

ТОМ 6, №4, 2023

eISSN 2658-7165

РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология

Общая психология / Психология личности / Психофизиология / Педагогическая психология / Социальная психология / Возрастная психология / Коррекционная психология / Дефектология / Общая педагогика



Ψ



www.inov-ppd.ru
DOI 10.23947/2658-7165



Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология

Рецензируемый научно-практический журнал (издается с 2017 года)

eISSN 2658-7165

DOI: 10.23947/2658-7165

Том 6, № 4, 2023

Целью журнала является содействие распространению нового и актуального научного знания в области психологии, педагогики, дефектологии путем публикации научных работ, выполненных и подготовленных к публикации в соответствии с международными издательскими стандартами.

Журнал входит в Перечень ВАК с 28.11.2022 г. по следующим специальностям:

- 5.3.1. — Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)
- 5.3.2. — Психофизиология (психологические науки)
- 5.3.2. — Психофизиология (биологические науки)
- 5.3.4. — Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)
- 5.3.5. — Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки)
- 5.3.7. — Возрастная психология (психологические науки)
- 5.3.8. — Коррекционная психология и дефектология (психологические науки)
- 5.8.1. — Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

Индексация:	РИНЦ, CyberLeninka
Наименование органа, зарегистрировавшего издание	Свидетельство о регистрации средства массовой информации ЭЛ № ФС 77 – 71604 от 13 ноября 2017 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.
Учредитель и издатель	Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (ДГТУ).
Периодичность	6 выпусков в год
Адрес учредителя и издателя	344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1.
E-mail	inovppd@gmail.com
Телефон	+ 7(908)–506–1906
Сайт	https://inov-ppd.ru
Дата выхода в свет	30.08.2023





Innovative science: psychology, pedagogy, defectology

Peer-reviewed scientific and practical journal (published since 2017)

eISSN 2658-7165

DOI: 10.23947/2658-7165

Vol. 6, no. 4, 2023

The purpose of the journal lies in the contribution to improving the quality of scientific research in the fields of psychology, psycholinguistics, pedagogy, and defectology. Our impact is made by publishing scientific works, written and prepared in accordance with international standards.

The journal has been included in the List of the Higher Attestation Commission since 11.28.2022 in the following specialties:

- 5.3.1. — General psychology, personality psychology, history of psychology (psychological sciences)
- 5.3.2. — Psychophysiology (psychological sciences)
- 5.3.2. — Psychophysiology (biological sciences)
- 5.3.4. — Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments (psychological sciences)
- 5.3.5. — Social psychology, political and economic psychology (psychological sciences)
- 5.3.7. — Age psychology (psychological sciences)
- 5.3.8. — Correctional Psychology and Defectology (psychological sciences)
- 5.8.1. — General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

<i>Indexing:</i>	Russian Scientific Citation Index, CyberLeninka
<i>Name of the body that registered the publication</i>	Mass media registration certificate ЭЛ № ФС 77 – 71604 dated 13 November, 2017 issued by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media.
<i>Founder and publisher</i>	Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Don State Technical University (DSTU).
<i>Periodicity</i>	6 issues per year
<i>Address of the founder and publisher</i>	Gagarin Sq. 1, Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation.
<i>E-mail</i>	inovppd@gmail.com
<i>Telephone</i>	+ 7(908)–506–1906
<i>Website</i>	https://inov-ppd.ru
<i>Date of publication</i>	30.08.2023



Главный редактор — Ирина Владимировна Абакумова, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Заместитель главного редактора — Павел Николаевич Ермаков, доктор биологических наук, профессор, академик РАО, (Южный федеральный университет, Российская Федерация);

Редакционный совет

Алла Константиновна Белоусова, доктор психологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Валерий Павлович Беянин, доктор филологических наук, профессор, Университет Торонто (Торонто, Канада);

Ася Суреновна Берберян, доктор психологических наук, профессор, Российско-армянский (славянский) университет (Ереван, Армения);

Марина Блувштейн, доктор философских наук, профессор, Центр адлерианской практики и исследований в Университете Адлера (Чикаго, США);

Евгений Федорович Бороховский, доктор психологических наук, доцент, университет Конкордия (Конкордия, Канада);

Владимир Пантелеймонович Борисенков, доктор педагогических наук, профессор, МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Российская Федерация);

Ольга Владимировна Гукаленко, доктор педагогических наук, профессор, Институт стратегии развития образования РАО (Москва, Российская Федерация);

Юрий Петрович Зинченко, доктор психологических наук, профессор, МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Российская Федерация);

Лазарь Стошич, доктор технических наук, профессор, университет UNION Nikola Tesla (Белград, Сербия).

Редакционная коллегия

Валентина Владимировна Абраухова, доктор педагогических наук, профессор Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Виталий Вадимович Бабенко, доктор биологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Зинаида Игоревна Березина, доктор психологических наук, доцент, Ростовский государственный медицинский университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Вера Александровна Лабунская, доктор психологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Елена Викторовна Воробьева, доктор психологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Татьяна Ивановна Власова, доктор педагогических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Максим Николаевич Дмитриев, кандидат медицинских наук, доцент, Ростовский государственный медицинский университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Александр Викторович Дятлов, доктор социологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Надежда Федоровна Ефремова, доктор педагогических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Лаура Цраевна Кагермазова, доктор психологических наук, профессор, Чеченский государственный педагогический университет (Грозный, Российская Федерация);

Анатолий Викторович Карпов, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова (Ярославль, Российская Федерация);

Ирина Александровна Кибальченко, доктор психологических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Лариса Михайловна Кобрин, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Анжелика Ильинична Лучинкина, доктор психологических наук, профессор, Крымский инженерно-педагогический университет (Симферополь, Российская Федерация);

Татьяна Викторовна Лисовская, доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка (Минск, Белоруссия);

Наталья Александровна Лызь, доктор педагогических наук, профессор, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Евгений Ефимович Несмеянов, доктор философских наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Ольга Савельевна Мавропуло, кандидат педагогических наук, доцент, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Елена Александровна Макарова, доктор психологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Елена Валерьевна Муругова, доктор филологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Влада Игоревна Пищик, доктор психологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Марина Леонидовна Скуратовская, доктор педагогических наук, доцент, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Ольга Дмитриевна Федотова, доктор педагогических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Лариса Александровна Цветкова, доктор психологических наук, доцент, Высшая школа экономики (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Любовь Яковлевна Хоронько, доктор педагогических наук, профессор, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Татьяна Николаевна Щербакова, доктор психологических наук, профессор, Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (Ростов-на-Дону, Российская Федерация).

Выпускающий редактор — **Евгений Александрович Проненко**, кандидат психологических наук, доцент, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Ответственный секретарь и переводчик — **Дарья Игоревна Попова**, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Литературный редактор — **Маргарита Евгеньевна Беликова**, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация).

Editor-in-Chief — **Irina V. Abakumova**, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia);

Deputy Editor-in-Chief — **Pavel N. Ermakov**, Dr.Sci. (Biology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Editorial Board

Alla K. Belousova, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Valery P. Belyanin, Dr.Sci. (Philology), Professor, University of Toronto (Toronto, Canada);

Asya S. Berberyan, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Russian Federationn-Armenian University (Erevan, Armenia);

Marina Bluvstein, Dr.Sci. (Philosophy), Professor, Center for Adlerian Practice and Research at Adler University (Chicago, USA);

Evgeny F. Borokhovskiy, Dr.Sci. (Psychology), Associate Professor, Concordia University (Concordia, Canada);

Vladimir P. Borisenkov, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Moscow State University named after M.V. Lomonosov (Moscow, Russian Federation);

Olga V. Gukalenko, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Institute for Education Development Strategy of the Russian Federationn Academy of Education (Moscow, Russian Federation);

Yuri P. Zinchenko, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Moscow State University named after M.V. Lomonosov (Moscow, Russian Federation) (Russian Federation);

Lazar Stosic, Dr.Sci., Professor, Faculty of Management, Sremski Karlovci, University UNION Nikola Tesla, (Belgrade, Serbia).

Editorial Board

Valentina V. Abraukhova, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Vitaly V. Babenko, Dr.Sci. (Biology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Zinaida I. Berezina, Dr.Sci. (Psychology), Associate Professor, Rostov State Medical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Vera A. Labunskaya, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Elena V. Vorobyeva, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Tatiana I. Vlasova, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Maxim N. Dmitriev, Cand.Sci. (Medicine), Associate Professor, Rostov State Medical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Alexander V. Dyatlov, Dr.Sci. (Sociology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Nadezhda F. Efremova, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Laura T. Kagermazova, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russian Federation);

Anatoly V. Karpov, Dr.Sci. (Psychology), Professor, P.G. Demidov Yaroslavl State University (Yaroslavl, Russian Federation);

Irina A. Kibalchenko, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Larisa M. Kobrina, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Pushkin Leningrad State University (Saint Petersburg, Russian Federation);

Angelika I. Luchinkina, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Crimean Engineering and Pedagogical University the name of Fevzi Yakubov (Simferopol, Russian Federation);

Tatiana V. Lisovskaya, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Belarusian state pedagogical university named after Maxim Tank (Minsk, Belarus);

Natalia A. Lyz, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Evgeny Ye. Nesmeyanov, Dr.Sci. (Philosophy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Olga S. Mavropulo, Cand.Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Elena A. Makarova, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Elena V. Murugova, Dr.Sci. (Philology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Vlada I. Pischik, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Marina L. Skuratovskaya, Dr.Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Olga D. Fedotova, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Larisa A. Tsvetkova, Dr.Sci. (Psychology), Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russian Federation (Saint Petersburg, Russian Federation);

Lyubov Ya. Khoronko, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Tatiana N. Shcherbakova, Dr.Sci. (Psychology), Professor, Rostov Institute of Improving Teachers' Qualification and Professional Retraining (Rostov-on-Don, Russian Federation).

Executive Editor — **Evgeny A. Pronenko**, Cand.Sci. (Psychology), Associate Professor, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Responsible secretaries and translator — **Daria I. Popova**, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation);

Literary editor — **Margarita E. Belikova**, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russian Federation).

Содержание

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Сплоченность как фактор позитивных отношений в семье в условиях неопределенности: представления молодых людей	10
<i>Ася К. Берсирова</i>	
Проявления тревоги у личности подростков с соматическими заболеваниями	17
<i>Татьяна Н. Щербакова, Елена В. Беспалова</i>	
Коммуникативный потенциал личности в контексте профессиональной деятельности: обзор исследований	25
<i>Юлия Ю. Ханина, Галина П. Звездина</i>	
Визуализация как метод уменьшения симптомов тревоги и стресса	33
<i>Елена А. Макарова, Елена Н. Дегтярева</i>	
Уровень рефлексии и креативности у активных пользователей социальных сетей	42
<i>Виктория В. Хрестина, Анастасия В. Гришина, Мария А. Давыдова</i>	
Доверие к себе как условие развития автономии в юношеском возрасте	53
<i>Юлия В. Селезнева, Виталия С. Алленова</i>	
Рефлексия как предиктор отношения к временной перспективе	64
<i>Михаил В. Годунов, Наталья Е. Комерова</i>	
Психологическое сопровождение формирования единого образовательного пространства Донбасса и Российской Федерации	73
<i>Светлана В. Колобова</i>	
Перспективы изучения смыслообразующей стратегии избегания	81
<i>Михаил В. Годунов, Евгений А. Портнов</i>	
Особенности восприятия физического образа Я у девушек-студенток	89
<i>Анастасия О. Гостева</i>	

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Взаимосвязь между адаптированностью и психическим состоянием в учебной деятельности у студентов 1 курса	99
<i>Елизавета В. Найденова, Анастасия С. Морозова</i>	

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Коммуникативные навыки студенческой молодёжи как фактор успешной социализации в профессиональной сфере	109
<i>Светлана В. Былкова, Елена П. Чубова</i>	

Contents

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY

Cohesion as a Factor of Positive Family Relations in Conditions of Uncertainty: Young People's Ideas	10
<i>Asya K. Bersirova</i>	
Anxiety of the Personality in Adolescents with Somatic Illness	17
<i>Tatiana N. Shcherbakova, Elena V. Beshpalova</i>	
Communicative Potential of the Personality in the Professional Activity Frames: A Research Review	25
<i>Yulia Y. Khanina, Galina P. Zvezdina</i>	
The Visualization Method in Dealing with Symptoms of Anxiety and Stress	33
<i>Elena A. Makarova, Elena N. Degtyareva</i>	
Reflection and Creativity Levels in Active Social Media Users	42
<i>Victoria V. Khrestina, Anastasia V. Grishina, Maria A. Davydova</i>	
Trust to Oneself as a Condition of Autonomy Development in Adolescence	53
<i>Yulya V. Selezneva, Vitaliya S. Allenova</i>	
Reflection as a Predictor of Attitude Towards Time Perspective	64
<i>Mikhail V. Godunov, Natalia E. Komerova</i>	
Psychological Support of Common Educational Space Development for Donbas and the Russian Federation	73
<i>Svetlana V. Kolobova</i>	
Prospects of Studying the Meaning-Making Avoidance Coping	81
<i>Mikhail V. Godunov, Evgeny A. Portnov</i>	
The Physical Self Perception Characteristics in Girls Studying at a University	89
<i>Anastasia O. Gosteva</i>	

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Studying the Relationship between Adaptation and Mental State in Learning Activity of First-Year Students	99
<i>Elizaveta V. Naydenova, Anastasia S. Morozova</i>	

GENERAL PEDAGOGY

Communicative Skills of Students as a Factor of Successful Socialization in the Professional Sphere	109
<i>Svetlana V. Bylkova, Elena P. Chubova</i>	

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.9.072.43

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-10-16>



Сплоченность как фактор позитивных отношений в семье в условиях неопределенности: представления молодых людей

Ася К. Берсирова

Адыгейский государственный университет, Российская Федерация, г. Майкоп, ул. Первомайская, 208

✉ asya.bersirova@mail.ru

Аннотация

Введение. Современные условия повышенной неопределенности отражаются на представлениях молодых людей о семейной системе. При формировании образа будущей семьи у молодого человека отражается отрефлексированный опыт взаимоотношений в родительской семье. Сплоченность семьи как мера поддерживающего взаимодействия обеспечивает не только гармоничное развитие личности, но и выступает фактором создания позитивных отношений в семье. Рассмотрение представлений молодежи о сплоченности в условиях неопределенности позволит выявить меры социально-психологической поддержки.

Цель. Выявление и описание представлений молодых людей о сплоченности как о факторе позитивных отношений в семье в условиях неопределенности.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 125 студентов-магистрантов (из них 45 юношей, 80 девушек). Была использована методика «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (Олсон, Портнер, Лави).

Результаты исследования. Показана специфика и гендерные отличия выраженности показателей представлений о сплоченности и адаптации в семье у современных магистрантов. Девушки, по сравнению с юношами, ретроспективно ниже оценивают степень выраженности сплоченности и адаптации в семье. Респонденты в целом демонстрируют противоречивые представления относительно факторов сплоченности и адаптации в родительской семье. С одной стороны, уровень семейной адаптации определяется как «экстремальный» и «хаотичный», а с другой, семейная сплоченность определяется как «оптимальная», «сбалансированная», что отражает противоречивость представлений магистрантов.

Обсуждение и заключение. Сплоченность семьи — важный фактор повышения жизнестойкости как самой семьи, так и индивида. Значимыми точками рефлексии личности как субъекта матримониального поведения являются представления о роли сплоченности в построении успешной семьи. Повысить осознанность представлений и разрешить их противоречивость возможно с помощью социально-психологического тренинга.

Ключевые слова: сплоченность семьи, сплоченность, семейные отношения, представления личности, условия неопределенности, факторы позитивных отношений

Для цитирования. Берсирова, А. К. (2023). Сплоченность как фактор позитивных отношений в семье в условиях неопределенности: представления молодых людей. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(4), 10–16. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-10-16>

Cohesion as a Factor of Positive Family Relations in Conditions of Uncertainty: Young People's Ideas

Asya K. Bersirova

Adyghe State University, Russian Federation, Maykop, Pervomayskaya St., 208

✉ asya.bersirova@mail.ru

Abstract

Introduction. Modern conditions of increased uncertainty are reflected in young people's ideas about the family system. While the image of a future family forms, a young person's relationships experience obtained in their family of origin finds its way in it. It is noteworthy that this experience is already self-reflected by the person. Family cohesion as a supportive interaction not only provides one with harmonious personality growth but also stands as a basis for creating positive relations in the family. Study of young people's ideas about cohesion in conditions of uncertainty will allow one to reveal the measures of socio-psychological support.

Purpose. In our research, we will identify and describe young people's ideas about cohesion as a factor of positive family relations in conditions of uncertainty.

Materials and Methods. 125 master's students (among them 45 young men and 80 young women) participated in the study. We used the Family Adaptability and Cohesion Scale (Olson, Porter, & Lavee).

Results. Cohesion and adaptability ideas indicators' specifics and gender differences in modern master's students are reflected. Compared to men, young women retrospectively lower assess family cohesion and adaptability expression level. In general, participants show ambiguous ideas regarding cohesion and adaptability in the family of origin. On the one hand, family adaptability level characterized as "extreme" and "chaotic". On the other hand, family cohesion was assessed as "mid-range" and "balanced", thus reflecting contradictory ideas of the master's students.

Discussion and Conclusion. Family cohesion is an important factor in the improvement of hardiness in both the family and individual. Important reflexive points of the person as a subject of matrimonial behaviour are ideas about cohesion role in successful family development. We suggest that socio-psychological training can increase awareness of the ideas and solve their contradictoriness.

Keywords: family cohesion, cohesion, family relations, person's ideas, conditions of uncertainty, positive relationship factors

For citation. Bersirova, A. K. (2023). Cohesion as a factor of positive family relations in conditions of uncertainty: Young people's ideas. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(4), 10–16. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-10-16>

Введение

Представления молодых людей о семье и факторах семейного благополучия в современном мире находятся под воздействием высокого индекса неопределенности. Современные условия повышенной неопределенности отличаются высокой динамичностью, быстрой сменой событийного ряда и приоритетов, высоким уровнем мультифакторного стресса. Неопределенность может провоцировать возникновение или обострение психологических проблем в семье, провоцируя внутрисемейную неопределенность, агрессивность и напряженность (Щербакова, Забара, 2020).

Неопределенность как характеристика психологически неблагополучной семьи выражается в «замалчивании» нежелательной информации, противоречивости суждений и действий ее членов; неопределенности семейных ролей и нечеткости границ; конфликтности, активном и пассивном манипулировании и подчеркивании дистанции (Харитоновна, 2021). Неопределенность семейных взаимоотношений как характеристика дисфункциональной семьи может выступать психологическим инструментом манипуляции и основанием для формирования семейной структуры определенного типа, где участники пребывают в напряжении, испытывают тревогу, беспокойство и чувство вины. При деструктивных типах воспитания у ребенка может сформироваться стойкое дисфункциональное представление о взаимоотношениях семьи, занимаемых ролях внутри семейных отношений (Ребенок, 2021).

Трансформация современной семьи связывается с ситуацией неопределенности в обществе. Одним из ресурсов укрепления внутрисемейных отношений выступает такая характеристика, как семейная сплоченность (Гурко, 2016; Леонтьев, 2015).

Семейная сплоченность отражает эмоциональные связи членов семьи по отношению друг к другу (Hamilton & Carr, 2016). Сплоченность отражает семейную готовность помочь, функционирование семьи как единого целого (Kerig, 2019). Сплоченность семьи — социально-психологический ресурс поддержки членов семьи

в сложных обстоятельствах в условиях неопределенности и непредсказуемости (Куфтяк, 2012). Сплоченность членов семьи позволяет повысить ощущение взаимной поддержки, создавать позитивную эмоциональную атмосферу. Сплоченность становится основой формирования семейной идентичности (Мерзлякова, 2014) и повышения субъективного благополучия за счет повышения осознания я-концепции (Xiang et al., 2022).

В современных условиях особо важны жизнеспособность семейной системы и способность членов семьи продуктивно использовать внутренние и внешние ресурсы для построения наиболее оптимальной стратегии реализации внешней и внутренней активности (Нозикова, 2015; Щербакова, Берсирова, 2017). Высокий уровень толерантности к неопределенности у членов семьи является одним из значимых факторов сохранения стабильности семейной системы.

Семья выступает для своих членов в качестве ресурса обеспечения чувства защищенности, надежности и психологического благополучия (Chen & Harris, 2019). Вместе с тем воздействия социума продуцируют деформацию традиционных моделей семейного жизнеустройства. В противовес ценности «сплоченность» в семье сегодня актуализируются такие ценности, как «индивидуализация» и «свобода» на фоне завышенных требований к партнеру (Барадакова, 2017; Девярых, 2010). Современные представления молодежи о семье противоречивы (Реан, 2017). В современной ситуации неопределенности изменяется и содержание представлений о семье и ее функциях у личности как субъекта матримониального выбора (Нозикова, 2015).

Построение успешной семейной системы зависит от адекватности представлений личности в период матримониального выбора об особенностях требований социума по отношению к семье, о своих предпочтениях и личностных ценностях в этих вопросах (Мерзлякова, 2014). Представления, сформировавшиеся в родительской семье, будут отражаться на особенностях взаимодействия личности уже с собственным партнером (Szcześniak & Tułeczka, 2020).

Цель исследования заключается в изучении представлений личности о сплоченности как факторе позитивных отношений в семье в условиях неопределенности.

Материалы и методы

Выборку исследования составили магистранты Адыгейского государственного педагогического университета. Общее количество респондентов составило 125 человек, из них 45 юношей и 80 девушек.

В соответствии с поставленной в исследовании целью изучались представления магистрантов (юношей и девушек) об уровне семейной сплоченности и адаптации в родительской семье. Была использована адаптированная стандартная диагностическая методика: «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (Д. Х. Олсон, Дж. Портнер и И. Лави, адаптирована М. Перре).

Большое значение имеют представления о факторах позитивных отношений, построенные на основании переживаемого в родительской семейной системе опыта, так как магистры принадлежат к такой возрастной группе, когда активизируется матримониальное поведение, но еще нет опыта жизни в собственной семье. Респондентам было предложено, основываясь на ретроспективном анализе своего опыта, оценить сплоченность и адаптацию как параметры устойчивости структуры собственной родительской семьи.

Результаты исследования

По результатам анализа ретроспективных отчетов магистрантов о своем опыте были оценены сплоченность и адаптация как параметры устойчивости структуры собственной родительской семьи. Результаты представлены на рисунке 1.

Девушки (32,7), по сравнению с юношами (35,8), оценивают степень выраженности сплоченности и адаптации в своей родительской семье несколько ниже. Уровень «семейной сплоченности» отражает характер эмоциональной связи участников внутрисемейных отношений, соответственно, высокий показатель говорит о наличии эмоциональной взаимозависимости, низкий — об автономности и большой психологической дистанции в системе семейных отношений.

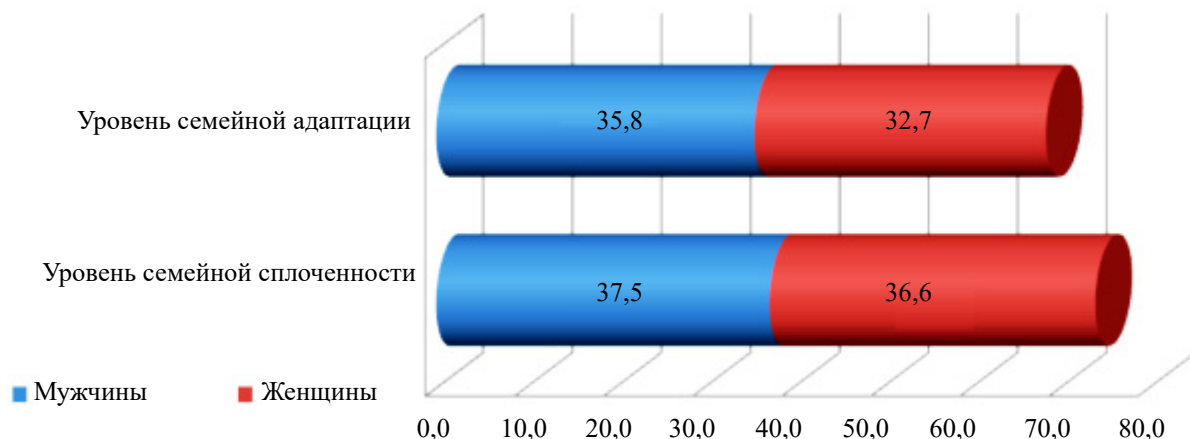
Полученные результаты исследования по группе магистрантов показывают наличие, с точки зрения респондентов, «разделенного» типа семейной сплоченности в родительской семье, что характеризует взаимоотношения членов семьи эмоциональной дистанцией, которая, вместе с тем, не приводит к выраженному разобщению. Здесь более значимы индивидуальные интересы и личные друзья, четко соблюдаются личностные границы, одновременно, предпочитается совместное обсуждение проблем и принятие решений, стремление осуществлять эмоциональную поддержку друг друга.

В результате анализа полученных эмпирических данных на выборке магистрантов оказалось, что они определяют уровень семейной адаптации в родительской семье как «экстремальный» и «хаотичный», который соответственно характеризуется неопределенностью, непредсказуемостью и недостаточной четкостью регуляции взаимоотношений, «неустойчивой» системой власти, импульсивностью реакций и смещением семейных ролей. Таким образом, магистранты демонстрируют противоречивые представления относительно сплоченности и адаптации в родительской семье. Сплоченность определяется как «оптимальная», «сбалансированная», а уро-

вень адаптации оценивается как «экстремальный». Очевидно, эти данные отражают определенные противоречия и риски родительской семейной системы, которые могут оказывать влияние на характер матримониального поведения и особенности построения собственной семьи.

Рисунок 1

Показатели семейной сплоченности и адаптации в родительской семье



В результате проведенного анализа полученных результатов были выявлены ряд корреляционных связей показателя «сплочённость семьи» по группе респондентов-юношей: положительные — с параметрами «партнерские отношения», «продуктивная жизнь»; отрицательные — с «излишняя строгость в воспитании детей». Респонденты-юноши считают, что сплоченность семьи в большей мере определяется уровнем самореализации партнеров в разных сферах и умением строить равноправные взаимоотношения (рис. 2).

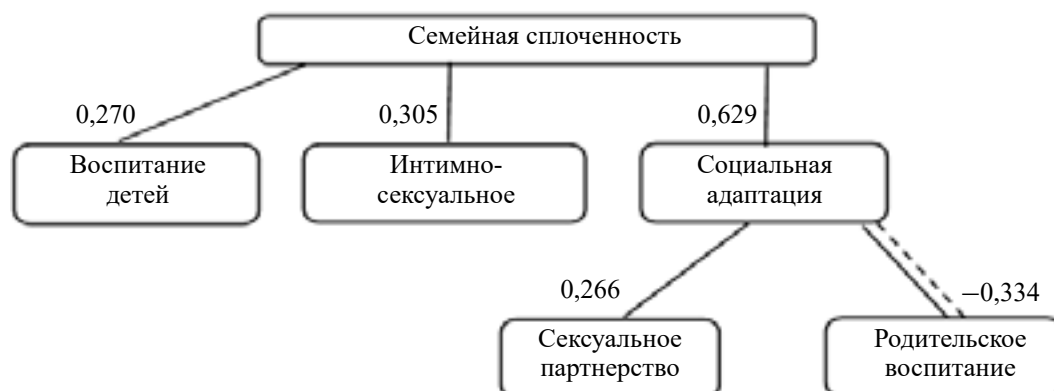
Рисунок 2

Корреляционная зависимость у группы юношей по показателю «сплочённость семьи»



Рисунок 3

Корреляционная зависимость у группы девушек по показателю «семейная сплоченность»



Семейная сплоченность имеет прямую позитивную связь с семейной адаптацией ($r = 0,627, p < 0,010$) и обратные связи на уровне средне-значимой корреляции с такими шкалами как: «личностная идентификация» ($r = -0,376, p < 0,010$), «интимно-сексуальная функция» ($r = -0,274, p < 0,010$), «хозяйственно-бытовая» ($r = -0,366, p < 0,010$), «социально-активная» ($r = -0,462, p < 0,010$), «эмоционально-психотерапевтическая» ($r = -0,495, p < 0,010$), «внешняя привлекательность» ($r = -0,304, p < 0,010$).

В представлениях девушек магистрантов семейная сплоченность связана с такими факторами, как «воспитание детей» ($r = 0,270, p < 0,010$), «интимно-сексуальная функция» ($r = 0,305, p < 0,010$), и «социальная адаптация» ($r = 0,629, p < 0,010$). Вместе с тем семейная адаптация показывает положительную корреляцию с осуществлением «сексуального партнерства» ($r = 0,266, p < 0,010$), и отрицательную с ожиданием от супруга выполнения родительских функций ($r = -0,334, p < 0,010$) (рис. 3).

Таким образом, анализ полученных результатов показывает наличие различий в содержании представлений юношей и девушек о факторах сплоченности и семейной адаптации, что, соответственно, найдет свое отражение в особенностях матримониального выбора.

Обсуждение и заключение

Согласно полученным данным магистранты оценивают тип семейных отношений в родительской семье как, с одной стороны, хаотичный, а с другой — характеризующийся разделенной сплоченностью. «Сбалансированный», «разделенный» уровень сплоченности может рассматриваться как показатель успешности функционирования семьи, вместе с тем «хаотичный» создает проблемы в системе семейных отношений. Семейное общение и типы решения проблем, семейная эмоциональная сплоченность и адаптация, семейные правила, распределение ролей отражают способность семейной системы гибко трансформировать структуру взаимоотношений (Hamilton & Carr, 2016).

Сплоченность и адаптация членов семейной системы являются факторами, способствующими продуктивной жизнедеятельности в условиях внутренней и внешней неопределенности. Сплоченность семьи — мера поддерживающего взаимодействия (Barber & Buehler, 1996), и необходима для борьбы с мультифакторными стрессовыми воздействиями, поэтому характер представлений о семейной сплоченности является важным при выборе образа будущего партнера.

Представления о родительских семьях влияют на восприятие собственных семейных систем (Ребенок, 2021), в том числе значимы представления о сплоченности. Так, чем сильнее подростками оценивается сплоченность родительских семей, тем позитивнее они воспринимают семейные роли и обязанности (Szcześniak & Tułeczka, 2020).

Семейная сплоченность выступает неотъемлемым фактором повышения жизнестойкости семейной системы. Так, согласно Chen & Harris (2019), позитивные семейные отношения в подростковом возрасте снижают риск возникновения депрессивных симптомов в молодом возрасте. Большая сплоченность семьи и взаимная поддержка положительно связаны с качеством жизни (Birkeland et al., 2021; Xiang et al., 2022).

Отмечается противоречие между высокой значимостью семьи в структуре ценностей молодежи, но при этом имеется большое количество разводов именно среди молодежи (Реан, 2017). Поэтому необходимо целенаправленное формирование функциональных представлений молодежи о семье. Адекватность представления об особенностях построения семьи в условиях неопределенности обеспечивает осознанность матримониального выбора партнера, что повышает надежность построения жизнеспособной семейной системы.

Анализ результатов исследования показал наличие различий в представлениях юношей и девушек магистрантов как субъектов матримониального поведения о факторах сплоченности семьи и их связях с детерминантами успешного функционирования семейной системы.

Содержание различий в представлениях и их особенности могут быть использованы как диагностическая база построения программ тренингов в рамках проектов, направленных на психологическое сопровождение развития потенциальных субъектов матримониального выбора в современных условиях неопределенности.

Тренинг как активная форма работы по развитию личностных ресурсов имеет большой психологический социально-психологический потенциал в работе с субъектами матримониальной активности. Авторская программа тренинга «Оптимизация семейных отношений в условиях неопределенности» включает несколько модулей: «информационно-аналитический», нацеленный на формирование представлений о факторах позитивных отношений в семье в условиях неопределенности; «накопительный», включающий отработку социально-психологических умений построения ресурсных взаимоотношений; «рефлексивно-диагностический», позволяющий отразить приобретаемые новообразования и их возможные ситуативные и отставленные эффекты. Реализация авторской программы тренинга, как показывает практический опыт работы, позволяет магистрантам как субъектам матримониального поведения достигать большего понимания особенностей функционирования современной семьи в условиях неопределенности и адекватно оценивать себя и другого как потенциальных партнеров семейных отношений.

Список литературы

- Барадакова, Н. В. (2017). *Формирование представлений о ценностях частной жизни у студентов вуза*. Южный федеральный университет.
- Гурко, Т. А. (2016). *Теоретические подходы к изучению семьи*. Институт социологии РАН.
- Девярых, С. Ю. (2010). *Сексуальность и социализация: вопросы формирования матримонийных ориентаций личности*. Смоленский государственный университет.
- Куфтяк, Е. В. (2012). Семейное совладание: концептуальные положения и Исследование. *Южно-российский журнал социальных наук*, 2, 16–30.
- Леонтьев, Д. А. (2015). Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности. *Психологические исследования*, 8(40). <https://doi.org/10.54359/ps.v8i40.555>
- Мерзлякова, С. В. (2014). Сплоченность семьи как условие формирования семейного самоопределения юношей и девушек. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*, 9(1), 170–179.
- Нозикова, Н. В. (2015). Структурный анализ психосемантической системы семейной социально-психологической целенаправленности. *Культурно-историческая психология*, 11(4), 44–54.
- Реан, А. А. (2017). Семья в структуре ценностей молодежи. *Российский психологический журнал*, 14(1), 62–76.
- Ребенок, В. В. (2021). Деструктивные семьи, типы взаимоотношений в них и их влияние на формирование личности и межличностное общение во взрослом возрасте. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 19(4), 17–33.
- Харитоновна, Е. В. (2021). Современная российская семья в условиях неопределенности. Институт психологии Российской академии наук. *Социальная и экономическая психология*, 6(4(24)), 76–94. <https://doi.org/10.38098/ipran.sep.2021.24.4.04>
- Щербакова, Т. Н., Берсирова, А. К. (2017). Представления студентов о психологических факторах успеха в семейных отношениях. *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*, 1, 76–82.
- Щербакова, Т. Н., Забара, Е. А. (2020). Психологические детерминанты агрессии родителей: возможности самоконтроля. *Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология*, 3(2), 101–111.
- Barber, B. K., & Buehler, C. (1996). Family cohesion and enmeshment: Different constructs, different effects. *Journal of Marriage and the Family*, 58(2), 433–441. <https://doi.org/10.2307/353507>
- Birkeland, B., Weimand, B., Ruud, T., Maybery, D., & Vederhus, J. K. (2021). Perceived family cohesion, social support, and quality of life in patients undergoing treatment for substance use disorders compared with patients with mental and physical disorders. *Addiction Science & Clinical Practice*, 16, 1–9. <https://doi.org/10.1186/s13722-021-00252-8>
- Chen, P., & Harris, K. M. (2019). Association of positive family relationships with mental health trajectories from adolescence to midlife. *Jama Pediatrics*, 173(12). <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3336>
- Hamilton, E., & Carr, A. (2016). Systematic review of self-report family assessment measures. *Family process*, 55(1), 16–30. <https://doi.org/10.1111/famp.12200>
- Kerig, P. K. (2019). *Parenting and family systems. Handbook of parenting*. Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429433214-1>
- Szczęśniak, M., & Tułeczka, M. (2020). Family functioning and life satisfaction: The mediatory role of emotional intelligence. *Psychology Research and Behavior Management*, 2020(13), 223–232. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S240898>
- Xiang, G., Li, Q., Du, X., Liu, X., Xiao, M., & Chen, H. (2022). Links between family cohesion and subjective well-being in adolescents and early adults: The mediating role of self-concept clarity and hope. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 41(1), 76–85. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00795-0>

References

- Baradakova, N. V. (2017). *Shaping ideas about the private life values among university students*. Southern Federal University. (In Russ.).
- Barber, B. K., & Buehler, C. (1996). Family cohesion and enmeshment: Different constructs, different effects. *Journal of Marriage and the Family*, 58(2), 433–441. <https://doi.org/10.2307/353507>
- Birkeland, B., Weimand, B., Ruud, T., Maybery, D., & Vederhus, J. K. (2021). Perceived family cohesion, social support, and quality of life in patients undergoing treatment for substance use disorders compared with patients with mental and physical disorders. *Addiction Science & Clinical Practice*, 16, 1–9. <https://doi.org/10.1186/s13722-021-00252-8>
- Chen, P., & Harris, K. M. (2019). Association of positive family relationships with mental health trajectories from adolescence to midlife. *Jama Pediatrics*, 173(12). <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3336>
- Devyatikh, S. Yu. (2010). *Sexuality and socialization: The issues of a person matrimonial orientations development*. Smolensk State University. (In Russ.).

- Gurko, T. A. (2016). *Theoretical approaches to the study of the family*. The Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.).
- Hamilton, E., & Carr, A. (2016). Systematic review of self-report family assessment measures. *Family process*, 55(1), 16–30. <https://doi.org/10.1111/famp.12200>
- Kerig, P. K. (2019). *Parenting and family systems. Handbook of parenting*. Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429433214-1>
- Kharitonova, E. V. (2021). The modern Russian family in the conditions of uncertainty. Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. *Social and Economic Psychology*, 6(4(24)), 76–94. https://doi.org/10.38098/ipran.sep_2021_24_4_04 (In Russ.).
- Kuftyak, E. V. (2012). Family coping: Conceptual positions and research. *Southern Russian Journal of Social Sciences*, 2, 16–30. (In Russ.).
- Leontiev, D. A. (2015). The challenge of uncertainty as the key issue of the psychology of personality. *Psychological Studies*, 8(40). <https://doi.org/10.54359/ps.v8i40.555> (In Russ.).
- Merzlyakova, S. V. (2014). Family cohesion as a condition of shaping family self-determination of young men and girls. *The Herald of South-Ural state Humanities-Pedagogical University*, 9(1), 170–179. (In Russ.).
- Nozikova, N. V. (2015). Psychosemantic system of social psychological goal-directedness in families: A structural analysis. *Cultural-Historical Psychology*, 11(4), 44–54. (In Russ.).
- Rean, A. A. (2017). A family in the structure of values of young people. *Russian Psychological Journal*, 14(1), 62–76. (In Russ.).
- Rebenok, V. V. (2021). Destructive families, the types of relationships in them and their impact on the formation of personality and interpersonal communication in adulthood. *North-Caucasian Psychological Bulletin*, 19(4), 17–33. (In Russ.).
- Scherbakova, T. N., Bersirova, A. K. (2017). Students' ideas about psychological factors of success in family relations. Proceedings of the Southern Federal University. *Pedagogical Sciences*, 1, 76–82. (In Russ.).
- Scherbakova, T. N., Zabara, E. A. (2020). Psychological determinants of parental aggression: Opportunities for self-control. *Innovative Science: Psychology, Pedagogy, Defectology*, 3(2), 101–111. (In Russ.).
- Szcześniak, M., & Tułeczka, M. (2020). Family functioning and life satisfaction: The mediatory role of emotional intelligence. *Psychology Research and Behavior Management*, 2020(13), 223–232. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S240898>
- Xiang, G., Li, Q., Du, X., Liu, X., Xiao, M., & Chen, H. (2022). Links between family cohesion and subjective well-being in adolescents and early adults: The mediating role of self-concept clarity and hope. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 41(1), 76–85. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00795-0>

Об авторе:

Берсирова Ася Казбековна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет» (РФ, 385000, Республика Адыгея, г. Майкоп, ул. Первомайская, 208), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), asya.bersirova@mail.ru

Поступила в редакцию 1.06.2023

Поступила после рецензирования 20.06.2023

Принята к публикации 21.06.2023

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Bersirova Asya K., Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor of Educational Psychology Department, Faculty of Pedagogy and Psychology, Adyge State University (208, Pervomayskaya St., Maykop, Republic of Adygea, 385000, RF), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), asya.bersirova@mail.ru

Received 1.06.2023

Revised 20.06.2023

Accepted 21.06.2023

Conflict of interest statement

The author does not have any conflict of interest.

The author have read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.9.072.43

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-17-24>



Научная статья



Проявления тревоги у личности подростков с соматическими заболеваниями

Татьяна Н. Щербакова, Елена В. Беспалова ✉

Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

✉ bespalovaelena72@mail.ru

Аннотация

Введение. У людей с соматическими заболеваниями различного генеза отмечается повышенный уровень тревожности. Изучение характеристик проявления тревоги у подростков с низким соматическим статусом позволит проработать систему коррекции негативных эмоциональных состояний. Новизна исследования заключается в выявлении и описании выраженности различных аспектов тревоги личности при низком статусе соматического здоровья у старших подростков, у которых организм находится на стадии активной перестройки и развития. Цель. Изучение особенностей проявления тревоги у подростков с разным соматическим статусом.

Материалы и методы. Были задействованы две группы подростков (от 15 до 17 лет): с низким (обучающиеся школ-интернатов г. Ростова-на-Дону) и нормальным (обучающиеся общеобразовательных школ) соматическим статусом. Общее количество респондентов составило 130 человек. Для оценки особенностей проявления тревоги применялась методика многомерной оценки детской тревожности Л. И. Вассерман и Е. Е. Малковой.

Результаты исследования. Показаны специфические профили тревожности лиц с разным уровнем соматического благополучия. Установлено, что у подростков с низким соматическим статусом уровни общей тревоги и тревоги, связанной с самовыражением, достоверно выше по сравнению с показателями обучающихся с нормальным соматическим статусом. Тревога, связанная с чувствительностью к мнению других и отношениями со сверстниками, значительно выше у подростков с соматическими заболеваниями.

Обсуждение и заключение. Соматические заболевания и в целом соматический статус влияют на психологическое благополучие подростков, особенно на эмоционально-личностную сферу. Понимание субъективных особенностей профиля тревоги и специфики эмоциональных проявлений личности с проблемами соматического характера позволит построить продуктивные программы психологической помощи.

Ключевые слова: соматический статус, соматические заболевания, тревога, тревожность, болезни, обучающиеся школ-интернатов, эмоциональные состояния

Для цитирования: Щербакова, Т. Н., Беспалова, Е. В. (2023). Проявления тревоги у подростков с соматическими заболеваниями. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(4), 17–24. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-17-24>

Original article

Anxiety of the Personality in Adolescents with Somatic Illness

Tatiana N. Shcherbakova, Elena V. Bespalova ✉

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ bespalovaelena72@mail.ru

Abstract

Introduction. A high level of anxiety is identified in people with somatic illness of different genesis. The study of anxiety manifestations in adolescents with low physical status can contribute to the development of the negative emotional states correction system. We will identify and describe the expressiveness of various anxiety aspects of the personality in

adolescents with low physical status, whose bodies are in the stage of active change and development. This is precisely where the novelty of the research lies.

Purpose. In the article, we will study the characteristics of anxiety in adolescents with various physical status.

Materials and Methods. There were two groups of adolescents (15–17 years of age): with low physical status (students of residential schools in Rostov-on-Don) and normal (students of regular schools). The sample consists of 130 respondents. We used the “Multidimensional assessment of childhood anxiety” method (L. I. Vasserman & E. E. Malkova) for diagnosing anxiety characteristics.

Results. Specific anxiety profiles in people with various physical well-being are reflected. We have identified that adolescents with low physical status have significantly higher levels of general anxiety and anxiety associated with self-expression compared to students with normal physical status. Anxiety associated with sensitivity to opinion of the others and with relationships with peers is higher in adolescents with somatic illness.

Discussion and Conclusion. Somatic illness and physical status in general have an impact on adolescents’ psychological well-being, and especially on their personality and emotional sphere. Understanding of the subjective characteristics of the anxiety profile and the specifics of the emotional expressions of the personality with somatic troubles will help to design effective programs for psychological support.

Keywords: physical status, somatic illness, anxiety, diseases, residential school students, emotional states

For citation: Shcherbakova, T. N., Bepalova, E. V. (2023). Anxiety of the Personality in Adolescents with Somatic Illness. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(4), 17–24. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-17-24>

Введение

Современные условия требуют от человека жизнестойкости, эмоциональной стабильности и умения сохранять спокойствие. Однако у людей с соматическими заболеваниями отмечается повышенный уровень личностной тревожности, эмоциональной нестабильности и депрессии (Аджаблаева, 2018; Namdar & Arikan, 2020), что негативно сказывается на качестве жизни (Pinquart, 2020; Silva et al., 2019). Изучение психологических особенностей людей с соматическими заболеваниями позволит нам выстроить эффективные системы психологической поддержки и коррекции негативных эмоциональных состояний.

У соматически ослабленных субъектов чаще возникают внутриличностные и внешние конфликты. В их основе лежит тревога по поводу самоэффективности, негативные переживания комплекса неполноценности, недовольство собой и отношением окружающих (Вильдгрубе, Крамаренко, 2019). Проблемы, спровоцированные ограничениями разного генеза, и психологические барьеры вызывают негативные эмоциональные переживания.

Личность старших подростков еще находится в стадии формирования, снижение соматического статуса может вызывать у них комплекс негативных эмоциональных состояний: тревогу, растерянность, досаду, негодование, автоагрессию, гнев, отчаяние, желание устранить эмоциональное напряжение, разрядить его. При отсутствии должного уровня аутопсихологической компетентности возникают аддикции или проявляется деструктивное поведение (Войтович, 2019). Негативные переживания в свою очередь приводят к существенному снижению качества жизни подростков (Pinquart, 2020; Silva et al., 2019).

Соматические заболевания влияют на нормальный ход личностного развития человека (Бондарь, Очнева, 2016), в том числе на формирование копинг-стратегий. При соматических заболеваниях отмечается интолерантность к негативным социально-стрессовым воздействиям, общая незрелость и неустойчивость стратегий адаптации (Сидорова, Тарская, 2019).

Психические травмы и неврозы могут быть спровоцированы проблемами с рефлексией подростком своего соматического состояния, с самодиагностикой ресурсов в юношеском возрасте на фоне дефицита психологической поддержки и позитивного настроения со стороны значимых других, способных реально помочь в социально-психологическом развитии, лечении соматического заболевания, коррекции и его «психологических шлейфов» (Бабиянц, Шульжицкая, 2017; Scherbakova, Bepalova, 2021).

В период юности формируется индивидуальный стиль саморегуляции эмоциональной сферы. Развивающейся личности с соматическими проблемами свойственны такие психологические характеристики, как: тревожность, депрессивность, отвлекаемость, быстрая истощаемость, снижение темпа деятельности и работоспособности, затруднение адаптации, сложности в работе с большими информационными потоками (Войтович, 2019). С другой стороны, юношеский период открывает достаточно возможностей для коррекции деструктивных проявлений.

Повышенная тревожность у людей с соматическими заболеваниями особенно отмечается при осознании болезни (Ушакова, 2021). Возникающие у человека невротические реакции, повышенная тревога могут снижать эффективность лечения, искажать общий эмоциональный настрой, создавать трудности в общении и деятельности человека, испытывающего соматические проблемы (Namdar & Arikan, 2020).

Проблемы эмоциональной регуляции могут негативно влиять на процессы адаптации и социализации у подростков. Это требует психологической коррекции, использования целостной технологии оказания психологической помощи в самореализации и самоактуализации субъекта с низким соматическим статусом. Для субъекта со сниженным статусом соматического здоровья важно фиксировать симптомы невротизации и адекватно вовремя на них реагировать, критически рефлексировав свое состояние и стараясь корректировать его за счет приемов саморегуляции (Золотова, Ахтямова, 2019; Макарова; Павлова, Макарова, 2020).

Цель исследования заключается в изучении особенностей проявления тревоги у подростков с разным соматическим статусом.

Материалы и методы

Для решения поставленных исследовательских задач был использован методика многомерной оценки детской тревожности Л. И. Вассерман, Е. Е. Малковой (Малкова, Вассерман, 2007). Она позволяет оценить как общий уровень тревожности, так и специфические ее проявления: в отношениях со сверстниками, связанную с оценкой окружающих и др. Показатели степени общей тревожности отражают общий уровень тревожных переживаний развивающейся личности, связанных с особенностями ее самооценки, уверенности в себе и оценкой перспективы.

Общее количество выборки составило 130 респондентов. Основной контингент испытуемых состоял из старшеклассников в возрасте 15–17 лет. Исследование было проведено на базе государственных казенных общеобразовательных учреждений Ростовской области для детей, нуждающихся в длительном лечении: «Красносулинская санаторная школа-интернат», «Таганрогская санаторная школа-интернат», «Ростовская-на-Дону санаторная школа-интернат», и обучающихся муниципальных общеобразовательных школ г. Ростова-на-Дону.

Результаты исследования

Степень общей тревожности по-разному представлена у исследуемых групп респондентов. Нами было выделено 2 группы респондентов: обучающиеся из общеобразовательной школы, имеющие нормальный соматический статус, и обучающиеся из школ-интернатов, имеющие низкий соматический статус.

У обучающихся из общеобразовательной школы преимущественно средний (нормативный) и низкий уровень тревоги, что составило 70 % от количества испытуемых. Около четверти из этой группы имеют высокий уровень тревоги, 6 % респондентов имеют очень высокий уровень тревоги.

У обучающихся из школ-интернатов 58 % этой группы респондентов показали высокий и очень высокий уровень тревоги, что свидетельствует об их психоэмоциональном неблагополучии и низкой стрессоустойчивости. Больше трети обучающихся в школе-интернате продемонстрировали средний уровень тревожности.

Полученные результаты можно объяснить особенностями соматического заболевания, которые могут вызвать у личности астенические симптомы: нарушение сна, повышенную утомляемость, слезливость, обидчивость. В зависимости от тяжести и длительности болезни выраженность астенических симптомов различна. При длительном и неблагоприятном течении может наблюдаться неправильное формирование личности, получившее название «аномального развития личности» (невротическое и патохарактерологическое). При этом наблюдаются стойкие астенические расстройства, на фоне которых возникают истероидные или эпилептоидно-истероидные черты характера. У соматически ослабленных старшеклассников, в связи с астеническим синдромом, происходит замедленное, по сравнению со здоровыми, формирование системы произвольной регуляции эмоциональной сферы.

Изучение тревоги в отношениях со сверстниками. По шкале «Тревога в отношениях со сверстниками» также наблюдаются различия в выраженности данного показателя (рис. 1).

Обучающиеся в общеобразовательной школе в большей степени (76 %) демонстрируют уверенность в отношениях со своими сверстниками, не испытывают каких-либо затруднений. Высокий уровень тревоги характерен для 24 % обучающихся.

65 % обучающихся в школе-интернате испытывают некоторые затруднения в общении со сверстниками и проявляют высокий и очень высокий уровни тревоги. Возможно, сказывается закрытый характер учебного заведения и ограничение в свободе жизнедеятельности.

Изучение уровня тревоги, связанной с оценкой окружающих. По шкале «Тревога, связанная с оценкой окружающих» у респондентов с соматическими заболеваниями чувствительность к мнению других значительно выше, чем у их сверстников, обучающихся в общеобразовательной школе (рис. 2). Очень высокий уровень тревоги характерен для 19 % респондентов из санаторных школ, а 42 % имеют высокую тревогу в связи с возможной негативной оценкой их поведения и личности со стороны окружающих. Из обучающихся в общеобразовательной школе высокий уровень тревоги в связи с оценкой окружающих испытывают 36 % респондентов и только 7 % показали высокую озабоченность мнением окружающих.

Рисунок 1

Выраженность тревоги в отношениях со сверстниками у двух групп респондентов: обучающихся в общеобразовательной школе и школе санаторного типа



Рисунок 2

Выраженность тревоги, связанной с оценкой окружающих у двух групп: обучающихся в общеобразовательной школе и школе санаторного типа

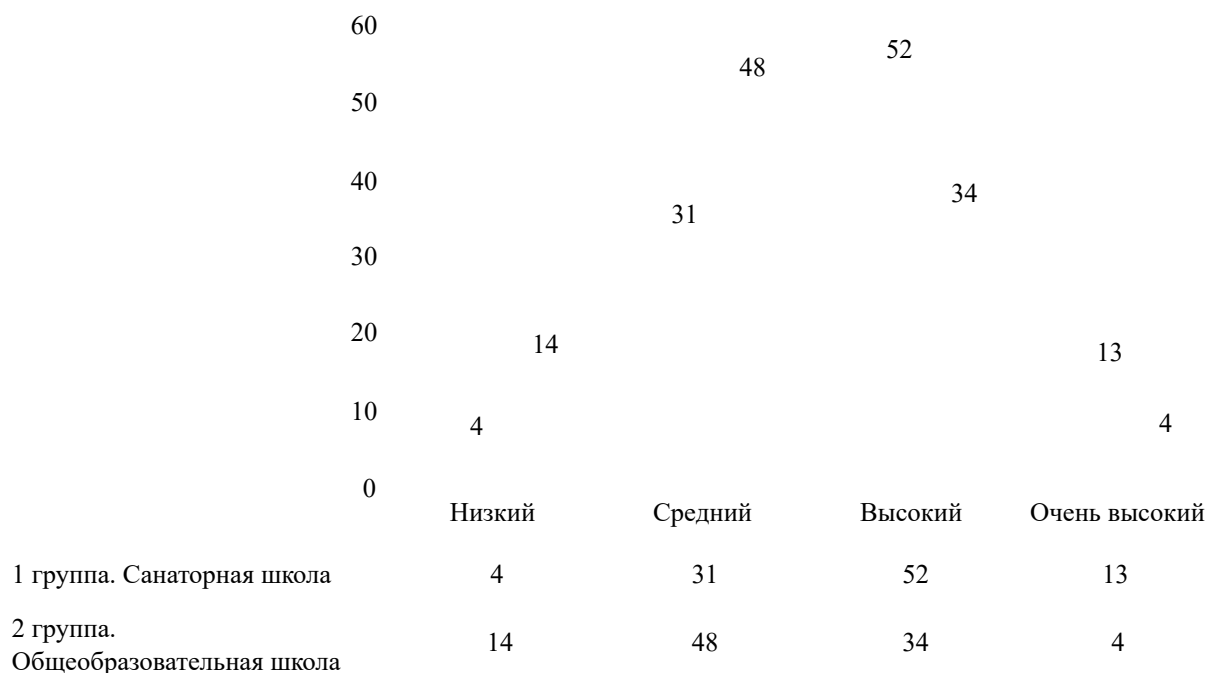


Полученные результаты можно объяснить тем, что длительное пребывание развивающегося субъекта в оздоровительных учреждениях закрытого типа делает его менее самостоятельным и более уязвимым к мнению окружающих.

Изучение тревожного отношения к самовыражению. Результаты по шкале «Тревожное отношение к самовыражению» показали, что значимо выше тревожность по данному показателю у старшеклассников, проживающих в школе-интернате. Недостаточный опыт самопрезентации, «трафаретный» метод установления отношений, неуверенность в себе — все это делает самовыражение тревожным и неуверенным.

Рисунок 3

Выраженность тревожного отношения к самовыражению у двух групп обучающихся: в общеобразовательной школе и школе санаторного типа



Достоверность различий. Изучение достоверности различий в двух группах испытуемых с помощью U-критерия Манна Уитни позволило установить, что по показателям «общая тревога», «тревожное отношение к самовыражению» различия находятся в зоне значимости, а по шкалам «тревога в отношениях со сверстниками» и «тревога, связанная с оценкой окружающими» разность показателей находится в зоне неопределенности.

Корреляционный анализ данных показал, что общая тревожность у соматически ослабленных субъектов имеет прямые положительные связи с такими характеристиками, как «тревога, связанная с оценкой окружающими» ($r = 0,720, p = 0,039$), «осторожность-легкомыслие» ($r = 0,510, p = 0,002$) «склонность к чувству вины» ($r = 0,440, p = 0,042$) и обратные отрицательные связи с «самоотношением» ($r = -0,630, p = 0,041$) и «уверенностью в себе» ($r = -0,580, p = 0,012$). Согласно полученным результатам, чем выше тревожность у развивающейся личности, тем ниже самоотношение и уверенность в себе. Тревожность провоцирует осторожные отношения с другими и чувство незащищенности, для соматически ослабленной развивающейся личности свойственно также чувство вины, которое сопровождается повышенной тревожностью. У соматически ослабленных респондентов общая тревога и тревога, связанная с самовыражением, имеет статистически достоверные различия по сравнению с показателями обучающихся в общеобразовательном учреждении.

Обсуждение и заключение

Соматический статус личности, выступая одним из значимых факторов формирования тревоги, в конечном итоге, влияет на состояние психологического благополучие субъекта.

Причинами возникновения и укрепления тревожности как личностного свойства могут выступать трудные жизненные ситуации, сложные детско-родительские отношения, условия повышенной неопределенности (Хабиев, 2020). В ситуации неопределенности и перманентного стресса у субъекта с низким соматическим статусом происходит усиление психосоматических проявлений. Соматические расстройства приводят к ограничению как круга контактов человека с окружающими людьми, так и деятельности в целом (Овчинников, 2022), что вызывает негативные эмоциональные переживания.

У лиц со сниженным соматическим статусом повышаются показатели депрессивных и тревожных показателей и возрастает нагрузка на эмоциональную сферу. Высокий уровень тревожности отмечен исследователями у людей с соматическими заболеваниями и низким соматическим статусом. Лица с ограниченными возможностями здоровья могут переживать тревогу, стресс и тяжелые депрессивные состояния (Park et al., 2019); при кожных (Namdar & Arikan, 2020) и сердечно-сосудистых (Вильдгрубе, Крамаренко, 2019) соматических заболеваниях значительно снижается качество жизни за счет увеличения уровня тревоги и депрессии. Преодоление тревоги, порождаемой стрессовыми ситуациями в современных условиях жизни, требует высокого напряжения когнитивных, эмоциональных и личностных ресурсов подростков с низким статусом соматического здоровья (Ельникова, Фаустова, Комлик, 2023).

Выраженные проявления тревоги у субъекта коррелируют с уровнем соматической и психосоматической симптоматики и соответствующими жалобами. Лица с очень высоким уровнем тревоги, страдающие соматическими расстройствами, испытывают определенные трудности в реализации полноценной жизни в социуме на этапе самоопределения в юности в современных условиях. При этом переживание тревоги может быть связано с фрустрированностью социально-психологических потребностей развивающейся личности (Pinquart, 2020).

На успешность социализации субъектов с разным статусом соматического здоровья в разных сферах может оказывать влияние уровень тревожности и неблагоприятный эмоциональный фон протекания активности, поэтому важно моделирование и реализация комплексной психологической помощи, ориентированной на стимулирование развития самоконтроля и саморегуляции; формирование мотивационной интенции успешной адаптации; становление установок здорового образа жизни; развитие умений инициации позитивных эмоций.

Большое значение для повышения психологического благополучия субъекта с заниженным статусом соматического здоровья имеет расширение ресурсов саморегуляции и субъективного контроля, идентификация с успешными, преодолевающими людьми (Silva et al., 2019). А также наличие соответствующих программ психологической поддержки, интегрирующих когнитивную, мотивационную, практическую и прогностическую составляющую (Ушакова, 2021). Особое значение для успешной реализации подобных программ имеет учет таких позиций, как валентность самоотношения, интегрированность Я-концепции и индивидуальный профиль человека с проблемами соматического характера.

Список литературы

- Namdar, N. D., & Arikan, İ. (2020). The relationship between alexithymia, anxiety, depression, and severity of the disease in psoriasis patients. *Journal of Surgery and Medicine*, 4(3), 226–229. <https://doi.org/10.28982/josam.693222>
- Park, S. H., Song, Y. J. C., Demetriou, E. A., Pepper, K. L., Norton, A., Thomas, E. E., ... & Guastella, A. J. (2019). Disability, functioning, and quality of life among treatment-seeking young autistic adults and its relation to depression, anxiety, and stress. *Autism*, 23(7), 1675–1686. <https://doi.org/10.1177/1362361318823925>
- Pinquart, M. (2020). Health-related quality of life of young people with and without chronic conditions. *Journal of Pediatric Psychology*, 45(7), 780–792. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsaa052>
- Shcherbakova, T., & Bepalova, E. (2021). Digital Environment and Socialisation of Adolescents with Reduced Somatic Health Status. *E3S Web of Conferences*, 258. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202125807088>
- Silva, N., Pereira, M., Otto, C., Ravens-Sieberger, U., Canavarro, M. C., & Bullinger, M. (2019). Do 8-to 18-year-old children/adolescents with chronic physical health conditions have worse health-related quality of life than their healthy peers? A meta-analysis of studies using the KIDSCREEN questionnaires. *Quality of Life Research*, 28, 1725–1750. <https://doi.org/10.1007/s11136-019-02189-7>
- Аджаблаева, Д. Н. (2018). Показатели качества жизни детей и подростков при использовании различных методов выявления туберкулеза. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*, 6(1(20)), 159–172.
- Бабиянц, К. А., & Шульжицкая, М. И. (2017). Особенности проявления депрессивных состояний в подростковом возрасте. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 15(2), 29–38.
- Бондарь, Г. Н., & Очнева, О. В. (2016). Психологические особенности детей и подростков с различными соматическими заболеваниями. *Академический журнал Западной Сибири*, 12(1), 51–52.
- Вильдгрубе, С. А., & Крамаренко, Е. В. (2019). Особенности самоотношения подростков с сердечно-сосудистой патологией. *Вестник неотложной и восстановительной хирургии*, 4(2), 23–34.
- Войтович, А. А. (2019). Анализ поведенческих рисков у подростков с ограниченными возможностями здоровья, имеющих различные уровни тревожности. *Российский медико-биологический вестник имени академика И. П. Павлова*, 27(4), 468–474.
- Ельникова, О. Е., Фаустова, И. В., & Комлик, Л. Ю. (2023). Особенности совладающего поведения юношей и девушек с разным уровнем здоровья. *Российский психологический журнал*, 20(2), 155–168. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.2.10>
- Макарова, В. И., Павлова, А. Н., & Макарова, А. И. (2020). Факторы риска, влияющие на здоровье подростков России и США: обзор литературы. *Экология человека*, 7, 40–46.

Малкова, Е. Е., & Вассерман, Л. И. (2007). *Психодиагностическая методика для многомерной оценки детской тревожности. Пособие для врачей и психологов*. НИПНИ им. Бехтерева.

Сидорова, Т. Н., & Тарская, А. Н. (2019). Взаимосвязь типов отношения к болезни и копинг-стратегий у подростков с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия*, 2(14), 46–54.

Ушакова, В. Р. (2021). Переживания в отношении болезни у детей с хроническими соматическими заболеваниями. *Проблемы современного образования*, 3, 70–80.

Хабиев, Т. Р. (2020). Взаимосвязь жизнестойкости и личностной тревожности у лиц подросткового возраста. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, 197, 170–179.

References

Adjablaeva, D. N. (2018). Living standards indicators of children and adolescents using various methods of tuberculosis diagnosis. *Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*, 6(1(20)), 159–172. (In Russ.).

Babiyants, K. A., & Shulzhitskaya, M. I. (2017). Peculiarities of manifestation of depressive states in adolescent age. *North-Caucasian Psychological Bulletin*, 15(2), 29–38. (In Russ.).

Bondar, G. N., & Ochneva, O. V. (2016). Psychological characteristics of children and adolescents with various somatic illness. *Academic Journal of Western Siberia*, 12(1), 51–52. (In Russ.).

El'nikova, O. E., Faustova, I. V., & Komlik, L. Y. (2023). Coping behaviors of young men and women with different health levels. *Russian Psychological Journal*, 20(2), 155–168. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.2.10> (In Russ.).

Khabiev, T. R. (2020). Relationship between resilience and anxiety in adolescents. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 197, 170–179. (In Russ.).

Makarova, V. I., Pavlova, A. N., & Makarova, A. I. (2020). Risk factors affecting the health of adolescents of Russia and the USA: A literature review. *Human Ecology*, 7, 40–46. (In Russ.).

Malkova, E. E., & Vasserman, L. I. (2007). *Multidimensional assessment of childhood anxiety psychodiagnostic method. A manual for doctors and psychologists*. V. M. Bekhterev National Medical Research Center for Psychiatry and Neurology. (In Russ.).

Namdar, N. D., & Arikan, İ. (2020). The relationship between alexithymia, anxiety, depression, and severity of the disease in psoriasis patients. *Journal of Surgery and Medicine*, 4(3), 226–229. <https://doi.org/10.28982/josam.693222>

Park, S. H., Song, Y. J. C., Demetriou, E. A., Pepper, K. L., Norton, A., Thomas, E. E., ... & Guastella, A. J. (2019). Disability, functioning, and quality of life among treatment-seeking young autistic adults and its relation to depression, anxiety, and stress. *Autism*, 23(7), 1675–1686. <https://doi.org/10.1177/1362361318823925>

Pinquart, M. (2020). Health-related quality of life of young people with and without chronic conditions. *Journal of Pediatric Psychology*, 45(7), 780–792. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsaa052>

Shcherbakova, T., & Bepalova, E. (2021). Digital environment and socialisation of adolescents with reduced somatic health status. *E3S Web of Conferences*, 258. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202125807088>

Sidorova, T. N., & Tarskaya, A. N. (2019). The correlation of types of attitudes towards the disease and coping strategies in disability teens. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*, 2(14), 46–54. (In Russ.).

Silva, N., Pereira, M., Otto, C., Ravens-Sieberer, U., Canavarro, M. C., & Bullinger, M. (2019). Do 8-to 18-year-old children/adolescents with chronic physical health conditions have worse health-related quality of life than their healthy peers? A meta-analysis of studies using the KIDSCREEN questionnaires. *Quality of Life Research*, 28, 1725–1750. <https://doi.org/10.1007/s11136-019-02189-7>

Ushakova, V. R. (2021). Anxiety about illness of children with chronic somatic diseases. *Problems of Modern Education*, 3, 70–80. (In Russ.).

Vildgrube, S. A., & Kramarenko, E. V. (2019). Features of self-relation of teenagers with cardiovascular pathology. *Bulletin of Urgent and Recovery Surgery*, 4(2), 23–34. (In Russ.).

Voitovich, A. A. (2019). Analysis of behavioral risks in adolescents with health limitations and with different anxiety levels. *I. P. Pavlov Russian Medical Biological Herald*, 27(4), 468–474. (In Russ.).

Об авторах:

Щербакowa Татьяна Николаевна, доктор психологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (РФ, 344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), tatiananik@list.ru

Беспалова Елена Владимировна, аспирант, Донской государственный технический университет (РФ, 344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), bepalovaelena72@mail.ru

Поступила в редакцию 02.08.2023

Поступила после рецензирования 15.08.2023

Принята к публикации 16.08.2023

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Shcherbakova Tatiana N., Dr. Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344000, RF), [ORCID](#), tatiananik@list.ru

Bespalova Elena V., Postgraduate, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344000, RF), [ORCID](#), bespalovaelena72@mail.ru

Received 02.08.2023

Revised 15.08.2023

Accepted 16.08.2023

Conflict of interest statement

The authors do not have any conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.9

Обзорная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-25-32>



Коммуникативный потенциал личности в контексте профессиональной деятельности: обзор исследований

Юлия Ю. Ханина ✉, Галина П. Звездина

Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

✉ khaninayulya@yandex.ru

Аннотация

Введение. Актуальность проблемы коммуникативного потенциала профессионалов разной направленности связана с расширением информационно-коммуникативного пространства и увеличением объема коммуникативных контактов. Данная тема находится в области научных исследований социологии, коммуникологии, политологии, философии и психологии. Коммуникативная компетентность необходима современному специалисту не только для успешного выполнения профессиональных задач, но и для эффективного привлечения клиентов, коммуникации с ними и эффективной организации рабочего процесса в позитивном и продуктивном ключе. В данном разделе подчеркивается роль коммуникативного потенциала личности в профессиональной деятельности. Одной из его характеристик является динамичность, благодаря которой существует возможность обучения специалиста на протяжении всего трудового процесса.

Цель. Данная статья направлена на теоретическое обобщение эмпирических данных, полученных российскими и зарубежными исследователями в ходе изучения коммуникативного потенциала специалистов с разной профессиональной направленностью.

Теоретическое обоснование. Отмечены особенности коммуникативного потенциала личности для каждой группы профессий «человек-техника», «человек-природа», «человек-человек», «человек-знаковые системы», «человек-художественный образ» на примере работников педагогической, медицинской, административной, творческой, цифровой и технической сфер. В статье рассмотрены основные направления и результаты исследований коммуникативного потенциала личности в выбранных профессиях.

Обсуждение результатов. Авторами описаны основные современные исследования отечественных и зарубежных авторов по проблеме коммуникативного потенциала личности в соответствии с типом профессий, а также выявлены задачи дальнейшего исследования данной проблематики. Проведенный анализ показал, что в современных условиях коммуникативный потенциал личности становится важным компонентом профессиональной компетентности независимо от типа профессиональной деятельности. Современные специалисты профессий «человек-знак», «человек-техника», «человек-природа», так же, как и представители социомических профессий, нуждаются в специальной коммуникативной подготовке, развитии коммуникативных умений и навыков.

Ключевые слова: коммуникативный потенциал, коммуникативная компетентность, классификация профессий, коммуникативный ресурс, деловое общение

Для цитирования: Ханина Ю. Ю., Звездина Г. П. Коммуникативный потенциал личности в контексте профессиональной деятельности: обзор исследований. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(4), 25–32. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-25-32>

Communicative Potential of the Personality in the Professional Activity Frames: A Research Review

Yulia Y. Khanina ✉, Galina P. Zvezdina

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ khaninayulya@yandex.ru

Abstract

Introduction. The expansion of informational and communicational space as well as an increase in the volume of contacts for communication draw attention to the study of communicative potential in professionals of various fields. This issue is considered within fields of sociology, communication and political science, philosophy, and psychology. A modern specialist has a need for communicability not only for success in professional tasks, but also for stable client capture and impactful communication with them. Moreover, the ability plays a special role in effective organization of the working process in a positive and productive way. This section highlights the role of the communicative potential of the personality in professional activity. Dynamism, as one of its characteristics, creates an education possibility applying throughout the entire working process.

Purpose. Our article is devoted to the theoretical generalization of the empirical data obtained by foreign and Russian researchers in the study of communicative potential in professionals of various fields.

Theoretical justification. Characteristics of communicative potential are identified for each of the following occupational groups: “human-machine”, “human-nature”, “human-human”, “human-sign system”, “human-art image”. It is done on the example of the work in pedagogy, healthcare, administration, creative, digital, and technical fields. This article deals with the main directions and research results on the communicative potential of the personality in the chosen professions.

Discussion. We considered the main modern directions in the work of foreign and Russian researchers on the problem of the communicative potential of the personality according to the profession type. Research objectives in this area are also stated. The analysis showed that the communicative potential of the personality is gaining importance as part of professional competence in the modern conditions, regardless of the professional activity type. Nowadays specialists in the fields of “human-sign system”, “human-machine”, “human-nature” professions, as well as in the sociology area, need specific communicative training, developing communicative abilities and skills.

Keywords: communicative potential, communicability, occupational classification, communication resource, business communication

For citation: Khanina Y. Y., Zvezdina G. P. Communicative Potential of the Personality in the Professional Activity Frames: A Research Review. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(4), 25–32. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-25-32>

Введение

Роль коммуникативного потенциала личности в процессе делового общения трудно переоценить. Данная тема находится в фокусе исследования разных научных направлений — социологии, коммуникологии, политологии, философии и психологии. Проблема коммуникативного потенциала профессионалов разной направленности приобретает сегодня особую актуальность в связи с расширением информационно-коммуникативного пространства.

Левкина (2013) под коммуникативным потенциалом личности понимает все внутренние возможности личности (включая средства и источники), используемые человеком при необходимости с целью взаимодействия через общение, то есть в процессе трансактной передачи от человека к человеку информации в виде интеллектуальных сигналов, знаков, символов, а также возможность проявления в отношении других людей коммуникационной функции личности потенциально (в будущем).

В настоящее время понятие коммуникативного потенциала активно исследуется отечественными и зарубежными учеными.

В результате исследования содержания коммуникативного потенциала личности в процессе межличностного взаимодействия Козловой (2003) были определены особенности коммуникативного потенциала в зависимости от возрастного периода, пола и ведущего вида деятельности.

Коммуникативный потенциал личности закладывает ресурсы, без которых невозможно развить коммуникативные компетенции и решить коммуникативные задачи. Недостаточное его развитие может снижать эффективность коммуникаций в деловой сфере, способствовать неудовлетворенности человека своей профессиональной деятельностью, что приводит к нестабильной самооценке и останавливает творческое развитие личности.

Результаты исследований Харченко и Рычковой (2012) (на выборке обучающихся) показали, что динамичность или способность к изменениям, соответствие целям и задачам коммуникационного процесса, реализация при любых проявлениях, от общей направленности общения (базовый уровень) до самосознания (рефлексивный уровень), являются основными характеристиками коммуникативного потенциала личности.

Благодаря динамичности коммуникативного потенциала личности, присутствующей на протяжении всей трудовой деятельности, существует возможность адаптации сотрудника к различным контекстам и постоянно меняющимся ситуациям. Этот процесс обучения является непрерывным и всегда должен совершенствоваться.

Развитая вербальная техника (например, развитые навыки устной речи, умение фокусировать внимание собеседника, умение убеждать и вызывать интерес к определенному виду работы, воздействовать на настроение слушателя) является эффективной коммуникационной составляющей профессиональной деятельности.

Целью данной статьи является изучение и выявление особенностей коммуникативного потенциала личности с разной профессиональной направленностью, представленных в исследованиях отечественных и зарубежных ученых.

Теоретическое обоснование

Для определения профессиональной направленности обратимся к классификации профессий Климова (1990), согласно которой существует пять основных типов профессии в соответствии с объектом (предметом) труда: «человек-техника», «человек-природа», «человек-человек», «человек-знаковые системы», «человек-художественный образ».

Развитые коммуникативные навыки являются одной из главных характеристик профессиональной компетентности и подготовки работников в системе «человек-человек», у которых ведущим предметом труда становятся социальные системы, группы, сообщества, отдельные люди разного возраста (примерами таких профессий являются: педагог, социальный работник, воспитатель, медицинский персонал, менеджер).

Развитие коммуникативного потенциала и комплекса коммуникативных компетенций является важной задачей педагогов. Проблема развития коммуникативного потенциала педагога связана с изменениями системы ценностей, реалиями современного образования, прагматичностью и целостностью личности, как инструмента достижения прогнозируемого результата в профессиональной деятельности (Григорьева-Голубева, 2017).

Исследования в области коммуникаций у педагогов показали, что процесс понятийного определения коммуникативного потенциала в педагогике по-прежнему продолжается. Актуальными являются исследования по построению коммуникативных связей между различными субъектами социума (педагог-родитель, педагог-ребенок, педагог-педагогический коллектив).

Проблема коммуникативной подготовки будущих педагогов на основе прогнозирования целей и задач, ожидаемых результатов и мониторинга эффективности коммуникативных практик развития коммуникативного потенциала педагога также находятся в фокусе современных исследований (Барахович, 2013). Исследование, проведенное Yeuil (2010), установило значительную положительную корреляцию между коммуникативными навыками студентов факультета образования и их отношением к профессии учителя.

В исследовании Ротовой (2014) определено понятие и сущность коммуникативной компетенции педагога, а также рассмотрена структура коммуникативной компетенции педагога начального общего образования: гносеологический компонент, аксиологический компонент, праксиологический компонент. На данный момент разрабатываются программы, направленные на развитие коммуникативной компетентности педагога с учетом мотивационно-ценностного, когнитивного и операционно-деятельностного компонента. (Филатова, 2012).

В настоящее время в зарубежной литературе наиболее изучена проблема развития коммуникативного потенциала специалистов в области медицины, таких как медсестры и врачи. Общение медсестер с пациентом в различных кризисных ситуациях является важным компонентом их повседневной практики. Каждый этап взаимодействия с пациентом, от сбора анамнеза до постановки диагноза, требует от специалиста различных ролей и навыков общения (Van der Molen, 2020). Многочисленные результаты исследований связаны с разработкой курсов для медицинского персонала по обучению навыкам общения в сложных ситуациях и учебных программ для учащихся любой медицинской профессии. Основной целью является обучение методам установления и поддержания взаимопонимания и сопереживающих отношений с пациентами (Bachmann, Pettit, Rosenbaum, 2022).

Ледванова и Коломейчук (2015) отмечают, что профессиональный рост будущих врачей и медицинского персонала зависит от мотивации к поиску профессионального пространства супервизорской помощи.

В отечественной психологии Щербакова и Роцевская (2013) изучали коммуникативный ресурс у медицинских работников. Авторы отмечают важность коммуникативного ресурса в процессе профессионального становления. Это тенденция продиктована, в первую очередь, требованиями профессии, спецификой модели профессионального событийного пространства, ожиданиями общества относительно характера взаимодействия с представителями медицинских профессий. Рассматривая коммуникативный ресурс Малкарова (2015), определяет его как сложную систему специфических психологических образований, имеющую содержательную определенность, иерархическую структуру и индивидуальное своеобразие.

Ивонина, Чуланова и Давлетшина (2017) при изучении управленческой деятельности указывают, что наиболее необходимыми навыками на рабочем месте у представителей административной сферы и менеджмента в дополнение к языковым навыкам, навыкам в области информационных технологий и коммуникации, способности адаптироваться к новым ситуациям и инициативам, являются коммуникативные навыки, лежащие в основе лидерства, такие как принятие решений, разрешение конфликтов, навык ведения переговоров, сопереживание, напористость и коучинг. Более высокая должность требует использования большего количества унифицированных, мягких навыков.

Левченко (2008) и Волков (2019) отмечают, что непрерывность развития коммуникативных компетенций менеджеров необходима для сохранения конкурентоспособности компании. Сформулирован перечень элементов коммуникативной компетентности. К ним относят самосознание, умение правильно донести свое сообщение собеседнику, восприятие вербальных и невербальных сообщений, проведение совещаний, переговоров, убеждение группы сотрудников и разрешение конфликтов. При этом список элементов остается открытым.

В отечественной психологической науке поднимается проблема значения и места коммуникативного потенциала личности в профессиональной деятельности, связанной с творческой активностью («человек-художественный образ») (Калинина, Моисеева, Филиппович, 2017). Творческий процесс чаще понимается как погружение во внутренний мир и создание собственного субъективного мира. Однако, узнаваемость и популярность представителей творческого жанра (например, артисты, художники, музыканты) во многом определяется их активным взаимодействием с окружающим миром, публичными выступлениями. Согласно исследованиям С. В. Калининой, А. А. Моисеева и Е. В. Филипповича, успешность профессиональной деятельности у представителей творческих профессий зависит от такого качества личности как общительность.

Илларионова и Сморгачева (2022) раскрывают сущностные характеристики в профессиональной деятельности специалистов сферы искусства. Они обнаружили, что специалисты художественно-творческой сферы имеют недостаточно сформированные коммуникативные навыки, что связано со спецификой профессиональной подготовки (индивидуальный характер обучения, занятия в малых группах). Процесс социализации такой личности ограничивается творческой средой и не требует дополнительных усилий по идентификации себя в социуме. Однако эффективная социально-профессиональная реализация студентов и специалистов творческих специальностей требует успешной социальной адаптации к динамичным условиям жизни общества, а также высокого уровня коммуникативной компетентности.

Исследование Palea, Ciobanu, Kilyeni (2012) направлено на развитие коммуникативных навыков у студентов, обучающихся по направлению «ландшафтная архитектура», для повышения востребованности специалистов на рынке труда. Данная специальность предполагает использование художественных, творческих, а также технических навыков. Авторы подчеркивают, что ландшафтные архитекторы сталкиваются с трудностями в профессиональной среде и предлагают внедрить курс коммуникации в учебную программу архитекторов.

В связи с преобладанием цифровой и технической среды в жизни общества, в зарубежной науке всё чаще появляются статьи, посвященные коммуникативному потенциалу личности у специалистов в области информационных технологий («человек-знаковые системы»). Область ИТ становится все более распространенной. Работодатели все чаще ищут сотрудника, который сможет внести свой вклад в организацию не только с помощью технических знаний, но и будет иметь мягкие навыки, а именно эмоциональный интеллект и коммуникативные способности. Однако многим ИТ-специалистам не хватает соответствующих навыков межличностного общения. Кроме того, ИТ-специалисты, как правило, обладают интровертным типом личности.

Коммуникативную компетентность специалиста в области информационных технологий исследователь Тараканов (2018) рассматривает как способность личности, состоящую из четырех компонентов: когнитивного, эмоционального, личностного, поведенческого. В качестве важных навыков автор называет умение реализовать на практике процесс коммуникации, предотвратить или разрешить конструктивным способом конфликтные ситуации, работать в команде, а также поддержание благоприятного эмоционального фона и осуществление публичного выступления.

Исследования Hendon, Powell, Wimmer (2017) показывают, что навыки взаимоотношений имеют первостепенное значение для того, чтобы позволить ИТ-персоналу эффективно общаться и работать с другими. В дальнейшем это приводит к эффективной разработке и внедрению технических и операционных решений в организации. Результат данного исследования показал, что у специалистов в области информационных технологий коммуникационные способности взаимосвязаны с эмоциональным интеллектом. Таким образом, обучение ИТ-сотрудников может содержать также развитие мягких навыков (например, эмпатического общения и взаимодействия с коллегами в эмоционально регулируемом состоянии) для развития умения продвижения в профессиональной среде.

Исследования Toft, Howard, Jorgensen (2003) отмечают важность коммуникации среди будущих инженеров («человек-техника»), потребность в дополнение к техническим предметам изучать другие предметы, развивающие у студентов коммуникативные навыки, командную работу, лидерство и эмпатию. Авторы попытались вне-

дрить новые методы обучения, чтобы студенты могли развивать различные способности, включая межличностные или системные компетенции. Важным элементом исследования является нахождение наиболее действенного способа информирования молодых людей о том, что коммуникации можно научиться, что она является основным элементом любого собеседования, а также последующего продвижения по службе в компании.

Описывая особенности современного технического специалиста, авторы Рыданова (2006), Кострыкина и Ермолаева (2010) помимо профессионально-значимых качеств (умение четко формулировать инженерно-технические задачи, способность аргументированно обосновывать их), выделяют также коммуникативные (способность находить коллективные решения в проблемных профессиональных ситуациях, грамотная, правильно выстроенная речь и пр.).

Обсуждение результатов

Авторами описаны основные современные исследования отечественных и зарубежных авторов по проблеме коммуникативного потенциала личности в соответствии с типом профессий Е. А. Климова, а также выявлены задачи дальнейшего исследования по данной проблеме для каждой группы профессий. Анализ современных исследований показал, что проблема коммуникативной подготовки и выбора технологий и методов по формированию коммуникативного потенциала специалистов является актуальной.

Подтверждается возможность формирования коммуникативной культуры в процессе вузовской подготовки и ее совершенствования в профессиональной деятельности специалиста в исследовании Л. А. Аухадеевой, которая рассматривает коммуникативную культуру как интегративное образование, включающее аксиологический, деятельностный и личностный компоненты (Аухадеева, 2006).

Похожего мнения придерживается Курилович Н. В., утверждая, что в профессиональной подготовке специалиста социальной работы неотъемлемым элементом является развитие коммуникативных способностей, компетентности, самостоятельности, что составляет коммуникативный потенциал специалиста (Курилович, 2014).

Исследование Мухачевой и Кудрявцевой (2019) подтверждает важность задачи подготовки компетентного IT-специалиста, профессиональные компетенции которого включают готовность коммуницировать в профессиональной команде, в том числе интернациональной, и применять свои знания во всех сферах жизни.

Проведенный анализ исследований, касающихся значения коммуникативного потенциала для реализации того или иного направления профессиональной деятельности отечественных и зарубежных авторов, показал, что в условиях современной реальности коммуникативный потенциал является важной составляющей профессиональной компетентности не только специалиста группы профессий «человек-человек», которым требуется специальная коммуникативная подготовка, но и всем остальным группам профессий по классификации Е. А. Климова.

Список литературы

- Аухадеева, Л. А. (2006). Подготовка будущего учителя: структурное исследование коммуникативной культуры. *Интеграция образования*, 2, 40–47.
- Барахович, И. И. (2013). Коммуникативный потенциал личности: постижение смыслов. *Письма в эмиссия. Оффлайн*, (10), 2072, <http://dx.doi.org/10.17513/spno.29676>
- Волков, И. В. (2019). Особенности коммуникативного потенциала современных менеджеров среднего звена. *Вестник Мининского университета*, 7, (4), 10.
- Григорьева-Голубева, В. А. (2017). Опыт изучения коммуникативного поведения педагога. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*, (4), 104–110.
- Ивонина, А. И., Чуланова, О. Л. и Давлетшина, Ю. М. (2017). Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников. *Вестник евразийской науки*, 9 (1), 90.
- Илларионова, Л. П. и Сморгочкова, В. П. (2022). Проблемы формирования коммуникативной компетенции у студентов вузов художественного профиля. *Мир науки, культуры, образования*, 2(93), 186–188.
- Калинина, С. В., Моисеева, А. А. и Филиппович, Е. В. (2017). Взаимосвязь коммуникативной компетентности личности с успешностью профессиональной деятельности представителей творческих профессий. *Вестник новгородского государственного университета*, (4), 56–59.
- Климов, Е. А. (1990). *Как выбирать профессию: Кн. для учащихся ст. классов сред. шк.* Москва: Просвещение, 158.
- Козлова, Е. В. (2003). Коммуникативный потенциал личности в контексте понимания становления человека как открытой системы. *Сибирский психологический журнал*, (18), 26–31.
- Кострыкина, С. А. и Ермолаева, А. В. (2010). Коммуникативная компетентность будущих инженеров-технологов. *Новые образовательные технологии в вузе: Седьмая международная научно-методическая конференция, 8-10 февраля 2010 года: сборник тезисов докладов: Часть I.* Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 305–308.
- Курилович, Н. В. (2014). Коммуникативный потенциал специалиста социальной работы как основа эффективного профессионального общения. *Социально-экономические явления и процессы*, 9 (9), 154–158.

- Левкина, Л. И. (2013). Коммуникативный потенциал — исследование понятийно-терминологического аппарата. *Коммуникология*, 2 (2), 51–64.
- Левченко, А. Е. (2008). Параметры коммуникативной компетенции менеджеров. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*, 23 (1), 80–86.
- Ледванова, Т. Ю. и Коломейчук, А. В. (2015). Формирование коммуникативной компетентности врача. *Бюллетень медицинских интернет-конференций*, 5 (2), 115–121.
- Малкарова, Р. Х. (2015). Коммуникативный ресурс как акмеологический модус успешности специалистов антропоцентрированных профессий. *Гуманизация образования*, 3, 33–40.
- Мухачева, Е. В. и Кудрявцева, Н. С. (2019). Формирование коммуникативной компетентности it-специалистов в условиях внутрифирменного повышения квалификации. *Научно-практический электронный журнал Аллея Науки*, 1(28).
- Ротова, Н. А. (2014). Коммуникативная компетенция педагога начального общего образования в процессе повышения квалификации. *Современная педагогика*, 7 (20), 13–18.
- Рыданова, Е. Н. (2006). Коммуникативные умения будущих инженеров с позиции целостного подхода. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 4 (17), 103–106.
- Тараканов, Я. Л. (2018). Коммуникативная компетентность it специалиста: структура и содержание. *Вестник удмуртского университета. Серия философия. психология. Педагогика*, 28 (3), 351–357.
- Филатова, Е. В. (2012). Коммуникативная компетентность педагога: сущность и структура. *Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit*, (1), 18.
- Харченко, Е. В. и Рычкова, Л. С. (2012). Сущность и структура коммуникативного потенциала школьников. *Сибирский педагогический журнал*, (1), 77–81.
- Щербакова, Т. Н. и Роцевская, Е. В. (2013). Коммуникативный ресурс как акмеологическая детерминанта успешности профессионального становления специалистов в области медицины. *Российский психологический журнал*, 10(3), 44–54. <http://dx.doi.org/10.21702/rpj.2013.3.5>
- Bachmann, C., Pettit, J. and Rosenbaum, M. (2022). Developing communication curricula in healthcare education: An evidence-based guide. *Patient Education and Counseling*, 105 (7), 2320–2327. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2021.11.016>
- Hendon, M., Powell, L. & Wimmer, H. (2017). Emotional intelligence and communication levels in information technology professionals. *Computers in Human Behavior*, 71, 165–171. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.048>
- Palea, A., Ciobanu, G. & Kilyeni, A. (2012). Educational skills in training landscape architecture students: developing communication skills. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 46, 4672–4677. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.316>
- Toft, Y., Howard, P. & Jorgensen, D. (2003). Human-centred engineers — A model for holistic interdisciplinary communication and professional practice, *International Journal of Industrial Ergonomics*, 31 (3), 195–202. [http://dx.doi.org/10.1016/S0169-8141\(02\)00197-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0169-8141(02)00197-X)
- Van der Molen, H. T. (2020). Successful Communication Skills Training for the Health Professions. *Health Professions Education*, 6, 1–2. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2019.08.001>
- Yeül, H. (2010). The relationship between candidate teachers' communication skills and their attitudes towards teaching profession. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 9(19), 919–922. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.259>

References

- Aukhadeeva, L. A. (2006). preparing a future teacher: A structural study of communicative culture. *Integration of Education*, 2, 40–47. (In Russ.).
- Bachmann, C., Pettit, J. and Rosenbaum, M. (2022). Developing communication curricula in healthcare education: An evidence-based guide. *Patient Education and Counseling*, 105 (7), 2320–2327. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2021.11.016>
- Barakhovich, I. I. (2013). The communicative potential of the person: Comprehension of significance. *The Emissia Offline Letters*, (10), 2072. <http://dx.doi.org/10.17513/spno.29676> (In Russ.).
- Filatova, E. V. (2012). Communicative competence of the teacher: Essence and structure. *Magister Dixit*, (1), 18. (In Russ.).
- Grigoryeva-Golubeva, V. A. (2017). Studying the teacher communicative behavior. *Bulletin of Pushkin Leningrad State University*, (4), 104–110. (In Russ.).
- Hendon, M., Powell, L. & Wimmer, H. (2017). Emotional intelligence and communication levels in information technology professionals. *Computers in Human Behavior*, 71, 165–171. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.048>
- Illarionova, L. P., & Smorchkova, V. P. (2022). Problems of formation of communicative competence among students of art profile universities. *The World of Science, Culture and Education*, 2(93), 186–188. (In Russ.).
- Ivonina, A. I., Chulanova, O. L., & Davletshina, Y. M. (2017). Modern directions of theoretical and methodological developments in management: The role of soft-skills and hard skills in the professional and career development of employees. *The Eurasian Scientific Journal*, 9 (1), 90. (In Russ.).

- Kalinina, S. V., Moiseeva, A. A., & Filippovich, E. V. (2017). Interrelation between communicative competence of personality and success in professional activity of creative professionals. *Bulletin of Yaroslav-the-Wise Novgorod State University*, (4), 56–59. (In Russ.).
- Kharchenko, E. V., & Rychkova, L. S. (2012). The nature and structure of communicative potential of schoolchildren. *Siberian Pedagogical Journal*, (1), 77–81. (In Russ.).
- Klimov, E. A. (1990). *Choosing a profession: A book for secondary school students*. Moscow: Prosveshcheniye, 158. (In Russ.).
- Kostyrykina, S. A., & Ermolaeva, A. V. (2010). Communicative competence of future process engineers. *New Educational Technologies at the University: Seventh International Scientific and Methodological Conference, February 8-10 2010: collection of themes: Part 1*. Ekaterinburg: Ural Federal University, 305–308. (In Russ.).
- Kozlova, E. V. (2003). The communicative potential of the individual in the context of understanding the development of a person as an open system. *Siberian Psychological Journal*, (18), 26–31. (In Russ.).
- Kurilovich, N. V. (2014). Communicative potential of the expert of social work as basis of effective professional communication. *Social-Economic Phenomena and Processes*, 9 (9), 154–158. (In Russ.).
- Ledvanova, T. Y., & Kolomeichuk, A. V. (2015). Development of the doctor's communicative competence. *Bulletin of Medical Internet Conferences*, 5 (2), 115–121. (In Russ.).
- Levchenko, A. E. (2008). Parameters of managers' communicative competence. *Bulletin of RUDN University. Series: Sociology*, 23 (1), 80–86. (In Russ.).
- Levkina, L. I. (2013). Communicative potential — The study of the conceptual and terminological apparatus. *Communicology*, 2 (2), 51–64. (In Russ.).
- Malkarova, R. H. (2015). Communicative resource as an acmeological mode of success for specialists in anthropocentric professions. *Humanization of Education*, 3, 33–40. (In Russ.).
- Mukhacheva, E. V., & Kudryavtseva, N. S. (2019). Development of communicative competence in IT-specialists within incompany advanced training frames. *Scientific and Practical Digital Journal Alley of Science*, 1(28). (In Russ.).
- Palea, A., Ciobanu, G. & Kilyeni, A. (2012). Educational skills in training landscape architecture students: developing communication skills. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 46, 4672-4677. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.316>
- Rotova, N. A. (2014). Communicative competence of the teacher in primary education during training. *Modern Pedagogy*, 7 (20), 13–18. (In Russ.).
- Rydanova, E. N. (2006). Communication skills of future engineers from the standpoint of a holistic approach. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 4 (17), 103–106. (In Russ.).
- Scherbakova, T. N., & Roschevskaya, E. V. (2013). The communicative resource as an acmeological determinant of the success of professional formation of experts in the field of medicine. *Russian Psychological Journal*, 10(3), 44–54. <http://dx.doi.org/10.21702/rpj.2013.3.5> (In Russ.).
- Tarakanov, Y. L. (2018). Communicative competence of the IT specialist: Structure and content. *Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 28 (3), 351–357. (In Russ.).
- Toft, Y., Howard, P. & Jorgensen, D. (2003). Human-centred engineers — A model for holistic interdisciplinary communication and professional practice. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 31 (3), 195–202. [http://dx.doi.org/10.1016/S0169-8141\(02\)00197-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0169-8141(02)00197-X)
- Van der Molen, H. T. (2020). Successful Communication Skills Training for the Health Professions. *Health Professions Education*, 6, 1–2. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2019.08.001>
- Volkov, I. V. (2019). Communicative potential of mid-level managers. *Vestnik of Minin University*, 7, (4), 10. (In Russ.).
- Yeül, H. (2010). The relationship between candidate teachers' communication skills and their attitudes towards teaching profession. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 9(19), 919–922. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.259>

Об авторах:

Ханина Юлия Юрьевна, Донской государственный технический университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), khaninayulya@yandex.ru

Звездина Галина Павловна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и консультативная психология», факультета «Психология, педагогика, дефектология», Донской государственный технический университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), galzvezdina@yandex.ru

Поступила в редакцию 04.05.2023

Поступила после рецензирования 15.07.2023

Принята к публикации 29.07.2023

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Zvezdina Galina P., Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Counseling Psychology, Faculty of Psychology, Pedagogy, Defectology, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344000, RF), [ORCID](#), galzvezdina@yandex.ru

Khanina Yulia Y., Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344000, RF), [ORCID](#), khaninayulya@yandex.ru

Received 04.05.2023

Revised 15.07.2023

Accepted 29.07.2023

Conflict of interest statement

The authors do not have any conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-33-41>



Научная статья



Визуализация как метод уменьшения симптомов тревоги и стресса

Елена А. Макарова ✉, Елена Н. Дегтярева

Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

✉ makarova.h@gmail.com

Аннотация

Введение. Данное исследование посвящено использованию техники визуализации в ситуациях, которые сопровождаются тревожностью, стрессом и депрессивными состояниями. Актуальность данного исследования состоит в том, что в эпоху нестабильности и неопределенности люди испытывают стресс гораздо чаще. Данная техника может не только помочь поднять настроение, но и способствовать улучшению самочувствия. Визуализацию можно практиковать всякий раз, когда приближаются симптомы тревоги. Чтобы улучшить визуализацию, необходимо не просто знать, как это делать, но и практиковать несколько раз в день.

Цель. Изучить визуализацию — популярную технику релаксации, которая включает в себя использование воображения, чтобы испытать желаемое чувство, такое как умиротворение, уверенность и мотивация.

Материалы и методы. Методы визуализации и воображения (иногда называемые методом управляемых образов) предлагают несколько способов снижения стресса. Эти методы предполагают систематическую практику визуализации, в процессе которой создается подробный мысленный образ спокойной и неопасной окружающей среды.

Результаты исследования. В нашем исследовании проверялись уровни тревоги и депрессии до и после использования методов визуализации. Кроме этого, метод визуализации был апробирован на реципиентах с положительными результатами, следовательно, может быть рекомендован для внедрения в качестве метода стабилизации эмоционального фона, для научения саморегуляции, развития когнитивных способностей и улучшения навыков общения. Все испытуемые продемонстрировали значительное улучшение состояния и снижение уровня стресса.

Обсуждение и заключение. Творческая визуализация не только помогает визуализировать благоприятное разрешение стрессовой ситуации, но и может служить «ментальной репетицией» для успеха в любой деятельности. Также визуализация может быть использована в качестве одной из копинг стратегий для повышения оптимизма и формирования стрессоустойчивости. Дальнейшие направления исследования обозначены в этой части статьи.

Ключевые слова: тревожность, метод визуализации, стресс, депрессия, мысленные образы, копинг стратегии

Для цитирования: Макарова Е. А., Дегтярева Е. Н. Визуализация как метод уменьшения симптомов тревоги и стресса. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(4), 33–41. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-33-41>

The Visualization Method in Dealing with Symptoms of Anxiety and Stress

Elena A. Makarova ✉, Elena N. Degtyareva

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ makarova.h@gmail.com

Abstract

Introduction. This article is devoted to the visualization method, which can be of great use in the situations accompanied by anxiety, stress, and states of depression. In the age of instability and uncertainty, people experience stress much more often, thus proving the need to investigate on this issue. The method can be helpful not only to put a person in a better mood, but also to make them feel better. Visualization can be practiced every time symptoms of anxiety appear. To improve one's mastery of visualization, it is not enough to know how to perform this method. Instead, one should practice it several times a day.

Purpose. In our article we will consider the visualization method, which appears quite popular. It includes the use of imagination to experience the desired feeling, such as tranquility, confidence, and motivation.

Materials and Methods. Visualization and imagination methods (sometimes called guided imagery) suggest several ways of reducing stress. The methods imply systematic practice of visualization, in the course of which a detailed mental image of calm and peaceful ambience is created.

Results. In our research, we investigated the level of anxiety and depression before and after applying visualization. Moreover, the visualization method was approved on the recipients with positive results. Therefore, it can be recommended for implementation as a method to stabilize emotional temperature, learn self-regulation, develop cognitive capacity, and master communication skills. All participants showed an increase in mood and a decrease in stress level.

Discussion and Conclusion. Creative visualization not only helps imagine a positive stressful situation outcome, but can serve as a "mental preparation" for success in any activity. In addition, visualization can be used as one of the coping strategies for optimism improvement and the development of stress resilience. Further directions of study are emphasized in this section.

Keywords: anxiety, visualization method, stress, depression, imagery, coping strategies

For citation: Makarova E. A., Degtyareva E. N. The Visualization Method in Dealing with Symptoms of Anxiety and Stress. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(4), 33–41. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-33-41>

Введение

Тревожность незаметно стала симптомом современной жизни. Люди тревожатся по разным поводам: подростки — накануне экзаменов, взрослые люди испытывают повышенную тревожность в ситуации информационного дефицита и повседневной нестабильности и неопределенности жизни.

Тревожность — черта личности, которая проявляется в возникающем по различным поводам чувстве волнения, переживания, беспокойства, для многих она стала нормой жизни и обычно порождает страх. Исследования тревожности можно найти в различных отраслях знаний: психологии, психиатрии, виктимологии и других (Ибахаджиева, 2021). Следовательно, и определения тревожности отличаются, в психологии оно звучит так: «Тревожность — это психологическая особенность индивида, заключающаяся в склонности к переживанию состояния тревоги; характеризуется низким порогом возникновения данной реакции» (Павлова, 2021, с. 98).

В зарубежных исследованиях тревожность определяется как «чувство страха и мрачные предчувствия, которые сопровождаются усиленной и продолжительной физиологической активацией» (Кордуэлл, 2000, с. 45). В целом тревожность можно рассматривать как субъективное проявление общего неблагополучия личности.

Современные исследователи тревожности в отечественной психологии отмечают ситуативную, связанную с конкретной внешней ситуацией, и личностную тревожность, которая является стабильной характеристикой личности. Также отечественные исследования направлены на «разработку методов анализа тревожности как результата взаимодействий личности и ее окружения» (Петровский, 2005, с. 402).

Наличие тревожности не всегда указывает на проблемы, если человек не испытывает тревожности в процессе выполнения любой деятельности, следовательно, он безразличен к результатам этой деятельности. «Некоторый уровень тревожности является необходимым условием любой активности личности и позволяет мобилизоваться для решения сложных задач или опасных действий» (Прихожан, 2009, с. 65). При этом тревожность выступает необходимым стимулирующим фактором активности личности, условием достижения высоких результатов с учетом прогнозируемых трудностей в достижении результата (Звенигородская, 2020). «Оптимальный уровень

тревожности служит адаптационным механизмом, позволяющим быстро реагировать на изменения внешних факторов. Наряду с симптомами тревожности исследуются и копинг стратегии — когнитивные, эмоциональные и поведенческие действия, направленные на совладание с психологически напряженными условиями современной жизни, с эмоциональными нарушениями» (Шпет, 2015, с. 80).

Мы рассмотрим следующие эмоциональные нарушения:

- отрицательные эмоции и состояния (страх, дистресс);
- недостаточная сформированность и развитие психоэмоционального интеллекта;
- эмоциональный дискомфорт, ожидание опасности (тревога, тревожность);
- психотические и психосоматические расстройства;
- психологические адаптационные процессы;
- критические жизненные ситуации;
- аддикции разного рода и их преодоление (Malik, 2022).

Испытывать беспокойство время от времени — нормально для обычных людей. Однако для людей с различными тревожными расстройствами сильное и постоянное беспокойство и даже страх по поводу незначительных жизненных ситуаций является чрезмерным. «Часто тревожные расстройства включают повторяющиеся эпизоды внезапных приступов сильной тревоги и страха или ужаса, которые достигают пика в течение нескольких минут (панические атаки)» (Александров и Лукьяненко, 2016, с. 7). Тревога и паника мешают продуктивной повседневной деятельности, они неконтролируемы, непропорциональны реальной опасности и длительны.

«Общие признаки и симптомы тревожности включают:

- чувство нервозности, беспокойства или напряжения, напряжение мышц;
- ощущение надвигающейся опасности, паники или обреченности;
- учащенное сердцебиение;
- учащенное дыхание (гипервентиляция);
- повышенное потоотделение;
- двигательное беспокойство, неконтролируемая дрожь;
- легкая утомляемость, постоянное чувство слабости или усталости;
- проблемы с концентрацией внимания или мыслями о чем-либо, кроме настоящего беспокойства;
- проблемы со сном, тревожный сон;
- проблемы с желудочно-кишечным трактом (ЖКТ);
- трудности с контролем беспокойства;
- стремление избегать событий, которые вызывают тревогу» (Seçer et al., 2019, с. 296).

Симптомы, обнаруженные в детстве или подростковом возрасте, могут продолжаться и во взрослой жизни. Тревожные расстройства включают генерализованное тревожное расстройство, социальное тревожное расстройство (социальную фобию), специфические фобии (страхи, ограниченные определенными объектами, действиями или ситуациями) и тревожное расстройство разлуки (постоянный, интенсивный и ментально нецелесообразный страх разлуки с главным объектом привязанности (обычно с родителями)). Личность может страдать от комплекса тревожных расстройств. Иногда беспокойство возникает из-за состояния здоровья и необходимости лечения. В некоторых случаях признаки и симптомы тревоги являются первыми признаками соматического заболевания.

Если человек регулярно испытывает симптомы тревоги, то они могут стать разрушительными для его психологического здоровья. Следовательно, необходимы стратегии и техники, которые помогут избавиться от тревоги и предотвратят дистресс, вызывающий тревожные мысли или воспоминания, неприятные физические ощущения (например, боль или дискомфорт), а также такие эмоции, как грусть или гнев и ярость. Таких техник много, но в данной статье мы рассмотрим одну технику, способную снизить нагрузку на психику человека в условиях экстремального воздействия внешней или внутренней среды.

Визуализация — это популярная техника релаксации, которая включает в себя использование воображения, чтобы испытать желаемое чувство, такое как умиротворение, уверенность или мотивация к совершению действия. Данная техника также может помочь уменьшить чувство тревожности или снизить уровень стресса. Совершенствуя свои навыки релаксации с помощью визуализации, человек может снизить реакцию «бей или беги», которая часто срабатывает в экстремальной ситуации (Makarova E. A. & Makarova E. L., 2019).

Визуализация является мощной техникой, которая может не только помочь облегчить симптомы тревоги, но и мотивировать на успех, улучшает запоминание и другие когнитивные функции человека. Она включает использование мысленных образов для достижения расслабления. Как и в мечтах, при визуализации человек достигает расслабленного состояния сознания за счет использования воображения. Однако существуют люди, неспособные представить материальные объекты как образы в своем воображении. Это явление известно как афантизм, при которой люди не могут представить себе даже образы повседневных предметов, которые используют ежедневно, или лица близких людей. Для людей, страдающих этим расстройством, необходимы дополнительные упражнения и тренировки для обучения технике визуализации.

Методы визуализации и воображения (иногда называемые методами управляемых образов) предлагают эффективный способ снятия напряжения и снижения стресса. Данные методы лучше всего работают, когда человек систематически практикует создание мысленного образа привлекательной и мирной обстановки или безопасной окружающей среды. Методы управляемых образов демонстрируют положительные результаты, когда их практикуют изолированно, но их сочетание с методами физической релаксации, такими как прогрессивная мышечная релаксация и массаж, дает еще более эффективное расслабление. Когда управляемые образы сочетаются с методами физической релаксации, цель состоит в том, чтобы связать ощущения расслабления с умиротворяющим визуальным образом, чтобы будущие практические занятия, включающие только образы, быстро вызвали в памяти физические ощущения расслабления.

Методы управляемого воображения помогают людям расслабиться по нескольким причинам. Как и в случае многих техник, данные методы отвлекают внимание человека от стрессоров, помогают перенаправить внимание с того, что вызывает тревогу, и фокусируют на другом объекте. Данные методы представляют собой невербальную инструкцию телу и бессознательному разуму действовать так, будто мирная, безопасная, расслабляющая окружающая среда реальна. Наконец, управляемые образы могут работать через ассоциативный процесс, описанный выше, когда сцены становятся заученным сигналом или триггером, который помогает восстановить воспоминания и ощущения, возникшие в результате прошлой практики релаксации.

Визуализация используется в психотерапии в составе широкого спектра методов лечения, включая когнитивно-поведенческую терапию и регрессию памяти. Исследования разных лет показали рост тревожности населения разных возрастов и разных социальных групп, его связь с возникновением стресса и депрессии (Шальнова, 2015; Котова и др., 2021, Евстифеева, 2021). Более того, данные симптомы вызывают психосоматические и соматические расстройства, коморбидные состояния — ситуации, когда у пациента протекают одновременно несколько заболеваний, одно усиливает другое и их отрицательное влияние на организм растет в геометрической прогрессии.

Есть несколько способов, с помощью которых визуализация может помочь справиться с тревожностью. В тревожном состоянии человек не только испытывает тревогу, его мысли блуждают, мозг сосредоточен только на самом беспокойстве, воображение услужливо рисует худшие версии события, которые могут произойти, и на других когнитивных искажениях, которые способствуют усилению чувства страха и не дают расслабиться. Визуализация расширяет способность расслабляться, сосредоточить мысли на безопасных, успокаивающих и безмятежных образах.

Материалы и методы

Было проведено пилотное исследование с целью изучения возможности проведения более широкого исследования с большим количеством участников разных возрастных групп. Экспериментальные данные пилотного исследования были получены из ответов на опросники не только от учащихся общеобразовательных школ, но также от студентов первого курса обучения в период первой в их жизни экзаменационной сессии.

Данное исследование было проведено с применением интервью и анкетирования. Также был проведен анализ имеющихся исследований, найденных в зарубежных и отечественных источниках информации.

Участники эксперимента:

- ученики 11 классов за 1 день до сдачи ЕГЭ;
- всего опрошено — 15 человек;
- валидные результаты — 9 человек.

Использованные методики:

- опросник Иванченко Т.А. и др. (1994) «Инвентаризация симптомов стресса» (Иванченко, 1994);
- тест Шрайнера К. для диагностики состояния стресса (1990), адаптация А. О. Прохорова (Водопьянова, 2009);
- проективный рисунок на свободную тему.

Целью применения данных методик было выявить психоэмоциональный фон и состояние реципиентов, а также их уровень стресса.

Помимо диагностических методик был использован набор упражнений в рамках метода визуализации (Монина Г. Б., Р. Ассаджиоли, Павлова Е. Г., Щербатых Ю. В. и т. д.), направленный на коррекционную работу с тревожными реципиентами, борьбу с депрессивными расстройствами и кризисными состояниями, а также на развитие навыков общения. Упражнения выполнялись как в индивидуальном порядке, так и в группе.

Целью применения метода визуализации была интервенция, направленная на реципиентов с признаками стресса. В ходе исследования необходимо было отслеживать изменения состояния участников в процессе интервенции. Инструментами, с помощью которых проводилось данное отслеживание, были наблюдение и анкетирование.

Результаты исследования

Согласно полученным данным выявлена положительная динамика воздействия метода на реципиентов.

По опроснику Т. А. Иванченко наблюдалась положительная динамика у 88,9 % реципиентов — их результа-

ты свидетельствуют о снижении выраженности симптомов стресса (табл. 1). Результаты 66,7 % реципиентов по опроснику К. Шрайнера отражают снижение у них симптомов стрессового состояния (табл. 2). У 100 % реципиентов наблюдалась положительная динамика в результате применения методики проективного рисунка — результат их анализа свидетельствует о снижении эмоционального напряжения, агрессии, страха, стресса и т. д., отраженной в рисунках (табл. 3).

Таблица 1

Результаты, полученные с помощью опросника Т. А. Иванченко

Шкала баллов	Количество участников эксперимента	Процентное соответствие	Пояснение
0–30 баллов	2	5,9	Стрессоустойчивость
31–45 баллов	16	47,1	Напряженное состояние без стресса
46–60 баллов	14	41,1	Постоянное напряжение, около стрессовое состояние
Более 60 баллов	2	5,9	Хронический стресс

Таблица 2

Результаты, полученные по тесту Шрайнера К.

Шкала баллов	Количество участников эксперимента	Процентное соответствие	Пояснение
0–4 баллов	32	94,1	Правильная реакция на стресс, регуляция эмоций
5–7 баллов	2	5,9	Необходим самоконтроль
8–9 баллов	0	0,0	Необходима саморегуляция

Таблица 3

Результаты, полученные с помощью проективных методик

	Свободный рисунок	%	Несуществующее животное	%
Положительная динамика	28	82,4	12	48,0
Отсутствие динамики	5	14,7	11	44,0
Отрицательная динамика	1	2,9	2	8,0
Всего	34	100,0	25	100,0

Общее заключение визуального наблюдения – группа легко выполняла упражнения, шла на контакт, слушала лектора. Многие с легкостью входили в состояние внутренней погруженности в процесс, выполняя упражнение по методу визуализации, значительная положительная динамика наблюдалась при работе с опросником Т. А. Иванченко, а также при работе с проективными рисунками на свободную тему. (табл. 4).

Таблица 4

Обобщенные результаты положительной динамики по итогам проведенной Программы

Показатели	%
Положительная динамика по опроснику Иванченко Т. А.	67,6
Положительная динамика по тесту Шрайнера К.	32,4
Положительная динамика по проективному рисунку на свободную тему	82,3
Положительная динамика по проективному рисунку «Несуществующее животное»	61,8

Доля реципиентов в категории «стрессоустойчивые» увеличилась на 2,9 %, в категории «Напряжение без стресса» — на 8,8 %, тогда как доля реципиентов в категории «Постоянное напряжение, около стрессовое состояние» уменьшилась на 11,7 %. Это говорит о том, что метод визуализации снимает симптоматические маркеры состояния стресса. В заключение можно отметить, что один человек из двух перешел из категории «Хронический стресс» в более легкое состояние (табл. 5).

Таблица 5

Развернутые результаты по опроснику Т. А. Иванченко

Шкала баллов	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Динамика, в %	Пояснение
	ДО		ПОСЛЕ			
0–30 баллов	2	5,9	3	8,8	2,9	Стрессоустойчивость
31–45 баллов	16	47,1	19	55,9	8,8	Напряжение, состояние без стресса
46–60 баллов	14	41,1	10	29,4	–11,7	Постоянное напряжение, около стрессовое состояние
более 60 баллов	2	5,9	1	2,9	–3,0	Хронический стресс

Метод визуализации дает возможность производить терапевтическую интервенцию среди молодежи 17–22 лет и оказывать положительное воздействие на психоэмоциональное состояние. Визуализация может быть рекомендована как самостоятельный компонент терапии, либо входить в комплекс программ для повышения эмоционального интеллекта, снятия стрессовых состояний и иных психоэмоциональных нарушений, поддержки в терапии аддикций различного рода, при снятии аддиктивного напряжения, а также являться составным компонентом личной терапии и применяться в диагностических целях.

Постоянное повторение и практика техник воображения может помочь научиться расслабляться и медитировать. Методы управляемого воображения чрезвычайно гибкие, поскольку они опираются на собственное воображение и способности к концентрации, которые всегда есть в арсенале людей. Однако, как и большинство методов, требующих умственной концентрации, для успешного выполнения лучше всего практиковать их непрерывно, в привычной обстановке, свободной от отвлекающих факторов. Если нет специального помещения, оборудованного для медитации, можно использовать любую среду, достаточно уединенную и спокойную для этого.

Еще одна техника визуализации для борьбы со стрессом — вызвать счастливое воспоминание. Некоторым может быть трудно отделить счастливые воспоминания от прошлых травм или болезненных переживаний; поэтому такой метод не является универсальным. В подобных случаях всегда рекомендуется проконсультироваться со своим психологом, прежде чем практиковать методы визуализации для снижения стресса.

Обсуждение и заключение

Как позитивная визуализация улучшает психическое и физическое здоровье? Когда мы представляем себе ситуацию, мозг реагирует так, как если бы это происходило на самом деле. Поэтому позитивные визуализации благотворно влияют на всю нервную систему. Таким образом, представляя себя в приятной обстановке, человек автоматически расслабляется на всех уровнях. Можно использовать визуализацию для индивидуального расслабления, а можно практиковать постепенное расслабление и визуализацию в групповой обстановке. Исследования также показывают, что визуализация может помочь в борьбе с болезнями, диагностическая визуализация используется для целого ряда хронических заболеваний. В своей книге «Психотерапия рака» американские авторы Карл и Стефани Саймонтон, основываясь на многолетнем клиническом опыте, описывают, как методики визуализации способствуют преодолению страха и боли, снижают стресс онкологических больных и способствуют релаксации. Это потому, что успокоение стрессовой реакции организма поддерживает иммунную систему (Саймонтон & Саймонтон, 2001).

В нашем исследовании проверялись уровни тревоги и депрессии до и после использования методов визуализации. Все испытуемые продемонстрировали значительное улучшение в снижении стресса, снижении тревожности и уменьшении симптомов депрессии после нескольких сеансов. Это демонстрирует эффективность методов визуализации в снижении стресса. Не для всех визуализация дается легко. Важно сохранять непредвзятость и свободно использовать свое воображение, визуализируя себя в различных сценариях, чтобы избавиться от стресса. Включение органов чувств — зрения, слуха, обоняния, вкуса и осязания — в визуализацию успешно использовались для уменьшения или даже устранения стресса.

Существует безграничное количество способов практиковать визуализацию. То, что человек решит изобразить в своем воображении, полностью зависит от него. Творческая визуализация — это когда человек визуализирует благоприятное разрешение стрессовой ситуации. Нужно представить, что проблема, вызывающая у вас стресс, полностью решена. Неважно, как она разрешилась — дело не в том, чтобы сосредоточиться на решениях и деталях, а просто в том, чтобы представить, как все будет, когда ситуация разрешится сама собой. Многие люди считают, что творческая визуализация не только снижает уровень стресса, но и позволяет выдвигать решения на передний план (Moon et al., 2020)

Воображение в данных методах можно рассматривать как форму управляемой медитации. Как и в других формах медитации, одна из основных целей состоит в том, чтобы помочь отстраниться от постоянной фиксации на негативных мыслях и образах, способствующих возникновению стресса и формированию фобий. Вместо этого процесс визуализации направлен на культивирование расслабленной отстраненности, от которой легко впоследствии избавиться, которая поможет наблюдать за различными ощущениями и мыслями, вызывающими стресс, но не фокусироваться на них.

Помимо укрепления психического здоровья, этот метод также можно использовать как способ визуализации ваших целей. Это называется «творческой визуализацией». Бегун может представить, как пересекает финишную черту в триатлоне. Или кто-то, кто проходит собеседование при приеме на работу, может заранее визуализировать собеседование, представляя, что все идет идеально. Следовательно, визуализация может служить «ментальной репетицией» для важных событий.

Сила дыхания является ключом к эффективности визуализации. Все начинается с того, что человек меняет тип дыхания, переходит от дыхания грудью к дыханию животом. Дыхание животом в медленном и постоянном темпе активирует парасимпатическую нервную систему. В результате тело и ум успокаиваются. Медленное дыхание снижает частоту сердечных сокращений и расширяет кровеносные сосуды, тем самым снижая кровяное давление. Растущее количество исследований показывает, что медленное брюшное дыхание является одним из лучших способов повысить так называемый тонус блуждающего нерва. В свою очередь, хороший тонус блуждающего нерва связан с лучшей стрессоустойчивостью (Беляева и др., 2009).

Идея такого подхода состоит в том, чтобы создать визуализацию, достаточно сильную, чтобы реципиенты могли найти в ней хотя бы одну вещь, которая удовлетворяет каждое из пяти чувств. Изучение всех пяти чувств может привести к расслабленному и заземленному состоянию, гораздо лучше подготовленному к стрессу. Подводя итог можно сказать, что позитивная визуализация обеспечивает снятие стресса, повышает оптимизм и формирует стрессоустойчивость.

Список литературы

- Александров, А. Г., и Лукьяненок, П. И. (2016). Изменение уровня тревожности студентов в условиях учебной деятельности. *Научное обозрение. Медицинские науки*, 6, 5–15.
- Беляева, Л. А. Корытко, О. В., и Медведева, Г. А. (2009). *Биохимия сокращения и расслабления мышц: практическое руководство для студентов вузов специальности «Физическая культура»*. ГГУ им. Ф. Скорины.
- Водошнянова, Н. Е. (2009). *Психодиагностика стресса*. СПб.: Питер.
- Евстифеева, С. Е., Шальнова, С. А., Макарова, Ю. К., Яровая, Е. Б., Баланова, Ю. А., Имаева, А. Э., Капустина, А. В., Муромцева, Г. А., Максимов, С. А., Карамнова, Н. С., Артамонова, Г. В., Белова, О. А., Гринштейн, Ю. И., Петрова, М. М., Дупляков, Д. В., Ефанов, А. Ю., Кулакова, Н. В., Либис, Р. А., Черных, Т. М., ... Драпкина, О. М. (2021). Ассоциируется ли уровень тревоги и депрессии в популяции со смертностью населения? По данным исследования ЭССЕ-РФ. *Кардиоваскулярная терапия и профилактика*, 20(5), 3009. <https://doi.org/10.15829/1728-8800-2021-3009>
- Звенигородская, М. А. (2020). Тревожность в современном обществе: определение, значение и влияние данного феномена на поведение людей. *Молодой ученый*, 4(294), 256–258.
- Ибахаджиева, Л. А. (2021). «Тревожность» как психологическое явление: интерпретация термина, особенно проявления. *Международный научно-исследовательский журнал*, 11–4(113), 45–49.
- Иванченко, Т. А., Иванченко, М. А. и Иванченко, Т. П. (1994). *Сверхздоровье и успех в бизнесе для каждого*. Изд-во АО «Комплект».
- Кордуэлл, М. (2000). *Психология от А до Я: Словарь-справочник*. Пер. с англ. К. С. Ткаченко. ФАИР-ПРЕСС.
- Котова, О. В., Беляев, А. А., и Акарачкова, Е. С. (2021). Современные методы диагностики и лечения тревожных и депрессивных расстройств. *РМЖ. Медицинское обозрение*, 5(10), 648–653. <https://doi.org/10.32364/2587-6821-2021-5-10-648-653>
- Павлова, О. С. (2021). *Психология депривации. Словарь специальных терминов и понятий*. Национальный цифровой ресурс Руконт.
- Петровский, А. В. (2005). *Общая психология. Словарь*. Per Se.
- Прихожан, А. М. (2009). *Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст*. Питер.

- Саймонтон, К., и Саймонтон, С. (2001). *Психотерапия рака*. Питер.
- Шальнова, С. А., Евстифеева, С. Е., Деев, А. Д., Артамонова, Г. В., Гатагонова, Т. М., Дупляков, Д. В., Ефанов, А. Ю., Жернакова, Ю. В., Конради, А. О., Либис, Р. А., Минаков, Э. В., Недогода, С. В., Ощепкова, Е. В., Романчук, С. В., Ротарь, О. П., Трубачева, И. А., Шляхто, Е. В., и Бойцов, С. А. (2014). Распространенность тревоги и депрессии в регионах Российской Федерации и ее ассоциации с социально-демографическими факторами. *Терапевтический архив*, 86(12), 53–60. <https://doi.org/10.17116/terarkh2014861253-60>
- Шпет, М. С. (2015). Психологическая природа и причины личностной тревожности. *Научный альманах*, 11–5 (13), 245–247. <https://doi.org/10.17117/na.2015.11.05.245>
- Makarova, E. A., & Makarova, E. L. (2019). The functional model of using visualization and digitalization for media literacy development in media education process. *Media Education*, 59(4), 547–556. <https://doi.org/10.13187/me.2019.4.547>
- Malik, S., Stead, T. S., Mangal, R., & Ganti, L. (2022). General anxiety disorder in youth: A national survey. *Health Psychology Research*, 10(4), 39578. <https://doi.org/10.52965/001c.39578>
- Moon, K., Kim, S., Kim, J., Kim, H., & Ko, Y. (2020). The mirror of mind: Visualizing mental representations of self through reverse correlation. *Frontiers in Psychology*, 11, 1149. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01149>
- Seçer, I., Gulbahce, A., & Ulas, S. (2019). An investigation into the effects of anxiety sensitivity in adolescents on childhood depression and anxiety disorder. *Educational Research and Reviews*, 14(9), 293–299. <https://doi.org/10.5897/err2018.365>

References

- Aleksandrov, A. G., & Lukyanyonok, P. I. (2016). Changes of levels of anxiety in students in the educational activities' conditions. *Science Review. Medical science*, 6, 5–15. (In Russ.).
- Belyaeva, L. A., Korytko, O. V., & Medvedeva, G. A. (2009). *Biochemistry of muscle contraction and relaxation: A practical guide for university physical students of the "physical education" specialty*. Francisk Skorina Gomel State University. (In Russ.).
- Cordwell, M. (2000). *Psychology from A to Z: A glossary*. Transl. from English by K. S. Tkachenko. Fair Press. (In Russ.).
- Evstifeeva, S. E., Shalnova, S. A., Makarova, Yu. K., Yarovaya, E. B., Balanova, Yu. A., Imaeva, A. E., Kapustina, A. V., Muromtseva, G. A., Maksimov, S. A., Karamnova, N. S., Artamonova, G. V., Belova, O. A., Grinshtein, Yu. I., Petrova, M. M., Duplyakov, D. V., Efanov, A. Yu., Kulakova, N. V., Libis, R. A., Chernykh, T. M., ... Drapkina, O. M. (2021). Is the population level of anxiety and depression associated with mortality? Data from the ESSE-RF study. *Cardiovascular Therapy and Prevention*, 20(5), 3009. <https://doi.org/10.15829/1728-8800-2021-3009> (In Russ.).
- Ibakhadzhieva, L. A. (2021). Anxiety as a psychological phenomenon: Interpretation of the term, features of manifestation. *International Research Journal*, 11–4(113), 45–49. (In Russ.).
- Ivanchenko, T. A., Ivanchenko, M. A., & Ivanchenko, T. P. (1994). *Super health and business success for everyone*. Komplekt. (In Russ.).
- Kotova, O. V., Belyaev, A. A., & Akarachkova, E. S. (2021). State-of-the-art diagnostic and treatment modalities for anxiety and depression. *Russian Medical Inquiry*, 5(10), 648–653. <https://doi.org/10.32364/2587-6821-2021-5-10-648-653> (In Russ.).
- Makarova, E. A., & Makarova, E. L. (2019). The Functional Model of Using Visualization and Digitalization for Media Literacy Development in Media Education Process. *Media Education*, 59(4), 547–556. <https://doi.org/10.13187/me.2019.4.547>
- Malik, S., Stead, T. S., Mangal, R., & Ganti, L. (2022). General Anxiety Disorder in Youth: A National Survey. *Health Psychology Research*, 10(4), 39578. <https://doi.org/10.52965/001c.39578>
- Moon, K., Kim, S., Kim, J., Kim, H., & Ko, Y. (2020). The mirror of mind: Visualizing mental representations of self through reverse correlation. *Frontiers in Psychology*, 11, 1149. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01149>
- Pavlova, O. S. (2021). *Psychology of deprivation. Dictionary of special terms and concepts*. National Digital Resource Rukont. (In Russ.).
- Petrovsky, A. V. (2005). *General psychology. Dictionary*. Per Se. (In Russ.).
- Prikhozhan, A. M. (2009). *Psychology of anxiety: Preschool and school age*. Piter. (In Russ.).
- Seçer, I., Gulbahce, A., & Ulas, S. (2019). An investigation into the effects of anxiety sensitivity in adolescents on childhood depression and anxiety disorder. *Educational Research and Reviews*, 14(9), 293–299. <https://doi.org/10.5897/err2018.365>
- Shalnova, S. A., Evstifeeva, S. E., Dееv, A. D., Artamonova, G. V., Gatagonova, T. M., Duplyakov, D. V., Efanov, A. Yu., Zhernakova, Yu. V., Konradi, A. O., Libis, R. A., Minakov, E. V., Nedogoda, S. V., Oshchepkova, E. V., Romanchuk, S. V., Rotar, O. P., Trubacheva, I. A., Shlyakhoto, E. V., & Boitsov, S. A. (2014). The prevalence of anxiety and depression

in different regions of the Russian Federation and its association with sociodemographic factors (according to the data of the ESSE-RF study). *Therapeutic Archive*, 86(12), 53–60. <https://doi.org/10.17116/terarkh2014861253-60> (In Russ.).

Shpet, M. S. (2015). Psychological nature and causes of trait anxiety. *Scientific Almanac*, 11–5 (13), 245–247. <https://doi.org/10.17117/na.2015.11.05.245> (In Russ.).

Simonton, K., & Simonton, S. (2001). *Cancer psychotherapy*. Piter. (In Russ.).

Vodopyanova, N. E. (2009). *Psychodiagnostics of stress*. Piter. (In Russ.).

Zvenigorodskaya, M. A. (2020). Anxiety in modern society: Definition, meaning and impact of the phenomenon on people's behavior. *Young scientist*, 4(294), 256–258. (In Russ.).

Об авторах:

Макарова Елена Александровна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры «Общая и консультативная психология», Донской государственный технический университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), makarova.h@gmail.com

Дегтярева Елена Николаевна, магистрант кафедры «Общая и консультативная психология», Донской государственный технический университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), isida1986@mail.ru

Поступила в редакцию 04.05.2023

Поступила после рецензирования 14.08.2023

Принята к публикации 16.08.2023

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Makarova Elena A., Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the “General and Counseling Psychology” Department, Don State Technical University, (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344000, RF), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), makarova.h@gmail.com

Degtyareva Elena N., graduate student of the “General and Counseling Psychology” Department, Don State Technical University, (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344000, RF), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), isida1986@mail.ru

Received 04.05.2023

Revised 14.08.2023

Accepted 16.08.2023

Conflict of interest statement

The authors do not have any conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-42-52>



Научная статья



Уровень рефлексии и креативности у активных пользователей социальных сетей

Виктория В. Хрестина ✉, Анастасия В. Гришина, Мария А. Давыдова

Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

✉ victoria.khrestina@mai.ru

Аннотация

Введение. Данная статья представляет одно из немногих исследований, рассматривающих взаимосвязь между креативностью и приобщенностью к социальным сетям. В нем также изучается уровень рефлексии у активных пользователей виртуального пространства. Актуальность исследования также обусловлена быстрым ростом числа пользователей социальных сетей в период с 2021 по 2022 год.

Цель. Целью данной работы является исследование взаимосвязи активности в социальных сетях и уровня рефлексии и креативности у активных пользователей социальных сетей.

Материалы и методы. Для практического выполнения поставленных целей мы использовали несколько методик психологического тестирования: опросник «Дифференциальный тип рефлексии» (ДТР) Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин, Методика диагностики личностной креативности Е. Е. Туник, авторская анкета для изучения приобщенности респондентов к социальным сетям, а также методы математической статистики: критерий Манна-Уитни и коэффициент ранговой корреляции Пирсона. В качестве эмпирического объекта исследования выступили 145 респондентов разного возраста и разных профессий, а также студенты факультета МКМТ и фрилансеры.

Результаты исследования. Установлено, что активные пользователи имеют более высокие показатели по шкале «Квазирефлексия» и, отвлекаясь от событий, происходящих вокруг, предпочитают погружение в виртуальный мир, наполненный событиями и переживаниями, не имеющими отношения к актуальной жизненной ситуации. Показано, что уровень креативности у активных и неактивных пользователей социальных сетей не имеет значимых различий.

Обсуждение и заключение. Полученные нами данные не подтверждают исследования некоторых авторов о взаимосвязи креативности и рефлексии среди пользователей социальных сетей, а также о связи активности в социальных сетях с уровнем рефлексии. Таким образом, проведенное исследование позволяет расширить представления о психологических особенностях личности, проявляющихся в социальных сетях и определяющих поведение в социальных сетях, а также расширить диагностическую программу исследований психологических предикторов информационного поведения личности.

Ключевые слова: рефлексия, креативность, активные пользователи, неактивные пользователи, социальные сети

Финансирование. Статья выполнена при поддержке РФФИ (Проект 22-78-10107) «Трансформации конструктивных и деструктивных стратегий информационного поведения молодежи в условиях роста геополитических рисков: психологические, психофизиологические и психогенетические предикторы».

Для цитирования: Хрестина, В. В., Гришина, А. В., Давыдова, М. А. (2023). Уровень рефлексии и креативности у активных пользователей социальных сетей. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(4), 42–52. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-42-52>

Reflection and Creativity Levels in Active Social Media Users

Victoria V. Khrestina ✉, Anastasia V. Grishina, Maria A. Davydova

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ victoria.khrestina@mai.ru

Abstract

Introduction. This article, as one of the few research articles, explores the interrelation between creativity and participation in social network. It also studies the level of reflection in active virtual space users. The need for investigation is justified by the explosion in the number of social media users over the 2021 to 2022 period.

Purpose. In our work, we will do research on the relationship between activity on social media and levels of reflection and creativity in active social media users.

Materials and Methods. To achieve practical objectives, we used several psychological methods: The Differential Test of Reflexivity (DTR) by D. A. Leontiev and E. N. Osin, Diagnostics of Trait Creativity by E. E. Tunik, and the authors' questionnaire for social media participation measure. The Mann-Whitney test and the Pearson correlation coefficient were chosen as mathematical statistics tools. 145 respondents of different age and occupation, students of the "Media Communications and Multimedia Technologies" faculty, and freelancers participated in the study.

Results. We found that active users have higher scores on the "Quasi-reflection" scale. They distract themselves by diving in a virtual world that is full of affairs and experience, but has no relation to the real-life concerns. The level of creativity in active and inactive social media users does not have a significant difference.

Discussion and Conclusion. The data obtained do not go in accordance with previously conducted studies on the interrelation between creativity and reflection in social media users, nor between activity in the network and reflection level. Therefore, the present research pushes the envelope on psychological characteristics of the personality, reveal themselves in social media, and influence behaviour in virtual social space. Our work expands the diagnostic program for research on psychological predictors of the information behaviour of the personality.

Keywords: reflection, creativity, active users, inactive users, social media

Founding information. The article was supported by the Russian Science Foundation (Project 22-78-10107) "Transformations of constructive and destructive strategies of information behavior of young people in conditions of growing geopolitical risks: psychological, psychophysiological and psychogenetic predictors".

For citation: Khrestina, V. V., Grishina, A. V., Davydova, M. A. (2023). Reflection and Creativity Levels in Active Social Media Users. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(4), 42–52. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-42-52>

Введение

В современном мире новой формой межличностного взаимодействия становятся социальные сети, всё чаще мы используем мессенджеры вместо телефонного звонка, а видео-сообщения и голосовые сообщения порой заменяют личные встречи. По данным Digital 2022 Global Overview Report только за 2022 год количество пользователей социальных сетей составило 4,62 млрд, т. е. 58,4 % от общей численности населения. С 2012 по 2022 год количество пользователей интернета выросло более чем в 2 раза; в период пандемии число новых пользователей социальных сетей составило более 424 млн — это примерно более 1 млн новых юзеров в день или около 13 новых пользователей в секунду.

Интернет-коммуникация всё чаще задействует не только личную сферу индивида, но и профессиональную, так как количество сотрудников, работающих из дома с 2005 года выросло на 159 %, а после COVID-19 76 % офисных работников по всему миру хотят продолжить работать из дома, что тоже способствует росту использования социальных сетей, так как решение многих вопросов происходит посредством мессенджеров, социальных сетей.

С каждым годом количество пользователей растёт, но какое влияние оказывают на нас социальные сети? Вопрос влияния социальных сетей на личность остается открытым, так как довольно мало лонгитюдных исследований проведено на данную тему.

В своём исследовании Huang (2017) связывает чрезмерное использование социальных сетей с ухудшением психологического благополучия. Исследовалась взаимосвязь между использованием социальных сетей и расстройством пищевого поведения, ухудшением образа тела на основе предыдущих исследований (Holland & Tiggemann, 2016).

Исследования 2018–2019 года показали, что более активные пользователи социальных сетей сообщают о более низком самочувствии и о более высоких показателях различных психологических расстройств, включая расстройства пищевого поведения, депрессию, социальную тревогу, общую тревогу и проблемы с алкоголем (Ceballos et al., 2018; Griffiths et al., 2018; Yurdagül et al., 2019). Однако не все исследования подтверждают эти выводы.

Исследования Chae (2018) и Longobardi et al. (2020), посвященные взаимосвязи между интенсивностью использования социальных сетей и счастьем, не обнаружили доказательств наличия связи между этими переменными. De Lenne и его коллеги в исследовании 2018 года не обнаружили прямой связи между использованием социальных сетей и плохим психическим самочувствием.

Напротив, оценка связи между интенсивностью использования социальных сетей и удовлетворенностью жизнью в исследовании Lowe-Calverley et al. (2019) дала неоднозначные результаты. То есть в одном исследовании были обнаружены доказательства положительной, но небольшой связи между (интенсивностью) использования социальных сетей и удовлетворенностью жизнью, а в исследовании Chae et al. (2018) были получены смешанные результаты.

В исследованиях Brailovskaia & Margraf (2018) и Fardouly et al. (2020) изучалась связь между интенсивностью использования социальных сетей и депрессивной симптоматикой, в двух из которых не было выявлено значимой связи. В двух других исследованиях были обнаружены доказательства связи между активностью в социальных сетях и тяжестью депрессивной симптоматики.

Зарубежные авторы (Holland & Tiggemann, 2016, Huang, 2017, Brailovskaia & Margraf, 2018, Chae, 2018, Ceballos et al., 2018; Griffiths et al., 2018; Lowe-Calverley et al., 2019, Yurdagül et al., 2019, Putnam, de Lenne et al., 2020, Longobardi et al., 2020, Fardouly et al., 2020 и т. д.), исследовавшие влияние социальных сетей, сходятся в одном: негативные и позитивные последствия использования зависят от психологического состояния самого пользователя, просматриваемого контента, а также проведенного количества времени в сети.

Целью данного исследования является изучение уровня рефлексии и креативности у активных пользователей социальных сетей. Анализируя различные аспекты влияния социальных сетей на личность, мы обнаружили недостаток исследований на тему особенностей активного поведения в социальных сетях и связанных с ним психологических особенностей личности. Нами были выдвинуты гипотезы о том, что у активных пользователей уровень рефлексии и креативности может быть выше, чем у неактивных пользователей. Для нас было важно узнать, что именно мотивирует пользователей активно вести социальные сети и какие черты личности могут этому поспособствовать.

Материалы и методы

Исследование проводилось с мая по август 2022 года. В связи с социально-политическими событиями, в качестве наиболее подходящего метода исследования нами была разработана анкета, включающая следующие вопросы: «ФИО или ник в социальной сети», «Считаете ли вы себя активным пользователем социальных сетей?», «Ваша активность в социальных сетях напрямую связана с вашей работой?», «Вы заходите в социальные сети с целью: потребления контента, создания контента (в том числе работа в сфере контент маркетинга)», «Как часто вы публикуете контент?», «Сколько времени в день вы тратите на социальные сети?», «На что вы больше тратите время в социальных сетях?», «Ваш образ в социальных сетях является продолжением реального образа жизни?», «Вам легче проявляться в социальных сетях или в реальной жизни?», «Видите ли вы позитивные последствия активного использования социальных сетей? (выберите 2 главных)», «Считаете ли вы, что ваше отношение к миру отличается от людей, которые не используют социальные сети?», «Связана ли ваша работа в данный момент с социальными сетями?». Вопросы анкеты позволили нам понять, какое количество участников считают себя активными пользователями, какие положительные и отрицательные аспекты использования социальных сетей они для себя выделяют, а также различается ли их образ в социальных сетях и в реальной жизни.

Также методический инструментарий включал в себя опросник для изучения типа рефлексии «Дифференциальный тип рефлексии» (ДТР) (Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин). Данная методика отображает три шкалы основных факторов, которые определяют тип рефлексии как устойчивой черты личности. Основными факторами являются: «Системная рефлексия», «Интро-спекция», «Квазирефлексия».

Для определения уровня креативности нами была выбрана методика «Диагностика личностной креативности» (Е. Е. Туник). Данная методика отображает пять шкал основных факторов, которые определяют уровень креативности творческой личности. Основными факторами являются: «Общий балл креативности», «Склонность к риску», «Любознательность», «Сложность», «Воображение».

Для статистической обработки данных нами были использованы методы математической статистики: критерий Манна-Уитни, коэффициент ранговой корреляции Пирсона.

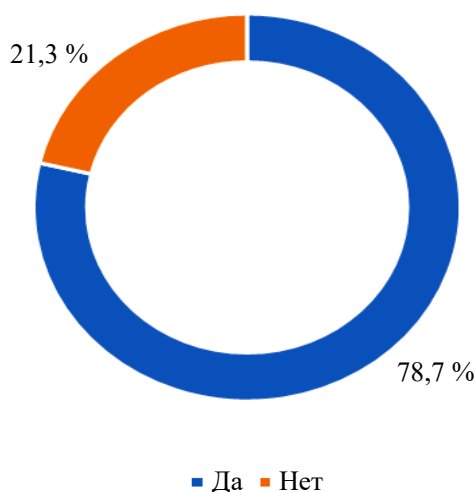
Исследование проводилось в онлайн формате, с помощью сервиса Google Forms. Такой формат анкетирования был выбран для удобного заполнения, сбора и анализа данных. Всего было опрошено 145 человек. В опросе принимали участие студенты ДГТУ, факультета МКиМТ в возрасте от 19 до 24 лет, часть респондентов работала в сфере контент-маркетинга.

Результаты исследования

По результатам ответа на вопрос анкеты «Считаете ли вы себя активным пользователем социальных сетей?» 78,7 % участников считают себя активными пользователями социальных сетей, а 21,3 % считают себя неактивными пользователями. Результаты представлены на рисунке 1.

Рисунок 1

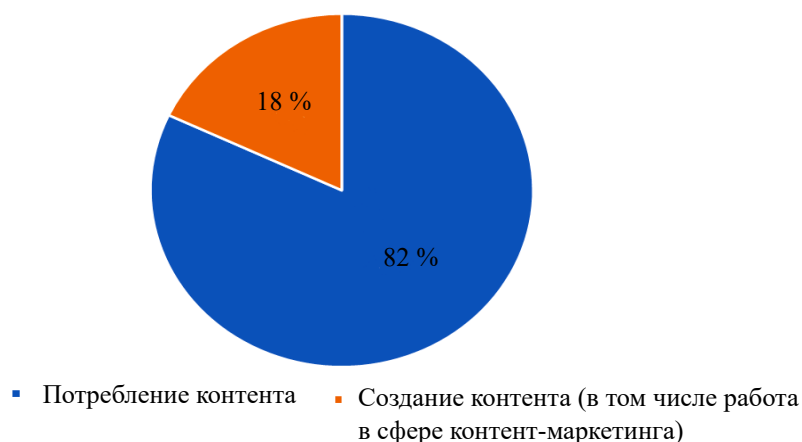
Результаты ответов на вопрос «Считаете ли вы себя активным пользователем социальных сетей?» по всей выборке



Также в данной анкете респондентам был представлен вопрос «Вы заходите в социальные сети с целью: потребления контента, создания контента (в том числе работа в сфере контент маркетинга)» со следующими вариантами ответа: «потребления контента», «создания контента», «создания контента (в том числе работа в сфере контент-маркетинга)». Результаты ответов на данный вопрос представлены графически на рисунке 2.

Рисунок 2

Результаты ответов на вопрос «Вы заходите в социальные сети с целью: потребления контента, создания контента (в том числе работа в сфере контент маркетинга)» по всей выборке



Как видно из рисунка 2, вариант ответа «потребления контента» выбрали 82 % опрошенных, в то время как ответ «создания контента» выбрали 18 %. Такой большой процент потребителей контента может быть объяснен тем, что прямо или косвенно каждый из нас является в первую очередь потребителем (скроллинг ленты, просмотр новостей в телеграмм-каналах, просмотр историй, прослушивание музыки и т. д.).

Также нам удалось выяснить, как часто испытуемые публикуют контент. Эти данные отражены на рисунке 3.

Из рисунка видно, что свыше 60 % респондентов предпочитают публиковать контент реже чем раз в неделю, а 16,7% опрошенных выбирают ответ «раз в неделю». Ещё 13,3 % публикуют контент раз в 2–3 дня и только 9,3 % опрошенных постят ежедневно.

Чтобы выяснить, сколько времени у пользователей уходит на просмотр социальных сетей, анкета содержит вопрос: «Сколько времени в день вы тратите на социальные сети?» с вариантами ответов: «до 3 часов», «от 3 до 6 часов», «от 6 до 8 часов», «от 8 до 12 часов», «свыше 12 часов». Результаты по данному вопросу отражены на рисунке 4.

Из рисунка 4 мы видим, что 41,3 % опрошенных проводят в социальных сетях от 3 до 6 часов в день и 31,3 % респондентов уделяют социальным сетям до 3 часов в день. Ещё 18,7 % проводят в социальных сетях от 6 до 8 часов в день, 10 человек (6,7 %) выбрали ответ «от 8 до 12 часов», 3 человека (2,0 %) респондентов проводят в социальных сетях свыше 12 часов.

Рисунок 3

Результаты ответов на вопрос «Как часто вы публикуете контент?» по всей выборке

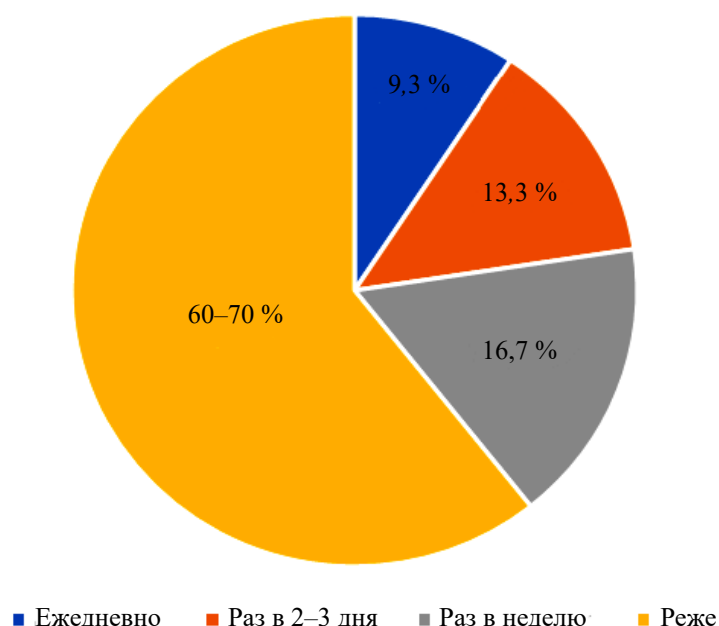
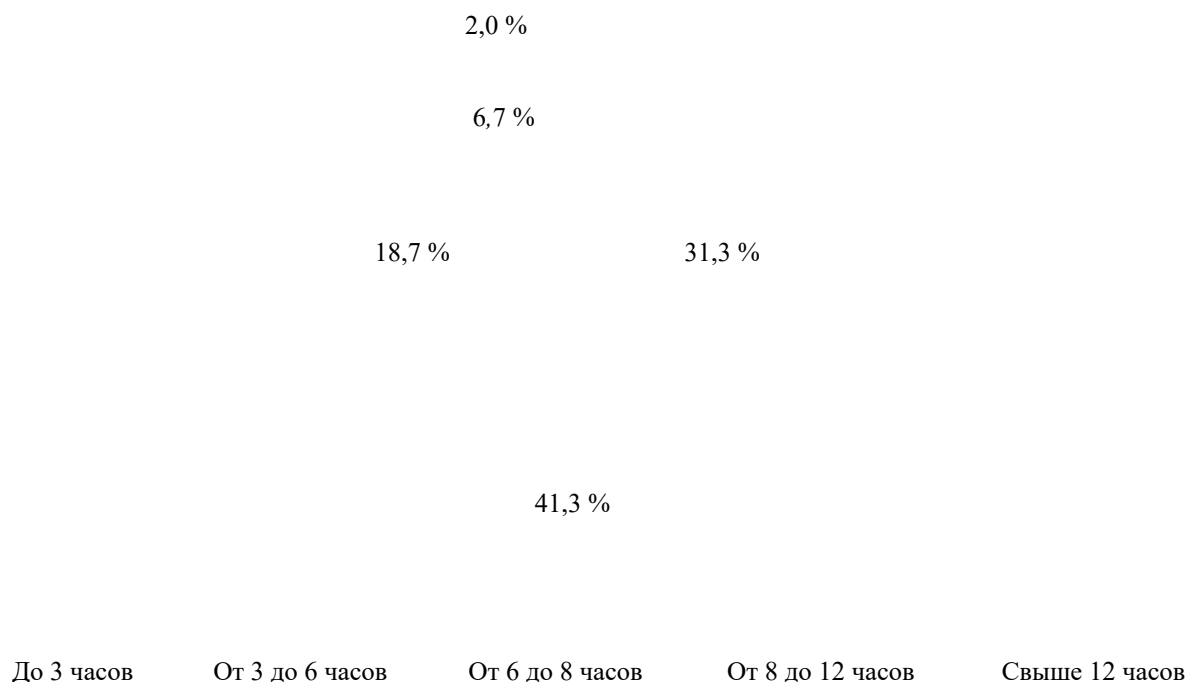


Рисунок 4

Результаты ответов на вопрос «Сколько времени в день вы тратите на социальные сети?» по всей выборке



Чтобы проанализировать, какое влияние, по мнению респондентов, оказывают на них социальные сети, обратимся к их ответам на вопрос, который может продемонстрировать как положительные, так и отрицательные стороны использования социальных сетей. Статистика ответов респондентов на данный вопрос отображена на рисунке 5.

По результатам данного вопроса мы видим, что 95 пользователей (63,3 %) считают позитивным последствием нахождение единомышленников: «нашел(-а) людей с такими же интересами», 47 человек (31,3 %) отмечают, что социальные сети помогли им повысить уверенность в себе, 32 респондента (21,3 %) отмечают, что стали более свободно говорить на публике: «мне стало легче говорить/выступать на публике», 24 (16,0 %) опрошенных отмечают, что перестали стесняться.

Среди ответов можно было предоставить «свой вариант» ответа и вот какие разнообразные аспекты влияния социальных сетей на личность и жизнь в целом удалось получить:

- «Развитие собственного дела, возможность высказаться неизвестным людям о том, что на душе, если сложно сделать это кому-то из окружающих в реальной жизни»;
- «Нахожу много интересных идей»;
- «Стала больше зарабатывать».

Восемь человек обнаружили позитивного влияния социальных сетей, среди них 2 человека не считают себя активными пользователями.

Рисунок 5

Результаты ответов на вопрос «Видите ли вы позитивные последствия активного использования социальных сетей? (выберите 2 главных)» по всей выборке



Перейдем к обработке результатов по методике «Дифференциальный тип рефлексии», целью которой является определить уровень рефлексии среди каждой подгруппы испытуемых. На сравнительной диаграмме, которая представлена на рисунке 6, изображены средние значения по всем факторам в каждой подгруппе испытуемых.

По шкале «Системная рефлексия» низкими считаются баллы от 12 до 33 баллов, средними — от 34 до 45 баллов и высокими — от 46 до 48 баллов. По шкале «Интрореплексия» низкими считаются баллы от 9 до 18 баллов, средними — от 19 до 31 баллов и высокими — от 32 до 36 баллов. По шкале «Квазирефлексия» низкими считаются баллы от 9 до 21 баллов, средними — от 22 до 33 баллов и высокими — от 34 до 36 баллов.

Согласно данным, которые представлены на рисунке 6, группы активных пользователей социальных сетей и неактивных пользователей социальных сетей в основном имеют средний уровень по трём основным факторам: «Системная рефлексия», «Интрореплексия», «Квазирефлексия». У активных пользователей социальных сетей показатель по каждой шкале незначительно выше.

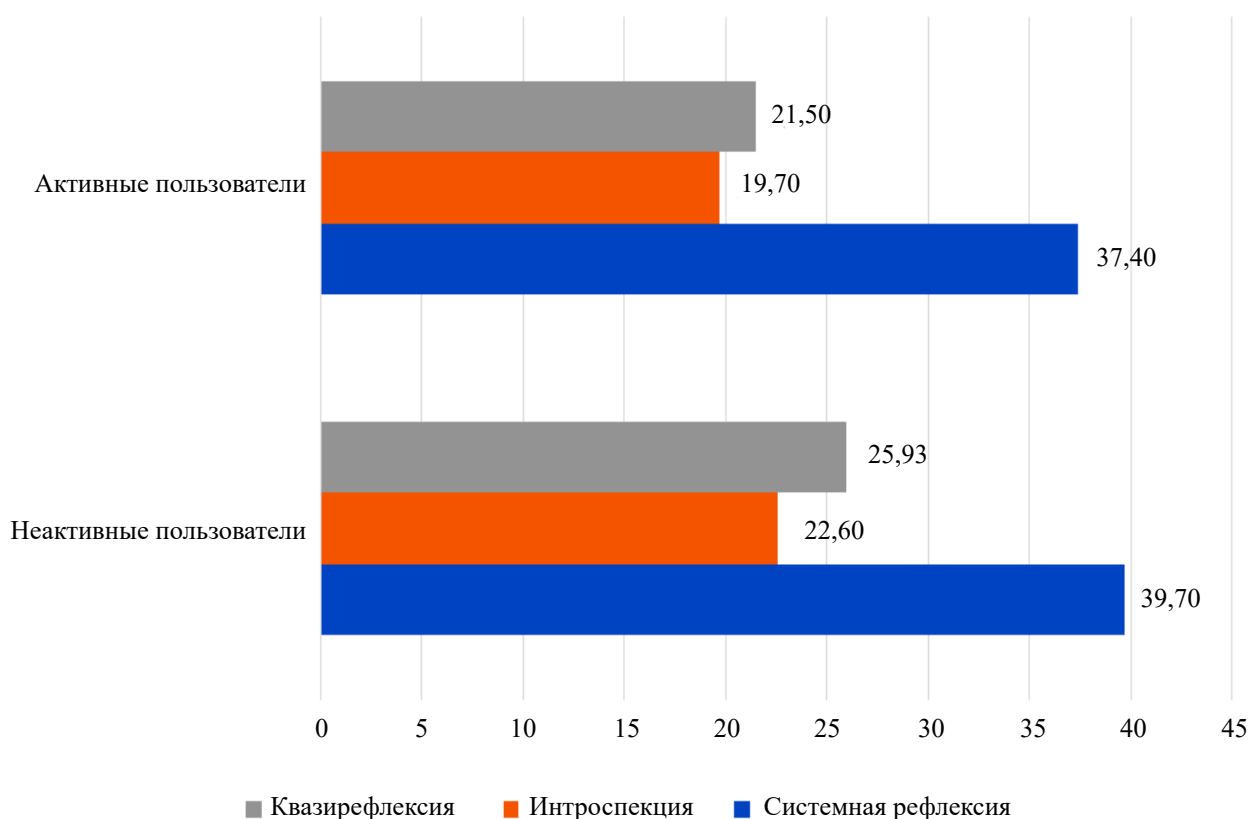
Таким образом, можно заключить следующее: у всех испытуемых вне зависимости от их активности в социальных сетях более выражен показатель по шкале «Квазирефлексия» и менее выражен показатель «Интрореплексии». Соответственно преобладает продуктивный вид рефлексии («Системная рефлексия») и менее выражены непродуктивные варианты.

Перейдем к обработке результатов по методике «Диагностика личностной креативности», целью которой является определить четыре особенности творческой личности: любознательность, воображение, сложность и склонность к риску. По шкале «Общий балл креативности» низкими считаются баллы от от -50 до 50 баллов,

средними — от 51 до 83 баллов и высокими — от 84 до 100 баллов. По шкале «Склонность к риску» низкими считаются баллы от –13 до 12 баллов, средними — от 13 до 21 баллов и высокими — от 22 до 26 баллов. По шкале «Любознательность» низкими считаются баллы от –12 до 11 баллов, средними — от 12 до 20 баллов и высокими — от 21 до 24 баллов.

Рисунок 6

Результаты эмпирического исследования по методике «Дифференциальный тип рефлексии» (в баллах)



На сравнительной диаграмме, которая изображена на рисунке 7, изображены средние значения по всем факторам в каждой подгруппе испытуемых.

Согласно данным, которые представлены на рисунке 7, группы активных пользователей социальных сетей и неактивных пользователей социальных сетей в основном имеют низкий уровень креативности, уровень воображения низкий в обеих подгруппах, а уровень сложности в двух подгруппах средний. Показатели по параметру «Любознательность» в обеих подгруппах находятся на среднем уровне. Показатели по шкале «Склонность к риску» в обеих подгруппах на среднем уровне.

Показатели по 4 основным шкалам из 5 у активных пользователей незначительно выше, чем у неактивных пользователей. На рисунке 7 мы видим, что шкала «Общий балл креативности» значительно выражена среди активных пользователей социальных сетей.

Таким образом, можно заключить следующее: у всех испытуемых вне зависимости от их активности в социальных сетях более выражен показатель по шкале «Общий балл креативности». Следовательно, активные пользователи испытывают больше позитивных чувств по отношению к себе в социальных сетях за счет позитивного подкрепления в виде лайков, комментариев и т. д., что побуждает их к анализу трендов, поиску идей, вследствие чего, мы можем предположить, что это позволяет им быть более творческими личностями.

С целью выявления вероятностной связи показателей был использован коэффициент ранговой корреляции Пирсона; для определения статистически значимых различий между выделенными подгруппами испытуемых по исследуемому переменным был проведен статистический анализ с использованием U-критерия Мана-Уитни.

Относительно гипотезы о том, что у активных пользователей социальных сетей уровень рефлексии может быть выше, чем у неактивных, был проведен статистический анализ с использованием U-критерия Мана-Уитни с целью выявления более высокого уровня рефлексии у активных пользователей социальных сетей.

Сравнительный анализ показателей уровня рефлексии у активных пользователей социальных сетей был проведен на основе обработки данных, полученных в результате ответов респондентов на вопросы методики «Диф-

ференциальный тип рефлексии», используемой в нашем исследовании. Сравнительный анализ был проведен с помощью статистической обработки в Microsoft Office Excel с применением U-теста по методу Манна-Уитни.

Результаты обработки данных по методике «Дифференциальный тип рефлексии» с использованием критерия Манна-Уитни представлены на таблице 1.

Рисунок 7

Результаты эмпирического исследования по методике «Диагностика личностной креативности» (в баллах)

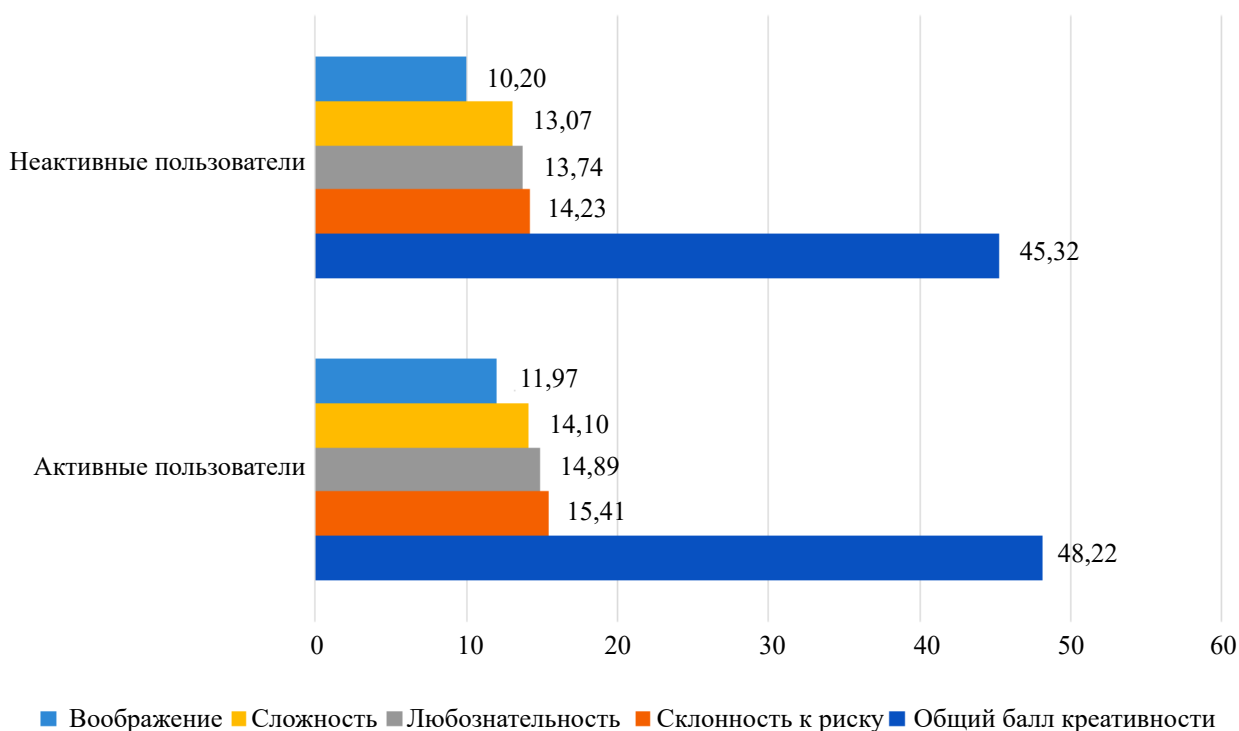


Таблица 1

Результаты обработки данных по методике «Дифференциальный тип рефлексии» с использованием критерия Манна-Уитни

	Системная рефлексия	Интроепекция	Квазирефлексия
U Манна-Уитни	1645,000	1362,000	1232,500
W Вилкоксона	2141,000	1858,000	1728,500
Z	-,590	-1,956	-2,582
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,556	,050	,010

Из данных, приведенных в таблице, видно, что обнаружены значимые различия по критерию «Квазирефлексия» среди подгрупп активных и неактивных пользователей социальных сетей.

Мы полагаем, что активность пользователей в социальных сетях является показателем их стремления отвлечься от событий настоящего и ответственности за них, и погрузиться вместо этого в виртуальный мир, наполненный событиями и переживаниями, не имеющими отношения к актуальной жизненной ситуации.

В ходе проведения сравнительного анализа по методике «Диагностика личностной креативности» мы не обнаружили значимых различий между подгруппами. Уровень креативности у активных пользователей социальных сетей незначительно выше, чем у неактивных. Однако, по критерию Манна-Уитни эти различия не выявлены.

Обсуждение и заключение

Целью данной работы было исследование взаимосвязи между активностью в социальных сетях и уровнями креативности, рефлексии. Нами было проведено эмпирическое исследование, которое позволило выявить некоторые особенности и взаимосвязи. Все респонденты в нашем исследовании были разделены на 2 группы в зависимости от активности в социальных сетях. Было выявлено различия в подгруппах по методике «Дифференциальный тип рефлексии», где более высокий показатель по шкале «Квазирефлексия» свидетельствует о том, что активность пользователей в социальных сетях выражает их стремление отвлечься от событий настоящего

и ответственности за них. Вместо этого активные пользователи предпочитают погружение в виртуальный мир, наполненный событиями и переживаниями, не имеющими отношения к актуальной жизненной ситуации.

Сравнительный анализ по методике «Диагностика личностной креативности» не показал значимые различия между подгруппами. Уровень креативности у активных пользователей социальных сетей незначительно выше, чем у неактивных по первичным данным. Статистически значимых различий между подгруппами не обнаружено.

Среди отечественных исследований проблема проявления рефлексии среди активных и неактивных пользователей социальных сетей изучалась Хамзиной (2021). В своей работе автор рассматривает, влияние пребывания в социальных сетях на психологическое содержание рефлексии. По результатам эмпирического исследования было обнаружено, что у неактивных пользователей социальных сетей уровень рефлексии выше, чем у активных. Также был сделан вывод, что количество проведенного времени в социальных сетях может влиять на особенность проявления рефлексии.

Эти результаты не согласуются с результатами, полученными в нашем исследовании, которые, напротив говорят, о том, что у активных пользователей уровень рефлексии по шкале «Квазирефлексия» выше, чем у неактивных пользователей. Это может быть обусловлено тем, что активные пользователи больше ориентированы на будущее, достижение целей и перспективы, возможно поэтому параметр «Квазирефлексия» стоит рассматривать, как желание отвлечься о мыслях о настоящем, направив свои ресурсы на представления о будущем.

О взаимосвязи рефлексии и креативности говорится в работе Боровинской и Суровцева (2019а, 2019б). По мнению авторов, креативность тесно связана с рефлексией. Формирование представлений о мире и создание идеальных образов формируется посредством рефлексии, при этом креативность – это не идеальный образ, а скорее отклонение от него. Чтобы процесс рефлексии способствовал креативности, необходимо мысленно сформулировать идею в виде фразы, с помощью которой в дальнейшем мы способны сделать шаг к воплощению идеи. Данные, полученные в нашем исследовании с помощью коэффициента ранговой корреляции Пирсона, не подтвердили взаимосвязь между типами рефлексии и креативностью.

Зарубежное исследование авторов Wang, Hangeldiyeva, Ali и Guo (2022) на тему: «Влияние корпоративных социальных сетей на креативность сотрудников: точка зрения теории социального обмена» показало, что использование корпоративных социальных сетей положительно влияет на творческий потенциал сотрудников через посреднические механизмы социального обмена мнениями, поддержкой и т. д. Использование корпоративных социальных сетей облегчает процесс социального обмена между сотрудниками, при этом использование исключительно корпоративных социальных сетей для взаимодействия, общения и обмена знаниями и идеями с руководителями имеет негативные последствия для творчества сотрудников. Данные результаты также не подтверждаются результатами нашего исследования, где уровень креативности не взаимосвязан с активностью в социальных сетях.

Проведенное исследование позволяет расширить представления о психологических особенностях личности, проявляющихся в социальных сетях и определяющих поведение в социальных сетях.

Список литературы

- Боровинская, Д. Н., и Суровцев, В. А. (2019а). Креативность и мышление: категориальная характеристика. Вестник Томского государственного университета. *Философия. Социология. Политология*, 47, 15–24.
- Боровинская, Д. Н., и Суровцев, В. А. (2019б). Рефлексия и природа креативности. Вестник Томского государственного университета. *Философия. Социология. Политология*, 49, 20–22.
- Хамзина, Д. В. (2021). Рефлексия в межличностном общении студентов — пользователей социальных сетей. *Мир Науки, Культуры, Образования*, 5, 54–57.
- Электронный ресурс: <https://www.sostav.ru/publication/we-are-social-i-hootsuite-52472.html>
- Brailovskaia, J., Margraf, J., Schillack, H., & Ko 'lner, V. (2019). Comparing mental health of Facebook users and Facebook non-users in an inpatient sample in Germany. *Journal of Affective Disorders*, 259, 376–381. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.078>
- Ceballos, N. A., Howard, K., Dailey, S., Sharma, S., & Grimes, T. (2018). Collegiate binge drinking and social media use among hispanics and non-hispanics. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 79(6), 868–875. <https://doi.org/10.15288/jsad.2018.79.868>
- Chae, J. (2018). Reexamining the relationship between social media and happiness: The effects of various social media platforms on reconceptualized happiness. *Telematics and Informatics*, 35(6), 1656–1664. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.04.011>
- De Lenne, O., Vandenbosch, L., Eggermont, S., Karsay, K., & Trekels, J. (2018). Picture- perfect lives on social media: A cross-national study on the role of media ideals in adolescent well-being. *Media Psychology*, 23(1), 52–78. <https://doi.org/10.1080/15213269.2018.1554494>.

- Fardouly, J., Magson, N. R., Rapee, R. M., Johnco, C. J., & Oar, E. L. (2020). The use of social media by Australian preadolescents and its links with mental health. *Journal of Clinical Psychology*, 76(7), 1304–1326. <https://doi.org/10.1002/jclp.22936>
- Griffiths, S., Murray, S. B., Krug, I., & McLean, S. A. (2018). The contribution of social media to body dissatisfaction, eating disorder symptoms, and anabolic steroid use among sexual minority men. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(3), 149–156. <https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0375>
- Holland, G., & Tiggemann, M. (2016). A systematic review of the impact of the use of social networking sites on body image and disordered eating outcomes. *Body Image*, 17, 100–110. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2016.02.008>
- Huang, C. (2017). Time spent on social network site and psychological well-being: A meta-analysis. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(6), 346–354. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0758>
- Longobardi, C., Settanni, M., Fabris, M. A., & Marengo, D. (2020). Follow or be followed: Exploring the links between Instagram popularity, social media addiction, cyber victimization, and subjective happiness in Italian adolescents. *Children and Youth Services Review*, 113, 104955. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104955>
- Lowe-Calverley, E., Grieve, R., & Padgett, C. (2019). A risky investment? Examining the outcomes of emotional investment in Instagram. *Telematics and Informatics*, 45, 101299. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2019.101299>
- Ponnusamy, S., Iranmanesh, M., Foroughi, B., & Hyun, S. S. (2020). Drivers and outcomes of Instagram addiction: Psychological well-being as moderator. *Computers in Human Behavior*, 107, 106294. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106294>
- Yurdagül, C., Kircaburun, K., Emirtekin, E., Wang, P., & Griffiths, M. D. (2019). Psychopathological consequences related to problematic Instagram use among adolescents: The mediating role of body image dissatisfaction and moderating role of gender. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00071-8>
- Wang Zh., Hangeldiyeva M., Ali A. & Guo M. (2022). Effect of Enterprise Social Media on Employee Creativity: Social Exchange Theory Perspective. *Journal of Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.812490>

References

- Borovinskaya, D. N., & Surovtsev, V. A. (2019a). Creativity and thinking: A categorical characteristic. *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 47, 15–24. (In Russ.).
- Borovinskaya, D. N., & Surovtsev, V. A. (2019b). Reflection and the nature of creativity. *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 49, 20–22. (In Russ.).
- Brailovskaia, J., Margraf, J., Schillack, H., & Koßner, V. (2019). Comparing mental health of Facebook users and Facebook non-users in an inpatient sample in Germany. *Journal of Affective Disorders*, 259, 376–381. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.078>
- Ceballos, N. A., Howard, K., Dailey, S., Sharma, S., & Grimes, T. (2018). Collegiate binge drinking and social media use among hispanics and non-hispanics. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 79(6), 868–875. <https://doi.org/10.15288/jsad.2018.79.868>
- Chae, J. (2018). Reexamining the relationship between social media and happiness: The effects of various social media platforms on reconceptualized happiness. *Telematics and Informatics*, 35(6), 1656–1664. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.04.011>
- De Lenne, O., Vandenbosch, L., Eggermont, S., Karsay, K., & Trekels, J. (2018). Picture- perfect lives on social media: A cross-national study on the role of media ideals in adolescent well-being. *Media Psychology*, 23(1), 52–78. <https://doi.org/10.1080/15213269.2018.1554494>
- Electronic source: <https://www.sostav.ru/publication/we-are-social-i-hootsuite-52472.html> (In Russ.).
- Fardouly, J., Magson, N. R., Rapee, R. M., Johnco, C. J., & Oar, E. L. (2020). The use of social media by Australian preadolescents and its links with mental health. *Journal of Clinical Psychology*, 76(7), 1304–1326. <https://doi.org/10.1002/jclp.22936>
- Griffiths, S., Murray, S. B., Krug, I., & McLean, S. A. (2018). The contribution of social media to body dissatisfaction, eating disorder symptoms, and anabolic steroid use among sexual minority men. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(3), 149–156. <https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0375>
- Holland, G., & Tiggemann, M. (2016). A systematic review of the impact of the use of social networking sites on body image and disordered eating outcomes. *Body Image*, 17, 100–110. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2016.02.008>
- Huang, C. (2017). Time spent on social network site and psychological well-being: A meta-analysis. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(6), 346–354. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0758>
- Khamzina, D. V. (2021). Reflection in interpersonal communication of students — Users of social networks. *The World of Science, Culture and Education*, 5, 54–57. (In Russ.).

Longobardi, C., Settanni, M., Fabris, M. A., & Marengo, D. (2020). Follow or be followed: Exploring the links between Instagram popularity, social media addiction, cyber victimization, and subjective happiness in Italian adolescents. *Children and Youth Services Review*, 113, 104955. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2020.104955>

Lowe-Calverley, E., Grieve, R., & Padgett, C. (2019). A risky investment? Examining the outcomes of emotional investment in instagram. *Telematics and Informatics*, 45, 101299. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2019.101299>

Ponnusamy, S., Iranmanesh, M., Foroughi, B., & Hyun, S. S. (2020). Drivers and outcomes of instagram addiction: Psychological well-being as moderator. *Computers in Human Behavior*, 107, 106294. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106294>.

Wang Zh., Hangeldiyeva M., Ali A., & Guo M. (2022). Effect of enterprise social media on employee creativity: Social exchange theory perspective. *Journal of Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.812490>

Yurdagül, C., Kircaburun, K., Emirtekin, E., Wang, P., & Griffiths, M. D. (2019). Psychopathological consequences related to problematic instagram use among adolescents: The mediating role of body image dissatisfaction and moderating role of gender. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00071-8>

Об авторах:

Хрестина Виктория Вячеславовна, психолог, самозанятая (РФ, г. Геленджик), [ORCID](#), victoria.khrestina@mail.ru

Гришина Анастасия Васильевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая и консультативная психология», Донской государственный технический университет (344003, РФ, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), avgrishina.donstu@gmail.com

Давыдова Мария Анатольевна, кандидат социологических наук, доцент кафедры «Общая и консультативная психология», Донской государственный технический университет (344003, РФ, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), 18121980dma@gmail.com

Поступила в редакцию 04.07.2023

Поступила после рецензирования 19.08.2023

Принята к публикации 20.08.2023

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Khrestina Victoria V., psychologist, self-employed (Gelendzhik, RF), [ORCID](#), victoria.khrestina@mail.ru

Grishina Anastasia V., Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor of the “General and Counseling Psychology” Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](#), avgrishina.donstu@gmail.com

Davydova Maria A., Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor of the «General and Counseling Psychology» Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](#), 18121980dma@gmail.com

Received 04.07.2023

Revised 19.08.2023

Accepted 20.08.2023

Conflict of interest statement

The authors do not have any conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.922

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-53-63>



Доверие к себе как условие развития автономии в юношеском возрасте

Юлия В. Селезнева ✉, Виталия С. Алленова

Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

✉ yulya.selezneva@gmail.com

Аннотация

Введение. Современная ситуация все больше актуализирует проблемы свободы выбора, ответственности, самостоятельности в принятии решений, самореализации. Автономия как новообразование подросткового возраста на этапе юношества приобретает особую значимость и проявляется в принятии жизненно важных решений и первых самостоятельных выборов. В связи с этим, изучение факторов, влияющих на развитие и проявление автономии в юношеском возрасте, является важной исследовательской задачей.

Цель. Исследование особенностей развития личностной автономии в юношеском возрасте в зависимости от разных типов доверительных отношений.

Материалы и методы. Выборку составили юноши и девушки в возрасте 15–17 лет. Методический инструментарий: самоанализ уровня выраженности доверия к себе (Т. П. Скрипкина); «Опросник автономии» (О. А. Карабанова, Н. Н. Поскребышева); методика «Изучение доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе» (А. Б. Купрейченко); опросник «Уровень субъективного контроля» (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голыкин, А. М. Эткинд). Статистическими методами выступили: U-критерий Манна-Уитни, критерий rs-Спирмена.

Результаты исследования. В результате изучения влияния доверия и системы доверительных отношений на развитие автономии в юношеском возрасте обосновывается и эмпирически подтверждается тезис о том, что доверие к себе является условием развития автономии в юношеском возрасте; существуют различия в развитии автономии в юношеском возрасте в зависимости от разных типов доверительных отношений.

Обсуждение и заключение. Доверие к себе является условием развития автономии в юношеском возрасте. При разных типах доверительных отношений наблюдаются различия в развитии личностной автономии у юношей и девушек. Наиболее благоприятные условия для развития личностной автономии зафиксированы в таких типах доверительных отношений, где доверие к себе преобладает над доверием к миру.

Ключевые слова: доверие, доверительные отношения, доверие к себе, доверие к миру, автономия, субъективный контроль

Для цитирования: Селезнева, Ю. В., Алленова, В. С. (2023). Доверие к себе как условие развития автономии в юношеском возрасте. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(4), 53–63. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-53-63>

Trust to Oneself as a Condition of Autonomy Development in Adolescence

Yulya V. Selezneva✉, Vitaliya S. Allenova

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉yulya.selezneva@gmail.com

Abstract

Introduction. The current situation places a special focus on the issues of freedom of choice, responsibility, self-actualization, and decision-making discretion. Autonomy as a new formation of the adolescence age becomes of special importance. It expresses itself in life-defining decisions when a person makes their first independent steps. In this sense, the factors that influence the development of autonomy in adolescence should be paid close attention.

Purpose. We will consider characteristics of personality autonomy with different types of trust relationships in adolescence.

Materials and Methods. The sample consists of young men and women aged 15–17 years. For the research, we used: “Self-Measurement of the Trust to Oneself” method (T. P. Skripkina); “Autonomy Questionnaire” (O. A. Karabanova, N. N. Poskrebysheva); “Examining of Trust/Distrust to the World, to Other People and to Oneself” method (A. B. Kupreichenko); “Level of Subjective Control” questionnaire (E. F. Bazhin, E. A. Golykin, A. M. Etkind). Statistical methods were as follows: The Mann-Whitney U test and the Spearman’s rank correlation coefficient.

Results. In the course of studying the impact of trust and trust relationships on autonomy development in adolescence, we justified and empirically confirmed the thesis: trust to oneself is a condition of autonomy development in adolescence, and autonomy development in this age differs according to the type of trust relationships.

Discussion and Conclusion. As appears, at the stage of adolescence trust to oneself acts as a condition of autonomy development. Different types of trust relationships create a difference in the development of personality autonomy between young men and women. The most favourable conditions for the growth of personality autonomy are indicated in the certain trust relationships in which trust to oneself dominates over trust to the world.

Keywords: trust, trust relationships, trust to oneself, trust to the world, autonomy, subjective control

For citation: Selezneva, Y. V., Allenova, V. S. (2023). Trust to Oneself as a Condition of Autonomy Development in Adolescence. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(4), 53–63. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-53-63>

Введение

Развитие личностной автономии является одним из мощных условий, обеспечивающих самореализацию и самоопределение человека в быстро изменяющемся, информационно сложном и неопределенном мире. Жизнь как череда выборов и решений на каждом возрастном этапе обращает нас к себе и актуализирует ряд вопросов, связанных с возможностью опереться на собственные ценности, быть автономным в решениях и поступках, управлять своей эмоциональной сферой, критически мыслить, определяя приоритеты собственных действий. Современный мир дает нам арену возможностей и, в соответствии с законом Хика, выбор сделать становится гораздо труднее. Юношеский возраст является дебютом автономии во «взрослом» мире, где только собственное умозаключение является весомым, правильным, дарующим свободу и ответственность в собственной жизни. Автономия как способность к самостоятельной постановке жизненных целей, осуществлению личностного, свободного выбора имеет сложную структуру и развивается неравномерно. Структура и динамика автономии была рассмотрена в ряде исследований (Л. И. Божович, 2008; Г. А. Цукерман, 2010; Д. Б. Эльконин, 2001; Н. Н. Поскребышевой и О. А. Карабановой; 2011) Так, в исследовании Н. Н. Поскребышевой и О. А. Карабановой (2011) описана структура и динамика развития личностной автономии. Понимая под автономией “способность к самостоятельной постановке жизненных целей, осуществлению личностного, свободного выбора, обретению уверенности в себе” (Карабанова и Поскребышева, 2011, с. 7), авторы выделяют четыре компонента личностной автономии: поведенческий, когнитивный (операционно-технический блок), ценностный и эмоциональный (аффективно-смысловой блок) (Карабанова и Поскребышева, 2011). В качестве факторов развития автономии Н. Н. Поскребышева и О. А. Карабанова (Карабанова и Поскребышева, 2014а; Карабанова и Поскребышева, 2014б) выделяют: трансформацию детско-родительских отношений, отношения со сверстниками, ориентирующий образ отношений.

На наш взгляд, особый исследовательский интерес представляет изучение особенностей развития личностной автономии в зависимости от разных типов доверительных отношений. Мы опирались на концепцию доверия и доверительных отношений (Скрипкина, 2006) где доверие — это устойчивое отношение человека к миру и к самому себе и две эти двухполюсные установки проявляют себя одновременно и постоянно. «Доверие есть способность человека *arguere* наделять явления и объекты окружающего мира, а также других людей, их воз-

возможные будущие действия и свои собственные предлагаемые цели действия свойствами безопасности (надежности) и полезности (значимости)» (Скрипкина, 2006, с. 41). Доверие к себе позволяет определить и выстроить собственную жизненную стратегию, проявляясь в ценностной позиции субъекта по отношению к самому себе. Таким образом, доверие как механизм, объединяющий человека и мир в единую онтологию представляет собой акт одновременного отношения человека к внешнему миру и к самому себе.

Еще до преобразования действительности происходит процесс осмысления различных объектов мира с точки зрения их значимости, ценности для субъекта. И отражает человек лишь те свойства объекта, которые для него наиболее значимы в настоящий момент времени. «Путем наделения объектов окружающего мира значимостью, т.е. ценностями и смыслами, человек как бы «выносит» часть себя, своей сущности, своей субъективности за пределы себя самого в мир и наделяет собой объекты этого мира, и только такой мир, с которым он связан в единую систему, в единую онтологию, может вызывать у него доверие» (Скрипкина, 2006, с. 28).

Для осуществления акта взаимодействия с миром необходимым условием, как отмечала Т. П. Скрипкина является удовлетворение базовой потребности в безопасности. Объекты окружающего мира должны быть не только значимыми, но и относительно безопасными, только в этом случае человек будет вступать с ними во взаимодействие, и только такой мир может вызывать у него доверие (Скрипкина, 2006). Таким образом, для полноценного существования человека необходимы две разнонаправленные доверительные установки: доверие к миру выступает одним из условий взаимодействия с ним; доверие к себе — есть мощный источник активности. По мнению, Т. П. Скрипкиной баланс доверительных установок во многом является гарантией относительной целостности и устойчивости личности и деятельности. Кроме того, доверие может оказывать значительное влияние и на специфику самоотношения юношей и девушек (Афанасенко, 2012).

Цель данного исследования заключается в изучении особенностей развития автономии в юношеском возрасте.

В соответствии с целью были сформулированы следующие гипотезы:

1. Доверие к себе может выступать условием развития автономии в юношеском возрасте;
2. Вероятно, существуют различия в развитии автономии в юношеском возрасте в зависимости от разной выраженности уровня доверия к себе и доверия к миру.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 60 юношей и девушек в возрасте от 15 до 17 лет. Исследование проводилось на базе ДГТУ.

Для диагностики изучаемых параметров были использованы следующие методики: Самоанализ уровня выраженности доверия к себе (Т. П. Скрипкина); «Опросник автономии» (О. А. Карабанова, Н. Н. Поскребышева); Методика «Изучения доверия/недоверия личности к миру, к другим людям, к себе» А.Б. Купрейченко; Опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК) Е. Ф. Бажина, Е. А. Голькина и А. М. Эткинда.

Для статистической обработки данных были использованы следующие математические методы: U-критерия Манна-Уитни для оценки достоверности различий, корреляционный анализ по критерию rs-Спирмена.

Результаты исследования

На первом этапе исследования нами были изучены особенности развития автономии в юношеском возрасте (рис. 1). На основании полученных результатов было выявлено, что у 72 % респондентов наблюдается средний уровень личностной автономии. Данные результаты свидетельствуют о том, юноши и девушки данной группы способны относительно самостоятельно принимать свои решения, регулировать эмоциональные состояния, а также самостоятельно определять мотивы своих действий на основе учета собственных ценностей. Высокий уровень личностной автономии был зафиксирован у 21 % испытуемых; низкий — у 7 % респондентов. Отмечено, что в данной выборке (для всех испытуемых) наблюдается гетерохронность развития компонентов личностной автономии, где наиболее выраженными являются показатели когнитивной и поведенческой автономии.

На следующем этапе нами были изучены доверительные установки и построены группы доверительных отношений в зависимости от разного соотношения уровня доверия к себе и к миру (рис. 2).

На основе результатов изучения доверительных отношений были выделены следующие группы:

1. Группа А — гармоничная система доверительных отношений (доверие к себе/к миру — средний уровень) — (51 %);
2. Группа Б — доверие к себе выше, чем доверие к миру — (16 %);
3. Группа В — доверие к миру выше, чем доверие к себе — (12 %);
4. Группа Г — «кризис доверия» (доверие к себе и доверие к миру — низкие значения) — (21 %).

Распределение респондентов по четырем группам показало, что 51 % испытуемых имеют гармоничные доверительные отношения, то есть склонны доверять как миру, так и себе (рис. 3). Исходя из этого можно заключить, что большинство опрошенных нами юношей и девушек находятся в согласии с внешним и внутренним миром. Пятая часть (21 %) респондентов показали сниженную выраженность доверия как по отношению к себе, так и по отношению к миру. Меньше респондентов (16 %) склонны доверять себе, но не доверять миру. Малая часть испытуемых (12 %) доверяют скорее миру, чем себе.

Рисунок 1

Выраженность показателей личностной автономии (средние значения)

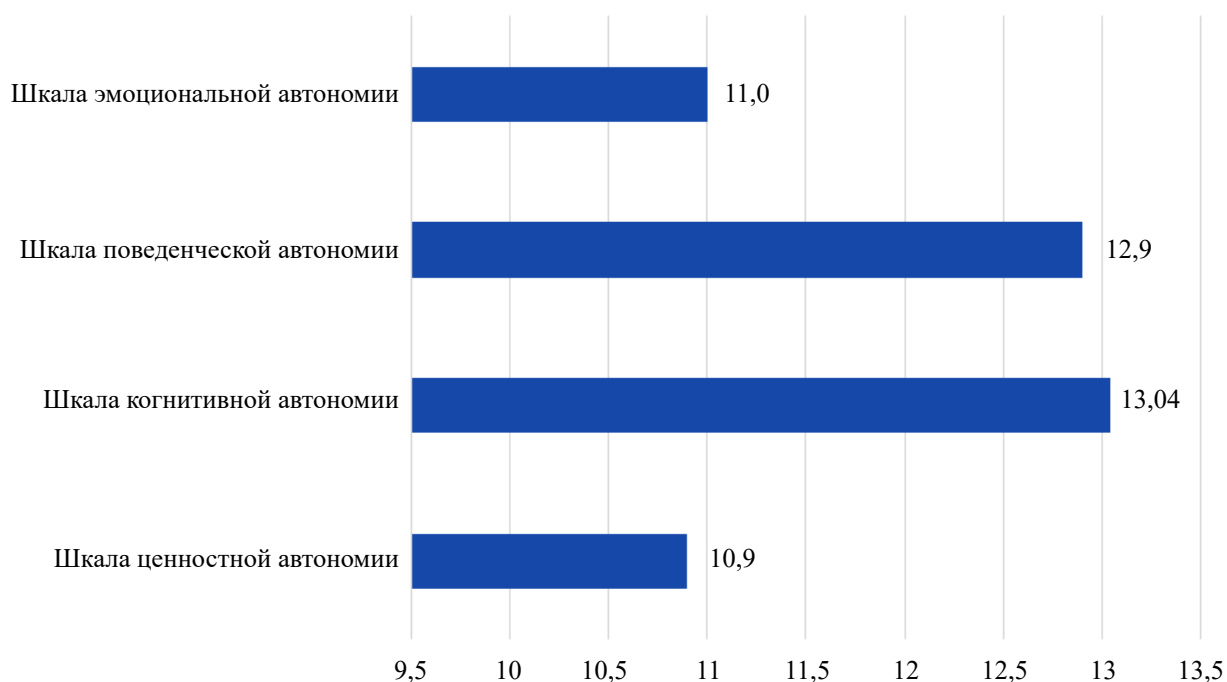
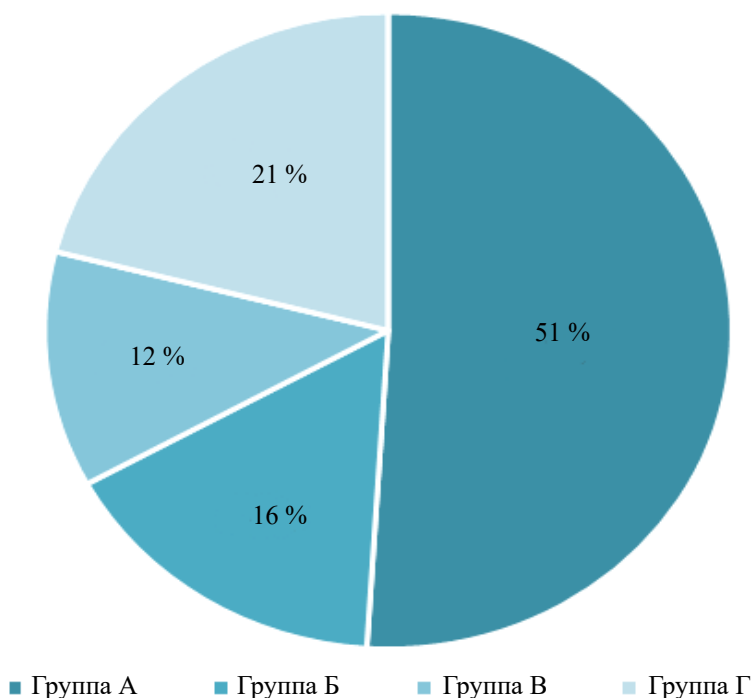


Рисунок 2

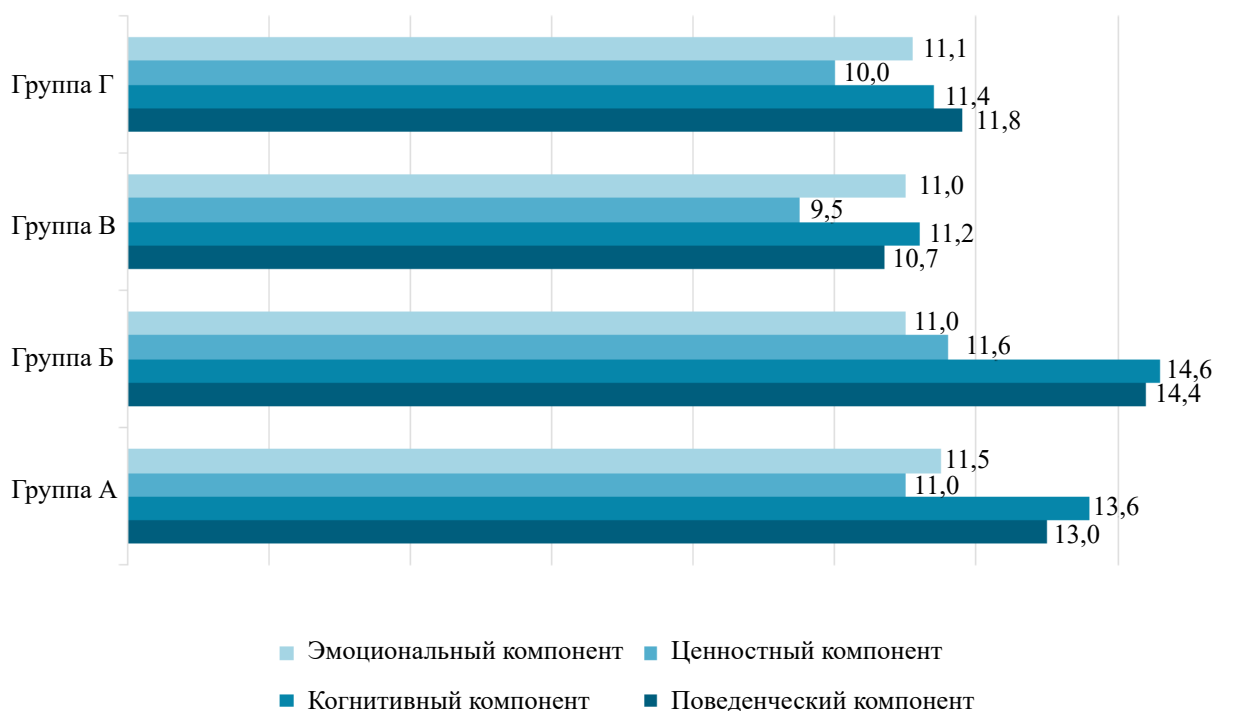
Распределение респондентов по группам доверительных отношений (в процентах)



При сравнении средних значений показателей личностной автономии в разных группах доверительных отношений, было выявлено, что показатели по шкалам когнитивной и поведенческой автономии имеют более высокие значения во всех группах доверительных отношений, чем шкалы ценностной и эмоциональной автономии (поведенческий компонент в диапазоне от 10,7 до 14,4; когнитивный компонент в диапазоне от 11,2 до 14,6). Наиболее высокие показатели по шкалам когнитивной и поведенческой автономии были обнаружены в группе Б, где уровень доверия к себе превышает уровень доверия к миру (когнитивный компонент — 14,6; поведенческий — 14,4). По шкале эмоциональный компонент личностной автономии не было выявлено существенных различий у респондентов в разных группах доверительных отношений. Наиболее высокие значения операционно-технического блока зафиксированы в группе с выраженным доверием к себе и невыраженным доверием к миру (поведенческий компонент — 14,4, когнитивный компонент — 14,6).

Рисунок 3

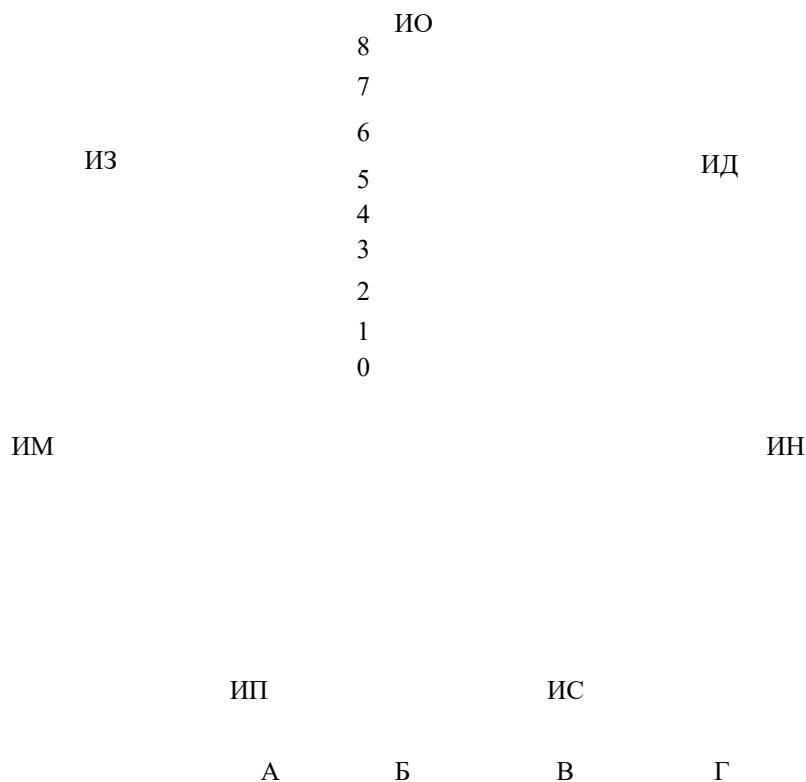
Средние значения по шкалам автономии в разных группах доверительных отношений



Примечание. Группа А — гармоничный тип доверительных отношений, группа Б — доверие к себе > доверия к миру, группа В — доверие к миру > доверия к себе, группа Г — «кризис доверия»

Рисунок 4

Средние значения по шкалам локуса контроля у респондентов при разных типах доверительных отношений



Примечание. Шкалы: ИО — общей интернальности, ИД — интернальности в области достижений, ИН — интернальности в области неудач, ИС — интернальности в области семейных отношений, ИП — интернальности в области производственных отношений, ИМ — интернальности в области межличностных отношений, ИЗ — интернальности в отношении здоровья и болезни.

На следующем этапе исследования в целях более глубокого изучения особенностей автономии у респондентов юношеского возраста нами был изучен локус контроля в разных сферах жизни у юношей и девушек с разными типами доверительных отношений (рис. 4).

Наиболее низкие показатели по всем шкалам (кроме шкалы интернальности в семейных отношениях (Ис) выражены в группе Г (доверие к миру и доверие к себе одинаково — низкие значения). Это может говорить о сниженной ответственности за большинство ситуаций в жизни. Наиболее высокие значения по шкале интернальности в семейных отношениях зафиксированы в группе В (уровень доверия к миру выше уровня доверия к себе) — 5,5. В группе Б (доверие к себе выше, чем доверие к миру) наблюдаются наиболее низкие значения (1,6), что, на наш взгляд, может быть связано с особенностями юношеского возраста и последствиями переживания возрастного кризиса. Наиболее высокие результаты по шкале интернальности в области межличностных отношений были обнаружены в Группе А (7,8), где доверительные отношения выражены гармонично. Для позитивной социализации, продуктивного общения со сверстниками и близкими людьми доверие к себе может выступать в качестве опоры для предъявления себя миру, тогда как доверие к миру позволяет быть открытым к контактам и общению и в целом принятию других людей.

Наиболее высокие показатели по шкале интернальности в области здоровья были выявлены в Группе Б (6,8), где уровень доверия к себе выше уровня доверия к миру. Таким образом, чем в большей степени респонденты доверяют себе, тем более они склонны к контролю своего состояния и заботы о своем здоровье; и тем в большей степени способны прислушиваться к сигналам своего тела.

На следующем этапе исследования был проведен сравнительный анализ с применением *U* критерия Манна–Уитни для групп с разными типами доверительных отношений (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ по U критерию Манна–Уитни группы А и группы Г

	Средние значения			
	Группа А	Группа Г	<i>U</i>	<i>p</i>
Общий уровень автономии	48,2	41,8	28,5	0,02228*
Когнитивный компонент	13,6	11,4	26,0	0,03169*
Ио	5,8	3,4	27,5	0,04269*
Ип	7,7	5,3	28,0	0,04726*
Им	3,3	2,0	18,0	0,25950**

Примечание. $p \leq 0,05^*$ $p \leq 0,01^{**}$. Группа А — гармоничная система ДО, Группа Г — «кризис доверия».

Значимые различия в проявлении личностной автономии были обнаружены между группами А и Г, где доверительные отношения гармоничны и имеют низкие показатели по двум полярным доверительным установкам соответственно. Различия обнаружены по шкалам общего уровня личностной автономии, когнитивному компоненту личностной автономии, общей интернальности, интернальности в области производственных и межличностных отношений.

Таблица 2

Сравнительный анализ по U критерию Манна–Уитни группы Б и Группы В

	Средние значения			
	Группа Б	Группа В	<i>U</i>	<i>p</i>
Общий уровень автономии	52,0	39,6	4,0	0,03444
Поведенческий компонент	14,4	10,7	0,5	0,02371
Ис	4,4	6,75	0,0	0,01601

Примечание. $p \leq 0,05$. Группа Б — доверие к себе > доверия к миру, Группа В — доверие к миру > доверия к себе.

Значимые различия в области проявления личностной автономии были обнаружены в группе, где доверие к себе выражено больше, чем доверие к миру (Группа Б), и группе, где доверие миру выражено больше, чем доверие к себе (Группа В) по шкале общего уровня личностной автономии и по шкале поведенческой автоно-

мии (табл. 2). Юноши и девушки с выраженным доверием к себе более склонны к тому, чтобы нести ответственность за свои поступки, принимать решения, опираясь на собственный внутренний опыт.

Таблица 3

Сравнительный анализ по U-критерию Манна-Уитни Группы Г и Группы Б

	Средние значения		U	p
	Группа Г	Группа Б		
Когнитивный компонент	11,4	14,6	1,5	0,009712***
Поведенческий компонент	11,8	14,4	5,0	0.04291*

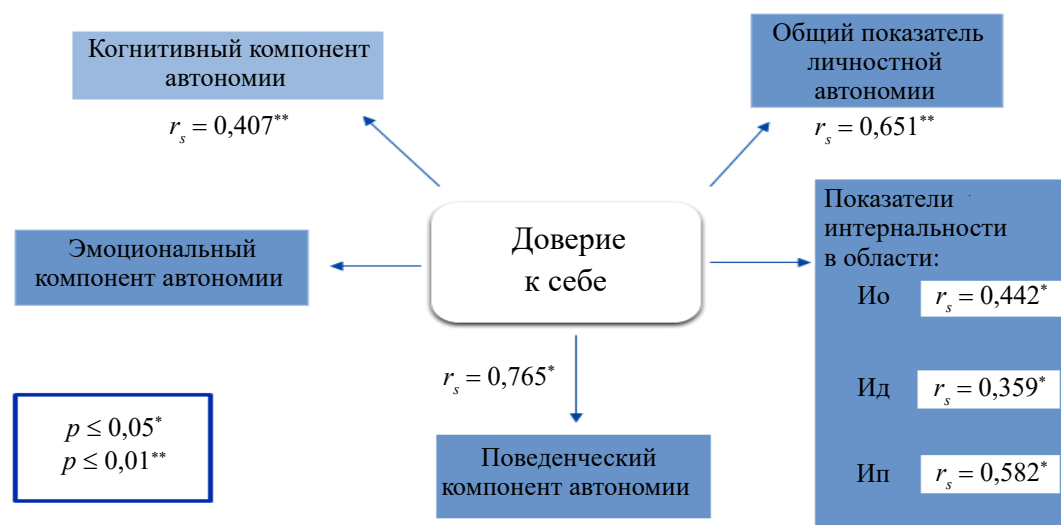
Примечание. $p \leq 0,05^*$ $p \leq 0,001^{***}$. Группа Б — доверие к себе > доверия к миру, Группа Г — «кризис доверия».

Значимые различия в области проявления личностной автономии были обнаружены в группе Г, где показатели доверия к себе и доверия к миру имеют низкие значения, и в группе Б, где доверие к себе более выражено доверия к миру, по шкалам когнитивный компонент личностной автономии и поведенческий компонент личностной автономии (табл. 3). Операционно-технический блок личностной автономии у респондентов из группы с низким уровнем доверием и к миру/к себе ниже, чем в группе с низким уровнем доверия к миру, но выраженным уровнем доверия к себе.

Значимые различия интернальности в области семейных отношений были обнаружены в группе Г (2), где показатели доверия к себе и доверия к миру имеют низкие значения, и в группе Б (5,5), где доверие к миру более выражено, чем доверие к себе по шкале интернальности в области семейных отношений (при $p \leq 0,05$) (рис. 5).

Рисунок 5

Результаты корреляционного анализа



На основе корреляционного анализа были выявлены следующие взаимосвязи: доверие к себе и общий уровень автономии ($r_s = 0,651$), эмоциональный компонент личностной автономии ($r_s = 0,407$), когнитивный ($r_s = 0,553$), поведенческий ($r_s = 0,765$), и с показателями общей интернальности ($r_s = 0,442$), интернальности в области достижений ($r_s = 0,359$) интернальности в области производственных отношений ($r_s = 0,582$).

Основываясь на результатах исследования, можно сделать следующие выводы:

- чем более выражено доверие к себе, тем выше уровень развития личностной автономии, сформированности эмоционального и когнитивного и поведенческого компонента личностной автономии;
- чем более выражено доверие к себе, тем выше уровень интернальности локуса контроля как общего, так и в области достижений и производственных отношений.

Результаты могут быть объяснены тем, что выраженное доверие к себе подталкивает юношей и девушек к демонстрации своего мировоззрения и желанию быть «взрослыми», которое проявляется в наиболее активной сфере жизни на данный период, т. е. профессиональной, и непосредственно проявляется в поведении. Качественная характеристика тесноты связи коэффициента ранговой корреляции была оценена по шкале Чеддока и показала статистически значимую по силе корреляционную связь доверия к себе с поведенческим компонентом

личностной автономии. Таким образом, именно доверие к себе во многом обеспечивает реализацию и открытость в социуме, проявление себя в мире.

Обсуждение и заключение

Таким образом, по результатам нашего исследования можно сделать вывод о том, что доверие к себе действительно является условием развития автономии в юношеском возрасте, причем преимущественно доверие к себе оказывает влияние на развитие поведенческой автономии. Поведенческий компонент личностной автономии отвечает за способность брать ответственность за собственные решения и осуществлять выбор, а также наиболее связан с внешней реализацией человека в мире по сравнению с другими компонентами личностной автономии.

В исследовании Молчанова, Алмазовой, Поскребышевой и Запуниди (2017) изучалась связь личностной автономии и особенностей в развитии ответственности у подростков. Респонденты были разделены на четыре группы в зависимости от сформированности личностной автономии. Экспериментально было доказано, что чем выше уровень личностной автономии, тем в большей степени подростки выражают готовность принять ответственность за нарушение моральных норм. Подростки с разным уровнем развития личностной автономии по-разному оценивали поведение, наказание и степень ответственности в контексте взаимодействия «социальный взрослый – сверстник».

В ряде отечественных исследований (Скрипкина и Селезнева, 2014; Достовалов, 2013; Купрейченко, 2008) рассматривалась связь выраженности доверия к себе, доверия к миру и самоактуализации, независимости выбора решений и презентации себя в обществе. Анализ результатов показал, что именно гармоничная система доверительных отношений, где доверие к себе и доверие к миру выражено конгруэнтно, предопределяет качественную самореализацию. Нами же была выявлена статистически значимая корреляционная связь между шкалой поведенческой автономии и доверием к себе, что также соотносится с результатами вышеобозначенного исследования. Из этого следует, что для проявления себя в мире система доверительных отношений не обязательно должна быть гармонична, а допускает нарушение баланса доверительных установок в сторону увеличения доверия к себе.

В исследовании Madrigal, Hill, Shults, Feudtner (2021) были изучены особенности доверия и проявления автономии у родителей, чьи дети нуждаются в лечении. Анализируя взаимосвязь автономии, доверия и тревожности, авторы пришли к выводу, что чем выше показатели доверия врачу (как вариант доверие миру) на фоне выраженной тревожности, тем менее выражена способность принимать решения самостоятельно, автономно. Также повышение тревожности на фоне низкого уровня доверия к миру может приводить к повышению автономии. Данные результаты позволяют говорить о том, что в некоторых вопросах проблема автономии — это не только позитивные аспекты, обозначенные нами как свобода выбора и способность автономно действовать, но и возможность взвешенных решений, принятие ответственности за свой выбор. Результаты представленного исследования убедительно доказывают, что гармоничность доверительных отношений во многом определяет развитие «позитивной автономии».

Феномен доверия изучается также относительно искусственного интеллекта (что может быть рассмотрено как доверие к миру) (Sharan and Romano, 2020). Исследование проводилось на выборке 171 человек с помощью карточной игры: в каждом ряду было 5 карт, из которых 4 открыты, а последняя лежит рубашкой вверх, респондентам предлагалось открыть последнюю и предугадать будет ли её номинальное значение выше предыдущей карты, каждый из исследуемых имел 10 попыток. Возможный алгоритм действий респонденту задавал человек-помощник и искусственный интеллект. Важным моментом в исследовании было наблюдение за респондентом в момент совершения им выбора; чей алгоритм будет использован респондентом и как это соотносится с его личностными характеристиками и субъективным локусом контроля. Оказалось, что чем более выражен интернальный локус контроля испытуемого, тем вероятнее, что он будет действовать, не полагаясь ни на советы человека-помощника, ни на алгоритм, представленный искусственным интеллектом. В нашем исследовании количество респондентов с интернальным и экстернальным локусом контроля было приблизительно одинаково (51,2 % и 48,8 %). Мы также обнаружили корреляционную связь между показателями общего локуса контроля и доверием к себе. При сравнительном анализе в группе с гармоничными типом доверительных отношений были обнаружены наибольшее различия в разных областях локуса контроля. Это говорит о том, что доверие к миру и доверие к себе все же имеют тесную взаимосвязь, дополняя друг друга и должны рассматриваться вместе. Интересно отметить то, что интернальный локус контроля в области семейных отношений наиболее связан с доверием к миру, нежели с доверием к себе.

Интернальный локус контроля также был исследован в области принятия решений на выборке 245 человек (Rodriguez-Ricardo, Sicilia, Lopez, 2019). Целью исследования стало изучение факторов, влияющих на вступление в краудфандинг. Среди наиболее значимых факторов были выделены склонность к альтруизму и показатели локуса контроля. Было выявлено значительное влияние изначального доверия человека к объекту выбора. Интернальный локус контроля положительно связан с принятием решения (вступить в краудфандинг или нет), но при наличии доверия к подобной системе. Экстернальный локус контроля не влияет на принятие решения респондентов о вступлении в данное объединение даже при выраженном доверии.

Анализируя результаты нашего исследования, необходимо отметить, что нами не было выявлено достоверных различий по критерию эмоциональной автономии в разных группах доверительных отношений. Эмоциональный компонент личностной автономии часто изучается в контексте детско-родительских отношений. Так, например, эмоциональная автономия может быть выражена при разных стилях детско-родительских отношений и иметь разные характеристики. Lamborn и Steinberg (1993) пришли к выводу, что эмоциональная автономия в совокупности с отсутствием близких доверительных отношений, поддержки между родителями и ребенком ведет к дезадаптивному поведению, низкой стрессоустойчивости, низким показателям доверия к себе. McClanahan и Holmbeck (1992), Fuhrman и Holmbeck (1995) исследуя эмоциональную автономию обнаружили, что, при отсутствии близких доверительных отношений, поддержки между родителями и ребенком, она, напротив, служит механизмом приспособления и защиты, которое ведет к высоким адаптивным способностям, способностью полагаться только на себя.

Эмоциональную автономию также изучают в сравнении с поведенческой автономией (Beyers, Gooseness, 1999). Отмечая, что оба компонента играют большую роль в общей автономии (с которой коррелирует уровень тревожности и уверенность в собственных силах) было выявлено, что эмоциональная автономия связана больше с внутренней тревожностью, а поведенческая — с уверенностью в собственных силах. Уверенность в собственных силах не коррелирует ни с адаптивным поведением, ни с дезадаптивным. Корреляционная связь между эмоциональной автономией и стилем воспитания по результатам данного исследования не была статистически значимой, чтобы считаться достоверной.

В настоящей статье мы описали результаты исследования, где обнаружили связь между доверием к себе и особенностями развития и проявления личностной автономией юношей и девушек. Доверие к себе выступает источником высокой чувствительности к себе, во многом определяет возможность фиксировать свои эмоциональные состояния и управлять эмоциональной сферой, опираться на свой опыт в принятии решений, самостоятельно действовать и разворачивать жизнь по собственному замыслу.

Список литературы

- Афанасенко, И. В. (2012). Специфика самоотношения и способов его формирования у субъектов разного возраста в связи с полом. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 10(2), 23–26.
- Божович, Л. И. (2008). *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Питер.
- Достовалов, С. Г. (2013). Доверие к социальному миру как фактор формирования правосознания у подростков. *Психология и право*, 3, 38–49.
- Карабанова, О. А., и Поскребышева, Н. Н. (2011). Развитие личностной автономии подростков в отношениях с родителями и сверстниками. *Вестник Московского университета*, 14, 36–46.
- Карабанова, О. А., и Поскребышева, Н. Н. (2014а). Исследование личностной автономии подростка в контексте социальной ситуации развития. *Национальный психологический журнал*, 4(16), 34–40. <https://doi.org/10.11621/npj.2014.0404>
- Карабанова, О. А., и Поскребышева, Н. Н. (2014б). Возрастно-психологический подход в исследовании личностной автономии подростка. *Национальный психологический журнал*, 1(13), 72–82. <https://doi.org/10.11621/npj.2014.0108>
- Купрейченко, А. Б. (2008). *Психология доверия и недоверия*. Институт психологии РАН.
- Молчанов, С. В., Алмазова, О. В., Поскребышева, Н. Н., и Запуниди, А. А. (2017). Личностная автономия как фактор развития ответственности подростков. *Национальный психологический журнал*, 1(25), 84–90. <https://doi.org/10.11621/npj.2017.0110>
- Скрипкина, Т. П. (2006). *Доверие в социально-психологическом взаимодействии: коллективная монография*. РГПУ.
- Скрипкина, Т. П., и Селезнева, Ю. В. (2014). Деформация доверительных отношений как фактор развития профессиональных деформаций педагога дошкольных образовательных организаций. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 7(1), 24–29.
- Цукерман, Г. А. (2010). *Развитие учебной самостоятельности*. ОИРО.
- Эльконин, Д. Б. (2001). *Психическое развитие в детских возрастах*. МПСИ.
- Beyers, W., & Gooseness, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: Interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 753–769. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0268>
- Fuhrman, T., & Holmbeck, G. N. (1995). A contextual-moderator analysis of emotional autonomy and adjustment in adolescence. *Journal of Child Development*, 66(3), 793–811. <https://doi.org/10.2307/1131951>
- Lamborn, S. D., & Steinberg, L. (1993). Emotional autonomy redux: Revisiting Ryan and Lynch. *Journal of Child Development*, 64(2), 483–499. <https://doi.org/10.2307/1131264>

Madrigal, V. N., Hill, D. L., Shults, J., & Feudtner, C. (2021). Trust in physicians, anxiety and depression, and decision-making preferences among parents of children with serious illness. *Journal of Palliative Medicine*, 25(3), 428–436. <https://doi.org/10.1089/jpm.2021.0063>

Mc Clanahan, G., & Holmbeck G. N. (1992). Separation-individuation, family functioning, and psychological adjustment in college students: A construct validity study of the Separation-Individuation Test of Adolescence. *Knowledge Application & Hydroinformatics*, 59, 468–485. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5903_4

Rodriguez-Ricardo, Y., Sicilia, M., & Lopez, M. (2019). Altruism and internal locus of control as determinants of the intention to participate in crowdfunding: The mediating role of trust. *Journal of theoretical and applied electronic commerce research*, 14(3), 1–16. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-18762019000300102>

Sharan, N. N., & Romano, D. M. (2020). The effects of personality and locus of control on trust in humans versus artificial intelligence. *Heliyon*, 6(8), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04572>

References

Afanasenkov, I. V. (2012). Specificity of self-attitude and ways of its formation in subjects of different ages in connection with gender. *North Caucasian Psychological Bulletin*, 10(2), 23–26.

Beyers, W., & Gooseness, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: Interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 753–769. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0268>

Bozovic, L. I. (2008). *The personality and its formation in childhood*. Piter. (In Russ.).

Dostovalov, S. G. (2013). Trust to the social world as a factor of legal awareness formation in adolescents. *Psychology & Law*, 3, 38–49. (In Russ.).

Elkonin, D. B. (2001). *Mental development in childhood*. Moscow Psychological and Social Institute. (In Russ.).

Fuhrman, T., & Holmbeck, G. N. (1995). A contextual-moderator analysis of emotional autonomy and adjustment in adolescence. *Journal of Child Development*, 66(3), 793–811. <https://doi.org/10.2307/1131951>

Karabanova, O. A., & Poskrebysheva, N. N. (2011). The development of the personality autonomy in adolescence in the child-parent and adolescent-peer relations. *Lomonosov Psychology Journal*, 14, 36–46. (In Russ.).

Karabanova, O. A., & Poskrebysheva, N. N. (2014a). The research of individual adolescent autonomy in the context of social situation of development. *National Psychological Journal*, 4(16), 34–40. <https://doi.org/10.11621/npj.2014.0404> (In Russ.).

Karabanova, O. A., & Poskrebysheva, N. N. (2014b). Developmental approach to the study of adolescent personal autonomy. *National Psychological Journal*, 1(13), 72–82. <https://doi.org/10.11621/npj.2014.0108> (In Russ.).

Kuprechenko, A. B. (2008). *Psychology of trust and distrust*. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.).

Lamborn, S. D., & Steinberg, L. (1993). Emotional autonomy redux: Revisiting Ryan and Lynch. *Journal of Child Development*, 64(2), 483–499. <https://doi.org/10.2307/1131264>

Madrigal, V. N., Hill, D. L., Shults, J., & Feudtner, C. (2021). Trust in physicians, anxiety and depression, and decision-making preferences among parents of children with serious illness. *Journal of Palliative Medicine*, 25(3), 428–436. <https://doi.org/10.1089/jpm.2021.0063>

Mc Clanahan, G., & Holmbeck G. N. (1992). Separation-individuation, family functioning, and psychological adjustment in college students: A construct validity study of the Separation-Individuation Test of Adolescence. *Knowledge Application & Hydroinformatics*, 59, 468–485. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5903_4

Molchanov, S. V., Almazova, O. V., Poskrebysheva, N. N., & Zapunidi, A. A. (2017). Personal autonomy as factor of developing responsibility in adolescence. *National Psychological Journal*, 1(25), 84–90. <https://doi.org/10.11621/npj.2017.0110> (In Russ.).

Rodriguez-Ricardo, Y., Sicilia, M., & Lopez, M. (2019). Altruism and internal locus of control as determinants of the intention to participate in crowdfunding: The mediating role of trust. *Journal of theoretical and applied electronic commerce research*, 14(3), 1–16. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-18762019000300102>

Sharan, N. N., & Romano, D. M. (2020). The effects of personality and locus of control on trust in humans versus artificial intelligence, *Heliyon*, 6(8), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04572>

Skripkina, T. P. (2006). *Trust in socio-psychological interaction: A joint monograph*. Herzen University. (In Russ.).

Skripkina, T. P., & Selezneva, Y. V. (2014). Deformation of trust relationships as a factor of professional deformations in teachers of preschool educational establishments. *Theoretical and Experimental Psychology*, 7(1), 24–29. (In Russ.).

Tsukerman, G. A. (2010). *Development of learning independence*. OIRO. (In Russ.).

Об авторах:

Селезнева Юлия Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая и консультативная психология», Донской государственный технический университет (344003, РФ, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), yulya.selezneva@gmail.com

Алленова Виталия Сергеевна, бакалавр кафедры «Общая и консультативная психология», факультет «Психология, педагогика и дефектология», Донской государственный технический университет (344003, РФ, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), vitrugun@gmail.com

Поступила в редакцию 02.08.2023

Поступила после рецензирования 15.08.2023

Принята к публикации 18.08.2023

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Selezneva Yulya V., Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor of the “General and Consulting Psychology” Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](#), yulya.selezneva@gmail.com

Allenova Vitaliya S., bachelor of the “General and Consulting Psychology”, Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](#), vitrugun@gmail.com

Received 02.08.2023

Revised 15.08.2023

Accepted 18.08.2023

Conflict of interest statement

The authors do not have any conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.99

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-64-72>



Рефлексия как предиктор отношения к временной перспективе

Михаил В. Годунов, Наталья Е. Комерова ✉

Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

✉ komerova.nata@gmail.com

Аннотация

Введение. Рефлексия как способность к самоанализу, критическому осмыслению настоящего и прогнозированию будущего, помогает личности справляться с текущей ситуацией неопределенности и является весьма актуальным объектом исследования. В статье проанализированы работы зарубежных и отечественных ученых в области рефлексии, самонаблюдения и отношения к временной перспективе, однако тема взаимосвязи ведущего типа рефлексии и временной перспективы не изучена.

Цель. Исследовать взаимосвязь типа рефлексии и отношения к временной перспективе у молодежи.

Материалы и методы. Основными инструментами исследования выбраны методики: «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо, «Методика изучения образа возможного будущего» В. Н. Петровой; «Дифференциальный тип рефлексии» Д. А. Леонтьева, Е. М. Лаптевой, Е. Н. Осина и А. Ж. Салиховой; тест «Смыслоразностные ориентации» по Д. А. Леонтьеву. Для статистического анализа достоверности различий применялся Н-критерий Крускал-Уоллиса.

Результаты исследования. Исследование ответов респондентов ($n = 228$) позволили выявить различия в отношении к временной перспективе у респондентов с разным типом рефлексивности (системная рефлексия, квазирефлексия, интроспекция). Так, ведущий тип рефлексивности, квазирефлексия, отражается в большой направленности в будущее, фантазировании о нем, и поисках гедонизма в настоящем; преобладание интроспекции отражается в сложности осмысления прошлого опыта, вере в силу обстоятельств, более низким уровнем удовлетворенности процессом и результатом жизни; системная рефлексия отличается высоким уровнем самосознания, личностной зрелости, сформированности жизненных целей, ясности смысловых ориентаций.

Обсуждение и заключение. В заключении сделаны выводы о достоверности выявленных различий. Так, выявлены достоверные различия между группами по шкалам «фаталистическое настоящее», «процесс жизни», «результат жизни», «локус контроля Я», «локус контроля Жизнь», что говорит о том, что рефлексия служит одним из факторов, связанных с отношением к временной перспективе. Результаты исследования могут быть включены в обучающие курсы для студентов ВУЗов по предмету: «Психология жизненного пути».

Ключевые слова: рефлексия, образ будущего, временная перспектива, смысловые ориентации, осмысленность жизни, квазирефлексия, интроспекция

Для цитирования: Годунов, М. В., Комерова, Н. Е. (2023). Рефлексия как предиктор отношения к временной перспективе. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(4), 64–72. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-64-72>

Reflection as a Predictor of Attitude Towards Time Perspective

Mikhail V. Godunov, Natalia E. Komerova ✉

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ komerova.nata@gmail.com

Abstract

Introduction. Reflection stands as an ability to self-analyze, critically comprehend the present, and predict the future. It helps a person to cope with a situation of uncertainty, therefore, justifies the study on this matter. In our article, we considered the works of Russian and foreign scientists regarding reflection, self-observation, and attitude towards time perspective. However, it appears that the connection between leading type of reflection and attitude towards time perspective remains undiscovered.

Purpose. We will study the relationship between reflection type and attitude towards time perspective in youth.

Materials and Methods. The following methods were chosen: the Zimbardo Time Perspective Inventory; “The Image of a Possible Future” method (V. N. Petrova), “Differential Type of Reflection” (D. A. Leontiev, E. M. Lapteva, E. N. Osin, A. Z. Salikhova); and “Life-Purpose Orientations” test (D. A. Leontiev). For the statistical analysis, we used Kruskal-Wallis H test.

Results. Examination of the answers ($n=228$) revealed the differences in attitude towards time perspective in the respondents with different types of reflection (systematic reflection, quasi-reflection, introspection). Thus, quasi-reflection as a leading reflection type expresses itself in higher focus on the future, daydreaming about it, and searching for the hedonism in the present. The predominance of introspection is seen through difficulties in understanding past experiences, belief in the force of circumstances, and a lower level of satisfaction with the process and result of life. Systematic reflection distinguishes itself in high level of self-awareness, personal maturity, shaped goals in life, and life-purpose orientations clearness.

Discussion and Conclusion. In this section, we justify the accuracy of the results obtained. Significant differences were found in the groups: “fatalistic present”, “life process”, “life productivity”, “locus of control self” and “locus of control life”. It confirms that reflection serves as one of the factors associated with attitude towards time perspective. The results can be applied in study courses made for university students’ subject “Psychology of the Life Path”.

Keywords: reflection, image of the future, time perspective, life-purpose orientations, life meaning, quasi-reflection, introspection

For citation: Godunov, M. V., Komerova, N. E. (2023). Reflection as a Predictor of Attitude Towards Time Perspective. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(4), 64–72. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-64-72>

Введение

Современная реальность вынуждает человека учиться гибкости, быстрой адаптации к новым условиям и способности к принятию ситуации неопределенности. В связи с этим, способность человека к рефлексии как навыка самодистанцирования и оценки себя и мира с позиции наблюдателя или критика, представляет особую актуальность. Концепт «рефлексия», зародившийся в философии, стал особенно востребован в психологии, и сегодня является интересным и сложно измеримым научным феноменом. С одной стороны ее сложно конкретизировать, структурировать, описать, но с другой — рефлексия служит средством обогащения внутреннего мира человека, наполнения его смыслом. Способность к рефлексированию определяет возможности анализа своих поступков, чувств, потребностей, сложностей и помогает найти способы изменения проблемной ситуации, своего отношения к ней. Временная перспектива отражает оценку человеком своего прошлого, настоящего, и его представления о своем будущем. Кайдановская (2011) отмечает, что «любая система, будь то живой организм, функционирующий в условиях естественного отбора или человек — в условиях социальной среды, развиваясь, достигает такой стадии, на которой возникает механизм типа рефлексии. Развитие таких систем направлено в сторону усиления в них процессов рефлексивного типа, поддерживающих устойчивость системы в пространстве и изменчивость во времени» (Кайдановская, 2011, с. 30).

Д. А. Леонтьев, Е. М. Лаптева, Е. Н. Осин и А. Ж. Салихова выделяют три типа рефлексивности: системная рефлексия, квазирефлексия и интроспекция. По их мнению, системная рефлексия относится к «хорошим» и определяется как возможность человека видеть ситуацию с разных сторон, оценивать и полюс субъекта, и полюс объекта, более четко представлять свои цели, оценивать процесс и результативность жизни. Одновременно, при ведущем интроспективном типе рефлексивности, человек видит ситуацию однобоко, только через призму внутренних переживаний, тем самым ограничивая реальное восприятие себя и мира. Также ученые выделили третий тип рефлексивности — квазирефлексия, определяемая как уход в мечтания, излишнее фантазирование

в ущерб реальной жизни и понимания ситуации (Леонтьев, Осин, 2014). Таким образом, в связи с отсутствием работ по данной тематике, научный интерес вызывает исследование взаимосвязи отношения к временной перспективе в зависимости от ведущего типа рефлексивности.

Исследование темы рефлексии и представлений о временной перспективе являются объектом изучения как зарубежных, так и отечественных ученых. Так, В. В. Подпругина анализирует взаимосвязь рефлексии и эмоций и выделяет среди прочих смыслотворческую и мотивационную функции рефлексии (Подпругина, 2022). О. И. Каяшева и З. Г. Ханова выделяют формы рефлексии в зависимости от выполняемых функций во времени (анализ прошлого опыта, оценка текущей ситуации и самоанализ, прогнозирование и целеполагание) (Каяшева & Ханова, 2021). Е. В. Голубева описывает профили рефлексивности молодых людей и констатирует, что у лиц, с неблагоприятным опытом отношений в родительской семье повышен показатель рефлексии настоящего (Голубева, 2019). С. В. Толстая и О. В. Бондаренко (2017) проводят анализ понятия рефлексия в психологической литературе (Толстая & Бондаренко, 2017). Л. С. Самсоненко изучает представления об образе будущего на разных этапах обучения (Самсоненко, 2019). Т. Э. Сизикова заключает, что полимодальность рефлексии влияет на стратегии самоорганизации личности (Сизикова, 2019). Г. А. Никонов и Т. Е. Егорова рассматривают соотношение уровня рефлексивности и психологической дифференцированности (Никонов & Егорова, 2016). К. В. Парфененкова раскрывает содержание многомерного концепта «временная перспектива» (Парфененкова, 2018). Н. Н. Авраменко выделяет роль рефлексивных процессов в выборе стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями у студентов (Авраменко, 2016). Lau и Tov отмечают влияние позитивной переоценки и самодистанцирования на значимость повседневных негативных событий (Lau & Tov, 2023). Murdoch, Charman, Crane и Gucciardi (2023) изучают эффективность самодистанцирования и самопогруженных размышлений среди взрослых. Mertens, Deković, van Londen с коллегами дают научное осмысление роли самооценки, саморегуляции и саморефлексии в развитии молодежи (Mertens, Deković, van Londen et al., 2022).

Таким образом, при большой разработанности заявленной тематики, отсутствуют исследования взаимосвязи ведущего типа рефлексии и отношения к временной перспективе.

Целью исследования является исследование взаимосвязи типа рефлексии и отношения к временной перспективе у молодежи.

В соответствии с целью были сформулированы следующие гипотезы:

- 1) отношение к временной перспективе может иметь различия в зависимости от ведущего типа рефлексии;
- 2) респонденты с выраженным типом рефлексивности «системная рефлексия» обладают большей направленностью в будущее, сформированностью смысложизненных ориентаций.

Материалы и методы

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутых гипотез использовался следующий инструментарий: для диагностики отношения ко времени — методика «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо, «Методика изучения образа возможного будущего» В. Н. Петровой (Петрова, 2010); для определения ведущего типа рефлексии — опросник «Дифференциальный тип рефлексии» (Д. А. Леонтьев, Е. М. Лаптева, Е. Н. Осин, А. Ж. Салихова); для определения сформированности жизненных целей и общего уровня осмысленности — тест «Смысложизненные ориентации» Дж. Крамбо, Л. Махолика в адаптации Д. А. Леонтьева для статистического анализа достоверности различий — Н-критерий Круска-Уоллиса.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ДГТУ среди студентов 1–3 курсов, получающих психологическое образование, юношей (80 чел.) и девушек (128 чел.) возрастом 18–21 год, общей численностью 228 человек.

Результаты исследования

По результатам исследования с помощью опросника «Дифференциальный тип рефлексии» (Д. А. Леонтьев, Е. М. Лаптева, Е. Н. Осин, А. Ж. Салихова), респонденты были поделены на три группы: с ведущим типом «квазирефлексия» в количестве — 77 человек, «интроспекция» — 62 человека, «системная рефлексия» — 89 человек. Далее представлены результаты по методикам в рамках сравнения средних значений по выделенным группам респондентов.

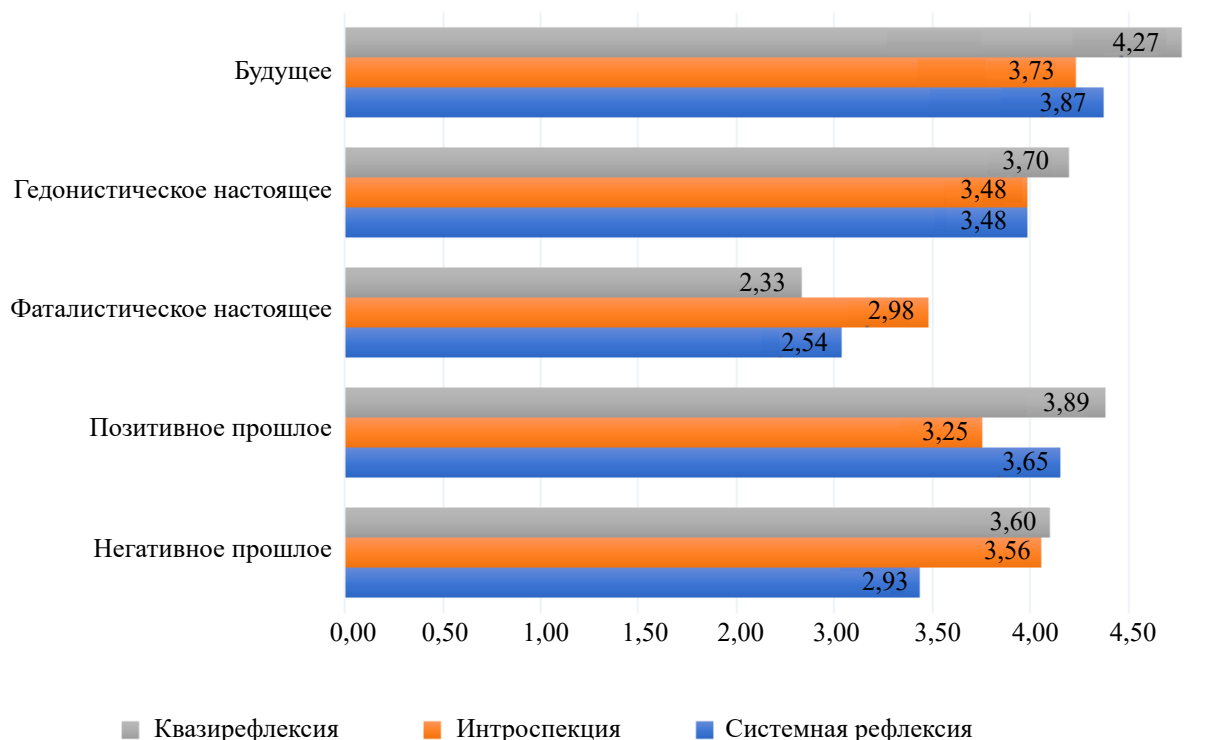
Анализ полученных результатов по методике «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо представлен на рисунке 1.

Как видно из рисунка 1, по шкале «будущее» высокие баллы получены подгруппой с типом «квазирефлексия» (4,27), в подгруппах «системная рефлексия» (3,87) и «интроспекция» (3,73) баллы находятся в рамках средних значений. Так же по шкалам «гедонистическое настоящее» (3,70), «позитивное прошлое» (3,89) и «негативное прошлое» (3,60) респонденты с ведущим типом рефлексии «квазирефлексия» транслируют большую выраженность, чем другие группы. Поскольку квазирефлексия связана с отрывом от актуальной жизненной ситуации и уходом в «мудрствования», то и временная перспектива отражает эту характеристику, как определенную черту личности. Размышления о прошлом и будущем, склонность к гедонизму в настоящем характеризуют отношение ко времени

у данной категории респондентов. Группа «системная рефлексия» транслирует средние баллы по шкале «негативное прошлое» (2,93) и высокие по шкале «позитивное прошлое» (3,65), что говорит о высокой степени осмысления прошлого и отношении к нему как к опыту, из которого нужно извлечь уроки, что противопоставляется результатам по эти шкалам у группы «интроспекция» (3,56 и 3,25) и говорит, что чрезмерная направленность в свой внутренний мир ограничивает способности к оценке ситуации и тем самым позволяет оценивать прошлое как негативное и смещать локус-контроля на внешние обстоятельства как причины происходящего. Данный факт подтверждается результатом по шкале «фаталистическое настоящее» (2,98), который у данной группы респондентов выше, чем у других.

Рисунок 1

Результаты исследования по методике «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо



Рассмотрим результаты по тесту В.Н. Петровой «Методика изучения образа возможного будущего», представленные на рисунке 2.

По шкалам «Готовность к профессиональному самоопределению» (2,61), «Влияние микросоциума. Социальная зрелость» (3,42), «Влияние макросоциума. Социальная зрелость» (2,26), «Уровень самосознания» (4,30) результаты у группы «Системная рефлексия» выше, чем у двух других, которые указывают на то, что способность самодистанцироваться, видеть ситуацию с разных сторон дает возможности для более полного и реалистичного представления о себе и мире, своих способностях, возможностях и ресурсах внешней среды. Самые низкие баллы по заданным шкалам у группы «Интроспекция», что объясняется направленностью респондентов на свой внутренний мир, и, как следствие, меньшая заинтересованность в социальной активности. Однако, уровень самосознания (4,13) и смысловой жизненной перспективы (3,23) у подгруппы «Интроспекция» находится в рамках высоких значений, что демонстрирует высокую готовность к самопознанию и саморазвитию, а также активность в реализации личной перспективы. Таким образом, образ будущего у респондентов всех групп позитивный, выявлена большая значимость микросреды (семьи, личной жизни) для респондентов, чем макросреды, высокая сформированность жизненных смыслов, уровня самосознания. Полученные результаты свидетельствуют в пользу подтверждения гипотезы 1.

Результаты по методике «Смыслжизненные ориентации» в адаптации Д. А. Леонтьева представлены на рисунке 3.

Результаты по тесту «Смыслжизненные ориентации» позволяют констатировать, что вся выборка в среднем характеризуется сформированностью жизненных целей, представлений о будущем, в общем удовлетворена результатами и процессом жизни. Общий уровень осмысленности жизни представлен самыми высокими показателями у группы «Системная рефлексия» (105,29), затем «Квазирефлексия» (98,68), и «Интроспекция» (90,94), все эти результаты находятся в пределах средних значений.

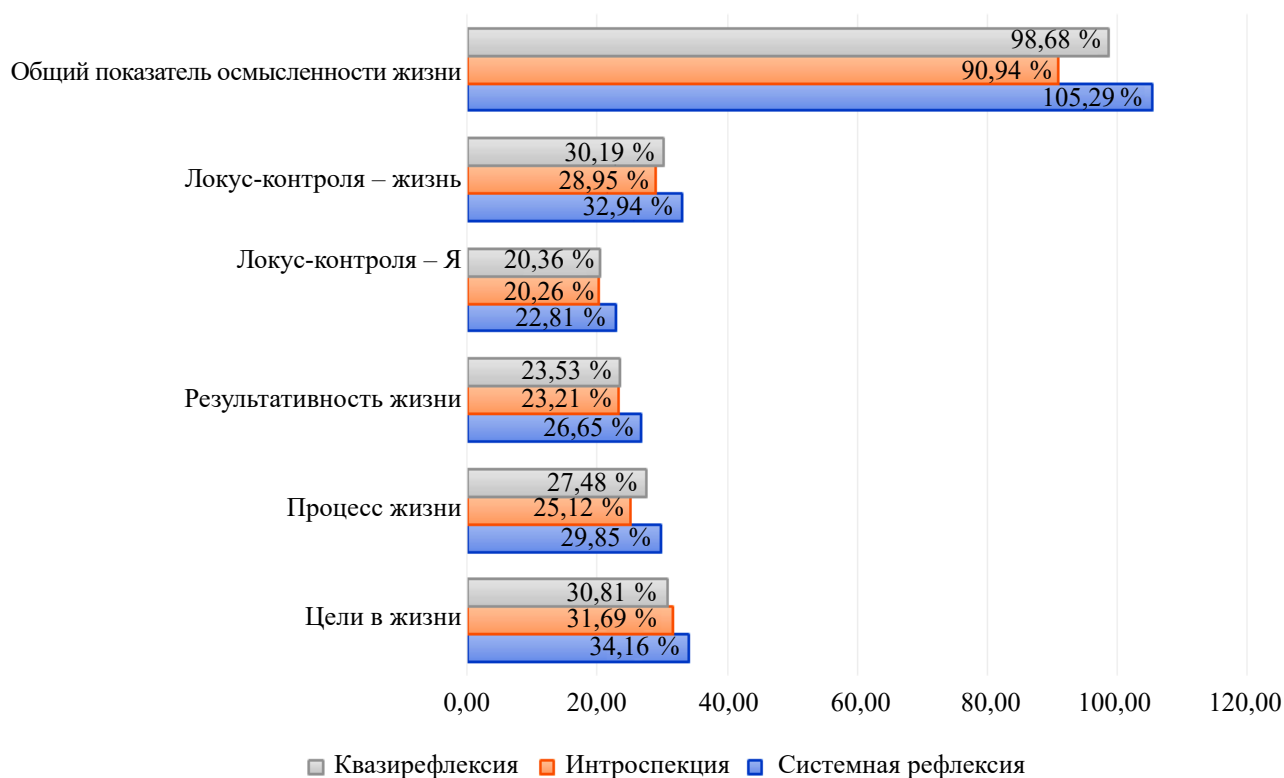
Рисунок 2

Результаты исследования по тесту В. Н. Петровой «Методика изучения образа возможного будущего»



Рисунок 3

Результаты исследования по методике «Смыслжизненные ориентации» в адаптации Д. А. Леонтьева



Однако, очевидно, что группа с выраженным типом мышления «Системная рефлексия» практически по всем шкалам транслирует более высокие результаты. Так можно заключить, что оценка ситуации, как с полюса субъекта, так и с полюса объекта, способность к самодистанцированию помогает сформировать более четкие пред-

ставления о целях в жизни, оценить процесс жизни, соотнести его с текущими результатами. Полученные данные свидетельствуют в пользу гипотезы 2.

Для оценки достоверности различий рассмотрим результаты статистического анализа значимости различий между группами с помощью Н-критерия Крускала-Уоллеса представлен в таблице 1.

Таблица 1

Результаты статистической обработки данных с помощью Н-критерия Крускала-Уоллеса

Название шкалы	Интроспекция	Квазирефлексия	Системная рефлексия	Уровень значимости	Значимость различий
Фаталистическое настоящее	2,980	2,330	2,540	13,861	0,001***
Процесс жизни	25,120	27,480	29,850	9,976	0,007**
Результат жизни	23,210	23,530	26,650	7,504	0,023*
Локус контроля Я	20,260	20,360	22,810	9,605	0,008**
Локус контроля Ж	28,950	30,190	32,940	8,568	0,014*
Общий уровень осмысленности жизни	90,940	98,680	105,290	17,199	0,000***

Примечание. * – $p < 0,05$. ** – $p < 0,01$. *** – $p < 0,001$.

По результатам статистического анализа данных по всем методикам выявлено, что различия между группами по шкале «фаталистическое настоящее» являются достоверными, что свидетельствует в пользу гипотезы 1 и показывает, что в зависимости от типа рефлексии меняется отношение к настоящему, а также вера в то, насколько большое влияние на жизнь респондента оказывают обстоятельства или «судьба». Тот же самый акцент на настоящее подтверждают различия по шкалам «Процесс жизни» и «Локус контроля – Жизнь», то есть в зависимости от типа рефлексии, человек по-разному оценивает свои возможности управления жизнью, удовлетворенность ее течением в настоящем времени.

Обсуждение и заключение

Сравнивая полученные результаты со сходными работами, отметим, что рефлексия, как категория, влияющая на отношения ко времени жизни и смысложизненные ориентации личности прослеживается в работах некоторых авторов.

Так, В. В. Подпругина пишет «... способность к рефлексии является необходимым навыком личностного и профессионального роста. Активность, может быть направлена вовне, на взаимодействия с другими, проявления себя в обществе, но и внутрь себя, как процесс рефлексии на чувства, эмоции, переживания, состояния» (Подпругина, с. 121)

О. И. Каяшева и З. Г. Ханова выделяют ретроспективную, ситуативную и проспективную рефлексии как необходимые факторы для личностного роста студентов. Они отмечают, что «...оценка студентами своего прошлого и его рефлексия способны снижать адаптивный процесс, непосредственно связанный с настоящим и будущим студентов», «ситуативная рефлексия связана с настоящим временем и способствует осознанию субъектом жизненной ситуации, ее составляющих и самоанализу», «проспективная рефлексия включает в себя размышления о предстоящей деятельности, функции целеполагания» (Каяшева и Ханова, с. 254). Таким образом, полученные нами результаты о том, что ведущий тип рефлексии связан с переживанием временной перспективы согласуется с результатами данных авторов.

Бехтер, А., Куфтяк, Е., и Филатова, О. заключают, что связи между рефлексивностью и временной перспективой отсутствуют и указывают, что молодые люди действуют ситуативно, минуя рефлексивный анализ ситуации в контексте отношения ко времени. Стоит отметить, что данными авторами не проводилось исследование ведущего типа рефлексии у респондентов, поэтому результаты сложно соотнести с полученными нами (Бехтер, Куфтяк, и Филатова, 2022).

В заключение можно констатировать, что ведущий тип рефлексивности человека взаимосвязан с его отношением к временной перспективе. Так, респонденты с ведущим типом «квазирефлексия» отличаются более высокой направленностью в будущее, уровнем гедонистического настоящего и позитивного прошлого, чем другие группы, а также относительно высоким уровнем готовности к профессиональному самоопределению и уровнем самосознания. Полученные данные позволяют констатировать, что любовь к фантазированию, уходу в мечтания отразилась и на отношении к временной перспективе.

Группа «интроспекция» показала более низкий уровень баллов по группам, однако результаты находятся в рамках средних значений. Так, ведущий тип рефлексии «интроспекция» отражает направленность внутрь себя, акцент на личных переживаниях, слабую способность к самодистанцированию. Результаты по шкалам «нега-

тивное прошлое» выше, чем по шкале «позитивное прошлое» транслируют сложности в осмыслении прошлого опыта. Более высокие баллы из трех групп по шкале «фаталистическое настоящее» отражают большую, чем у других, веру в то, что внешние обстоятельства и судьба оказывают влияние на течение жизни. Также группа «интроспекция» характеризуется более низкой готовностью к профессиональному самоопределению, уровнем самосознания, социальной зрелости, осмысленностью жизни, чем другие группы, что можно истолковать как меньшая адаптивность.

Результаты исследования респондентов с ведущим типом рефлексивности «системная рефлексия» позволили выявить более высокие значения среди групп по шкалам «позитивное прошлое», «готовность к профессиональному самоопределению», «социальная зрелость», «локус-контроля Я», «локус-контроля Жизнь», «процесс жизни», «результативность жизни», «общий уровень осмысленности жизни». Что говорит о способности успешно осмысления прошлого опыта, большей сформированности жизненных целей, удовлетворенности процессом и результатами жизни, понимании и принятии себя и мира, умении взаимодействовать с ним.

Результаты статистической обработки данных позволили выявить различия между группами по шкалам «фаталистическое настоящее», «процесс жизни», «результативность жизни», «локус контроля Я», «локус контроля — Жизнь», «общий уровень осмысленности жизни», что позволяет утверждать, что рефлексия является одним из факторов, связанных с отношением к временной перспективе.

Таким образом, обе гипотезы исследования подтвердились.

Список литературы

Авраменко, Н. Н. (2016). Роль рефлексивных процессов в выборе стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями у студентов. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, 22(3), 128–132.

Бехтер, А., Куфтяк, Е., и Филатова, О. (2022). Взаимосвязь временной перспективы и рефлексивности в реактивно-проактивном совладании у молодых людей (на примере ранней взрослости). *Психологические исследования*, 15(85–86), 5. <https://doi.org/10.54359/ps.v15i85.1276>

Голубева, Е. В. (2019). Профили рефлексивности молодых людей с разным опытом отношений в родительской семье. *Studia Humanitatis*, 2, 13–13. <https://doi.org/10.24411/2308-8079-2019-00007>

Каяшева, О. И., и Ханова, З. Г. (2021). Ретроспективная, ситуативная и проспективная рефлексия в достижении профессиональной успешности студентов-психологов. *Казанский педагогический журнал*, 4(147), 252–257.

Кайдановская, И. А. (2011). К вопросу о рефлексии. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 9(2), 26–30.

Леонтьев, Д. А., и Осин, Е. Н. (2014). Рефлексия «Хорошая» и «Дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 11(4), 110–135.

Никонов, Г. А., и Егорова, Т. Е. (2016). Соотношение уровня рефлексивности и психологической дифференцированности. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*, 1, 50–55.

Парфененкова, К. В. (2018). Понятие временной перспективы в психологическом осмыслении. *Теория и практика современной науки*, 5(35), 653–656.

Петрова, В. Н. (2010). Онтологические основания изучения образа будущего. *Вестник Томского государственного университета*, 332, 163–165.

Подпругина, В. В. (2022). Роль рефлексии эмоций в успешности профессиональной деятельности. *Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт*, 1, 118–122. <https://doi.org/10.24412/cl-36922-2022-1-118-122>

Самсоненко, Л. С. (2019). Изучение представлений о будущем у студентов на разных этапах обучения. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 8(4(29)), 355–358.

Сизикова, Т. Э. (2019). Влияние полимодальности рефлексии на самоорганизацию личности. *Science for Education Today*, 9(1), 57–75.

Толстая, С. В., и Бондаренко, О. В. (2017). Анализ понятия рефлексия в психологической литературе. *Проблемы современной науки и образования*, 33(115), 60–65.

Lau, C. Y. H., & Tov, W. (2023) Effects of positive reappraisal and self-distancing on the meaningfulness of everyday negative events. *Frontiers in Psychology*, 14, 1093412. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1093412>

Mertens, E. C., Deković, M., van Londen, M., & Reitz, E. (2022). Parallel changes in positive youth development and self-awareness: The role of emotional self-regulation, self-esteem, and self-reflection. *Prevention Science*, 23, 502–512 <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01345-9>

Murdoch, E. M., Chapman, M. T., Crane, M., & Gucciardi, D. F. (2023). The effectiveness of self-distanced versus self-immersed reflections among adults: Systematic review and meta-analysis of experimental studies. *Stress and Health*, 39(2), 255–271. <https://doi.org/10.1002/smi.3199>

References

- Avramenko, N. N. (2016). The role of reflective processes in choosing coping strategies for difficult life situations among students. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 22(3), 128–132. (In Russ.).
- Bekhter, A., Kuftyak, E., & Filatova, O. (2022). Relationship between time perspective and reflexivity in reactive-proactive coping in young people (on the example of early adulthood). *Psychological Studies*, 15(85–86), 5. <https://doi.org/10.54359/ps.v15i85.1276> (In Russ.).
- Golubeva, E. V. (2019). Profiles of reflexivity of young people with different experience of relations in parental family. *Studia Humanitatis*, 2, 13–13. <https://doi.org/10.24411/2308-8079-2019-00007> (In Russ.).
- Kayasheva, O. I., & Khanova, Z. G. (2021). Retrospective, situational and prospective reflection in achieving professional success of psychology students. *Kazan Pedagogical Journal*, 4(147), 252–257. (In Russ.).
- Kaidanovskaya, I. A. (2011). On the issue of reflection. *North Caucasian Psychological Bulletin*, 9(2), 26–30. (In Russ.).
- Lau, C. Y. H., & Tov, W. (2023) Effects of positive reappraisal and self-distancing on the meaningfulness of everyday negative events. *Frontiers in Psychology*, 14, 1093412. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1093412>
- Leontiev, D. A., & Osin, E. N. (2014). “Good” and “bad” reflection: From an explanatory model to differential assessment. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 11(4), 110–135. (In Russ.).
- Mertens, E. C., Deković, M., van Londen, M., & Reitz, E. (2022). Parallel changes in positive youth development and self-awareness: The role of emotional self-regulation, self-esteem, and self-reflection. *Prevention Science*, 23, 502–512 <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01345-9>
- Murdoch, E. M., Chapman, M. T., Crane, M., & Gucciardi, D. F. (2023). The effectiveness of self-distanced versus self-immersed reflections among adults: Systematic review and meta-analysis of experimental studies. *Stress and Health*, 39(2), 255–271. <https://doi.org/10.1002/smi.3199>
- Nikonov, G. A., & Egorova, T. E. (2016). The ratio of reflexivity level and psychological differentiation. *The Herald of South-Ural State Humanities-Pedagogical University*, 1, 50–55. (In Russ.).
- Parfenenkova, K. V. (2018). Concept of the time perspective in psychological reflection. *Theory and Practice of Modern Science*, 5(35), 653–656. (In Russ.).
- Petrova, V. N. (2010). Ontological foundations for the study on the image of the future. *Bulletin of Tomsk State University*, 332, 163–165. (In Russ.).
- Podprugina, V. V. (2022). The role of reflection of emotions in the success of professional activity. *Meaning-making and its contexts: life, structure, culture, experience*, 1, 118–122. <https://doi.org/10.24412/cl-36922-2022-1-118-122> (In Russ.).
- Samsonenko, L. S. (2019). The study on the future of students at different stages of learning. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 8(4(29)), 355–358. (In Russ.).
- Sizikova, T. E. (2019). The impact of multimodality of reflection on personality self-organization. *Science for Education Today*, 9(1), 57–75. (In Russ.).
- Tolstaia, S. V., & Bondarenko, O. V. (2017). Analysis of the concept of reflection in psychological literature. *Problems of Modern Science and Education*, 33(115), 60–65. (In Russ.).

Об авторах:

Годунов Михаил Викторович, доктор психологических наук, профессор кафедры «Общая и консультативная психология», Донской государственный технический университет (344003, РФ, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-9151), godunmv997@gmail.com

Комерова Наталья Евгеньевна, ассистент кафедры «Общая и консультативная психология», Донской государственной технической университет (344003, РФ, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-9151), komerova.nata@gmail.com

Поступила в редакцию 31.07.2023

Поступила после рецензирования 16.08.2023

Принята к публикации 18.08.2023

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Godunov Mikhail V., Dr. Sci. (Psychology), Professor of the “General and Consulting Psychology” Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](#), godunmv997@gmail.com

Komerova Natalia E., Assistant of the “General and Consulting Psychology” Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](#), komerova.nata@gmail.com

Received 31.07.2023

Revised 16.08.2023

Accepted 18.08.2023

Conflict of interest statement

The authors do not have any conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-73-80>



Обзорная статья



Психологическое сопровождение формирования единого образовательного пространства Донбасса и Российской Федерации

Светлана В. Колобова^{1,2}

¹Мариупольский государственный университет имени А. И. Куинджи, Российская Федерация,
г. Мариуполь, пр. Строителей, 129-А

²Московский гуманитарный университет, Российская Федерация, г. Москва, ул. Юности, 5

✉ prgaga@mail.ru

Аннотация

Введение. Статья посвящена изучению проблемы психологического сопровождения формирования единого образовательного пространства Донбасса и Российской Федерации в новых социально-политических условиях. Обосновывается актуальность формирования единого образовательного пространства Донецкой Народной Республики и России в условиях «отмены» русской культуры со стороны западных стран и напряженной геополитической ситуации. Описывается особая роль психологической помощи в становлении новой системы образования в условиях повышенного стресса.

Цель. Раскрытие основных положений и принципов модернизации психологического сопровождения формирования единого образовательного пространства Донбасса и Российской Федерации.

Теоретическое обоснование. Описываются основные причины необходимости модернизации и совершенствования системы психологического сопровождения в учебных заведениях. Приводится перечень функций, которые выполняет педагог-психолог, работающий в учебных заведениях: проведение диагностики психоэмоционального состояния учащихся; консультирование родителей и преподавателей; создание благоприятного психологического климата; обеспечение школьников и студентов психологической защищенностью и пр. Перечисляются проблемы, препятствующие оказанию эффективной психологической помощи учащимся, которые включают низкую степень информированности о наличии такой возможности в учебном заведении, низкую степень доверия учащихся психологам и страх, что информация, полученная психологом во время психологических консультаций станет известна третьим лицам, отсутствие легкого и быстрого доступа к психологу.

Обсуждение результатов. Предлагается разработка стратегии быстрой психологической помощи в образовательных учреждениях и создание службы психологической помощи, основанной на своевременной идентификации потенциальных проблемных ситуаций с помощью мер профилактической диагностики, разработке алгоритма быстрой реакции, определении организационных моментов, создании условий для защиты конфиденциальности, обеспечения доступности психологической помощи и т.д.

Ключевые слова: психологическая помощь, психологическое сопровождение, стресс, интеграция образовательной системы, единое образовательное пространство, Донбасс

Для цитирования. Колобова, С. В. (2023). Психологическое сопровождение формирования единого образовательного пространства Донбасса и Российской Федерации. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(4), 73–80. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-73-80>

Psychological Support of Common Educational Space Development for Donbas and the Russian Federation

Svetlana V. Kolobova^{1,2} 

¹Mariupol State University named after A.I. Kuindzhi, 129-A, Stroiteley Av., Mariupol, Russian Federation

²Moscow University for the Humanities, 5, Unosti St., Moscow, Russian Federation

✉ prgaga@mail.ru

Abstract

Introduction. The article is devoted to the aspects of psychological support in the creation of a common educational space for Donbas and the Russian Federation considering the new social and political conditions. The “canceling” of the Russian culture from the side of western countries and the strain geopolitical situation justify the urgency of the creation and further development of the space for Donbas and the Russian Federation. In this section, we focus on the role of psychological support in the establishment of the new educational system considering increased stress conditions.

Purpose. In our work, we will consider conceptual issues and fundamental principles of psychological support modernization for the development of the common educational space for Donbas and the Russian Federation.

Theoretical Justification. The main purposes of modernization and enhancement of the psychological support system in educational establishments are described there. Special focus is put on educational psychologist's functions in teaching facilities: diagnostics of students' psychoemotional state; consulting for parents and teachers; the creation of friendly psychological environment; psychological protection for school and university students, and others. There are issues that negatively impact effective psychological support of students: the lack of awareness regarding the presence of such help in the educational establishment; students' low level of trust to psychologists and the fear that third-party entities can possess the information obtained during the counselling; as well as the lack of easy and swift access to a psychologist.

Discussion. We suggest the development of express psychological support strategies for educational establishments and the creation of a psychological counseling service. Early identification of potential problem with the help of preventive diagnostic means, development of rapid response algorithm, establishment of organizational aspects, creation of suitable conditions for privacy protection, as well as access easement to psychological support, represent the assembly that configures foundation of the service mentioned above.

Keywords: psychological counseling, psychological support, stress, educational system integration, common educational space, Donbas

For citation. Kolobova, S. V. (2023). Psychological Support of Common Educational Space Development for Donbas and the Russian Federation. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(4), 73–80. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-73-80>

Введение

Последние годы были сложными для России и Донецкой Народной Республики — в условиях напряженных отношений в геополитическом пространстве и культуры отмены всего, что связано с Россией, в западных странах, как никогда важно выбрать новый вектор развития и сотрудничества. Когда говорят о сотрудничестве России и Донбасса, в первую очередь упоминают интеграцию в экономической и правовой сфере. Несомненно, экономическое развитие необходимо, оно подразумевает восстановление городов, инфраструктуры, налаживание торговых связей и пр. Однако наряду с экономической и правовой интеграцией должна осуществляться интеграция культурно-образовательная, которая сможет построить прочный фундамент для восстановления и дальнейшего процветания всей нации. Необходимо создание собственной, русскоязычной идентичности, ориентированной не на западные ценности, которые долгие годы прививались молодежи, но на ценности русские — русскую культуру, русскую историю, русскую науку и, конечно же, русское образование.

Как правильно отметил В. Р. Легойда, ключевым словом в интеграции и сотрудничестве России и Донбасса является «русский»: «Самоидентификация жителей Донбасса и России как единого народа и есть главное условие для успешности интеграции» (Легойда и Агеев, 2022).

Создание общей идентичности России и Донбасса должно происходить с помощью формирования в первую очередь единого образовательного пространства. Сложившаяся социально-политическая обстановка в ДНР и России, а также на мировой арене относительно нашей страны показала, что долгие годы используемая система образования, которую стремились приблизить к европейским стандартам, изжила себя (Жуковский, 2005). В новых реалиях мы больше не можем жить с оглядкой на западные страны, мы не можем быть «тенью» или «копией» тех стран, которые казались прогрессивными и успешными. Старого мира, где Россия «бежит» за Европой

и Америкой, перенимает принятые методы и формы в сфере образования, больше нет. Есть новый мир, требующий создания новой образовательной системы, требующий ориентации внутрь, а не во вне.

Донецкая Республика, которая стала частью России 4 октября 2022 г., требует тех же преобразований и нуждается в помощи России. Новое образовательное пространство должно стать основой для воспитания граждан с высоким уровнем знаний, навыков и умений, обладающих высокими нравственными и духовными качествами и ценностями, идентифицирующих себя с богатым и необъятным миром, который называется русским.

Как показывают данные конференций и семинаров (НИУ ВШЭ, 2022), интеграция учебных заведений ДНР с российской образовательной системой происходит активно и достаточно успешно. Как отметила президент Российской академии образования Ольга Васильева, укрепление единого образовательного пространства осуществляется уже многие годы, и теперь студенты и преподаватели из вузов Донецкой Народной Республики получают доступ к тем же возможностям, что и их коллеги из других регионов России.

Вице-президент НИУ ВШЭ Ирина Карелина подтверждает, что происходит активная и успешная интеграция и сотрудничество Высшей школы экономики с вузами из новых регионов.

Активно проводится пересмотр учебных программ вузов Донецкой Республики, студентам предоставляется возможность получения двойных дипломов, прохождения практики и стажировки на базе российских университетов, получения дополнительного образования в виртуальной среде и пр.

Однако формальная, материальная, документальная сторона вопроса — это еще не всё. Не менее важную роль в создании единого образовательного пространства России и Донбасса играет психологическое сопровождение. Оказание психологической помощи становится жизненно необходимым элементом не только для свидетелей событий чрезвычайных ситуаций, но и для тех, кто просто проживает «острый период» в присутствии общественного резонанса (Shoigu et al., 2019). Z. Abrams в своей работе указывает, что внедрение психологического сопровождения важно повсеместно независимо от событий и происходящих ситуаций, так как в современном мире возросла психологическая нагрузка на каждого индивидуума в целом (Abrams, 2023). Первостепенно, оказание психологической помощи необходимо проводить в образовательных учреждениях, о чем так же описывают авторы работы «Экстренная психологическая помощь в системе образования: современное состояние» (Ульянина и др., 2022).

Цель настоящего исследования — раскрыть основные положения и принципы модернизации психологического сопровождения формирования единого образовательного пространства Донбасса и Российской Федерации.

Теоретическое обоснование

Понятие психологического сопровождения сравнительно недавно стало использоваться в педагого-психологической литературе, хотя сама идея и необходимость оказания психологической помощи учащимся не нова (Нескреба и др., 2019). Психологическое сопровождение в образовательном пространстве основано на гуманистическом и личностно-ориентированном подходах к обучению и связано с реализацией права школьника и студента на полноценное развитие в рамках образовательного учреждения.

Очевидно, что формирование единого образовательного пространства России и Донбасса связано со стремлением обеспечить учащихся качественным образованием. Однако в то же время современное прогрессивное образование, отвечающее запросам социально-политической ситуации, не должно ограничиваться только обучением предметным знаниям и навыкам, но также должно включать в себя помощь учащимся в социализации, преодолении сложных жизненных ситуаций, мотивации, стимулировании на обучение и дальнейшее построение карьеры в выбранной области, защиту прав детей, подростков и молодых людей.

Таким образом, на данный момент в центре интеграции и преобразования системы образования в России и в Донецкой Республике стоит в том числе и модернизация психологической помощи, расширение набора используемых методов и инструментов, поиск новых, более эффективных средств преодоления стресса, которые многие жители Донбасса пережили за долгие годы военных действий и переживают до сих пор.

Психологическое сопровождение является обязательным аспектом функционирования любого образовательного учреждения. В образовательных учреждениях любого уровня обязательно наличие психологов и педагогов-психологов, в обязанности которых входит:

- проведение диагностики психоэмоционального состояния учащихся;
- консультирование родителей и преподавателей;
- создание благоприятного психологического климата;
- обеспечение школьников и студентов психологической защищенностью;
- повышение психологической культуры участников образовательного процесса;
- оказание психологической помощи всем нуждающимся в критических ситуациях;
- создание условий, способствующих раскрытию и развитию творческих и интеллектуальных способностей учащихся;
- содействие преподавателям в решении сложных ситуаций с учащимися;
- выявление и решение проблем, возникающих в процессе обучения и пр.

Необходимость психологического сопровождения закреплена в различных нормативно-правовых актах: ст. 42 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Распоряжение Минпросвещения России «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях», Концепция развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в российской федерации на период до 2025 года и др.

Согласно основным положениям этих нормативно-правовых актов, психологическая помощь должна оказываться всем нуждающимся в этом участникам образовательных отношений на всей территории страны, включая и Донбасс. Педагог-психолог является обязательным участником преподавательского состава, а психологическое сопровождение должно постоянно совершенствоваться при участии органов исполнительной власти и местного самоуправления, образовательных организаций и пр. Психологическое сопровождение направлено на создание благоприятных условий для осуществления учебно-воспитательного процесса и получения школьниками и студентами знаний в процессе обучения.

Несмотря на то, что психологическое сопровождение является важным компонентом современной системы образования, в данной области наблюдается большое количество проблем, требующих немедленного решения. Согласно исследованию И. В. Макаровой, о существовании службы психологической помощи в вузах знают только около половины опрошенных студентов, и около 40 % студентов не обращаются за психологической помощью именно из-за отсутствия информации о данной возможности (Макарова и др., 2017). Только 15 % респондентов имели опыт обращения за психологической помощью в своем вузе и при этом оценили этот опыт на 3,62 балла из 5. Среди причин необращения за психологической помощью студенты отметили отсутствие информации о данных службах на сайте университета, отсутствие легкого доступа к психологу, длинная очередь к психологу и пр.

Психологическая помощь в образовательной организации является важным аспектом заботы о здоровье учащихся и персонала (Ташева и Гриднева, 2017). В некоторых случаях школьники и студенты могут столкнуться с трудностями, которые могут привести к стрессу, депрессии или даже к самоубийству. В частности, это касается учащихся Донецкой Народной Республики, которые много лет жили в зоне боевых действий и теперь нуждаются в восстановлении своей психики и нервной системы.

Задача экстренного психологического сопровождения заключается в том, чтобы быстро реагировать и предоставить квалифицированную помощь со стороны профессиональных психологов. Школьные и университетские психологи и консультанты, обученные оказанию экстренной помощи, могут прийти на помощь, если возникнет необходимость. Они также оказывают консультационную поддержку как ученикам, так и учителям, которые могут испытывать серьезные эмоциональные трудности из-за проблем, возникающих в личной жизни или образовательном процессе, проблем личностного характера или из-за конфликтных ситуаций в коллективе.

Для оказания экстренной психологической помощи, образовательные организации могут планировать регулярные тренинги, включающие в себя различные ситуации, чтобы обучить персонал и учащихся, как реагировать в случае чрезвычайных ситуаций и как обращаться за помощью. Это также могут быть живые учения, где психологи и другой персонал могут показать, как нужно действовать в кризисных ситуациях.

Оказание экстренной психологической помощи может быть изменено в зависимости от того, что требуется в конкретном случае, например, более глубокие сессии терапии или симптоматическая поддержка. В любом случае, это должно быть точным и профессионально организованным процессом.

В положительном смысле, экстренные ситуации призваны наладить работу образовательной системы, но лишь при условии, что введение новых процессов и приемов будет заранее запланировано. После осуществления планового наведения порядка необходимо предпринять соответствующие меры по отношению к тем, кого кризис может задеть напрямую или косвенно.

Проблемы экстренных психологических ситуаций в образовательных учреждениях могут быть связаны с различными факторами, такими как насилие или угрозы насилия, суицидальные попытки, депрессия, стресс, тревога и другие психические расстройства. Одним из основных факторов, обуславливающих необходимость экстренной психологической помощи, является возраст учеников, так как дети, подростки и молодые люди более уязвимы в стрессовых ситуациях.

Экстренная психологическая помощь является необходимой для профилактики вышеупомянутых психологических состояний. Она также может избавить детей и подростков от риска развития болезней или психических расстройств. Во многих случаях экстренная психологическая помощь может спасти жизнь или предотвратить трагические последствия.

Обсуждение результатов

Проблемы экстренных психологических ситуаций являются довольно распространенными в современном мире, поэтому необходимо активно развивать и совершенствовать программы и услуги экстренной психологической помощи, чтобы обеспечить безопасность и благополучие учеников в образовательных учреждениях.

Для разработки стратегии быстрой психологической помощи в образовательном учреждении необходимо учитывать следующие факторы:

1. Идентификация потенциальных проблемных ситуаций. В первую очередь, необходимо определить, какие ситуации могут привести к возникновению необходимости в психологической помощи. Это может быть как обычный конфликт между учениками, так и серьезные проблемы в личной жизни.

2. Закрепление ответственности за контакт с психологом должно контролироваться педагогическими работниками. Единственно допустимое исключение – когда обращение к психологу происходит по собственной инициативе учащегося.

3. Алгоритм быстрой реакции. Для того чтобы оказать быструю и эффективную психологическую поддержку, у педагогов-психологов должен быть разработан четкий алгоритм действий в экстренной ситуации. Данный алгоритм должен быть зафиксирован и в документации образовательного учреждения.

4. Определение организационных моментов, программы подготовки. Мотивирующая программа подготовки педагогов и психологов должна быть простой и понятной, чтобы в нужный момент они имели возможность оказать квалифицированную помощь учащимся.

5. Создание условий для защиты конфиденциальности. Учащиеся должны быть уверены, что все, что происходит на консультации, конфиденциально. Зачастую именно по причине страха раскрытия подробностей сессии с психологом будут известны третьим лицам, учащиеся не обращаются за квалифицированной помощью, что может привести к трагическим последствиям. Защита персональных данных – это одно из приоритетных направлений модернизации и совершенствования психологического сопровождения в образовательном процессе.

6. Обеспечение доступности психологической помощи. Для этого необходимо создать возможности звонка, соединения через Интернет, а также проводить лекции по предупреждению психологических проблем в учебных заведениях и информировать учащихся о наличии доступной службы психологической помощи в их учебном заведении.

7. Мониторинг психического состояния учащихся. Организация системного, непрерывного мониторинга психического состояния учащихся является необходимой предпосылкой ранней диагностики нарушений психического здоровья и предотвращения их необратимых последствий.

Мы согласны с мнением о том, что в высших учебных заведениях должна быть сформирована комплексная полифункциональная университетская психолого-медико-социальная служба (Метелькова, 2017), направленная на решение широкого круга задач психологической помощи студентам и преподавателям.

Программа психологической поддержки при условии наличия специальной службы должна основываться в большей мере на профилактике психологических проблем и включать следующие этапы:

- оценка ситуации: какая ситуация может вызвать психологические проблемы для учащихся?
- определение аудитории: кто может столкнуться со стрессовой или травмирующей ситуацией?
- разработка программы: какую программу следует провести? В данном случае можно провести лекцию для педагогов и родителей о том, как действовать в стрессовых ситуациях и как помочь учащему справиться с трудностями. Лекция может проводиться как в формате онлайн-трансляции, так и в формате очной встречи.
- определение организационных моментов: как организовать программу? Для того чтобы программа психологического сопровождения была эффективной, о ней должны быть уведомлены учащиеся, их родители и преподаватели. Это можно сделать через письменное уведомление, информирование учащихся через сайт учебного заведения, проведение собрания для разъяснения целей и задач лекции.

Профилактическая психологическая работа с учащимися уже доказала свою эффективность в некоторых вузах, к примеру, в Южном федеральном университете, где благодаря регулярным профилактическим обследованиям студентов успешно выявляются «группы риска» (Малютина и Морозова, 2017).

В психологическое сопровождение также стоит активно вовлекать молодых специалистов и студентов выпускных курсов по педагого-психологическим направлениям. Ряд зарубежных исследований показывает, что существует взаимосвязь между личной и профессиональной удовлетворенностью, получаемой при оказании помощи другим людям, и мотивацией к обучению и профессиональной деятельности (Olivares et al., 2020; Richardson & Rod Bond, 2012; Yelpeze & Seyhan, 2019). Таким образом, вовлечение выпускников может решить сразу две задачи: дать возможность молодым специалистам получить практический опыт и повысить эффективность психологического сопровождения за счет вовлеченности большего числа специалистов.

В условиях повсеместной цифровизации эффективным инструментом психологической помощи может стать дистанционное консультирование. Это позволит учащимся всегда иметь доступ к психологической помощи и получать ее даже в экстренных ситуациях, когда нет возможности для очной встречи. Помимо этого, перспективным, по нашему мнению, направлением является организация постоянно действующих онлайн-семинаров по наиболее актуальным для молодежи вопросам, касающимся самопознания, саморазвития, взаимоотношений и пр. (Ташева и др., 2022).

Выход в цифровое пространство потребует от психологов учебных заведений освоения новых компетенций, что также необходимо учитывать при модернизации психологического сопровождения формирования единого образовательного пространства Донбасса и России.

Таким образом, анализ научной литературы, посвященной описанию опыта использования служб психологической помощи, доказывает необходимость модернизации системы психологического сопровождения в образовательном процессе и решения проблем, которые препятствуют оказанию полноценной и своевременной психологической помощи учащимся и персоналу учебных заведений. В связи с этим хочется отметить особую роль преподавателей психологических направлений, которые могут стать первым звеном в распространении информации о возможности психологической помощи в вузах.

Список литературы

Жуковский, И. В. (2005). Интеграционные процессы в развитии международных образовательных проектов. *Стандарты и мониторинг в образовании*, 1, 52–56.

Легойда, В. Р., и Агеев, А. И. (2022). Место и роль науки, образования и культуры в сотрудничестве и интеграции России и Донбаса. В *Россия и Донбасс: перспективы сотрудничества и интеграции*. Материалы международной научно-практической конференции (С. 304–305). Учебно-методический центр.

Макарова, И. В., Умняшова, И. Б., Киктенко, М. В., Тимонов, Е. И., и Коломийцева, Э. А. (2017). Взаимодействие психологической службы вуза со студентами: проблемы и пути их решения. В И. Б. Умняшова, И. В. Макарова (ред.), *Психологическая служба университета: реальность и перспективы*. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (С. 23–28). Высшая школа экономики.

Малютина, Т. В., и Морозова, И. С. (2017). Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления студентов на этапе обучения в вузе. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*, 2(28), 128–131.

Метелькова, Е. И. (2017). Университетская психологическая служба: правовые основания деятельности и перспективы развития. В И. Б. Умняшова, И. В. Макарова (ред.), *Психологическая служба университета: реальность и перспективы*. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (С. 29–36). Высшая школа экономики.

Нескреба, Т. А., Добровольская, Н. А., и Осиченко, Е. Д. (2019). Интеграция образовательного процесса с вузами России как условие повышения качества образования в ДНР. *Alma Mater*, 11, 30–32.

НИУ ВШЭ. (2022). Единое образовательное пространство: как вузы новых регионов РФ интегрируются в российскую систему. <https://www.hse.ru/news/science/802506045.html>

Ташева, А. И., Валеева, Г. В., Гриднева, С. В., и Арпентьева, М. Р. (2022). Психологическая служба вуза: основные задачи и направления функционирования. *Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования*, 22(2(58)), 201–215.

Ташева, А. И., и Гриднева, С. В. (2017). Психологическая служба в университете: организационные, этические и методические проблемы. В И. Б. Умняшова, И. В. Макарова (ред.), *Психологическая служба университета: реальность и перспективы*. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (С. 36–44). Высшая школа экономики.

Ульянина, О. А., Гаязова, Л. А., Ермолаева, А. В., и Файзуллина, К. А. (2022). Экстренная психологическая помощь в системе образования: современное состояние. *Психологическая наука и образование*, 27(4), 88–99. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270409>

Шойгу, Ю. С., Тимофеева, Л. Н., и Курилова, Е. В. (2019). Организация и оказание экстренной психологической помощи детям, пострадавшим в чрезвычайных ситуациях. *Национальный психологический журнал*, 2(34), 55–63. <http://doi.org/10.11621/npj.2019.0210>

Abrams, Z. (2022). Student mental health is in crisis. Campuses are rethinking their approach. *Monitor on Psychology*, 53(7), 60.

Olivares, Á. L. G., Navarro, Ó., Sánchez-Verdejo, F. J., & Muelas, Á. (2020). Psychological well-being and intrinsic motivation: Relationship in students who begin university studies at the school of education in ciudad. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02054>

Richardson, M., & Rod Bond, C. A. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>

Yelpaze, I., & Ceyhan, A. (2019). University students' perceptions about psychological help seeking: A qualitative study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(1), 123–139. <http://doi.org/10.15345/iojes.2019.01.009>

References

- Abrams, Z. (2022). Student mental health is in crisis. Campuses are rethinking their approach. *Monitor on Psychology*, 53(7), 60.
- HSE University. (2022, December 15). *United educational space: How universities in new regions of the Russian Federation are integrating into the Russian system*. <https://www.hse.ru/news/science/802506045.html> (In Russ.).
- Legoyda, V. R., & Ageev, A. I. (2022). The place and role of science, education and culture in cooperation and integration of Russia and Donbas. In *Russia and Donbass: Prospects for Cooperation and Integration. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (pp. 304–305). Educational and Methodological Center. (In Russ.).
- Makarova, I. V., Umnyashova, I. B., Kiktenko, M. V., Timonov, E. I., & Kolomiitseva, E. A. (2017). Interaction between university counseling center and students: Problems and ways of their solution. In I. B. Umnyashova, I. V. Makarova (eds), *University Psychological Service: Reality and Prospects. Proceedings of the 1st All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation* (pp. 23–28). High School of Economics. (In Russ.).
- Malyutina, T. V., & Morozova, I. S. (2017). Psychological and pedagogical support for the professional development of students in a university. *Russian Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(28), 128–131. (In Russ.).
- Metelkova, E. I. (2017). University counseling center: Legal grounds for practice and development prospects. In I. B. Umnyashova, I. V. Makarova (eds), *University Psychological Service: Reality and Prospects. Proceedings of the 1st All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation* (pp. 29–36). High School of Economics. (In Russ.).
- Neskreba, T. A., Dobrovolskaya, N. A., & Osichenko, E. D. (2019). Integration of educational process with universities of Russia as condition of raising quality of education in the DNR. *Alma Mater*, 11, 30–32. (In Russ.).
- Olivares, Á. L. G., Navarro, Ó., Sánchez-Verdejo, F. J., & Muelas, Á. (2020). Psychological well-being and intrinsic motivation: Relationship in students who begin university studies at the school of education in ciudad. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02054>
- Richardson, M., & Rod Bond, C. A. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Shoigu, Y. S., Timofeeva, L. N., & Kurilova, E. V. (2019). Organizing and providing emergency psychological assistance to children injured in emergency situations. *National Psychological Journal*, 2(34), 55–63. <http://doi.org/10.11621/npj.2019.0210> (In Russ.).
- Tashcheva, A. I., & Gridneva, S. V. (2017). Counseling service at university: Organizational, ethical and methodological problems. In I. B. Umnyashova, I. V. Makarova (eds), *University Psychological Service: Reality and Prospects. Proceedings of the 1st All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation* (pp. 36–44). High School of Economics. (In Russ.).
- Tashcheva, A. I., Valeeva, G. V., Gridneva, S. V., & Arpentieva, M. R. (2022). Psychological service of the university: Main objectives and directions of functioning. *Russian Journal of the Humanities*, 22(2(58)), 201–215. (In Russ.).
- Ulyanina, O. A., Gayazova, L. A., Ermolaeva, A. V., & Fayzullina, K. A. (2022). The current state of emergency psychological assistance in the education system. *Psychological Science and Education*, 27(4), 88–99. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270409> (In Russ.).
- Yelpaze, I., & Ceyhan, A. (2019). University students' perceptions about psychological help seeking: A qualitative study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(1), 123–139. <http://doi.org/10.15345/ijoes.2019.01.009>
- Zhukovsky, I. V. (2005). Integration processes in the development of international educational projects. *Standards and Monitoring in Education*, 1, 52–56. (In Russ.).

Об авторе:

Колобова Светлана Викторовна, аспирант кафедры общей, социальной психологии и истории психологии, Московский гуманитарный университет (111395, РФ, г. Москва, ул. Юности, 5), ассистент кафедры практической психологии, Мариупольский государственный университет имени А. И. Куинджи, (87500, РФ, г. Мариуполь, пр. Строителей, 129А); [ORCID](https://orcid.org/), elibrary.ru, prgaga@mail.ru

Поступила в редакцию 13.04.2023

Поступила после рецензирования 17.06.2023

Принята к публикации 09.08.2023

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Kolobova Svetlana V., postgraduate of the Department of General, Social Psychology and History of Psychology, Moscow University for the Humanities (5, Unosti St., Moscow, 111395, RF), Assistant of the Department of Practical Psychology, Mariupol State University named after A.I. Kuindzhi (129-A, Stroiteley Av., Mariupol, 87500, RF), [ORCID](#), [elibrary.ru](#), prgaga@mail.ru

Received 13.04.2023

Revised 17.06.2023

Accepted 09.08.2023

Conflict of interest statement

The author does not have any conflict of interest.

The author has read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.9.072.432

Обзорная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-81-88>



Перспективы изучения смыслообразующей стратегии избегания

Михаил В. Годунов¹ ✉, Евгений А. Портнов²

¹Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

²Ставропольский филиал Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации, Российская Федерация, г. Ставрополь, пр. Кулакова, 43

✉ godunmv997@gmail.com

Аннотация

Введение. Авторами показана актуальность исследования смыслообразующей стратегии избегания, являющейся дезадаптивной. Стратегия избегания не позволяет вырабатывать адекватное поведение в ситуациях взаимодействий.

Цель. Методическое обоснование структуры авторского опросника для изучения избегания в виде частного семантического дифференциала и совокупности входящих в него шкал личностных свойств.

Теоретическое обоснование. Показаны основания и специфика проявления смыслообразующей стратегии избегания. В её основе лежит уход от возникшей проблемы, бездействие, беспечность, инфантильность личности, стремление не выходить из зоны комфорта, прокрастинация, эскапизм, гедонизм, уход в виртуальную реальность. Представлена авторская методика выявления специфики стратегии избегания в виде частного семантического дифференциала личностных свойств, исходя из явления смыслового консонанса и диссонанса как совпадения и рассогласования. Авторский тест содержит девять биполярных семантических шкал личностных свойств, как особых меток-индикаторов смыслов. В процедуру валидации разработанной авторами методики на выборке 300 человек будут привлечены апробированные тестовые опросники из сопряженных психодиагностических сфер: тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева, методика Дж. Амирхана для выявления копинг-стратегий поведения в стрессовых ситуациях в адаптации В. Н. Ялтонского и Н. А. Сирота, тест К. Томаса для диагностики predisposedности личности к конфликтному поведению в адаптации Н. В. Гришиной, Мельбурнский опросник принятия решений, адаптированный Т. В. Корниловой, и «Новый опросник толерантности к неопределенности» Т. В. Корниловой.

Обсуждение результатов. Авторы обращают внимание, что такой подход позволяет сформировать батарею тестов для корректного исследования особенностей стратегии избегания. На основе ансамблевых механизмов структуры свойств личности появляется возможность эмпирически выявлять многопрофильные портреты ценностно-смысловой сферы субъектов, реализующих стратегию избегания. Такие мультифакторные модели актуальных смысловых состояний эффективны для предсказания поведения человека и представляют собой малозатратные тестовые технологии.

Ключевые слова: смысл, смыслообразующая стратегия, избегание, семантическая шкала, свойство личности

Для цитирования. Годунов, М. В., Портнов, Е. А. (2023). Перспективы изучения смыслообразующей стратегии избегания. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(4), 81–88. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-81-88>

Prospects of Studying the Meaning-Making Avoidance Coping

Mikhail V. Godunov¹ ✉, Evgeny A. Portnov²

¹Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

²Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation,
43, Kulakov Av., Stavropol, Russian Federation

✉ godunmv997@gmail.com

Abstract

Introduction. The importance of studying meaning-making avoidance coping classified as maladaptive is emphasized. Avoidance coping makes it impossible for one to behave adequately in the communication situation.

Purpose. In this article, we will methodologically justify the structure of the original questionnaire for avoidance coping in the form of a partial semantic differential and a set of personal trait scales included in it.

Theoretical Justification. We described the foundations and specifics of the expression of meaning-making avoidance coping. This strategy consists of shifting away from the problem, idleness, carelessness, and immaturity of the personality, the will to stay in the comfort zone, procrastination, escapism, hedonism, as well as diving into virtual space. We presented our method for studying avoidance coping specifics in the form of a partial semantic differential of personal traits. When designing it, we proceed from the phenomenon of meaning consonance and dissonance as a match and mismatch. The original method consists of nine bipolar semantic scales of personality traits as special indicator marks of meaning. The validation will be conducted on the sample of 300 respondents. We will also use certified methods from related psychodiagnostic spheres: “Life-Purpose Orientations” (LPO) by D. A. Leontiev, Amirkhan’s Coping Strategy Indicator (CSI) adapted by V. N. Yaltonsky and N. A. Sirot, the Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI) adapted by N. V. Grishina, the Melbourne Decision Making Questionnaire adapted by T. V. Kornilova, and the New Uncertainty Tolerance Questionnaire (NTQ) by T. V. Kornilova.

Discussion. We are certain that this particular approach will form a battery of tests appropriate for study on avoidance coping aspects. It is possible to empirically reveal multi-type portraits related to the value-meaning sphere of subjects who show the avoidance coping strategy, if the ensemble mechanisms of personal trait structure are taken as a basis. Those multi-type models of current meaning states not only are effective in a person’s behaviour prediction, but they also imply cost-friendly test technologies.

Keywords: meaning, meaning-making strategy, avoidance, semantic scale, personality trait

For citation. Godunov, M. V., Portnov, E. A. (2023). Prospects of Studying the Meaning-Making Avoidance Coping. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(4), 81–88. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-81-88>

Введение

Наиболее эффективным механизмом управления развитием личности является смысловая регуляция её деятельности, как во внешнем, так и во внутреннем мире. Такие регулятивные процессы отражают особенности трансформации сферы личностных смыслов, входящих в образ мира переживающего субъекта (Леонтьев, 2019). Необходимо учитывать, что ситуации взаимодействия, помимо своей разноплановости, находятся под воздействием различных факторов неопределенности, а также стрессогенных факторов (Lazarus, 2018).

Стратегия образования личностных смыслов отражает взгляд в настоящее из будущего, направленный на порождение новых причин, как целевое программирование ситуаций для их смены и преодоления сопротивления среды. Именно смыслообразующая стратегия задает ход и знак генерируемого образа-смысла как полимодально-го каузального прообраза. В процессе становления личности происходит развитие смыслообразующих стратегий, из которых кристаллизуются смыслы жизни, определяющие генеральную линию её осуществления в мире.

В качестве методологического инструментария для изучения стратегий образования личностных смыслов нами принят подход к их исследованию на основе ансамблей личностных свойств. Обоснование их наборов в виде биполярных семантических шкал опирается на явление консонанса и диссонанса смыслов личности как их совпадение или рассогласование в ходе восприятия новых смысловых образований, входящих в образ мира переживающего и взаимодействующего субъекта (Годунов, 2016). В континууме личностных смыслов в силу их полимодальности, отражающей невозможность выявления ведущих перцептивных каналов восприятия или ведущих актов когнитивной деятельности, смыслы не могут восприниматься как плохие или хорошие, а только как другие. Такая разная степень совпадения или несовпадения с актуально действующими смыслами-аттракторами приводит к процессам отталкивания или притяжения к соответствующим полюсам смысловых образований, отражающих индивидуально наличествующие ценностно-смысловые предпочтения и способы реагирования, как стратегии смысловой регуляции.

В плане моделирования стратегий смыслообразования в наших работах учитываются разные направления приспособления человека в осуществляемых им взаимодействиях в плане гиподаaptивности, гипердаaptивности и преадаaptивности (Годунов, 2019). С позиции гиподаaptивности, как недостаточности приспособления, наиболее вредным и дезадаптивным представляется стратегия избегания. Она является псевдо-совладающей по отношению к стрессовым и неопределенным ситуациям, общее влияние которых постоянно растет в условиях турбулентности современного мира.

Целью статьи является методическое обоснование структуры авторского опросника для изучения избегания, который представляет собой частный семантический дифференциал и совокупность входящих в него шкал личностных свойств.

Теоретическое обоснование

По нашему мнению, смыслообразующая стратегия избегания — это способ трансформации смыслов личности, обращенный на однообразное приспособление к области уже имеющихся в образе мира смыслов и выражающий нежелание или неспособность к выбору, действию или адекватному отношению к настоящим и будущим ситуациям жизненных взаимодействий. Данная стратегия отражает недостаток приложенных сил или уход от желания решать проблему, что в итоге означает нежелание приспособиться и отказ от совладания с проблемой, надеясь, что она не окажет соответствующего негативного воздействия. В её основе лежит: уход от возникающей проблемы, бездействие, беспечность, инфантильность личности, стремление не выходить из зоны комфорта, прокрастинация, эскапизм, гедонизм, погружение в виртуальную реальность.

Развивая нашу исследовательскую концепцию преадаптивной и адаптивной направленности стратегий смысловой регуляции нами разработан авторский вербальный опросник в виде частного семантического дифференциала шкал свойств личности для изучения стратегии избегания и противоположной ей стратегии преодоления. Его шкалы построены исходя из неоднократно эмпирически проверенного нами положения о том, что совокупность внутренне расположенных личностных смыслов актуализируется во взаимодействиях человека посредством внешних проявлений через соответствующие свойства его личности (Годунов, Елагина, Белова, 2017). Взаимная обусловленность личностных смыслов и личностных свойств имеет место благодаря тому, что первые образуют интегральный уровень управления жизнедеятельностью человека и находятся в срединном слое, также влияющим на мировоззренческое ядро личности (Леонтьев, 1997). В свою очередь, личностные свойства находятся на внешней фазовой границе её осуществления в окружающем мире и выступают операциональными инструментами как взаимодействия, так и выражения направленности смыслорегуляции. То есть, со стороны взаимодействия с внешним миром проявляемые свойства личности могут отражать лишь те личностные смыслы, которые присутствуют и являются актуальными в её внутренней ценностно-смысловой системе.

Мы рассматриваем стратегию избегания как способ формирования ценностно-смыслового плана, направленный на однотипную подстройку к системе уже имеющихся в образе мира смысловых образований и отражающий нежелание делать выбор, осуществлять действия или формировать адекватное отношению к происходящим и предстоящим процессам жизнедеятельности. В качестве противоположной приемем стратегию преодоления как способ формирования ценностно-смыслового плана, направленный на осознание мотивов актуальных целей, обеспечивающий генерирование перспективной системы смысловых образований и их своевременное видоизменение для личностного роста в условиях, принимаемых в качестве преодолимых.

Разработанный нами опросник представляет собой набор из девяти семантических шкал личностных свойств по типу двунаправленных осей с промежуточными уровнями и нейтральным состоянием для оценки реализации потенциала смыслогенеза в мировоззренческой, поведенческой и когнитивной сферах. Данные три сферы представляют арену реализации личностного ценностно-смыслового потенциала, нарабатываемого человеком (Дьяков, 2018; Котляков, 2013). При этом в сфере когнитивных способностей, по мнению Н. Gardner, следует рассматривать проявления интеллекта, имеющего множественные пути развития. В методике множественного интеллекта рассматриваются семь типов интеллекта (Gardner, 1983). Исходя из этого, нами предложен следующий состав авторского частного семантического дифференциала личностных свойств для исследования стратегии избегания, где четыре верхних слова отражают стратегию преодоления (+), а четыре нижних слова отражают стратегию избегания (–) с переходным уровнем между ними (0):

- 1) мировоззренческая шкала:
- +4 самодостаточность;
- +3 осмысленность;
- +2 ответственность;
- +1 конструктивность;
- 0 незаинтересованность;
- 1 легкомысленность;
- 2 приукрашивание;

-
- 3 преувеличение;
 - 4 фантазирование.
- 2) поведенческая шкала:
- +4 стабильность;
 - +3 уравновешенность;
 - +2 корректность;
 - +1 адекватность;
 - 0 невмешательство;
 - 1 безынициативность;
 - 2 ограниченность;
 - 3 пассивность;
 - 4 бесполезность.
- Шкалы когнитивной сферы:
- 3) вербально-лингвистическая шкала:
- +4 эрудированность;
 - +3 грамотность;
 - +2 оригинальность;
 - +1 аргументированность;
 - 0 традиционность;
 - 1 однообразие;
 - 2 шаблонность;
 - 3 бессодержательность;
 - 4 бестолковость.
- 4) логико-математическая шкала:
- +4 системность;
 - +3 логичность;
 - +2 организованность;
 - +1 последовательность;
 - 0 обыкновенность;
 - 1 неточность;
 - 2 непоследовательность;
 - 3 нелогичность;
 - 4 бессистемность.
- 5) визуально-пространственная шкала:
- +4 образность;
 - +3 выразительность;
 - +2 согласованность;
 - +1 упорядоченность;
 - 0 посредственность;
 - 1 фрагментарность;
 - 2 неясность;
 - 3 расплывчатость;
 - 4 хаотичность.
- 6) моторно-двигательная шкала:
- +4 энергичность;
 - +3 пластичность;
 - +2 точность;
 - +1 пропорциональность;
 - 0 равномерность;
 - 1 медлительность;
 - 2 отставание;
 - 3 несогласованность;
 - 4 бездействие.
- 7) музыкально-ритмическая шкала:
- +4 выразительность;
 - +3 гармоничность;

- +2 ритмичность;
- +1 соразмерность;
- 0 заурядность;
- 1 нерегулярность;
- 2 заикленность;
- 3 монотонность;
- 4 невосприимчивость.
- 8) межличностная шкала:
- +4 дружелюбность;
- +3 коммуникабельность;
- +2 доверчивость;
- +1 доброжелательность;
- 0 безынтересность;
- 1 обособленность;
- 2 отчужденность;
- 3 изолированность;
- 4 одиночество.
- 9) внутриличностная шкала:
- +4 уверенность;
- +3 спокойствие;
- +2 самоконтроль;
- +1 сосредоточенность;
- 0 неприязнательность;
- 1 сомнение;
- 2 неуверенность;
- 3 беспомощность;
- 4 неполноценность.

Свойства личности в разработанных семантических шкалах выступают ключевыми денотатами, как метками-индикаторами смыслов. Данный опросник относится к типу частных семантических дифференциалов (Osgood, 1990).

Обсуждение результатов

Разработанный авторский опросник для изучения избегания представляет собой набор из девяти семантических шкал личностных свойств по типу двунаправленной оси с промежуточными уровнями и нейтральным состоянием для оценки реализации потенциала смыслогенеза в мировоззренческой, поведенческой и когнитивной сферах. Строение разработанных семантических шкал нашего опросника разработано исходя из явления смыслового консонанса-диссонанса, отражающего полимодальность ценностно-смысловой сферы личности. При этом известны апробированные опросники для исследования возможных поведенческих стратегий, в которые избегание входит прямо или косвенно вместе с остальными стратегиями. Однако следует указать, что они имеют другие методологические принципы построения и шкалирования. Отметим наиболее интересные для валидации нашего опросника.

Тест «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева (Леонтьев, 2000) является русскоязычной версией теста «Purpose-in-Life» авторов Дж. Крамбо и Л. Махолика, которые на основе логотерапии В. Франкла предложили инструментарий для измерения степени экзистенциального вакуума (Crumhaugh, Maholick, 1964). Методика Дж. Амирхана для выявления доминирующих копинг-стратегий поведения личности в стрессовых ситуациях (Amirkhan, 1990), адаптированная на русский язык В. М. Ялтонским и Н. А. Сиротой, на основе факторного анализа разнообразных копинг-ответов на стресс описывает три базисных группы копинг-стратегий: разрешение проблемы, поиск социальной поддержки, избегание (Ялтонский, Сирота, 2008). Тест К. Томаса для диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению (Thomas, Kilmann, 1978), адаптированный Н. В. Гришиной (Гришина, 2008), опирается на двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других участников конфликта, и напористость, как акцент на защите собственных интересов. Это позволяет выделить пять основных способов регулирования конфликтов: соперничество, приспособление, компромисс, избегание и сотрудничество. «Мельбурнский опросник принятия решений», адаптированный Т. В. Корниловой (Корнилова, 2016) для выявления доминирующей стратегии поведения при принятии решений. Концепция строится на использовании теории конфликта Джениса и Манна о том, что использование той или иной копинг-стратегии при принятии решения в стрессовой ситуации определяют три условия: осведомленность о рисках, надежда на лучшую

альтернативу, вера в достаточные ресурсы времени (Mann, Burnett, 1997). Исходя из этого сформированы четыре паттерна поведения при принятии решения: бдительность, избегание, прокрастинация и сверхбдительность как импульсивное эмоциональное принятие решения. «Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности» по Т. В. Корниловой (Корнилова, 2010), который является русскоязычной переработкой англоязычного опросника А. Фернхэма для оценивания интеллектуальных и личностных компонентов предрасположенности к устойчивому восприятию неопределенности в ходе оценивания и выбора (Furnham, 1994), включает три шкалы: толерантность к неопределенности, интолерантность к неопределенности как стремление субъекта к ясности в отношении к миру и неприятие неопределенности в суждениях и мнениях, межличностная интолерантность к неопределенности как принятие-отвержение неопределенности в сфере межличностных отношений.

В настоящее время проводится валидация разработанной методики на выборке 300 человек с градацией выборки по возрасту, гендеру и профессии. Также будут выявлены показатели-маркеры стратегии избегания. В процедуру валидации привлечены апробированные тестовые опросники из сопряженных психодиагностических сфер. Все это вместе позволило сформировать батарею тестовых методик для корректного исследования особенностей стратегии избегания, в которую, помимо нашего авторского частного семантического дифференциала свойств личности, входят: тест смысловых ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева; Методика Дж. Амирхана для выявления копинг-стратегий поведения в стрессовых ситуациях в адаптации В. Н. Ялтонского и Н. А. Сирота; тест К. Томаса для диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению в адаптации Н. В. Гришиной; «Мельбурнский опросник принятия решений», адаптированный Т. В. Корниловой; «Новый опросник толерантности к неопределенности» Т. В. Корниловой.

Данный подход позволяет на основе ансамблевых механизмов структуры свойств личности эмпирически выявлять многопрофильные портреты, как срезовые состояния ценностно-смысловой сферы субъектов, реализующих стратегию избегания. Такие мультифакторные модели актуальных смысловых состояний эффективны для предсказания поведения человека в различных условиях жизненных взаимодействий и представляют собой мало-затратные тестовые технологии.

Список литературы

- Годунов, М. В. (2016). *Ансамбль свойств личности: интерпретация и диагностика биполярных семантических шкал. Книга 1*. КРЕДО.
- Годунов, М. В. (2019). *Ансамбль свойств личности: триалектическое развитие преадаптивных возможностей. Книга 2*. КРЕДО.
- Годунов, М. В., Елагина, М. Ю., и Белова, Е. В. (2017). Исследование личностных профилей полярных стратегий смыслообразования. *Российский психологический журнал*, 14(3), 30–47.
- Гришина, Н. В. (2008). *Психология конфликта*. Питер.
- Дьяков, С. И. (2018). Психическая самоорганизация человека как субъекта жизни. Семантический принцип. *Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология»*, 23, 15–27.
- Корнилова, Т. В. (2019). *Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределенности и риска*. Нестор-История.
- Корнилова, Т. В. (2010). Новый опросник толерантности — интолерантности к неопределенности. *Психологический журнал*, 1(31), 74–86.
- Котляков, В. Ю. (2013). Методика «Система жизненных смыслов». *СибСкрипт*, 2(54), 148–153.
- Леонтьев, Д. А. (1997). *Очерк психологии личности*. Смысл.
- Леонтьев, Д. А. (2019). *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. Смысл.
- Леонтьев, Д. А. (2006). *Тест смысловых ориентаций (СЖО)*. Смысл.
- Ялтонский, В. М., и Сирота, Н. А. (2008). Психология совладающего поведения: развитие, достижения, проблемы, перспективы. В А. Л. Журавлев (ред.), *Совладание: современное состояние и перспективы* (С. 21–54). Институт психологии РАН.
- Amirkhan, J. H. (1990). A factor analytically derived measure of coping: The coping strategy indication. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(7), 1066–1074.
- Crumhaugh, J. S., & Maholick, L. T. (1964). An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. *Journal of Clinical Psychology*, 20(2), 200–207.
- Furnham, A. (1994). A content, correlational and factor analytic study of four tolerance of ambiguity questionnaires. *Personality and Individual Differences*, 16(3), 403–410.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Lazarus, R. S. (2018). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Mann, L., Burnett, P., Radford, M., & Ford, S. (1997). The Melbourne decision making questionnaire: An instrument of measuring patterns for coping with decisional conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, 10(1), 1–19.

Osgood, C. E. (1990). *Language, meaning, and culture*. Praeger.

Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (1978). Comparison of four instruments measuring conflict behavior. *Psychological Reports*, 42, 1139–1145.

References

Amirkhan, J. H. (1990). A factor analytically derived measure of coping: The coping strategy indication. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(7), 1066–1074.

Crumhaugh, J. S., & Maholick, L. T. (1964). An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. *Journal of Clinical Psychology*, 20(2), 200–207.

Dyakov, S. I. (2018). Mental self-assembly of a person as a subject of the life. Semantic principle. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series "Psychology"*, 23, 15–27. (In Russ.).

Furnham, A. (1994). A content, correlational and factor analytic study of four tolerance of ambiguity questionnaires. *Personality and Individual Differences*, 16(3), 403–410.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Godunov, M. V. (2016). *Personality traits ensemble: Interpretation and diagnosis of bipolar semantic scales. Book 1*. KREDO. (In Russ.).

Godunov, M. V. (2019). *Personality traits ensemble: Trialectical development of preadaptive capabilities. Book 2*. KREDO. (In Russ.).

Godunov, M. V., Elagina, M. J., & Belova, E. V. (2017). Studying the personal profiles of the polar meaning-making strategies. *Russian Psychological Journal*, 14(3), 30–47. (In Russ.).

Grishina, N. V. (2008). *Psychology of conflict*. Piter. (In Russ.).

Kornilova, T. V. (2010). The new uncertainty tolerance — intolerance questionnaire. *Psychological Journal*, 1(31), 74–86. (In Russ.).

Kornilova, T. V. (2019). *Intellectual and personal potential of an individual in the conditions of uncertainty*. Nestor-History. (In Russ.).

Kotlyakov, V. Yu. (2013). "System of life meanings" technique. *SibScript*, 2(54), 148–153. (In Russ.).

Lazarus, R. S. (2018). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.

Leontiev, D. A. (1997). *On the psychology of personality*. Smysl. (In Russ.).

Leontiev, D. A. (2006). *Life-purpose orientations test (LPO)*. Smysl. (In Russ.).

Leontiev, D. A. (2019). *Psychology of meaning: Nature, structure and dynamics of meaning reality*. Smysl. (In Russ.).

Mann, L., Burnett, P., Radford, M., & Ford, S. (1997). The Melbourne decision making questionnaire: An instrument of measuring patterns for coping with decisional conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, 10(1), 1–19.

Osgood, C. E. (1990). *Language, meaning, and culture*. Praeger.

Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (1978). Comparison of four instruments measuring conflict behavior. *Psychological Reports*, 42, 1139–1145.

Yaltonsky, V. M., & Sirota, N. A. (2008). Psychology of coping behavior: Development, accomplishments, problems, prospects. In A. L. Zhuravlev (ed.), *Coping: Current State and Prospects* (pp. 21–54). Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.).

Об авторах:

Годунов Михаил Викторович, доктор психологических наук, профессор кафедры «Общая и консультативная психология», Донской государственный технический университет (344003, РФ, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID, godunmv997@gmail.com](https://orcid.org/godunmv997@gmail.com)

Портнов Евгений Александрович, преподаватель, Ставропольский филиал Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации (355035, РФ, г. Ставрополь, пр. Кулакова, 43), [ORCID, portnovea@mail.ru](https://orcid.org/portnovea@mail.ru)

Поступила в редакцию 05.05.2023

Поступила после рецензирования 22.08.2023

Принята к публикации 25.08.2023

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Godunov Mikhail V., Dr. Sci. (Psychology), Professor of the “General and Consulting Psychology” Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](#), godunmv997@gmail.com

Portnov Evgeny A., teacher, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (43, Kulakov Av., Stavropol, 355035, RF), [ORCID](#), portnovea@mail.ru

Received 05.05.2023

Revised 22.08.2023

Accepted 25.08.2023

Conflict of interest statement

The authors do not have any conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.9

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-89-98>



Особенности восприятия физического образа Я у девушек-студенток

Анастасия О. Гостева

Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

✉ agosteva.dstu@yandex.ru

Аннотация

Введение. Восприятие своего физического образа является одним из важнейших компонентов самосознания современных девушек. Восприятие своего тела оказывает влияние на эмоциональную сферу личности, профессиональное самоопределение и межличностное взаимодействие. Настоящая статья направлена на изучение восприятия физического Я в современной психологии. Результаты исследования могут быть применены в коррекционной работе психологов.

Цель. Выявить особенности восприятия физического образа Я у девушек-студенток.

Материалы и методы. В ходе исследования были опрошены студенты очной формы обучения по программе бакалавриата. В рамках эмпирического исследования были использованы следующие стандартизированные методики: «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири, «Опросник образа собственного тела» О. А. Скугаревского и С. В. Сивуха и «Методика исследования самоотношения» В. В. Столина. В ходе обработки данных применялся Т-критерий Вилкоксона для сравнения выборок с попарно сопряженными вариантами, U-критерий Манна-Уитни, метод ранговой корреляции Спирмена, H-критерий Краскела-Уоллиса, критерий расчета Z-преобразования Фишера для сравнения 2-х корреляций (2-х выборок), метода факторизации данных. Данные обрабатывались при помощи компьютерной программы «SPSS» 17.0 for Windows». В исследовании приняли участие 60 студенток различных курсов обучения в возрасте от 17 до 25 лет.

Результаты исследования. В результате проведенного исследования нами были выдвинута и подтверждена гипотеза о взаимосвязи показателей самоотношения у девушек-студенток с особенностями восприятия своего образа. Новизна исследования состоит в том, что в работе впервые сформулирован и апробирован пакет психодиагностических методик, направленных на выявления особенностей восприятия физического образа Я у девушек-студенток.

Обсуждение и заключение. Были выявлены показатели самоотношения, связанные с особенностями восприятия своего внешнего образа. Обнаружена взаимосвязь между удовлетворенностью своим телом и психологическими профилями социальных ориентаций.

Ключевые слова: физическое Я, самоотношение, социальные ориентации, образ тела, образ тела у девушек

Для цитирования. Гостева, А. О. (2023). Особенности восприятия физического образа Я у девушек-студенток. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(4), 89–98. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-89-98>

The Physical Self Perception Characteristics in Girls Studying at a University

Anastasia O. Gosteva

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ agosteva.dstu@yandex.ru

Abstract

Introduction. The perception of one's physical image is one of the most important self-awareness components in modern girls. The perception of the body influences the individual's emotional sphere, professional identity, and interpersonal interaction. Our work is devoted to the study of physical self perception in modern psychology. The results can be applied throughout an intervention program developed by psychologists.

Purpose. In our article, we will identify the characteristics of physical self perception in female students.

Materials and Methods. In the course of the research, full-time undergraduate students were surveyed. For the empirical study, the following methods were used: "Interpersonal Diagnosis of Personality" by T. Leary, "Body Image Questionnaire" by O. A. Skugarevsky and S. V. Sivukha, "Self-Attitude Test Questionnaire" by V. V. Stolin. For data processing, we used the Wilcoxon T test to compare samples with pairwise conjugate variants, the Mann-Whitney U test, the Spearman rank correlation, the Kruskal-Wallis H test, the Fisher Z transformation to compare 2 correlations (from 2 samples), as well as the data factorization method. The data were processed with "SPSS" 17.0 for Windows. 60 female students from various courses from 17 to 25 years of age participated in the study.

Results. We formulated and confirmed a hypothesis on the relationship between self-attitude indicators in female students and their physical self perception characteristics. We designed and tested a package of psychodiagnostic techniques for identifying the physical self perception characteristics in female students for the first time. Therefore, it justifies the novelty of our work.

Discussion and Conclusion. Indicators of self-attitude related to physical self perception characteristics were identified. We found the relationship between satisfaction with one's body and psychological profiles of social attitudes.

Keywords: physical self, self-attitude, social attitude, body image, body image in girls

For citation. Gosteva, A. O. (2023). The Physical Self Perception Characteristics in Girls Studying at a University. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(4), 89–98. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-89-98>

Введение

Для современного человека его тело стало тем существенным условием, которое во многом определяет профессиональную, социальную и личностную успешность. Можно сказать, что представления о теле являются сегодня одним из аспектов социальных представлений о человеке и его месте в обществе (Барышева, Ожигова, 2021). Действительно прослеживается явная тенденция роста потребления услуг, ориентированных на удовлетворение потребности в формировании здорового и красивого тела: спортивные секции и залы, домашние тренажеры, диетическое питание, услуги по коррекции фигуры самыми разнообразными способами и т. д. (Леонова, 2022).

Внешность человека подвергается постоянной социальной оценке, которая оказывает существенное влияние на формирование самовосприятия индивида. Культурно обусловленные эталоны и стандарты красоты, социальные установки и ожидания, стереотипные реакции других предъявляют человеку требования соответствовать некоему идеалу (Белогай, Морозова, 2017). Транслируемые эталоны внешнего вида формируют у девушек представления о нормальной привлекательности, что составляет фундамент концепции образа тела (Арендачук, 2017).

В исследованиях отечественных ученых тело рассматривается как объект, в котором воплощается интериоризация социального (Лоншакова, Шевкова, 2013). Представления о теле носят исторически обусловленный характер. В исследованиях Р. Бернса, В. В. Столина, А. А. Бодалева и др., подчеркивается, что размеры тела и его форма служат важнейшим источником формирования представления о собственном Я.

К. Н. Белогай, Т. И. Леонова, И. С. Морозова, Е. W. Mathes., A. Kahn., и др. в своих исследованиях показывают, что физическая привлекательность становится немаловажным фактором оценки своего тела, в особенности для девушек. Проявляясь в межличностных отношениях, она служит положительным подкреплением восприятия своего Я как принимаемого и привлекательного.

Самопрезентация играет исключительную роль в формировании «женского» типа характера. В работах Н. В. Багулиной, Г. Г. Гореловой и др. показано, что сформированное представление и отношение к образу тела является одним из ярких примеров самопрезентации (Багулина, 2011; Зацепина, Горелова, 2022; Кузьмина, 2023).

Особенности влияния самоотношения на уровень психологического благополучия стали предметом пристального внимания со стороны таких авторов как Н. А. Барышева, И. И. Еремина, Л. Б. Козьмина (2023),

Л. Н. Ожигова, М. С. Ситцева, А. В. Хавыло. Авторами отмечается влияние самооценки, тревожности, эмпатии на формирование внутриличностного конфликта, который сопровождается проявлением агрессии и чувством вины (Еремина, 2021).

Влияние способности удовлетворять межличностные потребности в отношениях на склонность прибегать к дезадаптивным пищевым практикам нашло отражение в работах многих исследователей, как отечественных, так и зарубежных (Арендачук, 2017); Багулина, 2011; Каменецкая, 2014; Лоншакова, 2013; Goldsmith, 2013; Hill, 2015; Keeshin, 2012; Latzer, 2009; Yanez, 2009). Авторы утверждают, что ощущение собственной несостоятельности, берущее начало во взаимодействии с родительской семьей, далее находит отражение в избегании близких отношений и может привести к ограничительному пищевому поведению (Каменецкая, Ребенко, 2014). Также подчеркивается роль недостаточно сформированных компетенций в области саморегуляции в близких отношениях, что создает почву для использования пищи в целях регуляции эмоций.

Остается мало изученным вопрос о том, какое влияние на девушек может оказывать восприятие своего тела. В этой связи, в рамках эмпирического исследования согласно заявленной теме нами была поставлена следующая цель — выявить особенности восприятия физического образа Я девушек-студенток в связи с уровнем их самоотношения и социальными ориентациями.

Нами были выдвинута следующая гипотеза исследования: возможно, у девушек-студенток показатели самоотношения могут быть связаны с особенностями восприятия своего образа.

Материалы и методы

Объектом эмпирического исследования выступили девушки-студентки очной формы обучения гуманитарного факультета. В исследовании приняли участие 60 студенток в возрасте от 17 до 25 лет.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: 1) теория Я-концепции Р. Бернса; концепции, раскрывающие Я-образ (А. А. Бодалев, В. В. Столин); 2) учения, изучающие представления о своем теле, его размерах, форме, привлекательности, которые служат важнейшим источником формирования представления о собственном Я (Е. Т. Соколова, В. С. Мухина, И. И. Чеснокова, М. Владимирова, И. С. Кон, А. Ш. Тхостов, А. А. Налчаджян, А. Г. Черкашина, В. И. Черкашин и др.); 3) знания об акцентуациях характера учащихся позволяют улучшить их учебную мотивацию, и тем самым повысится общий уровень успешности обучения.

В исследовании использованы следующие психодиагностические методики:

- для оценки образа собственного тела была использована методика О. А. Скугаревского и С. В. Сивуха;
- с помощью методики «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири были выявлены представления субъекта о своем реальном и идеальном образе Я;
- для исследования самоотношения была использована методика В. В. Столина.

Процедура исследования носила характер групповой работы. Прохождение всех этапов исследования с одним студентом занимало примерно 2 часа, с учетом экспертной оценки педагогом-психологом.

Репрезентативность выборки определяется количеством участников (необходимой и достаточной выборкой).

Благодаря данным, полученным с помощью методики «Опросник образа собственного тела», мы смогли условно разделить участников исследования на две равные группы по 30 человек. В первую группу попали девушки, которые полностью не удовлетворены своим телесным образом. Ко второй группе мы отнесли девушек, удовлетворенных телесным образом Я, выявив при этом две подгруппы: 1 — девушки полностью удовлетворенные своей внешностью и 2 — девушки, которые в целом удовлетворены внешним обликом, но согласны что-то в нем подкорректировать. Таким образом, вся выборка была поделена на три группы.

Результаты исследования

В ходе исследования подтвердилось наше предположение о том, что девушки могут различаться уровнем удовлетворенности своим телесным образом Я, о чем свидетельствуют результаты теста «Отношение к своему телу».

У выделенных групп девушек были изучены показатели самоотношения. Согласно полученным результатам, девушек с заниженным уровнем самоотношения выявлено не было. Данные представлены на рисунке 1.

Все респонденты в целом положительно относятся к своему собственному Я. Интересно то, что в группе респондентов, неудовлетворенных внешним образом, уровень самоотношения выше, чем у студенток, которые в целом (частично) удовлетворены своей внешностью.

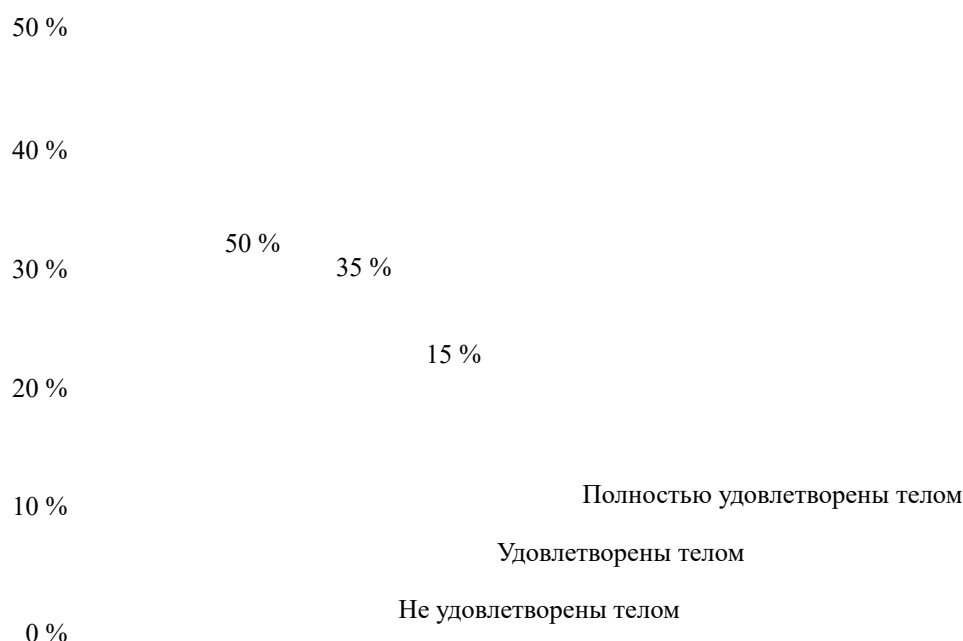
Разница показателей была замечена также по шкале «Самоуважение». Показатели группы удовлетворенных своей внешностью студентов близки к показателям неудовлетворенных своим физическим Я. Здесь мы говорим о вере опрошенных в свои силы, их самостоятельность, понимании себя. Наше предположение о том, что показатели удовлетворенных своей внешностью девушек будут выше по шкале «самоуважение», полностью подтвердилось.

Анализируя представленный на первом рисунке график, можно заметить, что только по шкале «Отношение других» группа неудовлетворенных внешностью испытуемых имеет показатели выше, чем у других групп. Таким

образом, респонденты этой группы ожидают от окружающих позитивного или негативного отношения к себе, оно является для них более значимым фактором, чем для девушек, удовлетворенных своим внешним видом.

Рисунок 1

Распределение респондентов в зависимости от уровня удовлетворенности собственным телом (в %)



Однако, по шкале «Ожидание положительного отношения других» у девушек, полностью удовлетворенных своей внешностью, наблюдается наивысший балл. Отметим также и то, что у этих девушек наблюдается наивысший уровень самоинтереса. Девушкам этой группы свойственно стремление получать информацию о себе, им интересно изучать свой внутренний мир и анализировать свои возможности, поступки и личностный потенциал.

Показатели, характеризующие межличностные отношения, в реальном образе Я девушек находятся в пределах средних значений. Наибольшие различия наблюдаются по шкале «альтруистический». Остальные значения не имеют значимых различий.

Нами были выявлены отличия между этими группами в реальном и идеальном представлении о себе. Идеальный профиль межличностных отношений у девушек с разной степенью удовлетворенности своим внешним образом имеет больше различий. Девушки с полностью удовлетворенностью своим телом хотят быть в общении с другими более авторитарными, чем девушки двух других групп.

Низкие показатели альтруистичности выявлены в группе наиболее удовлетворенных своей внешностью девушек. Обратим внимание на то, что у всех респондентов показатели по данной социальной ориентации занимают среднее положение. В реальном представлении о себе опрошенные считают себя более сочувствующими к окружающим и способными помогать другим.

Все девушки из нашей выборки независимо от степени удовлетворенности своим внешним обликом склонны к соперничеству, об этом нам говорят показатели по шкале «эгоистический». Баллы по шкалам «подозрительный» и «зависимый» также имеют незначительное расхождение. Это говорит нам о том, что девушки могут проявлять критичность в социальном взаимодействии, однако проявляют это достаточно мягко, с ними комфортно общаться, окружающие часто просят у них помощи и совета.

Также из графика видно, что результаты девушек первой группы стремятся к наименьшему уровню агрессивности. Им хочется быть менее требовательными и прямолинейными в общении со своим окружением, испытывают желание тактично проявлять свою настойчивость и энергичность. Девушки двух других групп получили похожие между собой результаты по данной шкале. В идеальном представлении о себе эти девушки могут проявлять раздражительность, ироничность, однако, если сравнивать эти результаты с реальным представлением о себе, то можно заметить, что в идеальном Я эти показатели немного ниже.

По шкале «подчиняемый» самый высокий балл получила группа девушек, в целом удовлетворенная своим обликом (1 группа). Они хотят видеть себя скромными, робкими и эмоционально сдержанными девушками. Отмечается их покорность и стремление к послушанию. Девушки 1 группы наименее склонны к полной покорности, они стремятся иметь собственное представление о происходящем, а не подчиняться любому указанию.

Девушки 1 группы получили наименьшие баллы по шкалам «альтруистичный» и «дружелюбный». Таким образом, мы можем отметить, что эти девушки не стремятся проявлять мягкосердечность и чрезмерное дружелюбие к каждому человеку. Они готовы помогать в рамках своих возможностей, уважать интересы группы, возможно, идти в некоторых ситуациях на компромиссы. Остальные девушки стремятся к гибкости в межличностных отношениях, проявлять активную помощь и заботу об окружающих.

Таким образом, психологические профили социальных ориентаций у девушек с разной удовлетворенностью своим телом имеют определенные различия, о чем свидетельствуют результаты диагностики.

Для анализа взаимосвязи между степенью удовлетворенности девушек своим внешним видом, реальным представлением о своем Я и идеальным образом себя, мы занесли данные в таблицу. Для лучшего понимания взаимосвязей данной выборки девушек, мы составили таблицу 1.

Таблица 1

Взаимосвязи степени удовлетворенности своим внешним видом и представлением о своем идеальном и реальном Я

Вся выборка	T	Z	p-value
Авторитарный (Р) & Авторитарный (И)	301,000	0,762	0,446
Эгоистичный (Р) & Эгоистичный (И)	295,000	1,095	0,274
Агрессивный (Р) & Агрессивный (И)	230,000	1,618	0,106
Подозрительный (Р) & Подозрительный(И)	223,000	2,139	0,032
Подчиняемый (Р) & Подчиняемый (И)	348,000	0,833	0,405
Зависимый (Р) & Зависимый (И)	321,500	0,711	0,477
Дружелюбный (Р) & Дружелюбный (И)	159,500	3,060	0,002
Альтруистический (Р) & Альтруистический (И)	163,500	2,481	0,013

Полученные результаты позволяют заключить то, что девушкам хочется видеть себя менее обидчивыми, им хочется меньше сомневаться в правильности принятых решений, они стремятся снизить уровень подозрительности. В идеальном представлении о своей личности девушкам хочется проявлять больше доминирования, чем есть на самом деле в их представлении о себе. Такие же результаты получены при расчете показателей по фактору «дружелюбие». Однако, преобладает все-таки у девушек показатель доминирования.

Высокая разница показателей замечена при сопоставлении данных реального и идеального Я по шкале «дружелюбный». Мы можем говорить о том, что все девушки нашей выборки стремятся проявлять больше гибкости в общении с окружающими, они способны идти на компромиссы, открыты для получения новой информации. Девушкам кажется, что их реальное восприятие себя недостаточно соответствует данным критериям, что и вызывает такую разницу в баллах.

Похожую ситуацию мы наблюдаем по шкале «альтруистический», где заметны расхождения между реальным и идеальным восприятием девушками себя. Им хочется быть более эмоциональными и сострадательными по отношению к окружению. Девушкам свойственно иногда действовать вопреки своим интересам, если они будут противоречить интересам других людей.

Для анализа различий профилей, мы разделили всю выборку на две группы: 1 — удовлетворенные своим внешним обликом девушки и 2 — девушки, которые не удовлетворены своей внешностью. Данные первой группы представлены в таблице 2.

Изучая данные таблицы, мы видим, что у девушек преобладает показатель доминирования, причем как в реальном, так и в идеальном восприятии своей личности. Почти все девушки первой группы стремятся снизить уровень агрессивности, предъявлять меньше требований к себе и окружающим, стать более терпимыми и мягкими в общении. Можно предположить, что эта группа девушек испытывает потребность в социальном одобрении и принятии.

Показатели по шкалам «дружелюбный» и «альтруистичный», как и во всей выборке выше в идеальном представлении о себе. Причем показатель дружелюбия приближен в идеальном Я этой группы к высоким показателям. Можно говорить о том, что в своем стремлении помогать и заботиться об окружающих, девушки иногда могут быть несдержанные в проявлении своего дружелюбия.

Таблица 2*Личностный профиль социальных ориентаций девушек, удовлетворенных своим внешним обликом*

Удовлетворенные	T	Z	p-value
Авторитарный (Р) & Авторитарный (И)	49,500	1,278	0,201
Эгоистичный (Р) & Эгоистичный (И)	69,000	1,046	0,295
Агрессивный (Р) & Агрессивный (И)	42,000	2,133	0,033
Подозрительный (Р) & Подозрительный(И)	59,500	1,429	0,153
Подчиняемый (Р) & Подчиняемый (И)	98,500	0,243	0,808
Зависимый (Р) & Зависимый (И)	57,000	1,241	0,215
Дружелюбный (Р) & Дружелюбный (И)	27,000	2,548	0,011
Альтруистический (Р) & Альтруистический (И)	36,000	2,374	0,018

Данные по шкале «альтруистичный» имеют не такие высокие различия, однако они являются достаточно значимыми. У этой группы респондентов наблюдается готовность помогать и сочувствовать нуждающимся, они открыты для мира, отличаются легкостью в общении. Для лучшего понимания взаимосвязей данной выборки девушек, мы составили таблицу 3.

Таблица 3*Личностный профиль социальных ориентаций девушек, не удовлетворенных своим внешним обликом*

Неудовлетворенные	T	Z	p-value
Авторитарный (Р) & Авторитарный (И)	103,000	0,075	0,940
Эгоистичный (Р) & Эгоистичный (И)	81,000	0,563	0,573
Агрессивный (Р) & Агрессивный (И)	75,000	0,071	0,943
Подозрительный (Р) & Подозрительный(И)	55,000	1,610	0,107
Подчиняемый (Р) & Подчиняемый (И)	72,500	1,213	0,225
Зависимый (Р) & Зависимый (И)	99,500	0,205	0,837
Дружелюбный (Р) & Дружелюбный (И)	59,000	1,717	0,086
Альтруистический (Р) & Альтруистический (И)	51,500	0,853	0,394

В отличие от первой группы, группа девушек, не удовлетворенных своим внешним обликом, не испытывает противоречий между идеальным и реальным представлением о своей личности, наблюдается гармоничность по всем показателям, в поведении у них преобладает дружелюбный стиль поведения, они уверены в своих силах, могут отстаивать свое мнение.

Респонденты имеют одинаковый показатель уровня агрессивности, что говорит о том, что реальное Я соответствует идеальному представлению о себе. Низкий показатель в обоих случаях описания своей личности был получен по шкале «подчиняемый». Девушки отличаются силой воли, активно участвуют в межличностном взаимодействии, могут проявлять как свою силу, так и мягкость, в зависимости от происходящей ситуации.

Уровень зависимости от кого-либо также занимает низкую позицию. Девушки отличаются независимостью в поведении и образе мысли, они могут как помогать окружающим своим советам, так и принимать помощь от других. Как и в предыдущих группах, отмечается стремление повысить уровень своего дружелюбия. Они также отличаются энтузиазмом в достижении поставленных целей и умением создать комфортную атмосферу для себя и окружающих. Можно предположить, что такие различия социальных ориентаций между группами удовлетворенных и неудовлетворенных своей внешностью девушек объясняется желанием компенсировать свои недостатки.

Результаты статистической оценки значимости различий между группами по критерию Краскела–Уоллиса мы представили в таблице 4.

С помощью критерия Манна–Уитни с критическим значением 0,05, мы провели попарное сравнение результатов группы. Можно отметить различия девушек с полной удовлетворенностью своим телом в идеальном представлении себя, которое касается агрессивности. Они стремятся снизить уровень агрессивности (заметим, что и в реальном представлении этот показатель имеет относительно низкое значение). В реальном представлении о своей личности девушки отмечают, что считают себя излишне напористыми, несдержанными и вспыльчивыми. В идеальном видении себя им хочется проявлять больше дружелюбия и чаще идти на компромиссы. В двух других группах не было замечено значительных расхождений в этом показателе.

Таблица 4

Результаты сравнения агрессивности (И) с помощью критерия Краскела-Уолиса

Depend.: Агрессивный (И)	Code	Sum of	Mean
Полная удовлетворенность	1	64,0000	10,66667
Удовлетворенность телом	2	341,5000	24,39286
Неудовлетворенность телом	3	414,5000	20,72500

Как было сказано ранее, мы также разделили всю выборку на три группы по степени выраженности аутосимпатии. В ходе исследования были выявлены различия по степени самоуверенности, самопонимания и дружелюбия. Полученные данные мы представили в таблице 5.

Таблица 5

Результаты сравнения самоуверенности с помощью критерия Краскела-Уолиса

Depend.: Самоуверенность	Code	Sum of	Mean
Аутосимпатия выражена ярко	1	430,0000	28,66667
Аутосимпатия выражена	2	223,0000	20,27273
Аутосимпатия выражена слабо	3	167,0000	11,92857

Аналогичным способом мы провели сравнение данных. Была выявлена взаимосвязь между показателями аутосимпатии и самоуверенности. Мы можем говорить о том, что чем выше у девушек уровень аутосимпатии, тем увереннее они чувствуют себя. Они умеют объективно оценить свои успехи, при этом тенденции к обесцениванию достигнутых результатов у них не наблюдается.

Уверенность в своих силах сказывается и на восприятии человека окружающими. Уверенность в своих возможностях отражается в поведении человека и его отношении к поставленным задачам. В этом случае чем выше эта уверенность, тем охотнее личность будут работать с новыми задачами. Это заметно окружающим, именно поэтому они начинают более лояльно относиться к ошибкам человека, что в дальнейшем способствует лучшим результатам. Похожие взаимосвязи были выявлены по шкале «самопринятие». Эти данные представлены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты сравнения уровня самопринятия с помощью критерия Краскела-Уолиса

Depend.: Самопринятие	Code	Sum of	Mean
Аутосимпатия выражена ярко	1	411,0000	27,40000
Выражена аутосимпатия	2	244,0000	22,18182
Низкий показатель выраженности	3	165,0000	11,78571

Благодаря сравнительному анализу, проведенному при помощи критерия Манна-Уитни, также была установлена взаимосвязь самопринятия девушек и их аутосимпатии. При высоком уровне аутосимпатии, самопринятие также имеет высокий показатель. Отметим, что группа девушек с наименьшей аутосимпатией имеют наиболее низкий показатель по шкале самопринятие. Показатели остальных групп находятся в пределах нормы. Девушки с низкими показателями аутосимпатии имеют сложности с объективной оценкой своих талантов, принятием своих особенностей, достоинств и недостатков.

Предварительная проверка распределения случайных величин на нормальность по основным диагностическим шкалам заявленных методик показала, что в большинстве случаев распределение соответствует нормальному, однако есть шкалы, где распределение не подчиняется закону нормального распределения. В этой связи исследование взаимосвязи переменных проводилось при помощи непараметрического коэффициента корреляции Спирмена. Результаты корреляционного анализа внутри первого кластера представлены в таблице 7.

Согласно полученным данным, шкала «самоотношение» у респондентов имеет отрицательную связь с показателями подозрительности в реальном ощущении себя у девушек. Обратная связь отмечается между показателями самоинтереса и подозрительности, но уже в идеальном представлении девушек о себе. Достоверную обратную связь имеет показатель самообвинения с зависимым поведением в реальном представлении о физическом

образе Я. Прямая связь также была выявлена между показателями «самопонимание» и «авторитарность» в своем желаемом образе девушек. Показатели самопонимания и агрессивности в идеальном представлении о себе девушек также коррелируют положительно.

Таблица 7

Результаты корреляционного анализа между показателями самооотношения и межличностных отношений в реальном и идеальном образе Я

Pair of Variables	Spearman	t(N-2)	p-value
Самоотношение & Подозрительный (P)	-0,373	-2,482	0,018
Самоинтерес & Подозрительный (P)	-0,386	-2,579	0,014
Самообвинение & Зависимый (P)	0,372	2,473	0,018
Самопонимание & Агрессивный (И)	0,360	2,376	0,023
Самопонимание & Авторитарный (И)	0,487	3,441	0,001

Также заметны взаимосвязи, которые, на наш взгляд, могут иметь большую выраженность при большем числе респондентов. Например, отмечается прямая взаимосвязь между показателями самопонимания и дружелюбия в реальном Я девушек и зависимости. Показатели по шкале «самопонимание» имеют положительную связь с представлением о зависимом отношении в реальном Я девушек. Отрицательная связь наблюдается между самопринятием и идеальным представлением о себе по шкале «дружелюбие».

Обсуждение результатов

В ходе нашего исследования была выявлена взаимосвязь между показателями аутосимпатии и самоуверенности. Также было обнаружено, что показатели самооотношения девушек-студенток связаны с особенностями восприятия своего образа. Эти данные согласуются с результатами, полученными Леоновой (2022), Белогой и Осиповой (2019). Исходя из этого, мы можем предположить, что в современном обществе удовлетворенность образом тела оказывает влияние на социальные ориентации девушек.

В целом, полученные результаты не противоречат существующим подходам к изучению самооотношения и эмпирическим данным исследований последних лет, при этом расширяя представления об особенностях восприятия своего телесного образа Я девушками.

Ограничением нашей работы является выбор респондентов, так как в исследовании приняли участие только девушки, которые в настоящее время получают высшее образование. Дальнейшее изучение особенностей восприятия физического образа Я должно заключаться в расширении выборки за счет привлечения к исследованию работающих девушек и юношей.

Полученные результаты могут быть использованы при исследованиях в области восприятия собственного тела и в коррекционной работе психологов. Также данное исследование может быть полезно в работе педагогов и психологов, так как проблематика рассматривается с помощью различных подходов.

Эмпирическое исследование особенностей восприятия своего физического образа Я девушек студенток юношеского возраста показало, что:

- девушки-студентки отличаются уровнем отношения к своему телесному образу на уровне абсолютных значений, однако статистически значимых различий в данной выборке испытуемых между уровнями удовлетворенности своим телом не выявлено, что может говорить о наличии тенденции к выраженным различиям;
- группа девушек с высоким уровнем удовлетворенности своим физическим образом испытывает потребность в социальном одобрении и принятии. Самый низкий показатель реального дружелюбия отмечается в группе девушек с наивысшим показателем аутосимпатии, а девушки с наименьшим количеством баллов по данному показателю имеют самую высокую оценку восприятия своего реального дружелюбия.

Показатели самооотношения девушек-студенток связаны с особенностями восприятия своего образа: возрастание показателя самообвинения сопряжено с более выраженным зависимым восприятием себя, высокие показатели самопринятия сопровождаются желанием девушек быть более авторитарными, стремление вести себя более агрессивно сопровождается повышением самопонимания личности.

Список литературы

- Арендчук, И. В. (2017). Самоотношение в структуре самосознания подростков и юношей: динамика развития. *Известия Саратовского университета*, 17(4), 434–437. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2017-17-4-434-438>
- Багулина, Н. В. (2011). Влияние семьи на формирование аддиктивных механизмов поведения. *Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация*. Институт психологии РАН.
- Барышева, Н. А., и Ожигова, Л. Н. (2021). Взаимосвязь удовлетворенности телом с агрессией и чувством вины у девушек. *Общество: социология, психология, педагогика*, 4(84), 67–75.

Белогай, К. Н., и Морозова, И. С. (2017). Проблематика образа тела в контексте психологии развития. *Общество: социология, психология, педагогика*, 8(8), 36–40.

Белогай, К. Н., и Осипова, Д. А. (2019). Представления о своем теле девочек-подростков с разным уровнем физической активности. *Известия Иркутского государственного университета*, 27, 3–15. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2019.27.3>

Еремина, И. И., Ситцева, М. С., и Хавыло, А. В. (2021). Удовлетворенность образом тела как компонент субъективного благополучия человека. *Известия Иркутского государственного университета*, 38, 100–113. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2021.38>

Зацепина, О. А., Горелова, Г. Г., Батурина, Н. В., и Рыжкова, М. И. (2022). Сравнительное исследование самовосприятия образа тела по гендерному признаку. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*, 11(213), 656–660. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2022.11.p656-660>

Каменецкая, Е. В., и Ребеко, Т. А. (2014). Телесный образ я у лиц с нарушением пищевого поведения. *Вестник Костромского государственного университета*, 20, 32–36.

Козьмина, Л. Б. (2023). Психологическое благополучие и особенности восприятия образа своего тела у девушек-студенток. *Общество: социология, психология, педагогика*, 6(110), 106–110. <https://doi.org/10.24158/spp.2023.6.15>

Леонова, Т. И. (2022). Особенности самоотношения девушек. *Вестник РГГУ: Философия, социология, искусствоведение*, (1–2), 297–304. <https://doi.org/10.28995/2073-6401-2022-1-297-304>

Лоншакова, Т. А., и Шевкова, Е. В. (2013). Особенности стиля семейного воспитания у девушек с ограничительным пищевым поведением. В. *Человек в мире. Мир в человеке: актуальные проблемы философии, социологии, политологии и психологии. Материалы XVI Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых* (С. 551–556). Пермский государственный национальный исследовательский университет

Goldsmith, R. E., Freyd, J., & DePrince, A. P. (2013). Betrayal trauma: Associations with psychological and physical symptoms in young adults. *Journal of Interpersonal Violence*, 3(27), 547–567. <https://doi.org/10.1177/0886260511421672>

Hill, M. L., Masuda, A., Makeda, M., & Twohig, M. P. (2015). Acceptance and commitment therapy for individuals with problematic emotional eating: A case-series study. *Clinical case studies*, 14(2), 141–154. <https://doi.org/10.1177/1534650114547429>

Keeshin, B. R., Cronholm, P. F., & Strawn, J. R. (2012). Physiologic changes associated with violence and abuse exposure: An examination of related medical conditions. *Trauma, violence and abuse*, 13(1), 41–56. <https://doi.org/10.1177/1524838011426152>

Latzer, Y., & Gal, S. (2009). Marital and Parent-child relationships in families with daughters who have eating disorders. *Journal of Family Issues*, 30, 1201–1220. <http://dx.doi.org/10.1177/0192513X09334599>

Yanez, A. M., Peix, M. A., Atserias, N., Arnau, A., & Brug J. (2007) Association of eating attitudes between teenage girls and their parents. *International Journal of Social Psychiatry*, 53(6), 507–513.

References

Arendachuk, I. V. (2017). Self-attitude in the structure of self-awareness in adolescents and young men: Dynamics of development. *Izvestiya of Saratov University*, 17(4), 434–437. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2017-17-4-434-438> (In Russ.).

Bagulina, N. V. (2011). Family influence on the development of addictive behavior mechanisms. *Addictive Behavior: Prevention and Rehabilitation*. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.).

Barysheva, N. A., & Ozhigova, L. N. (2021). The relationship of body satisfaction with aggression and guilt in young women. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 4(84), 67–75. (In Russ.).

Belogay, K. N., & Morozova, I. S. (2017). Problems of the body image in the context of developmental psychology. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 8(8), 36–40. (In Russ.).

Belogay, K. N., & Osipova, D. A. (2019). Body image of adolescent girls with different physical activity levels. *The Bulletin of Irkutsk State University*, 27, 3–15. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2019.27.3> (In Russ.).

Eremina, I. I., Sitseva, M. S., & Khavylo, A. V. (2021). Satisfaction with body image as a component of subjective well-being. *The Bulletin of Irkutsk State University*, 38, 100–113. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2021.38> (In Russ.).

Goldsmith, R. E., Freyd, J., & DePrince, A. P. (2013). Betrayal trauma: Associations with psychological and physical symptoms in young adults. *Journal of Interpersonal Violence*, 3(27), 547–567. <https://doi.org/10.1177/0886260511421672>

Hill, M. L., Masuda, A., Makeda, M., & Twohig, M. P. (2015). Acceptance and commitment therapy for individuals with problematic emotional eating: A case-series study. *Clinical case studies*, 14(2), 141–154. <https://doi.org/10.1177/1534650114547429>

Kamenetskaya, E. V., & Rebeko, T. A. (2014). Body image in people with eating disorders. *Vestnik of Kostroma State University*, 20, 32–36. (In Russ.).

Keeshin, B. R., Cronholm, P. F., & Strawn, J. R. (2012). Physiologic changes associated with violence and abuse exposure: An examination of related medical conditions. *Trauma, violence and abuse*, 13(1), 41–56. <https://doi.org/10.1177/1524838011426152>

Kozmina, L. B. (2023). Mental well-being and peculiarities of body image perception among female students. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 6(110), 106–110. <https://doi.org/10.24158/spp.2023.6.15> (In Russ.).

Latzer, Y., & Gal, S. (2009). Marital and Parent-child relationships in families with daughters who have eating disorders. *Journal of Family Issues*, 30, 1201–1220. <http://dx.doi.org/10.1177/0192513X09334599>

Leonova, T. I. (2022). Features of self-attitude of girls. *RSUH/RGGU BULLETIN. Series Philosophy. Social Studies. Art Studies*, (1–2), 297–304. <https://doi.org/10.28995/2073-6401-2022-1-297-304> (In Russ.).

Lonshakova, T. A., & Shevkova, E. V. (2013). Styles of parenting among adolescents with restrictive eating behavior. In *Human in the World. The World in Human: Current Problems of Philosophy, Sociology, Political Science and Psychology. Proceedings of the XVI International Scientific and Practical Conference of Students, Postgraduate Students and Young Scientists* (pp. 551–556). Perm State University. (In Russ.).

Yanez, A. M., Peix, M. A., Atserias, N., Arnau, A., & Brug J. (2007) Association of eating attitudes between teenage girls and their parents. *International Journal of Social Psychiatry*, 53(6), 507–513.

Zatsepina, O. A., Gorelova, G. G., Baturina, N. V., & Ryzhkova, M. I. (2022). Comparative study of self-perception of body image by gender. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*, 11(213), 656–660. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2022.11.p656-660> (In Russ.).

Об авторе:

Гостева Анастасия Олеговна, аспирант, Донской государственный технический университет (344000, РФ, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9148-3440), agosteva.dstu@yandex.ru.

Поступила в редакцию 26.04.2023

Поступила после рецензирования 27.08.2023

Принята к публикации 28.08.2023

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Gosteva Anastasia O., postgraduate, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9148-3440), agosteva.dstu@yandex.ru

Received 26.04.2023

Revised 27.08.2023

Accepted 28.08.2023

Conflict of interest statement

The author does not have any conflict of interest.

The author has read and approved the final manuscript.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ



УДК 159.99

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-99-108>



Взаимосвязь между адаптированностью и психическим состоянием в учебной деятельности у студентов 1 курса

Елизавета В. Найденова ✉, Анастасия С. Морозова

Южный федеральный университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42

✉ naidenova@sfedu.ru

Аннотация

Введение. Статья посвящена изучению взаимосвязи между адаптированностью и психическим состоянием в ходе учебной деятельности у студентов 1 курса. Актуальность исследования объясняется тем, что функциональное состояние психики студентов является важной составляющей эффективного обучения в университете, однако в научной литературе данный вопрос освещен недостаточно. Данные о динамике функционального состояния психики, уровне адаптации и их взаимосвязи у студентов первого курса можно использовать для построения оптимальных форм проведения учебных занятий, а именно таких, благодаря которым студенты смогут активнее участвовать в занятиях, лучше воспринимать и использовать информацию.

Цель. Изучить взаимосвязь уровня адаптированности в университете у студентов-первокурсников и показателей их психоэмоционального состояния.

Материалы и методы. В качестве эмпирического объекта исследования выступали студенты 1 курса ($n = 31$) как мужского ($n = 5$), так и женского пола ($n = 26$). Для изучения адаптированности студентов была использована методика «Адаптированность студентов в вузе» Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крыловой, а для оценки психического состояния использовался тест «САН» (Доскин, и др.). Тестирование первокурсников проводилось каждый день в течение недели в начале и в конце учебного занятия.

Результаты исследования. Было обнаружено наличие связи между адаптированностью к группе и самочувствием, активностью и настроением студентов. При этом такой связи не обнаруживается с показателем адаптированности к учебной деятельности.

Обсуждение и заключение. Самочувствие, активность и настроение студентов первого курса имеют тенденцию снижаться в ходе учебных занятий. Это согласуется с данными исследователей по данной теме: интенсивная умственная нагрузка будет приводить к росту напряжения и соответственному снижению показателей психоэмоционального состояния. Обнаружена взаимосвязь между адаптированностью к группе и показателями психоэмоционального состояния первокурсников. Результаты объясняются большей важностью для студентов адаптации к группе, нежели чем к относительно новому виду деятельности: любые изменения в социальном окружении будут сказываться на психических состояниях первокурсников, что подтверждается данными исследователей.

Ключевые слова: адаптация, самочувствие, активность, настроение, стресс, психическое состояние

Для цитирования. Найденова, Е. В., Морозова, А. С. (2023). Взаимосвязь между адаптированностью и психическим состоянием в учебной деятельности у студентов 1 курса. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(4), 99–108. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-99-108>

Studying the Relationship between Adaptation and Mental State in Learning Activity of First-Year Students

Elizaveta V. Naydenova ✉, Anastasia S. Morozova

Southern Federal University, 105/42, Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ naydenova@sfsedu.ru

Abstract

Introduction. The study is devoted to the relationship between adaptation and mental state in the learning activity process of first-year students. The functionality of students' mental state is of great importance in effective university learning. However, this issue remains unexplored in the science field. Therefore, it justifies the relevance of our study. Data on mental state functionality, level of adaptation, and relationship between them in first-year students can be applied to arrange optimal class holding forms. The implementation of such forms implies that students can more actively participate in the classes, as well as better preserve and applicate obtained information.

Purpose. In our work, we will investigate the relationship between university and aspects of the psychoemotional state in first-year students.

Materials and Methods. First-year students ($n = 31$), male ($n = 5$), and female ($n = 26$), were the empirical object of the study. For the adaptation measurement, we used the "Students' Adaptability at University" method (T. D. Dubovitskaya and A. V. Krylova) and the "Well-being, Activity, Mood" (WAM) questionnaire (Doskin et al.) for mental state assessment. The testing was carried out every day for the week, at the beginning, and at the end of the class.

Results. We found the relationship between adaptability to the group and the students' well-being, activity, and mood. The same relationship is not observed with adaptability to the learning activity.

Discussion and Conclusion. Students' well-being, activity, and mood have a tendency to decrease throughout the course of classes. This corresponds to the existing data on this issue. In particular, intensive mental workload impacts the increase in stress level and, as such, the decrease in psychoemotional state. The relationship between adaptability to the group and the indicators of psychoemotional state of the students was revealed. The results are explained by the greater importance of adaptation to the group to the students, then for the relatively new type of activity. Any kind of change occurring in the social environment influences first-year students' mental state, and that is confirmed by the related studies.

Keywords: adaptation, well-being, activity, mood, stress, mental state

For citation. Naydenova, E. V., Morozova, A. S. (2023). Studying the Relationship Between Adaptation and Mental State in Learning Activity of First-Year Students. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(4), 99–108. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-99-108>

Введение

Первый курс является сложным переходным этапом в жизни многих молодых людей, во время которого они принимают на себя новую социальную роль, подстраиваются под изменяющиеся обстоятельства и требования к их деятельности. Редко существует единственная причина, по которой студент не заканчивает обучение. Исследователи предположили, что продолжение обучения студентами-первокурсниками определяется широким спектром факторов, включая культурные, экономические, социальные и институциональные (Tinto, 2006). К ним относятся: плохая подготовка к получению высшего образования; слабое соответствие учреждения и/или курса ожиданиям студента; неудовлетворительный академический опыт; отсутствие социальной интеграции и адаптации; финансовые проблемы и личные обстоятельства (Jones, 2008). Более того, адаптация студентов определяет академическую успеваемость. Как показывают результаты исследования Гордиенко (2018), студенты с низкими показателями адаптированности входят в группу риска по возможности отчисления.

Как утверждают Зарипов и Зарипова (2011), повышение адаптированности студентов к вузу будет положительно влиять на их профессиональную компетентность, возможности самореализации, а также на создание продуктивных отношений в будущем рабочем коллективе.

Также на эффективность образовательного процесса, несомненно, влияют такие показатели актуального состояния учащихся как самочувствие, активность и настроение. Так, например, по данным Горюнова и Пырьева (2016), сниженный фон настроения приводит к негативным показателям учебно-профессиональной деятельности.

Аспекты адаптации первокурсников. Исследование, проведенное Дубовицкой и Крыловой (2010), демонстрирует, что адаптация студентов в вузе может быть разделена на три основных аспекта:

1) приспособление к учебным условиям, включающее освоение новых методов преподавания, контроля знаний и учебного процесса, а также адаптацию к измененному режиму работы и отдыха, а также к самостоятельному образу жизни;

2) адаптация к группе, которая предполагает интеграцию студентов в коллектив своих сокурсников, понимание и принятие правил и традиций этого коллектива. Первокурсники стремятся изменить свое поведение и используют различные стратегии приспособления к новой среде (Greer, 1997), активно вовлекаясь в формирование и поддержание своего собственного круга общения, чтобы удовлетворить свои личные потребности и достичь поставленных целей (Atwater, 1987);

3) адаптация к будущей профессии, включая освоение профессиональных знаний, умений и навыков.

Под адаптированностью в общем смысле слова, при объединении двух аспектов, биологического и социального, понимается приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям.

Идея адаптации проистекает из общего адаптационного синдрома Селье, при котором состояние адаптации или приспособления должно наступать после стрессового переживания, поскольку состояние тревоги не может поддерживаться в течение длительного периода, не вызывая истощения. Чтобы адаптироваться к окружающей среде, человек должен справляться с проблемами, вызовами и требованиями в новых условиях (Simons, Kalichman, & Santrock, 1994).

По данным Брагиной (2001) на первом курсе происходит изменение социальной роли обучаемого, корректировка потребностей и системы ценностей, возникает необходимость более гибко регулировать своё поведение, приспособившись к более жёстким требованиям высшей школы, устанавливать взаимоотношения в новом коллективе. Неизбежным этапом получения образования в вузе становится адаптация студента к уникальным особенностям высшего образования. В процессе адаптации студент сталкивается с новыми вызовами: особенностями учебного процесса, взаимодействием с преподавателями и коллегами по учебе, организацией своей жизни и управлением своим свободным временем. У студента возникает необходимость приспособившись к большей личной свободе и ответственности, а также повышенной сложности межличностных и межгрупповых отношений. Адаптация становится неотъемлемой частью процесса обучения в вузе и способствует развитию студента как личности (Арлашкина и др., 2017).

Адаптация к университетской среде — это длительный процесс, который в основном осуществляется в течение первого года обучения в университете и особенно в первом семестре, что подразумевает возникновение множества возможностей и необходимость использования личных ресурсов. Адаптация должна пониматься и как конечный результат — адаптированное функционирование, и как сам процесс, который означает переход от начальной стадии, вызывающей эмоциональное напряжение и стресс, к конечной стадии, на которой преобладают состояние благополучия и адекватное функционирование в условиях новых требований (Clinciu, 2013).

Антипова (2008) определяет адаптацию в вузе как способность студента влиться в учебную среду, осознавая свою принадлежность к ней в данный момент. Важным аспектом адаптации в данном случае также выступает способность студента успешно соответствовать требованиям, нормам и правилам академической среды, которые способствуют его личностному и социальному росту. В общем смысле адаптация — это процесс внутренних и внешних изменений, которые происходят у студента, когда он активно адаптируется к новому учебному образу жизни и новым условиям, с которыми он сталкивается (Антипова, 2008).

По данным Дубовицкой и Крыловой (2010), адаптированность студентов к учебному процессу в вузе, как результат адаптации, проявляется в следующих характеристиках:

- 1) психологическая и физическая устойчивость студентов как во время учебы, так и во внеучебных ситуациях;
- 2) принятие социальных ожиданий и требований, которые предъявляются к студенту, и соответствие его поведения этим ожиданиям и требованиям;
- 3) способность студента планировать свою учебную и личностную деятельность в соответствии с условиями вуза для достижения своих целей и стремлений.

Исследование Толстых (2011) позволяет понять, что успешность адаптации студентов в вузе определяется их способностью эффективно управлять своими ресурсами, активно участвовать в академической жизни университета, чувствовать удовлетворенность процессом обучения и его результатами. При этом на степень успешности и сложности процесса адаптации к группе будет влиять уровень развития эмоционально-оценочного компонента жизненной позиции студентов, а также уровень соответствия опыта их ожиданиям (Ворона, Проненко, 2022б).

Удачно протекающий на первом курсе процесс адаптации предполагает самостоятельное функционирование, включая способность вести переговоры с преподавателями и сокурсниками, развивать внутреннюю мотивацию к обучению, грамотно распоряжаться временем и деньгами, посещать занятия и выполнять задания (Mattanah, Handcock, & Brand, 2004).

Показатели самочувствия, активности и настроения в контексте адаптации первокурсников. Учебный процесс является сложной педагогической системой, которая требует оценки своей эффективности. Чтобы определить, как учебная нагрузка влияет на функциональное состояние студента, необходимо учитывать показатели самочувствия, активности и настроения. Как правило, для измерения этих состояний психологи используют методику САН. Данные о самочувствии, активности и настроении являются важными составляющими психоэмоционального состояния студента, что позволяет более точно оценить его адаптацию к учебному процессу (Кашина, 2010).

Активность — это мера взаимодействия человека со своим окружением. Она может быть выражена интенсивностью и объемом взаимодействия. Так, высокая активность может проявляться в инициативности, стремительности, а низкая активность будет характеризоваться спокойствием, инертностью. Важно отметить, что дисбаланс между уровнем активности и инициативности может привести к напряженности и негативным последствиям. Поэтому важно стремиться к балансу активности и инициативности для достижения оптимальных результатов (Маслова, Покацкая, 2020).

Настроение — это глобальный набор продолжительных и стабильных эмоциональных состояний, которые мы испытываем изо дня в день. Хотя настроение может концептуализироваться в терминах различных состояний, таких как бодрость и депрессия, оно отличается от эмоций, которые обычно определяются в терминах конкретных чувственных состояний, возникающих в ответ на определенные события или оценки (Biddle et al., 2000).

Самочувствие — это воспринимаемый субъектом уровень физиологического и психологического комфорта своего внутреннего состояния. Оно может быть условно плохим, что проявляется в ощущении недомогания, усталости и напряженности, или условно хорошим, что характеризуется бодростью и внутренним вдохновением. Психологические механизмы саморегуляции позволяют людям осознавать свое психоэмоциональное состояние. Эти механизмы помогают снизить уровень напряженности и предотвратить возникновение стрессовых состояний (Маслова, Покацкая, 2020).

Цель данного исследования — изучить взаимосвязь адаптированности в вузе и самочувствия, активности, настроения в начале и в конце учебных занятий у студентов первого курса.

Исходя из этого нами были выдвинуты две гипотезы:

1. Самочувствие, активность и настроение студентов первого курса будут взаимосвязаны с особенностями их адаптированности.
2. Самочувствие, активность и настроение студентов первого курса будут варьироваться в течение учебного занятия.

Материалы и методы

В качестве эмпирического объекта исследования выступали молодые люди ($n = 31$) как мужского ($n = 5$), так и женского пола ($n = 26$). Выборку исследования составили студенты первого курса Академии психологии и педагогики Южного федерального университета. Выбор данной группы для участия в исследовании обусловлен особенностями первого года обучения, связанными с наиболее активным ходом адаптации студентов к учебной деятельности и учебной группе. Студенты первого курса являются «новичками» в университетской среде и только начинают свою учебную деятельность в вузе. Их опыт адаптации к новой образовательной среде может быть более выраженным и значимым, чем у студентов более старших курсов.

Нами были использованы следующие методы математической статистики: корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена для выявления вероятностной связи показателей, а также Т-критерия Вилкоксона с целью сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Для обработки данных были использованы стандартные компьютерные программы статистического анализа данных: IBM SPSS Statistics.

Для изучения адаптированности студентов в вузе нами была использована методика «Адаптированность студентов в вузе» Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крыловой, позволяющая выявить уровень двух показателей: адаптированность к учебной деятельности и адаптированность к учебной группе (Дубовицкая, Крылова, 2010). Для изучения таких составляющих психоэмоционального состояния как самочувствие, активность, настроение использовался тест «САН» (Доскин, и др., 1973).

Результаты исследования

На первом этапе сбора данных нами были получены показатели адаптированности студентов в вузе. Стоит обратить внимание на полученное распределение различных значений адаптированности среди учебных групп, которое представлено в таблице 1. Так, высокие значения по адаптированности к учебной деятельности встречаются у 27 респондентов, средние значения у 4 респондентов, высокие значения по адаптированности к учебной группе встречаются у 29 опрошенных, средние значения у 2 респондентов, при этом наличие низких показателей отмечено не было. Учитывая критическое значение биномиального критерия ($m = 21$), можно сделать вывод, что для группы характерны высокие значения по показателям адаптированности к учебной деятельности и адаптированности к учебной группе. Данные свидетельствуют о том, что студенты в большинстве своем легко осваивают учебные предметы, успешно и в срок выполняют учебные задания, при необходимости могут обратиться за помощью к преподавателю, чувствуют себя в группе комфортно, легко находят общий язык с однокурсниками, следуют принятым в группе нормам и правилам.

На втором этапе сбора данных мы проводили исследование изменений психоэмоционального состояния студентов. Для этого мы проводили тестирование с применением методики САН в каждой группе на протяжении четырех дней в начале и в конце одного, случайно выбранного занятия.

Таблица 1

Распределение результатов по методике «Адаптированность студентов в вузе»

Шкала	Количество высоких значений	Количество средних значений	Количество низких значений
Адаптированность к учебной деятельности	27	4	0
Адаптированность к учебной группе	29	2	0

По полученным среднегрупповым значениям мы можем отследить наличие изменений в уровне самочувствия, активности и настроения в течение учебного занятия, что отображено на рисунке 1 и в таблице 2. Можно заметить, что в среднем к концу пары наблюдается незначительное снижение всех показателей, при этом уровень самочувствия активности и настроения всегда остается на среднем или высоком уровне.

Рисунок 1

Динамика изменений самочувствия, активности и настроения

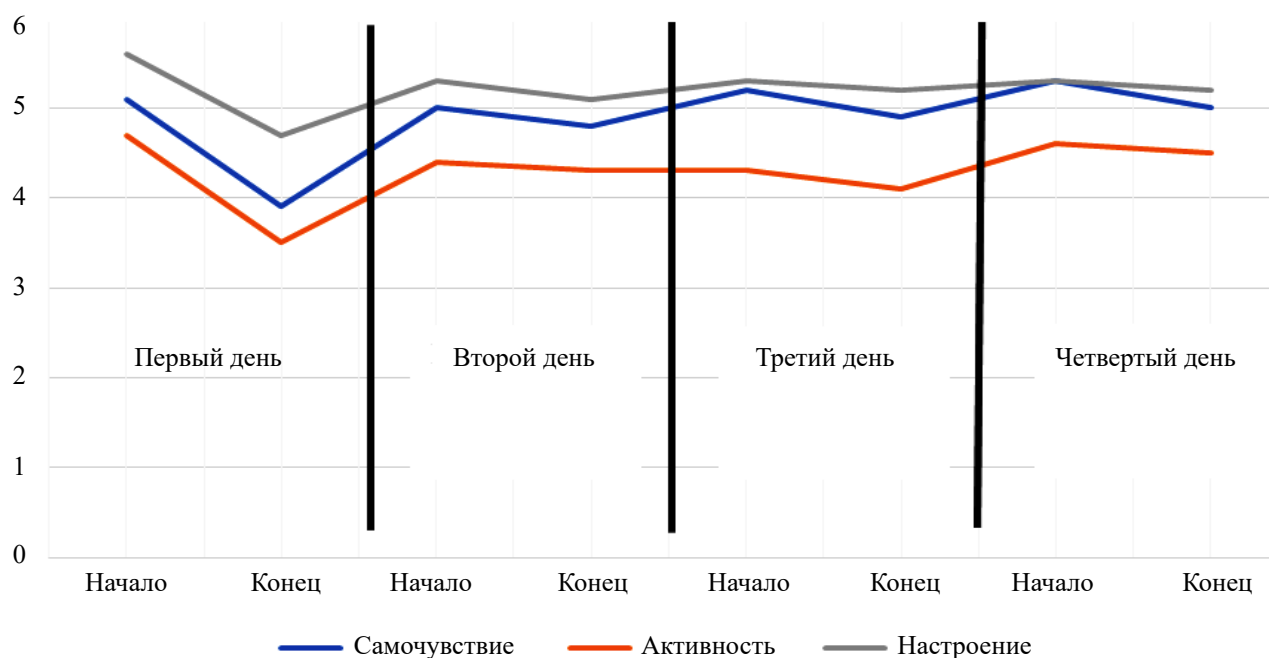


Таблица 2

Динамика изменений самочувствия, активности и настроения

	1-ый день	2-ой день	3-ий день	4-ый день
Самочувствие в начале	5,1	5,0	5,2	5,3
Самочувствие в конце	3,9	4,8	4,9	5,0
Активность в начале	4,7	4,4	4,3	4,6
Активность в конце	3,5	4,3	4,1	4,5
Настроение в начале	5,6	5,3	5,3	5,3
Настроение в конце	4,7	5,1	5,2	5,2

С целью сопоставления показателей, измеренных в начале и конце занятия на одной и той же выборке испытуемых нами был применен Т-критерий Вилкоксона.

Значимые результаты сравнительного анализа между показателями самочувствия, активности и настроения в начале и в конце занятия по каждой группе представлены в таблице 3.

Таблица 3
Результаты сравнительного анализа

Группа	День	Переменные	T	P
Группа 1	Первый	Н.самоч & к.самоч	6,5	0,010
		Н.актив & к.актив	0,0	0,002
		Н.настр & к.настр	13,0	0,040
Группа 2	Первый	Н.самоч & к.самоч	2,0	0,004
		Н.актив & к.актив	1,5	0,005
		Н.настр & к.настр	1,0	0,004
	Второй	Н.самоч & к.самоч	4,0	0,020
		Н.настр & к.настр	0,0	0,050
		Н.самоч & к.самоч	0,0	0,020
Группа 3	Первый	Н.самоч & к.самоч	0,0	0,020
		Н.актив & к.актив	1,0	0,030

Можно заметить, что значимые различия между показателями психоэмоционального состояния студентов проявлялись в основном в первый день исследования. В связи с этим мы можем предположить наличие условий, влияющих на изменения самочувствия, активности и настроения.

С целью выявления вероятностной связи показателей адаптированности в вузе и психоэмоционального состояния нами был применен корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 4.

Таблица 4
Результаты корреляционного анализа

День	Корреляции	Сила связи	Уровень значимости	Описание
Первый	Адаптация к уч. группе & н. самочувствие	0,39	$p \leq 0,05$	Статистически значимая умеренная положительная связь
	Адаптация к уч. группе & н. активность	0,59	$p \leq 0,05$	Статистически значимая средняя положительная связь
	Адаптация к уч. группе & к. самочувствие	0,41	$p \leq 0,05$	Статистически значимая умеренная положительная связь
	Адаптация к уч. группе & к. активность	0,36	$p \leq 0,05$	Статистически значимая умеренная положительная связь
Второй	Адаптация к уч. группе & н. самочувствие	0,45	$p \leq 0,05$	Статистически значимая умеренная положительная связь
	Адаптация к уч. группе & н. активность	0,56	$p \leq 0,05$	Статистически значимая средняя положительная связь
	Адаптация к уч. группе & н. настроение	0,46	$p \leq 0,05$	Статистически значимая умеренная положительная связь
	Адаптация к уч. Группе & к. самочувствие	0,41	$p \leq 0,05$	Статистически значимая умеренная положительная связь
	Адаптация к уч. Группе & к. активность	0,45	$p \leq 0,05$	Статистически значимая умеренная положительная связь
	Адаптация к уч. Группе & к. настроение	0,45	$p \leq 0,05$	Статистически значимая умеренная положительная связь
				связь

Продолжение таблицы 4

День	Корреляции	Сила связи	Уровень значимости	Описание
Третий	Адаптация к уч. группе & н. самочувствие	0,46	$p \leq 0,05$	Статистически значимая умеренная положительная связь
	Адаптация к уч. группе & н. активность	0,55	$p \leq 0,05$	Статистически значимая средняя положительная связь
	Адаптация к уч. группе & к. самочувствие	0,53	$p \leq 0,05$	Статистически значимая средняя положительная связь
	Адаптация к уч. группе & к. активность	0,56	$p \leq 0,05$	Статистически значимая средняя положительная связь
	Адаптация к уч. группе & к. настроение	0,39	$p \leq 0,05$	Статистически значимая умеренная положительная связь
Четвертый	Адаптация к уч. группе & н. активность	0,58	$p \leq 0,05$	Статистически значимая средняя положительная связь
	Адаптация к уч. Группе & н. настроение	0,40	$p \leq 0,05$	Статистически значимая умеренная положительная связь
	Адаптация к уч. Группе & к. самочувствие	0,42	$p \leq 0,05$	Статистически значимая умеренная положительная связь
	Адаптация к уч. Группе & к. активность	0,54	$p \leq 0,05$	Статистически значимая средняя положительная связь

Так, мы можем заметить, что все значимые положительные корреляции умеренной и средней силы приходятся на связь адаптированности к учебной группе и показателей психоэмоционального состояния студентов в начале и конце занятия. При этом между шкалами теста САН и адаптированностью к учебной деятельности значимых корреляций нет.

Таким образом, самочувствие, активность и настроение студентов будут взаимосвязаны с адаптированностью к учебной группе, а значит любые изменения в ней, требующие возобновления процесса адаптации, будут приводить к колебаниям показателей психоэмоционального состояния.

Обсуждение и заключение

Можно заметить, что в каждой группе значимые различия между показателями самочувствия, активности и настроения в начале и в конце занятия наблюдаются в первый день исследования. Мы предполагаем, что подобное может быть вызвано стрессом, связанным с включением в деятельность учащихся нового вида работы, в данном случае не связанного с их учебной деятельностью, а также установлением новых социальных контактов. Стресс возникает, когда к индивиду предъявляются требования, превышающие его способности справляться с ситуацией (Dressler, 1991). Реакция на стресс может варьироваться в зависимости от характера происходящих событий и особенностей личности и может проявляться в повышении активности индивида с последующим ее снижением (Mikhail, 1985).

На результаты также может повлиять нагрузка учебного процесса: студенты могут испытывать более интенсивную умственную и физическую нагрузку в день первого исследования, что может привести к снижению самочувствия и активности. Как только они привыкают к этой нагрузке, показатели могут стабилизироваться. В нашем случае это приводило к снижению показателей психоэмоционального состояния. С усилением процесса обучения и появлением новых форм и методов работы происходят значительные адаптивные изменения в функционировании студентов. При этом возникает сильное напряжение в их компенсаторных и адаптивных системах, которое негативно отражается на их эмоциональном и физическом состоянии (Севрюкова, 2006).

Существование обнаруженных нами связей между уровнем адаптированности к учебной группе и показателями самочувствия, активности и настроения также подтверждается результатами других исследований. Сами первокурсники замечают, что большее влияние на их состояние оказывают изменения в их окружении в связи с началом обучения, нежели чем изменение их деятельности (Lapsley et al., 1989). Так, по данным Bailey и Phillips (2015) социальная адаптация в университете положительно коррелирует с показателями настроения и отрицательно коррелирует с показателями тревожности и депрессии, а адаптация к академической деятельности таких связей не имела. По данным Вороной и Проненко (2022а), для студентов-первокурсников являются значимы-

ми проблемы, связанные с коммуникацией в новом коллективе, что подтверждает особую важность адаптации к учебной группе.

Также исследователи приводят данные об ухудшении самочувствия и активности у студентов в связи с трудностями адаптации. Как утверждают Dyson и Renk (2006), переживание такой адаптации может быть тесно связано с развитием физического заболевания или других симптомов. Чтобы внимательнее изучить эти вопросы, Fisher и Hood (1987) изучили психологическую адаптацию студентов университетов. Результаты этого исследования показывают, что у студентов значительно усилились психологические расстройства, снизилась активность и увеличилась рассеянность после их перехода в университетскую среду.

Таким образом, любые изменения в состоянии учебной группы будут приводить к изменению уровня адаптированности к ней, что будет сказываться на психоэмоциональном состоянии. Можно предположить, что для студентов первого курса больше важна сфера общения, чем результаты их учебной деятельности. В связи с этим, самочувствие, активность и настроение данной категории студентов будут изменяться согласно групповой динамике. Также можно сделать вывод, что самочувствие, активность и настроение будут взаимосвязаны с включенностью студента в учебный коллектив, принимать его нормы, что будет сказываться на адаптированности к учебной группе.

Также можно заключить, что для студентов первого курса обучения характерно изменение их психоэмоционального состояния в ходе занятия в сторону снижения показателей самочувствия, активности и настроения к концу пары.

Самочувствие, активность и настроение студентов первого курса не будут взаимосвязаны с их адаптированностью к учебной деятельности. При этом между адаптированностью к учебной группе и САН наблюдается значимая корреляционная связь, что говорит о их взаимном влиянии друг на друга.

Список литературы

- Антипова, Л. А. (2008). Педагогические технологии успешной адаптации личности студента в процессе обучения в вузе. *Казанский педагогический журнал*, 2, 52–56.
- Арлашкина, О. В., Наумова, Е. В., и Тевлюкова, О. Ю. (2017). Социальная адаптация студентов-первокурсников в университете (по материалам исследования). *Теория и практика общественного развития*, 11, 54–58.
- Брагина, К. Р. (2004). Изменения параметров психологического возраста у студентов за последние 10 лет и их связь с депрессивной симптоматикой. *Архив психиатрии*, 2(1), 87–90.
- Ворона, В. Д., и Проненко, Е. А. (2022). К проблеме адаптации студентов-первокурсников высших учебных заведений гуманитарного профиля. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 20(4), 27–43. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.4.3>
- Ворона, В. Д., и Проненко, Е. А. (2022). Адаптация студентов-первокурсников высших учебных заведений: смысловые аспекты и связь с онтологической уверенностью. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 5(6), 52–66. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2022-5-6-52-66>
- Гордиенко, Т. И. (2018). Индивидуальная мера выраженности адаптированности студентов первого курса к вузу как предиктор риска отчисления. *Мир науки. Педагогика и психология*, 6(6), 86.
- Доскин, В. А., Лаврентьева, Н. А., Мирошников, Н. П., и Шарай, В. Б. (1973). Тест дифференцированной самооценки функционального состояния. *Вопросы психологии*, 19(6), 141–145.
- Дубовицкая, Т. Д., и Крылова, А. В. (2010). Методика исследования адаптированности студентов в вузе. *Психологическая наука и образование*, 2.
- Зарипов, Р. Н., и Зарипова, И. Р. (2011). Адаптация студентов в технологическом вузе: психолого-педагогический аспект. *Вестник Казанского технологического университета*, 24, 236–242.
- Кашина, Ю. В. (2010). Регуляторно-адаптивный статус у студентов с высокими адаптивными возможностями в начале и в конце учебного года. *Кубанский научный медицинский вестник*, 8, 100–103.
- Маслова, Т. М., и Показкая, А. В. (2020). Соотношение психоэмоционального состояния и уровня стрессоустойчивости личности. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 9(2(31)), 351–353.
- Севрюкова, Г. А. (2006). Адаптивные изменения функционального состояния и работоспособность студентов в процессе обучения. *Гигиена и санитария*, 1, 74–76.
- Толстых, Ю. И. (2011). Критерии оценки успешности адаптации студентов-первокурсников в вузе. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки*, 4, 137–142.
- Atwater, E. (1983). *Psychology of adjustment: Personal growth in a changing world (3rd ed.)*. Prentice Hall.
- Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201–216.
- Biddle, S., Fox, K., & Boutcher, S. (2000). *Physical activity and psychological well-being*. Routledge.
- Cliniciu, A. I. (2013). Adaptation and stress for the first year university students. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 78, 718–722.

- Creer, T. L. (1997). *Psychology of adjustment: An applied approach*. Prentice Hall.
- Dressler, W. W. (1991). *Stress and adaptation in the context of culture: Depression in a southern black community*. State University of New York Press.
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231–1244.
- Fisher, S., & Hood, B. M. (1987). The stress of the transition to university: A longitudinal study of psychological disturbance, absent-mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, 78, 425–441.
- Jones, R. (2008). *Widening participation: Student retention and success*. Higher Education Academy.
- Lapsley, D. K., Rice, K. G., & Shadid, G. E. (1989). Psychological separation and adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 286–294.
- Mattanah, J. F., Handcock, G. R., & Brand, B. L. (2004). Parental attachment, separation-individuation, and college student adjustment: A structural equation analysis of mediational effects. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 213–225. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.51.2.213>
- Mikhail, A. (1981). Stress: A psychophysiological conception. *Journal of Human Stress*, 7(2), 9–15. <https://doi.org/10.1080/0097840X.1981.9936821>
- Simons, J. A., Kalichman, S., & Santrock, J. W. (1994). *Human adjustment*. Brown & Benchmark.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1–19.

References

- Antipova, L. A. (2008). Pedagogical technologies of successful adaptation of the student's personality in the learning process at university. *Kazan Pedagogical Journal*, 2, 52–56. (In Russ.).
- Arlashkina, O. V., Naumova, E. V., & Tevlyukova, O. Y. (2017). Social adaptation of the first-year university students (following the research data). *Theory and Practice of Social Development*, 11, 54–58. (In Russ.).
- Atwater, E. (1983). *Psychology of adjustment: Personal growth in a changing world (3rd ed.)*. Prentice Hall.
- Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201–216.
- Biddle, S., Fox, K., & Boutcher, S. (2000). *Physical activity and psychological well-being*. Routledge.
- Bragina, K. R. (2004). Changes in students' psychological age parameters over the past 10 years and their relationship with depressive symptoms. *Psychiatry Archives*, 2(1), 87–90. (In Russ.).
- Clinciu, A. I. (2013). Adaptation and stress for the first year university students. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 78, 718–722.
- Creer, T. L. (1997). *Psychology of adjustment: An applied approach*. Prentice Hall.
- Doskin, V. A., Lavrentieva, N. A., Miroshnikov, N. P., & Sharai, V. B. (1973). Test of functional state differentiated self-assessment. *Voprosy Psichologii*, 19(6), 141–145. (In Russ.).
- Dressler, W. W. (1991). *Stress and adaptation in the context of culture: Depression in a southern black community*. State University of New York Press.
- Dubovitskaya, T. D., & Krylova, A. V. (2010). Methodology for studying student adaptability at a university. *Psychological Science and Education*, 2. (In Russ.).
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231–1244.
- Fisher, S., & Hood, B. M. (1987). The stress of the transition to university: A longitudinal study of psychological disturbance, absent-mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, 78, 425–441.
- Gordienko, T. I. (2018). Individual measure of first-year students' adaptability to university as expel risk predictor. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 6(6), 86. (In Russ.).
- Jones, R. (2008). *Widening participation: Student retention and success*. Higher Education Academy.
- Kashina, Yu. V. (2010). Regulatory and adaptive state in students with high adaptive abilities at the beginning and finished of the school year. *Kuban Scientific Medical Bulletin*, 8, 100–103. (In Russ.).
- Lapsley, D. K., Rice, K. G., & Shadid, G. E. (1989). Psychological separation and adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 286–294.
- Maslova, T. M., & Pokatskaya, A. V. (2020). Relationship of psychological state and level of personal stress stability of a person. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 9(2(31)), 351–353. (In Russ.).
- Mattanah, J. F., Handcock, G. R., & Brand, B. L. (2004). Parental attachment, separation-individuation, and college student adjustment: A structural equation analysis of mediational effects. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 213–225. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.51.2.213>
- Mikhail, A. (1981). Stress: A psychophysiological conception. *Journal of Human Stress*, 7(2), 9–15. <https://doi.org/10.1080/0097840X.1981.9936821>

- Sevryukova, G. A. (2006). Adaptive changes in students' functional state and performance during the learning process. *Hygiene and Sanitation*, 1, 74–76. (In Russ.).
- Simons, J. A., Kalichman, S., & Santrock, J. W. (1994). *Human adjustment*. Brown & Benchmark.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1–19.
- Tolstykh, Y. I. (2011). Criteria for assessing the success of first-year students' adaptation to a university. *University Proceedings. Volga region. Humanities*, 4, 137–142. (In Russ.).
- Voronaya, V. D., & Pronenko, E. A. (2022). Adaptation of first-year students in higher education: Meaning aspects and relation to ontological security. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 5(6), 52–66. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2022-5-6-52-66> (In Russ.).
- Voronaya, V. D., & Pronenko, E. A. (2022). To the problem of adaptation of freshmen of the humanitarian higher educational institutions. *North-Caucasian Psychological Bulletin*, 20(4), 27–43. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.4.3> (In Russ.).
- Zaripov, R. N., & Zaripova, I. R. (2011). Students adaptation at a technological university: Psychological and pedagogical aspect. *Bulletin of Kazan Technological University*, 24, 236–242. (In Russ.).

Об авторах:

Найденкова Елизавета Витальевна, студент, Южный федеральный университет (344006, РФ, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42). [ORCID, naidenova@sfedu.ru](https://orcid.org/naidenova@sfedu.ru)

Морозова Анастасия Сергеевна, студент, Южный федеральный университет (344006, РФ, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42). [ORCID, anamoroza@sfedu.ru](https://orcid.org/anamoroza@sfedu.ru)

Поступила в редакцию 17.06.2023

Поступила после рецензирования 15.08.2023

Принята к публикации 20.08.2023

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Naydenova Elizaveta V., student, Southern Federal University (105/42, Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don, 344006, RF), [ORCID, naidenova@sfedu.ru](https://orcid.org/naidenova@sfedu.ru)

Morozova Anastasia S., student, Southern Federal University (105/42, Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don, 344006, RF), [ORCID, anamoroza@sfedu.ru](https://orcid.org/anamoroza@sfedu.ru)

Received 17.06.2023

Revised 15.08.2023

Accepted 20.08.2023

Conflict of interest statement

The authors do not have any conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА



УДК 159.9.072

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-109-118>



Коммуникативные навыки студенческой молодёжи как фактор успешной социализации в профессиональной сфере

Светлана В. Былкова ✉, Елена П. Чубова

Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

✉ svetbyl7592@rambler.ru

Аннотация

Введение. В статье раскрывается содержание понятия коммуникативной компетентности как ключевой. Подчеркивается, что коммуникативные навыки в современном информационном обществе воспринимаются как базовые. Актуальность исследования заключается в необходимости интеграции знаний, полученных обучающимися в университете. Авторы подчеркивают необходимость формирования коммуникативных навыков в учебной и воспитательной деятельности, акцентируя внимание на сбалансированном сочетании учебной и внеучебной деятельности в вузе.

Цель. Изучение интеграционных механизмов формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов, соответствующих современным запросам работодателей.

Материалы и методы. В исследовании были использованы: Анкета по оценке основных параметров работы в команде и Опросник Р. М. Белбина, шкала «Способность к публичному выступлению», методики «Критерии оценки информативности речи», «Критерии оценки убеждающей речи» и «Самоанализ выступления».

Результаты исследования. Выявлен приоритет деятельностного подхода и индивидуализации образовательного процесса, базирующегося на активных методах обучения, обеспечивающих активизацию познавательной деятельности обучающихся. Так, студенты, освоившие предлагаемые им учебные модули, способны верно маркировать ситуацию общения, выбирать адекватные коммуникативной ситуации тактики вербального поведения на любом уровне общения.

Обсуждение и заключение. Формирование коммуникативных навыков будущих специалистов осуществляется как при изучении студентами разнообразных дисциплин коммуникативной направленности, так и в результате их участия во внеучебной деятельности, связанной с разнообразными формами воспитательной работы, реализуемыми в университете, а также закрепляется в процессе прохождения различных видов практик.

Ключевые слова: компетенции, социализация, профессиональные компетенции, компетентностный подход, коммуникативные навыки, интегрированные формы коммуникации

Для цитирования: Былкова, С. В., Чубова, Е. П. (2023). Коммуникативные навыки студенческой молодёжи как фактор успешной социализации в профессиональной сфере. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(4), 109–118. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-109-118>

Communicative Skills of Students as a Factor of Successful Socialization in the Professional Sphere

Svetlana V. Bylkova ✉, Elena P. Chubova

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ svetbyl7592@rambler.ru

Abstract

Introduction. The article considers the content of the “communicability” notion as a key competence. In the modern world, communication skills are often perceived as essential ones. The need to integrate university knowledge explains the value of the research topic. We believe that the development of communication skills in the educational environment is of great importance. Moreover, a special attention should be given to the balanced combination of class and extracurricular activities at the university.

Purpose. We will study future specialists’ integrative mechanism of communicability development, corresponding to the requests of employers.

Materials and Methods. We used the following methods: Questionnaire to assess the basic parameters of teamwork, The Belbin test, the “Public Speaking Skill” Scale, as well as the “Criteria to Assess the Informativeness of Speech”, the “Criteria to Assess Persuasive Speech” and the “Self-Analysis of Public Speaking” methods.

Results. We identified a priority of activity approach and individualization of the educational process, which are built on the active teaching methods providing the activation of students’ cognitive work. Thus, students who master the specified learning modules can correctly grade communicative situations, choose reasonable strategies of verbal behaviour for communicative situations on any level of discourse.

Discussion and Conclusion. The development of communicative skills by future specialists is accomplished both in the study of various communication subjects and as a result of participation in extracurricular activities. This activity is associated with forms of university discipline work and is consolidated in the course of different practice classes.

Keywords: competencies, socialization, professional competence, competency building approach, communication skills, integrated forms of communication

For citation: Bylkova, S. V., Chubova, E. P. (2023). Communicative Skills of Students as a Factor of Successful Socialization in the Professional Sphere. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(4), 109–118. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-4-109-118>

Введение

Современное общество, жизнь которого протекает в цифровой среде, ощутило острый дефицит коммуникативных навыков у специалистов в различных областях деятельности. Это определяет важность развития у студентов, будущих специалистов, таких аспектов коммуникации как: знаний основ устной и письменной коммуникации и специфики Интернет-общения как особого вида взаимодействия современного человека; умения осознавать мировоззренческие позиции собеседников; навыков ведения деловой коммуникации с учётом специфики командной работы и умения организовать результативный диалог, продуктивный монолог и корректировать поведения с учётом ролевых позиций в зависимости от производственных задач и целевых установок членов профессионального коллектива. Эффективность решения задач профессиональной направленности прямо пропорционально зависит от качества взаимодействия с людьми в конкретных социокультурных и профессиональных ситуациях (Bylkova, Chubova & Kolmakova, 2018; Bylkova & Chubova, 2020).

В современных условиях непрерывной трансформации вузовского образования, связанной как с содержательными, так и с методическими аспектами, изучение проблем социализации молодых людей, ориентированных на профессиональную деятельность в любом секторе, имеет важное теоретическое и практическое значение (Kovtunen, Bylkova, Borisenko, Minakova & Rogacheva, 2018; Kovtunen, Bylkova, Kudryashov & Korman, 2021). Перед преподавателями высшей школы поставлена сложная задача: сформировать личность будущего профессионала, владеющую специфическим набором компетенций и личностных качеств, среди которых способность к интеллектуальному поиску и высокая способность адаптироваться в сложных профессиональных ситуациях; самостоятельность в принятии решений и способность нести за них индивидуальную ответственность; способность занимать активную жизненную позицию; умение работать в команде, занимая различные роли; коммуникативная и профессиональная компетентности (Özgan, 2015). Именно таков запрос современных работодателей. Для его выполнения необходима реализация хорошо продуманной воспитательной работы, органично вписывающейся как в учебную, так и во внеучебную деятельность обучающихся, поскольку именно

социально-воспитательная среда университета содействует социализации молодого поколения, предоставляя различные возможности для саморазвития и самореализации.

Как и каждый процесс, социализация имеет свой результат — воспитанность, социальное самоопределение и социализация. Это позволяет нам в качестве основных критериев социализации обозначить способность действовать определенным образом в процессе выполнения своих профессиональных задач и интеллектуальность.

В университете процесс социализации приобретает новый статус, испытывая на себе влияние различных факторов: мировые тенденции развития общества, реально существующая ценностная шкала конкретного социума и нормы в сфере образования. Они формируют вектор развития высшего образования в государстве.

Но не стоит забывать и о влиянии региональных особенностей на вузовское образование, поскольку областная (краевая) культурная среда, этнический состав населения региона, преобладающие конфессии, да и специфика организации процесса обучения в высших учебных заведениях, особенности информационно-образовательной среды вузов накладывают отпечаток на функционирование университетов.

Так как процесс социализации в высшей школе условно можно представить двумя периодами: адаптационным (студенты 1 и 2 курсов приспосабливаются к жизни в университете) и профессионально специализированным (студенты 3–5 курсов постигают азы будущих профессий), то отметим и влияние на социализацию профессорско-преподавательского состава, выступающего в качестве наставников и тьюторов, и возникающих в процессе осуществления образовательной деятельности различных отношений между обучающимися (межличностные и групповые, формальные и неформальные).

Мы убеждены, что социализация — процесс двусторонний, так как молодой человек, погружаясь в социальную среду, приобретает социальный опыт, и, активно включаясь в социокультурную среду вуза, воспроизводит систему социальных связей. Формирование социального и профессионального в том числе опыта не представляется возможным без коммуникации (Фокина, 2019). В научной литературе часто термины «общение» и «коммуникация» выступают как синонимические. В данном исследовании под коммуникацией понимаются все существующие способы социальных связей и взаимосвязей. Развитие социального взаимодействия происходит наряду с развитием коммуникативных навыков — автоматически выполняемых компонентов сознательной коммуникативной деятельности.

Для коммуникативных процессов в университете характерен информационный обмен (на вертикальном и горизонтальном уровнях) между всеми участниками образовательного поля. Значимое воздействие друг на друга оказывают участники вертикальной коммуникации в учебном процессе — преподаватели и студенты. Горизонтальные информационные потоки возникают и среди обучающихся, и в преподавательском взаимодействии (Былкова и Чубова, 2020).

Горизонтальное и вертикальное информационное взаимодействие способствует развитию коммуникативных навыков, позволяющих говорить о способности студентов воспринимать, использовать, сохранять, запоминать и передавать информацию другим субъектам научного и профессионального взаимодействия.

Мировая наука изучила различные аспекты формирования коммуникативных навыков в образовательном процессе с позиций педагогики и психологии (Claessens, 2016). Последние исследования в области социального взаимодействия обозначили сущность коммуникативных умений, выявили факторы, влияющие на их развитие, и предложили методы формирования коммуникативных навыков и умений, сфокусировав внимание на эффективности диалогового взаимодействия (Popescu-Mitroi, Todorescu & Greculescu, 2015).

Однако можно утверждать, что до сих пор предметное содержание вузовских тематических программ не всегда адекватно соотносится с применением в педагогической практике методов, способствующих формированию диалогических навыков у студентов. Сформулированное противоречие обусловило выбор темы нашего исследования. Сфокусируем внимание на проблеме, обозначив её следующим образом: каков спектр необходимых педагогических условий, призванных обеспечить высокий уровень эффективности формирования диалогических навыков? В качестве объекта исследования выступают коммуникативные навыки, обеспечивающие эффективность социализации в профессиональной сфере, а предмета — процесс формирования коммуникативных навыков у студентов вуза.

Отправной точкой исследования послужила гипотеза: эффективность формирования диалогических навыков обеспечивается благодаря спектру психолого-педагогических условий:

- формирование коммуникативных навыков у обучающихся в результате гармоничного сочетания разнообразных форм учебной и внеучебной деятельности, обеспечивающих на разных этапах социализацию будущих профессионалов;
- организация совместной деятельности педагогического коллектива и студентов, позволяющей формировать личность будущих профессионалов с учетом запросов работодателей;
- формирование информационно-образовательной среды и социально-культурной среды как одного из ключевых факторов эффективного развития социализации студентов.

Обратившись к проблеме формирования коммуникативных навыков, авторы проанализировали некоторые исследования отечественных и европейских ученых, в которых раскрываются понятия «компетенция» и «ком-

петентность» и характеризуется их содержательное наполнение, сместив фокус внимания. на социальную компетентность (Junge, Valkenburg, Dekovic & Branje, 2020). Признали справедливость утверждения о том, что в формировании коммуникативных навыков и умений преуспевают педагоги, обладающие высоким уровнем сформированности профессиональных компетенций (Greculescu, Todorescu, Popescu-Mitroi & Fekete, 2014) и применяющие проектные технологии обучения, которые повышают уровень овладения студентами всего спектра профессиональных компетенций (Crawford, Higgins & Hilburn, 2020).

Формирование коммуникативных навыков не представляется возможным без использования коммуникативного подхода, реализуемого через решение коммуникативных задач, анализ смыслов и символов делового общения, моделирование коммуникативных ситуаций в преподавании дисциплин гуманитарной и профессиональной направленности. Включение педагогического метода анализа конкретных ситуаций в практические занятия способствует формированию умений и навыков решения задач профессиональной направленности.

Формируются коммуникативные навыки у будущих специалистов при освоении нескольких учебных дисциплин: «Культура электронной деловой переписки», «Деловая коммуникация», «Деловая риторика и корпоративная культура», «Деловые культуры в международном бизнесе», «Интернет-коммуникации», «Документирование управленческой деятельности», «Коммуникация в социальных сетях».

Тематическое наполнение даёт возможность студентам убедиться в объективности феномена «коммуникативная компетентность». Практика образовательной деятельности университета показала, что для плодотворной работы по формированию и развитию коммуникативной компетентности важна сумма знаний, полученных при изучении некоторых учебных дисциплин. Базовой основой их формирования стали рабочие программы и учебно-методические комплексы, разработанные профессорско-преподавательским составом высшего учебного заведения. Отметим, что взаимодополняющее содержание различных модулей — источник и одновременно механизм интеграционных процессов, участвующих в формировании коммуникативной компетентности (Антропова, 2016).

Образовательная практика в рамках дисциплины «Деловая коммуникация» базируется на разнообразных формах и методах, позволяющие узнать о тонкостях деловой переписки, особенностях подготовки и проведения делового совещания, техниках телефонных переговоров. Особое внимание в этом модуле уделяется ошибкам восприятия и искажения информации, знаниям о коммуникативных и личностных барьерах.

Особый интерес в изучении дисциплины представляет раздел «Прагматика делового общения». Студенты, отметив, что эффективность труда руководителя в большей степени зависит от умения руководить подчиненными, нежели от умения решать профессиональные задачи, с интересом изучают виды психологического влияния; методы и приёмы убеждения; анализируют манипулятивные тактики и стратегии в контексте манипулирования подчиненными, коллегами; собранием или совещанием, осваивают основные техники психологического самбо (техника испорченной пластинки, техника бесконечного уточнения, техника внешнего согласия и другие); основы самопрезентации и имиджа участников профессионального общения.

Преподаватели, отвечающие за реализацию этого курса, активно используют ролевые, имитационные, организационно-деятельностные игры (проблемные, проблемно ориентированные, апробационно-поисковые деловые игры), уделяя особое внимание ролевым целям и взаимодействию участников деловых игр. Содержание имитационных игр отличается от ролевых, так как первые могут быть реализованы с той же игровой процедурой на объектах других классов, различных по структуре и целевому назначению, экономическому и физическому содержанию.

Так как в организационно-деятельностных играх акцент делается на кризисные для системы состояния, то это позволяет обеспечить высокую мотивацию студентов к выработке решений, выводящих систему из кризисной ситуации. Руководство играми такого типа также характеризуется некоторыми специфическими чертами: оно представлено специалистами-практиками различных направлений, выполняющих разные функции в игровом поле. Так, руководитель-исследователь несёт ответственность за получение решения поставленной задачи; руководитель-организатор обеспечивает коллективную деятельность обучающихся и их межличностную и межгрупповую коммуникации на всех этапах решения поставленной перед группой задачей. Организационно-деятельностные игры иногда заканчиваются отрицательным результатом, так как в играх подобного рода нет требования — стопроцентное устранение проблемы, то есть получение конкретного продуктового результата.

Обозначенные формы работы позволяют формировать у будущих профессионалов специальные умения, среди которых грамотно выстроенная коммуникация, проявление при взаимодействии с коллегами и подчиненными лидерских способностей; выбор ориентира в производственных конфликтах; критическая оценка вероятных последствий собственных решений, а также плодотворное взаимодействие с равными по должности. Всё это становится возможным благодаря тому, что в таких играх имитируется работа управленцев, решающих комплексные задачи на основе фактической информации о социально-коммуникативных системах, а разграничение позиционных целей обусловлено различием интересов обучающихся. Кроме того, предусмотрена многовариантность решений и используется совместная деятельность при принятии окончательных решений.

Цель освоения дисциплины «Интернет-коммуникации» — развитие способности разбираться в многообразных формах и жанрах Интернет-взаимодействия, специфического явления в коммуникативном пространстве общества. Освоив содержание дисциплины, студенты умеют классифицировать формы и жанры Интернет-коммуникации по различным признакам:

- осуществлять интернет-коммуникацию в соответствии с этическими нормами, коммуникативными и языковыми нормами и правилами межкультурного взаимодействия;
- осуществлять самопрезентацию с учетом особенностей виртуального пространства;
- критически оценивать собственные и чужие высказывания (тексты), создаваемые в ходе интернет-коммуникации, в аспекте соблюдения коммуникативных и языковых норм;

Особой популярностью у студентов пользуются два модуля обозначенной дисциплины — «Этика интернет-коммуникаций» и «Самопрезентация личности в Интернет-коммуникациях». Интерес молодого поколения к этим темам объясним, так как в рамках первого модуля особое внимание уделяется коммуникативным рискам в Интернет-среде, формам проявления вербальной и невербальной агрессии в Интернет-пространстве, способам защиты от буллинга и речевой культуре в Интернет-коммуникациях. Внимание обучающихся фокусируется и на допустимом и недопустимом в оффлайн- и онлайн-коммуникации, правилах веб-форумов, блог-сообществ, социальных сетей и т.д. Не остаются без внимания и такие сетевые жанры, как флуд, флейм, и форма социальной провокации сетевого общения — троллинг. Модуль «Самопрезентация личности в Интернет-коммуникациях» ориентирован на лингвистическую и психолингвистическую составляющую коммуникативного процесса. Преподаватели раскрывают секреты выбора имени пользователя (ник), профиля и аватара; взаимосвязи Я-концепции и образ Я. Особую значимость приобретают тренинги академического и творческого письма, на которых студенческие тексты подвергаются критическому анализу как со стороны экспертов, так и одноклассников. Обучающиеся исследуют особенности словарного запаса авторов текстов, способность к языковой игре, определяют степень связности и корректность оформления текстов различных жанров, фокусируя внимание и на тональности высказываний. Прделанная работа позволяет овладеть навыками ориентирования среди разнообразных форм и жанров Интернет-коммуникаций; стилистического анализа текста Интернет-коммуникаций; а также рефлексии над собственными коммуникативными намерениями и способами их достижения в виртуальном пространстве. Полученный опыт, по словам студентов, помогает нивелировать сложности в профессиональном общении, обеспечивая эффективность социализации.

Дисциплина «Деловые культуры в международном бизнесе» нацелена на формирование у обучающихся знаний о деловых культурах разных субъектов современных мировых процессов и формирование на этой основе практических навыков и умений межкультурных взаимодействий. В результате обучения студенты приобретают навыки осуществления профессионального общения с соблюдением норм и правил международного делового этикета; применения техник и приемов эффективного общения в профессиональной деятельности; использования приемов саморегуляции поведения в процессе межличностного общения; умение получать и обрабатывать нужную информацию, оценивать, сравнивать и усваивать её; умение принимать решения и аргументировано отстаивать свою точку зрения в корректной форме; поддерживать деловую репутацию; организовывать деловое общение в межличностном и межкультурном взаимодействии с деловыми партнерами.

Безусловного внимания заслуживает дисциплина «Документирование управленческой деятельности», в рамках которой осваиваются базовые понятия, характеристики, проблемы организации управленческой и офисной деятельности, основные виды и системы управленческой документации и правила её оформления.

Особая роль в этом модуле отводится практическим занятиям, которые ориентированы на выполнение конкретных действий по подготовке и оформлению тех или иных видов управленческих документов. В результате освоения учебной дисциплины студенты овладевают принципами и методами создания справочно-информационных средств к документам; приобретают навыки работы с документами с учётом правил подготовки управленческих документов и ведения деловой переписки. Кроме того, на занятиях активно задействованы и тренинги, позволяющие отрабатывать на практике технологии предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций, возникающих в процессе профессионального взаимодействия, совместно со специалистами-экспертами и преподавателями студенты анализируют стратегии поведения в конфликтных ситуациях и рассматривают стили разрешения

конфликтов. Активное использование в учебном процессе игровых технологий помогает студентам изучать и постигать стратегические и тактические приёмы ведения дискуссий и дебатов (Bylkova, Chubova & Kudryashov, 2021).

Еще одной важной составляющей в формировании коммуникативной компетенции является прохождение обучающимися различных видов практик. Производственная практика нацелена на закрепление теоретических знаний, полученных на лекциях и семинарских, лабораторных занятиях, и получение возможности приобрести начальный опыт профессиональной деятельности, то есть создает условия для формирования профессиональных компетенций.

Не будем забывать о том, что формируется практический опыт студентов, будь то профессиональный, культурный или социальный, прежде всего в образовательной среде, выступающей лакмусовой бумажкой не только образовательных, но и воспитательных процессов вуза.

Социокультурная среда, базирующаяся на социально-культурной инфраструктуре вуза, представляет собой часть общеуниверситетской среды, в структуре которой можно выделить внеучебную деятельность, включающую два компонента, гармонично дополняющих друг друга: культурно-образовательную и досуговую деятельности. Каждая из них реализует свои задачи и формирует определенный набор компетенций. Внеучебная деятельность представлена широким спектром традиционных и самостоятельно инициированных студентами или преподавателями мероприятий. Первостепенное значение приобретают именно нетрадиционные мероприятия, проводимые по инициативе студентов и при их активном участии в подготовке и реализации:

- многочисленные литературные гостиные, дискуссионные клубы, конкурсы ораторского мастерства, цель которых — формировать навыки организации и ведения и дискуссий; развивать коммуникативные способности обучающихся и правовую и социальную культуры;

- научные кружки, развивающие у студентов навыки междисциплинарного подхода в освоении профессиональной образовательной программы, критического анализа научных позиций, формирующие умение делать самостоятельные научные выводы;

- исследовательская деятельность в научно-технической библиотеке вуза, которая осуществляет информационное и документное обеспечение образовательного процесса; создаёт благоприятные условия для самостоятельной учебной деятельности, обеспечивая индивидуальные запросы своих пользователей по всем отраслям знаний;

- участие в работе Центра развития добровольчества, который координирует действия студентов-волонтеров при проведении массовых университетских, городских, областных и всероссийских мероприятий.

Кроме того, многие студенты становятся участниками профильных студенческих отрядов. Такая система гарантирует каждому студенту временное или постоянное трудоустройство.

Активное участие студентов в перечисленных мероприятиях свидетельствует о увеличении степени понимания себя обучающимися, их самоопределении и самореализации, то есть о моделировании собственной личности. Личностная мотивация способствует получению и развитию разнообразных социальных навыков, таких как налаживание и поддержание социальных контактов, навыка управления межличностными отношениями, навыка убеждения в собственной правоте, навыка создания коллектива единомышленников и грамотного руководства им. Таким образом, можно говорить о формировании у студентов четырёх базовых компонентов эмоциональной компетентности: эмпатии, саморегуляции, регуляции межличностных отношений и рефлексии (Юсупова, 2006). Безусловно, социальные установки, пропагандируемые в образовательном учреждении, влияют на использование коммуникативных навыков в учебной и профессиональной деятельности и на модель поведения в профессионально ориентированных ситуациях.

Социокультурная среда образовательного учреждения является посредником между личностью и окружающим миром, обеспечивает студенту возможность наиболее адекватно войти в социокультурное пространство общества. Гуманитарная среда вуза, как часть общей социально-культурной среды, формирует не отдельные знания и навыки, а личную информационную культуру студентов как базовый элемент социальной адаптации, как часть профессиональной культуры будущих специалистов, обладающих развитым эмоциональным интеллектом.

Материалы и методы

Уровни сформированности коммуникативных навыков у обучающихся различных факультетов выявляются в финальной части образовательного процесса — во время прохождения производственной практики.

Ключевые показатели коммуникативной компетентности измеряются на первом курсе (при знакомстве с первой дисциплиной, нацеленной на развитие коммуникативных навыков) и четвертом курсе по завершении производственной практики.

Всего в исследовании приняло участие 264 студента. В качестве респондентов приняли участие как первокурсники, так и выпускники-бакалавры.

В исследовании были применены следующие методики:

- анкета по оценке основных параметров работы в команде;
- опросник Р. М. Белбина, результаты которого помогают определить характерные черты поведения каждого студента – участника групповой работы;
- шкала «Способность к публичному выступлению»;
- методика «Критерии оценки информативности речи»;
- методика «Критерии оценки убеждающей речи»;
- методика «Самоанализ выступления».

Результаты исследования

Результаты сочетания работы педагогов совместно с представителями работодателей, принимавших участие в учебно-воспитательном процессе, а также самообразования студентов, погруженных в социокультурную среду университета, представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Критерии оценки коммуникативных навыков

Количество студентов	Критерий	Навык не развит		Навык развит недостаточно		Навык развит	
264	Навык общения	24,0 % (64 чел.)	15,0 % (40 чел.)	26,8 % (70 чел.)	27,0 % (71 чел.)	49,2 % (130 чел.)	58,0 % (153 чел.)
264	Умение договариваться	22,3 % (59 чел.)	18,0 % (48 чел.)	49,2 % (130 чел.)	43,0 % (113 чел.)	28,5 % (75 чел.)	39,0 % (103 чел.)
264	Навык конструктивной критики	22,3 % (59 чел.)	20,0 % (53 чел.)	49,2 % (130 чел.)	42,0 % (111 чел.)	28,5 % (75 чел.)	38,0 % (100 чел.)
264	Умение видеть личность в определённой командной роли	22,0 % (58 чел.)	18,0 % (48 чел.)	45,8 % (121 чел.)	40,0 % (105 чел.)	32,0 % (85 чел.)	52,0 % (153 чел.)
264	Умение формулировать цель речи	26,5 % (70 чел.)	15,0 % (40 чел.)	49,2 % (130 чел.)	40,0 % (105 чел.)	24,2 % (64 чел.)	45,0 % (119 чел.)
264	Умение расставлять акценты в выступлении	24,0 % (64 чел.)	18,0 % (48 чел.)	45,8 % (121 чел.)	37,0 % (97 чел.)	30,0 % (79 чел.)	45,0 % (119 чел.)
264	Умение устанавливать контакт с аудиторией	22,0 % (58 чел.)	15,0 % (40 чел.)	49,2 % (130 чел.)	33,0 % (71 чел.)	18,7 % (76 чел.)	52,0 % (153 чел.)

Данные таблицы 1 наглядно демонстрируют приоритет деятельностного подхода и индивидуализации образовательного процесса, базирующегося на активных методах обучения, обеспечивающих активизацию познавательной деятельности обучающихся.

Таблица 2

Результаты взаимодействия педагогов и обучающихся

Количество студентов	Критерий	Навык не развит		Навык развит недостаточно		Навык развит	
264	Удовлетворённость от участия в командной деятельности	23,5 % (62 чел.)	7,5 % (19 чел.)	34,8 % (92 чел.)	43,5 % (115 чел.)	41,6 % (110 чел.)	49,0 % (130 чел.)
264	Умение выступать перед публикой	8,3 % (22 чел.)	7,5 % (19 чел.)	53,0 % (140 чел.)	49,0 % (130 чел.)	38,7 % (102 чел.)	43,5 % (115 чел.)
264	Умение использовать техники, помогающие запомнить информацию	16,0 % (42 чел.)	7,5 % (19 чел.)	51,5 % (136 чел.)	49,0 % (130 чел.)	38,7 % (102 чел.)	43,5 % (115 чел.)
264	умение использовать техники, помогающие обосновать доводы и использовать аргументы	22,0 % (58 чел.)	11,0 % (130 чел.)	49,0 % (130 чел.)	50,0 % (132 чел.)	29,0 % (77 чел.)	39,0 % (102 чел.)
264	Умение обеспечить понимание слушателями моей речи	22,0 % (58 чел.)	9,0 % (25 чел.)	47,0 % (124 чел.)	56,0 % (149 чел.)	31,0 % (82 чел.)	34,0 % (90 чел.)

Продолжение таблицы 2

Количество студентов	Критерий	Навык не развит		Навык развит недостаточно		Навык развит	
264	навык установления контактов в группе и вне группы	22,0 % (58 чел.)	13,3 % (35 чел.)	49,2 % (130 чел.)	50,4 % (133 чел.)	28,8 % (76 чел.)	36,3 % (96 чел.)
264	навык ставить себя в позицию руководителя	16,0 % (42 чел.)	7,2 % (19 чел.)	45,4 % (120 чел.)	48,9 % (129 чел.)	38,6 % (102 чел.)	43,9 % (116 чел.)

Результаты взаимодействия педагогов и обучающихся, представленные в таблице 2, говорят о том, что студенты, освоившие модули, ориентированные на развитие коммуникативных навыков, способны верно маркировать ситуацию общения, выбирать адекватные коммуникативной ситуации тактики вербального поведения (с применением формул межличностной и деловой коммуникации) на любом уровне общения.

Обсуждение и заключение

Большинство исследовательских работ других авторов по данной проблеме содержало неоспоримый тезис о важности диалогического взаимодействия всех участников образовательного процесса, поскольку продуктивная коммуникация выступает залогом успешного формирования коммуникативной компетентности (Kovtunen, Bylkova, Borisenko, Minakova & Rogacheva, 2018).

Некоторые зарубежные исследователи говорят о необходимости бизнес-адаптации высших учебных заведений к требованиям постоянно меняющейся образовательной парадигмы, нацеленной на сближение с уровнем компетенций, диктуемом рынком труда (Rodríguez-Lopez, Souto & Noblejas, 2019).

Коммуникация в рамках образовательного процесса выступает одним из определяющих факторов профессионального развития студентов. Коммуникативная компетенция, являясь по сути интегративной, нацелена на достижение практического результата в любой форме делового взаимодействия, что в свою очередь оказывает стимулирующее воздействие на всестороннее развитие личности обучающегося (Трофимова, 2012).

Так, взаимодействие между преподавателем и студентом является непрерывным диалогом, в котором они наблюдают, осмысливают намерения друг друга и реагируют на них. Всем участникам образовательного процесса необходимо прикладывать усилия для комфортного и эффективного сотрудничества.

Таким образом, формирование коммуникативных навыков будущих специалистов осуществляется как при изучении студентами разнообразных дисциплин коммуникативной направленности, так и в результате их участия во внеучебной деятельности, связанной с разнообразными формами воспитательной работы, реализуемыми в университете, а также закрепляется в процессе прохождения различных видов практик.

Список литературы

- Антропова, Л. В. (2016). Интеграционные механизмы в формировании коммуникативной компетентности будущих менеджеров. *Вестник череповецкого государственного университета*, 6(75), 125–130.
- Трофимова, Г. С. (2012). *Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты*. Удмуртский государственный университет.
- Фокина, О. С. (2019). *Формирование коммуникативной компетенции студентов в условиях интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе*. [Кандидатская диссертация]. Томский государственный педагогический университет.
- Юсупова, Г. В. (2006). *Состав и измерение эмоциональной компетентности* [Кандидатская диссертация]. Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет.
- Bylkova, S. V., & Chubova, E. P. (2020). Role-playing models in the vocational education of future agribusiness experts. *E3S Web of Conferences*, 175, 15016. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202017515016>
- Bylkova, S. V., Chubova, E. P., & Kolmakova, V. V. (2018). Investigations research of social problems. *Electronic scientific journal*, 9(3), 74–96. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2018-3-74-96>
- Claessens, L. (2016). Beginning and experienced secondary school teachers' self-and student schema in positive and problematic teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 55, 88–99.
- Crawford, E. O., Higgins, H. J., & Hilburn, J. (2020). Using a global competence model in an instructional design course before social studies methods: A developmental approach to global teacher education. *The Journal of Social Studies Research*, 44, 367–381.
- Greculescu, A., Todorescu, L. L., Popescu-Mitroi, M. M., & Fekete, A. C. (2014). Oral communication competence and higher technical engineering. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 128, 169–174.

Junge, C., Valkenburg, P. M., Dekovic, M., & Branje, S. (2020). The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development Author links open overlay panel. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 45. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>

Kovtunen, I. V., Bylkova, S. V., Borisenko, V. A., Minakova, N. A., & Rogacheva, V. I. (2018). Interview as a genre of new media communication: Rhetorical relations and pragmatic effects. *XLINGUA*, 11, 2, 95–105. <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.02.08>

Kovtunen, I. V., Bylkova, S. V., Kudryashov, I. A., & Korman, E. A. (2021). Scenarios for unison text unfolding in Russian blogosphere. *Scientific Dialogue*, 2, 79–94. <https://doi.org/10.24244/2227-1295-2021-2-79-94>

Özgan, H. (2015). The usage of domination strategies in conflicts between the teachers and students: A case study. *Educational Research and Reviews*, 11(4), 146–152.

Popescu-Mitroi, M. M., Todorescu, L. L., & Greculescu, A. (2015). The impact of psycho-pedagogical training on communicative competence. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 191, 2443–2447. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.723>

Rodríguez-Lopez, A., Souto, J. E., & Noblejas, M. L. A. (2019). Improving teaching capacity to increase student achievement: The key role of communication competences in Higher Education Studies in Educational Evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 205–213.

References

Antropova, L. V. (2016). Integration mechanisms in future managers' communicative competence development. *Cherepovets State University Bulletin*, 6(75), 125–130. (In Russ.).

Bylkova, S. V., & Chubova, E. P. (2020). Role-playing models in the vocational education of future agribusiness experts. *E3S Web of Conferences*, 175, 15016. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202017515016>

Bylkova, S. V., Chubova, E. P., & Kolmakova, V. V. (2018). Investigations research of social problems. *Electronic scientific journal*, 9(3), 74–96. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2018-3-74-96>

Claessens, L. (2016). Beginning and experienced secondary school teachers' self- and student schema in positive and problematic teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 55, 88–99.

Crawford, E. O., Higgins, H. J., & Hilburn, J. (2020). Using a global competence model in an instructional design course before social studies methods: A developmental approach to global teacher education. *The Journal of Social Studies Research*, 44, 367–381.

Fokina, O. S. (2019). *Formation of students' communicative competence in the conditions of intellectual and communicative interaction of educational process subjects at the university*. [Candidate dissertation]. Tomsk State Pedagogical University. (In Russ.).

Greculescu, A., Todorescu, L. L., Popescu-Mitroi, M. M., & Fekete, A. C. (2014). Oral communication competence and higher technical engineering. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 128, 169–174.

Junge, C., Valkenburg, P. M., Dekovic, M., & Branje, S. (2020). The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development Author links open overlay panel. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 45. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>

Kovtunen, I. V., Bylkova, S. V., Borisenko, V. A., Minakova, N. A., & Rogacheva, V. I. (2018). Interview as a genre of new media communication: Rhetorical relations and pragmatic effects. *XLINGUA*, 11, 2, 95–105. <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.02.08>

Kovtunen, I. V., Bylkova, S. V., Kudryashov, I. A., & Korman, E. A. (2021). Scenarios for unison text unfolding in Russian blogosphere. *Scientific Dialogue*, 2, 79–94. <https://doi.org/10.24244/2227-1295-2021-2-79-94>

Özgan, H. (2015). The usage of domination strategies in conflicts between the teachers and students: A case study. *Educational Research and Reviews*, 11(4), 146–152.

Popescu-Mitroi, M. M., Todorescu, L. L., & Greculescu, A. (2015). The impact of psycho-pedagogical training on communicative competence. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 191, 2443–2447. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.723>

Rodríguez-Lopez, A., Souto, J. E., & Noblejas, M. L. A. (2019). Improving teaching capacity to increase student achievement: The key role of communication competences in Higher Education Studies in Educational Evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 205–213.

Trofimova, G. S. (2012). *Pedagogical communicative competence: Theoretical and applied aspects*. Udmurt State University. (In Russ.).

Yusupova, G. V. (2006). *Composition and measurement of emotional competence*. [Candidate dissertation]. Tatar State University of Humanities and Education. (In Russ.).

Об авторах:

Былкова Светлана Викторовна, доцент, заведующий кафедрой «Документоведение и языковая коммуникация», Донской государственный технический университет (344003, РФ, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-7592-1111), svetbyl7592@rambler.ru

Чубова Елена Павловна, доцент кафедры «Документоведение и языковая коммуникация», Донской государственный технический университет (344003, РФ, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-7592-1111), chubova@list.ru

Поступила в редакцию 15.07.2023

Поступила после рецензирования 3.08.2023

Принята к публикации 04.08.2023

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Bylkova Svetlana V., Associate Professor, Head of the “Documentation and Language Communication” Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-7592-1111), svetbyl7592@rambler.ru

Chubova Elena P., Associate Professor of the “Documentation and Language Communication” Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-7592-1111), chubova@list.ru

Received 15.07.2023

Revised 3.08.2023

Accepted 04.08.2023

Conflict of interest statement

The authors do not have any conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.