптации к профессионально-трудным ситуациям. Эти стратегии выступают инструментами, позволяющими справляться с внешними стрессорами и внутренними эмоциональными переживаниями.

Наиболее часто применяемыми копинг-стратегиями среди выпускников являются положительная переоценка и самоконтроль. Положительная переоценка помогает переосмыслить стрессовую ситуацию, выделяя ее возможные положительные стороны, что снижает уровень тревожности и способствует эмоциональной устойчивости. Самоконтроль позволяет сохранять внутреннюю стабильность, эффективно управлять эмоциями и действиями в стрессовых условиях.

Однако у части респондентов наблюдается склонность к выбору менее конструктивных копинг-стратегий, таких как бегство-избегание и дистанцирование. Эти подходы характерны для респондентов с высоким уровнем стресса, стремящихся минимизировать взаимодействие с проблемой. Такие стратегии могут свидетельствовать о

недостатке ресурсов и навыков для активного решения трудных задач, что повышает риск дезадаптации.

Различия в выборе копинг-стратегий подчеркивают необходимость целенаправленной подготовки выпускников к использованию более конструктивных подходов к управлению стрессом. Особое внимание следует уделить развитию навыков планирования решений и поиска социальной поддержки, что станет важным фактором успешной профессиональной адаптации и трудоустройства.

Анализ данных, представленных в таблице 2.6, демонстрирует значимые корреляции между копинг-стратегиями и оценкой трудности и неопределенности различных ситуаций.

**Таблица 2.6. Ранговая корреляция (Spearman's rho) показателей копинг-стратегий и оценки трудности и неопределенности различных ситуаций**

		Ситуация 1 – завершение обучения	Ситуация 2 – возможность трудоустрой ства	Ситуация 3 – беседа с работодате лем	Ситуация 4 – адаптация в новом статусе	Ситуация 5 – применение профессиональн ых знаний- способностей
Поиск социальной поддержки	Correlation Coefficient	-,577*	-,074	-,005	-,005	,008
	Sig. (2-tailed)	,015	,312	,945	,941	,912
	N	190	190	190	190	190
Планирование решения проблемы	Correlation Coefficient	-,660**	-,093	-,128	-,576*	-,611**
	Sig. (2-tailed)	,000	,201	,079	,015	,003
	N	190	190	190	190	190
Положительна я переоценка	Correlation Coefficient	-,545*	-,134	-,097	-,548*	-,568*
	Sig. (2-tailed)	,046	,064	,182	,042	,021
	N	190	190	190	190	190

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*.. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Так, стратегия поиска социальной поддержки оказывает положительное влияние на восприятие ситуации завершения обучения в вузе ( $p=0,015$ ). Это говорит о том, что респонденты, чаще обращающиеся за социальной поддержкой, легче воспринимают окончание учебного процесса.

Планирование решения проблемы проявляет значимую связь с ситуациями завершения обучения ( $p=0,000$ ), адаптации в новом статусе ( $p=0,015$ ) и применения профессиональных знаний и способностей ( $p=0,003$ ). Это подчеркивает, что способность к рациональному планированию и структурированию задач способствует снижению сложности восприятия данных ситуаций.

Положительная переоценка оказывает позитивное влияние на ситуацию завершения обучения ( $p=0,046$ ), адаптацию в новом статусе ( $p=0,042$ ) и применение профессиональных знаний ( $p=0,021$ ). Это свидетельствует о том, что умение переосмысливать ситуацию в положительном ключе способствует лучшему восприятию профессионально-трудных ситуаций и адаптации к ним.

Таким образом, результаты корреляционного анализа подчеркивают важность конструктивных копинг-стратегий, таких как поиск социальной поддержки, планирование решения проблемы и положительная переоценка, для успешного преодоления сложностей, связанных с профессиональной адаптацией.

Анализ данных, представленных в таблице 2.7, выявил статистически значимые отрицательные корреляции между использованием различных копинг-стратегий и оценкой стрессогенности профессиональных ситуаций. Рассмотрим эти зависимости подробнее.

**Таблица 2.7. Ранговая корреляция (Spearman's rho) показателей копинг-стратегий и оценки стрессогенности профессиональных ситуаций**

		Степень угрозы	Степень утраты	Степень вызова	Возможность контроля	Сложность понимания ситуации	Автономность ситуации	Повторяемость	Осведомленность
Самоконтроль	Correlation Coefficient	-,072	-,115	,004	-,088	-,563*	,018	,029	-,043
	Sig. (2-tailed)	,321	,113	,958	,225	,025	,807	,692	,559
	N	190	190	190	190	190	190	190	190
Поиск социальной поддержки	Correlation Coefficient	-,561*	-,090	,008	-,068	-,070	,094	-,059	-,050
	Sig. (2-tailed)	,027	,217	,916	,350	,339	,199	,417	,489
	N	190	190	190	190	190	190	190	190
Бегство-избегание	Correlation Coefficient	,022	,084	-,061	,083	,543*	-,074	,056	,088
	Sig. (2-tailed)	,764	,247	,402	,253	,049	,308	,442	,230
	N	190	190	190	190	190	190	190	190
Планирование решения проблемы	Correlation Coefficient	-,589**	-,608**	-,037	-,611**	-,676**	-,018	-,047	-,560*
	Sig. (2-tailed)	,009	,004	,611	,004	,000	,806	,520	,027
	N	190	190	190	190	190	190	190	190
Положительная переоценка	Correlation Coefficient	-,549*	-,100	,097	-,617**	-,589**	-,106	-,006	-,593**
	Sig. (2-tailed)	,040	,169	,182	,003	,009	,146	,935	,008
	N	190	190	190	190	190	190	190	190

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Копинг-стратегия «Самоконтроль».* Обратная корреляция между уровнем самоконтроля и сложностью понимания ситуации ( $p=0,025$ ) указывает на то, что высокий уровень самоконтроля способствует снижению восприятия ситуации как сложной. Это объясняется тем, что респонденты, активно использующие стратегию самоконтроля, стремятся рационально подходить к анализу ситуации, минимизировать влияние эмоциональных переживаний и выбирать взвешенные решения. Самоконтроль позволяет избежать импульсивных поступков и сохранить самообладание, что особенно важно в профессионально-трудных ситуациях.

*Копинг-стратегия «Поиск социальной поддержки».* Обратная корреляция между поиском социальной поддержки и степенью угрозы ( $p=0,027$ ) подчеркивает важность этого ресурса для снижения восприятия угрозы. Социальная поддержка помогает смягчить воздействие стрессоров, сохраняя эмоциональное благополучие. Однако следует учитывать, что избыточная или неуместная поддержка может вызывать негативные эффекты, такие как чувство беспомощности. Таким образом, поиск социальной поддержки выступает мощным ресурсом для адаптации к стрессовым ситуациям, но требует сбалансированного подхода к ее использованию.

*Копинг-стратегия «Планирование решения проблемы».* Эта стратегия демонстрирует обратные корреляции со следующими параметрами: степенью угрозы ( $p=0,009$ ), утраты ( $p=0,004$ ), возможностью контроля ( $p=0,004$ ), сложностью понимания ситуации ( $p=0,000$ ) и осведомленностью ( $p=0,027$ ). Чем чаще респонденты используют стратегию планирования решения проблемы, тем ниже их оценки стрессогенности профессиональных ситуаций. Эта копинг-стратегия способствует конструктивной адаптации к требованиям и трудностям, связанным с профессиональной деятельностью. Она включает когнитивно-поведенческий подход, направленный на нахождение эффективных решений проблемных ситуаций и выработку альтернативных стратегий.

*Копинг-стратегия «Положительная переоценка».* Обратные корреляции стратегии положительной переоценки со степенью угрозы ( $p=0,040$ ), возможностью контроля ( $p=0,003$ ), сложностью понимания ситуации ( $p=0,009$ ) и осведомленностью ( $p=0,008$ ) указывают на ее эффективность в снижении восприятия стрессогенности профессиональных ситуаций. Эта стратегия позволяет респондентам пересматривать свои негативные переживания через призму возможных позитивных аспектов, рассматривая сложные ситуации как стимул для личностного роста. Такое переосмысление способствует эмоциональной адаптации и снижению уровня тревожности.

Полученные данные подчеркивают ключевую роль копинг-стратегий в восприятии и снижении стрессогенности профессиональных ситуаций. Стратегии самоконтроля, поиска социальной поддержки, планирования решения проблемы и положительной переоценки оказывают значительное влияние на адаптацию респондентов к трудностям. Эти стратегии могут быть использованы в качестве целевых ресурсов для разработки программ психологической поддержки выпускников вузов, что позволит повысить их устойчивость к профессиональным вызовам и улучшить процесс трудоустройства.

В ситуации поиска работы поведенческая компонента копинг-стратегий играет ключевую роль в совладании с профессионально-трудными ситуациями. Выпускники вузов демонстрируют разнообразные подходы к решению возникающих проблем, выбирая как конструктивные, так и неэффективные стратегии. Поведенческие стратегии можно классифицировать по следующим направлениям.

### **Конструктивные копинг-стратегии**

*Положительная переоценка* является одной из наиболее популярных у респондентов, что свидетельствует о стремлении выпускников переосмысливать сложные ситуации, находить в них стимулы для личностного роста и перспективы. Положительная переоценка способствует эмоциональному приспособлению и снижению уровня тревожности, особенно в случае неконтролируемых обстоятельств.

*Самоконтроль.* Выпускники активно используют эту стратегию, демонстрируя способность сдерживать эмоции и сохранять внутреннюю стабильность. Это позволяет минимизировать влияние стресса и сосредоточиться на рациональном принятии решений.

*Планирование решения проблемы* включает детальный анализ ситуации, разработку последовательных действий с учетом доступных ресурсов и прошлого опыта. Она предполагает когнитивно-поведенческий подход, что делает её одной из самых эффективных при поиске работы.

### **Неэффективные копинг-стратегии**

*Бегство-избегание* проявляется как уклонение от решения проблемы, что приводит к временной редукции стресса, но не решает основную задачу. У респондентов с высоким уровнем стресса эта стратегия часто становится ведущей, усиливая дезадаптацию.

*Дистанцирование.* Респонденты, прибегающие к дистанцированию, стремятся уменьшить субъективную значимость ситуации, используя рационализацию, юмор или переключение внимания. Хотя эта стратегия снижает эмоциональное напряжение, она не способствует решению проблем и может усиливать их в долгосрочной перспективе.

Анализ показывает, что:

- девушки чаще прибегают к поиску социальной поддержки, признанию ответственности и попыткам разрешения сложной ситуации с использованием аналитического подхода;

- юноши более склонны к планированию решения проблемы, демонстрируя способность структурировать свои действия на основе объективных условий и имеющихся ресурсов;

- студенты социально-поведенческих и правовых специальностей чаще используют конфронтацию, положительную переоценку и принятие ответственности, что указывает на их высокий адаптивный потенциал. В то же время они чаще применяют дистанцирование по сравнению с экономическими специальностями.

*Поведенческая компонента способствует как конструктивной адаптации, так и временному снижению стресса через неэффективные стратегии. Использование стратегий, таких как положительная переоценка, самоконтроль и планирование решения проблемы, демонстрирует высокий уровень готовности к решению проблем. Однако выбор таких стратегий, как бегство-избегание и дистанцирование, указывает на необходимость дополнительного развития адаптивных навыков. Выпускникам важно осваивать и укреплять конструктивные копинг-стратегии, которые помогут не только справляться со стрессом, но и эффективно решать проблемы, возникающие на этапе поиска работы и профессиональной адаптации.*

Анализ представленных данных подтверждает частичную обоснованность гипотезы о том, что в условиях трудности и неопределенности ситуации поиска работы выпускники вузов чаще используют неэффективные копинг-стратегии. Рассмотрим подробнее ключевые выводы:

Результаты корреляционного анализа показывают, что респонденты с высоким уровнем стресса склонны прибегать к таким неэффективным копинг-стратегиям, как бегство-избегание и дистанцирование. Эти стратегии направлены на временное снижение эмоционального напряжения, но не способствуют решению проблемы, что увеличивает риск дезадаптации. Выбор этих стратегий свидетельствует о недостатке личностных ресурсов и навыков для активного преодоления профессионально-трудных ситуаций.

Одновременно данные показывают, что у большинства респондентов отмечается использование таких конструктивных копинг-стратегий, как самоконтроль, поиск социальной поддержки, планирование решения проблемы и положительная переоценка.

Эти стратегии оказывают позитивное влияние на восприятие и снижение стрессогенности профессиональных ситуаций. Например, стратегия планирования решения проблемы демонстрирует обратную корреляцию с восприятием угрозы и сложностью понимания ситуации, что подчеркивает её значимость в адаптации к профессиональным вызовам.

Наличие высокого уровня стресса у респондентов, как правило, ассоциируется с предпочтением менее эффективных копинг-стратегий, таких как избегание и дистанцирование. Это подтверждает гипотезу о том, что трудности и неопределенность ситуации поиска работы способствуют проявлению таких стратегий у части респондентов.

Несмотря на выявленное использование конструктивных стратегий, таких как положительная переоценка и самоконтроль, значительная часть респондентов демонстрирует склонность к дезадаптивным стратегиям. Это указывает на необходимость разработки программ психологической поддержки, направленных на развитие навыков планирования решений и поиска социальной поддержки, которые способствуют успешной адаптации к профессиональным трудностям.

Гипотеза подтверждается частично. Респонденты действительно прибегают к неэффективным копинг-стратегиям, таким как бегство-избегание и дистанцирование, особенно в условиях высокого уровня стресса. Однако значительная часть респондентов использует и конструктивные копинг-стратегии, которые способствуют адаптации. Эти результаты подчеркивают важность целенаправленной работы над развитием эффективных копинг-стратегий, что позволит снизить уровень стресса и повысить успешность профессиональной адаптации выпускников.

#### **2.4. Состояние личностных ресурсов для преодоления стресса трудоустройства**

Исследования в области копинг-стратегий часто опираются на ресурсный подход, который подчеркивает значимость как средовых, так и личностных ресурсов для адаптации и преодоления жизненных трудностей. Согласно этому подходу, существует процесс «распределения ресурсов» (*commerce of resources*), который объясняет, почему некоторым людям удается сохранять здоровье и адаптироваться даже в сложных жизненных обстоятельствах.

Ресурсный подход предполагает существование ключевых ресурсов, которые «управляют» или направляют общий фонд ресурсов. Как отмечают исследователи, «ключевой ресурс — это главное средство, контролирующее и организующее распределение других ресурсов» [127]. Ключевые ресурсы обеспечивают устойчивость личности и возможность справляться с различными стрессорами.

St. Hobfoll разработал теорию сохранения ресурсов (*Conservation of Resources, COR*), которая выделяет два класса ресурсов: материальные и социальные. Материальные ресурсы связаны с доступом к финансовым и физическим благам, тогда как социальные ресурсы включают поддержку, уважение и чувство собственного достоинства [251]. Эта теория подчеркивает, что утрата ресурсов является основной причиной стресса, тогда как их сохранение способствует адаптации.

М. Селигман рассматривает оптимизм как один из главных ресурсов для совладания со стрессом. Оптимизм, как способность сосредотачиваться на позитивных аспектах жизни, помогает личности легче справляться с трудностями. Другой важный ресурс — жизнестойкость (*hardiness*), предложенный рядом исследователей. Жизнестойкость включает три ключевых компонента: вовлеченность, контроль и принятие вызова, которые определяют способность человека противостоять стрессу и воспринимать трудности как возможности для роста [196].

Конструкт самоэффективности, разработанный А. Бандурой, также играет важную роль в копинг-стратегиях [71]. Самоэффективность отражает внутренние убеждения человека о своей способности справляться с трудностями. Как подчеркивает E. Frydenberg, высокая самоэффективность связана с когнитивными процессами, которые позволяют эффективно организовывать ресурсы и адаптироваться к стрессовым ситуациям [245]. Способность к «центральной» организации ресурсов позволяет личности не только использовать свои внутренние возможности, но и активно привлекать ресурсы из внешней среды.

Ресурсный подход акцентирует внимание на взаимном влиянии ресурсов и копинг-стратегий. Например, если у индивида отсутствует желание эффективно взаимодействовать с социальной средой, это может привести к ограничению его социальных связей. В свою очередь, это влияет на частоту использования социальной поддержки как копинг-стратегии. Аналогично, ограниченные ресурсы в детстве, такие как обедненная социальная среда, могут способствовать выбору менее эффективных стратегий, например избегания или дистанцирования.

Таким образом, наличие личностных и социальных ресурсов определяет, насколько успешно личность справляется с трудностями, включая стресс трудоустройства. Формирование, поддержка и использование этих ресурсов должны стать важной частью программ психологической подготовки выпускников к профессиональной адаптации.

Для нашего исследования представляли интерес ключевые ресурсы личности, которые способствуют преодолению стресса трудоустройства. Мы сосредоточились на таких компонентах, как:

1) коммуникабельность, исследованная с помощью теста оценки уровня общительности В.Ф. Ряховского [174]. Этот ресурс отражает способность личности к установлению и поддержанию межличностных связей, что особенно важно в профессиональной среде;

2) мотивация достижения успеха, изученная с использованием теста-опросника измерения мотивации достижения (ТМД) [216]. Данный ресурс отражает стремление личности к постановке и достижению целей, что способствует продуктивности в профессиональных ситуациях;

3) эмпатия, оцененная с помощью методики исследования уровня эмпатийных тенденций И.М. Юсупова [105]. Эмпатия играет важную роль в умении понимать и учитывать эмоции и потребности окружающих, что делает её критически важным навыком в контексте профессионального взаимодействия;

4) локус контроля, исследованный с использованием методики исследования уровня субъективного контроля (УСК) [185]. Локус контроля отражает восприятие человеком собственной ответственности за происходящие события, что определяет его поведение в сложных ситуациях.

Два из перечисленных ресурсов — коммуникабельность и эмпатия — относятся к гибким навыкам (*soft skills*), что делает их особенно важными для успешной профессиональной адаптации. Эмпатия — это способность понимать эмоции и точку зрения другого человека, что позволяет эффективно взаимодействовать с окружающими, решать конфликты и адаптироваться в профессиональной среде. В условиях, где взаимодействие с людьми играет ключевую роль, эмпатия становится важным гибким навыком, повышающим адаптивность и успешность.

Эти ресурсы и гибкие навыки формируют основу для конструктивного выбора копинг-стратегий и успешного преодоления профессионально-трудных ситуаций, включая стресс трудоустройства.

Анализируем результаты, представленные в Приложении 3.

*Анализ средних показателей уровня коммуникабельности* показал следующее.

52,64% респондентов относятся к людям с нормальной коммуникабельностью. Эти респонденты любознательны, терпеливы в общении, охотно слушают интересных

собеседников и спокойно идут на контакт с новыми людьми. Они уверенно отстаивают свою точку зрения без вспыльчивости, но избегают шумных компаний и излишнего многословия.

33,16% респондентов проявляют высокую коммуникабельность, иногда даже чрезмерную. Они разговорчивы, любопытны, охотно высказывают своё мнение, часто находятся в центре внимания и легко заводят новые знакомства. Однако избыточная активность иногда вызывает раздражение у окружающих. Им недостаёт терпения и усидчивости в сложных ситуациях, но при желании они могут компенсировать эти качества.

13,68% респондентов относятся к категории «рубаха-парень». Их коммуникабельность выражена максимально, они активно участвуют во всех дискуссиях, даже по незнакомым темам, и часто берутся за любое дело, не всегда доводя его до конца. Эта черта вызывает у коллег и руководителей определённую настороженность, что требует от них более взвешенного подхода к своим действиям.

Респонденты с низкой коммуникабельностью составили всего 0,52 % (1 человек).

Анализ средних показателей уровня коммуникабельности для групп респондентов по полу показывает, что девушки имеют более высокие средние значения коммуникабельности ( $\text{mean}=14,15$ ), чем юноши ( $\text{mean}=12,64$ ) (Приложение 3.1.). Результаты статистического сравнения уровней коммуникабельности по полу выявили значимые различия ( $t=-1,976$ , при  $p=0,050$ ), что подтверждает, что девушки обладают более высоким уровнем коммуникабельности по сравнению с юношами.

Анализ средних показателей уровня коммуникабельности для групп респондентов по специальностям показал, что данный параметр остаётся примерно одинаковым для всех специальностей (Приложение 3.2.). Статистическое сравнение средних показателей уровня коммуникабельности для групп респондентов различных специальностей также не выявило значимых различий, что указывает на отсутствие зависимости между уровнем коммуникабельности и выбранной специальностью (Приложение 3.3.).

Анализ ранговой корреляции (Spearman's rho) позволил выявить значимые зависимости между оценкой стрессогенности профессиональных ситуаций и уровнем коммуникабельности респондентов (Приложение 3.4., Таблица 2.8).

Чем выше уровень коммуникабельности респондентов, тем более стрессогенно они воспринимают следующие аспекты профессиональных ситуаций.

*Степень угрозы:* корреляция показала положительную связь ( $p=0,044$ ), что указывает на то, что высококоммуникабельные респонденты склонны воспринимать профессиональные ситуации как несущие риск потерь или негативных последствий. Это может быть связано с их высокой вовлечённостью в социальное взаимодействие и ожиданием определённых стандартов поведения.

*Степень утраты:* значимая положительная корреляция ( $p=0,048$ ) подчеркивает, что высококоммуникабельные респонденты острее переживают ситуации, связанные с потерей статуса, социальных связей или профессиональной стабильности. Эти люди могут сильнее привязываться к межличностным и профессиональным отношениям, что делает любые изменения особенно болезненными.

*Сложность понимания ситуации:* наибольшая корреляция ( $p=0,018$ ) свидетельствует о том, что респонденты с высоким уровнем коммуникабельности чаще сталкиваются с трудностями в интерпретации сложных ситуаций. Это может быть связано с тем, что высококоммуникабельные личности стремятся учитывать множественные аспекты и реакции окружающих, что усложняет процесс принятия решений.

**Таблица 2.8. Ранговая корреляция (Spearman's rho) показателей оценки стрессогенности профессиональных ситуаций и уровнем коммуникабельности**

Стрессогенность ситуации		Оценка уровня коммуникабельности
Степень угрозы	Correlation Coefficient	,546*
	Sig. (2-tailed)	,044
	N	190
Степень утраты	Correlation Coefficient	,544*
	Sig. (2-tailed)	,048
	N	190
Сложность понимания ситуации	Correlation Coefficient	,572*
	Sig. (2-tailed)	,018
	N	190

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Эти данные подчеркивают двойственную природу высокой коммуникабельности: с одной стороны, она служит ресурсом, способствующим активному взаимодействию с окружающей средой, с другой — может увеличивать воспринимаемую стрессогенность профессиональных ситуаций.

Особое внимание следует уделить разработке программ психологической поддержки, направленных на укрепление адаптационного потенциала высококоммуникабельных респондентов. Обучение таким навыкам, как планирование

решений и эмоциональная регуляция, может помочь снизить уровень воспринимаемого стресса и повысить их устойчивость в профессионально-трудных ситуациях.

С целью изучения уровня эмпатии, под которой понимается способность к сопереживанию, умение поставить себя на место другого человека и проявлять эмоциональную отзывчивость на переживания окружающих, была использована методика исследования уровня эмпатийных тенденций И.М. Юсупова [93]. Эмпатия играет важную роль в социальном поведении, способствуя гармонии межличностных отношений [223]. Данная методика позволяет определить степень искренности ответов испытуемых и классифицировать эмпатию на пять уровней: очень высокий, высокий, средний, низкий и очень низкий.

*Распределение результатов по уровням эмпатии* показало следующие данные.

*Средний уровень эмпатии* зарегистрирован у большинства респондентов (161 человек, 84,74%). Это свидетельствует о нормальной эмпатийности, характерной для большинства людей. У этих респондентов чувствительность к эмоциям других находится на среднем уровне. Они склонны судить о людях по поступкам, нежели доверять первым впечатлениям. Хотя эмоциональные проявления им не чужды, они чаще всего находятся под контролем. В общении эти люди внимательны, стараются глубже понять собеседника, но при чрезмерном эмоциональном влиянии могут терять терпение и испытывать сложности в прогнозировании дальнейшего развития отношений. Недостаточная раскованность чувств иногда мешает им воспринимать людей в полной мере.

*Высокий уровень эмпатии* был выявлен у 9 респондентов (4,73%). Эти люди обладают повышенной чувствительностью к проблемам и нуждам окружающих. Они великодушны, стремятся к прощению, эмоционально отзывчивы и коммуникабельны. Легко устанавливают контакты, избегают конфликтов, находят компромиссные решения. В оценке событий они больше доверяют своей интуиции и эмоциям, чем логическим выводам. Предпочитают работать с людьми, нежели в одиночку, и стремятся к социальному одобрению своих действий.

*Низкий уровень эмпатии* характерен для 20 респондентов (10,53%). Эти люди испытывают трудности в установлении контактов, предпочитают уединенную деятельность, а не работу с людьми. Они ориентированы на точность и рациональные решения, в связи с чем их чаще ценят за деловые качества и ясный ум, нежели за чуткость и отзывчивость.

Полученные данные свидетельствуют о том, что средний уровень эмпатии доминирует в выборке. Однако существуют группы с высоким и низким уровнями, что указывает на разнообразие личностных особенностей респондентов и необходимость дальнейшего изучения их влияния на профессиональную адаптацию и межличностные отношения.

Анализ средних показателей эмпатийности для групп респондентов по полу (Приложение 3.5) выявил наличие некоторых различий. У респондентов мужского пола средний показатель эмпатийности составляет  $mean=45,5$ , тогда как у девушек этот показатель выше и составляет  $mean=48,6$ .

Статистическое сравнение подтвердило значимое различие между уровнями эмпатийности респондентов мужского и женского пола ( $t=-2,352$ , при  $p=0,020$ ). Это говорит о том, что уровень эмпатийности зависит от пола. Девушки, как правило, более склонны к сопереживанию, проявляют высокую чувствительность к эмоциям окружающих, и сами чаще нуждаются в поддержке и одобрении со стороны окружающих.

Анализ среднего уровня эмпатийности по группам респондентов, разделенных по специальностям, показал, что показатели у всех трех групп находятся примерно на одном уровне. Однако небольшие различия все же присутствуют:

- у респондентов социально-поведенческих и правовых специальностей уровень эмпатийности оказался чуть ниже ( $mean=46,21$ );
- у респондентов педагогических специальностей средний показатель составил  $mean=47,46$ ;
- наиболее высокие показатели были зарегистрированы у респондентов экономических специальностей ( $mean=48,19$ ) (Приложение 3.6).

Статистическое сравнение средних показателей эмпатийности для групп респондентов различных специальностей не выявило значимых различий, что свидетельствует о том, что уровень эмпатийности не оказывает существенного влияния на выбор профессиональной области (Приложение 3.7).

Таким образом, выявленные данные подтверждают, что эмпатийность, как личностный ресурс, проявляется в зависимости от пола, но не влияет на выбор профессиональной специализации.

Анализ непараметрической ранговой корреляции (Spearman's rho) между показателями оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) и

уровнем эмпатийности указывает на отсутствие значимой связи между этими переменными (Приложение 3.8).

Для изучения взаимосвязи между уровнем эмпатийности и оценкой стрессогенности профессиональных ситуаций был использован коэффициент ранговой корреляции (таблица 2.9). Данные анализа выявили несколько значимых зависимостей, которые позволяют сделать выводы о роли эмпатийности в восприятии профессионально-трудных ситуаций.

**Таблица 2.9. Ранговая корреляция (Spearman's rho) показателей оценки стрессогенности профессиональных ситуаций и уровня эмпатийности**

		Оценка уровня эмпатийности
Степень утраты	Correlation Coefficient	,566*
	Sig. (2-tailed)	,022
	N	190
Сложность понимания ситуации	Correlation Coefficient	-,594**
	Sig. (2-tailed)	,007
	N	190
Повторяемость	Correlation Coefficient	,550*
	Sig. (2-tailed)	,039
	N	190

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*.. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Чем выше уровень эмпатийности, тем сильнее респонденты переживают степень утраты ( $p=0,022$ ). Это объясняется высокой чувствительностью людей с развитой эмпатийностью к потерям, особенно в профессиональном контексте, где утрата может ассоциироваться с потерей стабильности, социального статуса или возможности.

Высокий уровень эмпатийности также связан с увеличением восприятия вероятности повторяемости стрессовой ситуации ( $p=0,039$ ). Это указывает на то, что эмпатичные респонденты чаще осознают возможность повторения сложностей и стрессогенных факторов, что может повышать их эмоциональное напряжение.

Интересно, что высокий уровень эмпатийности связан с уменьшением сложности понимания ситуации ( $p=0,007$ ). Это может свидетельствовать о способности эмпатичных респондентов быстрее и точнее интерпретировать происходящее, благодаря более глубокому осознанию контекста и эмоциональной вовлеченности.

Выявленные корреляции подчеркивают двоякий характер эмпатийности как ресурса: с одной стороны, она усиливает восприятие утраты и возможность повторения сложных ситуаций, что может повышать стрессогенность; с другой стороны, она

способствует снижению сложности понимания ситуации, улучшая адаптационные возможности личности. Эти данные подчеркивают важность баланса в использовании эмпатийности как личностного ресурса, что особенно актуально в профессиональных и трудных жизненных ситуациях.

Для выявления особенностей мотивации достижений респондентов использовалась методика измерения мотивации достижений А. Мехрабиана [216]. Опросник А. Мехрабиана основан на теории мотивации достижений Дж. Аткинсона и учитывает индивидуальные различия между стремлением к успеху и избеганием неудач. Методика оценивает: уровень притязаний; эмоциональную реакцию на успех и неудачи; ориентацию на будущее; фактор зависимости-независимости в межличностных отношениях.

Пункты опросника представлены в форме сравнительных утверждений, позволяя определить результирующую тенденцию мотивации достижений: высокие показатели свидетельствуют о доминировании стремления к успеху; низкие показатели отражают тенденцию избегания неудач. Русскоязычная адаптация методики была выполнена в МГУ М.Ш. Магомед-Эминовым [169].

Анализ показал, что абсолютное большинство респондентов (96,84%, 184 человека) имеют мотивацию, направленную на избегание неудач. У 6 респондентов (3,16%) мотивация нейтральна, то есть отсутствует явная ориентация на успех или избегание неудач. Ни у одного из участников не было выявлено четко выраженного стремления к успеху.

Таким образом, можно констатировать, что у большинства выпускников преобладает мотивация избегания неудач, что может указывать на высокую тревожность и склонность к самосохранительному поведению.

Анализ средних показателей мотивации достижений у респондентов мужского и женского пола показал, что мужчины имеют среднее значение мотивации, равное 113,08, в то время как у женщин этот показатель выше и составляет 118,53. Статистическое сравнение выявило значимые различия ( $t = -2,045$ ,  $p = 0,042$ ), что указывает на влияние пола на мотивацию достижений. Девушки демонстрируют более высокий уровень мотивации к достижению успеха, чем юноши, что, вероятно, связано с их большей ориентацией на учебную деятельность.

Средние показатели мотивации достижений, распределенные по специальностям, демонстрируют, что наивысшие значения наблюдаются у студентов социально-поведенческих и правовых специальностей, где среднее значение равно 117,53. Немного

ниже показатели у студентов экономических специальностей — 116,09. Наименьшие средние значения мотивации достижений зафиксированы у студентов педагогических специальностей, где этот показатель составляет 113,44. Наиболее высокие показатели мотивации наблюдаются у студентов социально-поведенческих/правовых специальностей, тогда как самые низкие значения характерны для студентов педагогических направлений.

Результаты показывают, что выбранная студентами специальность в определенной степени зависит от уровня их мотивации достижений. Более высокие показатели мотивации к успеху у студентов социально-поведенческих/правовых специальностей могут быть связаны с особенностями профессиональной подготовки, требующей целеустремленности и готовности к активному самовыражению. В то же время, более низкие показатели у студентов педагогических специальностей могут отражать склонность к стабильности и меньшую ориентацию на конкурентные достижения. Проведенное статистическое сравнение средних показателей мотивации достижений для групп респондентов различных специальностей показало отсутствие значимых различий в зависимости от выбранной специальности (Приложение 3.9). Это свидетельствует о том, что уровень мотивации достижений у студентов, обучающихся по разным специальностям, находится на схожем уровне.

Для выявления взаимосвязи между мотивацией достижений и оценкой трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Spearman's rho.

**Таблица 2.10. Ранговая корреляция (Spearman's rho) показателей оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) и мотивации достижений**

Ситуации трудоустройства		Оценка тенденций мотивации достижений
Ситуация 3 – беседа с работодателем	Correlation Coefficient	,575*
	Sig. (2-tailed)	,016
	N	190
Ситуация 5 – применение профессиональных знаний-способностей	Correlation Coefficient	,580*
	Sig. (2-tailed)	,013
	N	190

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Анализ показал наличие значимых связей между тенденцией к мотивации достижений и восприятием отдельных профессионально-трудных ситуаций. Полученные данные указывают на то, что респонденты с более выраженной мотивацией достижения оценивают беседу с потенциальным работодателем как более сложную ( $p=0,016$ ).

Аналогично, ситуация, связанная с применением профессиональных знаний и способностей, также воспринимается ими как более трудная ( $p=0,013$ ).

Эти результаты подчеркивают, что стремление к достижению, хотя и является ценным ресурсом, может влиять на восприятие профессионально-трудных ситуаций как более сложных, что в свою очередь требует разработки стратегий, направленных на снижение субъективной стрессогенности данных ситуаций.

Для выявления взаимосвязи между уровнем мотивации достижений и оценкой стрессогенности профессиональных ситуаций был применен коэффициент ранговой корреляции Spearman's rho (Таблица 2.11).

**Таблица 2.11. Ранговая корреляция (Spearman's rho) показателей оценки стрессогенности профессиональных ситуаций и мотивации достижений**

<b>Оценки стрессогенности профессиональных ситуаций</b>		<b>Оценка тенденций мотивации</b>
Степень угрозы	Correlation Coefficient	,563*
	Sig. (2-tailed)	,024
	N	190
Степень утраты	Correlation Coefficient	,665**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	190
Возможность контроля	Correlation Coefficient	,580*
	Sig. (2-tailed)	,013
	N	190
Сложность понимания ситуации	Correlation Coefficient	,692**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	190

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Анализ данных выявил тесную взаимосвязь между уровнем мотивации достижений и различными аспектами стрессогенности профессиональных ситуаций. Чем выше уровень мотивации достижения, тем:

- сильнее ощущается степень угрозы ( $p=0,024$ ): респонденты с высокой мотивацией достижения воспринимают профессиональные ситуации как более угрожающие, что может быть связано с повышенной значимостью результата и страха потерпеть неудачу;

- выше оценка степени утраты ( $p=0,000$ ): высокомотивированные респонденты более остро воспринимают вероятность потери, что указывает на их приверженность к достигнутым целям и боязнь их утраты.

- сложнее воспринимается возможность контроля ( $p=0,013$ ): участники исследования с высокой мотивацией достижения склонны чувствовать недостаток контроля в сложных профессиональных ситуациях, что может свидетельствовать о повышенных требованиях к себе;

- сложнее дается понимание ситуации ( $p=0,000$ ): высокий уровень мотивации достижений коррелирует с увеличением сложности восприятия профессиональных задач, что может быть связано с повышенными ожиданиями и стремлением к детальному анализу каждой ситуации.

Полученные результаты подтверждают, что высокий уровень мотивации достижений способствует более глубокому восприятию сложностей профессиональных ситуаций. Это подчеркивает необходимость разработки программ психологической поддержки, направленных на формирование навыков управления стрессом и повышения уверенности в своих действиях для высокомотивированных респондентов.

Для оценки уровня субъективного контроля студентов-выпускников использовалась методика УСК, позволяющая определить склонность респондентов к интернальному или экстернальному локусу контроля. Этот показатель важен для исследования, так как он влияет на ответственность за происходящие события, взаимодействие с окружающими и адаптацию в сложных профессиональных ситуациях.

Интерналы характеризуются активной позицией, положительной самооценкой и ответственным отношением к жизни, что способствует их устойчивости в стрессовых условиях. Экстерналы, напротив, перекладывают ответственность на внешние обстоятельства, демонстрируют зависимость от внешнего одобрения и часто оправдывают неудачи невезением или влиянием других [174].

Дальнейший анализ уровня субъективного контроля позволит выявить его роль как ресурса для успешного преодоления трудностей и адаптации в процессе трудоустройства.

Рассмотрим показатели уровня субъективного контроля, выраженные в процентах, по всей выборке респондентов, распределённых на три группы: интерналы, экстерналы и неопределившиеся (Рис. 2.15.).



**Рис. 2.15. Показатели уровня субъективного контроля по шкалам (в %)**

Анализ данных показал следующие результаты. По шкале общей интернальности (Ио) 100% респондентов имеют экстернальный локус контроля. По шкале интернальности в области достижений (Ид) большинство респондентов – 64,2% – относятся к экстерналам, остальные 35,8% – к неопределившимся. По шкале интернальности в области неудач (Ин) 96,8% респондентов имеют экстернальный локус контроля, и только 3,2% находятся в группе неопределившихся. По шкале интернальности в области производственных отношений (Ип) большинство респондентов – 73,2% – находятся в категории неопределившихся, 25,2% имеют экстернальный локус контроля, и лишь 1,6% демонстрируют интернальный локус контроля.

Среди всех шкал преобладающими являются экстернальные показатели (Ио, Ид, Ин). Это свидетельствует о склонности большинства респондентов перекладывать ответственность на внешние обстоятельства, особенно в ситуациях, связанных с достижениями и неудачами. Такие люди избегают риска, предпочитают минимальную ответственность за исход событий и объясняют неудачи влиянием внешних факторов.

Наибольшая доля неопределившихся респондентов наблюдается по шкале производственных отношений (Ип). Это может быть связано с отсутствием профессионального опыта у большинства студентов, что затрудняет формирование чёткой позиции относительно их ответственности в рабочих ситуациях.

Большинство респондентов демонстрируют преобладание экстернального типа локуса контроля. Это указывает на необходимость развивать у студентов осознанность и ответственность, которые способствовали бы переходу к более интернальному восприятию событий, особенно в профессиональной сфере.

Анализ средних показателей уровня субъективного контроля для групп респондентов по полу показывает, что общий уровень субъективного контроля у юношей и девушек в целом схожий (Приложение 3.10.). Однако, при проведении статистического сравнения было выявлено значимое различие по шкале интернальности в достижениях

( $t=2,576$ ,  $p=0,011$ ). Юноши демонстрируют более высокую склонность считать, что их успехи зависят от собственных усилий и способностей к достижению целей в будущем. По остальным шкалам субъективного контроля значимых различий между полами не обнаружено (Приложение 3.11.).

При анализе средних показателей уровня субъективного контроля для групп респондентов по специальностям выявлены следующие различия. По шкале интернальности в достижениях респонденты социально-поведенческих и правовых специальностей имеют несколько более высокий средний показатель ( $mean=4,40$ ) по сравнению с педагогическими ( $mean=4,21$ ) и экономическими специальностями ( $mean=4,26$ ). По шкале интернальности в производственных отношениях более высокий уровень наблюдается у респондентов педагогических специальностей ( $mean=4,86$ ), в сравнении с социально-поведенческими и правовыми специальностями ( $mean=4,78$ ) и экономическими специальностями ( $mean=4,62$ ) (Приложение 3.12.).

При сравнении средних показателей интернальности в достижениях между респондентами педагогических и социально-поведенческих / правовых специальностей обнаружено значимое различие ( $t=-1,973$ ,  $p=0,050$ ) (Приложение 3.13.). Статистическое сравнение показателей интернальности в производственных отношениях между респондентами педагогических и экономических специальностей также выявило значимые различия ( $t=2,730$ ,  $p=0,007$ ) (Приложение 3.14.). Сравнение показателей уровня субъективного контроля между респондентами социально-поведенческих / правовых и экономических специальностей не выявило значимых различий (Приложение 3.15.).

Результаты анализа показывают, что уровень субъективного контроля в достижениях и производственных отношениях варьируется в зависимости от специальности. Респонденты педагогических специальностей демонстрируют более высокие значения интернальности в производственных отношениях, что может свидетельствовать о большей уверенности в своих действиях в профессиональной сфере. Респонденты социально-поведенческих и правовых специальностей показывают более высокую интернальность в достижениях, что указывает на их уверенность в своих способностях достигать поставленных целей.

Анализ ранговой корреляции (Spearman's rho) между показателями оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) и уровня субъективного контроля выявил ряд значимых зависимостей. Чем выше оценка трудности ситуации применения своих профессиональных знаний и способностей (Ситуация 5), тем выше

уровень интернальности в области неудач ( $p=0,031$ ). Чем выше возможность контроля над трудностью ситуации, тем выше уровень интернальности в области неудач ( $p=0,020$ ) (Приложение 3.16.). Результаты подтверждают, что субъективный контроль, особенно в области неудач, тесно связан с восприятием профессионально-трудных ситуаций. Это подчеркивает необходимость развития у респондентов уверенности в своих силах и способности эффективно управлять трудностями, что способствует формированию более адаптивного отношения к профессиональным вызовам.

Анализ показателей личностных ресурсов и гибких навыков респондентов подтвердил, что значительная часть выпускников вузов не обладает достаточным набором ресурсов, необходимых для успешного преодоления профессионально-трудных ситуаций, включая стресс трудоустройства. Преобладание экстернального локуса контроля, средние уровни коммуникабельности и эмпатии, а также мотивация избегания неудач указывают на дефицит навыков, способствующих эффективному принятию решений в стрессовых профессиональных ситуациях.

Коммуникабельность и эмпатия как гибкие навыки играют ключевую роль в профессиональной адаптации. Большинство респондентов демонстрируют нормальный уровень коммуникабельности и эмпатии. Однако значительная доля респондентов проявляет либо чрезмерную коммуникабельность, либо низкий уровень эмпатии, что снижает их адаптивный потенциал. Высокий уровень эмпатии связан с большей чувствительностью к потерям и повторяемости стрессовых ситуаций, но также помогает снизить сложность их восприятия.

У большинства респондентов преобладает мотивация избегания неудач. Связь мотивации достижений с восприятием стрессогенности профессиональных ситуаций выявила, что респонденты с более выраженной мотивацией достижения воспринимают профессионально-трудные ситуации (например, беседа с работодателем или применение знаний) как более сложные. Это может указывать на повышенную эмоциональную нагрузку у высокомотивированных выпускников.

По результатам исследования большинство респондентов имеют экстернальный локус контроля. Это означает, что они склонны перекладывать ответственность за свои успехи и неудачи на внешние обстоятельства. Такая позиция, особенно в профессиональной среде, снижает их способность активно влиять на исход событий. Наибольшее число неопределившихся респондентов наблюдается по шкале производственных отношений, что может быть связано с отсутствием опыта работы.

Гипотеза о том, что значительная часть выпускников вузов не обладает достаточным набором личностных ресурсов и гибких навыков, необходимых для конструктивного принятия решений в процессе поиска работы, подтвердилась. Большинство респондентов демонстрируют низкий уровень мотивации достижения успеха и высокую экстернальность, что снижает их способность конструктивно справляться со стрессом и эффективно взаимодействовать в профессиональной среде. При этом выявленные связи между личностными ресурсами и стрессогенностью профессиональных ситуаций указывают на важность целенаправленного развития таких навыков, как интернальность, эмпатия и коммуникабельность. Это может способствовать успешной адаптации выпускников к трудовым вызовам и повышению их конкурентоспособности на рынке труда.

## **2.5. Выводы по второй главе**

В рамках изучения проявлений стресса трудоустройства у выпускников вузов в процессе поиска работы были получены следующие результаты:

1. Оценка трудности и неопределенности ситуации показала, что наиболее сложной ситуацией респонденты считают возможность трудоустройства после окончания вуза. Ситуации завершения обучения, беседы с работодателем, адаптации в новом статусе и применения профессиональных знаний воспринимаются как менее сложные (низкий уровень). Тем не менее, даже средние оценки трудности и неопределенности, которые дают более половины респондентов, свидетельствуют о необходимости пересмотра деятельности вузов в области развития компетенций, связанных с поиском работы. Отсутствие значительных различий по полу и специальности предполагает целесообразность разработки универсальной стратегии подготовки студентов.

2. Анализ показал, что высокая оценка трудности и неопределенности профессиональных ситуаций коррелирует с более выраженной стрессогенностью. Однако общий уровень стресса респондентов оказался ниже, чем оценка стрессогенности профессиональных ситуаций. Это указывает на негативное влияние процесса поиска работы на эмоциональное состояние выпускников. Таким образом, развитие навыков эффективного поиска работы может способствовать снижению уровня стресса и повышению уверенности в своих силах.

3. Среди адаптационных ресурсов респонденты чаще всего используют такие конструктивные копинг-стратегии, как положительная переоценка и самоконтроль. Для женщин характерно активное использование социальной поддержки (эмоциональной,

информационной и действенной), что позволяет им эффективнее справляться с трудностями поиска работы. Эти копинг-стратегии оказываются особенно полезными для переосмысления ситуации и снижения ее неопределенности.

4. У большинства респондентов выявлена тенденция избегания неудач, тогда как стремление к успеху не проявлено. Мотивация достижения связана с трудностью и стрессогенностью профессиональных ситуаций. Преобладание экстернального локуса контроля указывает на склонность снимать с себя ответственность за управление сложностями. Это свидетельствует о недостатке автономности, целеустремленности и настойчивости у выпускников вузов.

5. Анализ гибких навыков показал их значимость в контексте поиска работы. Коммуникабельность усложняет восприятие беседы с работодателем и усиливает критичность в оценке степени угрозы и утраты. Это указывает на необходимость совершенствования навыков деловой коммуникации. Эмпатийность, важная для социально-гуманитарных и педагогических специальностей, требует развития навыков саморегуляции и самопрезентации. Низкая эмпатийность может негативно сказываться на восприятии профессиональных ситуаций.

Исследование подтвердило, что стресс трудоустройства представляет собой вид социального стресса, включающий такие особенности, как негативная оценка профессиональных ситуаций, ощущение потери, угрозы и вызова, а также снижение способности использовать личностные и социальные ресурсы. Эти ресурсы включают копинг-стратегии (положительная переоценка, самоконтроль), коммуникативные и эмпатийные навыки, мотивацию достижения и внутренний локус контроля.

Результаты исследования подчеркивают необходимость разработки и апробации программы, направленной на формирование стрессоустойчивости в процессе поиска работы. Программа должна быть основана на развитии личного потенциала, осмыслении личностных ресурсов и обучении стратегиями эффективного копинга.

### **3. РАЗВИТИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И ТРЕНИНГ ЭФФЕКТИВНЫХ СПОСОБОВ ПОИСКА РАБОТЫ У СТУДЕНТОВ- ВЫПУСКНИКОВ**

#### **3.1. Основополагающие положения программы формирующего эксперимента**

**Целью** данного эксперимента является разработка, апробация и оценка эффективности тренинговой программы, направленной на развитие компетенций успешного поиска работы и повышение стрессоустойчивости у выпускников вузов.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выявить взаимосвязь между личностными ресурсами, гибкими навыками и уровнем стресса. Эти данные стали основой для разработки тренинговой программы.

**Гипотеза этапа исследования.** Целенаправленное развитие компетенций, связанных с успешным поиском работы, через реализацию тренинговой программы, способствует повышению стрессоустойчивости и снижению уровня стресса у выпускников вузов.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы были сформулированы следующие задачи.

1. Разработка тренинговой программы, направленной на формирование стрессоустойчивости в процессе поиска работы и трудоустройства.
2. Апробация программы «Эффективные способы поиска работы» с учетом принципов организации групповых занятий.
3. Оценка эффективности тренинговой программы для студентов выпускных курсов вуза в рамках контрольного эксперимента.

**Методологический подход.** Для реализации задач исследования был выбран тренинг как метод активного обучения, направленный на формирование знаний, развитие навыков и компетенций. Тренинг представляет собой организованный процесс, в ходе которого участники приобретают опыт, ведущий к изменению их мышления и поведения, а также к освоению новых компетенций. Особенность тренинговой формы обучения заключается в максимальном использовании потенциала каждого участника и создании условий для «группового обучения» [213]. В рамках данной программы тренинг рассматривался как инструмент психологической интервенции, позволяющий: изменять убеждения и позиции участников; снижать уровень стресса; развивать и мобилизовать личностные ресурсы [79].

Особую роль в тренинге играла рефлексия, которая позволяла участникам осознавать свой опыт, использовать существующие навыки и развивать новые [79].

*Функции тренинга.* В процессе тренинга тренер выполнял следующие функции психологического воздействия: 1) активизирующая и стимулирующая - побуждение участников к участию в процессе обучения; 2) аналитическая - помощь в осознании собственных моделей поведения; 3) развивающая и коррекционная - формирование новых навыков и корректировка нежелательных форм поведения; 4) управляющая и направляющая - организация группового процесса; 5) функция эталона. моделирование желательных форм поведения для участников [94].

*Форма работы.* Для реализации целей программы была выбрана групповая форма работы, которая доказала свою эффективность в контексте тренинговых занятий. Работа в малых группах под руководством тренера способствовала: 1) самораскрытию участников; 2) формированию позитивного восприятия профессиональных задач; 3) снижению негативной реакции на стрессогенные ситуации.

Индивидуальный и когнитивный подход, применяемый в рамках групповых занятий, позволял воздействовать на личность студентов, способствуя их положительным изменениям и уверенности в успешном завершении обучения и поиске работы. Участники имели возможность анализировать и выражать собственные чувства, снижая внутреннее напряжение и негативные эмоции.

Роль тренера заключалась в обучении участников продуктивным стратегиям поведения в стрессовых ситуациях и развитию компетенций, необходимых для профессиональной адаптации и успешного трудоустройства [146; 176; 235].

Тренер реализует тренинговые методы на трех уровнях.

1. Работа в группе с отдельным участником. Этот уровень взаимодействия используется в случаях диадного контакта тренера с одним из членов группы. Такая форма работы может быть применена для демонстрации техник индивидуальной работы либо в ситуациях, когда возникает спонтанный диалог по теме, значимой для всех участников группы.

2. Работа с группой как с единым целым. Данный подход предполагает выполнение всей группой (или подгруппой) задания, предложенного тренером. В этом случае тренер обращается к группе в целом, а не к отдельным участникам. Этот подход особенно важен в тренингах командообразования и сплочения, когда внимание сосредотачивается на формировании коллективного взаимодействия.

3. Работа через группу с отдельным участником. На этом уровне тренер воздействует на одного или нескольких участников с помощью ресурсов самой группы. Хотя внешне это может напоминать групповую работу, суть подхода заключается в использовании скрытого воздействия через коллектив, что позволяет добиться изменений у отдельного участника, сохраняя баланс индивидуальных и групповых процессов [94].

Для анализа эффективности тренинговых методов важно учитывать следующие аспекты.

1. Единство индивидуальных и групповых процессов. Индивидуальная работа должна органично сочетаться с групповыми динамическими процессами, что способствует росту как отдельного участника, так и всей группы.

2. Уровни взаимодействия тренера. Оценка эффективности работы должна учитывать, на каком уровне ведется взаимодействие: с отдельным участником, всей группой или через группу.

3. Обоснование групповой формы работы. Решение задачи снижения уровня стресса, а также развития личностных ресурсов и гибких навыков студентов для повышения их стрессоустойчивости возможно благодаря применению групповой формы тренинговых занятий. Групповая работа способствует: 1) формированию доверительной атмосферы, необходимой для самораскрытия участников; 2) обмену опытом и взаимной поддержке между участниками, что укрепляет социальные ресурсы; 3) созданию возможностей для рефлексии и коррекции деструктивных моделей поведения.

*Отбор участников для экспериментальной группы (ЭГ).* В экспериментальную группу включались студенты, которые демонстрировали средний и высокий уровень стрессогенности, а также низкие показатели личностных ресурсов. Такой подбор был обусловлен необходимостью направленного воздействия на участников для повышения их стрессоустойчивости. Таким образом, применение групповой формы работы обусловлено особенностями выборки, в которой большинство студентов нуждались в развитии личностных и гибких навыков для более успешного преодоления профессиональных трудностей.

**Концептуальная основа тренинговой программы «Эффективные способы поиска работы».** Разработка тренинговой программы, направленной на повышение стрессоустойчивости и развитие навыков самопрезентации у выпускников вузов, основывалась на ряде подходов и концепций.

Важной основой программы стал *когнитивный подход*, который подчеркивает значимость познавательных процессов, таких как мышление, воображение, осознание и интеллект, для формирования поведения человека. Представители этого направления (Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Р. Аткинсон, К. Левин, Л. Фестингер и др.) акцентировали внимание на роли знаний и способов их формирования. В рамках этого подхода ключевое место отводилось активности личности в снижении уровня стресса и развитии личностных ресурсов. Для реализации этого подхода в программу были включены упражнения, предполагающие моделирование стрессогенных ситуаций, в которых участники учились применять свои ресурсы и развивать гибкие навыки [73; 154; 194].

Программа также была разработана с учетом *позитивного подхода*, основанного на концепции А. Маслоу. Этот подход направлен на развитие эмпатии, коммуникабельности и мотивации, что было реализовано через упражнения, помогающие преодолевать сложные ситуации поиска работы и трудоустройства. Участники учились анализировать причины трудностей, адекватно оценивать свои возможности и находить оптимальные решения [148; 268].

Еще одной концептуальной основой программы стала *теория сохранения ресурсов*, разработанная St. Hobfoll и поддержанная Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой и др. Согласно этой теории, человек обладает набором внутренних и внешних ресурсов, которые играют ключевую роль в преодолении стресса. Одной из задач тренинга было развитие и мобилизация ресурсов стрессоустойчивости участников экспериментальной группы [97; 251].

Особое внимание в программе уделялось *теории эмоционального интеллекта* (Д. Гоулман), который включает самосознание, контроль импульсов, уверенность, эмпатию и социальную гибкость. Учитывая, что стресс сопровождается негативными эмоциями, развитие эмоциональной компетентности было направлено на повышение стрессоустойчивости участников [200; 201].

Программа также базировалась на результатах исследований молдавских ученых, посвященных профессиональному стрессу, адаптации студентов и развитию социально-коммуникативных компетенций. Şova T. и ее коллеги в своих работах «Toleranța la stres» [58] и «Metodologia diminuării stresului ocupațional: Ghid pentru studenți și cadre didactice» [60] подчеркивают важность когнитивного анализа стрессогенных ситуаций и навыков саморегуляции. Эти идеи были интегрированы в упражнения тренинга. Bucun N. и Cerlat R. акцентировали внимание на роли эмоциональной стабильности в снижении

профессионального стресса и профилактике выгорания. Их подход стал основой для разработки модуля по развитию личностных ресурсов [5]. Pavlenko L. и Donos S. предложили стратегии снижения профессионального стресса у педагогов, что нашло отражение в создании упражнений для формирования устойчивости к стрессу [28]. Pleşca M. рассматривала механизмы стресса и профилактики профессионального выгорания, что дополнило программу практическими методами работы со стрессом [29].

Puzur E. в своих трудах [41, 42, 43, 44] выделила необходимость формирования гибких навыков и социальных компетенций студентов, что было учтено при планировании упражнений на развитие эмоционального интеллекта и коммуникативных способностей. Goraş-Postică V. акцентировала внимание на развитии профессиональных компетенций, включая коммуникативные, что нашло отражение в задачах тренинга, направленных на взаимодействие с работодателем и успешное прохождение собеседований [11].

Каждый из перечисленных подходов и концепций стал важной частью концептуальной основы программы. Благодаря интеграции теоретических и практических аспектов удалось создать тренинг, направленный на развитие у выпускников таких ключевых качеств, как стрессоустойчивость, самопрезентация, коммуникативные навыки и эмоциональная компетентность.

### **3.2. Организация и реализация программы тренинга, структура занятий**

Экспериментальная работа проводилась в два этапа: основной этап в 2016–2017 годах и актуализация результатов в 2023 году.

*Этап 1: Пилотажное исследование.* На первом этапе (апрель 2016 года) была проведена апробация упрощенной формы основной тренинговой программы с целью проверки и уточнения ее структуры и содержания. Экспериментальная группа (ЭГ) включала 15 студентов выпускного курса специальности «Педагогика начального образования». Занятия проводились в течение четырех дней, по 4 часа ежедневно. Этот этап позволил выявить потенциальные сложности и определить ключевые аспекты для последующего доработки программы.

*Этап 2: Формирующий эксперимент.* В рамках формирующего эксперимента 2017 года была реализована основная программа тренинга «Эффективные способы поиска работы». В исследовании приняли участие 30 студентов, участвовавших ранее в констатирующем эксперименте. Экспериментальная группа состояла из 15 студентов выпускного курса КГУ с высоким и средним уровнями стресса, а также низкими

показателями личностных ресурсов. Средний возраст участников составил 21,5 года. Главными критериями отбора были: средний и высокий уровень стрессогенности; низкие показатели личностных ресурсов; добровольное согласие на участие.

Тренинговые занятия проходили в течение пяти недель (10 занятий по 2 часа) с периодичностью 1–2 раза в неделю. Основное внимание уделялось развитию навыков самопрезентации, стрессоустойчивости и эффективных стратегий поиска работы. Все занятия проводились вне контекста основных учебных курсов. После завершения программы был проведен контрольный срез для оценки изменений в показателях участников.

**Этап 3: Актуализация результатов.** В апреле–мае 2023 года для уточнения результатов предыдущего эксперимента были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы на основе факультатива, внедренного в КГУ. Экспериментальная группа включала 15 студентов педагогических специальностей, а контрольная группа — 15 студентов со сходными результатами тестирования. Участники контрольной группы не принимали участия в формирующем эксперименте и не подвергались никакому целенаправленному воздействию. Тренинговые занятия для ЭГ проводились по программе «Эффективные способы поиска работы» в формате 10 встреч по 2 часа с аналогичной периодичностью. После завершения эксперимента был проведён контрольный срез как в ЭГ, так и в КГ для оценки изменений в их показателях.

**Результаты предварительной диагностики.** Перед началом тренинговой программы был проведен анализ исходных данных участников ЭГ и КГ. Статистическое сравнение показателей обеих групп с использованием U-теста Манна–Уитни (до начала эксперимента) показало их однородность по следующим параметрам: стрессогенность профессиональных ситуаций; коммуникабельность; эмпатийность; мотивация достижений; уровень субъективного контроля. Результаты анализа представлены в Приложениях 5.1–5.4. Гомогенность групп подтвердила их сопоставимость и возможность объективной оценки эффективности программы тренинга.

Таким образом, организационные и методические основы формирующего эксперимента позволили обеспечить надежность и обоснованность полученных результатов.

**Принципы, положенные в основу тренинговой программы.** В разработке и проведении тренинговых занятий использовались три базовых принципа: событийности, метафоризации и транспективы. Рассмотрим их подробнее.

**Принцип событийности** предполагает, что тренинг организуется как последовательность взаимосвязанных событий, переживаемых участниками как единое целое. Эти события должны способствовать внутренним изменениям участников, осознанию новых возможностей и росту личного потенциала [171]. Каждое занятие становится значимым событием для участников, создающим динамику их внутреннего состояния и влияющим на восприятие окружающей среды. Для достижения этой цели применялись специальные упражнения и игры, помогающие раскрыть скрытые качества, открыть новые возможности и ощутить целостность изменений [110; 205].

**Принцип метафоризации** позволяет участникам осмыслить полученную информацию через символы, образы и метафоры. Этот подход помогает установить связь между новыми знаниями и личным опытом, а также формирует чувство единства с другими участниками тренинга [94; 195]. Метафоризация способствует углублению рефлексии, выработке собственного отношения к ситуации и повышению эмоциональной вовлеченности. Особое внимание в тренинговых заданиях уделялось использованию образов и символов, что усиливало их воздействие на участников.

**Принцип транспективы** подразумевает прохождение участниками трех этапов событийного времени: до тренинга, во время его проведения и после завершения. Это обеспечивает возможность осознания изменений, произошедших за время участия в программе [94].

Указанные принципы были заимствованы из научных исследований в области профессионального и личностного самоопределения (Пряжников Н.С.) [171], совершенствования профессиональной компетентности (Жуков Ю.М.) [110], а также использования символов и метафор в психотерапии (Свирепо О.А., Туманова О.С.) [195]. Принципы событийности, метафоризации и транспективы применялись на всех этапах формирующей работы, начиная с разработки методической базы тренинга и заканчивая оценкой его эффективности.

Для тренинговых занятий подбирались задания из различных источников [19; 111; 124; 131; 144; 147; 170; 172; 184; 188; 201; 218; 224; 225; 226; 228]. В рамках программы «Эффективные способы поиска работы» было апробировано более 50 заданий. Некоторые упражнения повторялись до полного усвоения. В ряде случаев применялись диагностические методики, одновременно носившие развивающий и обучающий характер. Эти методы способствовали не только развитию навыков эффективного поиска работы, но и личностному росту участников. Значительная часть заданий

модифицировалась в зависимости от возраста и особенностей аудитории. Например, упражнения и игры адаптировались под условия проведения, чтобы повысить их эффективность.

Проведенные занятия оказывали позитивное влияние на личностное развитие участников. Используемые упражнения способствовали не только развитию навыков поиска работы, но и улучшению общей стрессоустойчивости, мотивации и самопрезентации.

Принципы событийности, метафоризации и транспективы, наряду с комплексом заданий и техник, сделали трениговую программу значимым инструментом для повышения адаптивности студентов и их успешной профессиональной интеграции.

Таблица 3.1. представляет структуру трениговой программы «Эффективные способы поиска работы», включающей три модуля, каждый из которых направлен на развитие ключевых навыков: когнитивной оценки ситуации, поведенческих стратегий преодоления трудностей и использования личностных ресурсов для успешного трудоустройства.

**Таблица 3.1. Модули трениговой программы «Эффективные способы поиска работы»**

№	Модули	Тема и цель занятия	Время
1.	<i>Когнитивная оценка ситуации поиска работы</i>	<i>Тема:</i> Я – участник тренинга <i>Цель:</i> Осознание личностных мотивов получения высшего образования и начала профессиональной деятельности	2 часа
2.		<i>Тема:</i> Поиск работы <i>Цель:</i> Осознание мотивов и трудностей поиска работы	2 часа
3.		<i>Тема:</i> Построение жизненных и профессиональных перспектив <i>Цель:</i> Умение планировать свои жизненные и карьерные цели	4 часа
4.	<i>Поведенческие стратегии преодоления трудных ситуаций</i>	<i>Тема:</i> Пути поиска работы <i>Цель:</i> Умение использовать различные пути поиска работы	2 часа
5.		<i>Тема:</i> Сопроводительные документы <i>Цель:</i> Знакомство и составление резюме и мотивационного письма	2 часа
6.		<i>Тема:</i> Рекомендательное письмо <i>Цель:</i> Знать о возможностях и цели рекомендательного письма	2 часа
7.		<i>Тема:</i> Телефонный разговор <i>Цель:</i> Получение навыков эффективного поведения во время телефонного разговора	2 часа
8.	<i>Личностные ресурсы и гибкие навыки</i>	<i>Тема:</i> Собеседование <i>Цель:</i> Отработка навыков прохождения собеседования	2 часа
9.		<i>Тема:</i> Я и работодатель <i>Цель:</i> Отработка навыков общения и поведения с работодателем	2 часа
10.		<i>Тема:</i> Первый рабочий день	2 часа

**Структура занятий тренинговой программы «Эффективные способы поиска работы».** Особенностью данной программы является её строгая структурированность, обеспечивающая высокую эффективность занятий. Каждое занятие включало три основные части: разминку, основное содержание и рефлексию, что позволяло участникам полноценно погрузиться в процесс обучения, освоить материал и зафиксировать результаты.

1. *Разминка.* На начальном этапе занятия проводились упражнения для активизации группы, создания комфортной и доброжелательной атмосферы, а также повышения уровня сплочённости. Участники приветствовали друг друга, знакомились с целями занятия и его последовательностью. Этот этап задавал общий тон занятия, снижал напряжённость и стимулировал вовлечение.

2. *Основное содержание.* Основной блок включал лекционный материал, практические упражнения, ролевые игры и задания, направленные на освоение темы занятия. На этом этапе участники обучались новым навыкам, формировали компетенции, необходимые для эффективного поиска работы, и отрабатывали их применение в контролируемой среде.

3. *Рефлексия.* В завершение каждого занятия проводилась рефлексия. Этот этап предусматривал обсуждение участниками своих впечатлений, чувств, и настроений. Тренер обобщал результаты занятия, фиксировал достижения группы и давал рекомендации для дальнейшей работы [90].

Первое занятие было направлено на знакомство участников, формирование первых впечатлений и создание позитивной мотивации к работе. Последнее занятие подводило итоги всей программы, закрепляло полученные знания и навыки, а также позволяло участникам оценить собственный прогресс.

Хотя структура занятий изначально была чётко определена, в ходе реализации программы возможна вариативность. Это касается как последовательности упражнений, так и их содержания, в зависимости от целей, задач и особенностей группы.

Каждое занятие содержало обязательные структурные элементы, такие как: «Принципы», «Знакомство», «Ожидания» – задания, направленные на подготовку группы к работе, снижение скованности и создание атмосферы открытости; «Итоги» – упражнения, позволяющие участникам проанализировать свои достижения, выразить рефлексии и зафиксировать полученные результаты. Эти элементы придавали занятиям

логичность, завершённость и последовательность, обеспечивая постепенное вовлечение участников и поддержание высокого уровня мотивации.

Учитывая различия в уровне когнитивного развития участников, тренинговая программа включала разнообразные методы, такие как: повторение материала с использованием широкого спектра примеров; стимуляция речевой активности через беседы, творческие задания (рисование, аппликация) и их вербальную презентацию; постепенный переход от индивидуальной работы к групповой, с её совместным обсуждением и анализом; объяснение новых понятий через аналогии, ассоциации и синонимические ряды [101].

Комплексный подход тренинговой программы способствовал не только развитию общеучебных и профессиональных компетенций, но и повышению мотивации участников к их освоению. Упражнения, отобранные для тренинга, носили обучающий и развивающий характер, способствовали улучшению самопрезентации, снижению стрессогенности и формированию навыков, необходимых для успешного трудоустройства.

***Особенности первого занятия тренинга и правила групповой работы.*** Первое занятие тренинга отличалось своей структурой и направленностью. На нём были сформулированы правила групповой работы, введена проблема, а также проведена процедура знакомства участников. Эти элементы создавали основу для дальнейшей работы, обеспечивая комфортную и продуктивную атмосферу.

Правила групповой работы имеют ключевое значение, так как они задают тон и организуют взаимодействие участников. Освоение и соблюдение этих правил важно не только в ходе тренинга, но и в повседневной жизни. Каждое правило тщательно продумывалось и предлагалось в определённой последовательности, что способствовало их осознанию и принятию. Ниже приведён перечень правил, который использовался в работе.

***Приходить вовремя.*** Дисциплина важна как по отношению к себе, так и к окружающим. Пунктуальность — это уважение к другим и их времени. Осознание необходимости соблюдать договорённости помогает развивать ответственность.

***Быть позитивными.*** Положительное отношение формирует дружескую атмосферу, способствует конструктивному взаимодействию и предотвращает конфликты. Настроение группы напрямую влияет на её продуктивность: «Хорошим, добрым словом даже змею можно выманить из норы» (Таджикская и узбекская пословицы).

*Не критиковать.* Различия в мыслях и позициях участников обогащают группу. Никто не обладает абсолютной истиной. Принятие мнений других помогает избежать биполярного мышления и конфликтов. Принцип принятия другого можно выразить словами из Библии: «Не судите, чтобы вас не судили...» (Матфей, 7:1-2).

*Говорить коротко, не перебивать, говорить поочередно.* Важно уважать право каждого на самовыражение. Это создаёт комфортную атмосферу, где каждый может высказаться и быть услышанным.

*Добровольность.* Участие в тренинге основывается на принципе добровольности. Однако для людей с низкой самооценкой этот принцип интерпретировался гибко, чтобы создать стимулы для активности. «Можно привести коней на водопой, но нельзя принудить их пить» (Английская пословица).

*Персонализация.* Соблюдение принципа помогает избегать стереотипов и обобщений. Например, нельзя утверждать, что «все люди думают одинаково». Персонализация способствует уважению индивидуальности.

*Конфиденциальность.* Информация, прозвучавшая в группе, остаётся в группе. Это правило исключает риск сплетен и конфликтов: «Не рассказывай тайну другу, так как у друга есть друг» (Таджикская пословица).

*Чувствительность (чуткость) к разнообразию.* Участники должны проявлять уважение к различиям в языке, культуре и подходах, чтобы формировать толерантность и эмпатию в общении [104].

На первом занятии правила предлагались тренером, чтобы создать баланс между необходимостью их соблюдения и свободой участников. Для этого использовались следующие подходы: 1) убедить участников в эффективности правил, проверенной временем и практикой; 2) пояснить, что правила отражают ценности сотрудничества и необходимы в условиях глобальных вызовов; 3) определить правила как своего рода «конституцию» группы, важную для каждого её члена; 4) праздновать принятие правил как конструктивного шага в организации группы; 5) ввести условный сигнал за нарушение правил, например, поднятые перед собой ладони.

Принятые правила записывались на большом листе бумаги, который приносился на каждое занятие. На следующих встречах проводилось их детальное обсуждение: зачем нужно каждое правило, в каких ситуациях могут возникать риски их нарушения, и как их соблюдение помогало участникам.

Обсуждение и принятие правил создавало условия для эффективной работы группы, снижало напряжённость и способствовало формированию доверия между участниками. Это обеспечивало не только организованность, но и формирование уважительного и конструктивного подхода к взаимодействию.

### ***Виды структурных упражнений на разных этапах тренинга***

#### ***Упражнение «Знакомство»***

Цели упражнения: 1) познакомить всех членов группы между собой; 2) создать атмосферу доверия и взаимной поддержки в группе; 3) сформировать навыки самопрезентации, помочь преодолеть неуверенность и страх перед публичным выступлением.

Методика проведения. Использовалась техника «Закончите предложение...». Тренер предлагал участникам назвать своё имя («Меня зовут...») и ответить на вопрос, связанный с личной жизнью, опытом, чертами характера или отношением к окружающим (например, «Я в этом мире...», «Я и другие в этом мире...»). Тематика вопросов соответствовала теме занятия.

На первом занятии участники рассказывали историю своего имени: «Кто и почему вас так назвал». На следующих занятиях темы для «Знакомства» развивались, иногда сочетаясь с упражнениями «Ожидания» или повторением «Принципов».

Во время обсуждения тренер акцентировал внимание на важности самореализации и самовыражения как одной из базовых потребностей человека [167]. Персонализация, то есть признание личности как значимой, начинается с имени. История имени связывает человека с его прошлым, настоящим и будущим.

Теоретическая основа: Л.С. Выготский подчеркивал, что внутренняя мысль «совершается» через внешнюю речь [119]. Подобные упражнения вызывают движение мысли изнутри наружу, способствуя развитию речи, интеллекту и формированию действий.

Примеры тем для «Знакомства»:

Камешек из моего детства. Участники передают по кругу объект (камешек, шишку, каштан) и называют своё имя, кратко вспоминая эпизод из детства, связанный с публичным выступлением.

Я через десять лет. Каждый участник называет своё имя и рассказывает о своей деятельности, увлечениях или планах через десять лет.

Я хочу вам представить... Группа делится на пары. Участники за 3–5 минут рассказывают друг другу о себе, после чего представляют партнёра всей группе.

Игра в имена. Участники называют своё имя и добавляют характеристику, начинающуюся с той же буквы, что и имя (например, «Анна – активная», «Сергей – самостоятельный»). Презентацию можно сопровождать движением, иллюстрирующим характеристику.

Лес проснулся... Участники называют своё имя и пантомимой изображают любимое животное или то, каким они хотели бы быть. Группа угадывает, о каком животном идёт речь. После показа участник передаёт право следующему, касаясь его рукой. Упражнение завершается фразой тренера: «Лес проснулся...».

Упражнение «Знакомство» стимулирует эмоциональную вовлечённость, укрепляет взаимное доверие в группе и способствует развитию навыков самопрезентации. Оно помогает участникам раскрыться, соединяя внутренние переживания с внешней речью, что делает процесс обучения более осознанным и эффективным.

#### *Структурное упражнение «Ожидания»*

Цели упражнения: 1) определить свои личные ожидания от занятия, а также научиться применять этот навык к любым предполагаемым действиям, проектам или рабочим ситуациям; 2) осознать необходимость планирования и постановки целей в любой деятельности; 3) развить умение формулировать свои цели, переводить мотивации из внутренней речи во внешнюю; 4) получить навыки планирования и расстановки приоритетов; 5) научиться анализировать собственные ожидания и ожидания других, рассматривая их в контексте личной идентичности и социальной роли.

Методика проведения. На каждом занятии участники делились своими ожиданиями: на первом занятии: ожидания от всего тренинга, на последующих занятиях: ожидания от конкретного занятия.

Для выполнения задания предлагалась техника «Закончите предложение...». Участники начинали фразу: «От нашего тренинга я жду...» и по кругу добровольно делились своими ожиданиями.

После выполнения задания тренер инициировал обсуждение, задавая группе вопросы:

Какие у вас впечатления после выполнения задания?

Как вы себя чувствовали в процессе работы?

Почему важно говорить или думать о своих ожиданиях?

Почему важно уметь формулировать цель и строить планы?

В каких жизненных ситуациях этот навык особенно полезен?

Через несколько занятий тренер задавал уточняющие вопросы:

Изменились ли ваши ожидания по сравнению с тем, что вы озвучивали в начале?

Что именно изменилось в ваших ожиданиях?

Почему мы каждый раз возвращаемся к обсуждению ожиданий?

Тренер подводил итог, подчёркивая значимость постановки целей как в масштабных проектах, так и в повседневной жизни. Основная задача упражнения заключалась в том, чтобы участники научились осознавать и формулировать свои ожидания, а также слушать ожидания других.

Такой подход способствует формированию мотивации и осознанного отношения к целям и перспективам [110]. Умение вербализовать ожидания помогает участникам углубить самопознание, укрепить самооценку и повысить осознанность в принятии решений.

### ***Методы и техники, использованные в тренинговой программе***

В основной части тренинга применялись разнообразные методы и техники, основанные на принципе расширения социальных контактов участников. Работа начиналась с индивидуального анализа и постепенно переходила к взаимодействию в парах, малых группах и общегрупповых формах [90].

*Метод «Мозговой штурм».* Цель – собрать максимально возможное количество идей по определённой проблеме за ограниченное время. После презентации проблемы участники предлагали идеи, комментарии, ассоциации или фразы, связанные с ней. Все предложения фиксировались без замечаний, оценок или вопросов. Это создавало атмосферу открытости и отсутствия критики, способствуя креативному процессу. Затем идеи классифицировались, отбирались наиболее подходящие и анализировались. Этот метод являлся эффективным началом для изучения новой темы.

*Дискуссия в группе.* Общеизвестный метод, применяемый в комбинации с другими техниками. Дискуссия в большой группе позволяла учитывать опыт всех участников, что способствовало коллективному анализу и формированию выводов.

*Обсуждение большой группой* фокусировалось на запланированных или спонтанных темах, затрагивающих общий интерес [132].

*Обсуждение малой группой* включало работу 4–6 человек в непринуждённой обстановке. Участники поднимали вопросы, обсуждали проблемы, предлагали их решения и оценивали идеи, включая использование техник ролевой игры и мозгового штурма.

*Ролевая игра (драма)*. Этот метод моделировал реальные ситуации с распределением ролей среди участников. Цель ролевой игры – приобрести опыт через действия и эмоциональное восприятие, что помогало развивать навыки и отношение к жизненным ситуациям. Игры создавали условия для обучения через опыт и чувства, а также отработки конкретных навыков [132].

*Метод «Окончание предложений»*. Техника, направленная на формирование и выражение собственных идей с последующим их обсуждением.

*Анкетирование*. Использовалось для проверки знаний и оценки процесса обучения.

*Творческая работа*. Включала черчение, рисование, моделирование, сочинение песен, стихов, историй или игр. Эти задания помогали участникам выразить свои мысли через альтернативные формы самовыражения. Основное внимание уделялось не художественным талантам, а развитию идей.

*Упражнение «Круг»*. Каждый участник поочерёдно делился своими мыслями или отвечал на вопрос. Метод применялся для быстрого мониторинга понимания материала и настроения группы.

*Индивидуальная работа*. Позволяла участникам глубже разобраться в себе, своих особенностях и отношении к различным явлениям. Она развивала умение осознавать личную идентичность и индивидуальность.

*Работа в парах*. Содействовала развитию навыков диалога, умения слышать собеседника, учитывать его состояние и настроение. Участники учились аргументировать свои выводы и учитывать доводы партнёра [155].

Эти методы и техники способствовали активному вовлечению участников в процесс обучения, развитию их личностных ресурсов, гибких навыков и стрессоустойчивости. Интеграция индивидуальной, парной и групповой работы позволила создать гармоничное сочетание различных форм активности, что обеспечило всестороннее развитие студентов.

#### ***Структурное упражнение «Итоги»***

Цели упражнения: 1) оценить, насколько личные ожидания от занятия совпали с его результатами; 2) научиться анализировать свою работу в ходе занятия; 3) Сформировать навык четкого формулирования выводов.

Описание упражнения. Каждое занятие завершалось подведением итогов. Тренер просил участников выразить словами свои впечатления и итоги работы на занятии. На начальных этапах курса использовалась техника «Закончите предложение...», например: Сегодня я понял(а)..., Сегодня я узнал(а)...

На последующих занятиях подход к проведению итогов варьировался. Обсуждение могло включать вопросы:

Почему важно подводить итоги и анализировать проделанную работу?

Как «Итоги» связаны с «Ожиданиями»?

Чем анализ итогов помогает в повседневной жизни?

*Примеры техник для подведения итогов:*

«Пирамида положительных чувств». Участники по желанию выходили в центр круга, накладывали свои руки на руки других, проговаривая ценности, которые они приобрели во время занятия.

«Веночек». По кругу каждый участник клал руку на плечо соседа и делился тем, что он приобрел на занятии. К концу упражнения круг замыкался, символизируя общую завершенность.

«Чемодан (Рюкзак)». На листе бумаги рисовали чемодан, и участники по очереди говорили, какие знания и умения они «возьмут с собой» из занятия.

«Полка с книгами». На бумаге рисовалась книжная полка. Каждый участник в нескольких словах озвучивал свои «итоги» в виде названия книги, которую он бы разместил на полке.

Подведение итогов способствовало развитию рефлексии – анализу собственной мыслительной деятельности. Это упражнение помогало участникам осознавать свою ответственность за результаты работы, переосмысливать привычные представления о людях, событиях и мире в целом [90].

Рефлексия трансформировала восприятие, позволяя «видеть» знакомые вещи по-новому, как отмечал Ч. Филлмор: «Живя в постоянно меняющемся обществе, мы часто обнаруживаем, что имена хорошо знакомых нам вещей изменились, и что мы теперь вынуждены «видеть» эти хорошо знакомые вещи в новом свете» [217, с.72].

***Анализ тренинговых занятий программы «Эффективные способы поиска работы»***

**Занятие № 1.** Тема: «Я – участник тренинга». Длительность: 1 час 20 минут  
Занятие состояло из трех основных этапов.

*Приветствие (15 минут).* Тренер познакомил участников с целями и содержанием программы, а также предложил сформулировать правила работы группы. Участники активно включились в процесс, так как многие имели опыт участия в тренингах.

*Знакомство (20 минут).* Цель упражнения – создание комфортной атмосферы, повышение самооценки и укрепление доверия в группе. Участники называли три качества, которые могут способствовать или препятствовать поиску работы. Некоторым было сложно говорить о своих достоинствах и недостатках, что вызвало продуктивную дискуссию.

*Ожидания (20 минут).* Участники озвучивали свои цели и надежды от тренинга, используя предварительные анкеты для точного формулирования ожиданий. Тренинг завершился вводной лекцией, акцентировавшей внимание на личностных мотивах получения высшего образования и начале профессиональной деятельности.

*Домашнее задание:* пройти тест Е. Климова для анализа профессиональной ориентации [193].

### **Занятие № 2.** Тема: «Поиск работы»

*Ожидания (10 минут).* Участники делились своими ожиданиями от занятия. Их ответы свидетельствовали об искренней заинтересованности в работе.

*Почему мы ищем работу (20 минут).* Метод: мозговой штурм. Цель – осознание мотивации поиска работы, выявление факторов, влияющих на выбор профессии, и трудностей, которые могут возникнуть. Во время обсуждения участники отметили, что проговаривание сложностей другими членами группы помогло повысить их самооценку.

*Кем мне стать? (20 минут).* Цель – развитие профессиональной ориентации. Участники анализировали, насколько выбранная специальность подходит каждому из них. Интересный результат – только одна участница группы была не идентифицирована как будущий учитель начальных классов. Упражнение подтвердило правильность профессионального выбора большинства студентов и вызвало большой интерес.

### **Занятие № 3.** Тема: «Планирование жизненных и профессиональных перспектив»

*Упражнение «Пять шагов».* Цель: научить участников определять приоритеты, планировать жизненные и профессиональные цели, соотнося их с возможностями. Группы предложили различные варианты пяти шагов для достижения целей. Было отмечено, что предложенные цели и шаги были реалистичными и выполнимыми.

*Упражнение «Что может помешать?»*. Цель: выявить и проговорить причины, которые могут препятствовать получению желаемой работы, а также предложить пути их преодоления.

В ходе работы участники выявили общие причины: отсутствие опыта, неуверенность в себе, низкая заработная плата, языковой барьер и др. Были предложены конкретные пути решения обозначенных проблем.

#### **Занятие № 4.** Тема: «Анализ путей поиска работы и внешней поддержки»

*Упражнение «Пути поиска работы: плюсы и минусы»*. Состояло из трех этапов: мозговой штурм: обозначение различных способов поиска работы; работа в малых группах: каждая группа анализировала один из способов, выделяя его преимущества и недостатки; презентация: группы представили результаты анализа, дополняя их аргументами.

*Упражнение «Кто может помочь в поиске работы»*. Цель: расширить знания участников об организациях, помогающих с трудоустройством (Центры занятости, кадровые агентства и др.). Многие участники не владели информацией о подобных организациях, поэтому новое знание оказалось полезным для будущих выпускников.

#### **Занятие № 5.** Тема: «Составление резюме»

*Упражнение «Резюме»*. Цель: предоставить информацию о резюме, его видах, требованиях и необходимости. Большинство участников обладали минимальными знаниями о резюме, поэтому информация была новой и полезной.

*Упражнение «Идеальное резюме»*. Цель: закрепить знания о написании резюме. Работа проводилась в малых группах. Каждая группа выбирала профессию или должность и составляла «идеальное резюме», содержащее данные, способные привлечь работодателя.

Участники активно участвовали в создании резюме, многие отметили, что полученные навыки пригодятся им в ближайшем будущем.

#### **Занятие № 6**

*Упражнение «Подводные камни трудоустройства»*. Цель: ознакомить участников с возможными опасностями трудоустройства, включая нелегальную работу и махинации работодателей. Обсуждение коснулось таких тем, как трудоустройство за границей и торговля людьми. Итогом упражнения стали рекомендации по предотвращению рисков и действиям в сложных ситуациях.

*Упражнение «Рекомендательное письмо».* Цель: обучить составлению рекомендательных писем. Участники изучили структуру письма, а затем написали рекомендательное письмо от имени сокурсника. Презентация показала, что упражнение способствовало пониманию важности дополнительных материалов для успешного трудоустройства.

### **Занятие № 7**

*Упражнение «Телефонный звонок».* Цель: определить основные аспекты телефонного разговора при трудоустройстве. Участники выявили плюсы и минусы телефонного общения, отметив такие недостатки, как отсутствие зрительного контакта. Итогом стало составление рекомендаций по проведению телефонных переговоров.

Упражнение проводилось в форме ролевой игры. Разные пары участников моделировали ситуации: стандартный разговор с работодателем; работодатель в спешке; работодатель постоянно прерывается.

Игровые ситуации позволили участникам подготовиться к возможным трудностям телефонных переговоров.

*Упражнение «Я – глазами работодателя».* Цель: определить ожидания работодателя от кандидата. Участники формулировали требования к себе, как к претендентам, глазами работодателя. Итогом стало определение общего набора качеств и компетенций, необходимых для должности учителя начальных классов.

### **Занятие № 8**

*Упражнение «Виды собеседования».* Цель: познакомить участников с различными форматами проведения собеседований. Участники поделились опытом прохождения интервью и обсудили разные подходы к его организации.

*Упражнение «Как вести себя во время собеседования».* Цель: сформировать рекомендации по эффективному поведению во время собеседования. Группа разделилась на две команды, каждая из которых определяла «правильное» и «неправильное» поведение на собеседовании. Итогом стали презентации и выработка полезных рекомендаций.

*Упражнение «Собеседование».* Цель: практическое моделирование собеседования. Участники разделились на группы с ролями «работодателей» и «претендентов». Используя предложенные материалы (вопросы, рекомендации по поведению), они провели симуляцию интервью. Упражнение позволило участникам развить навыки самопрезентации.

*Рефлексия «20 причин, по которым не получают работу».* Цель: осознать причины неудач при трудоустройстве. Группе предлагалось дополнить список причин, что способствовало активному обсуждению и анализу частых ошибок.

### **Занятие № 9**

*Упражнение «Первый рабочий день».* Метод: мозговой штурм. Цель: определить ключевые аспекты поведения и общения в первый рабочий день. Результат: составлены рекомендации по эффективному поведению в первый рабочий день, включая пунктуальность, проявление инициативы и уважение к коллегам.

*Упражнение «Я – глазами работодателя».* Цель: научиться оценивать себя с точки зрения работодателя. Участники представили требования к кандидатам, используя творческие подходы: рисунки, схемы, стихи. Это позволило глубже осмыслить ожидания работодателей и свои возможности.

*Упражнение «Где и какую информацию искать о потенциальном работодателе».* Метод: работа в малых группах с последующей презентацией. Первая группа определяла, какую информацию необходимо знать о работодателе (корпоративная культура, структура компании, финансовая стабильность). Вторая группа анализировала, где искать эту информацию (официальный сайт, социальные сети, отзывы сотрудников). Результат: расширены знания участников о способах и источниках получения информации.

### **Занятие № 10**

*Упражнение «Трудовой договор».* Цель: познакомить участников с основными элементами трудового договора и научить анализировать его содержание. Метод: работа в парах. Участники определяли ошибки в специально составленных ошибочных договорах. Результат: осознание важности внимательного изучения документа перед подписанием. Несмотря на трудности, упражнение повысило уровень правовой грамотности участников.

*Упражнение «Новенький».* Метод: ролевая игра. Цель: проработка ситуаций первого рабочего дня, включая навыки адаптации в коллективе.

Роли: «новенький», руководитель, члены коллектива с различными установками (доброжелательность, равнодушие, агрессия). Задача: участники отработали компетенции адаптации, умение наладить контакт с коллективом и справляться с эмоциональным напряжением. Результат: участники приобрели опыт адаптации в коллективе, почувствовав себя как в роли начальника, так и подчиненного.

Формирующий эксперимент был направлен на помощь студентам выпускного курса в развитии стрессоустойчивости и навыков самопрезентации в процессе поиска работы. Занятия были структурированы таким образом, чтобы участники могли осознать свои ресурсы, развить профессиональные компетенции и подготовиться к сложностям трудоустройства.

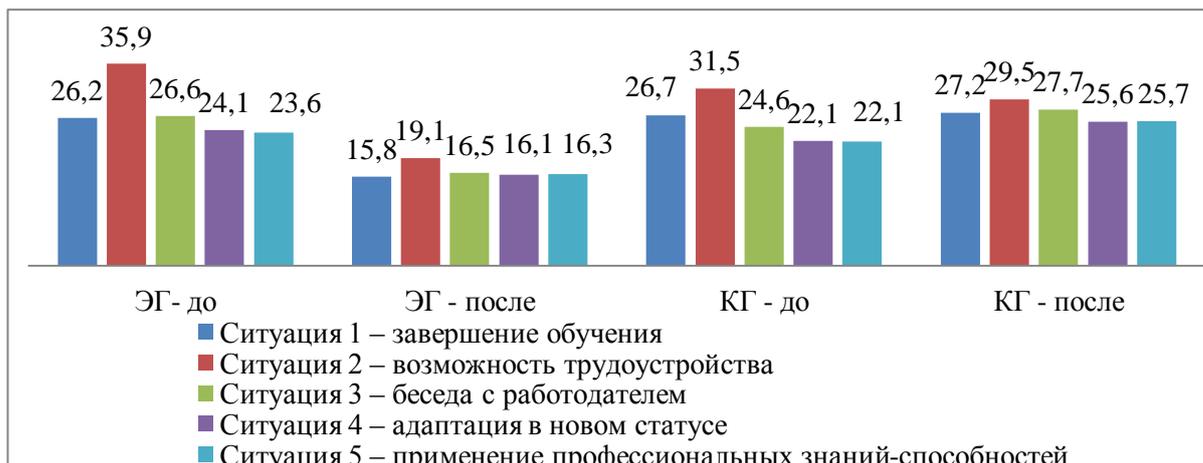
Мы осознавали, что формирование стрессоустойчивости – это длительный процесс, требующий системной работы. Тем не менее, результаты программы показали возможность позитивного влияния тренинговых занятий на снижение стрессогенности профессиональных ситуаций и повышение уверенности в своих силах у выпускников.

### **3.3. Эффективность тренинговой программы: результаты контрольного эксперимента**

Для анализа воздействия тренинговой программы «Эффективные способы поиска работы» на личностные изменения студентов проведено повторное диагностическое обследование участников ЭГ, а также студентов КГ. Это позволило оценить результаты эксперимента, сравнив их с первичными данными, а также проконтролировать возможные внешние факторы, такие как возраст, влияние социальной среды и информационного воздействия.

*Контрольное исследование 2017 года.* Повторное измерение уровня стрессогенности профессиональных ситуаций показало, что до начала эксперимента средние показатели оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) в ЭГ и КГ были схожи. После проведения тренинговой программы в ЭГ наблюдаются значительные положительные изменения. Эти данные отражены на рисунке 3.1.

До эксперимента средние показатели ОТНС в обеих группах не имели статистически значимых различий. После эксперимента участники ЭГ показали снижение уровня оценки трудности в большинстве ситуаций, особенно в контексте собеседования с работодателем и адаптации в новом статусе.

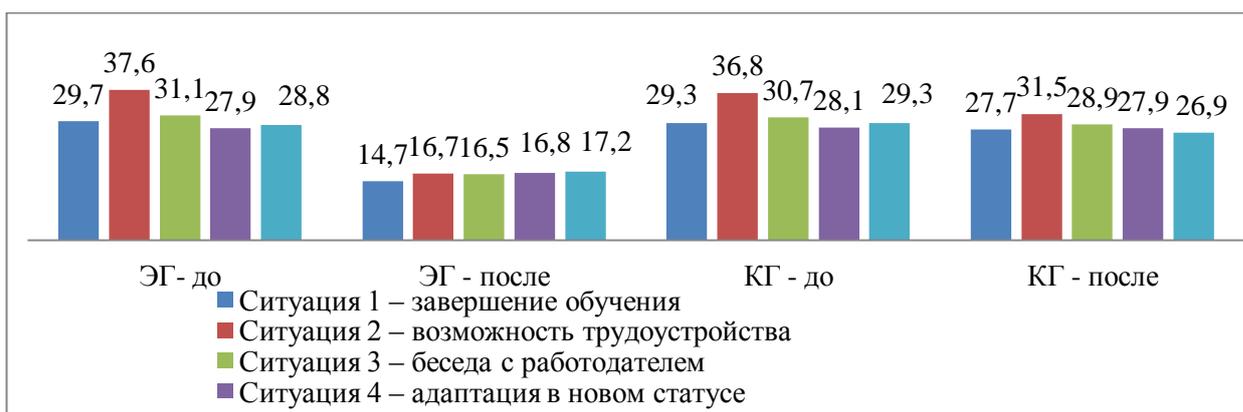


**Рис. 3.1. Средние показатели оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) респондентов ЭГ и КГ до и после тренинговой программы 2017 г.**

*Контрольное исследование 2023 года.* Повторное тестирование 2023 года подтвердило общую тенденцию, но выявило более высокую стрессогенность ситуаций, по сравнению с 2017 годом. Участники оценили ситуации поиска работы как более сложные, что может быть связано с пандемией Covid-19 и новыми практиками онлайн-обучения.

До эксперимента средние показатели ОТНС в ЭГ и КГ статистически не различались. После тренинга в ЭГ зафиксированы значительные улучшения: снижение оценки трудности и неопределенности в большинстве ситуаций, включая возможность трудоустройства и беседу с работодателем.

На рисунке 3.2 представлены изменения, произошедшие в ЭГ после проведения тренинговой программы, по сравнению с контрольной группой, которая таких изменений не продемонстрировала.



**Рис. 3.2. Средние показатели оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) респондентов ЭГ и КГ до и после тренинговой программы 2023 г.**

Для проверки достоверности различий в оценке трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) использовались критерии Wilcoxon W и U Манна-Уитни.

**Таблица 3.2. Расчет критерия Wilcoxon W для выявления значимого различия в оценке трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) респондентов ЭГ до и после тренинговой программы**

<b>Test Statistics<sup>a</sup></b>					
	Ситуация 1 – завершение обучения	Ситуация 2 – возможность трудоустрой- ства	Ситуация 3 – беседа с работодате- лем	Ситуация 4 – адаптация в новом статусе	Ситуация 5 – применение профессиональных знаний- способностей
<b>ЭГ 2017 года</b>					
Z	-3.411 <sup>b</sup>	-3.297 <sup>b</sup>	-2.785 <sup>b</sup>	-2.701 <sup>b</sup>	-2.555 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.001	.001	.005	.007	.011
<b>ЭГ 2023 года</b>					
Z	-3.416 <sup>b</sup>	-3.410 <sup>b</sup>	-3.413 <sup>b</sup>	-3.086 <sup>b</sup>	-3.245 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.001	.001	.001	.002	.001
a. Wilcoxon Signed Ranks Test					
b. Based on positive ranks.					

Полученные данные позволили выявить значимые изменения у респондентов экспериментальной группы (ЭГ) после прохождения тренинговой программы, в то время как у контрольной группы (КГ) таких изменений не обнаружено.

**Внутригрупповые изменения в ЭГ (Wilcoxon W).** Повторное измерение в ЭГ показало значительные улучшения по всем пяти ситуациям, включая завершение обучения, возможность трудоустройства, беседу с работодателем, адаптацию в новом статусе и применение профессиональных знаний ( $p < 0,01$ ) (Таблица 3.2). Участники оценили данные ситуации как менее сложные и стрессогенные, что свидетельствует о развитии у них уверенности и компетенций. Эти изменения связаны с реализацией упражнений, таких как «Собеседование», «Первый рабочий день» и «Телефонный звонок», которые моделировали реальные профессиональные ситуации.

**Сравнение ЭГ и КГ (Mann-Whitney U).** Сравнение результатов в ЭГ и КГ после формирующего эксперимента выявило значимые различия по всем оцениваемым ситуациям ( $p < 0,01$ ) (Таблица 3.3). Участники ЭГ отметили снижение уровня трудности и неопределенности, в то время как у КГ таких изменений не произошло. Это подтверждает эффективность программы в снижении стрессогенности профессиональных ситуаций у участников тренинга.

**Таблица 3.3. Расчет критерия U Манна-Уитни для выявления значимого различия в оценке трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) респондентов ЭГ и КГ после тренинговой программы**

	Ситуация 1 – завершение обучения	Ситуация 2 – возможность трудоустройства	Ситуация 3 – беседа с работодателем	Ситуация 4 – адаптация в новом статусе	Ситуация 5 – применение профессиональных знаний-способностей
<b>ЭГ и КГ 2017 года</b>					
Mann-Whitney U	1.000	39.000	27.000	42.500	41.500
Z	-4.638	-3.055	-3.553	-2.909	-2.955
Asymp.Sig. (2-tailed)	.000	.002	.000	.004	.003
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.000 <sup>b</sup>	.002 <sup>b</sup>	.000 <sup>b</sup>	.003 <sup>b</sup>	.002 <sup>b</sup>
<b>ЭГ и КГ 2023 года</b>					
Mann-Whitney U	.000	15.000	9.500	25.500	32.000
Z	-4.696	-4.070	-4.301	-3.636	-3.356
Asymp.Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.001
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.000 <sup>b</sup>	.000 <sup>b</sup>	.000 <sup>b</sup>	.000 <sup>b</sup>	.000 <sup>b</sup>

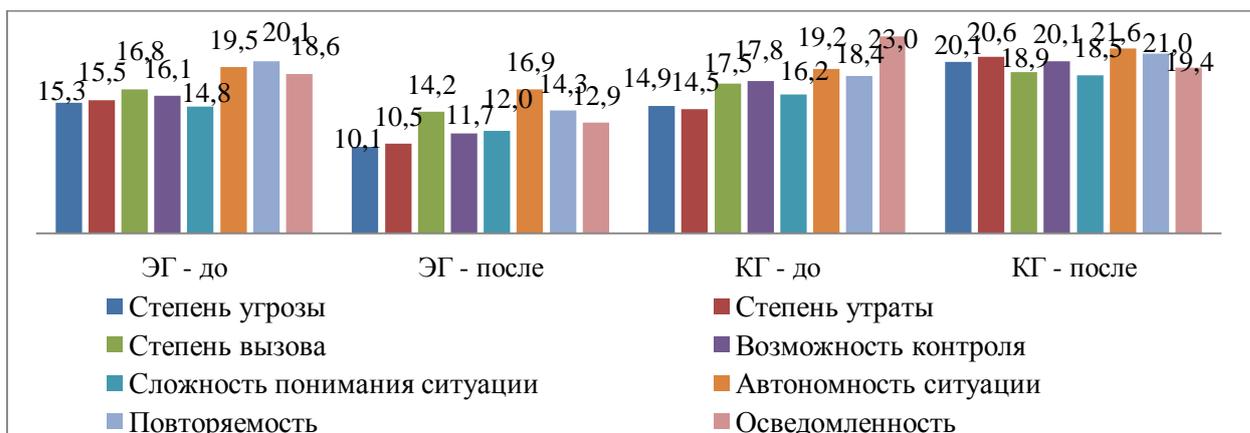
В КГ значимых изменений не выявлено, за исключением более позитивной оценки возможности трудоустройства в 2023 году ( $p < 0,05$ ) (Приложение 5.5). Это может быть связано с внешними факторами, такими как улучшение условий на рынке труда или повышение информированности участников.

Проведенная программа доказала свою эффективность в снижении уровня стрессогенности профессиональных ситуаций, формировании у студентов уверенности и развитии навыков самопрезентации. Участники ЭГ, в отличие от КГ, оценили предложенные ситуации как нестрессогенные (Таблица 3.3), что подчеркивает результативность специально организованных тренинговых занятий. Результаты подтверждают, что использование реальных профессиональных сценариев в тренинговых упражнениях позволяет участникам лучше подготовиться к сложным жизненным и профессиональным ситуациям, снижая их стрессогенность. Методы статистического анализа (Wilcoxon W и U Манна-Уитни) показали высокую достоверность полученных данных, что свидетельствует о надежности представленных выводов.

На основании анализа изменений в оценке стрессогенности профессиональных ситуаций (рис. 3.3 и 3.4), можно выделить несколько ключевых выводов.

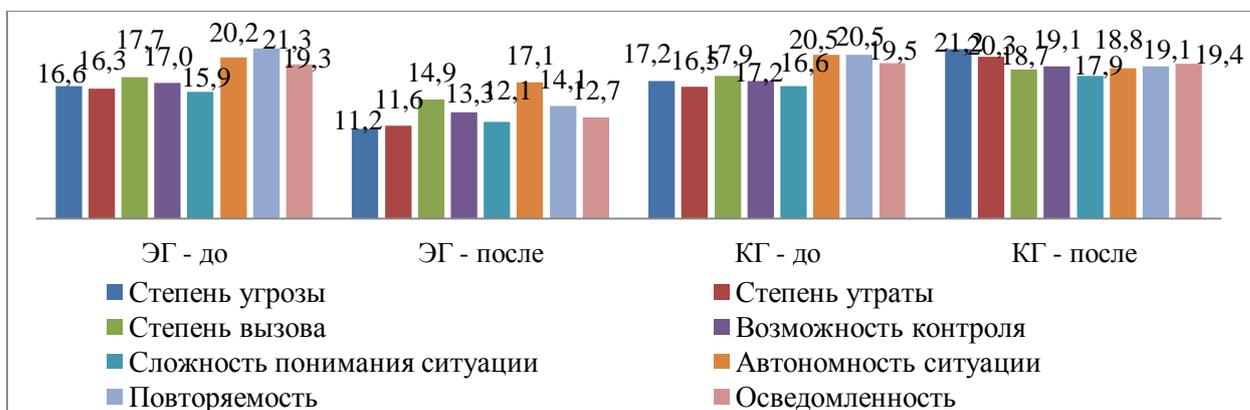
**Контрольное исследование 2017 года.** В 2017 году, на констатирующем этапе, показатели оценки стрессогенности профессиональных ситуаций в ЭГ и КГ демонстрировали схожие значения, что указывало на исходную однородность групп. Однако после проведения тренинговой программы у респондентов из ЭГ наблюдаются значительные положительные изменения. Средние показатели снижаются по большинству субшкал, особенно по таким параметрам, как степень угрозы и степень вызова. Это

свидетельствует о том, что тренинг способствовал снижению восприятия ситуаций поиска работы как стрессогенных (рис. 3.3).



**Рис. 3.3. Средние показатели оценки стрессогенности профессиональных ситуаций респондентов ЭГ и КГ до и после тренинговой программы 2017 г.**

*Контрольное исследование 2023 года.* В 2023 году аналогичная динамика прослеживается в ЭГ, где после тренинговой программы также зафиксировано снижение уровня стрессогенности по большинству параметров. Однако в КГ, где тренинг не проводился, не только отсутствуют позитивные изменения, но по некоторым показателям уровень стрессогенности возрастает (рис. 3.4). Этот рост может быть связан с приближением лицензионных экзаменов и завершением обучения, что усиливает психологическую нагрузку.



**Рис. 3.4. Средние показатели оценки стрессогенности профессиональных ситуаций респондентов ЭГ и КГ до и после тренинговой программы 2023 г.**

Таким образом, полученные данные демонстрируют эффективность тренинговой программы «Эффективные способы поиска работы» для участников ЭГ. Программа способствует снижению воспринимаемой стрессогенности профессиональных ситуаций, что подтверждается устойчивыми положительными изменениями как в 2017, так и в 2023 году. В то же время в КГ, не участвовавшей в тренинге, аналогичных изменений не

выявлено, что еще раз подчеркивает важность активной работы по развитию стрессоустойчивости студентов.

Результаты статистического анализа, представленные в таблицах 3.4 и 3.5, позволяют выделить ключевые различия в оценке стрессогенности профессиональных ситуаций респондентами экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп до и после тренинговой программы.

Анализ данных ЭГ до и после тренинговой программы выявил значимые различия в оценке стрессогенности по следующим показателям:

В 2017 году значимые изменения наблюдаются по степени угрозы ( $p < 0,01$ ), степени утраты ( $p < 0,05$ ), возможности контроля ( $p < 0,03$ ), повторяемости ( $p < 0,03$ ) и осведомленности ( $p < 0,05$ ). Эти изменения указывают на снижение стрессогенности ситуаций, особенно в аспектах угрозы и утраты, что можно связать с отработкой соответствующих навыков на тренинге, таких как «Собеседование» и «Первый рабочий день». В то же время параметры, связанные с вызовом ( $p > 0,1$ ) и автономностью ситуации ( $p > 0,1$ ), остались относительно устойчивыми, что обусловлено восприятием этих факторов как внутренне присущих индивиду.

В 2023 году изменения затронули степень угрозы ( $p < 0,01$ ), степень утраты ( $p < 0,03$ ), сложность понимания ситуации ( $p = 0,01$ ) и осведомленность ( $p < 0,03$ ). Участники тренинга отмечают улучшение осведомленности и снижение сложности ситуаций, но сохраняют высокую значимость вызова ( $p > 0,1$ ) и автономности ( $p > 0,1$ ). Это свидетельствует о том, что необходимость самостоятельного решения задач поиска работы остается стрессогенным фактором.

**Таблица 3.4. Расчет критерия Wilcoxon W для выявления значимого различия в оценке стрессогенности профессиональных ситуаций респондентов из ЭГ до и после тренинговой программы**

	ЭГ 2017 года		ЭГ 2023 года	
	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Степень угрозы	-2.609 <sup>b</sup>	<b>0.009</b>	-3.115 <sup>b</sup>	<b>0.002</b>
Степень утраты	-2.137 <sup>b</sup>	<b>0.033</b>	-2.364 <sup>b</sup>	<b>0.018</b>
Степень вызова	-1.357 <sup>b</sup>	0.175	-1.546 <sup>b</sup>	0.122
Возможность контроля	-2.357 <sup>b</sup>	<b>0.018</b>	-1.928 <sup>b</sup>	0.054
Сложность понимания ситуации	-1.652 <sup>b</sup>	0.099	-2.589 <sup>b</sup>	<b>0.010</b>
Автономность ситуации	-.881 <sup>b</sup>	0.378	-1.109 <sup>b</sup>	0.267
Повторяемость	-2.390 <sup>b</sup>	<b>0.017</b>	-3.051 <sup>b</sup>	<b>0.002</b>
Осведомленность	-2.218 <sup>b</sup>	<b>0.027</b>	-2.484 <sup>b</sup>	<b>0.013</b>
b. Based on negative ranks.				
c. Based on positive ranks.				

Для КГ значимые изменения наблюдаются только по двум показателям (Таблица 3.5).

**Таблица 3.5. Расчет критерия Wilcoxon W для выявления значимого различия в оценке стрессогенности профессиональных ситуаций респондентов КГ до и после тренинговой программы**

	КГ 2017 года		КГ 2023 года	
	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Степень угрозы	-2.416 <sup>b</sup>	<b>0.016</b>	-2.952 <sup>b</sup>	<b>0.003</b>
Степень утраты	-3.014 <sup>b</sup>	<b>0.003</b>	-2.453 <sup>b</sup>	<b>0.014</b>
Степень вызова	-1.039 <sup>b</sup>	0.299	-.719 <sup>b</sup>	0.472
Возможность контроля	-1.223 <sup>b</sup>	0.221	-1.129 <sup>b</sup>	0.259
Сложность понимания ситуации	-1.656 <sup>b</sup>	0.098	-1.013 <sup>b</sup>	0.311
Автономность ситуации	-.849 <sup>b</sup>	0.396	-.606 <sup>c</sup>	0.545
Повторяемость	-1.512 <sup>b</sup>	0.130	-1.424 <sup>c</sup>	0.155
Осведомленность	-.456 <sup>c</sup>	0.648	-.143 <sup>b</sup>	0.887
b. Based on negative ranks.				
c. Based on positive ranks.				

В 2017 году значимые различия зафиксированы по степени угрозы ( $p \leq 0,03$ ) и степени утраты ( $p \leq 0,03$ ), которые увеличиваются. Данные изменения могут быть связаны с усилением ощущения неопределенности и недостатком поддержки в группе, не участвовавшей в тренинге.

В 2023 году аналогичные изменения выявлены по степени угрозы ( $p \leq 0,03$ ) и степени утраты ( $p \leq 0,03$ ), что также указывает на повышение стрессогенности в условиях отсутствия специализированной подготовки. Другие параметры не продемонстрировали значимых изменений ( $p > 0,05$ ), что подтверждает необходимость программ по развитию стрессоустойчивости.

Данные анализа показывают, что тренинговая программа оказывает значительное положительное влияние на снижение стрессогенности профессиональных ситуаций у участников ЭГ (таблица 3.4). В отличие от ЭГ, в КГ отсутствуют системные положительные изменения, а по некоторым параметрам фиксируется рост стрессогенности (таблица 3.5). Это подтверждает высокую эффективность тренинговой программы в рамках эксперимента и необходимость ее использования для развития навыков адаптации и самопрезентации у выпускников вузов.

Таким образом, результаты подтверждают гипотезу о том, что целенаправленное обучение на основе тренинга способствует значительному снижению стрессогенности профессиональных ситуаций, улучшению осведомленности участников и развитию навыков управления вызовами и угрозами.

Результаты, представленные в таблице 3.6, свидетельствуют о наличии значимых различий в оценке стрессогенности профессиональных ситуаций между респондентами экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ) после завершения тренинговой программы.

**Таблица 3.6. Расчет критерия U Манна-Уитни для выявления значимого различия в оценке стрессогенности профессиональных ситуаций респондентов ЭГ и КГ после тренинговой программы**

	Mann-Whitney U	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]
<b>ЭГ и КГ 2017 года</b>				
Степень угрозы	10.000	-4.286	0.000	.000 <sup>b</sup>
Степень утраты	11.000	-4.226	0.000	.000 <sup>b</sup>
Степень вызова	49.000	-2.644	0.008	.008 <sup>b</sup>
Возможность контроля	24.500	-3.669	0.000	.000 <sup>b</sup>
Сложность понимания ситуации	30.000	-3.433	0.001	.000 <sup>b</sup>
Автономность ситуации	68.500	-1.838	0.066	.067 <sup>b</sup>
Повторяемость	40.500	-2.996	0.003	.002 <sup>b</sup>
Осведомленность	60.500	-2.183	0.029	.029 <sup>b</sup>
<b>ЭГ и КГ 2023 года</b>				
Степень угрозы	2.000	-4.637	0.000	.000 <sup>b</sup>
Степень утраты	10.500	-4.256	0.000	.000 <sup>b</sup>
Степень вызова	56.000	-2.378	0.017	.019 <sup>b</sup>
Возможность контроля	43.000	-2.907	0.004	.003 <sup>b</sup>
Сложность понимания ситуации	30.500	-3.438	0.001	.000 <sup>b</sup>
Автономность ситуации	85.500	-1.133	0.257	.267 <sup>b</sup>
Повторяемость	45.500	-2.818	0.005	.004 <sup>b</sup>
Осведомленность	43.000	-2.928	0.003	.003 <sup>b</sup>

После проведения тренинговой программы респонденты из ЭГ демонстрируют значительные улучшения в оценке стрессогенности профессиональных ситуаций. Выявлены статистически значимые различия по следующим показателям. *Степень угрозы*: Значительные различия ( $p < 0,01$ ) указывают на снижение восприятия угрозы, что может быть связано с уверенностью, приобретенной в результате выполнения упражнений, направленных на подготовку к сложным профессиональным ситуациям. *Степень утраты*: Различия ( $p < 0,01$ ) свидетельствуют о меньшей восприимчивости участников к потенциальным потерям, что связано с укреплением личностных ресурсов и навыков самопрезентации. *Степень вызова*: Значимые различия ( $p \leq 0,01$ ) показывают снижение воспринимаемого давления от требований к себе, что связано с усвоением навыков управления стрессовыми ситуациями. *Возможность контроля*: Различия ( $p < 0,01$ ) указывают на возросшую способность участников ЭГ к оценке и управлению профессиональными ситуациями, что является результатом выполнения упражнений по разработке стратегий поиска работы. *Сложность понимания ситуации*: Существенные

различия ( $p < 0,01$ ) демонстрируют лучшее восприятие профессиональных задач и ситуаций участниками ЭГ. *Повторяемость*: Значимые различия ( $p < 0,01$ ) указывают на лучшее прогнозирование участниками вероятности возникновения профессиональных трудностей. *Осведомленность*: Различия ( $p \leq 0,03$ ) подчеркивают улучшение информационной подготовленности участников ЭГ.

Единственный показатель, по которому не наблюдается значимых изменений ( $p > 0,05$ ), — *автономность ситуации*. Это подтверждает, что восприятие необходимости личных усилий для разрешения ситуаций остается неизменным, несмотря на улучшение других характеристик. Участники сохраняют мнение о том, что успех в профессиональной сфере зависит в значительной степени от их личной инициативы.

Полученные результаты подтверждают эффективность тренинговой программы в снижении стрессогенности профессиональных ситуаций у участников ЭГ. Выполнение упражнений, таких как «Телефонный разговор», «Собеседование» и «Резюме», способствовало: развитию способности оценивать вероятность различных сценариев развития событий; применению теоретических знаний и профессиональных компетенций на практике; использованию личностных ресурсов для преодоления профессиональных трудностей. Таким образом, тренинговая программа оказала положительное влияние на способность выпускников вузов справляться со стрессогенными профессиональными ситуациями, что свидетельствует о ее высокой практической значимости.

Тестирование уровня стресса среди участников экспериментов 2017 и 2023 годов позволило выявить значимые изменения в состоянии респондентов (Таблицф 3.7). Результаты показали, что тренинговая программа оказала положительное влияние на снижение уровня стресса у студентов из экспериментальной группы (ЭГ), в то время как в контрольной группе (КГ)

В 2017 году уровень стресса респондентов из ЭГ и КГ в первичном измерении был примерно одинаковым: 103,1 и 105,1, соответственно. Статистически значимых различий не выявлено ( $p > 0,05$ ).

В 2023 году уровень стресса оказался выше, чем в 2017 году: 114,9 в ЭГ и 120,7 в КГ, что может быть связано с внешними обстоятельствами, такими как последствия пандемии и изменения в образовательном процессе. У одного участника из каждой группы был зафиксирован высокий уровень стресса, свидетельствующий о дезадаптации.

При повторном измерении 2017 году в ЭГ наблюдается значительное снижение уровня стресса: с 103,1 до 77,0 ( $p \leq 0,01$ ). В КГ снижение также зафиксировано, но менее выраженное: с 105,1 до 97,5 ( $p < 0,01$ ).

В 2023 году в ЭГ уровень стресса снизился с 114,9 до 85,2 ( $p \leq 0,01$ ), причем у 13 участников он достиг низкого уровня, а признаки заниженной адаптивности сохранились только у 2 респондентов. В КГ, напротив, стресс усилился: с 120,7 до 124,1, хотя статистически значимых изменений не выявлено ( $p > 0,05$ ).

**Таблица 3.7. Расчет критериев Wilcoxon W и U Манна-Уитни для выявления значимого различия в оценке стрессового состояния респондентов ЭГ и КГ**

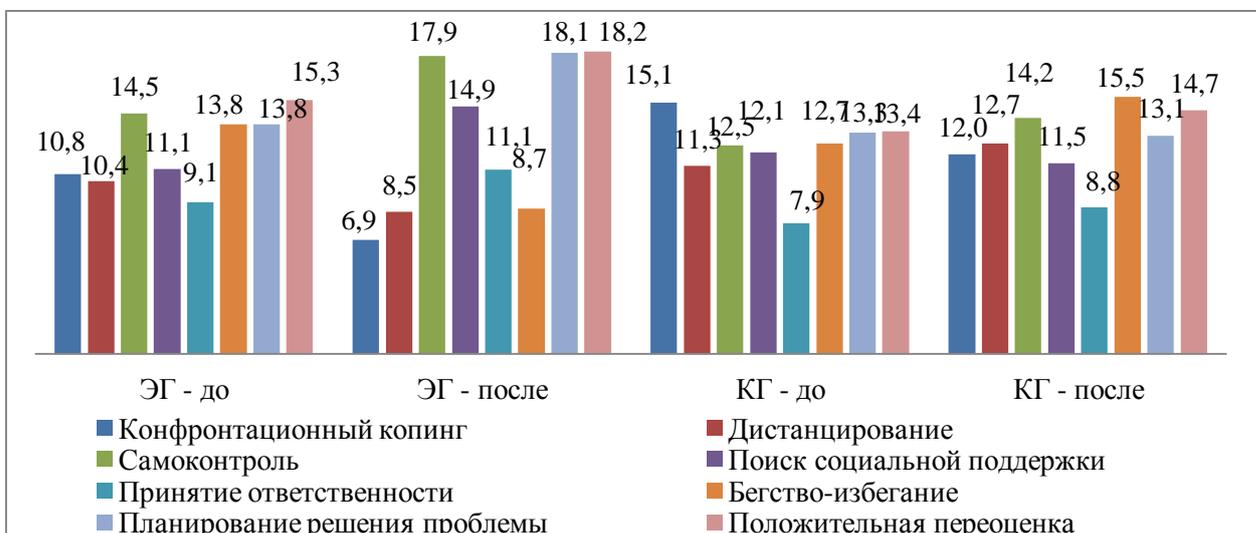
	ЭГ и КГ - до	ЭГ - до и после	КГ - до и после	ЭГ и КГ - после
<b>2017 года</b>				
Mann-Whitney U	98.500			47.500
Z	-.581	-2.530 <sup>b</sup>	-2.733 <sup>b</sup>	-2.698
Asymp. Sig. (2-tailed)	.561	<b>.011</b>	<b>.006</b>	<b>.007</b>
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.567 <sup>b</sup>			<b>.006<sup>b</sup></b>
<b>2023 года</b>				
Mann-Whitney U	90.000			9.000
Z	-.935	-4.108 <sup>b</sup>	-.819 <sup>b</sup>	-4.298
Asymp. Sig. (2-tailed)	.350	<b>.000</b>	.413	<b>.000</b>
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.367 <sup>b</sup>			<b>.000<sup>b</sup></b>

После тренинговой программы 2017 года в ЭГ и КГ были обнаружены значимые различия в уровне стресса ( $p < 0,01$ ), подтверждающие эффективность программы. Аналогичная ситуация наблюдалась в 2023 году: уровень стресса в ЭГ был значительно ниже, чем в КГ ( $p < 0,01$ ), что подтверждает положительное влияние тренинговой программы.

Результаты эксперимента демонстрируют, что тренинговая программа, направленная на развитие стрессоустойчивости, оказала существенное положительное влияние на участников ЭГ. Снижение уровня стресса в ЭГ связано с развитием таких личностных характеристик, как уверенность в себе, эмпатия, коммуникабельность и активность. Эти качества способствовали уменьшению эмоционального напряжения, тревожности и импульсивности. Групповые тренинговые занятия позволили студентам освоить навыки самопрезентации, целеполагания и мотивации достижения успеха. В то время как в КГ, особенно в 2023 году, уровень стресса либо не изменился, либо увеличился, что свидетельствует о необходимости внедрения подобных программ для поддержки студентов. Сравнительный анализ подтверждает эффективность тренинга и его

роль в подготовке выпускников к профессиональной деятельности в условиях стрессовых ситуаций.

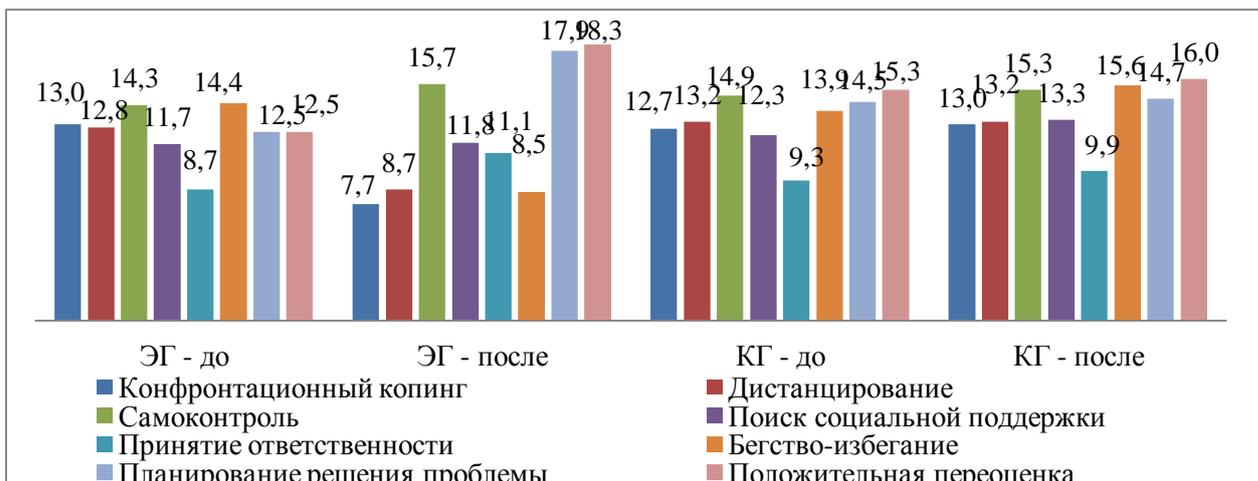
На основе представленных данных (Рис. 3.5, 3.6) проведен анализ изменения копинг-стратегий респондентов из ЭГ и КГ в экспериментах 2017 и 2023 годов.



**Рис. 3.5. Средние показатели уровня копинга респондентов ЭГ и КГ до и после тренинговой программы 2017 г.**

**Результаты 2017 года** (Рис. 3.5). До проведения тренинговой программы респонденты из ЭГ и КГ демонстрировали примерно одинаковые уровни по всем копинг-стратегиям. После прохождения тренинга в ЭГ наблюдается: 1) снижение уровня использования стратегий, таких как конфронтационный копинг, дистанцирование, бегство-избегание, что указывает на снижение агрессивных и избежательных подходов к решению профессиональных ситуаций; 2) повышение уровня самоконтроля, планирования решения проблем, положительной переоценки и поиска социальной поддержки, изменения которые свидетельствуют о развитии более зрелых и конструктивных стратегий адаптации; 3) незначительное изменение показателей принятия ответственности, что может быть связано с уже сформированными установками участников на этот вид копинга.

В КГ изменения были менее выраженными. Повышение некоторых показателей, например, самоконтроля и положительной переоценки, объясняется естественными процессами личностного роста, но они не достигли статистически значимых результатов.



**Рис. 3.6. Средние показатели уровня копинга респондентов ЭГ и КГ до и после тренинговой программы 2023 г.**

*Результаты 2023 года* (Рис. 3.6). Исходные данные 2023 года также демонстрируют сходство уровня копинг-стратегий в ЭГ и КГ до начала тренинга. После тренинговой программы в ЭГ произошли следующие изменения: 1) снижение стратегий конфронтационного копинга, дистанцирования, бегства-избегания, принятия ответственности, что свидетельствует о снижении использования менее адаптивных стратегий; 2) повышение самоконтроля, планирования решения проблем, положительной переоценки, результат который подчеркивает эффективность тренинга в развитии личностных ресурсов и адаптационных стратегий; 3) незначительные изменения в показателе поиска социальной поддержки, что может быть обусловлено индивидуальными особенностями участников.

В КГ наблюдаются незначительные изменения в сторону повышения уровня копинг-стратегий, однако они, как и в 2017 году, не являются значительными. Это подтверждает необходимость целенаправленных тренинговых программ для повышения эффективности адаптации выпускников.

Результаты обоих экспериментов подтверждают, что тренинговая программа способствует формированию и развитию конструктивных копинг-стратегий у выпускников вузов. Наиболее значительные изменения отмечены по таким стратегиям, как самоконтроль, планирование решения проблем и положительная переоценка, что указывает на успешное применение участниками новых навыков и компетенций в стрессовых профессиональных ситуациях.

Результаты статистического анализа, представленные в таблице 3.8, указывают на значимые изменения копинг-стратегий у респондентов ЭГ до и после тренинговой программы в 2017 и 2023 годах.

**Таблица 3.8. Расчет критерия Wilcoxon W для выявления значимого различия в оценке уровня копинга респондентов ЭГ до и после тренинговой программы**

	Конфронтационный копинг	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка
<b>ЭГ 2017 года</b>								
Z	-3.425 <sup>b</sup>	-1.700 <sup>b</sup>	-3.437 <sup>c</sup>	-2.560 <sup>c</sup>	-3.399 <sup>c</sup>	-2.515 <sup>b</sup>	-2.589 <sup>c</sup>	-2.742 <sup>c</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>.001</b>	.089	<b>.001</b>	<b>.010</b>	<b>.001</b>	<b>.012</b>	<b>.010</b>	<b>.006</b>
<b>ЭГ 2023 года</b>								
Z	-3.314 <sup>b</sup>	-3.457 <sup>b</sup>	-1.638 <sup>c</sup>	-.161 <sup>c</sup>	-2.709 <sup>c</sup>	-3.082 <sup>b</sup>	-3.425 <sup>c</sup>	-3.358 <sup>c</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>.001</b>	<b>.001</b>	.101	.872	<b>.007</b>	<b>.002</b>	<b>.001</b>	<b>.001</b>
a. Wilcoxon Signed Ranks Test								
b. Based on positive ranks.								
c. Based on negative ranks.								

*В 2017 году* после тренинговой программы в ЭГ были выявлены следующие значимые различия: 1) снижение уровня конфронтационного копинга ( $p < 0,01$ ) и бегства-избегания ( $p < 0,03$ ), что свидетельствует о снижении использования деструктивных стратегий и избегательного поведения; 2) повышение уровня самоконтроля ( $p < 0,01$ ), поиска социальной поддержки ( $p < 0,01$ ), принятия ответственности ( $p < 0,01$ ), планирования решения проблемы ( $p = 0,01$ ) и положительной переоценки ( $p < 0,01$ ). Эти изменения подтверждают успешное развитие адаптивных стратегий, таких как осознание своей роли в решении проблем, управление эмоциями и использование социальных ресурсов. Респонденты, пройдя тренинг, переосмыслили подходы к профессиональным ситуациям, что позволило им воспринимать их как менее стрессовые и более предсказуемые, а также способствовало развитию навыков самоконтроля и саморегуляции.

*В 2023 году* тренинговая программа также показала свою эффективность: 1) снижение уровня конфронтационного копинга ( $p < 0,01$ ), дистанцирования ( $p < 0,01$ ) и бегства-избегания ( $p < 0,01$ ) свидетельствует о более осознанном и зрелом подходе к профессиональным вызовам; 2) повышение уровня принятия ответственности ( $p < 0,01$ ), планирования решения проблемы ( $p = 0,01$ ) и положительной переоценки ( $p < 0,01$ ) указывает на способность участников фокусироваться на конструктивных действиях и личностном росте. Эти изменения свидетельствуют о развитии навыков признания своей

роли в решении проблем, использования аналитического подхода и направленности на достижение успеха.

Анализ данных за 2017 и 2023 годы показывает, что тренинговая программа способствует формированию адаптивных копинг-стратегий. Участники научились осознавать и принимать свою роль в решении проблем, связанных с поиском работы, а также применять проблемно-фокусированные действия для изменения ситуации. Повышение уровня самоконтроля, планирования и положительной переоценки указывает на успешную интеграцию теоретических знаний и практических навыков, полученных в ходе тренинга, в профессиональную деятельность.

В таблице 3.9 представлены результаты статистического сравнения уровня копинг-поведения у респондентов из КГ до и после тренинговой программы.

**Таблица 3.9. Расчет критерия Wilcoxon W для выявления значимого различия в оценке уровня копинга респондентов КГ до и после тренинговой программы**

	Конфронтационный копинг	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка
<b>КГ 2017 года</b>								
Z	-3.184 <sup>b</sup>	-1.051 <sup>c</sup>	-1.299 <sup>c</sup>	-.986 <sup>b</sup>	-.946 <sup>c</sup>	-1.393 <sup>c</sup>	-.057 <sup>b</sup>	-1.164 <sup>c</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>.001</b>	.293	.194	.324	.344	.163	.955	.244
<b>КГ 2023 года</b>								
Z	-.531 <sup>b</sup>	-.138 <sup>b</sup>	-1.732 <sup>c</sup>	-1.890 <sup>c</sup>	-2.000 <sup>c</sup>	-2.032 <sup>c</sup>	-.447 <sup>c</sup>	-1.890 <sup>c</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.595	.890	.083	.059	<b>.046</b>	<b>.042</b>	.655	.059
a. Wilcoxon Signed Ranks Test								
b. Based on positive ranks.								
c. Based on negative ranks.								

После тренинга в 2017 году было выявлено одно значимое изменение — снижение уровня конфронтационного копинга ( $p < 0,01$ ). Остальные показатели остались без значительных изменений.

В 2023 году результаты показали повышение уровня принятия ответственности ( $p < 0,05$ ), что свидетельствует о небольшом прогрессе в осознании респондентами своей роли в решении профессиональных задач, рост негативной стратегии бегства-избегания ( $p < 0,05$ ), указывающий на склонность к избеганию сложных ситуаций. Остальные копинг-стратегии остались на прежнем уровне, что подтверждает отсутствие существенных изменений в подходах к преодолению профессиональных вызовов.

В таблице 3.10 представлены результаты статистического сравнения уровня копинга у респондентов из ЭГ и КГ после тренинговой программы. Анализ выявил различия в стратегиях преодоления профессиональных вызовов в двух временных периодах — 2017 и 2023 годы.

После тренинговой программы 2017 года значимые различия ( $p < 0,01$ ) были зафиксированы по всем копинг-стратегиям. Участники ЭГ демонстрировали: 1) снижение использования конфронтационного копинга, дистанцирования и бегства-избегания, что свидетельствует о более адаптивном подходе к стрессовым ситуациям; 2) увеличение предпочтения планирования решения проблемы и положительной переоценки, что говорит о развитии проблемно-ориентированного подхода. Стратегии самоконтроля, поиска социальной поддержки и принятия ответственности также демонстрировали позитивные изменения, что свидетельствует о комплексном развитии навыков управления стрессом.

**Таблица 3.10. Расчет критерия U Манна-Уитни для выявления значимого различия в оценке уровня копинга для респондентов ЭГ и КГ после тренинговой программы**

	Конфронтационный копинг	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка
<b>ЭГ и КГ в 2017 года</b>								
Mann-Whitney U	.000	12.500	21.500	45.500	38.500	26.500	23.000	45.500
Z	-4.714	-4.176	-3.814	-2.827	-3.160	-3.582	-3.738	-2.798
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.005	.002	.000	.000	.005
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.000 <sup>b</sup>	.000 <sup>b</sup>	.000 <sup>b</sup>	.004 <sup>b</sup>	.001 <sup>b</sup>	.000 <sup>b</sup>	.000 <sup>b</sup>	.004 <sup>b</sup>
<b>ЭГ и КГ в 2023 года</b>								
Mann-Whitney U	10.000	14.500	99.500	70.000	72.000	13.500	38.000	54.000
Z	-4.306	-4.143	-.563	-1.839	-1.783	-4.142	-3.158	-2.459
Asymp. Sig. (2-tailed)	<b>.000</b>	<b>.000</b>	.573	.066	.075	<b>.000</b>	<b>.002</b>	<b>.014</b>
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	<b>.000<sup>b</sup></b>	<b>.000<sup>b</sup></b>	.595 <sup>b</sup>	.081 <sup>b</sup>	.098 <sup>b</sup>	<b>.000<sup>b</sup></b>	<b>.001<sup>b</sup></b>	<b>.015<sup>b</sup></b>

После тренинга 2023 года статистический анализ выявил значимые различия ( $p < 0,01$ ) в стратегиях: 1) конфронтационный копинг, дистанцирование и бегство-избегание снизились, что подтверждает стремление участников ЭГ избегать деструктивных реакций; 2) планирование решения проблемы и положительная переоценка стали более выраженными, отражая акцент на конструктивных стратегиях. При этом, такие стратегии как самоконтроль, поиск социальной поддержки и принятие

ответственности значимых изменений не показали ( $p > 0,05$ ), что указывает на необходимость дополнительной работы в этих направлениях.

Анализ данных подтверждает, что тренинговая программа положительно повлияла на уровень копинга у участников ЭГ. Они демонстрировали более сбалансированные и адаптивные стратегии управления профессиональными вызовами по сравнению с участниками КГ. Однако в 2023 году сохраняется необходимость акцентировать внимание на развитии стратегий самоконтроля, социальной поддержки и принятия ответственности, что ограничивает полноту психологической адаптации.

Развитие проблемно-ориентированных стратегий, таких как планирование решения проблемы и положительная переоценка, подтверждает эффективность тренинга в снижении стрессогенности профессиональных ситуаций.

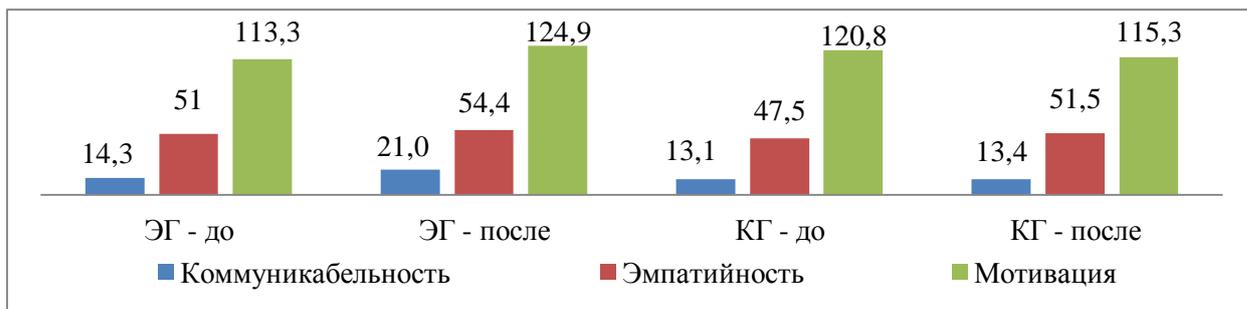
Выявленные различия подчеркивают значимость тренинговой программы для участников ЭГ. В 2017 году её воздействие охватило практически все копинг-стратегии, включая развитие самоконтроля и социальной поддержки. Это указывает на то, что программа сформировала универсальные навыки адаптации.

В 2023 году тренинг также показал эффективность, но в некоторых областях, таких как принятие ответственности и социальная поддержка, изменения были менее выраженными. Это может быть связано с особенностями внешней среды, например, последствиями пандемии и усложнёнными условиями трудоустройства, которые могли повлиять на восприятие участников.

Для дальнейшего улучшения результатов рекомендуется дополнить тренинг упражнениями, направленными на развитие самоконтроля и принятия ответственности. Это позволит участникам более уверенно справляться с профессиональными вызовами и усиливать стрессоустойчивость.

В настоящем разделе представлены исходные и контрольные результаты уровня гибких навыков и личностных ресурсов, способствующих преодолению стресса трудоустройства, среди респондентов из экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп (рис. 3.7-3.8).

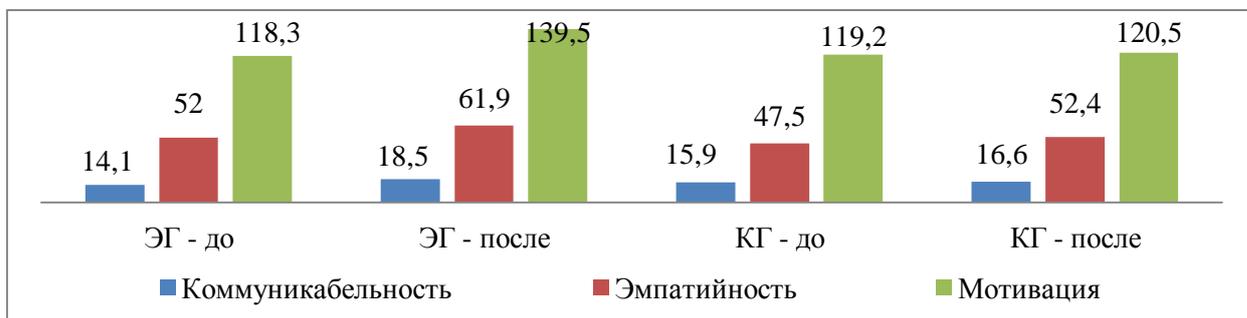
На рисунке 3.7 продемонстрированы средние показатели уровня коммуникабельности, эмпатийности и мотивации достижений респондентов ЭГ и КГ до и после тренинговой программы 2017 года.



**Рис. 3.7. Средние показатели уровня коммуникабельности, эмпатийности и мотивации респондентов ЭГ и КГ до и после тренинговой программы 2017г.**

До тренинга показатели в обеих группах были приблизительно равными, что свидетельствует о сходных исходных уровнях развития гибких навыков и личностных ресурсов. После тренинга в ЭГ наблюдаются значительные положительные изменения, особенно в уровне коммуникабельности и мотивации достижений, что указывает на успешное развитие навыков, необходимых для преодоления стресса трудоустройства. Показатели эмпатийности также повысились, что усиливает возможности эффективного взаимодействия и адаптации.

Рисунок 3.8 иллюстрирует изменения в ЭГ и КГ после тренинговой программы 2023 года.



**Рис. 3.8. Средние показатели уровня коммуникабельности, эмпатийности и мотивации респондентов из ЭГ и КГ до и после тренинговой программы 2023г.**

До тренинга наблюдалось сохранение равных показателей между группами. После тренинга в ЭГ вновь фиксируются улучшения, особенно выраженные в уровнях коммуникабельности и эмпатийности. Эти изменения подтверждают эффективность тренинговой программы в повышении личностных ресурсов участников. В КГ изменения менее значимы, что подчеркивает отсутствие целенаправленной работы над развитием гибких навыков.

Проведение тренинговой программы способствовало значительному улучшению гибких навыков и личностных ресурсов у респондентов из ЭГ в обоих временных периодах. Повышение уровня коммуникабельности, эмпатийности и мотивации

достижений подтверждает важность программ, направленных на целенаправленное развитие стрессоустойчивости и адаптивности в процессе трудоустройства.

Статистическое сравнение средних показателей коммуникабельности, эмпатийности и мотивации достижений в группе ЭГ до и после тренинговой программы 2017 года выявило следующие изменения (Таблица 3.12): 1) уровень коммуникабельности повысился с нормального до оптимального ( $p < 0,01$ ), что свидетельствует о значительном развитии навыков общения и способности к установлению контактов, необходимых для успешного трудоустройства; 2) средний показатель эмпатийность вырос с 52 до 61,9, однако остался в пределах нормального уровня, не демонстрируя статистически значимых изменений, что может говорить о том, что тренинг не включал достаточное количество упражнений, направленных на глубокое развитие данного ресурса; 3) уровень мотивации достижения увеличился с 118,3 до 139,5, что отражает повышение внутренней мотивации, связанной с достижением успеха. Участники стали более ориентированы на преодоление профессиональных вызовов. В целом, тренинг 2017 года показал свою эффективность в повышении коммуникабельности и мотивации, но его влияние на развитие эмпатийности было менее выраженным.

**Таблица 3.11. Расчет критерия Wilcoxon W для выявления значимого различия в оценке коммуникабельности, эмпатийности и мотивации для респондентов ЭГ до и после тренинговой программы**

	Коммуникабельность	Эмпатийность	Мотивация достижения
<b>ЭГ 2017 года</b>			
Z	-2.866 <sup>b</sup>	-.852 <sup>b</sup>	-1.763 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.004	.394	.078
<b>ЭГ 2023 года</b>			
Z	-3.756 <sup>b</sup>	-3.325 <sup>b</sup>	-3.661 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.001	.000
a. Wilcoxon Signed Ranks Test			
b. Based on negative ranks.			

Результаты 2023 года демонстрируют более значительные изменения в группе Эгю. Повышение показателя коммуникабельности было статистически значимым ( $p < 0,01$ ), что подтверждает развитие у участников навыков межличностного взаимодействия, что является ключевым ресурсом при собеседованиях и коммуникации с работодателями. В отличие от 2017 года, в 2023 году был зафиксирован значительный рост уровня эмпатийности ( $p < 0,01$ ). Это свидетельствует о более акцентированном влиянии тренинга на способность понимать и учитывать эмоции других, что, возможно, было достигнуто за счет включения дополнительных упражнений. Значимое улучшение мотивации достижения ( $p < 0,01$ ) говорит о том, что участники стали более настойчивыми и

целеустремленными в поиске работы, что также связано с развитием у них уверенности в собственных силах.

Сравнительный анализ показывает, что тренинговая программа 2023 года имела более комплексное воздействие на развитие гибких навыков и личностных ресурсов участников. Повышение уровня коммуникабельности, эмпатийности и мотивации достижения свидетельствует о росте их стрессоустойчивости и готовности к профессиональной самореализации. Эти изменения подтверждают эффективность использования тренингов как средства для формирования устойчивых личностных ресурсов, необходимых для успешного трудоустройства.

Статистическое сравнение средних показателей коммуникабельности, эмпатийности и мотивации достижений для респондентов из КГ до и после тренинговой программы 2017 года не выявило значимых различий (Таблица 3.12). Это свидетельствует о том, что в контрольной группе отсутствовали целенаправленные изменения в личностных ресурсах, обусловленные программой тренинга.

**Таблица 3.12. Расчет критерия Wilcoxon W для выявления значимого различия в оценке коммуникабельности, эмпатийности и мотивации для респондентов КГ до и после тренинговой программы**

	Коммуникабельность	Эмпатийность	Мотивация достижения
<b>КГ 2017 года</b>			
Z	-.175 <sup>b</sup>	-1.697 <sup>b</sup>	-.938 <sup>c</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.861	.090	.348
<b>КГ 2023 года</b>			
Z	-2.271 <sup>b</sup>	-2.111 <sup>b</sup>	-2.333 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.023	.035	.020
a. Wilcoxon Signed Ranks Test			
b. Based on negative ranks.			
c. Based on positive ranks.			

В 2023 году результаты показали наличие статистически значимых изменений ( $p \leq 0,03$ ) по всем трем показателям. Повышение уровня коммуникабельности, эмпатийности и мотивации достижений можно объяснить влиянием внешних факторов университетской жизни, таких как полноценное прохождение педагогической практики, которая способствовала развитию навыков межличностного общения, понимания других и ориентации на успех. Этот результат особенно заметен на фоне двух лет ограничений, связанных с пандемией, которые ранее снижали возможности практического обучения.

Таким образом, в 2023 году, хотя тренинговая программа не была внедрена в КГ, позитивные изменения можно частично объяснить восстановлением образовательного

процесса в его полном формате, что стимулировало естественное развитие некоторых личностных ресурсов.

Таблица 3.13. содержит результаты статистического сравнения средних показателей коммуникабельности, эмпатийности и мотивации достижений респондентов из ЭГ и КГ после проведения тренинговой программы.

**Таблица 3.13. Расчет критерия U Манна-Уитни для выявления значимого различия в оценке коммуникабельности, эмпатийности и мотивации для респондентов ЭГ и КГ после тренинговой программы**

	Коммуникабельность	Эмпатийность	Мотивация достижения
<b>ЭГ и КГ в 2017 года</b>			
Mann-Whitney U	4.500	107.000	66.500
Z	-4.506	-.229	-1.911
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.819	.056
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.000 <sup>b</sup>	.838 <sup>b</sup>	.056 <sup>b</sup>
<b>ЭГ и КГ в 2023 года</b>			
Mann-Whitney U	55.500	47.500	17.500
Z	-2.417	-2.712	-3.948
Asymp. Sig. (2-tailed)	.016	.007	.000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.016 <sup>b</sup>	.006 <sup>b</sup>	.000 <sup>b</sup>

Анализ статистического сравнения данных респондентов из ЭГ и КГ после тренинговой программы 2017 года выявил следующие значимые различия: 1) уровень коммуникабельности существенно выше в ЭГ по сравнению с КГ ( $p < 0,01$ )б что подтверждает эффективность тренинговых мероприятий, направленных на развитие навыков общения; 2) наблюдается тенденция к отличиям в мотивации достижений ( $p = 0,056$ ), что указывает на частичное воздействие тренинга на стремление к достижению успеха; 3) значимых различий между группами по эмпатийности выявлено не было ( $p > 0,05$ ), что свидетельствует о недостаточности времени для существенного развития этого навыка.

Данные 2023 года подтверждают, что тренинговая программа продолжает оказывать значительное влияние на развитие ключевых личностных ресурсов: 1) произошло значительное коммуникабельности улучшение в ЭГ ( $p < 0,03$ ) благодаря активному использованию групповых упражнений, таких как «Пять шагов» и «Кем мне стать?», которые способствовали формированию навыков межличностного общения и коллективного принятия решений; 2) значительные отличия между ЭГ и КГ ( $p < 0,01$ ) по эмпатийности свидетельствуют о развитии способности к пониманию других, что стало возможным благодаря упражнениям, направленным на рефлекссию и работу в малых группах; 3) самые значительные различия в мотивации достижений ( $p < 0,01$ ) демонстрировали повышенное стремление респондентов из ЭГ к достижению успеха, что

связано с выполнением упражнений, таких как «Перспектива», направленных на постановку жизненных и профессиональных целей.

Повышение уровня коммуникабельности в ЭГ связано с групповой динамикой и межличностным взаимодействием в ходе выполнения тренинговых упражнений. Развитие эмпатийности в 2023 году указывает на положительное влияние длительных и более разнообразных тренинговых программ. Формирование мотивации достижения успеха связано с упражнениями, стимулирующими саморазвитие и целеполагание. Респонденты из ЭГ начали больше фокусироваться на успехе, что подтверждает эффективность программы в развитии внутренней мотивации.

Таким образом, тренинговая программа «Эффективные способы поиска работы» оказала значительное влияние на развитие гибких навыков и личностных ресурсов студентов, в особенности на их коммуникабельность, эмпатийность и стремление к успеху.

**Качественный анализ результатов тренинговой программы «Эффективные способы поиска работы»** показал, что участники высоко оценили её эффективность. Большинство оценок варьировалось от «4» до «5» по пятибалльной шкале, что объяснялось хорошей организацией, благоприятной атмосферой и полезностью полученных знаний о поиске работы и построении карьеры. Участники отметили, что особенно запомнились такие упражнения, как «Кем мне стать?», «Подводные камни трудоустройства», «Собеседование», «Телефонный разговор» и «Первый рабочий день». Они подчеркнули важность не только выполнения заданий, но и обсуждения результатов, что способствовало выработке эффективных стратегий поведения.

Практические задания, включая составление резюме, написание мотивационного письма и моделирование собеседования, вызвали особый интерес и признаны крайне полезными для подготовки к реальным ситуациям трудоустройства. Участники выразили уверенность в том, что полученные знания и навыки будут полезны после окончания университета, а некоторые планируют делиться ими с другими выпускниками.

В качестве рекомендаций было предложено увеличить время на рефлексию, добавить больше занятий и вовлекать представителей других специальностей.

Результаты опросов, проведённых спустя несколько месяцев после завершения тренинга, подтвердили его положительное влияние. В 2017 году из 15 участников 9 трудоустроились по специальности сразу после окончания университета, а 6 продолжили обучение в магистратуре, совмещая её с работой. В 2023 году 10 участников нашли работу

по специальности, а 5 трудоустроились в смежных областях, включая НПО, госслужбу и ресурсные центры, при этом отметив удовлетворённость выбранной сферой. Из них 7 выпускников продолжили магистратуру по программам, связанным с их профессиональными интересами.

Таким образом, тренинговая программа доказала свою эффективность в подготовке выпускников к успешному трудоустройству, развитию их профессиональных навыков и личностных ресурсов, необходимых для достижения успеха в карьере.

### **3.4. Выводы по третьей главе**

Итоги реализации тренинговой программы «Эффективные способы поиска работы» и контрольного эксперимента демонстрируют позитивные изменения у участников ЭГ, в отличие от КГ. Изменения затронули когнитивную оценку трудности профессиональных ситуаций, поведенческие стратегии преодоления сложностей, использование личностных ресурсов и гибких навыков для снижения стрессогенности.

Анализ данных за 2017 и 2023 годы подтвердил эффективность разработанной программы, направленной на повышение стрессоустойчивости студентов-выпускников. Основная гипотеза эксперимента нашла свое подтверждение.

1. Программа способствует снижению стрессогенности поиска работы, развитию личностных ресурсов и гибких навыков. У участников ЭГ 2017 и 2023 г улучшились показатели копинговых стратегий (самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, положительная переоценка) и уровня коммуникабельности и мотивации к успеху. Снизились стрессовое состояние и стрессогенность профессиональных ситуаций.

2. В КГ значимых изменений не выявлено, за исключением более положительной оценки возможности трудоустройства в 2023 году, что может быть связано с улучшением условий трудоустройства выпускников педагогических специальностей. Однако стрессогенность большинства профессиональных ситуаций осталась высокой.

3. Сравнение ЭГ и КГ 2017 и 2023 годов показало значимые различия по всем изученным параметрам, кроме уровня стрессогенности, который продолжает оставаться высоким по ряду факторов (угроза, утрата, вызов, сложность понимания).

4. Тренинговая программа способствовала развитию мотивации к успеху, повышению уровня коммуникабельности и эмпатийности, что укрепило стрессоустойчивость участников при поиске работы.

5. Помимо количественных улучшений, у участников ЭГ зафиксированы качественные изменения: они высоко оценили важность занятий для своего личностного роста и отметили их роль в формировании стрессоустойчивости.

В целом, программа продемонстрировала эффективность в снижении стресса, развитии навыков самопрезентации и личностных ресурсов. Для дальнейшего совершенствования программы целесообразно учитывать потребности студентов и расширять спектр рефлексивных упражнений.

## ОБЩИЕ ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ

В соответствии с темой, основной гипотезой, целью и задачами исследования получены следующие **научные результаты**.

1. Проведённый анализ теоретико-методологических подходов подтвердил, что стресс является эмоциональным, физиологическим, психическим и социальным феноменом [84; 85] (см. п. 1.1., с. 24–26). Его развитие связано с влиянием социально-экономических факторов, включая безработицу и нестабильность [84] (см. п. 1.1., с. 27–29). На основе анализа стресса, вызванного поиском работы, этот тип был классифицирован как форма социального стресса, обозначенная термином «стресс трудоустройства». Он объединяет общие социальные факторы (утрата, угроза, вызов) и индивидуальную оценку ресурсов, которые могут быть как стрессогенными, так и способствовать стрессоустойчивости в зависимости от их развития [84; 88] (см. п. 1.1., с. 34–35). Выделены ключевые личностные ресурсы и гибкие навыки, способствующие профессиональной готовности и успешному поиску работы. Эти компоненты являются основой реализации профессионального и личностного потенциала молодых специалистов [190] (см. п. 1.2., с. 35–44).

2. Для исследования социального стресса у выпускников вузов в условиях поиска работы была разработана концептуальная модель, включающая ключевые переменные: когнитивную оценку ситуации (угроза, утрата, вызов, возможность контроля, сложность понимания, автономность, повторяемость, осведомленность), поведенческие копинг-стратегии (конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка) [82; 86] (см. п. 2.2., с. 84–91). К переменным отнесены также личностные ресурсы (уровень субъективного контроля, мотивация достижения) и гибкие навыки (эмпатия, коммуникабельность) [83]. Установлено, что оценка трудности и неопределенности поиска работы соотносится со стрессогенностью других профессиональных ситуаций [89] (см. п. 2.2.) и общим уровнем стресса, что подтверждает негативное влияние поиска работы на психоэмоциональное состояние выпускников. Развитие навыков эффективного поиска работы способствует оптимистичной когнитивной оценке этой ситуации и положительно влияет на процесс трудоустройства. Экспериментально выявлены ресурсы, повышающие стрессоустойчивость: конструктивные копинг-стратегии, высокий уровень коммуникабельности, эмпатичности и мотивации достижения [83; 86] (см. п. 2.4., с. 92–105). Данные констатирующего эксперимента легли в основу разработки и апробации программы, направленной на

формирование стрессоустойчивости выпускников через осознание и развитие их личностного потенциала.

3. Формирующая часть исследования выявила положительную динамику развития всех изучаемых переменных в специально созданных экспериментальных условиях. Данные подтверждают, что наиболее значимые изменения произошли у респондентов, участвовавших в тренинговых занятиях, направленных на коррекцию изучаемого феномена [83; 191] (см. п. 3.2., с. 127–139). Это свидетельствует об эффективности разработанной программы для коррекции и развития устойчивого мотива личности, включая стремление к успеху, а также повышения уровня коммуникабельности и эмпатийности. Эти изменения способствуют формированию стрессоустойчивости в условиях поиска работы [83; 191] (см. п. 3.3., с. 129–146). Тренинговая программа «Эффективные способы поиска работы» была внедрена и апробирована в двух временных периодах: 2017 г. и 2023 г. [90] (см. п. 3.2.). Результаты программы оказались практически однородными, хотя различия между периодами всё же присутствуют. Они могут быть связаны с особыми обстоятельствами обучения, такими как пандемия Covid-19, которая внесла изменения в образовательный процесс, включая онлайн-преподавание. Помимо количественных изменений показателей, установлены и качественные позитивные изменения [90] (см. п. 3.2., с. 147–148), что подчёркивает необходимость дальнейшего совершенствования программы и её интеграции в качестве постоянного факультатива в КГУ.

4. По итогам исследования разработаны рекомендации для повышения стрессоустойчивости и развития навыков самопрезентации у выпускников вузов в процессе поиска работы (см. Общие выводы и рекомендации, с. 154–155).

Анализ полученных научных результатов позволяет заключить, что **выдвинутая гипотеза исследования подтвердилась**. Уровень стресса, связанного с трудоустройством выпускников вузов в условиях поиска работы, напрямую зависит от когнитивной оценки ситуации, используемых поведенческих стратегий, личностных ресурсов и гибких навыков. Целенаправленное развитие этих компонентов в рамках тренинговой программы способствует значительному повышению стрессоустойчивости.

**Полученные результаты, способствующие решению важной и значимой научной проблемы**, заключаются в разработке и экспериментальной проверке модели социально-психологических компонентов, определяющих содержание стресса трудоустройства; выявлении ресурсов, способствующих повышению стрессоустойчивости; а также в разработке, внедрении и апробации тренинговой

программы, направленной на развитие стрессоустойчивости и эффективных способов поиска работы.

**Научная новизна и оригинальность полученных результатов.** В данной работе теоретически обосновано и экспериментально подтверждено авторское определение компонентов стресса трудоустройства и их структура у выпускников высших учебных заведений в условиях поиска работы. Определены условия, способствующие повышению стрессоустойчивости. Полученные результаты легли в основу тренинговой программы, внедрение которой позволило снизить стрессогенность ситуации за счет развития личностных ресурсов и гибких навыков, а также освоения студентами-выпускниками эффективных способов поиска работы.

**Теоретическое значение исследования** заключается в систематизации современных исследований по проблеме социального стресса, личностных ресурсов, гибких навыков и стрессоустойчивости выпускников вузов. На основе этих исследований было разработано авторское определение стресса трудоустройства, подтвержденное эмпирическим путем. Теоретическая интерпретация взаимосвязей между личностными ресурсами, гибкими навыками и стрессоустойчивостью выпускников вносит значимый вклад в решение ключевых теоретических проблем социальной психологии.

**Практическое значение исследования** заключается в апробации методологии и методов изучения стресса в условиях поиска работы, определенного как стресс трудоустройства (особый подвид социального стресса). В рамках исследования была разработана и внедрена тренинговая программа «Эффективные способы поиска работы», предназначенная для повышения стрессоустойчивости выпускников вузов. Полученные результаты могут быть использованы психологами для диагностики уровня стресса у студентов выпускных курсов, повышения их стрессоустойчивости и профилактики негативных последствий, связанных с окончанием обучения и поиском работы. Эмпирический материал исследования может быть включен в программу факультативного курса и служить основой для дальнейших исследований в данной области, как на национальном, так и международном уровне. Результаты работы также могут быть использованы в метаисследованиях по проблемам стресса трудоустройства и стрессоустойчивости выпускников вузов.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Теоретические и эмпирические данные, полученные в ходе исследования, обсуждались на заседаниях кафедры педагогики и психологии факультета национальной культуры КГУ, кафедры психологии и образовательных наук УЛИМа, а также со студентами-выпускниками

специальности «Педагогика начального образования». Дополнительно они рассматривались в рамках кураторских часов со студентами специальностей «Педагогика начального образования и гагаузский язык» и «Педагогика начального образования. Дошкольная педагогика». Основные аспекты исследования были представлены на следующих конференциях: ежегодных научно-практических конференциях «Наука, Культура, Образование», организуемых Комратским государственным университетом, включая пять международных конференций (2011-2015); международной научно-практической конференции «Инновационное развитие Республики Молдова: национальные задачи и мировые тенденции» (Комрат, 7-8 ноября 2013); Международной научной конференции с темой: «Rolul științei și educației în implementarea Acordului de Asocierie la Uniunea Europeană» (Яссы, 2015) и др. Результаты исследования были внедрены в тренинговую программу в качестве факультативной дисциплины для студентов выпускных курсов факультета национальной культуры КГУ. Основные положения диссертации нашли отражение в трех статьях, опубликованных в специализированных научных журналах категории В в Республике Молдова.

На основе результатов исследования предлагаются следующие **рекомендации**.

1. Результаты исследования могут быть использованы для разработки и проведения тренингов и программ, направленных на формирование стрессоустойчивости у студентов. Рекомендуется организовывать обучающие мероприятия для студентов выпускных курсов, которые помогут развить навыки, необходимые для поиска работы и трудоустройства. Такие программы могут быть реализованы университетскими психологическими центрами с привлечением экспертов и студентов, подготовленных в качестве тренеров.

2. Теоретические и эмпирические данные исследования могут быть включены в программы повышения квалификации преподавателей вузов, а также в разработку дисциплин психолого-педагогического модуля и профориентационной работы кураторов. Публикация и распространение тренинговой программы «Эффективные способы поиска работы» обеспечат преподавателей, кураторов и психологические службы моделью для развития личностных ресурсов и гибких навыков студентов.

3. Для повышения стрессоустойчивости студентов необходимо организовывать как учебные, так и внеучебные мероприятия, направленные на развитие таких гибких навыков, как эмпатия, коммуникабельность, мотивация к успеху, работоспособность и обучаемость. Это может быть реализовано через вовлечение студентов в волонтерскую

деятельность, студенческое самоуправление, работу центров психологического консультирования, клубов по интересам и факультативных занятий.

4. Рекомендуется внедрение разработанной и апробированной тренинговой программы «Эффективные способы поиска работы» для всех студентов выпускных курсов Комратского государственного университета.

Настоящее исследование имеет определенные **ограничения**.

1. В исследовании участвовали студенты, проживающие на территории Республики Молдова, что может ограничивать применимость результатов к другим регионам.

2. Респонденты не разделялись на городских и сельских жителей. Однако сравнительный анализ этих групп в будущем мог бы уточнить содержание тренинговой программы.

3. Основные данные были собраны с помощью стандартизированных анкет, что повышает риск искажения информации из-за недостаточной искренности участников или использования защитных механизмов для поддержания самооценки. Для повышения достоверности результатов в дальнейшем возможно дополнение анкетирования индивидуальными беседами со студентами. Также целесообразно привлекать преподавателей, которые могут наблюдать за отношением студентов к учебе, их интересами, мотивацией, коммуникативными навыками и эмпатией.

4. Исследование основывалось на ограниченном числе переменных, тогда как спектр личностных ресурсов и гибких навыков, влияющих на стрессоустойчивость, шире. В будущем рекомендуется рассмотреть такие аспекты, как быстрая обучаемость, готовность к изменениям в профессиональной среде, самоконтроль и другие. Расширение переменных позволит глубже понять механизмы снижения стресса трудоустройства и повышения стрессоустойчивости.

Настоящая работа открывает **возможности для дальнейших исследований**: сравнение проявлений социального стресса при поиске работы у выпускников вузов и колледжей; изучение различий в уровне стрессогенности у выпускников из городской и сельской местности; исследование дополнительных факторов развития стрессоустойчивости, таких как эмоциональный интеллект и гибкость мышления. Эти направления помогут углубить знания о стрессоустойчивости и усовершенствовать подходы к поддержке выпускников.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. BALODE, N. *Factorii psihosociali ai burnout-ului cadrului didactic școlar: teză de doctor în psihologie*. Chișinău, 2019. 129 p.
2. BALODE, N. Modalități de sporire a rezilienței la burnout a cadrului didactic școlar. In: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*, 2019, nr. 2(55), pp. 61-70. ISSN 1857-0224.
3. Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova. Activitatea instituțiilor de învățământ primar și secundar general în anul de studii 2022/23. [https://statistica.gov.md/ro/activitatea-institutiilor-de-invatamant-primar-si-secundar-general-in-9454\\_60181.html](https://statistica.gov.md/ro/activitatea-institutiilor-de-invatamant-primar-si-secundar-general-in-9454_60181.html)
4. Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova. Tinerii în Republica Moldova în anul 2022. 11.08.2023. [https://statistica.gov.md/index.php/ro/tinerii-in-republica-moldova-in-anul-2022\\_9578\\_60648.html](https://statistica.gov.md/index.php/ro/tinerii-in-republica-moldova-in-anul-2022_9578_60648.html)
5. BUCUN, N., CERLAT, R. Influențe ale stabilității emoționale în diminuarea stresului profesional și în prevenirea sindromului Burnout al cadrelor didactice din învățământul primar. In: *Univers Pedagogic*, 2017, nr. 3(55), pp. 64-73. ISSN 1811-5470.
6. Cadrul Național al Calificărilor din Republica Moldova (CNCRM), aprobat prin Hotărârea Guvernului RM nr. 1016 din 23.11.2017. B: Monitorul Oficial, № 421-4276 01.12.2017. <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=37275>
7. CAPOTESCU, R. Stresul ocupațional. Teorii, modele, aplicații. Iași: Lumen, 2006. 118 p. ISBN: 10973-1704-33-7.
8. CROITORIU, N., POTÂNG, A. Epuizarea profesională a cadrelor didactice. In: *Probleme actuale ale științelor umanistice.: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor*, Ed. 18, 1 ianuarie 2019, Chișinău. Chișinău: Tipogr. UPS «Ion Creangă», 2019, Vol.18, Partea 4, pp. 38-51. ISBN 978-9975-46-424-6. ISSN 1857-0267.
9. GOLU, M. *Dinamica personalității*. București: Geneze, 1993. 266 p. ISBN: 9739099165.
10. GONȚA, V., COTELEA (GRATI), L. Sindromul Burnout la personalul medical. In: *Patrimoniul cultural de ieri – implicații în dezvoltarea societății durabile de mâine*, Ed. 7, 9-10 februarie 2023, Chișinău. Iași – Chișinău-Lviv: 2023, Ediția 7, p. 104. ISSN 2558 – 894X.
11. GORAȘ-POSTICĂ, V. Formarea de competențe profesionale în contextul actual al învățământului superior. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2013, nr. 5(65), pp. 31-36. ISSN 1857-2103.

12. GORINCIOI, V. *Studiul sindromului arderii emoționale la cadrele didactice universitare din perspective de gen: teză de doctor in psihologie*. Chișinău, 2015. 24 p.
13. GRATI, L. *Manifestarea stresului ocupațional și sindromului burnout la personalul medical: teză de doctor in psihologie*. Chișinău, 2023. 316 p.
14. HURDUZEU, R. Dificultăți ale cadrelor didactice la debut profesional și managementul stresului ocupațional. In: *Revista de cercetare in științe ale educației*. <http://www.rcsedu.info> (posetila 22.06.2014). ISSN: 2457 – 8673 (Online).
15. IVAN, G. *Confruntarea cu stresul și satisfacția în muncă la cadrele didactice*. București: Editura Vladimed – Rovimed, 2009. 91 p. ISBN: 978-973-1897-12-7.
16. LOSII, E. Influența trăsăturilor de personalitate asupra tipului de reacționare în situație de stres ocupațional. In: *Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială*. 2010, № 18, cc. 55-62. ISSN:1857-0224.
17. Ministerul Educației și Cercetării. Strategia de dezvoltare «Educația 2030». Chișinău, 2022. 42 p. <https://mecc.gov.md/ro/node/10477>
18. Ministerul Muncii și Protecției Sociale. Program național pentru ocuparea forței de muncă pe anii 2022-2026. <https://social.gov.md/wp-content/uploads/2023/04/Programul-national-de-ocupare-a-forței-de-munca-2022-2026.pdf>.
19. MITROFAN, I. *Calatorii lejere catre sine: 20 de exercitii de meditatie unificatoare*. București: Editura SPER, 2009. 191 p. ISBN: 978-973-8383-44-9.
20. MUSIENCO, N. Educația competențelor sociale ale studenților – obiectiv al universității contemporane. In: *Psihologie, revista științifico-practică*, 2023, nr. 1(42), pp. 19-27. ISSN 1857-2502.
21. NECULAU, A., ZAHARIA, D.V., CURELARU, M. Stres ocupațional și reprezentări sociale ale muncii în mediul universitar. In: *Revista de psihologie*, 2007, 53 (1-2), pp. 49-68. ISSN: 0034-8759, eISSN: 2344-4665.
22. PALADI, O. Adaptabilitatea psihosocială și stima de sine a adolescenților. In: *Integrare prin cercetare si inovare.: Științe sociale*, 10-11 noiembrie 2020, Chișinău. Chisinau, Republica Moldova: CEP USM, 2020, R, SS, pp. 23-27. ISBN 978-9975-152-54-9.
23. PALADI, O. Adaptarea psihosocială a actorilor educaționali la diverse provocări societale. In: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*, Ed. Ediția a III-a, 8 mai 2020, Bălți. Bălți: Tipografia din Bălți, 2020, Ediția 3-a, pp. 472-479. ISBN 978-9975-3422-5-4.

24. PALADI, O. Adaptarea psihosocială și voința la adolescenți. In: *Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere*, 30 octombrie 2020, Iași, România. Iași, România: Performantica, 2020, Vol.36, pp. 81-87. ISBN 978-606-685-744-4.
25. PALADI, O. Orientările valorice ale adolescenților din mediul universitar. In: *Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor*, 9 octombrie 2020, Bălți. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, 2020, Volumul I, pp. 43-50. ISBN 978-9975-50-255-9.
26. PALADI, O. Profilul psihologic al personalității adolescentului cu nivel înalt al adaptării psihosociale. In: *Univers Pedagogic*, 2021, nr. 2(70), pp. 80-93. ISSN 1811-5470.
27. PAVLENKO, L., CERNOLEV, M. Motive și consecințe ale fenomenului burnout la pedagogi. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective: Științe Exacte și ale Naturii și Didactica Științelor Exacte și ale Naturii*, 1-2 octombrie 2021, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021, Vol. 1, pp. 338-344. ISBN 978-9975-76-361-5.
28. PAVLENKO, L., DONOS, S. Stresul profesional la cadrele didactice. In: *Educația în fața noilor provocări*, 5-6 noiembrie 2021, Chisinau. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021, Vol.2, pp. 194-198. ISBN 978-9975-76-373-8.
29. PLESCA, M. Stresul profesional la cadrele didactice. In: *Revista de științe socioumane*, 2011, № 3, p. 9-14. ISSN: 1857-0119.
30. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, 1978. 236 p. ISBN: 973-32-0136-7.
31. POTÂNG, A. Asistența psihologică a cadrelor didactice în vederea profilaxiei sindromului Burnout. In: *Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități socio-pedagogice*, 14 mai 2021, Chișinău. Chișinău: Centrul Editorial «Univers Pedagogic», 2021, pp. 241-244. ISBN 978-9975-3336-3-4.
32. POTÂNG, A., CROITORIU, N. Relația dintre motivația profesională a cadrelor didactice și manifestările burnoutului. In: *Psihologia aplicativă din perspectiva abordărilor societale contemporane*, Ed. 1, 3 decembrie 2021, Chișinău. Chișinău: FPC «PRIMEX-Com» SRL, 2021, pp. 237-245. ISBN 978-9975-159-01-2.
33. POTÂNG, A., TRIGUB, C. Sursele stresului ocupațional la procurori. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2020, nr. 11, pp. 39-44. ISSN 1857-2103.

34. PREDĂ, V.R. Efecte ale stresului și strategii de coping la cadre didactice și la elevi: *teză de doctor în psihologie*. Cluj-Napoca, 2010. 70 p.
35. PRODAN, M. Tendințele și problemele angajării tinerilor pe piața muncii. In: *Competitivitatea și inovarea în economia cunoașterii*, 22-23 septembrie 2017, Chișinău. Chișinău: Departamentul Editorial-Poligrafic al ASEM, 2017, Vol.4, pp. 87-92. ISBN 978-9975-75-899-4.
36. PUZUR, E. *Adaptarea psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior*. Teza de doctor în psihologie. Chișinău, 2016. 178 p.
37. PUZUR, E. Adaptarea psihosocială și echilibrul personalității. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Educație preșcolară și primară*, 28-29 februarie 2020, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020, Vol. 4, pp. 115-120. ISBN 978-9975-76-301-1.
38. PUZUR, E. Adaptarea psihosocială și particularitățile de personalitate. In: *Educația: factor primordial în dezvoltarea societății*, 9 octombrie 2020, Chișinău. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020, pp. 253-257. ISBN 978-9975-48-178-6.
39. PUZUR, E. Adaptarea psihosocială și resursele personale. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Pedagogie în învățământul preșcolar și primar*, 27-28 februarie 2021, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, Vol. 4, pp. 117-120. ISBN 978-9975-76-321-9.
40. PUZUR, E. Eficientizarea adaptării psihosociale în contextul schimbărilor societale. In: *Adaptarea sistemului educațional la noile abordări din societatea contemporană: provocări și soluții*, Ed. 1, 18-19 august 2022, Chișinău. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2022, pp. 214-219. ISBN 978-9975-76-417-9
41. PUZUR, E. Maturitatea socială – indicator al adaptării psihosociale. In: *Univers Pedagogic*, 2014, nr. 3, pp. 45-49. ISSN 1811-5470.
42. PUZUR, E. Modalități de adaptare psihosocială la schimbările societale. In: *Univers Pedagogic*, 2022, nr. 1(73), pp. 72-75. ISSN: 1811-5470.
43. PUZUR, E. Modalități de antrenare și formare a capacităților adaptive la studenți. In: *Univers Pedagogic*, 2015, nr. 3(47), pp. 58-61. ISSN 1811-5470.
44. PUZUR, E. Particularități specifice ale resurselor personale. In: *Cercetarea în științe ale educației și în psihologie: provocări, perspective, conferință științifică națională*, 16 septembrie 2021, Chișinău. Chișinău: Print-Caro SRL, 2021, pp. 311-315. ISBN 978-9975-56-934-7.

45. PUZUR, E. Specificul adaptării psihosociale la studenții anului I de studiu universitar. In: *Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale*, 9-10 noiembrie 2017, Chișinău. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2017, pp. 446-452. ISBN 978-9975-48-118-2.
46. RACU, Ig. *Psihodiagnoză și statistica psihologică*. Chișinău: UPS Ion Creangă, 2005. 126 p. ISBN: 978-9975-136-61-7.
47. REPIDA, T., PAIU, M. Opinia absolvenților universitari cu referire la competențele profesionale și generale. In: *Integrare prin cercetare și inovare.: Științe sociale*, 10-11 noiembrie 2014, Chișinău. Chisinau, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Moldova, 2014, Vol.1, R, SS, pp. 112-115 (Fără ISBN).
48. RUSNAC, S., MUSIENCO, N., ZMUNCILA, L. Manifestarea stresului profesional la cadrele didactice universitare. In: *Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne. Mat. Conf. științ. Internaț.*, 11-12 decembrie 2014, partea a II-a, Chișinău: IȘE, 2014, pp. 195-200. ISBN: 978-9975-48-066-6.
49. RUSNAC, S., BALODE, N. Manifestarea tipologică a simptomelor burnout în activitatea didactică. In: *Structura și dinamica personalității umane în epoca globalizării: perspective psiho-socio-pedagogice*, 26 mai 2017, Bălți. Bălți, Republica Moldova: Universitatea de Stat «Alec Russo» din Bălți, 2017, pp. 66-75. ISBN 978-9975-50-205-4.
50. SILISTRARU, N., RUSU, E. Creația științifică, stilul gândirii științifice și metodele de cercetare științifică, parte integrală a competenței de cercetare a studenților pedagogi. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Managementul educațional. Pedagogia școlii superioare*, Ed. 5, 26-27 februarie 2022, Chișinău. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2022, Vol.6, pp. 230-234. ISBN 978-9975-76-382-0.
51. STAMATIN, O., CIOBANU, L. Strategii de coping utilizate de stres de către adolescenții din diferite instituții de învățământ. In: *Revista de științe socioumane*. 2014, № 36, p. 27-38. ISSN: 1857-0224/ISSNe: 1857-4432.
52. STANCIULESCU, E. *Managementul stresului în mediul educational*. București: Editura Universoitară, 2015. 199 p. ISBN: 978-606-28-0184-7.
53. STOMFF, M., JELESCU, P. Dimensiunile personalității și comportamentul empatic al studenților psihologi. In: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*, 2013, nr. 33, pp. 1-10. ISSN 1857-0224.

54. STOMFF, M., JELESCU, P. Psihocomportamentul empatic al studenților psihologi. In: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*, 2013, nr. 31, pp. 1-11. ISSN 1857-0224.
55. ȘLEAHTIȚCHI, M. Note pentru o reinterpretare a binomului burnout-didactogenie. In: *Revistă de științe socioumane*, 2022, nr. 1(50), pp. 6-20. ISSN 1857-0119
56. ȘOVA, T. *Managementul stresului profesional al cadrelor didactice*. Chișinău: Tipografia UPS «Ion Creangă», 2014. 277 p. ISBN: 978-9975-46-196-2.
57. ȘOVA, T. Modalități de reducere a stresului profesional generat de conflictele interculturale. In: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*, Ed. Ediția a III-a, 8 mai 2020, Bălți. Bălți: Tipografia din Bălți, 2020, Ediția 3-a, pp. 533-539. ISBN 978-9975-3422-5-4.
58. ȘOVA, T., BALȚAT, L. Toleranța la stres. Chișinău: Tipografia UPS «Ion Creangă», 2014. 97 p. ISBN: 978-9975-46-195-5.
59. ȘOVA, T., COJOCARU, M. *Stresul ocupațional al cadrelor didactice: Note de curs*. Chișinău: S.n. (Tipografia din Bălți), 2014. 151 p. ISBN: 978-9975-4487-2-7.
60. ȘOVA, T., COJOCARU-BOROZAN, M. *Metodologia diminuării stresului ocupațional: Ghid pentru studenți și cadre didactice*. Chișinău: S.n. (Tipografia din Bălți), 2014. 143 p. ISBN: 978-9975-4487-2-7.
61. TOPALĂ, A. Raport consolidat pentru anul 2021.  
[https://mecc.gov.md/sites/default/files/raport\\_mec\\_2021\\_1.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/raport_mec_2021_1.pdf)
62. АБАБКОВ, В., ПЕРПЕ М. *Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии*. СПб., 2004. 166 с. ISBN: 5-9268-0267-9.
63. АБДУЛЛАЕВА, М. *Психология общения. Энциклопедический словарь*. Под общ. ред. А.А. Бодалева. М. Изд-во «Когито-Центр», 2011. ISBN: 978-5-89353-335-4.
64. АБОЛИН, Л. *Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека*. Казань. Изд-во Казан. унив-та, 1987. 240 с. ISBN: 89-2309-28.
65. АВРАМОВА, Е., КУЛАГИНА, Е., ВЕРПАХОВСКАЯ, Ю. Поведение молодых специалистов на рынке труда: новые тенденции. В: *Человек и труд*. 2007, № 9, сс. 41-47. ISSN: 0132-1552.
66. АЛЕКСАНДРОВСКИЙ, Ю. *Состояния психической дезадаптации и их компенсация*. М.: Наука, 1997. ISSN: 2072-0297.
67. АМИРХАН, Д. *Индикатор копинг-стратегий*. <http://www.psyfaq.ru/> (посетила 09.06.2013).

68. АНДРЕЕВА, Г. *Социальная психология*. М.: Аспект Пресс, 2001. 384 с. ISBN: 5-7567-0229-6.
69. АНЦЫФЕРОВА, Л. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование и психологическая защита. В: *Психологический журнал*. 1994. том 15, № 1, сс. 3–18. ISBN: 978-5-7779-1093-6.
70. АПЧЕЛ, В., ЦЫГАН, В. *Стресс и стрессоустойчивость человека*. СПб., 1999. [https://royallib.com/book/apchel\\_vasilij/stress\\_i\\_stressustoychivost\\_cheloveka.html](https://royallib.com/book/apchel_vasilij/stress_i_stressustoychivost_cheloveka.html)
71. БАНДУРА, А. *Теория социального научения*. СПб.: Евразия, 2000, 320 с. ISBN: 5-8071-0040-9.
72. БАТАРШЕВ, А. *Психодиагностика в управлении: Практическое руководство: учебно-практическое пособие*. М., 2005. 496 с. ISBN: 5-7749-0407-5.
73. БЕК, А., РАШ, А., ШО, Б., ЭМЕРИ, Г. *Когнитивная терапия депрессии*. СПб.: Питер, 2003. 304 с. ISBN: 5-318-00689-2.
74. БИТЮЦКАЯ, Е. *Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях*: автореф. дисс. канд. психол. наук. М., 2007, 30 с.
75. БОДАЛЕВ, А.О субъективных факторах, влияющих на успешность общения. В: *Бюллетень МАПН*, вып. 2, Саратов-Ярославль, 1995, сс. 13-14. ISBN: 5-87977-027-3.
76. БОДРОВ, В. *Информационный стресс*. М., 2000. 352 с. ISBN: 5-9292-0010-6.
77. БОДРОВ, В. *Психологический стресс: развитие и преодоление*. Когито-Центр, 2006. 650 с. ISBN: 5-9292-0146-3.
78. *Большая медицинская энциклопедия. Том 1*. /Б.В. ПЕТРОВСКИЙ. М.: «Советская энциклопедия», 1974. 576 с. (ISBN отсутствует).
79. БУРАГА, Н. *Роль личностных ресурсов в поддержании увлеченности работой педагогов*. In: *Perspectivile și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației*, Conferința științifică internațională. Rapoarte, Ed. 5 iunie. 2015. Cahul, 2015. Vol. 2. pp. 77-84. ISSN: 1857-2103.
80. БУРЛЯЕВА, В. Рынок труда и трудоустройство молодых специалистов. В: *Успехи современного естествознания*. 2010, № 3, сс. 101-104. ISSN: 1681-7494.
81. БЫЧЕВА, Е., ЖЕЛЕСКУ, П. Концепция тренинга активизации и развития профессионального практического мышления студентов психологов в тренинге. In: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*, 2013, nr. 31, pp. 94-103. ISSN 1857-0224.

82. **БЯНОВА, И.** Изучение уровня копинга у выпускников вуза в условиях поиска работы. В: *Сборник международной научно-практической конференции Инновационное развитие Республики Молдова: национальные задачи и мировые тенденции*. Комрат, 2013, сс. 564-568. ISBN: 978-9975-4266-0-2.
83. **БЯНОВА, И.** Коммуникабельность как личностная стратегия совладания со стрессом у выпускников вузов. В: *Economics, Social and Engineering Sciences Year 4, Nr.3-4/2021*, сс. 181-185. «В» Category. ISSN: 2587-344X.
84. **БЯНОВА, И.** Общие подходы в изучении проблемы стресса. В: *Сборник международной научно-практической конференции, посвященной 20-летию Комратского государственного университета*. Комрат, 2011, с.144-147. ISBN: 978-9975-4050-2-7.
85. **БЯНОВА, И.** Основные, этапные теории и модели стресса. В: *Сборник международной научно-практической конференции, посвященной 22-й годовщине Комратского государственного университета*. Комрат, 2013, сс. 174-176. ISBN: 978-9975-4440-5-7.
86. **БЯНОВА, И.** Проявления способов совладания со стрессом у выпускников вузов. В: *Economics, Social and Engineering Sciences Year 3, Nr.3-4/2020*, с.181-189. «В» Category. ISSN: 2587-344X.
87. **БЯНОВА, И.** Различные подходы к пониманию понятия «копинг-поведение». В: *Сборник международной научно-практической конференции, посвященной 23-й годовщине Комратского государственного университета*. Комрат, 2014, сс. 192-194. ISSN: 1857 – 2170.
88. **БЯНОВА, И.** Роль вуза в определении профессиональных предпочтений и типа личности у студентов. В: *Сборник международной научно-практической конференции, посвященной 21-й годовщине Комратского государственного университета*. Комрат, 2012, с.140-142. ISBN: 978-9975-4440-4-0.
89. **БЯНОВА, И.** Стрессогенность ситуации трудоустройства у современных выпускников вузов. В: *Сборник международной научно-практической конференции, посвященной 25-й годовщине Комратского государственного университета, КГУ, 4 февраля 2016*. Комрат, 2016, сс. 403-407. ISBN: 978-9975-83-013-3.
90. **БЯНОВА, И.** Формирование стрессоустойчивости и уверенного поведения у выпускников вузов, посредством тренинговой программы «Развитие навыков

- самопрезентации при трудоустройстве». В: *Revista Psihologie*. 2016, №3-4, с.54-65. ISSN: 1857-2502 /ISSNe: 2537-6276.
91. ВАЛЬДМАН, А. Психофармакологическая регуляция эмоционального стресса. В: *Актуальные проблемы стресса*. Кишинев: Изд-во «Штиинца», 1976. сс. 34-43. (ISBN отсутствует).
92. ВАСИЛЕНКО, Е.А. Социальный стресс и его влияние на социально-психологическую адаптацию личности. Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2019. 272 с. ISBN: 978-5-907210-71-4.
93. ВАСИЛЮК, Ф. Семиотика и техника эмпатии. В: *Вопросы психологии*. 2007, № 2, сс. 3-14. ISSN: 0042-8841.
94. ВАЧКОВ, И. *Психология тренинговой работы*. М.: Эксмо, 2007. ISBN: 5-699-19699-4.
95. ВЕТОШКИНА, Т.А., ПОЛЯНОК, О.В. К вопросу о конкурентоспособности выпускников вузов. В: *Известия УГГУ*, 2014, №2 (34), сс. 71-75. ISSN 2500-2414. <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-konkurentosposobnosti-vypusknikov-vuzov> (дата обращения: 17.09.2023).
96. ВОДОПЬЯНОВА, Н. *Психодиагностика стресса*. СПб.: Питер, 2009. 336 с. ISBN: 978-5-388-00542-7.
97. ВОДОПЬЯНОВА, Н., СТАРЧЕНКОВА, Е. Трансактный подход к изучению стрессовых ситуаций в профессиональной деятельности. В: *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 12. Социология, Выпуск № 2, 2008, сс. 47-58. ISSN: 1995-0047.
98. ГАВРИЛОВА, Т. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. В: *Вопросы психологии*. 1995, № 2, с.147-158. ISSN: 0042-8841.
99. ГОРИЗОНТОВ, П. *Стресс. Система крови в механизме гомеостаза. Стресс и болезни*. М.: Медицина, 1976. 239 с. (ISBN отсутствует).
100. ГРЕЦОВ, А. *Практическая психология для подростков и родителей: учебное пособие*. СПб.: Питер, 2008. 224 с. ISBN: 978-5-469-01107-1.
101. ГРИГОРЬЕВА, Т. *Основы конструктивного общения. Практикум*. Новосибирск: Изд-во НГУ, 1997. 116 с. ISBN: 5-7615-0417-0.
102. ГРИНБЕРГ, ДЖ. *Управление стрессом*. СПб., 2004. ISBN: 5-318-00712-0.
103. ДЁМИН, А. Адаптация молодежи к социальным изменениям. В: *Социальные изменения в России и молодежь*. М., 1997. ISBN: 5-00-002251-3.
104. ДЖОНСОН, Д. *Тренинг общения и развития*. М., 2000. ISBN: 5-01-004688-1.

105. *Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии (И.М.ЮСУПОВ) //ФЕТИСКИН Н.П., КОЗЛОВ В.В., МАНУЙЛОВ Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп.* М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. с.153-156. ISBN: 5-9268-0103-6.
106. ДМИТРИЕВА, Ю.А. Профессиональный стресс у выпускников вузов при трудоустройстве. В: Управление, 2013, No 1 (1), сс. 28-34. ISSN 2713-1645.
107. ДМИТРИЕВА, Ю. *Преодолевая профессиональный стресс. Проблемы адаптации выпускников вузов при выходе на рынок труда.* <http://123-job.ru/articles.php?id=932> (посетила 11.12.14).
108. ЕНДОВИЦКИЙ, Д. Востребованность выпускников вузов на рынке труда. В: *Высшее образование в России*, 2010, № 2, с.47-56. ISBN: 0869-3617.
109. ЖИГАДЛО, А., ПУЗИКОВ, В. Качество подготовки и трудоустройство молодых специалистов: социологический аспект. В: *Высшее образование в России*, 2007, № 10, сс. 108-112. ISSN: 0869-3617; eISSN: 2072-0459.
110. ЖУКОВ, Ю. *Коммуникативный тренинг.* М.: Гардарики, 2004. ISBN: 5-8297-0163-4.
111. ЗАВЬЯЛОВА, Ж. *Путь тренера.* СПб., 2002. ISBN: 5-9268-0144-3.
112. ЗАЙЦЕВА, Т. *Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие.* М.: Смысл, 2002. 116 с. ISBN: 5-9268-0113-3, 5-89357-120-7.
113. Закон № 315 от 17-11-2022 об утверждении Национальной стратегии развития «Европейская Молдова – 2030». В: Monitorul Oficial, № 409-410, 21.12.2022, статья № 758. [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=134582&lang=ru](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=134582&lang=ru)
114. ЗАНКОВСКИЙ, А. *Профессиональный стресс и функциональные состояния./ Психологические проблемы профессиональной деятельности.* М.: Наука, 1991.168 с. ISBN: 5-02-013408-2.
115. ЗИМНЯЯ, И. *Педагогическая психология: учебное пособие.* Москва: Логос, 2000. 384 с. ISBN: 5-88439-097-1.
116. ИСАЕВА, Е. *Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни.* СПб.: Изд-во СПбГМУ, 2009. 136 с. ISBN: 978-5-88999-069.
117. КАБРИН, В. *Психология коммуникативного развития человека как личности:* автореф. дисс. канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 1993, 31 с.
118. КАН-КАЛИК, В. *Грамматика общения.* М. : Роспедагентство, 1995. 108 с. ISBN: 5-86825-005-2.

119. КАПУСТИН, Н. *Педагогические технологии адаптивной школы*. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 120 с. ISBN: 5-7695-0417-X.
120. КАРПУХИН, О. Молодежь России: особенности социализации и самоопределения. В: *Социологические исследования*. 2000, №.4, сс. 124-128. ISSN: 0132-1625.
121. КИБАНОВ, А.Я. *Управление персоналом организации*. М.: ИНФРА-М, 2005. 636 с. ISBN: 5-16-002279-
122. КИТАЕВ-СМЫК, Л. *Психология стресса*. М., 1983. 368 с. ISBN: 978-5-8291-1023-9.
123. КИТАЕВ-СМЫК, Л. *Психология стресса. Психологическая антропология стресса*. М.: Академический Проект, 2009. 943 с. ISBN: 978-5-8291-1023-9.
124. КЛЮЕВА, Н., СВИСТУН, М. *Программы социально-психологического тренинга*. Ярославль: Содействие, 1992. 66 с. ISBN: 978-5-8397-0745-0.
125. КОВРОВА, М. *Психология и психопрофилактика деструктивного стресса в молодежной среде: метод. пособие*. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2000. 38 с. ISBN: 5-7591-0353-9.
126. *Копинг-поведение (механизмы совладания) как сознательные стратегии преодоления стрессовых ситуаций и методы их определения: пособие для врачей и психологов*. Под ред. Б.Д. Карвасарский, В.А. Абабков, А.В. Васильева, Г.Л. Исурина и др. СПб.: Изд-во НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2009. 39 с. ISBN: 978-5-9500228-5-2.
127. КОРНЕВ, К., АГАЛАКОВА, А. Социальная поддержка как копинг-стратегия и копинг-ресурс личности в юношеском возрасте. В: *Материалы II междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 23–25 сентября 2010*. Под ред. Т.Л. КРЮКОВОЙ и др. Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. Т. 2. сс. 38–40. ISBN: 978-5-7591-1145-0.
128. КРАСКОВСКАЯ, В. *Взаимосвязь личностных характеристик и стресса у военнослужащих в условиях служебной деятельности: автореф. дисс. канд. психол. наук*. Кишинев, 2020. 205 с.
129. КРАСКОВСКАЯ, В., РАКУ, Ж. Изучение адаптационного потенциала для службы в армии у новобранцев. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2015, nr. 9(89), pp. 181-185. ISSN 1857-2103.
130. КРАСКОВСКАЯ, В., РАКУ, Ж. Адаптационные способности военнослужащих в условиях прохождения срочной службы. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2017, nr. 9(109), pp. 202-205. ISSN 1857-2103.
131. КРИСТОФЕР, Э., СМИТ, Л. *Тренинг лидерства*. СПб, 2001. ISBN: 5-318-00082-7.

132. КРЫЛОВ, А., МАНИЧЕВА, С. *Практикум по общей и экспериментальной психологии. 2-е изд.* СПб.: Питер, 2003. 560 с. ISBN: 5-8046-0100-8.
133. КРЮКОВА Т.Л., КУФТЯК Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ). В: *Журнал практического психолога.* М., 2007, № 3, сс. 93-112. ISSN: 1990-9349.
134. КРЮКОВА, Т. *Психология совладающего поведения.* Кострома: Авантитул, 2004. ISBN: 5-98342-025-9.
135. КУЛИКОВ, Л. Стресс и стрессоустойчивость личности. В: *Теоретические и прикладные вопросы психологии.* Вып. 1. Ч. 1. Под ред. Крылова А. А. СПб., 2000. 174 с. [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=13238](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=13238)
136. КУПЕР КЭРИ, Л., ДЭЙВ ФИЛИППИ, ДЖ., О'ДРАЙСКОЛЛ, М. *Организационный стресс. Теории, исследования и практическое применение.* Харьков: Гуманитарный центр, 2007. ISBN: 966-8324-40-X, 0-7619-1481-1.
137. ЛАЗАРУС, Р. *Психологический стресс и копинг-процессы.* М.: Медицина, 1966. 466 с. (ISBN отсутствует).
138. ЛАЗАРУС, Р. *Теория стресса и психофизиологические исследования.* М., 1993. 123 с. ISBN: 978-5-9916-7129-3.
139. ЛАЗАРУС, Р. *Транзактная теория и научное исследование эмоции и копинга.* М.: Медицина, 1987. 67 с. ISBN: 978-5-388-00542-7.
140. ЛИБИНА, А., ЛИБИН, А. *Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами. Стилль человека: психологический анализ.* М.: Изд-во «Смысл», 1998. 260 с. ISBN: 5-89357-039-1.
141. ЛИГЕР, С. *Формирование копинг-поведения студентов медицинского вуза и его влияние на личностно-профессиональное развитие врача: автореф. дисс. канд. психол. наук.* Санкт-Петербург, 1998. 191 с.
142. ЛИСИНА, Л. Проблема адаптации молодёжи в современных условиях. В: *Человек и его среда.* Красноярск: Красноярское книжное издательство, 1997, сс. 47-98. ISBN: 978-5-292-04011-8.
143. ЛОНШАКОВА, Н. Региональный вуз и рынок труда: проблемы адаптации (на примере Читинской области). В: *Социологические исследования.* 2004, №2, сс. 68-72. ISSN: 1561-2465.
144. ЛЮТОВА, Е., МОНИНА, Г. *Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. Комплексная программа.* СПб.: «Питер», 2001, 198 с. ISBN: 978-5-9268-1095-7.

145. МАКЛАКОВ, А. *Общая психология*. СПб.: «Питер», 2002. ISBN: 5-272-00062-5.
146. МАЛКИНА-ПЫХ, И. *Экстремальные ситуации*. М.: Эксмо, 2007. 960 с. ISBN: 5-699-07805-3.
147. МАРАСАНОВ, Г. *Социально-психологический тренинг*. М.: Когито-Центр, 2007. 93 с. ISBN: 5-89353-224-4.
148. МАСЛОУ, А. *Мотивация и личность*. СПб.: «Питер», 1999. 562 с. ISBN: 978-5-91180-439-8.
149. МЕДВЕДЕВ, В. *Устойчивость физиологических и психических функций человека при действии экстремальных факторов*. Л.: Изд-во «Наука», 1982. 104 с. (ISBN отсутствует).
150. МЕЕРСОН, Ф. *Адаптация, стресс и профилактика*. М.: Изд-во «Наука», 1981. 278 с. (ISBN отсутствует).
151. МЕЛЬНИК, Б., КАХАНА, М. *Медико-биологические формы стресса*. Кишинев: Штиинца, 1991. 176 с. (ISBN отсутствует).
152. МИЛЬМАН, В. *Стресс и личностные факторы регуляции деятельности. Стресс и тревога в спорте*. М.: Изд-во «Физкультура и спорт», 1983. 246 с. (ISBN отсутствует).
153. МКРТЧЯН, Г. Стратификация молодежи в сфере образования, занятости и потребления. В: *Социологические исследования*, 2005, № 2, сс. 104-113. ISSN: 0132-1625.
154. МОРЛИ, С., ШЕФФЕРД, Дж., СПЕНС, С. *Методы когнитивной терапии в тренинге социальных навыков*. СПб.: «Питер», 1996. ISBN: 978-5-49807-398-9.
155. МОРОЗОВ, А. *Деловая психология: учебное пособие: курс лекций. Учебник для высших и средних специальных учебных заведений*. СПб.: Издательство СОЮЗ, 2000. ISBN: 5-87852-125-3.
156. МУЗДЫБАЕВ, К. Стратегии совладания с жизненными трудностями: Теоретический анализ. В: *Социология и социальная антропология*. 1998. Том 1, вып. 2., сс. 37-47. ISSN: 1029-8053.
157. МЯСИЦЕВ, В. *Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалева / В ст. статья А.А. Бодалева*. М.: Изд-во «Институт практической психологии». Воронеж: НПО «МОДЭК». 1995. ISBN: 5-87224-084-8.
158. НАБИУЛЛИНА, Р., ТУХТАРОВА, И. *Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом: учебно-методическое пособие*. Казань: Казанская Государственная Медицинская Академия, 2003. 98 с. (ISBN отсутствует).

159. НАЕНКО, Н. *Психическая напряженность*. М.: Изд-во МГУ, 1976. 112 с. (ISBN отсутствует).
160. НАРТОВА-БОЧАВЕР, С. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности. В: *Психологический журнал*, 1997, том 18, № 5, сс. 20-30. ISSN: 0205-9592.
161. Национальная стратегия развития Молдовы до 2030. *Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2030” - o strategie despre oameni și pentru oameni*. <https://particip.gov.md/ru/strategy/strategia-nationala-de-dezvoltare-moldova-2030/4> (посетила 18.09.24.).
162. НЕМОВ, Р. *Психология. Кн. 1. Общие основы психологии*. М.: Валдос, 1999. ISBN: 5-691-00553-7(1).
163. НИКОЛЬСКАЯ, И., ГРАНОВСКАЯ, Р. *Психологическая защита у детей*. СПб.: «Питер», 2000. 507 с. ISBN: 5-9268-0457-4.
164. НОСЕНКО, Э., ВЕЛИЧКО, Л., СКРЯГА, А. Особенности проявления эмоционального состояния студентов в их коммуникативной деятельности. В: *Эмоциональная регуляция учебной деятельности*. М.: Валдос, 1988, с. 222-224. ISBN: 978-691-00553-7
165. ОМЕЛЬЧЕНКО, Е. Стилиевые стратегии занятости и их особенности. В: *Социологические исследования*, 2002, №11, с. 36. ISSN: 0132-1625.
166. ОСТАПЕНКО, Р. *Математические основы психологии: учебно-методическое пособие для студентов и аспирантов психологических и педагогических специальностей вузов*. Воронеж: ВГПУ, 2010. 76 с. ISBN: 978-5-88519-680-2.
167. ПЕТРОВСКИЙ, А. *Быть личностью*. М.: Валдос, 1990. 270 с. ISBN: 5-7155-0156-3.
168. ПОЛЯКОВА, О. *Стресс. Причины, последствия, преодоление*. СПб.: Речь, 2008. ISBN: 5-9268-0715-8.
169. *Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии*. Под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. СПб.: Питер, 2005. 240 с. ISBN: 5-8046-0100-8.
170. *Практикум по социально-психологическому тренингу*. Под ред. Б.Д. Парыгина. СПб, 1997. 170 с. ISBN: 5-7621-0040-5.
171. ПРЯЖНИКОВ, Н. *Профессиональное и личностное самоопределение*. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. ISBN: 5-89395-390-8.
172. *Психогимнастика в тренинге*. Под ред. Н.Ю. Хрящевой. СПб.: Изд-во «Речь», институт тренинга, 2014. 256 с. ISBN: 978-5-9268-1667-5.

173. *Психологическая природа информационного стресса в учебной деятельности. Учение о психологическом стрессе.* <http://www.fineplogic.ru/fplos-874-1.html> (посетила 18.04.2014).
174. *Психологические тесты для профессионалов.* //Авт. сост. Н.Ф. Гребень. Минск: Современ. Шк., 2007. 496 с. ISBN: 978-985-6807-75-9.
175. *Психологический практикум. Межличностные отношения.* //Составители: И.Б. Дерманова, Е.В. Сидоренко. СПб.: Речь, 2003. 40 с. ISBN: 5-9268-0057-9.
176. РАЙГОРОДСКИЙ, Д. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие.* Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. 672 с. ISBN: 5-89570-005-5.
177. РАКУ, Ж. Психологический климат в организации и уровень стресса у сотрудников. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2018, nr. 5(115), pp. 195-200. ISSN 1857-2103.
178. РАКУ, Ж. Особенности стрессоустойчивости педагогов в зависимости от стажа работы. In: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*, 2019, nr. 1(54), pp. 78-89. ISSN 1857-0224.
179. РАКУ, Ж. Повышение стрессоустойчивости и преодоление эмоционального выгорания у педагогов. In: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*, 2021, nr. 1(62), pp. 94-103. ISSN 1857-0224.
180. РАКУ, Ж. Влияние личностных особенностей на социальную адаптацию военнослужащих. In: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*, 2015, nr. 3(40), pp. 115-121. ISSN 1857-0224.
181. РАКУ, Ж. Психологические особенности адаптационного потенциала личности в юношеском возрасте. In: *Integrare prin cercetare si inovare.: Științe sociale*, 7-8 noiembrie 2019, Chișinău. Chisinau, Republica Moldova: CEP USM, 2019, Vol.1, SS, pp. 146-149. ISBN 978-9975-149-50-1.
182. РАКУ, Ж., КРАСКОВСКАЯ, В. Социально-психологическая адаптация новобранцев к военной службе. In: *Știință, educație, cultură.*; 4 februarie 2016, Comrat. Comrat: (Tipogr. «A & V Poligraf»), 2016, Vol.1, pp. 476-479. ISBN 978-9975-83-011-9; 9975-83-012-6.
183. РАКУ, Ж., РАКУ, Ю. Особенности адаптации и специфика внутриличностного конфликта в юношеском возрасте. In: *Integrare prin cercetare și inovare.: Științe ale educației*, 10-11 noiembrie 2022, Chișinău. Chisinau, Republica Moldova: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2022, SE, pp. 5-8. ISBN 978-9975-62-471-8.

184. РАМЕНДИК, Д. *Тренинг личностного роста*. М.: Форум, Инфра М, 2007. 176 с. ISBN: 978-5-91134-072-8.
185. РЕАН, А. *Практическая психодиагностика личности: учебное пособие*. СПб.; Изд-во СПб. ун-та, 2001. 224 с. ISBN: 5-288-01749-2.
186. РОГОВ, Е. *Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. - 2-е изд., перераб. и доп.* М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. 480 с. ISBN: 5-691-00180-9.
187. РУДЕНКО, Г., САВЕЛОВ, А. Специфика положения молодежи на рынке труда. В: *Социологическое исследование*, 2002, №5, сс. 101-107. ISSN: 1561-2465.
188. РУДЕСТАМ, К. *Групповая психотерапия*. СПб.: Питер Ком, 1998. 384 с. <http://letitbit.net/download> (посетила 12.08.2013).
189. РУСАЛОВА, М. *Межполушарная организация эмоционального напряжения у человека. Механизмы развития стресса*. Кишинев: Штиинца, 1987. сс. 113–135. (ISBN отсутствует).
190. РУСНАК, С., **БЯНОВА, И.** Готовность к профессиональной деятельности и стресс трудоустройства. В: *Preocupări contemporane ale științelor socio-umane = The contemporary issues of the socio-humanitarian sciences: Materialele Conferinței Științifice Internaționale*, Ed. a 9-a, Chișinău, 6-7 decembrie, 2018 / resp. de ed.: Svetlana Rusnac [et al.]. Chișinău: ULIM, 2019 (Tipogr. "Print-Caro"), p. 76-85. ISBN: 978-9975-3277-5-6.
191. РУСНАК, С., **БЯНОВА, И.** Копинг – стратегии как самостоятельные способы реализации совладающего поведения. В: *Сборник международной научно-практической конференции, посвященной 24-ой годовщине Комратского государственного университета, КГУ, 11 февраля 2015*, Комрат, 2015, сс. 401-404. ISBN: 978-9975-83-002-7.
192. РУСНАК, С., **БЯНОВА, И.** Оценка трудности и неопределенности ситуации трудоустройства, как основа социального стресса студентов выпускных курсов. В: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale cu genericul: Rolul științei și educației în implementarea Acordului de Asociere la Uniunea Europeană*, Iași, 2015, pp. 612-619. ISBN: 978-973-116-404-5.
193. САМОУКИНА, Н. *Психология профессиональной деятельности*. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 224 с. (с.152-154) ISBN: 5-318-00560-8.
194. САНДОМИРСКИЙ, М. *Как справиться со стрессом*. 1-е изд. М.: Ярославль, 1995. 405 с. ISBN: 5-89395-069-3.

195. СВИРЕПО, О., ТУМАНОВА, О. *Образ, символ, метафора в современной психотерапии*. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2004. 270 с. ISBN: 5-89939-103-0.
196. СЕЛИГМАН, М. *Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни*. М.: Издательство «София», 2006. 368 с. ISBN: 5-91250-026-8.
197. СЕЛЬЕ, Г. *Очерки об адаптационном синдроме*. М.: Медгиз, 1960. 254 с. ISBN: 5-06-002838-0.
198. СЕЛЬЕ, Г. *Стресс без дистресса*. М.: Наука, 1979. ISBN: 5-9292-0146-3.
199. СЕЛЬЕ, Г. Стресс жизни. В: *Психология экстремальных ситуаций. Хрестоматия*. Под ред. К. СЕЛЬЧЕНОК, А. ТАРАС. М.: АСТ Харвест, 2001, с. 6-59. ISBN 985-433-739-1.
200. СИДОРЕНКО, Е. *Мотивационный тренинг*. СПб.: «Речь», 2000. 128 с. ISBN: 5-9268-0018-8.
201. СИДОРЕНКО, Е. *Тренинг коммуникативной компетентности*. СПб.: «Речь», 2002. 116 с. ISBN: 5-9268-0117-6.
202. СИМАЕВА, И. *Динамика эмоционально-чувственного состояния личности в процессе адаптации к деятельности*. Новосибирск: Сибирская издательская фирма «Наука», 1996. 131 с. ISBN: 5-88874-427-1-1000.
203. СИМОНОВ, П. *Физиологические особенности положительных и отрицательных эмоциональных состояний*. М.: Наука, 1972. 136 с. (ISBN отсутствует).
204. СИРОТА, Н.А. *Копинг-поведение в подростковом возрасте*. Дисс. на соиск. учен. степ. доктора мед. наук. СПб, 1994. 246 с.
205. СЛОБОДЧИКОВ, В., ИСАЕВ, Е. *Психология человека: учебное пособие для вузов*. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с. ISBN: 5-88527-081-3.
206. СМИТ, ДЖ. *Профессиональный стресс. Человеческий фактор*. Москва: Мир, 1991. 460 с. ISBN: 978-5-9926-0509-9.
207. *Совладающее поведение. Современное состояние и перспектив*. Под ред. А.Л. Журавлева и др. М.: ИП РАН, 2008. 474 с. ISBN: 978-5-9270-0141-5.
208. СОЛОВЕЙ, О. Проблема несоответствия подготовки кадров требованиям современного рынка труда и пути ее решения. В: *Экономика образования*, 2011, № 1, сс. 56-72. ISSN: 1609-4654.
209. СПИЛБЕРГЕР, Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги. В: *Тревога и тревожность: хрестоматия*. Сост. В.М. Астапов. Санкт-Петербург: Пер Сэ, 2008, с. 85-99. ISBN: 978-5-9292-0174-5.

210. СУВОРОВА, В. *Психофизиология стресса*. М.: Мысль, 1975. 196 с. ISBN: 5-201-02727-8.
211. СУДАКОВ, К. *Системные механизмы эмоционального стресса. Механизмы развития стресса: сборник научных трудов*. Кишинев: Штиинца, 1997, 340 с. ISBN: 978-5-9704-1400-2.
212. ТАБУРОВА, Т.С. *Образ значимого другого как ресурс совладания личности с трудной жизненной ситуацией*: автореф. дисс. канд. психол. наук. Барнаул, 2011, 216с.
213. ТОРН, К., МАККЕЙ, Д. *Тренинг (настольная книга тренера)*. СПб.: «Речь», 2001. 128 с. ISBN: 5-9268-0500-7.
214. ТРИГУБ, К., ПОТЫНГ, А. Общие признаки синдрома профессионального выгорания в прокурорской деятельности. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2021, nr. 9(149), pp. 121-126. ISSN 1857-2103.
215. ФЕДОТОВА, Н. *Социально-профессиональный статус поствузовской молодежи на рынке труда*. <http://www.nadprof.ru/library/books/tunstrategy.shtml> (посетила 18.04.2012).
216. ФЕТИСКИН, Н., КОЗЛОВ, В., МАНУЙЛОВ, Г. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 340 с. ISBN: 5-89939-086-7.
217. ФИЛЛМОР, Ч. Фреймы и семантика понимания. В: *Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск XXIII. Когнитивные аспекты языка*. М.: Прогресс, 1988, сс. 52-92. ISBN: 9785998928079.
218. ФОКИН, Ю. *Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: учебное пособие для студ. вузов*. М.: Академия, 2002. 224 с. ISBN: 5-7695-0362-9.
219. ФОЛКМАН, С. *Персональный контроль, стресс и копинг-процессы*. М.: Медицина, 1984. 54 с. ISBN: 978-5-7186-1091-8.
220. ФОНТАНА, Д. *Как справиться со стрессом*. Москва: Педагогика-пресс, 1995. 351 с. ISBN: 5-7155-0718-9.
221. ФРЕСС, П. *Экспериментальная психология*. СПб.: Питер, 2003. 159 с. ISBN: 5-94723-361-4.
222. ХАЗОВА, С. *Совладающее поведение одаренных старшеклассников*. В: *Психологический журнал*, 2004, том 25, № 5, с.59-69. ISSN: 0205-9592.

223. ХОФФМАН, М. Эмпатия и ее формирование в онтогенезе. В: *Вопросы психологии*, 1998, №3, с.17-25. ISSN: 0042-8841.
224. ХРЯЩЕВА, Ю. *Психогимнастика в тренинге*. СПб: Речь, 2014. 267 с. ISBN: 978-5-9268-1667-5.
225. ЦЗЕН, Н., ПАХОМОВ, Ю. *Психотренинг. Игры и упражнения*. М.: Класс, 2006. 272 с. ISBN: 5-86375-116-9.
226. ЩЕРБАТЫХ, Ю. *Психология стресса*. М.: Психология, 2005. 304 с. ISBN: 5-699-11176-X.
227. *Эмоциональный стресс. Физиологические и психологические реакции. Медицинские, индустриальные и военные последствия стресса*. Под ред. Л. Леви, В.Н. Мясищева. Ленинград: Медицина. Ленингр. отд-ние, 1970. 326 с. (ISBN отсутствует).
228. ЭРДЫНЕЕВА, К., КОН, А. Развитие позитивной Я-концепции студента. В: *Современные наукоемкие технологии*, 2008, № 1. ISSN: 1812-7320. [http:// www. rae.ru](http://www.rae.ru) (посетила 21.03.2013).
229. ADAMS, E. Vocational Teacher Stress and Internal Characteristics. In: *Journal of Vocational and Technical Education*, Volume 16, Number 1. ISSN: 2437-1890. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v16n1/> (посетила 25.05.2013).
230. ALLISON, K.W. Stress and oppressed social category membership. In: *J.K. Swim & C. Stangor (Eds.), Prejudice: The target's perspective* (pp. 145-170). San Diego, CA, US: Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012679130-3/50042-9> ISBN: 978-0126791303.
231. AMIRKHAN, J. Factor analytically driven measure of coping: the strategy indicator. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, v. 59, pp. 166-174. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.1066>. ISSN:1939-1315.
232. ANDREWS, J., HIGSON, H. Graduate employability, «soft skills» versus «hard» business knowledge: A European study. In: *Higher Education in Europe*, 2008, nr. 33(4), p. 411-422. ISSN: 14698358, 03797724.
233. ANESHENSEL, C.S., AVISON, W.R. The stress process: An appreciation of Leonard I. Pearlin. In: *Society and Mental Health*, 2015 5(2), pp. 67-85. ISSN: 2156-8693.
234. ASHFORTH, B.E., SCHINOFF, B.S. Identity under construction: how individuals come to define themselves in organizations. In: *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2016, 3(1), pp. 111–137. ISSN: 2327-0616.

235. CARVER, C., SCHEIER, M., WEINTRAUB, J. Assessing coping strategies; a theoretically based approach. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989, nr. 5, p.15-36. ISSN:1939-1315.
236. COX, T. The nature and measurement of stress. In: *Ergonomics*, 1985, Vol. 28, № 8, pp. 1155-1163. ISSN: 1366-5847.
237. COX, T., GRIFFITHS, A., RIAL-GONZALEZ, E. *Research on Work-Related Stress*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2000. 34 p. ISSN: 1608-4144.
238. Demand/Control Model: a social, emotional, and physiological approach to stress risk and active behaviour development. In: J. Stellman (Ed.). *Encyclopaedia of Occupational Health and Safety*. Geneva: International Labour Office, 1998, pp. 34.6-34.14. ISBN: 92-2-109203-8.
239. ENDLER, N., PARKER, J. *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS) - Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health System, Inc., 1990. 72 p. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781849200462> (Fără ISBN)
240. ENGSTRÖM, Y., KEROSUO, H. Boundary crossing and learning in creation of new work practice. In: *Journal of Workplace Learning*, 2003, 15(7/8), pp. 345-351. ISSN: 1366-5626.
241. European Qualifications Framework for lifelong learning (EQF). 2008. [tps://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=celex:32008H0506\(01](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=celex:32008H0506(01)
242. Falling short? College learning and career success. Washington, DC: Hart Research Associates, 2015. Retrieved from <https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/2015employerstudentsurvey.pdf>
243. FOGIEL, M. *The psychology problem solver*. New York: Research & Education Association, 1980. 1042 p. ISBN: 978-0878915231.
244. FOLKMAN, S., LAZARUS, R. Coping and Emotion. In: *Stress and Coping: an anthology*. N.Y.: Columbia University Press, 1991, pp. 207-227. ISBN: 978-0231058216.
245. FRYDENBERG, E., LEWIS, R. Teaching Coping to adolescents: when and to whom? In: *American Educational Research Journal*, 2000, Vol. 37, N. 3, pp. 727-745. ISSN: 0002-8312.
246. GARDNER, H. *Five minds for the future*. Boston, MA: Harvard Business School Press, 2006. ISBN: 978-1-59139-912-4.
247. *Generation 21: Shaping Graduates for life and work in the 21st century*. Dublin City University, 2012. [http://www.dcu.ie/graduateattributes/brochure web.pdf](http://www.dcu.ie/graduateattributes/brochureweb.pdf)

248. GONȚA, V. Mental states and psychosocial consequences of humanitarian crisis situations. In: *Patrimoniul cultural de ieri – implicații în dezvoltarea societății durabile de mâine*, Ed. 7, 9-10 februarie 2023, Chișinău. Iași – Chișinău-Lviv: 2023, Ediția 7, p. 105. ISSN 2558 – 894X.
249. *Graduate Attributes: Enhancing student employability*. Retrieved 29 01 2015. [https://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/ga-helping\\_uni\\_and\\_students\\_preparemarch2010.pdf](https://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/ga-helping_uni_and_students_preparemarch2010.pdf)
250. GREBNER, S., ELFERING, A., SEMMER, N.K. et al. Stressful situations at work and in private life among young workers: an event sampling approach. In: *Social Indicators Research*, 2004, 67(1-2), pp. 11–49. E-ISSN: 1573-0921.
251. HOBFOLL, St., PEKRUN, R. Anxiety, stress, and coping. In: *International Journal*, Harwood Academic Publishers. 1999, vol. 12, nr. 2, pp. 36- 48. ISSN: 1061-5806.
252. HOLMES, B. *Hone the Top 5 Skills Every College Student Needs*. US News and World Report. 12 May 2014. Web. 2 Sept. 2015. <https://www.usnews.com/education/blogs/college-admissions-playbook/2014/05/12/hone-the-top-5-soft-skills-every-college-student-needs>
253. HURRELL, S. A., SCHOLARIOS, D., & THOMPSON, P. More than a «humpty dumpty» term: Strengthening the conceptualization of soft skills. In: *Economic and Industrial Democracy*, 2013, 34(1), pp. 161–182. ISSN: 0143-831X.
254. *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F264310751>
255. KEOGH, J., MAGUIRE, T., O'DONOGHUE, J. Graduate Work-Readiness in the 21st. Century. In: *Higher Education in Transformation Conference*, Dublin, Ireland, 2015, pp.385-395. <https://arrow.dit.ie/st4/2/>
256. KIRCH, D.P., TUCKER, M.L., & KIRCH, C.E. The benefits of emotional intelligence in accounting firms. In: *The CPA Journal*, 2001, 71(8), pp. 60-66. ISSN: 0094-2049.
257. LASARUS, R., FOLKMAN, S. The Concept of Coping. In: *Stress and Coping: an anthology*. N.Y.: Columbia University Press, 1991, pp. 189-206. ISBN: 978-0231058216.
258. LAZARUS, R. *Psychological stress and the coping process*. N.-Y.: McGraw-Hill Book Company, Inc., 1966. 466 p. (Fără ISBN).
259. LAZARUS, R., FOLKMAN, S. *Stress appraisal and coping*. N.Y.: Springer, 1984. 460 p. ISBN: 978-0826141910.

260. LEARY, M.R., ALLEN, A.B. Belonging motivation: establishing, maintaining, and repairing relational value. In: Dunning, D. (Ed.). *Social motivation*. New York: Psychology Press, 2011, pp. 37–55. ISBN-13: 978-1841697543.
261. LEARY, M.R., BAUMEISTER R.F. The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. In: Zanna, M.P. (Ed.). *Advances in experimental social psychology*, vol. 32. San Diego: Academic Press, 2000. pp. 1–62. ISBN: 0120152320.
262. LEVI, L. *Stress and distress in response to psychosocial stimuli*. Stockholm: Pergamon, 1972. 166 p. ISBN-10: 0080171257.
263. LEVINE, S., SCOTCH, N.A. *Social Stress*. New Jersey: Aldine Transaction, 2013. 306 p. ISBN: 978-1412851831.
264. LOKANADHA REDDY, G., VIJAYA ANURADHA, R. Occupational Stress of Higher Secondary Teachers Working in Vellore District. In: *International Journal of Educational Planning & Administration*. Volume 3, Number 1 (2013), pp. 9-24. <http://www.ripublication.com/ijepa.htm> ISSN: 2249-3093.
265. LOSOYA, S., EISENBERG, N., FABES, R. Developmental issues in the study of coping. In: *International Journal of Behavioral Development*, 1998. Vol. 22, N 2. P. 287–313. ISSN: 0165-0254.
266. MAC CRAE, R., COSTA, P. Personality, coping and coping effectiveness in an adult sample. In: *Journal of Personality*, 1986. Vol. 54, N 2, pp. 385–405. ISSN: 0022-3506.
267. MACKEY, J. D., FRIEDER, R.E., BREES, J.R., MARTINKO, M.J. Abusive supervision: a meta-analysis and empirical review. In: *Journal of Management*, 2017, 43(6), pp. 1940–1965. E-ISSN: 1557-1211.
268. MASLOW, A. *Motivation and personality*. Harper, 1954. 165 p. ISBN: 0060442417.
269. MATTESON, M.L., ANDERSON, L., BOYDEN, C. «Soft skills»: A phrase in search of meaning. In: *Libraries and the Academy*, 2016, 16(1), pp. 71–88. ISSN: 1531-2542.
270. MECHANIC, D. *Medical Sociology*. New York: Free Press, 1968. ISBN: 0-02-920720-1.
271. MECHANIC, D. *Students Under Stress: A Study in the Social Psychology of Adaptation*. Madison, Wisconsin: Univ of Wisconsin Pr., 1978. 352 p. ISBN: 978-0299074746.
272. MOSS, P., TILLY, C. *Stories employers tell. Race, skill, and hiring in America*. New York, NY: Russell Sage Foundation, 2001. 330 p. ISBN: 10 0871546329, ISBN-13: 978-0871546326.

273. MOSS, R., SCHAEFER, J. Life transitions and crises. In: *Coping with life crises. An integrative approach*. New York: Plenum Press, pp. 3-28. ISBN: 9780306421440.
274. MUSIENCO, N. Development of social competences in university education. In: *EcoSoEn*, 2020, nr. 3-4, pp. 234-246. ISSN 2587-344X.
275. MUSIENCO, N. The development of social competences within university education. In: *EcoSoEn*, 2022, nr. 3-4, pp. 132-142. ISSN 2587-344X.
276. MUSIENCO, N. The influence of social skills on the subjective perception of quality of life. In: *EcoSoEn*, 2022, nr. 1-2, pp. 172-179. ISSN 2587-344X.
277. NAZARIADLI, S. The Trade-Offs between Job Satisfaction, Performance, and Locus of Control on Job Performance: Case of Sohana Outfitters Company. In: *Journal of Tourism & Hospitality*, 2017, 6 (1), pp. 266-272. ISSN: 2167-0269.
278. NIELSEN, M.B., EINARSEN S. Outcomes of exposure to workplace bullying: a meta-analytic review. In: *Work & Stress*, 2012, 26(4), pp. 309–332. ISSN 0267-8373.
279. OGOLLA, P.O., ALOKA, P.J., RABURU, P. Relationship between Locus of Control and Stress Management among High School Principals Kenya. In: *International Journal of Applied Psychology*, 2016, 6 (5), pp. 150-155. E-ISSN: 2364-5059.
280. PANICUCCI, J. Cornerstones in Adventure Education. In: D.P. Prouty, J.; Collinson, R. (Ed.), *Adventure Education: Theory and Applications: Project Adventure*. United Kingdom: Human Kinetics, 2007, p. 15-26.
281. PEARLIN, L.I. The sociological study of stress. In: *Journal of Health and Social Behavior*, 1989, 30, pp. 241-256. E-ISSN: 21506000.
282. PEARLIN, L., SCHOOLER, C. The structure of coping. In: *The journal of health and social behavior*, 1979, Vol. 19, N. 1, pp. 2-21 <http://dx.doi.org/10.2307/2136319>  
ISSN: 0022-1465.
283. PEREIRA, D., GERHARDT, C., KOTTWITZ, M.U., ELFERING, A. Occupational sleep medicine: role of social stressors. In: Pandi-Perumal, S. R , Narasimhan, M , Kramer, M (Eds.) *Sleep and psychosomatic medicine*. 2nd ed. Boca Raton: CRC Press; 2016. p. 57–84. ISBN-13: 978-0415394994.
284. QADRI, U.A., HASSAN, S.S., SHEIKH, M.A. The mediating role of internal locus of control and job stress between spiritual intelligence and job performance. In: *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 2017, Vol. 11 (2), pp. 623-643. ISSN: 1997-8553.

285. RAYBOULD, J., SHEEDY, V. Are graduates equipped with the right skills in the employability stakes? In: *Industrial and Commercial Training*, 2005, nr. (37)5, pp. 259-263. ISSN: 0019-7858.
286. RIZVI, N.A critique of the models to study stress. In: *International Journal of Social Science and Human Research*, 1985, Vol. 1-2, pp. 103-123. ISSN: 2644-0679.
287. RUSNAC, S., MUSIENCO, N., ZMUNCILA, L. Work-related Stress of University Didactic Personnel as a Factor of Communication Difficulties. In: *5th International Congress on Interpersonal Acceptance and Rejection*, 24–27 iunie 2014. Chişinău, ULIM, p. 23. (Fără ISBN).
288. Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. What work requires of schools: A SCANS report for America 2000. Washington, D.C.: United States Department of Labor, 2021. Retrieved from.
289. SELYE, H. Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents. In: *Nature*, 1936, vol. 138, July 4, p. 32. <http://dx.doi.org/10.1038/138032a0> (Fără ISSN).
290. SEMMER, N.K., MEIER, L.L., BEEHR, T.A. Social aspects of work: direct and indirect social messages conveying respect or disrespect. In: Rossi, A.M., Meurs, J.A., Perrewé, P.L. (Eds). *Stress and quality of working life: interpersonal and occupation-based stress*. Charlotte: Information Age Publishing, 2016. pp. 13–31. ISBN-13: 978-1681233390.
291. SONNENTAG, S., FRESE, M. Stress in organizations. In: Weiner, I.B., Schmitt, N.W., Highhouse, S. (Eds). *Handbook of psychology. Industrial and Organizational Psychology*. Vol 12. 2nd ed. Hoboken: Wiley; 2013, pp. 560–592. ISBN-10: 9780470768877; ISBN-13: 978-0470768877.
292. STOICA, M., MIHAI, A. The relation between stress vulnerability, stress perception and stress level. In: *The Proceedings of the International Conference Globalization, Intercultural Dialogue and National Identity*. Tîrgu-Mureş: Arhipelag XXI, v.1, 2014, pp. 8-15. ISBN: 978-606-93691- 3-5.
293. ŞLEAHTIŢCHI, M. Burnout versus didactogeny: the reality of a pathologized connection. In: *Bulletin of Integrative Psychiatry*, 2022, nr. 1(92), pp. 105-114. ISSN 1453-7257.
294. ŞOVA, T. An insight on the evolution of the occupational stress concept. In: *Revista de ştiinţe socioumane*, 2014, № 36, p. 1-7. ISSN: 1857-0224/ISSNe: 1857-4432.
295. THOITS, P.A. On merging identity theory and stress research. In: *Social Psychology Quarterly*, 1991, 54(2), pp.101–112. E-ISSN: 19398999.

296. TURNER, R.J. Understanding health disparities: The promise of the stress process model. In: Avison, W.R., Aneshensel, C.S., Schieman, S. & Wheaton, B. (Eds.). *Advances in the Conceptualization of the Stress Process*. New York: Springer, 2010, pp. 3-21. ISBN: 978-1-4419-1020-2.
297. UHRYN, O. Psychological readiness of students to work in a professional field. In: *Journal of Education Culture and Society*, 2013, No. 2, pp. 97-107. ISSN: 2081-1640.
298. VAILLANT, G. Adaptive mental mechanisms: Their role in a positive psychology. In: *American Psychologist*, 2000, Vol. 55, N 1, pp. 89-98. ISSN: 0003-066X.
299. WANG, Z., HAN, Y. Establishing spirituality in the workplace. In: *Human Resource Management International Digest*, 2016, 24 (4), pp. 5-7. ISSN: 0967-0734
300. WHEATON B., YOUNG M., MONTAZER SH., STUART-LAHMANK. Social Stress in the Twenty-First Century. In: *Handbook of the Sociology of Mental Health*. C.S. Aneshensel, J.C. Phelan (Eds.). New York: Kluwer Academic/Plenum, 1999, pp. 277-300. ISBN: 978-0-387-36223-6.
301. WHEATON, B., YOUNG, M., MONTAZER, SH., STUART-LAHMAN, K. Social Stress in the Twenty-First Century. In: C.S. Aneshensel et al. (eds.). *Handbook of the Sociology of Mental Health (Handbooks of Sociology and Social Research)*. Second Edition. Berlin: Springer, 2013, pp. 299-323. ISBN-13: 978-0-387-36223-6.
302. WHEELER, R.E. Soft skills the importance of cultivating emotional intelligence. In: *Public Law & Legal Theory Paper*, 2016, No. 16-06, pp. 27-31. ISBN: 9798653618970. <https://www.bu.edu/law/files/2016/01/WheelerR01202016.pdf>
303. WHITE, A. *From Comfort Zone to Performance Management*. Belgium: White and MacLean Publishing, 2009. ISBN 978-2-930583-01-3.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### *Приложение 1. Результаты экспериментального исследования соотношения когнитивной оценки трудности и неопределенности ситуации поиска работы и стресса трудоустройства*

Приложение 1.1. Статистическое сравнение средних показателей оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) групп респондентов по полу

Independent Samples Test		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Ситуация 1 – завершение обучения	Equal variances assumed	1,116	188	0,266	1,16333	1,04279	-,89374	3,22041
	Equal variances not assumed	1,112	183,006	0,268	1,16333	1,04608	-,90059	3,22726
Ситуация 2 – возможность трудоустройства	Equal variances assumed	-,078	188	0,938	-,10000	1,27715	-2,61938	2,41938
	Equal variances not assumed	-,079	187,989	0,937	-,10000	1,26953	-2,60435	2,40435
Ситуация 3 – беседа работодателем	Equal variances assumed	1,563	188	0,120	1,72778	1,10534	-,45269	3,90825
	Equal variances not assumed	1,579	186,709	0,116	1,72778	1,09443	-,43126	3,88682
Ситуация 4 – адаптация в новом статусе	Equal variances assumed	,933	188	0,352	,97778	1,04853	-1,09063	3,04618
	Equal variances not assumed	,939	187,785	0,349	,97778	1,04085	-1,07549	3,03105
Ситуация 5 – применение профессиональных знаний-способностей	Equal variances assumed	,983	188	0,327	1,08667	1,10502	-1,09316	3,26649
	Equal variances not assumed	,987	187,705	0,325	1,08667	1,10115	-1,08556	3,25889

Приложение 1.2. Статистическое сравнение средних показателей стрессогенности профессиональных ситуаций групп респондентов по полу

Independent Samples Test		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Степень угрозы	Equal variances assumed	,823	188	,412	,59333	,72087	-,82870	2,01536
	Equal variances not assumed	,824	186,579	,411	,59333	,72016	-,82736	2,01403
Степень утраты	Equal variances assumed	-,111	188	,912	-,08778	,79425	-1,65457	1,47901
	Equal variances not assumed	-,111	187,923	,912	-,08778	,79067	-1,64750	1,47195
Степень вызова	Equal variances assumed	<b>2,203</b>	188	<b>,029</b>	1,84444	,83733	,19267	3,49622
	Equal variances not assumed	<b>2,214</b>	187,992	<b>,028</b>	1,84444	,83295	,20131	3,48758
Возможность контроля	Equal variances assumed	1,666	188	,097	1,42111	,85295	-,26147	3,10369
	Equal variances not assumed	1,679	187,717	,095	1,42111	,84648	-,24872	3,09095
Сложность понимания ситуации	Equal variances assumed	1,453	188	,148	1,13778	,78320	-,40721	2,68277
	Equal variances not assumed	1,455	186,866	,147	1,13778	,78204	-,40498	2,68053
Автономность	Equal variances assumed	,615	188	,539	,64667	1,05166	-1,42790	2,72123

Independent Samples Test		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Степень угрозы	Equal variances assumed	,823	188	,412	,59333	,72087	-,82870	2,01536
	Equal variances not assumed	,824	186,579	,411	,59333	,72016	-,82736	2,01403
Степень утраты	Equal variances assumed	-,111	188	,912	-,08778	,79425	-1,65457	1,47901
	Equal variances not assumed	-,111	187,923	,912	-,08778	,79067	-1,64750	1,47195
Степень вызова	Equal variances assumed	<b>2,203</b>	188	<b>,029</b>	1,84444	,83733	,19267	3,49622
	Equal variances not assumed	<b>2,214</b>	187,992	<b>,028</b>	1,84444	,83295	,20131	3,48758
Возможность контроля	Equal variances assumed	1,666	188	,097	1,42111	,85295	-,26147	3,10369
	Equal variances not assumed	1,679	187,717	,095	1,42111	,84648	-,24872	3,09095
Сложность ситуации	Equal variances assumed	1,453	188	,148	1,13778	,78320	-,40721	2,68277
	Equal variances not assumed	,620	187,502	,536	,64667	1,04299	-1,41084	2,70417
Повторяемость	Equal variances assumed	,443	188	,659	,38222	,86353	-1,32123	2,08567
	Equal variances not assumed	,447	186,720	,655	,38222	,85502	-1,30452	2,06896
Осведомленность	Equal variances assumed	,741	188	,460	,68889	,92943	-1,14457	2,52235
	Equal variances not assumed	,751	183,425	,453	,68889	,91670	-1,11975	2,49753

Приложение 1.3. Статистическое сравнение средних показателей оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) по группам респондентов педагогических и социально-поведенческих / правовых специальностей

Independent Samples Test		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Ситуация 1 – завершение обучения	Equal variances assumed	-,262	141	,793	-,31701	1,20776	-2,70467	2,07064
	Equal variances not assumed	-,273	134,094	,786	-,31701	1,16249	-2,61620	1,98218
Ситуация 2 – возможность трудоустройства	Equal variances assumed	,677	141	,499	1,03182	1,52396	-1,98094	4,04459
	Equal variances not assumed	,660	109,662	,510	1,03182	1,56260	-2,06500	4,12865
Ситуация 3 – беседа с работодателем	Equal variances assumed	-1,143	141	,255	-1,50571	1,31785	-4,11102	1,09960
	Equal variances not assumed	-1,144	120,516	,255	-1,50571	1,31645	-4,11208	1,10065
Ситуация 4 – адаптация в новом статусе	Equal variances assumed	-,623	141	,535	-,81049	1,30175	-3,38395	1,76298
	Equal variances not assumed	-,638	129,539	,525	-,81049	1,27037	-3,32385	1,70288
Ситуация 5 – применение профессиональных знаний-способностей	Equal variances assumed	,849	141	,398	1,10241	1,29908	-1,46579	3,67061
	Equal variances not assumed	,880	133,628	,380	1,10241	1,25231	-1,37451	3,57933

Приложение 1.4. Статистическое сравнение средних показателей оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) по группам респондентов педагогических и экономических специальностей

Independent Samples Test		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Ситуация 1 – завершение обучения	Equal variances assumed	<b>2,135</b>	102	<b>,035</b>	2,81411	1,31836	,19915	5,42907
	Equal variances not assumed	<b>2,106</b>	91,974	<b>,038</b>	2,81411	1,33607	,16054	5,46768
Ситуация 2 – возможность трудоустройства	Equal variances assumed	,348	102	,728	,62262	1,78781	-2,92350	4,16874
	Equal variances not assumed	,353	101,548	,725	,62262	1,76583	-2,88008	4,12532
Ситуация 3 – беседа с работодателем	Equal variances assumed	-,458	102	,648	-,68458	1,49351	-3,64696	2,27779
	Equal variances not assumed	-,460	99,384	,647	-,68458	1,48874	-3,63844	2,26927
Ситуация 4 – адаптация в новом статусе	Equal variances assumed	-,623	102	,535	-,80776	1,29628	-3,37892	1,76339
	Equal variances not assumed	-,634	101,959	,528	-,80776	1,27469	-3,33612	1,72060
Ситуация 5 – применение профессиональных знаний-способностей	Equal variances assumed	-,228	102	,820	-,32214	1,41493	-3,12865	2,48438
	Equal variances not assumed	-,225	92,727	,823	-,32214	1,43195	-3,16581	2,52154

Приложение 1.5. Статистическое сравнение средних показателей оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) по группам респондентов социально-поведенческих / правовых экономических специальностей

Independent Samples Test		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Ситуация 1 – завершение обучения	Equal variances assumed	<b>2,323</b>	131	<b>,022</b>	3,13112	1,34786	,46473	5,79751
	Equal variances not assumed	<b>2,358</b>	98,913	<b>,020</b>	3,13112	1,32775	,49655	5,76569
Ситуация 2 – возможность трудоустройства	Equal variances assumed	-,267	131	,790	-,40920	1,53291	-3,44167	2,62327
	Equal variances not assumed	-,267	95,112	,790	-,40920	1,53067	-3,44793	2,62952
Ситуация 3 – беседа с работодателем	Equal variances assumed	,593	131	,554	,82113	1,38431	-1,91737	3,55963
	Equal variances not assumed	,600	97,849	,550	,82113	1,36879	-1,89525	3,53751
Ситуация 4 – адаптация в новом статусе	Equal variances assumed	,002	131	,998	,00272	1,32732	-2,62304	2,62849
	Equal variances not assumed	,002	118,860	,998	,00272	1,21942	-2,41188	2,41733
Ситуация 5 – применение профессиональных знаний-способностей	Equal variances assumed	-,987	131	,325	-1,42454	1,44304	-4,27921	1,43013
	Equal variances not assumed	-1,004	99,486	,318	-1,42454	1,41864	-4,23927	1,39018

Приложение 1.6. Средние показатели стрессогенности профессиональных ситуаций для групп респондентов по профессиональной принадлежности

Group Statistics					
	Специальности	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Степень угрозы	Педагогические специальности	57	12,21	4,92347	,65213
	Социально-гуманитарные специальности	86	12,84	5,00085	,53926
	Экономические специальности	47	11,92	4,95997	,72349
Степень утраты	Педагогические специальности	57	12,00	5,24064	,69414
	Социально-гуманитарные специальности	86	13,42	5,82987	,62865
	Экономические специальности	47	12,11	4,89558	,71409
Степень вызова	Педагогические специальности	57	17,67	6,26023	,82919
	Социально-гуманитарные специальности	86	16,57	5,79765	,62518
	Экономические специальности	47	16,87	5,33902	,77878
Возможность контроля	Педагогические специальности	57	14,51	5,83439	,77278
	Социально-гуманитарные специальности	86	15,24	5,98417	,64529
	Экономические специальности	47	13,79	5,81952	,84886
Сложность понимания ситуации	Педагогические специальности	57	13,61	5,18499	,68677
	Социально-гуманитарные специальности	86	14,51	5,79806	,62522
	Экономические специальности	47	13,85	4,95624	,72294
Автономность ситуации	Педагогические специальности	57	18,47	8,05363	1,06673
	Социально-гуманитарные специальности	86	17,57	6,80232	,73351
	Экономические специальности	47	18,32	7,02513	1,02472
Повторяемость	Педагогические специальности	57	16,98	6,23209	,82546
	Социально-гуманитарные специальности	86	16,73	6,25615	,67462
	Экономические специальности	47	15,58	4,86221	,70923
Осведомленность	Педагогические специальности	57	15,51	6,89234	,91291
	Социально-гуманитарные специальности	86	14,90	5,89921	,63613
	Экономические специальности	47	17,91	6,27566	,91540

Приложение 1.7. Статистическое сравнение средних показателей стрессогенности профессиональных ситуаций по группам респондентов педагогических и социально-поведенческих / правовых специальностей

Independent Samples Test		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Степень угрозы	Equal variances assumed	-,738	141	,462	-,62668	,84891	-2,30492	1,05155
	Equal variances not assumed	-,741	121,378	,460	-,62668	,84621	-2,30192	1,04856
Степень утраты	Equal variances assumed	-1,482	141	,140	-1,41860	,95702	-3,31058	,47337
	Equal variances not assumed	-1,515	128,558	,132	-1,41860	,93650	-3,27155	,43434
Степень вызова	Equal variances assumed	1,073	141	,285	1,09690	1,02233	-,92418	3,11798
	Equal variances not assumed	1,056	113,582	,293	1,09690	1,03846	-,96036	3,15416
Возможность контроля	Equal variances assumed	-,727	141	,469	-,73541	1,01200	-2,73606	1,26524
	Equal variances not assumed	-,730	122,183	,467	-,73541	1,00677	-2,72839	1,25756
Сложность понимания ситуации	Equal variances assumed	-,945	141	,346	-,89759	,95009	-2,77585	,98067
	Equal variances not assumed	-,966	128,940	,336	-,89759	,92874	-2,73513	,93994
Автономность ситуации	Equal variances assumed	,723	141	,471	,90392	1,25108	-1,56938	3,37721
	Equal variances not assumed	,698	105,882	,487	,90392	1,29459	-1,66276	3,47059
Повторяемость	Equal variances assumed	,234	141	,815	,24990	1,06690	-1,85930	2,35909
	Equal variances not assumed	,234	120,402	,815	,24990	1,06607	-1,86076	2,36056

Independent Samples Test		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Степень угрозы	Equal variances assumed	-,738	141	,462	-,62668	,84891	-2,30492	1,05155
	Equal variances not assumed	-,741	121,378	,460	-,62668	,84621	-2,30192	1,04856
Степень утраты	Equal variances assumed	-1,482	141	,140	-1,41860	,95702	-3,31058	,47337
	Equal variances not assumed	-1,515	128,558	,132	-1,41860	,93650	-3,27155	,43434
Степень вызова	Equal variances assumed	1,073	141	,285	1,09690	1,02233	-,92418	3,11798
	Equal variances not assumed	1,056	113,582	,293	1,09690	1,03846	-,96036	3,15416
Возможность	Equal variances assumed	-,727	141	,469	-,73541	1,01200	-2,73606	1,26524
Осведомленность	Equal variances assumed	,569	141	,570	,61342	1,07814	-1,51798	2,74483
	Equal variances not assumed	,551	106,969	,583	,61342	1,11269	-1,59235	2,81920

Приложение 1.8. Статистическое сравнение средних показателей стрессогенности профессиональных ситуаций по группам респондентов педагогических и экономических специальностей

Independent Samples Test		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Степень угрозы	Equal variances assumed	,304	102	,762	,29563	,97332	-1,63494	2,22620
	Equal variances not assumed	,304	97,983	,762	,29563	,97402	-1,63727	2,22854
Степень утраты	Equal variances assumed	-,106	102	,916	-,10638	1,00247	-2,09477	1,88201
	Equal variances not assumed	-,107	100,381	,915	-,10638	,99587	-2,08207	1,86931
Степень вызова	Equal variances assumed	,688	102	,493	,79433	1,15513	-1,49686	3,08552
	Equal variances not assumed	,698	101,871	,487	,79433	1,13756	-1,46205	3,05071
Возможность контроля	Equal variances assumed	,628	102	,531	,72154	1,14822	-1,55596	2,99903
	Equal variances not assumed	,629	98,352	,531	,72154	1,14794	-1,55641	2,99948
Сложность понимания ситуации	Equal variances assumed	-,237	102	,813	-,23703	1,00152	-2,22354	1,74948
	Equal variances not assumed	-,238	99,754	,813	-,23703	,99714	-2,21539	1,74134
Автономность в ситуации	Equal variances assumed	,103	102	,918	,15454	1,49881	-2,81834	3,12741
	Equal variances not assumed	,104	101,656	,917	,15454	1,47918	-2,77952	3,08859
Повторяемость	Equal variances assumed	1,264	102	,209	1,40799	1,11430	-,80223	3,61820
	Equal variances not assumed	1,294	101,716	,199	1,40799	1,08830	-,75071	3,56669
Осведомленность	Equal variances assumed	-1,844	102	,068	-2,40612	1,30460	-4,99378	,18154
	Equal variances not assumed	-1,861	100,965	,066	-2,40612	1,29281	-4,97073	,15848

Приложение 1.9. Статистическое сравнение средних показателей стрессогенности профессиональных ситуаций по группам респондентов социально-поведенческих / правовых экономических специальностей

Independent Samples Test		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Степень угрозы	Equal variances assumed	1,020	131	,310	,92232	,90454	-,86707	2,71171
	Equal variances not assumed	1,022	95,378	,309	,92232	,90235	-,86898	2,71361
Степень утраты	Equal variances assumed	1,311	131	,192	1,31222	1,00128	-,66854	3,29299
	Equal variances not assumed	1,379	109,377	,171	1,31222	,95138	-,57332	3,19776
Степень вызова	Equal variances assumed	-,296	131	,768	-,30257	1,02323	-2,32676	1,72162
	Equal variances not assumed	-,303	101,565	,763	-,30257	,99867	-2,28353	1,67838
Возможность контроля	Equal variances assumed	1,355	131	,178	1,45695	1,07511	-,66987	3,58378
	Equal variances not assumed	1,366	96,996	,175	1,45695	1,06629	-,65933	3,57324
Сложность понимания ситуации	Equal variances assumed	,660	131	,510	,66056	1,00078	-1,31922	2,64035
	Equal variances not assumed	,691	107,882	,491	,66056	,95580	-1,23401	2,55514
Автономность в ситуации	Equal variances assumed	-,600	131	,549	-,74938	1,24825	-3,21873	1,71996
	Equal variances not assumed	-,595	92,128	,554	-,74938	1,26020	-3,25219	1,75343
Повторяемость	Equal variances assumed	1,100	131	,273	1,15809	1,05299	-,92498	3,24116
	Equal variances not assumed	1,183	115,658	,239	1,15809	,97883	-,78067	3,09685
Осведомленность	Equal variances assumed	<b>-2,759</b>	131	<b>,007</b>	-3,01954	1,09456	-5,18484	-,85425
	Equal variances not assumed	<b>-2,709</b>	89,820	<b>,008</b>	-3,01954	1,11473	-5,23420	-,80489

Приложение 1.10. Статистическое сравнение средних показателей стрессового состояния по группам респондентов различных специальностей

Independent Samples Test		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Педагогические и социально-гуманитарные	Equal variances assumed	-,919	140	,360	-4,08015	4,44092	-12,86008	4,69978
	Equal variances not assumed	-,919	117,560	,360	-4,08015	4,44210	-12,87705	4,71675
Педагогические и экономические	Equal variances assumed	,940	101	,349	4,66527	4,96080	-5,17563	14,50617
	Equal variances not assumed	,946	99,900	,346	4,66527	4,92935	-5,11453	14,44508
Социально-гуманитарные и экономические	Equal variances assumed	1,910	131	,058	8,74542	4,57884	-,31261	17,80345
	Equal variances not assumed	1,950	100,598	,054	8,74542	4,48399	-,15003	17,64088

Приложение 1.11. Ранговая корреляция (Spearman's rho) показателей оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) и стрессового состояния

		Шкала психологического стресса
Ситуация 1 – завершение обучения	Correlation Coefficient	<b>,597**</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,006</b>
	N	190
Ситуация 2 – возможность трудоустройства	Correlation Coefficient	,119
	Sig. (2-tailed)	,102
	N	190
Ситуация 3 – беседа с работодателем	Correlation Coefficient	<b>,644**</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,001</b>
	N	190
Ситуация 4 – адаптация в новом статусе	Correlation Coefficient	,131
	Sig. (2-tailed)	,072
	N	190
Ситуация 5 – применение профессиональных знаний-способностей	Correlation Coefficient	,124
	Sig. (2-tailed)	,088
	N	190

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Приложение 2. Результаты изучения проявления копинг-стратегий у студентов выпускников высших учебных заведений**

Приложение 2.1. Общие средние показатели по копинг-стратегиям

		Конфронтационный копинг	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство-избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка
N	Valid	190	190	190	190	190	190	190	190
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		8,91	9,67	13,17	10,65	7,88	11,55	12,54	13,84
Std. Error of Mean		,18645	,21486	,20659	,20930	,17144	,31215	,21090	,23034
Std. Deviation		2,56997	2,96163	2,84764	2,88499	2,36313	4,30268	2,90706	3,17502
Minimum		2,00	1,00	5,00	1,00	1,00	2,00	4,00	4,00
Maximum		17,00	17,00	19,00	17,00	12,00	22,00	18,00	21,00

Приложение 2.2. Статистическое сравнение средних показателей уровня копинга по группам респондентов педагогических и экономических специальностей

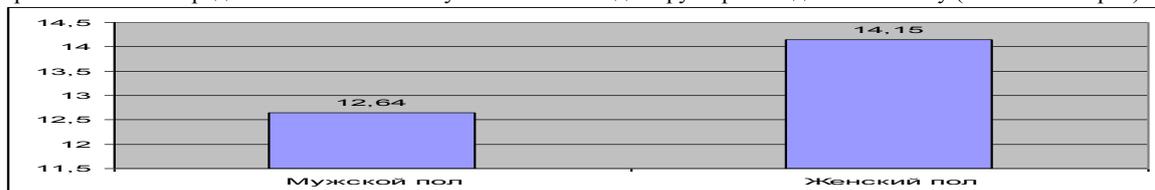
Independent Samples Test		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Конфронтационный копинг	Equal variances assumed	-1,052	102	,295	-,51400	,48848	-1,48290	,45490
	Equal variances not assumed	-1,037	91,531	,302	-,51400	,49544	-1,49806	,47006
Дистанцирование	Equal variances assumed	,983	102	,328	,55879	,56873	-,56928	1,68686
	Equal variances not assumed	,969	91,510	,335	,55879	,57686	-,58698	1,70456
Самоконтроль	Equal variances assumed	-,104	102	,917	-,06084	,58237	-1,21597	1,09429
	Equal variances not assumed	-,103	91,943	,918	-,06084	,59023	-1,23310	1,11141
Поиск социальной поддержки	Equal variances assumed	-1,343	102	,182	-,80440	,59914	-1,99279	,38398
	Equal variances not assumed	-1,334	95,591	,185	-,80440	,60290	-2,00121	,39240
Принятие ответственности	Equal variances assumed	1,476	102	,143	,68645	,46498	-,23584	1,60874
	Equal variances not assumed	1,448	88,448	,151	,68645	,47415	-,25575	1,62865
Бегство-избегание	Equal variances assumed	,038	102	,970	,03397	,89981	-1,75079	1,81873
	Equal variances not assumed	,038	96,878	,970	,03397	,90288	-1,75802	1,82596
Планирование решения проблемы	Equal variances assumed	-1,836	102	,069	-1,06831	,58189	-2,22248	,08586
	Equal variances not assumed	-1,837	98,543	,069	-1,06831	,58144	-2,22208	,08546
Положительная переоценка	Equal variances assumed	,849	102	,398	,51138	,60237	-,68341	1,70618
	Equal variances not assumed	,859	101,383	,393	,51138	,59561	-,67008	1,69285

Приложение 2.3. Статистическое сравнение средних показателей уровня копинга по группам респондентов социально-поведенческих / правовых экономических специальностей

Independent Samples Test		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Конфронтационный копинг	Equal variances assumed	1,059	131	,292	,50742	,47911	-,44036	1,45521
	Equal variances not assumed	1,053	93,220	,295	,50742	,48173	-,44917	1,46401
Дистанцирование	Equal variances assumed	<b>2,380</b>	131	<b>,019</b>	1,30604	,54866	,22065	2,39142
	Equal variances not assumed	<b>2,349</b>	91,134	<b>,021</b>	1,30604	,55598	,20167	2,41040
Самоконтроль	Equal variances assumed	-1,098	131	,274	-,57472	,52354	-1,61039	,46096
	Equal variances not assumed	-1,049	83,007	,297	-,57472	,54799	-1,66464	,51521
Поиск социальной поддержки	Equal variances assumed	-,815	131	,417	-,42232	,51815	-1,44734	,60271
	Equal variances not assumed	-,778	82,807	,439	-,42232	,54281	-1,50199	,65736
Принятие ответственности	Equal variances assumed	-,547	131	,585	-,24072	,44012	-1,11139	,62994
	Equal variances not assumed	-,528	85,586	,599	-,24072	,45578	-1,14685	,66540
Бегство-избегание	Equal variances assumed	1,260	131	,210	,96338	,76437	-,54871	2,47548
	Equal variances not assumed	1,202	82,515	,233	,96338	,80174	-,63138	2,55815
Планирование решения проблемы	Equal variances assumed	<b>-2,725</b>	131	<b>,007</b>	-1,39634	,51233	-2,40985	-,38283
	Equal variances not assumed	<b>-2,675</b>	89,691	<b>,009</b>	-1,39634	,52203	-2,43349	-,35919
Положительная переоценка	Equal variances assumed	-1,558	131	,122	-,87580	,56210	-1,98777	,23616
	Equal variances not assumed	-1,614	104,746	,110	-,87580	,54263	-1,95176	,20016

### Приложение 3. Результаты исследования личностных ресурсов для преодоления стресса трудоустройства

Приложение 3.1. Средние показатели коммуникабельности для групп респондентов по полу (по всей выборке)



Приложение 3.2. Средние показатели коммуникабельности для групп респондентов по специальностям

Group Statistics					
	Специальности	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Оценка уровня коммуникабельности	Педагогические специальности	57	13,88	7,37825	,98596
	Социально-гуманитарные специальности	86	13,67	4,40172	,47465
	Экономические специальности	47	12,55	3,53128	,51509

Приложение 3.3. Статистическое сравнение средних показателей коммуникабельности по группам респондентов различных специальностей

Independent Samples Test		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Педагогические и социально-гуманитарные	Equal variances assumed	,203	140	,840	,20058	,98865	-1,75404	2,15520
	Equal variances not assumed	,183	80,644	,855	,20058	1,09426	-1,97680	2,37797
Педагогические и экономические	Equal variances assumed	1,124	101	,264	1,32181	1,17574	-1,01055	3,65416
	Equal variances not assumed	1,188	81,831	,238	1,32181	1,11240	-,89118	3,53480
Социально-гуманитарные и экономические	Equal variances assumed	1,501	131	,136	1,12123	,74682	-,35617	2,59862
	Equal variances not assumed	1,601	113,140	,112	1,12123	,70044	-,26644	2,50890

Приложение 3.4. Ранговая корреляция (Spearman's rho) показателей оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) и уровня коммуникабельности

		Оценка уровня коммуникабельности
Ситуация 1 – завершение обучения	Correlation Coefficient	,114
	Sig. (2-tailed)	,116
	N	190
Ситуация 2 – возможность трудоустройства	Correlation Coefficient	,031
	Sig. (2-tailed)	,666
	N	190
Ситуация 3 – беседа с работодателем	Correlation Coefficient	<b>,543*</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,049</b>
	N	190
Ситуация 4 – адаптация в новом статусе	Correlation Coefficient	,085
	Sig. (2-tailed)	,242
	N	190
Ситуация 5 – применение профессиональных знаний-способностей	Correlation Coefficient	,111
	Sig. (2-tailed)	,128
	N	190

Приложение 3.5. Средние показатели эмпатийности для групп респондентов по полу

Group Statistics					
	Пол	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Оценка уровня эмпатийности	Мужской	90	45,5	9,49778	1,00115
	Женский	100	48,6	8,66900	,86690

Приложение 3.6. Средние показатели эмпатийности для групп респондентов по специальностям

Group Statistics					
	Специальности	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Оценка уровня эмпатийности	Педагогические специальности	57	47,46	10,02717	1,33994
	Социально-гуманитарные специальности	86	46,21	9,06982	,97802
	Экономические специальности	47	48,19	8,27684	1,20730

Приложение 3.7. Статистическое сравнение средних показателей эмпатийности по группам респондентов различных специальностей

Independent Samples Test		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Педагогические и социально-гуманитарные	Equal variances assumed	,773	140	,441	1,25498	1,62396	-1,95568	4,46565
	Equal variances not assumed	,757	109,165	,451	1,25498	1,65890	-2,03285	4,54282
Педагогические и экономические	Equal variances assumed	-,397	101	,693	-,72720	1,83402	-4,36541	2,91101
	Equal variances not assumed	-,403	100,978	,688	-,72720	1,80361	-4,30509	2,85068
Социально-гуманитарные и экономические	Equal variances assumed	-1,242	131	,217	-1,98219	1,59620	-5,13984	1,17547
	Equal variances not assumed	-1,276	102,335	,205	-1,98219	1,55374	-5,06390	1,09953

Приложение 3.8. Ранговая корреляция (Spearman's rho) показателей оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) и эмпатийности

		Оценка уровня эмпатийности
Ситуация 1 – завершение обучения	Correlation Coefficient	-,092
	Sig. (2-tailed)	,205
	N	190
Ситуация 2 – возможность трудоустройства	Correlation Coefficient	-,074
	Sig. (2-tailed)	,313
	N	190
Ситуация 3 – беседа с работодателем	Correlation Coefficient	-,079
	Sig. (2-tailed)	,280
	N	190
Ситуация 4 – адаптация в новом статусе	Correlation Coefficient	-,123
	Sig. (2-tailed)	,091
	N	190
Ситуация 5 – применение профессиональных знаний-способностей	Correlation Coefficient	-,106
	Sig. (2-tailed)	,145
	N	190

Приложение 3.9. Статистическое сравнение средних показателей мотивации достижений по группам респондентов различных специальностей

Independent Samples Test		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Педагогические и социально- гуманитарные	Equal variances assumed	-1,177	140	,241	-3,92774	3,33805	-10,52724	2,67176
	Equal variances not assumed	-1,210	128,174	,229	-3,92774	3,24618	-10,35078	2,49530
Педагогические и экономические	Equal variances assumed	-,743	101	,459	-2,47796	3,33417	-9,09206	4,13614
	Equal variances not assumed	-,752	100,855	,454	-2,47796	3,29379	-9,01207	4,05614
Социально- гуманитарные и экономические	Equal variances assumed	,424	131	,672	1,44978	3,41637	-5,30861	8,20817
	Equal variances not assumed	,459	117,100	,647	1,44978	3,15922	-4,80684	7,70639

Приложение 3.10. Средние показатели уровня субъективного контроля для групп респондентов по полу

Group Statistics					
	Пол	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Интернальность общие показатели	Мужской	90	3,04	,42164	,04444
	Женский	100	2,96	,49072	,04907
Интернальность в достижениях	Мужской	90	4,41	,55878	,05890
	Женский	100	4,20	,56854	,05685
Интернальность в области неудачи	Мужской	90	3,64	,54692	,05765
	Женский	100	3,67	,55149	,05515
Интернальность в производственных отношениях	Мужской	90	4,78	,46875	,04941
	Женский	100	4,75	,45782	,04578

Приложение 3.11. Статистическое сравнение средних показателей уровня субъективного контроля для групп респондентов по полу

Independent Samples Test		t-test for Equality of Means					
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference

							Lower	Upper
Интернальность общие показатели	Equal variances assumed	1,265	188	,207	,08444	,06674	-,04720	,21609
	Equal variances not assumed	1,275	187,610	,204	,08444	,06621	-,04616	,21505
Интернальность в достижениях	Equal variances assumed	<b>2,576</b>	188	<b>,011</b>	,21111	,08194	,04947	,37275
	Equal variances not assumed	<b>2,579</b>	186,533	<b>,011</b>	,21111	,08186	,04961	,37261
Интернальность в области неудачи	Equal variances assumed	-,320	188	,749	-,02556	,07982	-,18301	,13190
	Equal variances not assumed	-,320	186,224	,749	-,02556	,07978	-,18295	,13184
Интернальность в производственных отношениях	Equal variances assumed	,413	188	,680	,02778	,06728	-,10493	,16049
	Equal variances not assumed	,412	184,899	,681	,02778	,06736	-,10511	,16067

Приложение 3.12. Средние показатели уровня субъективного контроля для групп респондентов по специальностям

	Специальности	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Интернальность общие показатели	Педагогические специальности	57	3,05	,29663	,03964
	Социально-гуманитарные специальности	86	2,95	,52931	,05708
	Экономические специальности	47	3,02	,48854	,07126
Интернальность в достижениях	Педагогические специальности	57	4,21	,49412	,06603
	Социально-гуманитарные специальности	86	4,40	,55897	,06028
	Экономические специальности	47	4,26	,64160	,09359
Интернальность в области неудачи	Педагогические специальности	57	3,73	,52192	,06974
	Социально-гуманитарные специальности	86	3,62	,57739	,06226
	Экономические специальности	47	3,64	,52856	,07710
Интернальность в производственных отношениях	Педагогические специальности	57	4,86	,40130	,05363
	Социально-гуманитарные специальности	86	4,78	,47032	,05072
	Экономические специальности	47	4,62	,49137	,07167

Приложение 3.13. Статистическое сравнение средних показателей уровня субъективного контроля по группам респондентов педагогических и социально-поведенческих / правовых специальностей

		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Интернальность общие показатели	Equal variances assumed	1,288	140	,200	,10008	,07768	-,05350	,25367
	Equal variances not assumed	1,440	137,377	,152	,10008	,06949	-,03733	,23749
Интернальность в достижениях	Equal variances assumed	<b>-1,973</b>	140	<b>,050</b>	-,18106	,09177	-,36249	,00037
	Equal variances not assumed	<b>-2,025</b>	127,546	<b>,045</b>	-,18106	,08940	-,35797	-,00416
Интернальность в области неудачи	Equal variances assumed	1,213	140	,227	,11586	,09552	-,07298	,30470
	Equal variances not assumed	1,239	125,868	,218	,11586	,09349	-,06916	,30088
Интернальность в	Equal variances assumed	1,023	140	,308	,07807	,07632	-,07282	,22897

производственных отношениях	Equal variances not assumed	1,058	130,062	,292	,07807	,07381	-,06795	,22410
-----------------------------	-----------------------------	-------	---------	------	--------	--------	---------	--------

Приложение 3.14. Статистическое сравнение средних показателей уровня субъективного контроля по группам респондентов педагогических и экономических специальностей

		t-test for Equality of Means						
							95% Confidence Interval of the Difference	
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Интернальность общие показатели	Equal variances assumed	,413	101	,681	,03229	,07829	-,12301	,18760
	Equal variances not assumed	,396	73,023	,693	,03229	,08154	-,13022	,19481
Интернальность в достижениях	Equal variances assumed	-,366	101	,715	-,04103	,11198	-,26318	,18111
	Equal variances not assumed	-,358	85,480	,721	-,04103	,11454	-,26874	,18668
Интернальность в области неудачи	Equal variances assumed	,904	101	,368	,09384	,10385	-,11216	,29985
	Equal variances not assumed	,903	97,489	,369	,09384	,10396	-,11248	,30017
Интернальность в производственных отношениях	Equal variances assumed	<b>2,730</b>	101	<b>,007</b>	,24012	,08795	,06565	,41459
	Equal variances not assumed	<b>2,682</b>	88,675	<b>,009</b>	,24012	,08951	,06225	,41799

Приложение 3.15. Статистическое сравнение средних показателей уровня субъективного контроля по группам респондентов социально-поведенческих / правовых экономических специальностей

		t-test for Equality of Means						
							95% Confidence Interval of the Difference	
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Интернальность общие показатели	Equal variances assumed	-,725	131	,470	-,06779	,09348	-,25272	,11714
	Equal variances not assumed	-,742	101,374	,460	-,06779	,09130	-,24890	,11332
Интернальность в достижениях	Equal variances assumed	1,310	131	,193	,14003	,10690	-,07144	,35150
	Equal variances not assumed	1,258	84,233	,212	,14003	,11132	-,08133	,36139
Интернальность в области неудачи	Equal variances assumed	-,216	131	,829	-,02202	,10171	-,22323	,17919
	Equal variances not assumed	-,222	102,070	,825	-,02202	,09910	-,21858	,17454
Интернальность в производственных отношениях	Equal variances assumed	1,870	131	,064	,16205	,08667	-,00941	,33351
	Equal variances not assumed	1,846	91,220	,068	,16205	,08780	-,01235	,33645

Приложение 3.16. Ранговая корреляция (Spearman's rho) показателей оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) и уровня субъективного контроля

Spearman's rho		Интернальность общие показатели	Интернальность в достижениях	Интернальность в области неудачи	Интернальность в производственных отношениях
Ситуация 1 – завершение обучения	Correlation Coefficient	,013	-,062	,049	,035
	Sig. (2-tailed)	,855	,393	,498	,636
	N	190	190	190	190
Ситуация 2 – возможность трудоустройства	Correlation Coefficient	,004	-,061	,074	,092
	Sig. (2-tailed)	,955	,406	,312	,209
	N	190	190	190	190
Ситуация 3 – беседа с работодателем	Correlation Coefficient	-,072	-,018	,106	,104
	Sig. (2-tailed)	,327	,809	,144	,153
	N	190	190	190	190
Ситуация 4 – адаптация в новом статусе	Correlation Coefficient	,001	,036	,114	,080
	Sig. (2-tailed)	,985	,623	,116	,271
	N	190	190	190	190
Ситуация 5 – применение профессиональных знаний- способностей	Correlation Coefficient	-,030	-,066	<b>,556*</b>	,095
	Sig. (2-tailed)	,681	,367	<b>,031</b>	,192
	N	190	190	190	190

**Приложение 4. Результаты диагностики в ЭГ и КГ до начала формирующей работы**

Приложение 4.1. Статистическое сравнение средних показателей оценки трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) респондентов из ЭГ и КГ до формирующего эксперимента

Independent Samples T Test		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Ситуация 1 – завершение обучения	Equal variances assumed	-.261	28	.796	-.46667	1.79116	-4.13569	3.20236
	Equal variances not assumed	-.261	27.742	.796	-.46667	1.79116	-4.13723	3.20389
Ситуация 2 – возможность трудоустройства	Equal variances assumed	1.900	28	.068	5.40000	2.84142	-.42038	11.22038
	Equal variances not assumed	1.900	27.395	.068	5.40000	2.84142	-.42618	11.22618
Ситуация 3 – беседа работодателем	Equal variances assumed	.742	28	.464	2.00000	2.69674	-3.52401	7.52401
	Equal variances not assumed	.742	25.211	.465	2.00000	2.69674	-3.55168	7.55168
Ситуация 4 – адаптация в новом статусе	Equal variances assumed	1.024	28	.315	2.00000	1.95359	-2.00174	6.00174
	Equal variances not assumed	1.024	26.450	.315	2.00000	1.95359	-2.01233	6.01233
Ситуация 5 – применение профессиональных знаний-способностей	Equal variances assumed	.759	28	.454	1.53333	2.01959	-2.60360	5.67027
	Equal variances not assumed	.759	25.548	.455	1.53333	2.01959	-2.62156	5.68823

Приложение 4.2. Статистическое сравнение средних показателей стрессогенности профессиональных ситуаций респондентов из ЭГ и КГ до формирующего эксперимента

Independent Samples Test		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Степень угрозы	Equal variances assumed	.275	28	.785	.40000	1.45515	-2.58074	3.38074
	Equal variances not assumed	.275	27.639	.785	.40000	1.45515	-2.58249	3.38249
Степень утраты	Equal variances assumed	.547	28	.589	1.00000	1.82765	-2.74378	4.74378
	Equal variances not assumed	.547	27.070	.589	1.00000	1.82765	-2.74958	4.74958
Степень вызова	Equal variances assumed	-.412	28	.684	-.66667	1.61854	-3.98210	2.64877
	Equal variances not assumed	-.412	25.436	.684	-.66667	1.61854	-3.99722	2.66389
Возможность контроля	Equal variances assumed	-.967	28	.342	-1.73333	1.79329	-5.40671	1.94005
	Equal variances not assumed	-.967	24.543	.343	-1.73333	1.79329	-5.43017	1.96350
Сложность понимания ситуации	Equal variances assumed	-.884	28	.384	-1.40000	1.58385	-4.64436	1.84436
	Equal variances not assumed	-.884	27.665	.384	-1.40000	1.58385	-4.64614	1.84614
Автономность ситуации	Equal variances assumed	.094	28	.926	.26667	2.83862	-5.54799	6.08132
	Equal variances not assumed	.094	26.068	.926	.26667	2.83862	-5.56747	6.10080
Повторяемость	Equal variances assumed	.876	28	.388	1.73333	1.97765	-2.31771	5.78437
	Equal variances not assumed	.876	25.966	.389	1.73333	1.97765	-2.33205	5.79872
Осведомленность	Equal variances assumed	-.964	28	.343	-4.40000	4.56571	-13.75243	4.95243
	Equal variances not assumed	-.964	16.427	.349	-4.40000	4.56571	-14.05848	5.25848

Приложение 4.3. Статистическое сравнение средних показателей коммуникабельности, эмпатийности и мотивации для респондентов из ЭГ и КГ до формирующего эксперимента

Independent Samples Test		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Уровень коммуникабельности	Equal variances assumed	.757	28	.455	1.13333	1.49709	-1.93331	4.19998
	Equal variances not assumed	.757	25.935	.456	1.13333	1.49709	-1.94435	4.21101
Уровень эмпатийности	Equal variances assumed	.959	28	.346	3.46667	3.61329	-3.93482	10.86816
	Equal variances not assumed	.959	20.421	.349	3.46667	3.61329	-4.06057	10.99391
Тенденции мотивации	Equal variances assumed	-1.417	28	.167	-7.46667	5.26884	-18.25939	3.32606
	Equal variances not assumed	-1.417	23.304	.170	-7.46667	5.26884	-18.35822	3.42489

Приложение 4.4. Статистическое сравнение средних показателей уровня субъективного контроля для респондентов из ЭГ и КГ до формирующего эксперимента

Independent Samples Test		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Интернальность общие показатели	Equal variances assumed	-.807	28	.426	-.13333	.16523	-.47180	.20513
	Equal variances not assumed	-.807	24.215	.428	-.13333	.16523	-.47419	.20753
Интернальность в достижениях	Equal variances assumed	.303	28	.764	.06667	.21967	-.38330	.51664
	Equal variances not assumed	.303	27.523	.764	.06667	.21967	-.38365	.51699
Интернальность в области неудачи	Equal variances assumed	.336	28	.739	.06667	.19841	-.33975	.47308
	Equal variances not assumed	.336	25.823	.740	.06667	.19841	-.34130	.47463
Интернальность в производственных отношениях	Equal variances assumed	-.695	28	.493	-.13333	.19190	-.52642	.25975
	Equal variances not assumed	-.695	27.477	.493	-.13333	.19190	-.52676	.26009

## Приложение 5. Результаты контрольного эксперимента

Приложение 5.1. Расчет критерия U Манна-Уитни для выявления значимого различия в оценке трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) респондентов из КГ и ЭГ до формирующего эксперимента

	Ситуация 1 – завершение обучения	Ситуация 2 – возможность трудоустройст ва	Ситуация 3 – беседа работодателе м	Ситуация 4 – адаптация в новом статусе	Ситуация 5 – применение в профессионал ьных знаний- способностей
Mann-Whitney U	102.500	72.500	84.000	92.500	99.500
Z	-.421	-1.668	-1.188	-.835	-.543
Asymp. Sig. (2-tailed)	.673	.095	.235	.404	.587
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.683 <sup>b</sup>	.098 <sup>b</sup>	.250 <sup>b</sup>	.412 <sup>b</sup>	.595 <sup>b</sup>

a. Grouping Variable: Группы 2017 года

b. Not corrected for ties.

	Ситуация 1 – завершение обучения	Ситуация 2 – возможность трудоустройст ва	Ситуация 3 – беседа работодателе м	Ситуация 4 – адаптация в новом статусе	Ситуация 5 – применение в профессионал ьных знаний- способностей
Mann-Whitney U	106.000	96.000	108.000	108.000	105.000
Z	-.273	-.689	-.189	-.192	-.317
Asymp. Sig. (2-tailed)	.785	.491	.850	.847	.751
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.806 <sup>b</sup>	.512 <sup>b</sup>	.870 <sup>b</sup>	.870 <sup>b</sup>	.775 <sup>b</sup>

a. Grouping Variable: Группы 2023 года

b. Not corrected for ties.

Приложение 5.2. Расчет критерия U Манна-Уитни для выявления значимого различия в оценке показателям стрессогенности по субшкалам трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) респондентов из КГ и ЭГ до формирующего эксперимента

	Mann-Whitney U	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]
Степень угрозы	105.500	-0.293	0.77	0.775 <sup>b</sup>
Степень утраты	99.500	-0.543	0.587	0.595 <sup>b</sup>
Степень вызова	94.000	-0.772	0.44	0.461 <sup>b</sup>
Возможность контроля	90.500	-0.917	0.359	0.367 <sup>b</sup>
Сложность понимания ситуации	94.000	-0.771	0.44	0.461 <sup>b</sup>
Автономность ситуации	110.500	-0.083	0.934	0.935 <sup>b</sup>
Повторяемость	94.500	-0.751	0.453	0.461 <sup>b</sup>
Осведомленность	94.500	-0.749	0.454	0.461 <sup>b</sup>

a. Grouping Variable: Группы 2017 года

b. Not corrected for ties.

	Mann-Whitney U	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]
Степень угрозы	101.500	-0.463	0.644	0.653 <sup>b</sup>
Степень утраты	106.500	-0.255	0.799	0.806 <sup>b</sup>
Степень вызова	107.000	-0.231	0.817	0.838 <sup>b</sup>
Возможность контроля	109.500	-0.129	0.897	0.902 <sup>b</sup>
Сложность понимания ситуации	93.500	-0.813	0.416	0.436 <sup>b</sup>
Автономность ситуации	107.000	-0.232	0.817	0.838 <sup>b</sup>
Повторяемость	96.000	-0.702	0.483	0.512 <sup>b</sup>

Осведомленность	111.000	-0.063	0.950	0.967 <sup>b</sup>
-----------------	---------	--------	-------	--------------------

- a. Grouping Variable: Группы 2023 года  
b. Not corrected for ties.

Приложение 5.3. Расчет критерия U Манна-Уитни для выявления значимого различия в оценке уровня стресса, коммуникабельности, эмпатийности и мотивации для респондентов из ЭГ и КГ до формирующего эксперимента

	Уровень стресса	Коммуникабельность	Эмпатийность	Мотивация достижения
Mann-Whitney U	98.500	93.000	80.000	81.000
Z	-.581	-.816	-1.352	-1.308
Asymp. Sig. (2-tailed)	.561	.415	.176	.191
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.567 <sup>b</sup>	.436 <sup>b</sup>	.187 <sup>b</sup>	.202 <sup>b</sup>

- a. Grouping Variable: Группы 2017 года  
b. Not corrected for ties.

	Уровень стресса	Коммуникабельность	Эмпатийность	Мотивация достижения
Mann-Whitney U	90.000	92.500	105.000	108.000
Z	-.935	-.859	-.313	-.187
Asymp. Sig. (2-tailed)	.350	.391	.755	.851
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.367 <sup>b</sup>	.412 <sup>b</sup>	.775 <sup>b</sup>	.870 <sup>b</sup>

- a. Grouping Variable: Группы 2023 года  
b. Not corrected for ties.

Приложение 5.4. Расчет критерия U Манна-Уитни для выявления значимого различия в оценке уровня копинга для респондентов из ЭГ и КГ до формирующего эксперимента

	Конфронтационный копинг	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка
Mann-Whitney U	18.500	97.000	72.000	85.000	80.000	98.000	96.500	71.500
Z	138.500	217.000	192.000	205.000	200.000	218.000	216.500	191.500
Asymp. Sig. (2-tailed)	-3.957	-.649	-1.692	-1.150	-1.364	-.604	-.671	-1.724
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.000	.516	.091	.250	.172	.546	.502	.085

- a. Grouping Variable: Группы 2017 года      b. Not corrected for ties.

	Конфронтационный копинг	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка
Mann-Whitney U	101.500	112.000	98.500	92.500	99.000	102.500	94.500	104.000
Z	221.500	232.000	218.500	212.500	219.000	222.500	214.500	224.000
Asymp. Sig. (2-tailed)	-.468	-.021	-.613	-.883	-.582	-.422	-.766	-.368
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.639	.983	.540	.377	.560	.673	.444	.713

- a. Grouping Variable: Группы 2023 года  
b. Not corrected for ties.

Приложение 5.5. Расчет критерия Wilcoxon W для выявления значимого различия в оценке трудности и неопределенности различных ситуаций (ОТНС) респондентов из КГ до и после тренинговой программы

<b>Test Statistics<sup>a</sup></b>					
	Ситуация 1 – завершение обучения	Ситуация 2 – возможность трудоустрой- ства	Ситуация 3 – беседа с работодате- лем	Ситуация 4 – адаптация в новом статусе	Ситуация 5 – применение профессиональных знаний-способностей
<b>ЭГ 2017 года</b>					
Z	-.569 <sup>b</sup>	-.569 <sup>c</sup>	-1.308 <sup>b</sup>	-1.335 <sup>b</sup>	-1.649 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.570	.569	.191	.182	.099
a. Wilcoxon Signed Ranks Test					
b. Based on negative ranks.					
c. Based on positive ranks.					
<b>ЭГ 2023 года</b>					
Z	-1.091 <sup>b</sup>	-1.976 <sup>b</sup>	-1.261 <sup>b</sup>	-.312 <sup>b</sup>	-1.264 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.275	.048	.207	.755	.206
a. Wilcoxon Signed Ranks Test					
b. Based on positive ranks					

## **Приложение 6. Содержание тренинговой программы «Эффективные способы поиска работы»**

### **Занятие № 1**

#### *Компетенции:*

1. Знать правила работы в группе, команде.
2. Уметь формулировать свои цели и ожидания от предстоящей работы.

#### **I. ПРИВЕТСТВИЕ: ⌚ 15 минут**

*Цель:* представление ведущего, ознакомление с целями и программой тренинга, формулирование правил работы в группе.

#### **Правила работы в тренинге**

- Называть друг друга по имени.
- Говорить от своего имени: «Я думаю», «Я чувствую».
- Хранить секреты участников группы.
- Уважать говорящего, уметь слушать.
- Активно участвовать в происходящем, контактировать как можно с большим количеством участников группы.

#### **II. УПРАЖНЕНИЕ: ЗНАКОМСТВО ⌚ 20 минут**

*Цель:* нестандартный вид знакомства присутствующих; повышение самооценки; создание непринужденной атмосферы и формирование доверия.

#### *Метод:* фронтальная работа

*Задание:* Давайте познакомимся. Каждому участнику предлагается назвать 3 черты личности, которые помогут в трудоустройстве и 3 черты личности, которые могут помешать в трудоустройстве.

#### *Краткое обсуждение:*

Почему мы познакомились таким нестандартным способом? Как вы считаете, для чего это было необходимо?

Во время обсуждения этого варианта знакомства следует задать еще и такие вопросы рефлексивного характера:

Что вы ощущали, когда рассказывали о себе?

Легко ли было выполнять это задание – говорить о своих достоинствах и недостатках?

#### *Тренерский комментарий*

Итак, мы познакомились. Знакомство мы провели необычно. Такое упражнение во время тренинга называется «ледокол», потому что оно ломает «лед» отчуждения между людьми, создает непринужденную атмосферу.

#### **III. УПРАЖНЕНИЕ: ОЖИДАНИЕ ⌚ 20 минут**

*Цель:* проговаривание участниками и участницами тренинга своих целей и ожиданий от данной встречи. Определение присутствующими, что именно они хотят и могут взять для усовершенствования своей жизненной позиции по данной проблеме.

#### *Метод:* групповая работа по кругу.

#### *Вопросы к группе:*

Что вы ждете от участия в тренинге?

Что нужно для того, чтобы наша встреча была для вас полезной и помогла в дальнейшей работе?

Ответы группы записываются на большом листе бумаги (желательно, чтобы он висел до конца тренинга).

В конце тренинга обратитесь к записанным «Ожиданиям» и вместе с группой подведите итоги, насколько оправдались высказанные ожидания.

Ожидания могут быть оформлены на стикерах и вывешены на отдельный лист.

*Тренерский комментарий*

Успех – это наши реализованные ожидания. Следовательно, от того, что мы хотим понять и чему научиться во время тренинга, от нашего желания узнать больше о проблеме трудоустройства, зависит не только глубокое усвоение материала, но и наши успешные дальнейшие действия по трудоустройству и построению карьеры.

*Вводная лекция ☺ 10 минут*

Правильный выбор профессии позволит вам полностью реализовать свой потенциал, избежать разочарования, оградить себя и свою семью от нищеты и неуверенности в завтрашнем дне. Тренинг профессионального самоопределения «Профессия и карьера» дает возможность осознать мотивы будущей профессиональной деятельности и научиться ее планировать.

Есть два способа выбирать профессию. Один - метод “проб и ошибок”, когда ищешь в слепую, пробуя себя в различных сферах деятельности, пока не найдешь ту единственную профессию, которая будет приносить тебе не только средства к достойному существованию, но и радость от самого процесса работы. На это может уйти большая часть жизни. Да и то, если повезет. Ведь профессий - десятки тысяч. Возможен другой путь: изучить, прежде всего, самого себя - свои интересы и склонности, особенности мышления, памяти, внимания, свойства нервной системы - словом все то, что делает каждого человека индивидуальным. Затем ознакомиться с миром профессий, узнать требования профессии к человеку - и соотнести их со своими особенностями. Только тогда выбор профессии будет точным и осмысленным.

Правильный выбор профессии - профессиональное самоопределение личности - сложный и длительный процесс, охватывающий значительный период жизни. Его эффективность, как правило, определяется степенью согласованности психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также сформированностью у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры

У рабочих, возводящих храм, спрашивали, что они делают. Один говорит: «Я таскаю камни». Другой: «Зарабатываю на пропитание». Третий: «Строю храм». В трех ответах людей, занятых одним делом, отражены основные мотивы трудовой деятельности. Мотив — это причина, лежащая в основе выбора всех действий и поступков человека. Большинство наших мотивов выражается в виде ответа на вопрос: для чего я это делаю? «Я учусь, для того чтобы...» «Я хочу получить профессию... чтобы...»

Ответьте на вопросы:

- Ради чего я учусь? Ради чего я собираюсь работать?

Для каждой профессии существует свой минимальный уровень способностей, позволяющий выполнять профессиональные действия, а более высокий уровень профессионализма определяется мотивацией и системой ценностей человека. Нередко человек, наделенный множеством замечательных качеств, не может полностью реализовать свой профессиональный потенциал - мешает отсутствие мотивации, то есть побуждений к действиям - «природная лень не дает развиваться природным талантам» (Ю. Рыбников).

IV. УПРАЖНЕНИЕ: ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ ⌚ 5 минут

Провести диагностическую методику по профориентации: тест Е Климова.

V. РЕФЛЕКСИЯ: УПРАЖНЕНИЕ: «ЗАКОНЧИТЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ» ⌚ 10 минут

- Сегодня я понял или поняла, что...

Занятие № 2

*Компетенции:*

1. Знать причины и факторы, влияющие на трудоустройство.
2. Уметь прогнозировать жизненные и профессиональные цели.
3. Уметь выстраивать жизненные и профессиональные перспективы.

I. УПРАЖНЕНИЕ: «ОЖИДАНИЕ» ⌚ 5 минут

Проговаривание участниками тренинга своих ожиданий от предстоящей работы.

II. УПРАЖНЕНИЕ: «ПОЧЕМУ МЫ ИЩЕМ РАБОТУ» ⌚ 15 минут

*Цель:* Осознать мотивацию поиска работы; уточнить факторы, влияющие на выбор работы; показать, что другие люди тоже сталкиваются с трудностями в трудоустройстве.

*Метод:* Мозговой штурм

*Описание проведения упражнения:*

Разделите маркером лист бумаги на три равные части. Подпишите над колонками:

- Причины, по которым я начинаю искать работу.
- Что изменится в моей жизни, когда я найду работу?
- Что мешает мне найти желаемую работу?

Проведите мозговой штурм по каждому вопросу. Записывайте все варианты ответов.

Начните с первого вопроса, последовательно переходя к следующей колонке.

Подведите итоги: какие факторы (личностные, социальные, профессиональной самореализации) могут послужить приоритетами при выборе места работы. Спросите группу: «Можем ли мы выделить три основных причины поиска работы? Для чего мы выполняли упражнение? Какие мысли возникают, когда мы видим ответы на поставленные вопросы?»

*Результат упражнения:* участники узнают о различных причинах и факторах, влияющих на выбор профессии, работы. Понимают, что причины поиска работы у каждого человека могут быть разными и зависят от личных ценностей. Участники смогут осознанно учитывать приведенные факторы при выборе работы. При рассмотрении всех вариантов по третьему вопросу участники могут сделать вывод о том, что другие люди испытывают собственные трудности при трудоустройстве, что поможет повысить самооценку участников.

### III. УПРАЖНЕНИЕ: «КЕМ МНЕ СТАТЬ?» ⌚ 15 минут

*Цель:* развитие навыков профессиональной ориентации участников тренинга

*Метод:* групповая работа

*Описание проведения упражнения:*

Участники встают в круг и получают по одному листочку формата А4 и кусочек скотча и, повернувшись в одну сторону, прикрепляют на спину соседа этот листок.

Дается задание: в течение 3 – 5 минут написать на спинах других участников, с какой профессией ассоциируется у них тот или иной человек. Затем листочки снимают и все знакомятся с тем, что было у них написано на спине.

Проводится обсуждение:

Кто не согласен с профессией, с которой его ассоциируют участники? Почему?

Кому пришлись по душе написанные профессии? Почему?

*Рекомендации:* данное упражнение лучше проводить в группе, где участники уже немного знакомы друг с другом.

Можно выявить авторов надписей и поинтересоваться, почему тот или иной человек ассоциируется с написанной ими профессией.

*Результат упражнения:* участники узнают, с какой профессией они ассоциируются у окружающих, сопоставляя их представления с собственными представлениями о себе.

### IV. УПРАЖНЕНИЕ: ПРОВЕРКА ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ ⌚ 10 минут

Анализ результатов тестирования, выводы.

### V. УПРАЖНЕНИЕ: «ПЕРСПЕКТИВА» ⌚ 25 минут

*Цель:* определение участниками жизненных и профессиональных целей. Анализ и осмысление своих жизненных и профессиональных перспектив.

*Метод:* индивидуальная работа

*Описание проведения упражнения:* ведущий просит участников поразмышлять над тем, что они ожидают от своей жизни, каковы их устремления, какие ценности являются особенно значимыми. Цели должны быть реальны и достижимы в обозримом будущем. Отвечая на вопросы, попытаться опираться на свой жизненный опыт. Каждому участнику дается лист бумаги, на котором предлагается ответить на следующие вопросы:

1. Каким вы видите свое будущее?
2. Основная цель вашей жизни?
3. Каковы ваши перспективные цели:
  - на один год,
  - на предстоящие пять лет.
4. Какими вы представляете в будущем:
  - свою карьеру,
  - финансовое состояние,
  - духовную жизнь,
  - семью,
  - здоровье.
5. Как достичь поставленной цели?
  - Что может помешать в достижении целей?

— Что следует предпринять в этом случае?

После размышлений о своей будущей жизни в кругу проводится обсуждение. Участникам предлагается зачитать те ответы, которые они сами хотят осветить (либо каждая группа зачитывает то, что она написала).

Вариант: участники объединяются в малые группы по 5 — 7 человек. Группы работают в режиме «коллективного эксперта», благожелательно оценивая выступление каждого, уточняя, дополняя его планы.

*Результат упражнения:* настрой участников на более активное отношение к своей судьбе, осознание своей личной ответственности за события, которые случаются в их жизни.

*Тренерская подсказка:* целесообразно настроить участников на серьезную работу по прогнозированию своего будущего. Во время индивидуальной работы над предложенными вопросами, тренер может оказывать поддержку тем членам группы, которые в этом нуждаются или сами об этом попросят.

Участники тренинга видят результат своего роста, серьезно относятся к этому упражнению, настраиваются на изменения своей жизни, на процесс саморазвития и самосовершенствования.

VI. Провести диагностическую методику по профориентации: тест Дж. Голланда.

VII. РЕФЛЕКСИЯ: «ЗАКОНЧИТЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ» ⌚ 10 минут

- Сегодня я узнал или узнала....

### Занятие № 3

*Компетенции:*

1. Уметь планировать свои жизненные и карьерные цели.
2. Уметь работать в мини группах.

I. УПРАЖНЕНИЕ: «ЗЕБРА» ⌚ 10 минут

Участники по кругу называют свое имя и имя прилагательное, начинающееся на букву своего имени, которое характеризует его как человека, стремящегося получить желаемую работу. Причем первый называет - только свое имя и прилагательное, второй - имя первого и свое, третий - имя и прилагательное первого, имя и прилагательное второго и свое и так далее.

Как только круг замкнулся, первый снова повторяет все имена, потом второй, третий и так далее.

Закончить - аплодисментами!

II. ПРОВЕРКА ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ: анализ результатов тестирования.

III. УПРАЖНЕНИЕ: «ПЯТЬ ШАГОВ» ⌚ 30 минут

*Цель:* повысить готовность участников выделять приоритеты при планировании своих жизненных и профессиональных перспектив и соотносить свои карьерные цели и возможности.

*Метод:* работа в малых группах, презентация, групповая дискуссия.

*Описание проведения упражнения:*

1. Ведущий предлагает группе определить интересную карьерную цель, например, окончить учебное заведение и трудоустроиться на какую-либо интересную работу. Эта цель выписывается на листе бумаги так, как ее сформулировала группа.

2. Ведущий предлагает группе определить, какой воображаемый человек достигнет этой цели. Попросить участников назвать его основные характеристики по следующим позициям: пол, возраст, в каком учебном учреждении должен обучаться, какими должен обладать знаниями и компетенциями, личными и профессиональными качествами. Это также выписывается на доске.

3. Далее участники делятся на малые группы по три-четыре человека.

4. Каждая малая группа должна выделить основные пять шагов, которые обеспечили бы достижение намеченной цели воображаемому человеку и выписать их на лист ватмана.

5. Представитель от каждой группы презентует работу своей группы. Остальные могут задавать вопросы, возможна дискуссия.

*Вопросы для обсуждения:*

- Чей вариант этапов достижения выделенной цели наиболее оптимален и интересен?

- Какие можно сделать выводы из этого упражнения?

*Рекомендации:* важно определить, насколько выделенные этапы реалистичны и соответствуют конкретной социально-экономической ситуации в стране, то есть насколько общая ситуация в обществе позволяет или не позволяет осуществлять те или иные профессиональные и жизненные ситуации в мечты.

*Результат упражнения:* участники учатся планировать свои карьерные цели.

IV. УПРАЖНЕНИЕ: «ЧТО МОЖЕТ ПОМЕШАТЬ?» ⌚ 25 минут

*Цель:* выявить, что мешает участникам поступить на работу и помочь определить пути выхода из ситуации.

*Метод:* работа в мини-группах.

*Описание проведения упражнения:*

1. Попросить участников мини-группы написать то, что им может помешать поступить на работу.

2. Попросить участников зачитать в общий круг свои записи и обсудить их.

*Вопросы для обсуждения:*

- Действительно ли мешает Вам именно то, что вы написали?

- Как вы относитесь к такому выражению: «Все наши цели, желания, планы зависят от того, насколько мы сами действительно этого хотим и делаем ли все возможное, чтобы они сбылись, так как в жизни ничего не бывает невозможного для того, кто сильно хочет и прикладывает все усилия для их осуществления!»? Считаете ли вы, что это выражение верно?

*Тренерские подсказки:*

1. Если у группы есть общая проблема, используйте ее в упражнении.

2. Рассматривайте все проблемы и с группой сами определяйте пути выхода.

V. ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ: Какую работу я хочу? ⌚ 5 минут

VI. РЕФЛЕКСИЯ: УПРАЖНЕНИЕ ВЕНОЧЕК ⌚ 5 минут

Все присутствующие по очереди кладут руку на плечо соседу или соседке (слева или справа, но все в одном направлении) и дарят “подарки” – те знания, навыки и компетенции, которые были приобретены на протяжении занятия. В конце веночек-круг замыкается.

*Тренерский комментарий*

Убирая руку, мы не разрываем наш круг, а присоединяемся к большому кругу тех, кто уже прошли подобные тренинги или занятия. Мы можем вспомнить о нём и в радостную, и в тяжёлую минуту – пусть наш круг всегда дает нам поддержку.

Занятие № 4

*Компетенции:*

1. Знать о деятельности центров занятости и кадровых агентств.

2. Уметь использовать различные пути поиска работы.

I. УПРАЖНЕНИЕ: РАЗМИНКА ⌚ 5 минут

*Цель:* создание атмосферы позитивного настроения в команде и вхождения в тему.

«Продолжи предложение»: Наиболее привлекательной стороной моей личности для получения работы может стать...

II. ПРОВЕРКА ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ: ⌚ 10 минут

III. УПРАЖНЕНИЕ: «ПУТИ ПОИСКА РАБОТЫ: «ПЛЮСЫ» И «МИНУСЫ» ⌚ 45 минут

*Цель:* определить возможные пути поиска работы и проанализировать варианты поиска работы.

*Метод:* мозговой штурм, работа в малых группах, презентация.

*Описание проведения упражнения:*

Первая часть упражнения: мозговой штурм, 5 минут

Предложите группе определить возможные пути поиска работы. Запишите все варианты ответов на листе бумаги.

Вторая часть упражнения: работа в малых группах, 10 минут

Разделите участников на несколько групп по 4–5 человека в каждой. Раздайте каждой группе маркер и лист бумаги, разделенный вертикально на две части. Над первой колонкой нужно написать «+», над второй «—». Распределите варианты поиска работы, которые были определены в ходе «мозгового штурма», по количеству групп. Укажите каждой группе, какие варианты она будет анализировать. Дайте группам задание определить преимущества «+» и недостатки «—» каждого варианта путей поиска работы.

Сообщите участвующим, что на выполнение задания дается 7 минут.

Третья часть упражнения: презентация, 10 минут

Предложите группам выбрать участника, который будет презентовать работу всей группы.

Сообщите всем, что на презентацию отводится 2 минуты.

Спросите, какая группа хочет начать презентацию результатов работы. После каждой презентации предлагайте всем участникам дополнить аргументы в пользу «преимуществ» и «недостатков».

После презентации всех групп подведите итоги работы: Чем было полезно это упражнение?

Обсуждение, добавление тренером тех, путей, которых не хватает.

*Результат упражнения:* все могут активно участвовать в упражнении, приобретая компетенции общения и работы в команде. Все участники получают максимум информации о плюсах и минусах каждого варианта поиска работы, чтобы сделать выбор.

IV. УПРАЖНЕНИЕ: «КТО МОЖЕТ ПОМОЧЬ В ТРУДОУСТРОЙСТВЕ» ⌚ 10 минут

*Цель:* ознакомить с работой центров занятости.

*Метод:* беседа, обсуждение.

*Описание проведения упражнения:*

1. Спросите группу: Какие организации помогают в трудоустройстве.
2. Предложите группе рассказать о работе государственных организаций, занимающихся трудоустройством: какую помощь можно получить; каковы требования для встающих на учет.
3. Обсудите полученную информацию и запишите на листе бумаги.

Подведите итоги: Какие «преимущества» и «недостатки» имеют услуги, предоставляемые организациями, занимающимися трудоустройством?

*Результат упражнения:* участники расширяют знания о деятельности центров занятости и кадровых агентств.

*Тренерский комментарий:*

Агентства занятости населения – это самые распространенные государственные учреждения, которые помогают безработным найти и устроиться на работу. В Агентстве занятости предоставляют статус безработного и выплачивают денежное пособие по безработице, пока человек подыскивает себе место работы.

Человеку, обратившемуся в АЗН, предлагается пройти собеседование и тестирование, предоставляются консультации.

Основным преимуществом состояния на учете в государственной службе занятости является то, что зарегистрированные граждане сохраняют свой стаж работы и могут получить дополнительную квалификацию.

Помимо государственных, также существуют и с каждым годом становятся все более популярными среди клиентов, негосударственные центры занятости (агентства, биржи). Центры, оказывающие платные услуги, можно разделить на три категории:

- 1) те, что берут плату с предприятия, для которого подбирают работника;
- 2) те, что берут плату с частного лица, обратившегося к ним в поисках работы;
- 3) те, что взимают плату и с предприятия, и с частного лица.

Основной набор услуг этих организаций таков: подготовка «папки документов для работодателя», отбор вакансий (от неквалифицированных работ до работ для специалистов высокого класса), консультации психологов и юристов, обучение и переквалификация на различных семинарах и тренингах.

Выбирая то или другое агентство, обратитесь за советом к людям, которые уже воспользовались их услугами. Если среди ваших знакомых таких нет, вам придется оценивать и выбирать самостоятельно.

Самостоятельный поиск вакансий. Если вы решили не обращаться за помощью и полагаетесь на собственные силы, вам следует сделать следующие шаги:

- почитать и внимательно изучать объявления в газетах, имеющих рубрику «Предлагаем работу»;
- поместить свои объявления о поиске работы в специализированных газетах;
- профессионально составить свое резюме и разослать его в эти фирмы по факсу или в виде письма по почте;
- через несколько дней позвонить по телефону в эти фирмы и узнать, получили ли они ваше письмо и не хотели бы что-либо уточнить.

Кроме того, общаясь со знакомыми, постоянно спрашивайте их об известных им вакансиях.

#### V. РЕФЛЕКСИЯ ⌚ 10 минут

Самые значимые, полезные для Вас эпизоды, упражнения, во время которых удалось что-то лучше понять в себе, в чем-то разобраться...

#### Занятие № 5

*Компетенции:*

1. Знать, что такое резюме и его виды.
2. Уметь составить собственное резюме.
3. Иметь представление о мотивационном (сопроводительном) письме.

#### I. ЗНАКОМСТВО: УПРАЖНЕНИЕ «СУЕТА СУЕТ»

Участники делятся на 1-2-3. Первые номера – монументы. Вторые и третьи – люди.

Монументы подзывают к себе людей и рассказывают, с кем хотят познакомиться и о чем хотят поговорить (какого человека они хотят видеть как потенциальные работодатели). Люди ищут участников, подходящих под заданную характеристику. Можно искать и среди людей и среди монументов. Важно помнить: монументы ходить не могут, а значит, человеку нужно быть посредником между ними.

Если нет людей, строго отвечающих заданным характеристикам, человек подводит монументу того, чьи характеристики наиболее близки. В крайнем случае, человек ведет к монументу того, кто ему понравился.

#### II. УПРАЖНЕНИЕ: «РЕЗЮМЕ» ⌚ 10 минут

*Цель:* Предоставить информацию о резюме.

*Метод:* беседа, обсуждение.

*Описание проведения упражнения:*

1. Дайте определения понятия резюме, расскажите о видах резюме.
2. Обсудите с группой, для чего нужно составлять резюме.
3. На листе бумаги напишите разделы, из которых состоит резюме. Перечислите требования к каждому разделу.
4. Обсудите требования к стилю написания и оформления резюме.
5. Подведите итоги: как можно использовать собственное резюме.

*Результат упражнения:* участники знакомятся с требованиями к написанию резюме.

*Рекомендации:* для проведения этого упражнения вы можете использовать мини лекции в конце упражнения.

### III. УПРАЖНЕНИЕ: «ИДЕАЛЬНОЕ РЕЗЮМЕ» ⌚ 35 минут

*Цель:* Закрепить на практике знания по написанию резюме.

*Метод:* работа в малых группах, презентация.

*Описание проведения упражнения:*

1. Разделите участвующих на несколько малых групп по 4–5 в каждой. Всем группам раздайте маркеры и листы бумаги.

2. Предложите каждой группе выбрать профессию/должность, на которую нужно составить резюме.

3. Задание для всех малых групп: придумать такие сведения о соискателе, которые в наибольшей мере будут отвечать требованиям выбранной должности, составить «идеальное резюме», чтобы результатом явилось приглашение на интервью.

4. Сообщите участвующим, что на выполнение задания отводится 20 минут.

5. Предложите группам выбрать участника, который будет презентовать «идеальное резюме».

6. Сообщите участвующим, что на презентацию дается 2 минуты.

7. Спросите, какая группа желает начать презентацию результатов работы.

8. После каждой презентации предлагайте всем участвующим дополнить предложенный вариант резюме.

9. После презентации всех групп подведите итоги работы: Чем было полезно упражнение?

*Результат упражнения:* участники приобретают практические знания, навыки и компетенции по написанию резюме.

### IV. УПРАЖНЕНИЕ: «МОТИВАЦИОННОЕ (СОПРОВОДИТЕЛЬНОЕ) ПИСЬМО»

*Цель:* Познакомить с мотивационным письмом.

*Метод:* беседа, обсуждение.

*Описание проведения упражнения:*

1. Дайте определения понятия мотивационное (сопроводительное) письмо.

2. Обсудите с группой, для чего нужно составлять мотивационное (сопроводительное) письмо.

3. Обсудите требования к стилю написания и оформления мотивационного (сопроводительного) письма.

4. Подведите итоги: как можно использовать собственное мотивационное (сопроводительное) письмо.

*Результат упражнения:* участники знакомятся с требованиями к написанию мотивационного (сопроводительного) письма.

*Рекомендации:* для проведения этого упражнения вы можете использовать мини лекции в конце упражнения.

### УПРАЖНЕНИЕ: «ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ — СОСТАВИТЬ СОБСТВЕННОЕ РЕЗЮМЕ»

*Цель:* индивидуально закрепить навыки по написанию резюме.

*Метод:* индивидуальная работа.

*Описание проведения упражнения:* дайте задание всем участвующим в тренинге: дома написать собственное резюме для выбранной должности.

*Результат упражнения:* все участники приобретают опыт составления своего резюме для выбранной должности.

*Рекомендация:* для выполнения данного задания участникам понадобятся образцы резюме или распечатки указаний по составлению резюме.

*Тренерские подсказки:* для того чтобы упростить подачу материала по резюме и приблизить ее к нуждам участников тренинга, можно разработать раздаточный материал «Матрица резюме», и предложить его как основу для составления собственного резюме.

#### V. РЕФЛЕКСИЯ: УПРАЖНЕНИЕ ЧЕМОДАН

Нарисуйте на большом листе бумаги чемодан или рюкзак и попросите всех присутствующих по очереди сказать, что бы они хотели взять с собой в дорогу из тех знаний, компетенций и навыков, которые они только что приобрели.

Теоретический материал

Что такое резюме

Резюме потребует от вас практически каждый работодатель, с которым вы столкнетесь в процессе поиска работы. Многие работодатели вообще отказываются разговаривать с кандидатами на работу, прежде чем ознакомятся с их резюме. Коротко говоря, резюме – это одно- или двухстраничное изложение вашей «трудовой биографии», сведений о полученном образовании, а также о квалификации и компетенций, относящихся к работе, на которую вы претендуете. Основное назначение резюме – предоставить потенциальному работодателю удобный и эффективный способ быстро определить, стоит ли вообще продолжать с вами разговор на эту тему.

Примерное резюме

Иванова Мария Ивановна

Республика Молдова, г. Комрат, ул. Ленина, 160.

тел. + 373 298 2 10 50; e-mail: maria@mail.ru

Дата рождения: 11.11.1980

*На замещение должности продавца*

Профессиональная деятельность:

02. 2004 – 12.2004. Акционерное общество “Альфа и бета” руководитель отдела сбыта.

10. 2002 - 02.2004 . Общество с ограниченной ответственностью “Гамма и дельта” продавец.

07. 2000 - 09.2002. Общество с ограниченной ответственностью “Бистро” - повар.

Образование:

2004 – 2009г.г. Комратский государственный университет, экономический факультет, специальность маркетолог (заочная форма).

Дополнительное образование:

2003 - 2004г.г. Школа Профессии „Инсула Сперанцелор” г. Кишинев курсы продавцов.

2002 – 2003г.г. Кишиневское профессиональное училище №2 курсы повар - кондитер

Дополнительная информация:

Знание языков: русский (хорошо), молдавский (удовлетворительно), английский (уровень пользователя компьютера).

Навыки владения компьютером: Windows, Internet.

Деловые качества: ответственность, порядочность, коммуникабельность, организаторские способности.

Матрица резюме

Сведения о себе	ФИО	
	Год рождения	
	Адрес	
	Тел, e-mail	
Цель		
Профессиональный опыт		
Образование		
Дополнительное образование		
Дополнительные навыки		
Деловые качества		

Мотивационное письмо содержит информацию о мотивах, по которым соискатель претендует на получение той или иной должности в конкретной компании. Поскольку мотивационное письмо не отправляют само по себе, а только в паре с резюме, то его еще называют «сопроводительным письмом».

Его цель - представить вас в выгодном для работодателя свете, презентовать Ваши наилучшие стороны, а также мотивировать работодателя отдать предпочтение, именно вам.

Поэтому в сопроводительном письме к резюме немаловажно дать понять, что ваши интересы совпадают с интересами работодателя, и Вы знакомы со спецификой деятельности компании, в которой стремитесь работать.

*Правила оформления мотивационного письма*

Приступая к созданию сопроводительного письма, помните, о том, что это официальный документ, поэтому при его подготовке нужно соблюдать несколько простых правил:

- Мотивационное письмо оформляют на странице формата А4, обязательно указывая кому оно адресовано и на какую должность претендует соискатель.

- Сопроводительное письмо не должно дублировать информацию из резюме.

- Текст мотивационного письма должен быть объективным, не слишком многословным, но и не слишком лаконичным. Обычно его длина составляет от половины до одной страницы А4.

- В тексте сопроводительного письма к резюме не стоит злоупотреблять прописными буквами, художественными шрифтами, а также выделением жирным и подчеркиванием, поскольку это усложняет понимание текста.

- Окончательный вариант мотивационного письма обязательно должен быть проверен «на грамотность»: орфографические и пунктуационные ошибки в нем недопустимы.

- Если Вы отправляете сопроводительное письмо посредством e-mail, не забудьте сохранить его в нужном формате (либо dok, либо pdf).

#### *Построение мотивационного письма*

Текст мотивационного письма желательно поделить на три логических части: вступление, основную и заключительную части.

Во вступительной части сопроводительного письма к резюме указывают причину его отправления (откликаетесь ли Вы на объявление о вакансии, либо просто хотите работать в конкретной компании или клинике), а также должность, на которую Вы претендуете. Вступительная часть мотивационного письма исключительно важна, поскольку отсутствие конкретизации минимизирует ваши шансы попасть на собеседование.

В основной части мотивационного письма можно дать информацию о нынешнем «трудовом положении» (например, указать, ищете Вы основную работу или думаете о совместительстве), перечислить умения, компетенции и навыки (особенно соответствующие интересам работодателя, перечислены в его требованиях и непосредственно касаются работы на вакантной должности), подчеркнуть свои сильные стороны, привести примеры достижений.

Если же у Вас еще нет опыта работы, не стоит писать о том, что целью получения должности является его приобретение. Лучше указать, где и какие практики Вы проходили во время учебы.

Полезно заострить внимание и на тех Ваших интересах, которые совпадают с интересами работодателя, продемонстрировать, что Вы знакомы со спецификой компании, в которую отправляете свой образец письма.

В заключительной части сопроводительного письма нужно поблагодарить того, к кому Вы обращаетесь, за внимание, а также сообщить о том, как с Вами лучше связаться.

Нет универсальных мотивационных писем. Если вы подаете заявки в разные учебные заведения, на разные программы, не используйте одно и то же письмо. Видоизменяйте его в зависимости от специфики программы, меняйте акценты.

Нет универсального рецепта успешного мотивационного письма. Во многом его успех зависит от того, как Вы сумеете показать свои стремления, знания, умения и поставленные цели. Освоить искусство написания мотивационных писем возможно только при постоянной практике. Надеемся, что наши рекомендации помогут вам в этом.

#### *Примеры удачных сопроводительных писем*

Сопроводительное письмо молодого специалиста

Комрат, ул. Солнечная, 13

Директору по персоналу компании «ТТТ»

Ковалевой А.М.

Уважаемая Анна Михайловна, вчера на сайте [www.ТТТ](http://www.ТТТ) я прочитал объявление о программе набора молодых специалистов в Вашу компанию. Один из моих друзей по

институту стажировался и теперь работает у вас. Он высоко отзывается о компании и ее отношении к молодым специалистам.

Я соответствую требованиям для участия в данной программе. Обучение на кафедре маркетинга КГУ дало мне необходимые знания в области маркетинга и финансов, которые я могу успешно применить в Вашей компании. В 2007 г. я прошел летнюю стажировку в отделе маркетинга фирмы JSC, где освоил базовые компетенции маркетолога-практика и ознакомился со спецификой Вашей отрасли. В 2008 г. я в течение месяца стажировался в Лондоне в компании RNB, где получил первый профессиональный опыт и был отмечен руководством.

По окончании вуза я твердо решил работать в мультинациональной компании и по результатам анализа рынка FMCG крайне заинтересован в работе в Вашей быстроразвивающейся и творческой компании.

Я хорошо владею компьютером, свободно говорю и пишу на английском языке, имею водительские права, обучаем, инициативен и креативен.

Заранее благодарю Вас за рассмотрение моей кандидатуры для участия в программе набора молодых специалистов.

Охотно отвечу на все Ваши вопросы по телефону 0298-\*\*\*-\*\*-\*\*.

С уважением, Иван Иванов

Приложение: резюме, рекомендательные письма – 2 шт.

*Краткий вариант*

«Менеджеру по персоналу компании (название)

Здравствуй!

Меня заинтересовала вакансия (должность) в Вашей компании, размещенная на сайте (название – или другой источник). Я соответствую всем требованиям к претендентам на данную позицию. Более подробную информацию Вы можете получить из моего резюме во вложенном файле. Если вас заинтересует моя кандидатура, буду рад ответить на все вопросы.

Спасибо за внимание.

С уважением, (подпись)

Контакты: телефон, E-mail»

Занятие № 6

*Компетенции:*

1. Знать о возможностях и цели рекомендательного письма.
2. Уметь составлять рекомендательное письмо.
3. Уметь использовать коммуникативные компетенции в процессе трудоустройства.

I. УПРАЖНЕНИЕ: ЗНАКОМСТВО ⌚ 10 минут

*Цель:* нестандартный вид знакомства присутствующих; повышение самооценки; создание атмосферы доверия, сотрудничества, совместного творчества.

*Метод:* работа в парах.

*Задание:* Разрекламируй друга: разбившись на пары, необходимо задать несколько вопросов другу и представить его потенциальному работодателю.

*Результат упражнения:* после того как все пары представили друг друга, выясняем, что дала каждому работа над заданием. Отмечаем оригинальные идеи и удачные выступления, дружелюбность атмосферы и важность поддержки.

*Рекомендации:* если рекомендация, представленная вам, покажется достаточной и убедительной, прошу своими аплодисментами высказать решение о приеме на работу.

## II. УПРАЖНЕНИЕ: «ПРЕЗЕНТАЦИЯ ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ»

🕒 20 минут

*Цель:* продемонстрировать навыки написания собственного резюме и получения дополнительной информации по тем пунктам резюме, в отношении которых возникли вопросы или ошибки.

*Метод:* презентация в круге.

*Описание проведения упражнения:*

1. Предложите участникам по желанию презентовать собственное резюме.
2. В круге обсудите возможные варианты ответов по тем пунктам резюме, в отношении которых возникли вопросы или допущены ошибки.
3. Подведите итоги: Какие трудности возникали при написании резюме? Почему было сложно это сделать? Каковы ваши ощущения?

*Результат упражнения:* участники получают практические навыки презентации себя как кандидата на должность с помощью резюме.

## III. УПРАЖНЕНИЕ: «ПОДВОДНЫЕ КАМНИ ТРУДОУСТРОЙСТВА» 🕒 20 минут

*Цель:* Проинформировать об опасностях трудоустройства и мошенничестве со стороны работодателей или посредников.

*Метод:* Обсуждение

*Описание проведения упражнения:*

1. Спросите у группы, что участники знают, какой опыт имеют относительно мошенничества работодателей и посредников.
2. Запишите все варианты ответов на листе бумаги.
3. Обсудите с группой, что такое легальная и нелегальная работа. Как защитить себя от мошенников?
4. Дополните, сообщите новую информацию об опасности трудоустройства за границей.
5. Подведите итоги: Для чего мы выполняли это упражнение? Чем было полезно это упражнение?

*Результат упражнения:* участники получают информацию о существующей опасности торговли людьми, обмане со стороны работодателей и посредников. Повышается уровень сознательности при рассмотрении предложений трудоустройства.

## IV. УПРАЖНЕНИЕ: «РЕКОМЕНДАТЕЛЬНОЕ ПИСЬМО» 🕒 10 минут

*Цель:* дать информацию о рекомендательном (сопроводительном) письме.

*Метод:* общегрупповое обсуждение.

*Описание проведения упражнения:*

1. Спросите у группы, что такое рекомендательное письмо?
2. Подведите итоги: для чего нужно рекомендательное письмо? Обязательно ли нужно его присылать вместе с резюме?

*Результат упражнения:* участники получают необходимые знания о возможностях и цели рекомендательного письма.

*Рекомендации:* для проведения этого упражнения можно использовать мини-лекции в конце раздела.

Теоретический материал

**Рекомендательное письмо** (англ. «Reference Letter» или «Letter of recommendation») - это документ, который предоставляют работодатели, преподаватели или просто знакомые по просьбе тех, кто хочет перейти на другую работу или подает документы на стипендию, грант и т.д.

Целью рекомендательного письма является предоставление объективной и всесторонней информации о конкретном человеке (физическом лице) или организации, предприятии, учреждении (юридическом лице).

Чаще всего рекомендательное письмо представляет собой личный отзыв работодателя о работнике или преподавателя о студенте, обычно с поручительством за него, который тот может предъявить конкретному или любому потенциальному работодателю.

Рекомендательное письмо содержит в себе следующие разделы:

Заголовок.

Как продолжительно и в каком качестве вас знает рекомендатель.

Подтверждение факта работы в компании - что, где, как и когда вы делали (например: «работал с такого-то по такое-то там-то», или «участвовал в таком-то проекте в качестве такого-то»).

Краткая характеристика (Какие ваши ключевые достижения может отметить рекомендатель. Какие ваши сильные стороны может отметить рекомендатель).

Письмо должно быть на фирменном бланке компании, заверено печатью и подписью (печать необязательна, но желательна).

Контактные координаты: должность, фамилия, имя, отчество того, кто подписывает рекомендательное письмо, и его контактный телефон, для возможности подтвердить рекомендацию.

V. УПРАЖНЕНИЕ: «ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ - СОСТАВИТЬ РЕКОМЕНДАТЕЛЬНОЕ ПИСЬМО» ⌚ 10 минут

VI. РЕФЛЕКСИЯ УПРАЖНЕНИЕ: «РУКОПОЖАТИЕ» ⌚ 10 минут

Мы все сегодня плодотворно поработали, и все заслужили благодарность. Пока я считаю до десяти, вы должны успеть поблагодарить друг друга рукопожатием.

Занятие № 7

*Компетенции:*

1. Знать преимущества и недостатки телефонного звонка потенциальному работодателю.

2. Получение навыков эффективного поведения во время телефонного разговора.

I. РАЗМИНКА: УПРАЖНЕНИЕ «НЕЗНАКОМЕЦ» ⌚ 10 минут

Не видя друг друга, формируются пары. Необходимо поздороваться и сказать пару слов о себе. Можно предложить, чтобы участники отгадали своего «визави».

## II. УПРАЖНЕНИЕ: «ПРЕЗЕНТАЦИЯ ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ»

⌚ 20 минут

*Цель:* продемонстрировать навыки написания рекомендательного письма и получения дополнительной информации по тем пунктам письма, в отношении которых возникли вопросы или ошибки.

*Метод:* презентация в круге.

*Описание проведения упражнения:*

1. Предложите участникам по желанию презентовать рекомендательное письмо.
2. В круге обсудите возможные варианты ответов по тем пунктам письма, в отношении которых возникли вопросы или допущены ошибки.
3. Подведите итоги: Какие трудности возникали при написании рекомендательного письма? Почему было сложно это сделать? Каковы ваши ощущения?

*Результат упражнения:* участники получают практические навыки написания рекомендательного письма.

## III. УПРАЖНЕНИЕ: «ТЕЛЕФОННЫЙ ЗВОНОК» ⌚ 20 минут

*Цель:* определить наиболее существенные моменты телефонного разговора, сформулировать максимально эффективно общие рекомендации, которые помогут провести телефонный разговор.

*Метод:* мозговой штурм

*Описание проведения упражнения:*

1. Лист бумаги разделите посередине на две колонки. Над одной поставьте «+», над второй - «-».
2. Предложите группе перечислить преимущества телефонного звонка. Запишите их в колонку со знаком «+».
3. Попросите участвующих назвать недостатки телефонного звонка, запишите их в колонку со знаком «-».
4. Под каждой колонкой поставьте знак «итог» и спросите участников, какие общие рекомендации можно дать для подготовки к телефонному разговору.
5. Предложите участвующим сформулировать общие рекомендации к проведению телефонного разговора, учитывая все перечисленные преимущества и недостатки разговора по телефону.
6. Дополните изложенную участвующими информацию.

Подведите итоги: Чем было полезно упражнение?

*Результат упражнения:* участники получают рекомендации и советы для эффективного проведения телефонного разговора, краткой презентации по телефону.

## IV. УПРАЖНЕНИЕ: «ТЕЛЕФОННЫЙ РАЗГОВОР» ⌚ 20 минут

*Цель:* закрепить приобретенные знания и получить навыки эффективного поведения во время телефонного разговора.

*Метод:* ролевая игра в малых группах.

*Описание проведения упражнения:*

1. Разделите группу на малые группы (4–5 человек).
2. Предложите двум участвующим-добровольцам из каждой малой группы разыграть ситуацию:

«Вы звоните по телефону к будущему работодателю, чтобы получить приглашение на собеседование».

3. Участники садятся в центре малой группы, спиной друг к другу. Один участник выступает в роли работодателя, другой - в роли ищущего работу.

4. Остальные члены малой группы выполняют роли наблюдателей.

5. На выполнение игры отведите 5 минут.

6. Каждая малая группа презентует сделанное: наблюдатели рассказывают о своих наблюдениях, отмечают, что было удачным, вносят предложения по улучшению такой работы.

7. После каждой презентации - обсуждение всей группой.

*Результат упражнения:* закрепление полученных знаний во время проигрывания модели поведения в конкретной ситуации, приобретение опыта через собственные ощущения.

*Рекомендации:*

1. Вероятные осложнения ситуации для проигрывания в малых группах:

- У работодателя нет времени, он очень спешит.
- Работодатель все время поднимает трубки других телефонов.
- Работодатель одновременно разговаривает с Вами и с клиентом.
- Работодатель говорит, что у них нет вакансий. (А Вы точно знаете, что есть, Вам сказала подруга, которая работает в этой фирме.)

2. Следует помнить, что конечная цель игры - добиться назначения собеседования.

V. ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ: ЖЕЛАЕМАЯ РАБОТА. ⌚ 5 минут

VI. РЕФЛЕКСИЯ: ПИРАМИДА ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ЧУВСТВ ⌚ 5 минут

Тренер говорит, что за сегодняшнее занятие мы построили новые знания, а теперь построим пирамиду положительных чувств. По принципу добровольности все присутствующие выходят в центр круга и «сооружают» из рук пирамиду, кладя свою руку сверху на руки других, при этом говорят, какие ценности они положили в основание пирамиды.

Занятие № 8

*Компетенции:*

1. Знать различные виды собеседования.
2. Отработка навыков прохождения собеседования.

I. ЗНАКОМСТВО: УПРАЖНЕНИЕ «КЕЛЬТСКОЕ КОЛЕСО»

⌚ 10 минут

По легенде древних кельтов все люди делятся по сторонам света.

**Люди с Севера** - это люди действия. Лидеры, которые делают дело. Люди, которые идут к цели любыми путями, не оглядываясь на средства.

**Люди с Запада** - это люди расписаний, расчетов, точности, дисциплины.

**Люди с Востока** - это люди творчества. Много идей, но при этом они не всегда занимаются их реализацией.

**Люди с Юга** - обеспечивают теплые отношения и комфорт в группе. Атмосфера в группе важнее поставленной цели, движения вперед.

По легенде Древних кельтов, для достижения гармонии в каждой группе, а также в каждом человеке должны присутствовать все стороны света, хотя какая-то и преобладает. Это и представляет собой замкнутое кельтское колесо.

Члены группы разделяются на подгруппы по своей предрасположенности по сторонам света. Если человек колеблется, ему предлагают выбрать сторону света, к которой он относит себя в настоящий момент.

Цель каждой стороны света:

Представить себя, сделать рекламу своих качеств потенциальному работодателю.

Ответить на вопрос: зачем ей нужны остальные стороны света.

Предложить, как наилучшим образом организовать разделение обязанностей по сторонам света для решения общих задач.

Если в группе не оказывается какой-то стороны света, то на выступлениях ее роль берет на себя ведущий, а внимание группы обращается на то, что из-за отсутствия этой стороны в группе возникнут определенные проблемы.

II. ПРОВЕРКА ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ: анализ результатов.

III. УПРАЖНЕНИЕ «ВИДЫ СОБЕСЕДОВАНИЯ» ⌚ 10 минут

*Цель:* ознакомить группу с различными видами проведения собеседования.

*Метод:* информация.

*Описание проведения упражнения:*

1. Рассказать о видах собеседования.
2. Предложить участникам, которые проходили собеседование, поделиться своим опытом.
3. Подведите итоги: каким образом полученная информация помогает участникам?

*Результат упражнения:* участники узнают о разных видах собеседования; обсуждают каждый вид собеседования. Знакомятся с опытом участников, которые проходили собеседование

Теоретический материал

Виды собеседований

Существует несколько видов собеседований. Чаще всего собеседования проводят «с глазу на глаз». Однако практикуют и другие, психологически более сложные для кандидатов способы. Например, один сотрудник организации встречается с несколькими кандидатами и кандидатками, либо с одним претендентом встречаются 2–3 сотрудника. Представитель фирмы, который ведет беседу, имеет возможность одновременно оценивать всех присутствующих кандидатов, находящихся при этом в экстремальной для них (конкурентной) ситуации. А на встрече с несколькими работниками компании претендента на должность обычно засыплют «градом вопросов».

Если вы принимаете участие в конкурсе на замещение вакансии, то, скорее всего, пройдете несколько этапов отбора.

Схема этого конкурса может выглядеть так:

1. Первичный отбор - работа с поданными анкетами, резюме и другими документами. Возможно психологическое тестирование.

2. Собеседования с работниками отдела управления персоналом — для предоставления и получения дополнительной информации. При этом учитывают особенности организации и специфику должности.

3. Собеседования со специалистами для выявления ваших профессиональных компетенций. Вопросы могут быть биографическими (имели ли вы опыт в...?) и ситуационными (как вы будете действовать в случае...?). Например, если вы - бухгалтер, вас могут спросить, как вы будете начислять тот или иной налог.

4. Беседа с руководителем, отвечающим за подбор персонала.

5. Испытание (испытательный срок).

6. Решение о принятии на должность.

Очень важно перед собеседованием собрать как можно больше информации о фирме, где вы намереваетесь работать, и об обязанностях, которые вам придется выполнять на будущей должности.

Перед собеседованием заранее подготовьте все материалы, которые могут понадобиться: дополнительные экземпляры резюме, образцы своей работы, рекомендательные письма, дипломы и сертификаты, а также прочие нужные бумаги.

IV. УПРАЖНЕНИЕ «КАК ВЕСТИ СЕБЯ ВО ВРЕМЯ СОБЕСЕДОВАНИЯ» ⌚ 20 минут

*Цель:* предоставить информацию об эффективном поведении кандидата на должность во время собеседования.

*Метод:* работа в малых группах, презентация.

*Описание проведения упражнения:*

1. Разбейте всех участников на две малые группы. Дайте каждой группе маркер и бумагу.

2. Первой группе поручите написать рекомендации о том, как правильно вести себя во время собеседования.

3. Второй группе дайте задание написать, чего не следует делать во время собеседования.

4. Сообщите участвующим, что на задание отводится 10 минут.

5. Предложите группам презентовать выполненное задание.

6. После каждой презентации спросите группу, есть ли замечания или дополнения.

Проведите обсуждение, запишите дополнения.

7. Подведите итоги: Чем было полезно для участников проведенное упражнение.

*Результат упражнения:* участники обмениваются опытом, узнают, как эффективнее вести себя во время собеседования.

V. УПРАЖНЕНИЕ «СОБЕСЕДОВАНИЕ» ⌚ 30 минут

*Цель:* отработка навыков прохождения собеседования.

*Метод:* ролевая игра.

*Описание проведения упражнения:*

*Вариант 1.*

1. Объясните группе, что ролевая игра будет проводиться в малых группах.

2. Распределите участвующих на 2–3 группы.

3. Каждую группу разделите на две части.

4. Подробно объясните задание всем участвующим:

Сначала первая часть каждой группы будет представлять комиссию работодателя, а вторая часть будет играть роль кандидатов на вакансии. Кандидаты поочередно проходят собеседование.

После проведения собеседования со всеми кандидатами, тот, кто играл роль работодателя, будет играть роль кандидатов на должности, а те участники, которые играли роль соискателей, будут играть роль работодателей.

Исполняя роль работодателей, участники могут задавать по 2–3 вопроса, обсуждавшиеся в предыдущем упражнении и записанные на листе бумаги; после окончания интервью члены комиссии говорят кандидатке только «Благодарим».

Исполняя роль кандидатки на должность, перед собеседованием каждый участник называет должность, на которую будет проводиться собеседование.

Во время игры не используются собственные имена и фамилии, должность лучше выбирать отличную от тех, на которые участники претендуют в реальной жизни.

5. На выполнение игры дайте 10 минут для первой части группы и 10 минут для второй части группы.

6. Когда игра закончена, попросите всех участвующих «выйти из своих ролей» и вернуться в круг.

7. Попросите всех участвующих по кругу рассказать о своих наблюдениях и ощущениях в каждой роли;

*Вопросы для обсуждения:*

- Какое впечатление произвела игра?
- Что они чувствовали, выполняя разные роли?
- Легко ли было проходить собеседование?
- Возникали ли трудности, какие именно?
- Для чего выполнялось упражнение?

Результат упражнения: участники отработывают практические навыки прохождения собеседования.

*Рекомендации:* в некоторых упражнениях мы проводим обсуждение по желанию участников, а в этом упражнении желательно, чтобы высказались все участники.

Это позволит тренерам проследить, есть ли проблемы, возникали ли какие-либо трудности при выполнении упражнения и отреагировать на это. Возможные вопросы тренеров во время этой обратной связи: «Как у Вас проходило упражнение? Какие роли Вы выполняли? Какие трудности Вы испытывали в той или иной роли? Какая роль Вам понравилась больше всего? Как Вы себя сейчас чувствуете?»

Для тренеров важно называть все, что происходит, «Упражнением», а не «Собеседованием», чтобы участники не входили в роль слишком сильно.

При выполнении этого упражнения существует опасность, что участники слишком углубятся в роль, или же спроектируют на нее свои неудачи (в прошлом). Нужно подчеркнуть, что не следует выбирать ту должность, на которую они хотят трудоустроиться или уже проходили собеседование (если так случилось, нужно поменяться карточками с другой подгруппой). Желательно обратить внимание участников на то, чтобы во время ролевой игры они не называли себя по собственному имени. Если

человек неуверен в себе, ему целесообразнее начать с роли работодателя или наблюдателя.

Можно обсудить возможность проведения этой ролевой игры дома с теми людьми, которым участники доверяют. Это уместно, когда участник идет на реальное собеседование, уже располагает информацией о работодателе, фирме, должности и т.д. Можно также проговаривать основные моменты собеседования вслух перед зеркалом.

После обсуждения обязательно проследите, чтобы все участники вышли из роли. Для этого существует несколько путей. Иногда достаточно, чтобы тренер просто сказала, что сейчас мы продолжим работать на тренинге, перейдем к выполнению следующего упражнения. После упражнения следует провести «Разминку». Нужно, чтобы участники (для лучшего выхода из роли) пересели с места, где проходила ролевая игра.

Если после проведения игры в малых группах есть желающие продемонстрировать проведение собеседования для всей группы, нужно это сделать и обсудить в общем кругу. Но затем обязательно вернуться к обсуждению того, что происходило в малых группах.

#### Подготовка к собеседованию

Подготовка к собеседованию включает в себя следующие основные этапы:

1. Сбор информации о компании, в которой Вы будете проходить собеседование.
2. Важные для подготовки аспекты.
3. Рекомендации, касающиеся поведения и стиля общения в процессе интервью.
4. Вопросы, которые Вам могут задать на собеседовании.
5. О чем можете спросить Вы.
6. Поведение после собеседования.

#### *1. Сбор информации о компании, в которой вы будете проходить собеседование:*

- Какую продукцию, или какие услуги предлагает организация?

Сведения, которые следует собрать заранее:

- Где и кому реализуется продукция?
  - Сколько лет существует организация?
  - Насколько изменились основные задачи организации со времени ее основания?
  - Достаточно ли стабилен состав руководства или начальство часто меняется?
  - Является ли организация государственной или частной собственностью?
  - Являются ли услуги организации или ее продукция сезонными? Являются ли таковыми условия найма?
  - Проводилось ли сокращение штата в последние три года? Почему?
  - Входит ли организация в какое-нибудь более крупное объединение?
  - Много ли внимания уделяет организации пресса? Почему? Какова оценка: положительная или отрицательная?
  - Отличается ли организация консервативным отношением к служащим?
  - Какие новые проекты разрабатываются в организации? Базируется ли организация только внутри страны или имеет зарубежные отделения и связи с зарубежьем?
  - Относится ли организация к растущей отрасли?
  - Какие перспективы существуют у отрасли?
- #### *2. Пути получения полезной информации:*

- Проспекты и рекламные брошюры предприятия.
- Информация в СМИ.
- Объявления и другая информация в офисе фирмы.
- Сотрудники этой организации (можно узнать много полезных вещей, но нужно учитывать субъективность окраски таких рассказов).

### 3. Важные для подготовки аспекты:

- Соберите все необходимые документы, просмотрите их.
- Ложитесь спать несколько раньше обычного.
- Всю одежду подготовьте с вечера. Дамам рекомендуется надевать на собеседование костюм, допускается брючный. Если Вы собираетесь на интервью в строительную организацию или дизайнерскую фирму, можно позволить себе одеться в более свободном стиле. Постарайтесь узнать заранее, принят ли в фирме деловой или более свободный стиль одежды, но в любом случае на интервью лучше одеться более официально. Если появление на работе в джинсах считается в этой фирме в порядке вещей, Вы сможете себе это позволить, когда начнете работать, но на интервью в свитере и джинсах приходиться не стоит. Не стоит пользоваться парфюмерией с резким ароматом.

- Распланируйте свое время. Лучше прийти на несколько минут раньше. Это позволит Вам сориентироваться в незнакомой обстановке.

### VI. РЕФЛЕКСИЯ ⌚ 10 минут

20 причин, по которым не получают работу

В порядке значимости:

1. Жалкий внешний вид.
2. Манеры всезнайки.
3. Неумение изъясняться: слабый голос, плохая дикция, грамматические ошибки.
4. Отсутствие плана карьеры: нет четких целей и задач.
5. Недостаточно искренности и уравновешенности.
6. Отсутствие интереса и энтузиазма.
7. Невозможность участия в делах, помимо обусловленного графика.
8. Чрезмерная заикленность на деньгах: заинтересованность в высокой оплате.
9. Низкая успеваемость во время учебы.
10. Нежелание начать снизу: ожидает слишком многого и слишком быстро.
11. Недостаток такта.
12. Недостаток вежливости.
13. Презрительные отзывы о предыдущих работодателях.
14. Недостаточное умение ориентироваться в обществе.
15. Выраженное нежелание учиться.
16. Нерешительность.
17. Неудачная семейная жизнь.
18. Недостаточное чувство юмора.
19. Неспособность воспринимать критику.
20. Опоздание на собеседование без уважительных причин.

Занятие № 9

*Компетенции:*

1. Отработка навыков общения и поведения в первый рабочий день.

I. РАЗМИНКА: УПРАЖНЕНИЕ «ЗАКОНЧИТЬ ПРЕДЛОЖЕНИЕ»

🕒 10 минут

Техника «Закончить предложение...» предусматривает, что предложение надо сказать полно, без сокращений (неудачное начало упражнения, если тренер говорит: «Скажите - я ...» - а участник или участница лишь прибавляют «...что я...»).

- На предыдущих занятиях я приобрел или приобрела...

Краткое обсуждение

Легко ли было выполнять это упражнение? Если нет, то в чем именно была сложность?

Что вы ощущали, когда сами говорили эту фразу? Когда слушали других?

В каких жизненных ситуациях можно использовать это упражнение?

II. ПРОВЕРКА ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ: анализ результатов.

🕒 10 минут

III. УПРАЖНЕНИЕ: «Я - ГЛАЗАМИ РАБОТОДАТЕЛЯ» 🕒 15 минут

*Цель:* определить общие требования к кандидату, поставив себя на место работодателя.

*Метод:* индивидуальная работа, дискуссия в круге.

*Описание проведения упражнения:*

1. Дайте задание всем участвующим определить возможные требования к желаемой должности, представив себя на месте работодателя.

2. На индивидуальную работу отвести 5–7 минут.

3. Предложите группе по кругу презентовать выполненное задание: назвать должность и требования к ней.

4. Обсудите, на какие требования работодатели обращают наибольшее внимание.

5. Подведите итоги: Для чего выполнялось это упражнение? Какие трудности возникли во время его выполнения?

*Результат упражнения:* Участники определяют знания, компетенции, навыки и личные качества, необходимые для желаемой должности.

IV. УПРАЖНЕНИЕ: «ГДЕ И КАКУЮ ИНФОРМАЦИЮ ИСКАТЬ О ПОТЕНЦИАЛЬНОМ РАБОТОДАТЕЛЕ» 🕒 15 минут

*Цель:* определить пути поиска информации о работодателе

*Метод:* работа в малых группах, презентация

*Описание проведения упражнения:*

1. Разбейте участников на две группы. Дайте каждой группе маркер и бумагу.

2. Первой группе поручите написать, какую информацию следует иметь о будущем работодателе.

3. Второй группе дайте задание написать, где можно найти информацию о будущем работодателе.

4. Сообщите, что на выполнение задания дается 10 минут.

5. Предложите первой группе презентовать выполненное задание.

6. Предложите второй группе презентовать выполненное задание.

7. После каждой презентации попросите всех участвующих дополнить свои варианты ответов.

8. Подведите итоги: Для чего нам нужна информация о работодателе?

*Результат упражнения:* участники приобретают навыки по определению и поиску информации, которая поможет как можно больше узнать о потенциальном работодателе и успешно пройти собеседование.

V. РЕФЛЕКСИЯ: УПРАЖНЕНИЕ «ПОЖЕЛАНИЕ» ⌚ 15 минут

Вспомните наше первое упражнение. А теперь на листе бумаги напишите пожелание участнику тренинга и передайте его одному из присутствующих (по вашему выбору).

Занятие № 10

*Компетенции:*

1. Знать основы поведения и общения в первый рабочий день.

*Цель:* получение знаний и отработка навыков общения и эффективного поведения, которые могут повлиять на дальнейшую работу и отношение коллег по работе, а также безошибочное заполнение необходимых документов.

I. РАЗМИНКА: УПРАЖНЕНИЕ «ПРИОБРЕТЕНИЕ» ⌚ 10 минут

Определите качество, которое вы приобрели на протяжении предыдущих занятий.

II. УПРАЖНЕНИЕ: «ТРУДОВОЙ ДОГОВОР» ⌚ 30 минут

*Цель:* обучить навыкам заполнения трудового договора и поиска ошибок и недочетов, содержащихся в нем.

*Метод:* информация, работа в мини-группах, дискуссия в группе.

*Описание проведения упражнения:*

Дать понятие трудового договора, рассказать о его назначении и видах.

Рассказать о том, что должно содержаться в трудовом договоре, и о типичных ошибках

Разделить участников на мини – группы по 2 человека.

Раздать каждой мини — группе бланк неверно составленного трудового договора, в котором участники должны будут найти ошибки.

Провести обсуждение в кругу тех ошибок, которые были замечены.

По необходимости добавить те исправления, которые не были замечены участниками.

Вопросы для обсуждения:

Для чего мы делали это упражнение?

Какие пункты в трудовом договоре были для вас наиболее трудными?

*Результат упражнения:* участники учатся различать верно, и неверно составленные договоры, выявлять типичные ошибки при заполнении трудовых договоров.

III. УПРАЖНЕНИЕ « ПЕРВЫЙ РАБОЧИЙ ДЕНЬ» ⌚ 15 минут

*Цель:* определить основные моменты общения и поведения в первый рабочий день.

*Метод:* мозговой штурм

*Описание проведения упражнения:*

1. Группе дается задание подумать над тем, как нужно себя вести в первый рабочий день.
2. Ответы записываются на флипчарт. При необходимости тренер дополняет список.
3. Обсудить предложенные варианты.
4. Сравнить предложенные варианты с рекомендациями, данными в раздаточном материале.

*Результат упражнения:* участники получают рекомендации по эффективному поведению в первый день работы.

#### IV. УПРАЖНЕНИЕ «НОВЕНЬКИЙ» ⌚ 30 минут

*Цель:*

1. Продемонстрировать различные ситуации, которые могут возникнуть в работы первый день.
2. Отработать навыки общения и поведения в первый рабочий день.

*Метод:* ролевая игра

*Описание проведения упражнения:*

1. В круг приглашаются 4-7 добровольцев.
2. Распределяются роли: «новенький», руководитель, члены коллектива.
3. Добровольцы между собой договариваются о том, в какой организации/предприятии будут происходить события (это может сделать тренер).
4. Руководитель и члены коллектива вырабатывают между собой стратегию поведения по отношению к «новенькому» (доброжелательность, равнодушие, любопытство, агрессия, пренебрежение и т. д.).
5. Задача «новенького» произвести хорошее впечатление и «влиться» в коллектив.
6. Остальные участники наблюдают за происходящим и записывают замечания.
7. После обсуждения игра повторяется до тех пор, пока не будут учтены все замечания.

*Результат упражнения:* наглядно демонстрируются ситуации, которые могут возникнуть на новом рабочем месте и отрабатываются навыки эффективного общения и поведения в новом коллективе.

Теоретический материал

Трудовой договор: понятие, содержание, виды

1. Понятие трудового договора.

Трудовой договор - соглашение между работодателем и работником, в соответствии с которым работодатель обязуется предоставить работнику работу по обусловленной трудовой функции, обеспечить условия труда, предусмотренные настоящим Кодексом, законами и иными нормативными правовыми актами, коллективным договором, соглашениями, локальными нормативными актами, содержащими нормы трудового права, своевременно и в полном размере выплачивать работнику заработную плату, а работник обязуется лично выполнять определенную этим соглашением трудовую функцию, соблюдать действующие в организации правила внутреннего трудового распорядка. Сторонами трудового договора являются работодатель и работник. Работодателем может быть юридическое лицо или физическое

лицо (как правило - индивидуальный предприниматель). Работником может быть гражданин не моложе 16 лет (допускается приём на работу для выполнения лёгкого труда в свободное от учёбы время по достижении 14-летнего возраста с согласия родителей, усыновителей, попечителя).

## 2. Содержание трудового договора.

Под содержанием договора понимаются его условия, определяющие права, обязанности и ответственность сторон. Условия трудового договора подразделяются на производные (установленные действующим законодательством, например, о заработной плате) и непосредственные (устанавливаемые соглашением сторон, например, об испытательном сроке).

Производственные условия делятся на существенные, без которых трудовой договор невозможен, и дополнительные. К существенным условиям относятся условия о месте работы, о трудовой функции работника (профессии, специальности, квалификации), об условиях оплаты труда, о виде и сроке действия трудового договора (контракта).

## 3. Порядок заключения трудового договора.

Трудовой договор (контракт) заключается в письменной форме в двух экземплярах (один работодателю, другой – предпринимателю). Приём на работу оформляется приказом (распоряжением) администрации, которое объявляется работнику под расписку. Фактическое допущение к работе считается заключением трудового договора, даже если он не был надлежащим образом оформлен. Законом могут быть предусмотрены случаи, когда работнику не может быть отказано в заключении трудового договора (например, при переводе работника), а также ограничения при заключении трудового договора

Какие документы подписывать

Прежде чем что-то подписывать, очень внимательно прочитайте весь текст.

Это должно стать вашим правилом. Обратите внимание на условия контракта, касающиеся ваших обязанностей и обязанностей фирмы. Также проверьте, нет ли противоречий между условиями трудового соглашения и правами и гарантиями, установленными законодательством. Особенно внимательно отнеситесь к той части трудового контракта, которая касается его расторжения, а именно: при каких условиях возможно одностороннее расторжение контракта со стороны руководителя и со стороны работника. Если чего-то не понимаете, посоветуйтесь с тем, кто более компетентен или лучше знаком с подобными документами. Этим человеком может быть ваш муж, занимающий руководящую должность и имеющий дело с персоналом, подруга, которая недавно устраивалась на работу и консультировалась с юристом по поводу своего контракта, и др. Лучше всего, конечно же, посоветоваться со специалистом.

Нужно четко осознать: вы отвечаете за все, под чем подписались. Если вы подписали договор о материальной ответственности, то будете отвечать за все ценности, которые вам передадут, - то ли на сохранение, то ли для продажи, то ли для использования в работе. Такая ответственность наступает с того момента, когда вы подписали документ о получении ценностей. Это может быть накладная на получение товара для продажи, акт приемки ценностей на сохранение, акт приемки офисной техники и т.п. Одна подписанная или не подписанная бумага может кардинально изменить ситуацию в вашу пользу или против вас.

По принятии на работу с вами проведут или не проведут инструктажи по охране труда и противопожарной безопасности и обязательно дадут расписаться о прохождении таких инструктажей без риска для здоровья. После всех этих предостережений у вас, наверное, сложилось такое впечатление: чем больше документов подписываешь, тем большую ответственность на себя возлагаешь. Это действительно так. Если уж подписываете что-то, то внимательно читайте и тщательно взвешивайте. Когда документы подписаны, остается качественно выполнять свою работу, и успех обязательно придет.

Первая неделя на работе

Несколько советов в отношении начала работы:

1. Будьте оптимистически настроенной и доброжелательной. Ваше сегодняшнее положение - это результат определенного жизненного пути и ваших жизненных убеждений. Поэтому полюбите и «благословите» все на этой работе: сидящих рядом людей, комнату, где вы работаете, мебель, которая ее заполняет.

2. Спокойно воспринимайте некоторую отчужденность ваших коллег в первые дни работы. Ведь они уже выработали стереотипы поведения друг с другом, а чего ждать от вас, - пока не знают. Будьте доброжелательной, спокойной и ненавязчивой, вежливо благодарите за любую помощь или совет, и эти люди примут вас в свой круг.

3. В первые дни работы вам предстоит четко выяснить, каковы ваши функциональные обязанности и кто является вашим непосредственным руководителем и подчиненными, - чтобы в дальнейшем не выполнять чужих обязанностей. Поэтому попросите руководителя (если он этого не сделал сразу) помочь вам в этом.

4. Спрашивайте ваших коллег о том, чего не знаете или не умеете. Попросите показать, как работает та или другая модель сканера, или спросите совета, куда лучше ходить обедать. Людям приятно, когда к ним обращаются за помощью.

5. Приходите вовремя, качественно выполняйте свою работу, будьте доброжелательной и корректной, и новое место станет для вас самым любимым местом работы!

V. ИТОГ: УПРАЖНЕНИЕ «ДЕРЕВО УСПЕХА» ⌚ 15 минут

Групповая работа по кругу

*Обращение к группе:*

• Давайте посадим дерево, которое станет деревом нашего успеха. Для этого на полученных листах напишите свои пожелания: «Что вы хотите пожелать друг другу для успешной жизни».

Присутствующие пишут свои ответы на небольших листах бумаги (за 7-8 мин.), затем зачитывают их и прикрепляют на соответствующем месте рисунка «Дерево успеха».

*Тренерская подсказка*

Рисунок «Дерево успеха» нужно нарисовать заранее на большом листе бумаги. Небольшие листы желательно вырезать из цветной бумаги в виде листиков и цветов/плодов. Для того чтобы эти «цветочки-ягодки» можно было прикрепить на «Дереве», нужно мазнуть их с обратной стороны клеем-карандашом или использовать скотч. Это упражнение так же служит командообразующим целям.

## **Declarația privind asumarea răspunderii**

Subsemnata, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Numele de familie, prenumele Beanova Irina

Semnătura

Data 21.01.2025

## Curriculum Vitae



Beanova Irina

📍 Republica Moldova, mun. Comrat, str. Comsomolului, 62.

✉ irinabeanova@mail.ru

+373 76762771

15.01.1970

Cetățenia: Republica Moldova

### Educație și formare

2010-2014

Ciclul III al studiilor universitare – doctorat  
Universitatea Liberă Internațională din Moldova,  
Psihologie socială

2007-2009

Ciclul II al studiilor universitare – masterat  
Universitatea Liberă Internațională din Moldova  
Psihologie

1987-1991

Ciclul I Institutul Pedagogie de Stat din Tiraspol, Facultatea de Pedagogie,  
specialitatea „Pedagogia și metodică instruirii primare”

### Cariera profesională

2005- present

Lector universitar. Universitatea de Stat din Comrat, Catedra de Pedagogie și  
Psihologie mun. Comrat, RM

2004 - 2015

Lector superior universitar, catedra Pedagogie, Universitatea de Stat din Comrat,  
or. Comrat.

1996 - 2004

Lector universitar, catedra Pedagogie, Universitatea de Stat din Comrat,  
or. Comrat.

1991- 1996

Școală № 6 din Comrat, învățător de clase primare.

### Stagii

22.12.18.

Сертификат №5 Семинар Самообразование как главное условие  
повышения квалификации современного педагога (30 часов).

07.02.18.

Объединение русских педагогов Молдовы «Учитель», Кишинев, Молдова  
Сертификат №36 Дидактическое ателье Современный урок: работаем по-  
новому (30 часов). Объединение русских педагогов Молдовы «Учитель»,  
Кишинев, Молдова

- 25.04.18-14.10.18. Сертификат №000066515 от 27.02.19. Програма непрерывного образования дидактических кадров «*Abordări inovative în procesul de învățământ*» (300 часоv, 10 кредитов), КГУ Комрат, Молдова
- 25.04.18-14.10.18. Сертификат №0000665139 от 27.02.19. Програма непрерывного образования дидактических кадров «*E-teaching (tehnologii avansate de instruire prin utilizarea TIC)*» (300 часоv, 10 кредитов), КГУ Комрат, РМ
- 01.12.21. *Повышение квалификации по программе «Визуализация правильно. Инструменты визуального образования». (16 часоv). Онлайн-школа On-skills.ru*

### **Domeniul de interese științifice**

Psihologie socială, Psihologie pedagogică

Limba maternă

Rusă

Alte limbi cunoscute

	Înțelegere		Vorbire		Scriere
	Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral	Exprimare scrisă
română	A1	A2	A2	A2	A2
engleză	B1	A2	B1	B1	B1

(\*) Nivelul Cadrului European Comun de Referință Pentru Limbi Străine

### **Competențe și abilități sociale**

Abilități capacități de comunicare, aptitudini de motivare a echipei. Adaptabilitate la mediul intercultural, aspirația permanentă de perfecționare a competențelor sociale și profesionale, spirit de inovație.

### **Competențe și aptitudini organizaționale**

Lider (manager). Trainer – formator

### **Participări la conferințe naționale și internaționale (selectiv)**

Международная научно-практическая конференция, посвященная 20-летию ULIM. Кишинев, 2012

Международная научно-практическая конференция «Инновационное развитие Республики Молдова: национальные задачи мировые тенденции» КГУ, 7-8 ноября 2013, Комрат

Международная научно-практических конференциях «Наука, Культура, Образование», Комрат (ежегодно)

Международная научно-практической конференция Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. – Москва: РУДН, 2018.

**Utilizarea computerului**

Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint).

**Alte competențe și abilități**

Empatie, comprehensiune în comunicarea interpersonală, creativitate în orice activitate, permanenta tentație de a cunoaște și dezvolta abilități noi, spirit de echipă, capacitate de elaborare a ideilor și proiectelor noi, implicare activă în proiecte sociale și psihosociale etc.

