

Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология

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





Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология

Рецензируемый научный журнал (издается с 2017 года)

eISSN 2658-7165

DOI: 10.23947/2658-7165

Том 6, № 6, 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 включен в перечень рецензируемых научных изданий, в котором должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Перечень ВАК) по следующим научным 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	30.12.2023





Innovative science: psychology, pedagogy, defectology

Peer-reviewed scientific journal (published since 2017)

eISSN 2658-7165

DOI: 10.23947/2658-7165

Vol. 6, no. 6, 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 is included in the List of the leading peer-reviewed scientific publications (Higher Attestation Commission under the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation), where basic scientific results of dissertations for the degrees of Doctor and Candidate of Science in scientific specialties and their respective branches of science should be published.

The journal publishes articles in the following fields of science:

- General psychology, personality psychology, history of psychology (psychological sciences)
- Psychophysiology (psychological sciences)
- Psychophysiology (biological sciences)
- Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments (psychological sciences)
- Social psychology, political and economic psychology (psychological sciences)
- Age psychology (psychological sciences)
- Correctional Psychology and Defectology (psychological sciences)
- General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

Indexing

RSCI, CyberLeninka

Name of the body that registered the publication

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

Founder and publisher

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Don State Technical University (DSTU)

Periodicity

6 issues per year

Address of the founder and publisher

1, Gagarin sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation

E-mail

inovppd@gmail.com

Telephone

+ 7(908)–506–1906

Website

<https://inov-ppd.ru>

Date of publication

30.12.2023



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 Белянин, доктор филологических наук, профессор, Университет Торонто (Торонто, Канада);

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

Марина Блувштейн, доктор философских наук, профессор, Центр адлеровской 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 Абрахимова, 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 (Yerevan, 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

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Арт-терапевтические методы работы психолога с тревожными подростками в образовательном учреждении** 10
Людмила В. Косикова

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- Трансформация жизненных планов личности в зрелом возрасте** 18
Татьяна Н. Щербакова, Ольга М. Иноземцева
- Особенности ассертивности юношей и девушек с различными копинг-стратегиями** 27
Елена Ю. Кольчик
- Связь функциональных ролей и их психологических предикторов при решении двигательных задач в совместной мыслительной деятельности** 35
Алла К. Белоусова, Юлия М. Качан
- Способны ли отрицательные фразы вызывать негативную эмоциональную оценку: результаты экспериментального исследования** 44
Галина А. Андреева
- Личностные черты и ценности мужчин и женщин с разной выраженностью ориентации на избегание успеха** 56
Алина С. Мяжкова
- Взаимосвязь адаптации к группе и к деятельности с личностными характеристиками будущих педагогов** 63
Ирина Н. Улыбышева

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

- Сопровождение онкологических пациентов на этапе ранней реабилитации: возможности арт-терапии и постуральной коррекции** 70
Анна В. Неживова, Алена А. Катица

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИЯ

- Развитие речевой коммуникации детей старшего дошкольного возраста: применение коррекционно-развивающих педагогических технологий при умеренной и тяжелой умственной отсталости** 78
Елена В. Воробьева, Екатерина В. Ефимьева

Contents

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

- Art Therapeutic Methods of Work by a Psychologist with Anxious Teenagers
in an Educational Institution 10**
Lyudmila V. Kosikova

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY

- The Transformation of a Person's Life Plans in Mature Age 18**
Tatyana N. Shcherbakova, Olga M. Inozemtseva
- Features of Assertiveness of Boys and Girls with Different Coping
Strategies 27**
Elena Yu. Kolchik
- The Relationship of Functional Roles and their Psychological Predictors
in Solving Motor Tasks in Joint Mental Activity 35**
Alla K. Belousova, Yulia M. Kachan
- Negative Phrases Can Cause a Negative Emotional Assessment:
an Empirical Study 44**
Galina A. Andreeva
- Personal Characteristics Due to the Different Severity of the Orientation
Towards Avoiding Success in Men and Women 56**
Alina S. Myagkova
- Relationship between Adaptation to the Group and to the Activity
with the Personal Characteristics of Future Teachers 63**
Irina N. Ulybysheva

PSYCHOPHYSIOLOGY

- Support of Cancer Patients at the Stage of Early Rehabilitation: Possibilities
of Postural Correction and Art Therapy Techniques 70**
Anna V. Nezhivova, Alyona A. Kapitsa

CORRECTIONAL PSYCHOLOGY AND DEFECTOLOGY

- Development of Speech Communication of Senior Preschool Children:
Application of Correctional and Developmental Pedagogical Technologies
in Moderate and Severe Mental Retardation 78**
Elena V. Vorobyeva, Ekaterina V. Efimeva

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ



Научная статья



УДК 159.9.072.43

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-10-17>

Арт-терапевтические методы работы психолога с тревожными подростками в образовательном учреждении

Людмила В. Косикова

Южный федеральный университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 105/42

✉ kosikova_l@mail.ru

Аннотация

Введение. Тревожность является одной из наиболее распространенных проблем, с которыми сталкиваются подростки. Факторы, способствующие тревожности у подростков, могут быть связаны с личностными особенностями, социальными, биологическими факторами, экономическими условиями. Все это обуславливает актуальность темы исследования и необходимость разработки и внедрения в образовательные учреждения коррекционно-развивающей программы, способствующей снижению уровня тревожности. Новизна исследования заключается в выявлении динамики тревожности и показателей самооценки у подростков после проведения коррекционных занятий с использованием арт-терапевтических методов.

Цель. Изучение динамики тревожности подростков в процессе реализации коррекционной программы методами арт-терапии.

Материалы и методы. Для оценки тревожности использовались шкала социально-ситуативной тревоги О. Кондаша и шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера (в адаптации Ю. Л. Ханина), для измерения уровня самооценки – методика диагностики самооценки Т. Дембо – С. Рубинштейн. Полученные данные были подвергнуты статистическому анализу с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования. В исследовании приняли участие 84 подростка (от 14 до 16 лет), обучающиеся в общеобразовательной школе. После проведения занятий по коррекции тревожности у подростков с применением методов арт-терапии были выявлены достоверно значимые различия по шкалам «самооценочная тревожность», «ситуативная тревожность» и по показателю «уверенность в себе». Установлено, что уровень самооценочной и ситуативной тревожности в экспериментальной группе ниже, а уверенность в себе выше, чем в контрольной группе.

Обсуждение результатов. Программа арт-терапевтических занятий с подростками позволила не только диагностировать, но и корректировать показатели, связанные с тревожностью и самооценкой. Полученные в результате исследования данные могут быть использованы в психологическом сопровождении тревожных подростков.

Ключевые слова: тревожность, арт-терапевтические методы, подростки, самооценка, уверенность в себе, оценка тревожности

Для цитирования. Косикова, Л. В. (2023). Арт-терапевтические методы работы психолога с тревожными подростками в образовательном учреждении. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(6), 10–17, <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-10-17>

Art Therapeutic Methods of Work by a Psychologist with Anxious Teenagers in an Educational Institution

Lyudmila V. Kosikova 

Southern Federal University, 105/42, B. Sadovaya Str., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ kosikova_l@mail.ru

Annotation

Introduction. Anxiety is one of the most common problems faced by teenagers. Factors contributing to anxiety in adolescents may be related to personal characteristics, social, biological factors, and economic conditions. All this determines the relevance of the research topic and the need to develop and implement a correctional and developmental program in educational institutions that helps reduce anxiety levels. The novelty of the study lies in the identification of certain dynamics of anxiety and self-esteem indicators in adolescents after remedial classes using art therapy methods.

Purpose. The study of the dynamics of adolescent anxiety in the process of implementing a correctional program using art therapy methods.

Materials and methods. To assess anxiety, O. Kondash's social-situational anxiety scale and Ch. D. Spielberger's scale for assessing the level of reactive and personal anxiety (adapted by Yu. L. Khanin) were used; to measure the level of self-esteem, the self-esteem diagnostic technique of T. Dembo – S. Rubinstein. The obtained data were subjected to statistical analysis by using the Mann-Whitney U test.

Results. The study involved 84 teenagers (from 14 to 16 years old) studying at a secondary school. After conducting classes on the correction of anxiety in adolescents using art therapy methods, significantly significant differences were revealed on the scales of "self-esteem anxiety", "situational anxiety" and on the indicator of "self-confidence". It was found that the level of self-esteem and situational anxiety in the experimental group is lower, and self-confidence is higher than in the control group.

Discussion. The program of art therapy sessions with adolescents allowed not only to diagnose, but also to correct indicators related to anxiety and self-esteem. The data obtained as a result of the study can be used in the psychological support of anxious adolescents.

Keywords: anxiety, art therapy methods, adolescents, self-esteem, self-confidence, anxiety assessment

For citation. Kosikova, L. V. (2023). Art Therapeutic Methods of Work by a Psychologist with Anxious Teenagers in an Educational Institution. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(6), 10–17. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-10-17>

Введение

На современном этапе развития общества актуально исследование психолого-педагогических условий снижения уровня тревожности у подростков, так как высокий уровень тревожности оказывает негативное влияние на школьную успеваемость, развитие и формирование личности подростка, социальное взаимодействие и приводит к развитию психических расстройств (Астапов и Вакнин, 2023; Прихожан, 2010). В группу риска попадают ученики, которые хорошо учатся, отличаются ответственным отношением к учебе и школьной дисциплине. Однако такое благополучие часто достигается за счет значительных жертв, особенно в условиях повышенной нагрузки.

По данным исследования «Уверенность в процессе обучения», проведенного аналитической компанией Harris Insights & Analytics в сотрудничестве с LEGO Education в 2019 г., 79 % российских школьников заявили о наличии стресса, вызванного обучением в школе, далее в процентном соотношении следуют школьники Китая – 64 % и Германии – 61 %. Исследование подтвердило также, что чувство тревоги и неуверенности мешает детям и подросткам в учебе. По мнению А. М. Прихожан, источниками устойчивой тревоги могут служить как внешняя длительная стрессовая ситуация и внутренний психологический или физиологический источник по отдельности, так и сочетание внешнего и внутреннего источника стресса с его субъективной оценкой (Прихожан, 2010). Проявления тревожности характерны для подростков, чувствительных к признанию среди других. Тревожность стала более глубинной и личностной, изменились формы ее проявления. В связи с этим, организация эффективной психолого-педагогической коррекционной работы с тревожностью у подростков является актуальной проблемой.

В последние годы все больше специалистов обращают внимание на потенциальную эффективность арт-терапии как средства коррекции тревожности у подростков (Кузенко и Гаркуша, 2020; Novo, Novo Muñoz, Cuéllar–Pompa et al., 2021). В случае использования модальности визуальных искусств (рисунок, иллюстрация, живопись, коллаж, фотография и скульптура) важное значение приобретает диагностическая функция (Tafti, Azizi & Mohamadzadeh, 2021; Goldner, Lev-Wiesel & Binson, 2021), что придает данному методу универсальный и инновационный характер и отличает его от других методов арт-терапии. (Novo, Novo Muñoz, Cuéllar–Pompa et al., 2021).

Арт-терапевтическая деятельность в образовательных учреждениях за рубежом появилась в 2000 году и стала использоваться в качестве профилактической терапии, применяемой к здоровым людям. Следует отметить, данная деятельность в образовательных учреждениях США и Великобритании осуществляется арт-терапевтами, прошедшими двухгодичную программу «магистр арт-терапии», в которой важное место уделяется практической стажировке и супервизии их работы. Поскольку должности арт-терапевта в современных российских школах нет, специалист, применяющий арт-терапевтические методы или методы творческого самовыражения, должен иметь специальную подготовку в области психологического консультирования и арт-терапии (Копытин, 2012).

Исследования, ориентированные на детей и подростков в школах, сосредоточены на определении эффективности арт-терапии по отношению к подросткам с рисками суицидального поведения (Евсеевская, Белогай и Борисенко, 2020), девиантным подросткам (Мусатова, 2020), детям с ограниченными возможностями здоровья (Tang, 2021; Казанцева, 2023). Одним из приоритетных направлений сегодня является использование экологического подхода в арт-терапии в образовании (Копытин, 2021; Сусанина и Пруцков, 2022), который рассматривается значительно шире, чем взаимодействие с объектами природной среды. Однако многие вопросы теории и методологии экологической арт-терапии по-прежнему остаются недостаточно разработанными.

Арт-терапия не подталкивает подростка к внешним, «механическим» средствам разрешения проблем, а способствует «включению» его внутренних ресурсов, добавляет уверенности в своих силах. С помощью арт-терапии подростки могут выражать свои внутренние чувства безболезненно (Мусатова, 2020). Этому способствует создание ведущим атмосферы доверия, открытости и безопасности, признание уникальности каждого из участников процесса творчества. Групповая форма арт-терапии отличается от индивидуальной тем, что предполагает демократичную атмосферу, меньше зависит от арт-терапевта, позволяет решать общие проблемы детей, связана с оказанием взаимной поддержки (Джепарова и Цветкова, 2022). Длительность занятия большинства групп составляет от сорока до шестидесяти минут в зависимости поставленной проблемы. Каждый сеанс начинается с краткой регистрации, позволяющей определить основную тему и проблему конкретной группы. Исходя из групповых тем выводится фокус для творческой терапевтической работы. Участники группы совместно проводят отведенное время, занимаясь творческой работой (рисованием, живописью, изготовлением масок, коллажей, письмом), работая тихо или в оживленной беседе. Все продукты творческой деятельности ребенка предоставляются психологу. Последняя треть группового времени уходит на обмен историями, рассказами и ассоциациями с работой, а также на групповую обратную связь (Лебедева, 2019). В процессе художественной работы снижается защита, свойственная вербальному контакту, и приобретается ценный опыт и смелость исследовать и анализировать собственные эмоции, доминирующие чувства (Лебедева, 2019).

Цель исследования заключается в изучении динамики тревожности подростков в процессе реализации коррекционной программы методами арт-терапии. Мы предполагали, что коррекционная программа с использованием методов арт-терапии способствуют снижению тревожности у подростков, улучшению самооценки и повышению уровня уверенности в себе.

Материалы и методы

Для решения поставленных исследовательских задач были использованы:

- шкала социально-ситуативной тревоги Кондаша. Данная шкала оценивает ситуации, связанные со школой, общением с учителями (школьный тип тревожности); ситуации, актуализирующие представление о себе (самооценочная тревожность) и ситуации общения (межличностная тревожность);
- диагностика самооценки Т. Дембо – С. Рубинштейн (адаптация А.М. Прихожан). Данная методика основана на шкалировании личностных качеств субъектом и содержит 7 шкал: здоровье; ум, способности; характер; авторитет у сверстников; умение многое делать своими руками, умелые руки; внешность; уверенность в себе;
- шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера (в адаптации Ю. Л. Ханина). Данная шкала содержит два списка утверждений, соответствующих личностной или реактивной тревожности, для каждого из которых необходимо указать степень соответствия актуальному состоянию испытуемого.

Данные, полученные по всем трем методикам, подверглись статистическому анализу с применением U-критерия Манна-Уитни.

На диагностическом этапе исследования было проведено первичное тестирование респондентов по выбранным методикам и их разделение на контрольную и экспериментальную группы. Экспериментальная группа реципиентов, состоящая из подростков, у которых было выявлено наличие тревожности, была разделена на две группы произвольным образом численностью в 23 и 22 человека для участия в коррекционной программе.

На обобщающем этапе была разработана и проведена адаптированная коррекционная программа, направленная на снижение тревожности у подростков методами арт-терапии. Данная программа состоит из восьми занятий продолжительностью один час, проводимых один раз в неделю.

Коррекционный модуль включает три блока, куда входят упражнения на повышение самооценки, овладение навыками саморегуляции и расслабления, развитие уверенности и самоконтроля с использованием дыхательных, письменных практик, импровизации. Художественные материалы включали краски, карандаши.

На заключительном этапе исследования было проведено повторное тестирование контрольной и эмпирической групп по выбранным методикам и осуществлено сравнение результатов, полученных до и после проведения коррекционной программы.

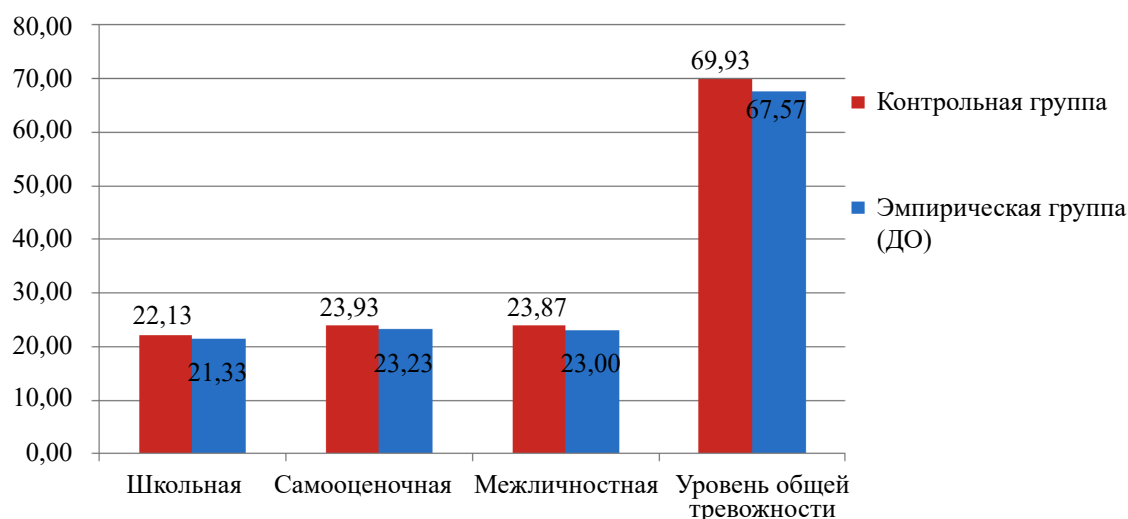
Результаты исследования

В исследовании приняли участие 84 подростка (45 девочек и 39 мальчиков), обучающихся 9-х классов (возраст 14–16 лет) муниципального бюджетного образовательного учреждения «Гимназия № 46» г. Ростова-на-Дону.

На диагностическом этапе исследования анализ полученных данных с помощью шкалы социально-ситуативной тревоги О. Кондаша показал, что в данной выборке выявлена тревожность выше нормальной у 54,0 % респондентов. Результаты диагностики не выявили тревожность у 46,3 % подростков, поэтому в дальнейшем исследовании они участия не принимали. Выборка, состоящая из оставшихся 45 подростков, у которых было выявлено наличие тревожности, была разбита на две группы произвольным образом численностью в 23 и 22 человека соответственно. Результаты распределения данных тестирования в экспериментальной и контрольной группе представлены на рисунке 1.

Рисунок 1

Средние значения типов тревожности в эмпирической группе и контрольной группах до проведения коррекционных занятий



Согласно рисунку 1, у обеих групп был выявлен повышенный уровень по всем типам тревожности. Значения, характеризующие межличностную тревожность в обеих группах, близки к верхним границам, что означает наличие некоторой сложности в налаживании отношений внутри коллектива у всех его участников. С помощью критерия Манна-Уитни было подтверждено отсутствие статистически значимых различий в исследуемых показателях между контрольной и экспериментальной группами (на уровне значимости $p = 0,05$).

Сравнительный анализ показал наличие значимых различий у мальчиков и девочек по школьному и межличностному видам тревожности (методика О. Кондаша), а также уровню общей тревожности. Эти показатели значимо выше у мальчиков, чем у девочек.

Анализ результатов методики диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн и шкалы оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера также подтвердил эквивалентность двух групп.

После проведения коррекционной программы среди участников экспериментальной выборки был проведен заключительный этап исследования, в ходе которого было осуществлено повторное тестирования контрольной и экспериментальной групп с помощью выбранных методик. Полученные данные были статистически проанализированы на наличие различий с помощью U-критерия Манна-Уитни. Результаты статистической обработки данных по методике О. Кондаша представлены в таблице 1.

Статистическая обработка полученных данных с помощью U-критерия Манна-Уитни позволила выявить достоверно значимые различия только по шкале самооценочная тревожность. Участники эмпирической группы продемонстрировали значительное снижение уровня самооценочной тревожности по сравнению с контрольной группой. Отмеченная динамика указывает на снижение напряжённости и неудовлетворённости относительно представления о себе.

Результаты сравнения данных, полученных в ходе повторного тестирования самооценки (Дембо-Рубинштейн) представлены в таблице 2.

Таблица 1

Показатели значимости различий типов тревожности в эмпирической и контрольной группах после проведения коррекционной программы (методика Кондаша)

Тип тревожности	Эмпирическая группа до проведения программы U1	Эмпирическая группа после проведения программы U2	Контрольная группа U	p-level
Школьная	928,0	902,0	463,0	0,853
Самооценочная	1061,5	768,5	596,5	0,030
Межличностная	995,5	834,5	530,5	0,235
Общая	997,0	833,0	532,0	0,228

Таблица 2

Показатели значимости различий самооценки в эмпирической и контрольной группах после проведения коррекционных занятий (методика Дембо-Рубинштейн)

Показатель	Эмпирическая группа до проведения программы U1	Эмпирическая группа после проведения программы U2	Контрольная группа U	p-level
Ум, способности	1132	698	624,5	0,0070
Характер	1090	740	566,0	0,0790
Авторитет у сверстников	1042	788	570,5	0,0683
Умение многое делать своими руками	972	858	481,5	0,6370
Внешность	1085	745	598,5	0,0230
Уверенность в себе	1189	641	692,5	0,0000

Анализ результатов исследования самооценки в эмпирической группе свидетельствует, что наблюдается достоверный положительный сдвиг показателей «Ум, способности» и «Уверенность в себе». Такая значимая разница в показателях указывает на более высокий уровень уверенности в себе у участников эмпирической группы.

Было проведено сравнение результатов эмпирической и контрольной группы после проведения коррекционных занятий по методике Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ханиной. Итоговые результаты свидетельствуют о наличии статистически значимых различий между двумя группами по показателю «ситуативная тревожность» и подтверждают более высокий уровень ситуативной тревожности в контрольной группе (табл. 3).

Таблица 3

Показатели значимости различий тревожности в эмпирической и контрольной группах после проведения коррекционных занятий (методика Ч. Д. Спилбергера)

Показатель	Эмпирическая группа до проведения программы U1	Эмпирическая группа после проведения программы U2	Контрольная группа U	p-level
Ситуативная тревожность	2906	4354	1074,0	0,000136
Личностная тревожность	3513	3747	1659,0	0,460225

Таким образом, потенциал коррекционной программы по снижению тревожности средствами арт-терапии у подростков был подтвержден. Анализ данных по всем методикам показал, что у участников эмпирической группы снизилась ситуативная и самооценочная тревожность, тогда как в контрольной группе изменений не наблюдалось. Кроме того, стоит отметить, что в результате анализа результатов повторной диагностики методикой Дембо-Рубинштейн отмечилось повышение уровня уверенности в себе. В результате проведения коррекционных занятий значительно уменьшилось количество детей с повышенным и немного повышенным уровнем тревожности. Общественный эмоциональный фон подростков улучшился, повысилась уверенность в себе, снизились напряженность.

Обсуждение результатов

Результаты проведённого исследования свидетельствуют, что групповые арт-терапевтические занятия с подростками способствуют снижению исходного уровня тревожности подростков, а именно самооценочной и ситуативной тревожности, коррекции оценки собственных способностей, достаточных для достижения важных целей и удовлетворения потребностей, нахождению личностных ресурсов для преодоления трудностей. Большое значение для снижения напряжённости имеет позитивное переформулирование отношения к тревоге, восприятие и осмысление ее не как угрозы, а в качестве импульса к конструктивному ее преобразованию.

На сегодняшний день в различных образовательных учреждениях активно применяется инновационный подход, основанный на техниках арт-терапии. Арт-терапевтические методы несут в себе большой потенциал для образовательной среды, так как одновременно с развивающими функциями творчества в образовательном процессе включают возможность для комплексной гармонизации личности ребенка, диагностики его личностных состояний, проблем, связанных с разнообразными факторами, что в свою очередь, является основой для подбора направлений коррекционной работы с подростками.

Умеренный уровень тревоги создает предпосылки для поиска и активизации всех ресурсов человека с одновременным разрушением и заменой неэффективных способов поведения на результативные (Кашапов и Кудрявцева, 2021). Тревога, в здоровом ее понимании, активизирует организм к действию, запускает механизм адаптации к действию, подпитывает жизнестойкость, поэтому может являться ресурсом (Кашапов и Кудрявцева, 2021; Хабиев, 2020).

Полученные нами результаты об эффективности метода групповой арт-терапии для коррекции тревожных состояний у подростков соотносятся с результатами исследования А. Жена, которое описали в своей русскоязычной работе Джепарова и Цветкова (2022). В данном исследовании установлено положительное влияние атмосферы взаимоподдержки на состояние подростков. Нам также удалось углубить представления об эффективности арт-терапии в работе с подростками, которые привнесли в научное знание Евсеенкова, Белогой и Борисенко (2020): им удалось установить, что арт-терапия приводит к повышению уровня эмоциональной регуляции подростков, которая, в свою очередь, тесно связана с тревожностью и ее проявлениями.

Схожее исследование было проведено Кузенко и Гаркуша (2020) на выборке младших школьников: они также провели эксперимент по формированию личностных качеств, необходимых для снижения уровня тревожности, с применением методов арт-терапии. Наше исследование дополнило спектр качеств и навыков, необходимых для снижения уровня тревожности, которые можно сформировать с помощью арт-терапии.

Полученные в результате исследования данные могут быть использованы в психологическом сопровождении тревожных подростков, а классными руководителями, социальными педагогами и школьными психологами для осуществления педагогической и психологической поддержки детей.

Список литературы

- Астапов, В. М. и Вакнин, В. Е. (2023). *Эмоциональные нарушения в детском и подростковом возрасте. Тревожные расстройства: учебное пособие для вузов*. Юрайт.
- Джепарова, Ю. В. и Цветкова, С. Е. (2022). Изучение вопроса воздействия арт-терапии в исследованиях англоязычных авторов. *Проблемы современного педагогического образования*, 76–3, 264–267.
- Евсеенкова, Е. В., Белогой, К. Н. и Борисенко, Ю. В. (2020). Развитие эмоциональной саморегуляции подростков средствами арт-терапии в контексте профилактики суицидального поведения. *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*, 31, 16–29. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2020.31.16>
- Казанцева, Н. В. (2023). Использование методов арт-терапии в работе с детьми с ОВЗ. В *Преимущества системы инклюзивного образования: современные вызовы. Материалы XII Международной научно-практической конференции* (С. 94–96). Издательство «Познание»
- Кашапов, М. М. и Кудрявцева А. А. (2021). Тревожность и тревога как личностный ресурс. *Ярославский психологический вестник*, 1(49), 22–26.
- Копытин, А. И. (2021). Репортаж о международной научно-практической онлайн-конференции «Экологическая арт-терапия: международные и межкультурные перспективы». *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*, 10(1), 86–93. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-86-93>
- Копытин, А. И. (2012). *Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам. Отечественный и зарубежный опыт*. Когито-Центр.
- Кузенко, С. С. и Гаркуша, Т. В. (2020). Влияние арт-терапии на снижение уровня тревожности у школьников. *Мир университетской науки: культура, образование*, 9, 221–232. <https://doi.org/10.18522/2658-6983-2020-09-221-232>
- Лебедева, Л. Д. (2019). Прием «art-therapy cleaning» в практике восстановительной арт-терапии. В *Психология и социальная работа в современном здравоохранении: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 15-летию факультета социальной работы и клинической психологии Волгоградского государственного медицинского университета* (С. 98–102). Волгоградский государственный медицинский университет.

Мусатова, К. А. (2020). Диагностика и коррекция тревожности девиантных подростков средствами арт-терапии. *Молодой ученый*, 23(313), 557–559.

Прихожан, А. М. (2010). *Психокоррекционная работа с тревожными детьми*. Знание.

Сусанина, И. В. и Пруцков, А. В. (2022). Актуальные направления арт-терапии (библиометрический анализ). *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*, 10(2(37)), 179–190. <https://doi.org/10.23888/humJ2022102179-190>

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.

Tafti, A. M., Azizi, R. Z. & Mohamadzadeh, S. (2021). A comparison of the diagnostic power of FEATS and Bender-Gestalt test in identifying the problems of students with and without specific learning disorders. *The Arts in Psychotherapy*, 73, 101760. <http://doi.org/10.1016/j.aip.2021.101760>

Goldner, L., Lev-Wiesel, R. & Binson, B. (2021). Perceptions of child abuse as manifested in drawings and narratives by children and adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 562972. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.562972>

Novo, R. N., Novo Muñoz, M. M., Cuéllar-Pompa, L. & Rodríguez Gómez J. A. (2021). Trends in Research on Art Therapy Indexed in the Web of Science: A Bibliometric Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 752026. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752026>

Tang, Y. (2021). Art therapy: intervention study of immersive interaction animation on children with ADHD. *E3S Web of Conferences*, 271, 4. <http://doi.org/10.1051/e3sconf/202127103048>

References

Astapov, V. M. and Vaknin, V. E. (2023). *Emotional disorders in childhood and adolescence. Anxiety disorders: a textbook for universities*. Urait.

Dzheparova, Yu. V. and Tsvetkova, S. E. (2022). The study of the impact of art therapy in the research of English-speaking authors. *Problems of modern pedagogical education*, 76–3, 264–267.

Evseenkova, E. V., Belogai, K. N. and Borisenko, Yu. V. (2020). The development of emotional self-regulation of adolescents by means of art therapy in the context of prevention of suicidal behavior. *The Bulletin of Irkutsk State University*, 31, 16–29. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2020.31.16>

Goldner, L., Lev-Wiesel, R. & Binson, B. (2021). Perceptions of child abuse as manifested in drawings and narratives by children and adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 562972. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.562972>

Kashapov, M. M. and Kudryavtseva A.A. (2021). Anxious and anxiety as a personal resource. *Yaroslavl Psychological Vestnik*, 1(49), 22–26.

Kazantseva, N. V. (2023). Using art therapy methods in working with children with disabilities. In *Continuous system of inclusive education: modern challenges. Materials of the XII International Scientific and Practical Conference* (pp. 94–96). Publishing house “Poznanie”.

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

Kopytin, A. I. (2012). *Methods of art therapy for children and adolescents. Native and foreign experience*. The Cogito Center.

Kopytin, A. I. (2021). Report on the international scientific and practical online conference “Ecological art therapy: international and intercultural perspectives.” *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 10(1), 86–93. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-86-93>

Kuzenko, S. S. and Garkusha, T. V. (2020). The effect of art therapy on reducing anxiety levels in schoolchildren. *The world of academia: culture, education*, 9, 221–232. <https://doi.org/10.18522/2658-6983-2020-09-221-232>

Lebedeva, L. D. (2019). The technique of “art therapy cleaning” in the practice of restorative art therapy. In *Psychology and Social work in modern healthcare: Materials of the III All-Russian Scientific and Practical conference dedicated to the 15th anniversary of the Faculty of Social Work and Clinical Psychology of Volgograd State Medical University* (pp. 98–102). Volgograd State Medical University.

Musatova, K. A. (2020). Diagnosis and correction of anxiety in deviant adolescents by means of art therapy. *Young scientist*, 23(313), 557–559.

Novo, R. N., Novo Muñoz, M. M., Cuéllar-Pompa, L. & Rodríguez Gómez J. A. (2021). Trends in Research on Art Therapy Indexed in the Web of Science: A Bibliometric Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 752026. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752026>

Prikhozhan, A.M. (2010). *Psychocorrective work with anxious children*. Knowledge.

Susanina, I. V. and Prutskov, A. V. (2022). Current trends in art therapy (bibliometric analysis). *Personality in a changing world: health, adaptation, development*, 10(2(37)), 179–190. <https://doi.org/10.23888/humJ2022102179-190>

Tafti, A. M., Azizi, R. Z. & Mohamadzadeh, S. (2021). A comparison of the diagnostic power of FEATS and Bender-Gestalt test in identifying the problems of students with and without specific learning disorders. *The Arts in Psychotherapy*, 73, 101760. <http://doi.org/10.1016/j.aip.2021.101760>

Tang, Y. (2021). Art therapy: intervention study of immersive interaction animation on children with ADHD. *E3S Web of Conferences*, 271, 4. <http://doi.org/10.1051/e3sconf/202127103048>

Об авторе:

Людмила Валентиновна Косикова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Южный федеральный университет (Российская Федерация, 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 105/42), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-8111-1111), kosikova_l@mail.ru

Поступила в редакцию 05.11.2023

Поступила после рецензирования 29.11.2023

Принята к публикации 01.12.2023

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Lyudmila Valentinovna Kosikova, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor of the Department of Educational Psychology, Southern Federal University (105/42, B. Sadovaya St., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-8111-1111), kosikova_l@mail.ru

Received 05.11.2023

Revised 29.11.2023

Accepted 01.12.2023

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



Научная статья



УДК 159.99

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-18-26>

Трансформация жизненных планов личности в зрелом возрасте

Татьяна Н. Щербакова , Ольга М. Иноземцева

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

my@inozemcevaph.ru

Аннотация

Введение. На данный момент существует двойственное представление о направленности трансформации жизненных планов у людей зрелого возраста: с одной стороны, личность выходит за пределы старых структур, раскрывая свой потенциал более полно в стремлении к дальнейшему развитию; с другой – субъект может испытывать мотивационный кризис, связанный с изменением траектории развития личности. Наше исследование призвано углубить и конкретизировать представления о направленности и мотивации трансформации жизненных планов человека на разных этапах зрелости.

Цель. Изучение особенностей мотивации трансформации жизненных планов в зрелом возрасте.

Материалы и методы. В данном исследовании применены 4 методики: методика «Диагностика мотивационной структуры личности» В. Э. Мильмана, методика «Индекс стремлений» Э. Деси и Р. Райана в адаптации Ю. А. Котельниковой, морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ) В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной, тест «Оценка жизненных и временных перспектив личности» Н. И. Никольской. Для статистической обработки полученных данных был применен U-критерий Манна-Уитни.

Результаты исследования. В исследовании приняли участие 160 человек в возрасте 35–55 лет. Обнаружено, что мотивационные приоритеты респондентов различаются общей направленностью – представители ранней зрелости ориентированы вовне, тогда как направленность мотивации старших респондентов скорее внутренняя. Выявлены также особенности эмоциональных переживаний: в ранней зрелости они стенические и характеризуются продуктивностью, а для поздней более характерны астенические, препятствующие активности.

Обсуждение результатов. Наше исследование дополняет картину представлений о мотивационном и эмоциональном аспектах трансформации жизненных планов на этапе ранней и поздней зрелости. Установлены мотивационные приоритеты представителей рассматриваемых возрастных когорт. В целом, зрелый возраст связан с переопределением вектора активности, пересмотром значимости жизненных целей, трансформацией планов на будущее, что приводит к расширению или изменению границ субъекта, либо к актуализации астенических эмоциональных переживаний.

Ключевые слова: мотивация, личность, трансформация, жизненные планы, ответственность, временная перспектива, зрелый возраст

Для цитирования. Щербакова, Т. Н. и Иноземцева, О. М. (2023). Трансформация жизненных планов личности в зрелом возрасте. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(6), 18–26. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-18-26>

The Transformation of a Person's Life Plans in Mature Age

Tatyana N. Shcherbakova , Olga M. Inozemtseva  

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

 my@inozemcevaph.ru

Abstract

Introduction. There is a dual view about the orientation of transformation of life plans in people of mature age: on the one hand, the personality goes beyond the old structures, revealing its potential for the sake of further development; on the other hand, there is the risk of a motivational crisis associated with a change in the trajectory of personality development. Our research is designed to deepen and concretize ideas about the orientation and motivation of human life plans' transformation at different stages of maturity.

Purpose. The study of the peculiarities of motivation for the life plans' transformation in mature age.

Materials and methods. In this study, 4 tests were applied: The Diagnostics of Motivational Structure of Personality test by V. E. Milman, the Index of Aspirations test by E. Desi and R. Ryan (adapted by Yu. A. Kotelnikova), the Morphological Test of Life Values (MTLV) by V. F. Sopov, L. V. Karpushina, Test for Assessing the Life and Time Prospects of a Person by N. I. Nikolskaya. The Mann-Whitney U-test was used for statistical analysis of the obtained data.

Results. The study involved 160 people aged 35–55. We found out that respondents' motivational priorities differ in general orientation – representatives of early maturity are oriented externally, whereas the motivational orientation of older respondents is rather internal. The features of emotional experiences are also revealed: in early maturity, they are sthenic and characterized by productivity, and in later maturity, they are rather asthenic, hindering activity.

Discussion. Our study expands existing information about the motivational and emotional aspects of the life plans' transformation in early and late maturity. The motivational priorities of the representatives of both age cohorts are established. In general, maturity is associated with a redefinition of the activity vector, a revision of the significance of life goals, and a transformation of plans, which leads to an expansion or change in the boundaries of the subject or the actualization of asthenic emotional experiences.

Keywords: motivation, personality, transformation, life plans, responsibility, time perspective, mature age

For citation. Shcherbakova, T. N. & Inozemtseva, O. M. (2023). The transformation of a person's life plans in mature age. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(6), 18–26. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-18-26>

Введение

Сегодня сменилась парадигма изучения зрелости, в рамках которой развивается идея о том, что здесь не только трансформируются какие-то характеристики, но и зарождаются новые начинания в личной и профессиональной жизни, появляется ориентация на достижение желаемого. Интерес к изучению специфики трансформации личности и ее жизненных планов в зрелом возрасте связан с необходимостью выявления факторов и механизмов пролонгированного личностного самоопределения человека, в том числе в ситуации неопределенности.

Продуктивная самореализация в соответствии с жизненными планами подчиняется мотивационно-ценностным ориентирам, наполняет личностным смыслом жизнь человека, задает векторы его развития и может изменяться в зависимости от тенденций современной ситуации и субъективных представлений о жизненных перспективах (Ипполитова и Ральникова, 2005). Зрелость как этап развития личности характеризуется динамикой ведущих мотивов инициации активности, изменением целей, формированием определенных трансформаций субъективных планов в разных контекстах: профессиональном, социальном и личном. В психологии доказано, что благодаря жизненным планам личность обеспечивает направленность и целостность индивидуального пути жизнедеятельности, акцентируя усилия на достижении значимых целей в перспективе будущего, привлекая конструктивный копинг и мотивационные интенции преобразующей активности (Заринова, 2022; Щербакова, Лосева и Мисиров, 2022). Жизненные планы выполняют важные функции конструирования и реализации индивидуального пути человека, а также самоорганизации в условиях неопределенности. Этап зрелости личности позволяет организовывать свой жизненный путь и регулировать направленность и активность в соответствии с целями, ценностями, смыслом жизни и трансформирующимися жизненными планами, что повышает вероятность психологического благополучия в ситуации смыслового кризиса (Лаврентьева, 2020). На этом этапе жизненного пути субъект начинает проявлять интерес к новым занятиям и предметам, в то же время утрачивая интерес к тому, что было в приоритете в прошлом, решая «задачу на смысл», включая разного рода трансформации, связанные с необходимостью найти способ осуществления мечты в новой реальности.

В качестве особенностей мотивационной сферы человека в период зрелости можно выделить изменение вектора направленности с собственной личности на другого, усиление мотивации «на результат» и снижение

«на развитие». В настоящее время в психологии доказано, что трансформации структуре мотивации человека зрелого возраста связаны с выраженным желанием действовать немедленно и быстро получать результат, концентрируясь на удовлетворении «обостряющихся» потребностей (Рыльникова, 2010). При этом динамика мотивационной направленности скорее является следствием воздействия личных, социокультурных факторов, нежели специфических возрастных изменений. Можно выделить следующие факторы, образующие матрицу трансформирующих образов и характер процесса трансформации взрослого человека: социальные ожидания, индивидуальное пространство, стиль жизни, социальная и экономическая ситуация, условия жизнедеятельности, события внешней среды, личные связи и взаимоотношения.

В зрелом возрасте дополняется сложный образ Я, окончательно оформляется жизненный стиль, усиливается автономность, закрепляется индивидуальный механизм интеграции усилий личности, направленных на реализацию жизненной мечты, повышение психологической устойчивости личности. Вместе с тем, в зрелой жизни человек оказывается в психологических условиях, отличающихся от тех, которые были на прошлом этапе, что требует включения субъективных механизмов повышения устойчивости личности (Макарова, 2019). В психологии считается, что феномен экзистенциального кризиса, связанный с критической оценкой и переоценкой достижений в жизни к этому времени, приводит к позитивной или негативной трансформации отношения к себе и характера мотивации будущей активности, а также ее содержания (Bugental, 1965). Эта трансформация связана, прежде всего, со сравнением своих достижений с другими людьми, с результатами их достижений. Период зрелости изобилует рисками и стимулами, провоцирующими развитие у человека стресса, связанного, прежде всего, с несбывшимися мечтами и «обманутыми надеждами», с переживаниями относительно неуспешности прожитой жизни, бесперспективности и бессмысленности будущего. Вместе с тем, зрелый возраст можно рассматривать как «лучшее время жизни», так как на фоне достаточно хорошего самочувствия снижается тревога относительно своей самоэффективности и есть целый ряд достижений, которыми можно гордиться.

Мотивация трансформаций в зрелом возрасте связана также с тем, что у субъекта появляется новое влечение и призвание или старое подтверждается на более высоком уровне, провоцируя становление новой идентичности отражающей изменения индивидуальной жизнедеятельности. В индивидуальной реальности личности мотивация трансформации стимулирует изменение установок, моделей поведения и личностного смысла жизни, приводит к более полному раскрытию своего потенциала, дальнейшей успешной самореализации. Все это привносит в зрелый возраст возможность начать новую эпоху физической и духовной трансформации, в процессе которой, используя старые структуры, личность выходит за их пределы, преодолевая эмоциональную уязвимость. Варианты трансформации жизненных планов субъектом в период зрелости могут быть следующими: реализация мечты юности; использование накопленного опыта и «власти компетентности» в определенной сфере для развития карьеры; занятие принципиально новым, о чем раньше «даже не мечтал».

Альтернативная позиция связана с тем, что в зрелом возрасте субъект может испытывать мотивационный кризис, связанный с изменением траектории развития личности (Шмагина, 2017). Этот кризис обусловлен ослаблением, сменой или отказом от ведущего мотива жизненной активности. Факторами, провоцирующими мотивационный кризис, могут выступать динамические социальные и жизненные процессы в разных сферах: «выход на пенсию»; «сокращение на производстве»; «потеря близкого человека»; «вынужденная миграция»; «смена социального статуса». Субъективным предиктором мотивационного кризиса является утеря субъектом смысла жизни – «центрального мотива», что и приводит к возникновению у личности экзистенциального вакуума. Эта ситуация может стать основной причиной развития экзистенциального кризиса в целом, невротизации и эмоциональных расстройств личности, преодолению которых может способствовать поиск новых векторов самореализации. Вместе с тем, в зрелом возрасте субъект на сознательном или бессознательном уровне может отказаться от дальнейшего роста и, пытаясь сохранить статус защищенности и безопасности, ограничивать свои перспективы, боясь расширять жизненное пространство, проявлять инициативу и мобильность, проявляя повышенную тревожность и агрессивность (Щекудова и Андрус, 2020).

Исследование жизненных планов личности важно, с точки зрения углубления понимания принципа организации активности человека в настоящем, имеющем риски неопределенности, и выявления детерминант развития способности интегрировать в актуальную активность представления о будущем и собственных жизненных перспективах. Психологи подчеркивают необходимость учитывать при оценке жизненных планов субъекта их направленность, валентность эмоционального сопровождения их конструирования и реализации, протяженность во времени, субъективную и объективную вероятность (Чекалина, 2017). Мотивация трансформации жизненных планов интегрирует содержание мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сферы человека, объединяя разнообразные мотивы, смыслы, ценностные ориентации. В данной мотивации представлены также эмоционально окрашенные компоненты внутренней психической реальности личности, наделенные стимулирующим потенциалом, прежде всего такие как: ожидания, надежды, желания. Большое значение в системе мотивации трансформации жизненных планов имеют субъективные и объективные цели и личностные проекты, индивидуальные способы достижения целей и реализации намеченных шагов.

Современные психологи развивают идеи значимости для личности масштабности жизненных целей, которые должны соотноситься со смысловыми ориентациями человека. Жизненные планы и цели в перспективе жизненного пути субъекта упорядочивают будущее, делают его соответствующим личным ценностным ориентациям и насыщают жизнь в перспективе «настоящее-будущее» событиями и действиями, соотносимыми с содержанием смысловых ориентиров. Важным показателем качества жизненных планов зрелой личности является их динамичность, подвижность образа будущего, его жизненность и гибкость. Именно динамичность обеспечивает продуктивность личности на этапе зрелости, реконструкцию жизненных перспектив или их коррекцию в случае необходимости в ситуации неопределённости (Bugental, 1965).

В соответствии с двойственностью позиций о характере трансформации жизненных планов на этапе зрелости, целью данного исследования стало изучение особенностей мотивации трансформации жизненных планов в зрелом возрасте.

Материалы и методы

Для решения поставленных исследовательских задач был использован следующий набор методик:

1. Методика «Диагностика мотивационной структуры личности» В. Э. Мильмана. Методика позволяет выявить устойчивые тенденции мотивационной структуры личности испытуемых. Она содержит 7 шкал: жизнеобеспечение, комфорт, социальный статус, общение, общая активность, творческая активность, социальная полезность.

2. Методика «Индекс стремлений» Э. Деси и Р. Райана в адаптации Ю. А. Котельниковой. Данная методика оценивает степень направленности стремлений личности на 7 сфер: богатство, известность, внешность, личностный рост, общество, здоровье, отношения.

3. Морфологический тест жизненных ценностей МТЖЦ В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной. Данный тест определяет мотивационно-ценностную структуры личности, служит для диагностики основных жизненных ценностей человека. Методика оценивает значимость следующих сфер: профессиональной жизни, образования, семейной жизни, общественной активности, увлечений, физической активности.

4. Тест «Оценка жизненных и временных перспектив личности» Н. И. Никольской. Тест позволяет оценить уровень жизненной и временной перспективы личности с помощью 30 вопросов, описывающих некоторые жизненные ситуации.

Статистическая обработка данных проводилась с применением U-критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования

В исследовании приняли участие 160 человек в возрастном диапазоне 35–55 лет. Так как в современной психологии принято выделять раннюю и позднюю зрелость, то выборка была разделена на две группы по возрастному критерию: первая группа – 35–45 лет; вторая группа – 46–55 лет.

Эмпирическое исследование мотивационной сферы респондентов с помощью методики «Диагностика мотивационной структуры личности» В. Э. Мильмана показало наличие различий как в иерархии мотивационных побуждений, так и в степени их выраженности. Вместе с тем, результаты исследования свидетельствуют и о наличии типичных тенденций в динамике мотивационной структуры личности респондентов (рис. 1).

Мотивация на повышение своего социального статуса, общение и общую активность находится в числе приоритетных у респондентов в возрасте 35–45 лет. Вместе с тем, у более молодых респондентов по данным мотивационным устремлениям показатели выражены несколько выше. Мотивированность на творческую активность достаточно выражена для обеих групп.

Группу респондентов 46–55 лет характеризуют такие мотивационные приоритеты как: общественная полезность, поддержание жизнеобеспечения и комфорт. В мотивационной структуре личности присутствуют установки на эмоциональные переживания, характер которых участвуют в инициации или блокировании активности. Результаты диагностики показали, что эмоциональные стенические переживания немного выше выражены у более молодой группы, что показывает превалирование позитивных эмоций, которые стимулируют активность и мобилизуют ресурсы, за счет продуктивного эмоционального напряжения.

В результате изучения жизненных стремлений, параметров их важности, вероятности и достижения у двух групп респондентов, находящихся на разных этапах зрелости с применением методики «Индекс стремлений» Э. Деси и Р. Райана выявлено, что у лиц 35–45 лет стремление к материальному благополучию, желание больше зарабатывать и в целом повышать свое благосостояние выражены больше, чем у респондентов в возрасте 46–55 лет. Напротив, показатели достижения материального благополучия у более возрастной группы несколько выше, чем у группы 35–45 лет. Полученные данные коррелируют с разным уровнем компетентности и статусных возможностей лиц разного возраста зрелости.

Стремление к известности является более важным для респондентов, находящихся на этапе ранней зрелости, тогда как в возрастной категории 46–55 лет по параметру известность показатели достижения выше, чем желания. Интересно, что в группе 46–55 лет, субъективная важность внешности оценивается выше, чем стремление

соответствовать современным эталонам красоты и достигать совершенства. Вместе с тем, ориентация на личностный рост и ожидание изменений оказались значимы для обеих групп.

Несмотря на то, что поддержание и сохранение статуса здоровья является наиболее важным стремлением группы респондентов 46–55 лет, вероятность сохранения и укрепления здоровья выше оценивают более молодые респонденты.

Рисунок 1

Результаты изучения мотивационной структуры двух групп респондентов зрелого возраста



Таким образом, сравнительный анализ жизненных стремлений двух групп участников исследования разного возраста продемонстрировал, что группа 46–55 лет больше ориентирована на внутренние устремления – здоровье, отношения, личностный рост, в то время как группа респондентов 35–45 лет – на внешние: социальный статус, известность, материальное благополучие, внешность.

Изучение достоверности различий в мотивационно-ценностных установках и жизненных стремлениях у респондентов зрелого возраста (35–45 лет и 46–55 лет) было осуществлено с применением U-критерия Манна-Уитни.

На основании проведенного анализа были выявлены статистически значимые различия между мотивационными установками респондентов на разных этапах зрелости. Так, ориентация на «социальный статус» значимо сильнее выражена у более молодой группы респондентов (35–45 лет) (таблица 1).

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа мотивационных установок с помощью U-критерия Манна-Уитни

Мотивационные установки	Среднее значение (ранги)		Эмпирическое значение U-критерия	Уровень значимости
	1 группа 35–45 лет	2 группа 46–55 лет		
Социальный статус	612,5	422,5	146,5	0,01
Комфорт	326,5	801,5	50,5	0,01
Поддержание жизнеобеспечения	362,5	540,5	86,5	0,01
Общественная полезность	390,5	555,5	114,5	0,01
Известность	632,5	446,5	148,5	0,05
Здоровье	403,5	587,5	90,5	0,01

Мотивационные установки респондентов возрастной группы 46–55 лет – на комфорт, поддержание жизнеобеспечения и общественную полезность статистически достоверно более значимы, чем для группы более молодых респондентов. Жизненное стремление к известности и популярности значимо выше у возрастной группы от 35–45 лет, тогда как стремление к важности сохранения и поддержания здоровья статистически достоверно выше у группы респондентов от 46–55 лет.

В трансформации жизненных планов на этапе зрелости большую роль играет адекватность оценки личностью жизненных и временных перспектив. Применение методики «Оценка жизненных и временных перспектив личности» Н. И. Никольской для диагностики групп респондентов зрелого возраста позволило выделить особенности их представлений о данных перспективах (таблица 2).

Таблица 2

Представленность жизненных планов и ценностно-мотивационных установок у двух групп респондентов зрелого возраста

Группа 35–45 лет	Группа 46–55 лет
Позитивное отношение к будущему	Позитивное отношение к будущему
Высокая насыщенность планируемыми событиями	Средняя насыщенность планируемыми событиями
Ориентация на гедонистический стиль поведения	Ориентация на общественную полезность
Ориентация на социальный статус, лидерство, достижения	Ориентация на духовное удовлетворение
Ориентация на творческую активность, готовность к риску	Ориентация на комфорт и поддержание здоровья

Сравнительный анализ полученных результатов показал, что у респондентов в возрасте с 35 до 45 лет в приоритете позитивное видение будущего и высокая насыщенность планируемыми событиями. Данная группа респондентов демонстрирует ориентацию на удовлетворение гедонистических потребностей, профессиональные достижения, социальный статус. При этом, у них выражена ориентация на творческую активность и готовность к риску, что адекватно специфике требований сегодняшнего дня.

В оценке жизненных и временных перспектив респондентами в возрасте от 46 до 55 лет при общем положительном видении будущего выражена мотивация к общественно-полезной деятельности и реализации альтруистических потребностей. Респонденты этой группы в приоритетную позицию ставят удовлетворение духовных потребностей, но для них важен комфорт и поддержание достойного жизнеобеспечения.

Обсуждение результатов

В зрелом возрасте на передний план выступает стабилизация своего положения, удовлетворенность от самоопределения, как профессионального, так и личностного, расширение рамок перспективного жизненного планирования, как выбор направления активности в соответствии с ценностно-смысловыми ориентациями и наметившимися трансформациями. В эмпирических психологических исследованиях доказано, что в зрелости личность предпочитает придерживаться таких ценностей как: «счастливая семья», «хорошее здоровье», «стабильность жизни», «интересная работа», «материальное благополучие» (Ипполитова и Ральникова, 2005). При этом в данном возрасте ориентация на такие ценности как «равенство», «удовольствия», «творчество», «красота природы и искусства» существенно снижается как у мужчин, так и у женщин.

Мы установили, что в числе приоритетных мотивов у респондентов в возрасте 35–45 лет находится повышение своего социального статуса, общение и общая активность. Очевидно, это связано с тем, что достижение более высокого социального статуса для лиц данной возрастной группы является показателем состоятельности и самоэффективности личности, а опыт и компетентность могут транслироваться в пространстве общения. Вместе с тем, у более молодых респондентов по данным мотивационным устремлениям показатели выражены несколько выше.

Мотивированность на творческую активность достаточно выражена для обеих групп, что является отражением требований времени к проявлению креативности и поиску творческих способов решения разноплановых проблем, возникающих в новой реальности.

Мотивационные приоритеты респондентов 46–55 лет (общественная полезность, поддержание жизнеобеспечения и комфорт) связаны со стремлением на данном возрастном этапе к ощущению собственной полезности как подтверждению своей субъективной значимости в социуме и собственной семье, что является важным для психологического благополучия. Ощущая свою общественную полезность и ресурс своей просоциальной активности, лица зрелого возраста получают удовлетворение и делают субъектные вклады в позитивные изменения современной реальности. С другой стороны, выраженность стремления к комфорту и высокому качеству жизне-

обеспечения связано как с потребностями возраста, так и с осознанием своего «права на комфорт и удобство», как результата достижений и самореализации (Лаврентьева, 2020).

В трансформации жизненных планов личности большую роль играет понимание временной транспективы как психологического образования, в котором интегрируются прошлое, настоящее и будущее субъекта. Она позволяет увидеть возможности, векторы и препятствия в реализации жизненных планов в определенные периоды жизни и на жизненном пути в целом. Тем самым, повышается вероятность поддержания и развития жизнеспособности в условиях неопределенности (Щербакова и Абачараева, 2021).

В период зрелого возраста подведение «промежуточных итогов жизни», накопленный опыт, компетентность и, одновременно, тревога по поводу самоэффективности актуализирует мотивы самотрансформации, выбора адаптивного и, вместе с тем, перспективного продвижения в контексте индивидуального жизненного пути.

В ходе жизненного пути личности мотивация трансформации жизненных планов определяет психологическую готовность личности к возможным переменам. Личностная перспектива определяется способностью субъекта мыслить образами будущего и прогнозировать его, учитывая уровень собственной готовности к нему, к его реализации в условиях неопределенности (Ткаченко и Синявин, 2020). По результатам нашего исследования можно говорить о смещении мотивационной направленности с внешнего на внутреннее. Хотя респонденты более старшей группы демонстрируют направленность на общественную полезность, на деле она призвана сформировать внутренне ощущение полезности и сохранить чувство субъективной значимости.

Катализатором такой трансформации и, одновременно, препятствием к осуществлению жизненных планов на данном возрастном этапе могут служить эмоциональные переживания фрустрации астенического характера, обнаруженные нами у группы респондентов старшего возраста. Они также порождают скованность, пассивность, состояние угнетенности и актуализируют неконструктивные стратегии совладания с ситуацией неопределенности. Дело в том, что в зрелости многие считают, что личностный рост и развитие человека прекращаются на данном этапе жизни. Для них здесь заканчиваются планы построения профессиональной карьеры, создания семьи и обретения личного счастья. Зрелость у личности такого типа ассоциируется со временем застоя и страхами потерь, люди не стремятся заниматься самореализацией дальше (Тимофеев, Кузнецова и Чудаев, 2017).

Обнаруженные нами эмоциональные переживания у старшей группы респондентов относятся к характеристикам экзистенциального кризиса (Lamont, Swift & Abrams, 2015). При таких переживаниях временная перспектива личности разворачивается в негативном плане, нарушается структура жизненных планов. В ситуации сильного кризиса, рисуется более негативная перспектива будущего, обусловленная экзистенциальными переживаниями и распадом системы личностных смыслов. Это приводит к снижению активности, ее вектор не направлен в будущее, человеку трудно не только строить планы и ориентироваться на будущее, но и формулировать цели с ориентацией на жизненные перспективы.

Заключение. Таким образом, на основании проведенного анализа можно констатировать, что мотивация трансформации жизненных планов лиц зрелого возраста характеризуется смещением акцентов с внешних аспектов жизни на внутренние. Поздняя зрелость характеризуется большей ориентацией на внутренние проблемы, поддержание здоровья и жизнеобеспечения, создание комфорта, поддержание позитивных близких отношений и духовные потребности.

Период зрелости в развитии личности связан с существенными изменениями в жизненных планах: трансформируется образ личного будущего, изменяется иерархия мотивов, проявляется интерес к духовным проблемам, многое из того, что было значимо в прошлом, теряет свою ценность. Конструктивная личность начинает поиск новых возможностей самореализации в новой реальности, а деструктивная впадает в депрессию и стагнацию. В настоящее время в психологии сменилась парадигма изучения зрелости, в рамках которой развивается идея о том, что здесь не только трансформируются какие-то характеристики, но и зарождаются новые начинания в личной и профессиональной жизни, происходит достижение желаемого. В связи с этим, значимым является создание системы психологического сервиса, ориентированного на помощь в преодолении кризисных ситуаций в зрелом возрасте и поддержку реализации продуктивных стратегий трансформации жизненных планов.

Таким образом, зрелый возраст связан с переопределением жизненных и профессиональных целей, трансформацией жизненных планов, принятием жизненно значимых решений, что приводит к расширению или изменению уже сложившихся взглядов, представлений и мотивационных побуждений.

При разработке программ психологического сопровождения развития личности в зрелом возрасте важно учитывать особенности мотивации трансформаций в период зрелости: изменение вектора направленности с собственной личности на другого, усиление мотивации на достижение результата, корректировка отношения к себе как субъекту последующей жизни.

Список литературы

Ипполитова, Е. А., и Ральникова, И. А. (2005). Особенности представлений о жизненных перспективах личности, переживающей кризис 35–45 лет. В *Личность: психологические проблемы субъектности. Сборник научных статей* (С. 49–54). Барнаулский государственный педагогический университет.

Зарипова, Ю. В. (2022). Способы совладающего поведения мужчин и женщин среднего возраста. В Н. В. Асафьева (ред.) *Наука – шаг в будущее. Сборник научных трудов по материалам ежегодной Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых* (С. 216–221). Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский университет науки и технологий». <https://doi.org/10.33184/NSHVB3-2022-11-22.10>

Лаврентьева, Ю. В. (2020) Психологическое благополучие женщин среднего возраста с разным уровнем смыслового кризиса. В Д. Р. Хисматуллин (ред.) *Высшая школа: научные исследования. Материалы Межвузовского научного конгресса* (С. 106–113). Инфинити.

Макарова, И. И. (2019). Теоретические подходы к формированию психологической устойчивости лиц среднего возраста. В *Проблемы теории и практики современной психологии. Материалы XVIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием* (С. 103–106). Иркутский государственный университет.

Рыльникова, И. А. (2010). Трансформационные процессы перспективы личности в контексте переломных событий жизненного пути. *Мир науки, культуры, образования*, 1(20), 167–176.

Ткаченко, И. В., и Синявин, Д. С. (2020). Ресурсные технологии психологической помощи лицам среднего возраста. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, 3, 713–718. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-66>

Тимофеев, А. И., Кузнецова, В. В., и Чудаев, М. Е. (2017). Экстрим и проблема «Кризиса смысла». *Общество. Среда. Развитие (Terra Humana)*, 4, 110–115.

Чекалина, М. С. (2017). Взаимосвязь построения образа будущего и саморегуляции. *Вестник педагогических инноваций*, 34(48), 51–60.

Щекудова, С. С., и Андрусь, О. В. (2020). Тревожность и агрессивность у лиц среднего и пожилого возраста. В *Векторы психологии – 2020: Психолого-педагогическое сопровождение личности в современной образовательной среде. Международная научно-практическая конференция* (С. 410–412). Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины.

Щербакова, Т. Н., и Абачараева, М. А. (2021). Личность в контексте неопределенности: механизмы повышения жизнеспособности. В *Традиции и инновации в психологии и социальной работе. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции* (С. 155–159). Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева.

Щербакова, Т. Н., Лосева, И. И., и Мисиров, Д. Н. (2022). Представления студентов о мотивационных интенциях преобразующей активности в условиях неопределенности. *Гуманитарные и социальные науки*, 6, 131–137.

Шмагина, Ю. Д. (2017). Проблема кризиса среднего возраста в отечественной и зарубежной науке. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, 23(2), 97–99.

Andrews, M. (2016). The existential crisis. *Behavioral Development Bulletin*, 21(1), 104–109. <https://doi.org/10.1037/bdb0000014>

Bugental, J. F. (1965). The existential crisis in intensive psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 2, 16–20. <https://doi.org/10.1037/h0088602>

Lamont, R. A., Swift, H. J., & Abrams, D. (2015). A review and meta-analysis of age-based stereotype threat: negative stereotypes, not facts, do the damage. *Psychology and aging*, 30(1), 180–193. <https://doi.org/10.1037/a0038586>

References

Andrews, M. (2016). The existential crisis. *Behavioral Development Bulletin*, 21(1), 104–109. <https://doi.org/10.1037/bdb0000014>

Bugental, J. F. (1965). The existential crisis in intensive psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 2, 16–20. <https://doi.org/10.1037/h0088602>

Chekalina, M. S. (2017). Interrelation of the construction the vision of the future and self-regulation. *Journal of Pedagogical Innovations*, 34(48), 51–60.

Ippolitova, E. A., & Ralnikova, I. A. (2005). Features of ideas about the life prospects of a person experiencing a crisis of 35–45 years. In *Personality: psychological problems of subjectivity. Collection of scientific articles* (pp. 49–54). Barnaul State Pedagogical University.

Lamont, R. A., Swift, H. J., & Abrams, D. (2015). A review and meta-analysis of age-based stereotype threat: negative stereotypes, not facts, do the damage. *Psychology and aging*, 30(1), 180–193. <https://doi.org/10.1037/a0038586>

Lavrentieva, Yu. V. (2020) Psychological well-being of middle-aged women with different levels of life meaning crisis. In D. R. Hismatullin (ed.) *Higher School: scientific research. Materials of the Interuniversity Scientific Congress* (pp. 106–113). Infiniti.

Makarova, I. I. (2019). Theoretical approaches to the formation of psychological stability of middle-aged people. In *Problems of theory and practice of modern psychology. Materials of the XVIII All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation* (pp. 103–106). Irkutsk State University.

Rylnikova, I. A. (2010). The transformational processes of the person's life prospects in the context of crucial events of life. *World of Science, Culture, and Education*, 1(20), 167–176.

Shchekudova, S. S., & Andrus, O. V. (2020). Anxiety and aggression in middle-aged and elderly people. In *Vectors of Psychology 2020: Psychological and pedagogical support of personality in the modern educational environment. International Scientific and Practical Conference* (pp. 410–412). Gomel State University named after Francisca Skaryna.

Shcherbakova, T. N., & Abacharaeva, M. A. (2021). Personality in the context of uncertainty: mechanisms for increasing resiliency. In *Tradition and innovation in psychology and social work. Materials of the IV All-Russian Scientific and Practical conference* (pp. 155–159). Karachay-Cherkess State University named after U. D. Aliyev.

Shcherbakova, T. N., Loseva, I. I., & Misirov, D. N. (2022). Students' ideas about the motivational intentions of transformative activity under conditions of uncertainty. *The Humanities and Social sciences*, 6, 131–137.

Shmagina, Yu. D. (2017). The problem of crisis of middle age in russian and foreign science. *Vestnik Kostroma State University Series Pedagogy Psychology Sociokinetics*, 23(2), 97–99.

Timofeev, A. I., Kuznetsova, V. V., & Chudaev, M. E. (2017). Extreme and the Problem of "Crisis of Sense". *Society. Environment. Development* ("Terra Humana"), 4, 110–115.

Tkachenko, I. V., & Sinyavin, D. S. (2020). Personal resource techniques in psychological support for middle-aged people. *The Herzen University Studies: Psychology in Education*, 3, 713–718. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-66>

Zaripova, Yu. V. (2022). Methods of coping behavior of middle-aged men and women. In N. V. Asafiev (ed.) *Science is a step into the future. Collection of scientific papers based on the materials of the annual All-Russian Scientific and Practical Conference of Young Scientists* (pp. 216–221). Ufa University of Science and Technology. <https://doi.org/10.33184/NSHVB3-2022-11-22.10>

Об авторах:

Татьяна Николаевна Щербакова, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и консультативной психологии, Донской государственный технический университет (344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-8311-1111), tatiananik@list.ru

Ольга Михайловна Иноземцева, студент магистратуры, Донской государственный технический университет (344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-8311-1111), my@inozemcevaph.ru

Поступила в редакцию 22.11.2023

Поступила после рецензирования 14.12.2023

Принята к публикации 19.12.2023

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Tatyana Nikolaevna Shcherbakova, Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Department of General and Consultative Psychology, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-8311-1111), tatiananik@list.ru

Olga Mikhailovna Inozemtseva, Master's degree student, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-8311-1111), my@inozemcevaph.ru

Received 22.11.2023

Revised 14.12.2023

Accepted 19.12.2023

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



Научная статья

УДК 159.923.2

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-27-34>



Особенности асертивности юношей и девушек с различными копинг-стратегиями

Елена Ю. Кольчик

Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова,
Российская Федерация, г. Симферополь, пер. Учебный, 8

✉ egyptshore@yandex.ru

Аннотация

Введение. Актуальность выявления особенностей асертивного поведения современной молодежи с различными копинг-стратегиями в условиях современного общества заключается в эффективном межличностном взаимодействии с социумом. Обзор исследований по данной проблеме показал, что асертивное поведение является «зрелым» поведением, направленным на противостояние манипулятивному поведению. Копинг-стратегии в рамках теоретического анализа представляются важным элементом асертивного поведения.

Цель. Выявить особенности асертивного поведения юношей и девушек с различными копинг-стратегиями.

Материалы и методы. В данном исследовании применялись такие методы, как анализ научной литературы, наблюдение, беседа, использование стандартизированных методик (методика диагностики уровня асертивности В. Капони и Т. Новак, методика диагностики личностной агрессивности и конфликтности Е. П. Ильина и П. А. Ковалёва) и методы статистической обработки данных (описательная статистика и математический критерий Крускала-Уоллеса).

Результаты исследования. Разработана теоретическая модель исследования, согласно которой асертивное поведение включает в себя когнитивно-смысловой, аффективный и поведенческий компоненты, детально поясняющие особенности взаимодействия личности с социумом через асертивное и совладающее поведение. Выборка была разделена на три группы по критерию преобладающего типа копинга. В результате статистической обработки данных было выявлено, что уровень асертивности респондентов, ориентированных на поиск социальной поддержки, ситуативен. Респонденты, использующие стратегии разрешения проблем, характеризуются высоким уровнем асертивности, а респонденты, ориентированные на уход от проблемы, обладают средним уровнем асертивности.

Обсуждение результатов. Асертивное поведение молодежи как самоутверждающее поведение взаимосвязано с используемыми стратегиями совладающего поведения. Результаты проведенного исследования показали, что для людей с различным уровнем асертивности характерными являются копинг-стратегии различной направленности. Это указывает на высокую практическую значимость полученных результатов в любой практической деятельности, направленной на адаптацию личности к социуму.

Ключевые слова: юноши и девушки, асертивность, совладающее поведение, копинг-стратегии, конфликтность, агрессивность

Для цитирования. Кольчик, Е. Ю. (2023). Особенности асертивности юношей и девушек с различными копинг-стратегиями. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(6), 27–34. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-27-34>

Features of Assertiveness of Boys and Girls with Different Coping Strategies

Elena Yu. Kolchik 

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov, 8, Uchebnyy lane, Simferopol, Russian Federation

✉ egyptshore@yandex.ru

Abstract

Introduction. The relevance of identifying the features of assertive behavior of modern young people with various coping strategies in modern society lies in effective interpersonal interaction with society. A review of research on this issue has shown that assertive behavior is a “mature” behavior aimed at countering manipulative behavior. Coping strategies in the framework of theoretical analysis seem to be an important element of assertive behavior.

Purpose. To identify the features of assertive behavior of boys and girls with different coping strategies.

Materials and Methods. In this study, methods such as analysis of scientific literature, observation, conversation, the use of standardized techniques (methods for diagnosing the level of assertiveness by V. Kaponi and T. Novak, methods for diagnosing personal aggressiveness and conflict by E. P. Ilyin and P. A. Kovalev) and methods of statistical data processing (descriptive statistics and the Kruskal-Wallis mathematical criterion) were used.

Results. A theoretical research model has been developed, according to which assertive behavior includes cognitive-semantic, affective and behavioral components that explain in detail the features of personality interaction with society through assertive and coping behavior. The sample was divided into three groups according to the criterion of the predominant type of coping. As a result of statistical data processing, it was revealed that the level of assertiveness of respondents focused on finding social support is situational. Respondents using problem-solving strategies are characterized by a high level of assertiveness, while respondents focused on avoiding the problem have an average level of assertiveness.

Discussion. The assertive behavior of young people as self-affirming behavior is interrelated with the strategies of coping behavior used. The results of the study showed that coping strategies of various orientations are typical for people with different levels of assertiveness. This indicates the high practical significance of the results obtained in any practical activity aimed at adapting a person to society.

Keywords: boys and girls, assertiveness, coping behavior, coping strategies, conflict, aggressiveness

For citation. Kolchik, E. Yu. (2023) Features of assertiveness of boys and girls with different coping strategies. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(6), 27–34. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-27-34>

Введение

Основной особенностью современного мира является его динамичность и огромный поток информации, что предъявляет повышенные требования к уровню социально-психологической адаптации личности. В связи с этим, особую актуальность имеет процесс взаимодействия личности в социуме, где большое значение приобретает ассертивное поведение как умение сохранять устойчивость при столкновении с многочисленными проблемами и трудностями, находить оптимальные решения для их преодоления, а также копинг-стратегии как сознательно выбираемые способы поведения в стрессовых ситуациях. Согласно Д. А. Леонтьеву и Е. А. Троицкой, выбор копинг-стратегий определяется внутренними ресурсами личности, которые оказывают влияние на мобилизацию личности при адаптации к стрессу. Условно их можно разделить на физиологические, психологические и социальные (Леонтьев, 2011; Троицкая, 2017). Понимая под внутренними ресурсами индивидуальные особенности личности, стоит отметить, что они очень разнообразны и варьируются от особенностей нервной системы человека до степени выраженности коммуникативных способностей (Троицкая, 2017). Именно внутренние ресурсы являются важным фактором, определяющим субъективную оценку происходящих событий, которая, согласно когнитивно-феноменологической концепции, и составляет основу совладающего поведения. Представителями данной концепции являются Р. Лазарус, С. Фолкман, Дж. Амирхан, Т. Л. Крюкова, Ю. А. Рокицкая, И. В. Пономарёва, Е. В. Лапкина и др.

Р. Лазарус и С. Фолкман в зависимости от субъективной оценки происходящего выделяют две группы копинг-стратегий: проблемно-ориентированный копинг и эмоционально-ориентированный копинг (Lazarus, 1966). Дж. Амирхан, опираясь на тот же критерий, выделил три группы копинг-стратегий: разрешение проблем, поиск социальной поддержки и избегание (Lazarus, 1966). Т. Л. Крюкова в своих работах акцентировала внимание на различия между копингом и механизмами психологической защиты, указывая на то, что механизмы психологической защиты практически всегда являются неосознанными, тогда как копинг выбирается сознательно (Крюкова, 2007). Продолжая данную точку зрения, И. В. Пономарёва говорит о том, что проблемно-ориентированные стратегии разрешения проблемных ситуаций противопоставляются защитному механизму регрессии (Пономарёва, 2021).

Ю. А. Рокицкая в своих работах говорит о том, что для современных подростков и юношей ведущими являются активные копинг-стратегии, направленные, преимущественно, на решение проблем (Рокицкая, 2018). Е. В. Лапкина указывает на неоднозначность выбора копинг-стратегий у данной возрастной категории и говорит о том, что имеет место динамика защитно-совладающего поведения личности, в процессе которой минимизируется присутствие незрелых защитных механизмов в поведении человека (Лапкина, 2020). Таким образом, мы понимаем, что выбор стратегий разрешения стрессовых ситуаций связан с индивидуально-психологическими и поведенческими особенностями личности, однако большое значение в этом вопросе имеет также ассертивность.

Проблема ассертивности рассматривалась И. В. Лебедевой, Э. Бёрном, И. А. Красильниковым, Е. Г. Трошихиной, Г. В. Навдушевич. Само понятие «ассертивность» на основе анализа позиций данных авторов можно определять как качество зрелой личности, подразумевающее умение правильно управлять своим поведением, направляя его в позитивное русло, а также умение брать на себя ответственность за свое поведение и деятельность (Бёрн, 2006; Красильников, 2017; Навдушевич, 2021). Наравне с ответственностью, значимым показателем ассертивности является умение говорить «нет» (Pourjali, & Zarnaghash, 2010). И. В. Лебедева в своих работах противопоставляет ассертивное поведение манипулятивному, пассивному и агрессивному, понимая под ним удовлетворение своих потребностей при одновременном уважении таковых у других (Лебедева, 2010). При этом основными атрибутами ассертивного поведения являются логичная аргументация, умение принимать помощь и давать ее другим, активная жизненная позиция и самостоятельность (Лебедева, 2010). Э. Бёрн указывал на то, что ассертивность является признаком позиции Взрослого, который уверен в себе и обладает независимостью от других (Бёрн, 2006). Поскольку формирование позиции Взрослого сопряжено с процессом личностного становления и развития, пролонгированного во времени, то оно неизменно связано с внутренними конфликтами личности. Наконец, Е. Г. Трошихина и Г. В. Навдушевич представляют в своей работе ассертивность как самостоятельную копинг-стратегию личности в подростково-юношеском возрасте (Трошихина и Навдушевич, 2021). В работах зарубежных исследователей ассертивность рассматривается как одним из главных условий успешного академического обучения (Blegur, Naq & Barida, 2023; Di Consiglio, Burrari, Mari et al., 2023), а также ресурсом, имеющим значение при лечении депрессивных расстройств (Rabiei, Masoudi & Eslami, 2012).

Таким образом, ассертивность представляется интегральным личностным свойством, которое проявляется в наборе таких характеристик, как целеустремленность, самостоятельность, уверенность в себе, самоконтроль, эмоциональная устойчивость, настойчивость, навыки бесконфликтного взаимодействия. Исходя из этого определения, а также опираясь на анализ теоретических и практических исследований по данному вопросу, нами была разработана теоретическая модель ассертивного поведения, включающая в себя три основных компонента: когнитивно-смысловой, аффективный и поведенческий (рис. 1).

Рисунок 1

Теоретическая модель ассертивного поведения личности



При разработке теоретической модели ассертивного поведения мы опирались на тот факт, что оно имеет большое значение в кризисных, стрессовых, а не повседневных ситуациях. Исходя из этого, была выдвинута гипотеза о существовании взаимосвязи между особенностями ассертивного поведения личности и используемыми ею копинг-стратегиями. А именно: девушки и юноши, характеризующиеся низким уровнем ассертивности (низкая независимость, неуверенность в себе и своих силах), используют преимущественно те копинг-стратегии, которые направлены на избегание проблем, а их сверстники с более выраженным уровнем ассертивности (самостоятельность, независимость, опора на себя) используют копинг-стратегии, направленные на разрешение проблем и на поиск социальной поддержки. В связи с этим, целью работы является изучение особенностей ассертивного

поведения юношей и девушек с различными копинг-стратегиями. Основной задачей исследования являлось выявление ведущих копинг-стратегий юношей и девушек, а также определение особенностей их поведения, а именно – уровня асертивности.

Материалы и методы

В основу работы легли такие теоретико-методологические подходы как деятельностный подход Д. А. Леонтьева и когнитивно-феноменологический подход Р. Лазаруса и С. Фолкмана. В соответствии с поставленными целями и задачами, в исследовании были использованы следующие методики:

1) диагностика уровня асертивности В. Каппони, Т. Новак, направленная на определение уровня выраженности асертивности как модели поведения;

2) методика «Личностная агрессивность и конфликтность» Е. П. Ильина, П. А. Ковалева, направленная на склонности респондентов к проявлениям агрессивности и конфликтности, как качеств, являющимся противоположными асертивности;

3) методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана, используемая для диагностики ведущих групп копинг-стратегий, направленных на разрешение проблем, поиска социальной поддержки или избегание проблем.

Для статистического подтверждения значимости полученных различий между группами был использован критерий согласия Краскела-Уоллиса.

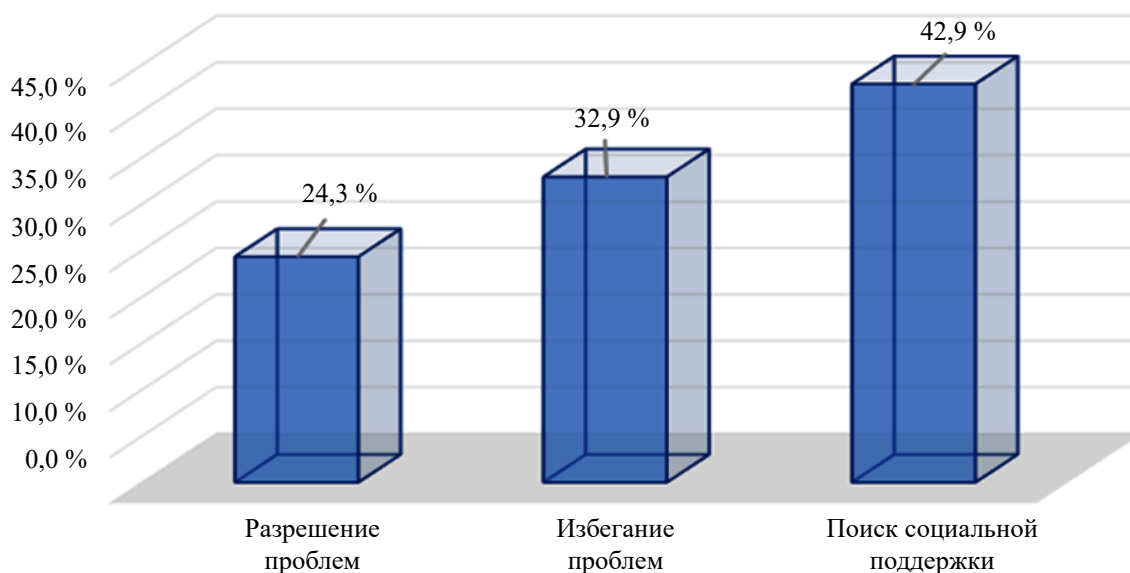
Исследование проводилось на базе инженерно-педагогического колледжа КИПУ имени Февзи Якубова.

Результаты исследования

В исследовании приняли участие 70 студентов факультета психологии 2 курса в возрасте от 16–18 лет, из них 52 девушки и 18 юношей. В ходе исследования все испытуемые были разделены на три неравные группы по результатам диагностики методики «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана. В первую группу вошли 17 испытуемых, которые предпочитают использовать стратегию разрешения проблем в стрессовых ситуациях; во вторую группу вошли 23 испытуемых с преобладающей стратегией избегания и в третью группу вошли 30 испытуемых с преобладающей стратегией поиска социальной поддержки. В результате диагностики доминирующих копинг-стратегий при помощи опросника Д. Амирхана, все испытуемые были разделены на три группы. Более детально результаты отражены на рисунке 2.

Рисунок 2

Результаты диагностики ведущих копинг-стратегий у юношей и девушек

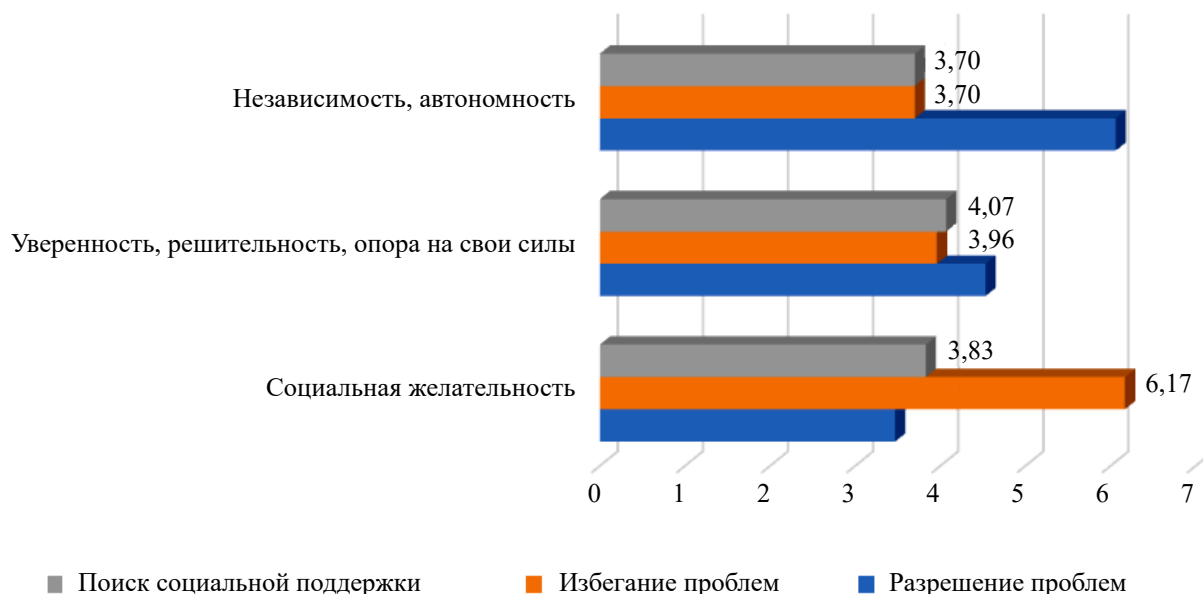


Таким образом, большая часть испытуемых выбирают поиск социальной поддержки в стрессовых ситуациях, которые, в большинстве случаев, предполагают развитые коммуникативные навыки. Наименьшее количество респондентов стараются разрешить возникшие проблемы самостоятельно, остальные предпочитают уход от проблем.

Далее респондентам трех групп была предложена методика диагностики уровня асертивности В. Каппони, Т. Новак. Результаты проведения данной методики всеми респондентами представлены на рисунке 3.

Рисунок 3

Результаты диагностики уровня асертивного поведения юношей и девушек с различными копинг-стратегиями



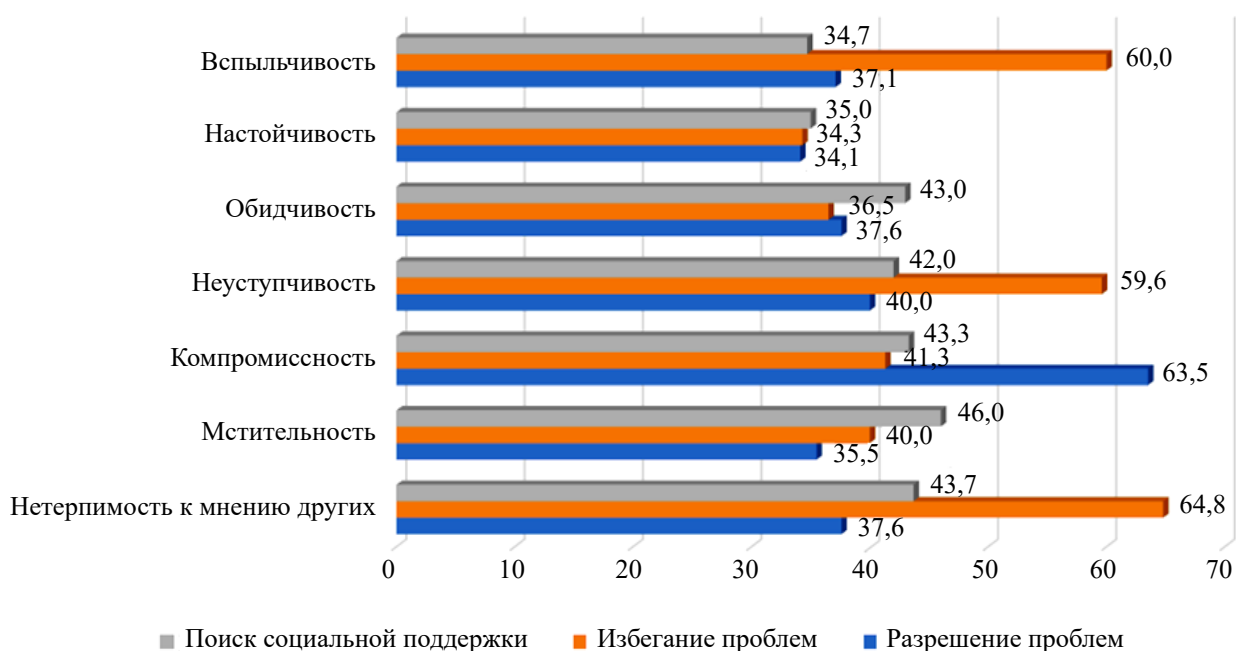
Исходя из сравнительного графика, представленного на рисунке 3, те юноши и девушки, копинг-стратегии которых направлены на разрешение проблем, характеризуются наибольшими показателями независимости и автономности и самыми низкими показателями социальной желательности.

В то же время респонденты, предпочитающие избегать проблем, больше всего ориентированы на мнение общества. Респонденты, ориентированные на поиск социальной поддержки, характеризуются усредненными показателями по всем шкалам, что может указывать на высокую ситуативную зависимость.

Затем, участникам исследования была предложена методика диагностики личностной агрессивности и конфликтности Е. П. Ильина и П. А. Ковалёва. Результаты по каждой группе представлены на рисунке 4.

Рисунок 4

Результаты диагностики склонности к агрессивности и конфликтности у юношей и девушек с различными копинг-стратегиями



Данные, представленные на рисунке 4, говорят о том, что для респондентов, которые чаще других используют стратегию избегания конфликтов, характерны выраженные показатели вспыльчивости, неуступчивости и нетерпимости к мнению других. Умеренные показатели характерны для респондентов, использующих преимущественно поиск социальной поддержки, за исключением довольно выраженной обидчивости. Возможно, это связано с тем, что для этой выборки испытуемых особенно важно мнение других и их уязвляет, когда окружающие не отвечают на их просьбы. Для испытуемых, использующих стратегии разрешения проблем, характерна компромиссность, что указывает на их готовность идти на диалог (рис. 4).

Различия, полученные в результате исследования и отраженные на рисунках 2–4, подтверждены статистически (табл. 1, 2).

Таблица 1

Статистически значимые различия уровня ассертивности юношей и девушек с различными копинг-стратегиями

Шкала	Разрешение проблем	Избегание проблем	Поиск социальной поддержки	Критерий Краскела-Уоллиса <i>H</i>	<i>p</i>
Независимость, автономность	6,06±2,11	3,7±1,15	3,7±1,21	15,8366	.0036**
Уверенность в себе, решительность, опора на свои силы	4,53±1,91	3,96±1,26	4,07±1,26	0,41430	.81292
Социальная желательность	3,47±0,51	6,17±1,97	3,83±1,05	21,7611	.00002**

Примечание: ** – результат значим при $p < 0,05$.

Таким образом, статистически значимые различия были выявлены по шкалам независимости и социальной желательности: респонденты, ориентированные на разрешение проблем, характеризуются выраженной автономностью в поведении и независимостью суждений (6,06±2,11). Респонденты, ориентированные на избегание проблем, характеризуются высоким уровнем социальной желательности (6,17±1,97).

Таблица 2

Статистически значимые различия склонности к агрессивности и конфликтности у юношей и девушек с различными копинг-стратегиями

Шкала	Разрешение проблем	Избегание проблем	Поиск социальной поддержки	Критерий Краскела-Уоллиса <i>H</i>	<i>p</i>
Вспыльчивость	3,71±0,59	6±1,93	3,47±0,57	1,5278	.46584
Настойчивость	3,41±0,51	3,43±0,59	3,50±0,51	0,2504	.8823
Обидчивость	3,76±1,39	3,65±1,11	4,30±1,70	1,9156	.38374
Неуступчивость	4,00±1,12	5,96±1,77	4,20±1,77	13,5932	.00002**
Компромиссность	6,35±1,97	4,13±1,71	4,33±1,81	13,6214	.00002**
Мстительность	3,53±1,62	4,00±1,24	4,60±1,85	1,9782	.37191
Нетерпимость к мнению других	3,76±1,09	6,48±2,5	4,37±1,73	12,5739	.0036**

Примечание: ** – результат значим при $p < 0,05$.

Статистически подтвердились различия по шкалам неуступчивости, компромиссности и нетерпимости к мнению других: респонденты, ориентированные на разрешение проблем, характеризуются выраженной компромиссностью (6,35±1,97); респонденты, ориентированные на избегание проблем – неуступчивостью (5,96±1,77) и нетерпимостью к мнению других (6,48±2,5).

Обсуждение результатов

Опираясь на предложенную нами теоретическую модель исследования и его результаты можно отметить, что юноши и девушки, активно использующие стратегии разрешения проблем, характеризуются выраженной автономностью, независимостью, уверенностью в себе и во взаимодействии с другими людьми; склонны к проявлению компромиссности, что соответствует высокому уровню ассертивного поведения. Те юноши и девушки,

которые чаще всего используют копинг, направленный на уход от проблемы, демонстрируют низкий уровень автономности, решительности и склонны к проявлению вспыльчивости и нетерпимости к мнению других в процессе межличностного взаимодействия. Те респонденты, которые предпочитают ориентироваться на поиск социальной поддержки, не показали однозначных результатов, что указывает на их ситуативную зависимость и наличие других факторов, влияющих на их поведение и не учтенных в данном исследовании. Отсутствие очевидной связи может также указывать на то, что полученные результаты перекликаются с точкой зрения Е. Г. Трошихиной и Г. В. Навдушевич о том, что ассертивность является самостоятельной копинг-стратегией личности (Трошихина и Навдушевич, 2021). Кроме этого, уместным будет отметить тот факт, что полученные результаты так же подтверждают концепцию Крюковой (2007) о сознательном выборе копинг-стратегий. Вместе с тем, результаты исследования противоречат результатам исследования Рокицкой (2018) о том, что среди современной молодёжи преобладают копинг-стратегии, направленные на решение проблем – напротив, большинство респондентов используют копинг-стратегии, направленные на поиск социальной поддержки. Это указывает на то, что ассертивное поведение является сложным феноменом, требующим не только сравнительного, но и лонгитюдного подхода к его изучению, со смещением приоритетов в сторону более детального изучения социальных факторов.

Таким образом, копинг-стратегии, которые личность использует в стрессовых ситуациях, связана с ассертивным поведением. В частности, активная направленность на решение проблем характерна для людей с высоким уровнем ассертивности, а направленность на избегание проблем – для людей с низким уровнем ассертивности. Это дает основание предположить, что психологическая и психокоррекционная работа, направленная на формирование правильных копинг-стратегий, будет способствовать становлению ассертивного поведения личности. В то же время, не было выявлено однозначной связи копинг-стратегий, направленных на поиск социальной поддержки, с ассертивным поведением, что обуславливает необходимость проведения дальнейших исследований в данном направлении.

Список литературы

- Бёрн, Э. (2006). *Транзакционный анализ и психотерапия: монография*. Эксмо.
- Красильников, И. А. (2017). К вопросу о понимании ассертивного поведения с позиции внутренних конфликтов личности. *Пензенский психологический вестник PSYCHOLOGY-NEWS.RU*, 2, 2–15. <https://doi.org/10.17689/psy-2017.2.1>
- Крюкова, Т. Л. (2007). *Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы: монография*. Авантитул.
- Лапкина, Е. В. (2020). Об организованности и возрастной изменчивости защитно-совладающего поведения личности. *Казанский педагогический журнал*, 5, 217–223. <https://doi.org/10.34772/KPJ.2020.142.5.032>
- Лебедева, И. В. (2010). Развитие ассертивности и ассертивного поведения личности. *Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество*, 5, 127–132.
- Леонтьев, Д. А. (2011). *Личностный потенциал: Структура и диагностика*. Смысл.
- Пономарёва, И. В. (2021). Защитно-совладающее поведение в подростковом и юношеском возрасте. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акроелогия образования. Психология развития*, 2, 150–157. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-150-157>
- Рокицкая, Ю. А. (2018). Факторная структура копинг-поведения подростков. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*, 3, 220–233. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2018.03.23>
- Троицкая, Е. А. (2017). Стили совладающего поведения в юношеском возрасте. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*, 6(785), 170–184.
- Трошихина, Е. Г., и Навдушевич, Г. В. (2021). Ассертивность как копинг-стратегия и личностная характеристика в подростково-юношеском возрасте. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, 27(4), 221–227. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-221-227>
- Blegur, J., Haq, A. H., & Barida, M. (2023). Assertiveness as a new strategy for physical education students to maintain academic performance. *The Qualitative Report*, 28(3), 865–885. <http://dx.doi.org/10.46743/2160-3715/2023.5659>
- Di Consiglio, M., Burrari, J., Mari, E., Giannini, A. M., & Couyoumdjian, A. (2023). Imagine all the people: a guided internet-based imagery training to increase assertiveness among university students—study protocol for a randomized controlled trial. *Healthcare*, 11, 1874. <https://doi.org/10.3390/healthcare11131874>
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.
- Pourjali, F., & Zarnaghash, M. (2010). Relationships between assertiveness and the power of saying no with mental health among undergraduate student. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 9, 137–141. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.126>
- Rabiei, L., Eslami, A. A., & Masoudi, R. (2012). Assessing the effectiveness of assertiveness program on depression, anxiety and stress among high school students. *Salahshoori*, 5(8), 844–856.

References

- Berne, E. (2006). *Transactional analysis and psychotherapy: a monograph*. Eksmo.
- Blegur, J., Haq, A. H., & Barida, M. (2023). Assertiveness as a new strategy for physical education students to maintain academic performance. *The Qualitative Report*, 28(3), 865–885. <http://dx.doi.org/10.46743/2160-3715/2023.5659>
- Di Consiglio, M., Burrai, J., Mari, E., Giannini, A. M., & Couyoumdjian, A. (2023). Imagine all the people: a guided internet-based imagery training to increase assertiveness among university students—study protocol for a randomized controlled trial. *Healthcare*, 11, 1874. <https://doi.org/10.3390/healthcare11131874>
- Krasilnikov, I. A. (2017). To the question of understanding assertive behavior from the perspective of internal conflicts of personality. *Penza psychological newsletter PSYCHOLOGY-NEWS.RU*, 2, 2–15. <https://doi.org/10.17689/psy-2017.2.1>
- Kryukova, T. L. (2007). *Methods of studying coping behavior: three coping scales: monograph*. The avantile.
- Lapkina, E. V. (2020). About the organization and age variability of the protective and coping behavior of the individual. *Kazan Pedagogical Journal*, 5, 217–223. <https://doi.org/10.34772/KPJ.2020.142.5.032>
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.
- Lebedeva, I. V. (2010). The development of assertiveness and assertive personality behavior. *BSU bulletin. Education. Personality. Society*, 5, 127–132.
- Leontiev, D. A. (2011). *Personal potential: Structure and diagnosis*. Meaning.
- Ponomareva, I. V. (2021). Protective and coping behavior in adolescence and young adulthood. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2, 150–157. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-150-157>
- Pourjali, F., & Zarnaghash, M. (2010). Relationships between assertiveness and the power of saying no with mental health among undergraduate student. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 9, 137–141. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.126>
- Rabiei, L., Eslami, A. A., & Masoudi, R. (2012). Assessing the effectiveness of assertiveness program on depression, anxiety and stress among high school students. *Salahshoori*, 5(8), 844–856.
- Rokitskaya, Yu. A. (2018). The factor structure of coping behavior of adolescents. *Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University*, 3, 220–233. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2018.03.23>
- Troitskaya, E. A. (2017). Coping behavior styles in adolescence. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching*, 6(785), 170–184.
- Troshikhina, E. G., and Navdushevich, G. V. (2021). Assertiveness as a coping strategy and personal characteristic in a young-adolescence. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 27(4), 221–227. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-221-227>

Об авторе:

Елена Юрьевна Кольчик, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова (295015, Российская Федерация, г. Симферополь, пер. Учебный, 8), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-3126), egyptshore@yandex.ru

Поступила в редакцию 16.09.2023

Поступила после рецензирования 12.11.2023

Принята к публикации 18.11.2023

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Elena Yuryevna Kolchik, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor of the Department of Psychology, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov (8, Uchebny Lane, Simferopol, 295015, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-3126), egyptshore@yandex.ru

Received 16.09.2023

Revised 12.11.2023

Accepted 18.11.2023

Conflict of interest statement

The author do not have any conflict of interest.

The author have read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



Научная статья

УДК 159.923:159.955

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-35-43>



Связь функциональных ролей и их психологических предикторов при решении двигательных задач в совместной мыслительной деятельности

Алла К. Белоусова¹ , Юлия М. Качан²

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

²Московский финансово-промышленный университет «Синергия»,
Российская Федерация, г. Москва, пр. Ленинградский, 80Г

yuliyakachan@rambler.ru

Аннотация

Введение. Современное общество требует от молодых специалистов нестандартных способов решения различных задач в команде. Несмотря на высокий интерес к проблеме совместного мышления, существует недостаточное количество комплексных исследований психологических предикторов, участвующих в формировании функциональных ролей участников совместной мыслительной деятельности.

Цель. Анализ взаимосвязи функциональных ролей и их психологических предикторов при решении двигательных задач в совместной мыслительной деятельности.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 208 человек – студенты гуманитарных и технических специальностей ЮФУ в возрасте от 17 до 21 года. Группы для решения задачи состояли из четырех испытуемых. Для решения была использована двигательная задача под условным названием «Блоки». Для сбора данных использовались методики: 16-факторный личностный опросник Кеттелла; методика определения копинг-поведения в стрессовых ситуациях; методика «Направленность личности»; мотивация избегания неудач Элерса; мотивация к успеху Элерса; САМОАЛ; диагностика вербальной креативности; тест эвристической компетенции; опросник для определения контроля за действием; анкета «Методика оценки участниками подгрупп партнеров с точки зрения выполнения ими функций самоорганизации совместной мыслительной деятельности». Применен коэффициент корреляции Пирсона.

Результаты исследования. Наименее выражена функция генерации, что свидетельствует о слабой активности носителей данной функциональной роли при решении задачи двигательного типа. Наиболее выражена функция смыслопередачи, что говорит о сосредоточении на согласовании целей участников мыслительной деятельности для достижения общего результата при решении двигательной задачи, нежели на выдвижении новых гипотез.

Обсуждение результатов. Анализируя распределение ролей, их функциональное содержание, становится возможным непосредственно увидеть реализацию особенностей мыслительной деятельности, осуществляемой совместно, оценить структуру интеллектуальной деятельности когнитивного взаимодействия членов группы, лучше понять процессуальные особенности совместной мыслительной деятельности. Подчеркивается взаимосвязь личностных особенностей участников решения задач с функционально-ролевым распределением в совместном мышлении, а также необходимость комплексного исследования принятия и воплощения ролей участниками группы.

Ключевые слова: совместная мыслительная деятельность, функционально-ролевое распределение, генерация, селекция, реализация, смыслопередача, психологические предикторы

Для цитирования. Белоусова, А. К., и Качан, Ю. М. (2023). Связь функциональных ролей и их психологических предикторов при решении двигательных задач в совместной мыслительной деятельности. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(6), 35–43. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-35-43>

The Relationship of Functional Roles and their Psychological Predictors in Solving Motor Tasks in Joint Mental Activity

Alla K. Belousova¹ , Julia M. Kachan²  

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

²Moscow University of Industrial Finance (SINERGIA), 80G, Leningradsky Prospekt, Moscow, Russian Federation

 yuliyakachan@rambler.ru

Abstract

Introduction. Modern society demands from young professionals non-standard ways of solving various tasks in a team. Despite the high interest in the problem of joint thinking, there is an insufficient number of comprehensive studies of psychological predictors involved in the formation of functional roles of participants in joint mental activity.

Purpose. Analysis of the relationship between functional roles and their psychological predictors in solving motor tasks in joint mental activity.

Materials and methods. The study involved 208 people: they are students of humanities and technical specialties of the Southern Federal University aged 17 to 21 years. The task groups consisted of four subjects. For the solution, a motor task was used under the conditional name "Blocks". To collect the data, the following methods were used: Kettell's 16-factor personality questionnaire; a method for determining coping behavior in stressful situations; the "Personality orientation" method; Ehlers' motivation for avoiding failures; Ehlers' motivation for success; SELF-assessment; diagnosis of verbal creativity; heuristic competence test; a questionnaire for determining action control; the questionnaire "Methodology of assessment by participants of subgroups of partners from the point of view of their performance of functions of self-organization of joint mental activity". The Pearson correlation coefficient is applied.

Results. The generation function is the least pronounced, which indicates a weak activity of carriers of this functional role in solving a motor-type problem. The function of semantic transmission is most pronounced, which indicates a focus on coordinating the goals of participants in mental activity to achieve a common result in solving a motor task, rather than on putting forward new hypotheses.

Discussion. Analyzing the distribution of roles, their functional content, it becomes possible to directly see the implementation of the features of mental activity carried out jointly, to assess the structure of intellectual activity of cognitive interaction of group members, to better understand the procedural features of joint mental activity. The interrelation of the personal characteristics of the participants in solving problems with the functional role distribution in joint thinking is emphasized, as well as the need for a comprehensive study of the acceptance and embodiment of roles by group members.

Keywords: joint mental activity, functional role distribution, generation, selection, realization, semantic transmission, psychological predictors

For citation. Belousova, A. K., & Kachan, Ju. M. (2023). The relationship of functional roles and their psychological predictors in solving motor tasks in joint mental activity. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(6), 35–43. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-35-43>

Введение

Современный, постоянно изменяющийся мир требует от человека готовности принимать смелые решения и успешно преодолевать трудности. Молодым специалистам зачастую необходимо обладать нестандартным мышлением, которое будет способствовать эффективному решению различных задач и проблем, при этом наиболее актуальными становятся навыки совместного мышления. Особый интерес представляет изучение взаимосвязи вкладов участников в развитие совместной мыслительной деятельности, определяющихся той функцией, которую каждый принимает на себя, с их личностными характеристиками.

Изучением феномена совместного мышления занимались многие ученые. Можно выделить большую группу исследований, рассматривающих понятие совместной мыслительной деятельности. Некоторые авторы этих исследований используют другую терминологию, но в целом понятие совместного мышления описывает мыслительные действия с высокой степенью совместности, уделяя особое внимание связям между участниками взаимодействия, среди авторов самых значимых исследований можно назвать таких исследователей, как А. К. Белоусова, Э. В. Галажинский, В. Е. Ключко, Н. В. Крогиус (1976), Б. Ф. Ломов, В. Я. Ляудис (1983), Я. А. Пономарев, В. В. Рубцов и др.

Б. Ф. Ломов, в качестве одной из важных проблем исследования данного феномена считал изучение общения в процессе мыслительной деятельности, полагая, что именно установление коммуникативных связей позволит более полно понять мыслительные процессы (Ломов, 1981). В. В. Рубцов также отмечал важность общения для

понимания организационного уровня мыслительной деятельности. Согласно автору, именно развитие познавательного действия в процессе совместного мышления влияет на особенности взаимодействия, которые участники совместной деятельности реализуют в рамках кооперации. Взаимодействие в данном случае подразумевает и коммуникацию, и обмен действиями, и рефлексия (Рубцов, 1998). Согласно исследованиям Я. А. Пономарева организация взаимодействия между людьми и образование между ними определенных коммуникативных связей способны оказать значимое влияние на эффективность совместной мыслительной деятельности в целом (Пономарев, 2006).

По мнению А. К. Белоусовой, совместную мыслительную деятельность необходимо рассматривать как на уровне составных частей ее структуры, так и на уровне связей между ее составляющими (Белоусова, 2002). При этом особое значение имеет процесс взаимной передачи участниками мыслительной деятельности смыслов деятельности, выраженных в значениях.

Согласно А. К. Белоусовой, именно процесс смыслопередачи выполняет передаточную функцию между людьми, объединенными в общей психологической ситуации. Рассмотрение совместной мыслительной деятельности в таком виде позволяет представить ее как сложную, самоорганизующуюся систему взаимосвязей (Belousova, 2020).

В исследованиях В. Е. Клочко и Э. В. Галажинского наличие нескольких участников, осуществляющих совместную мыслительную деятельность, делает необходимым учет их взаимовлияния, которое демонстрирует особенности развития их совместной деятельности (Клочко, Галажинский, 2000).

В современных зарубежных исследованиях, посвященных проблематике совместной мыслительной деятельности, большое внимание уделяется не столько взаимосвязи между участниками мыслительной деятельности, сколько изучению связей содержания мышления этих участников (Д. Р. Гаррисон, К. Дезиатто, М. Рейнольдс, Д. Д. Сазерс, Д. В. Шаффер и др.).

Д. В. Шаффер, Д. Р. Гаррисон и ряд других полагают, что в процессе совместной мыслительной деятельности, такой как совместное обучение, образуются когнитивные связи между понятиями при объединении вкладов всех участников (Garrison, Anderson, & Archer, 2001; Shaffer & Ruis, 2017). В совместном мышлении основным процессом может являться установление взаимосвязей между понятиями у всех субъектов путем согласования их содержания через обмен информацией в процессе общения. Каждый участник совместного мышления совмещает свои представления с представлениями других. По мнению представителей данного направления, совместная мыслительная деятельность состоит из определенных сегментов обсуждения общей проблемы, где каждый эпизод обмена мнениями связан с предыдущими, образуя своеобразный временной контекст, обращенный из настоящего в прошлое (Suthers, Desiato, 2012). Этот контекст позволяет устанавливать связи между вкладами отдельных людей в общую деятельность, устраняя тем самым ошибки в представлениях и достигая более полного взаимопонимания (Dyke, Rohit Kumar, Hua & Rose, 2012; Akyol & Garrison, 2013). Важным в данных исследованиях является учет изменчивости деятельности, ее содержания и временного контекста, в рамках которых реализуется совместное мышление. Это позволяет с различных сторон оценивать особенности когнитивных связей между участниками.

Д. Д. Сазерс и К. Дезиатто сделали вывод о том, что высокую степень совместности мышления обеспечивает только настоящая вовлеченность участников и принятие вкладов друг друга, а также восприятие ими взаимозависимости этих вкладов (Suthers, Desiato, 2012).

Многие авторы, занимающиеся проблематикой совместного мышления, изучают роли и соответствующие им функции, реализуемые в мыслительной деятельности, например, А. К. Белоусова, А. Н. Воронин (2014), В. Л. Данилова (2007), А. А. Матюшкина, Н. Н. Обозов (1981), Ч. М. Гаджиев (1983), М. Г. Ярошевский, Hou H. T., de Laat M. D., Yeh Y. C.

Реализация функциональных ролей в совместной мыслительной деятельности позволяет лучше понять особенности когнитивного и социально-психологического взаимодействия между людьми, демонстрируемого как неразрывное целое (Biddle, 1986; Белоусова, 2002; Белоусова, Качан, 2012). Это позволяет говорить о совместном мышлении, как о феномене, включающем в себя множество различных социальных, когнитивных, эмоциональных и деятельностных компонентов.

Роли, исполняемые человеком в группе, позволяют изучать не только групповое взаимодействие, но и индивидуальные изменения, вклады каждого из участников совместного мышления, структуру совместной деятельности, мыслительные процессы друг друга.

Функциональную роль можно представить как перечень обязанностей, в той или иной степени необходимый к выполнению отдельным субъектом совместного мышления. Эти обязанности инициируют его интеллектуальную активность посредством задействования его умений и способностей (Урбанович, 2007). Роли позволяют координировать и распределять совместные действия членов группы, которые будут способствовать достижению общей цели за счет позитивной взаимозависимости (Brush, 1998; Mudrack, Farrell, 1995). Такая взаимозависимость и возникает при распределении функциональных ролей.

Взаимозависимость ролей друг от друга очень велика, и рассмотрение одной конкретной роли без ее взаимосвязи с другими ролями зачастую непродуктивно. Само распределение функций между членами группы носит вза-

имно координирующий характер, когда участники совместной деятельности предпочитают выбирать те функции, которые не входят в противоречие с функциями остальных (Belousova, 2020). Участники совместной деятельности в процессе принятия на себя функций одновременно с этим согласовывают между собой эти функции. Взятая на себя функциональная роль одного участника совместного мышления самим фактом своего существования обуславливает другую функциональную роль, принимаемую другим участником (Dautov, Lomova, Rashchupkina, Nikolenko & Tushnova, 2019).

Распределение функциональных ролей в совместной мыслительной деятельности динамично, функции могут менять своего носителя, либо быть сразу распределены на несколько членов группы.

Существует множество классификаций ролей. Мы в своем исследовании опирались на модель, предложенную А. К. Белоусовой, которая состоит из четырех ролей в соответствии с реализуемыми в совместной мыслительной деятельности функциями: смыслопередачи, генерации, селекции и реализации. Носители роли, реализовывающей функцию *смыслопередачи*, доносят информацию до всех участников, занимаются планированием общей деятельности. Носители роли, выполняющей функцию *генерации*, выдвигают различные предположения, идеи по решению задачи. Третья роль выполняет функцию селекции, чьи носители выступают своеобразным «фильтром», отсеивающим информацию, не соответствующую определенным критериям. Они отбраковывают идеи и гипотезы, а также проводят их оценку на соответствие будущему результату совместной деятельности. Носители роли, выполняющей функцию *реализации*, стремятся воплотить предложенные идеи и варианты решения, в процессе совместного мышления (Белоусова, 2002).

В нашем исследовании мы опирались на классификацию задач, предложенную В. Ф. Спиридоновым, которая в свою очередь базируется на формах представления реальности человеком Дж. Брунера. Согласно автору, существуют три основные формы: действие, образ и знак. В. Ф. Спиридонов предположил, что в каждой из этих форм существуют различные мыслительные задачи, которые также различны и по способу их решения: двигательные (действенные), графические (образные), пропозициональные (вербальные) (Спиридонов, 2023).

Таким образом, воплощение ролей участниками группы в совместном мышлении зависит от их личностных особенностей и специфики самой деятельности. Поэтому, чтобы лучше понять особенности функциональных ролей, необходимо рассмотреть, как на выполнение функций влияет сам предмет совместного мышления, в качестве которого выступают задачи различного типа (в нашем случае двигательные задачи), а также какие психологические качества определяет реализацию той, или иной роли.

Цель исследования заключается в изучении взаимосвязи функциональных ролей и их психологических предикторов при решении двигательных задач в совместной мыслительной деятельности.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 208 человек – студенты гуманитарных и технических специальностей ЮФУ в возрасте от 17 до 21 года. Выборка испытуемых включала в себя студентов 1–4 курсов. Группы для решения задачи состояли из четырех испытуемых, было сформировано 52 группы. Для решения была использована двигательная (действенная) задача под условным названием «Блоки» (Боно, 2005).

В работе были использованы следующие методики:

- 1) 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма А) – SPFQ16PF;
- 2) методика определения копинг-поведения в стрессовых ситуациях, С. Норманн, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер, адаптированный вариант Т.А. Крюковой – CISS;
- 3) методика «Направленность личности» В. Смекайла, М. Кучера («Ориентировочная анкета») – РО;
- 4) мотивация избегания неудач Т. Элерса;
- 5) мотивация к успеху Т. Элерса – MS;
- 6) опросник самоактуализации личности САМОАЛ, адаптированный вариант Н.Ф. Калины;
- 7) диагностика вербальной креативности С. Медника, адаптирована Л. Г. Алексеевой, Т. В. Галкиной, А. Н. Ворониным – RAT;
- 8) тест эвристической компетенции Д. Дернера – НСТ;
- 9) опросник для определения контроля за действием – НАКЕМР, Ю. Куль;
- 10) анкета «Методика оценки участниками подгрупп партнеров с точки зрения выполнения ими функций самоорганизации совместной мыслительной деятельности» А. К. Белоусовой.

Для статистической обработки данных был использован коэффициент корреляции Пирсона.

Результаты исследования

Для получения первичных данных о выраженности функциональных ролей у студентов была использована анкета «Методика оценки участниками подгрупп партнеров с точки зрения выполнения ими функций самоорганизации совместной мыслительной деятельности», разработанная А. К. Белоусовой. Полученные результаты приведены к средним по всей выборке значениям и представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели выраженности функциональных ролей испытуемых при решении разнотипных задач

Тип задачи	Функциональные роли			
	Генерации	Селекции	Смыслопередачи	Реализации
Действенная (двигательная)	0,660	4,918	9,660	5,985

Исходя из таблицы 1, наименее выраженной оказалась функция генерации, со значением 0,660, что свидетельствует о слабой активности носителей данной функциональной роли при решении задачи двигательного типа. Наибольшие значения принадлежат функции смыслопередачи – 9,660. Тогда как функция реализации – 5,985, и селекции – 4,918, демонстрируют сходные результаты, которые можно назвать средними, для испытуемых решавших задачу. Заметен значительный разрыв между выраженностью функции генерации и другими функциями. Это свидетельствует о том, что при решении двигательной задачи члены группы в большей степени были сосредоточены на согласовании целей участников мыслительной деятельности для достижения общего результата, чем на выдвижение новых идей.

Результаты взаимосвязи психологических предикторов и функциональных ролей участников решения двигательной задачи представлены в таблице 2.

Таблица 2

Связь психологических предикторов и функциональных ролей участников решения двигательной задачи

Методика		Функциональные роли			
	Шкала	Генерация	Селекция	Смыслопередача	Реализация
SPFQ16PF	Беспечность	–	0,202**	0,242**	–
	Моральная нормативность	–	–	0,190*	–
	Смелость	–	0,230**	–	–
	Мечтательность	–0,174*	–	–0,207**	–
	Тревожность	–	–	–0,215**	–0,152*
	Самостоятельность	–	–0,166*	–0,196**	–0,164*
CISS	Копинг, ориентированный на эмоции	–	–0,159*	–	–
	Субшкала социального отвлечения	–	0,168*	–	–
PO	Направленность на задание	–	–0,153*	–	–
MS	Уровень мотивации к успеху	–	–	0,157*	–
HCT	Эвристическая компетенция	–	–	0,183*	0,178*
	Регрессия	–	–0,150*	–	–
НАКЕМР	Ориентирование на действие	–	0,157*	–	–

Анализ результатов, представленных в таблице 1, указывает на отрицательную взаимосвязь носителей функции генерации только с одним фактором – мечтательностью ($r = -0,174$; $p = 0,022$). Таким образом, высокими показателями мечтательности обладают те участники решения двигательной задачи, у которых функция генерации выражена слабо. Как правило, носители данной функции обладают способностью к порождению новых идей, в группе они исполняют роль поставщиков новых мыслей и нестандартных решений для всех членов группы. И, наоборот, при низких значениях мечтательности человек способен решать практические задачи с высокой скоростью, демонстрируя конкретное воображение, качества, которые в наибольшей степени оказались востребованы у носителей функции генерации.

Для носителей функции селекции характерен иной набор психологических предикторов. Положительная взаимосвязь была обнаружена с беспечностью ($r = 0,202$; $p = 0,008$), смелостью ($r = 0,230$; $p = 0,002$), социальным отвлечением ($r = 0,168$; $p = 0,027$), а также с ориентированием на действие ($r = 0,157$; $p = 0,039$). Отрицательная

взаимосвязь установлена для самостоятельности ($r = -0,164$; $p = 0,029$), ориентирования на эмоции ($r = -0,159$; $p = 0,037$), направленности личности на задание ($r = -0,153$; $p = 0,045$) и регрессией ($r = -0,150$; $p = 0,048$).

Носители функции смыслопередачи показали положительную взаимосвязь с беспечностью ($r = 0,242$; $p = 0,000$), моральной нормативностью ($r = 0,190$; $p = 0,005$), мотивацией к успеху ($r = 0,157$; $p = 0,039$) и эвристической компетенцией ($r = 0,183$; $p = 0,016$). Отрицательная взаимосвязь установлена для мечтательности ($r = -0,207$; $p = 0,006$), тревожности ($r = -0,215$; $p = 0,004$) и самостоятельности ($r = -0,196$; $p = 0,009$).

Носители функции реализации демонстрируют взаимосвязь с несколькими психологическими предикторами. Отрицательная взаимосвязь обнаружена с такими индивидуальными качествами как тревожность ($r = -0,152$; $p = 0,046$) и самостоятельность ($r = -0,164$; $p = 0,031$). Положительная взаимосвязь обнаружена с показателями эвристической компетенции ($r = 0,178$; $p = 0,019$).

Обсуждение результатов

Двигательная задача предполагает составление комбинаций из блоков, в процессе которого зачастую вербальное взаимодействие ограничено, а от участников решения требуется комбинаторика материальных объектов, а не высказывание новых идей. Отсутствие взаимосвязи с другими факторами помимо мечтательности у носителей функции генерации может быть объяснено слабой степенью выраженности данной функции, по сравнению с остальными. Можно сделать вывод о том, что сам характер задачи не побуждал носителей функции генерации к активности, делая проявления самой функции достаточно неотчетливыми в общей структуре групп. Это ослабляло воздействие психологических предикторов на генераторов идей в группе. В похожем по структуре исследовании Е. А. Проненко функция генерации также была представлена в меньшей степени, чем другие функции (Проненко, 2014).

Можно предположить, что некоторая степень импульсивности и динамичности во взаимодействии, способность к рискованным действиям, эмоционально трудным контактам, склонность к откровенности при напряженных ситуациях, умение отвлекаться от нерелевантной в данный момент информации, на фоне низкого конформизма, стремления отстаивать свое мнение и возможности противопоставлять себя группе позволяют носителю функции селекции критиковать предлагаемые идеи, вести их отбор, отбраковывать тупиковые направления мысли в группе.

Таким образом, носитель функции селекции должен иметь высокую степень осведомленности об обсуждаемой проблеме, чтобы быстро оценивать новые идеи и конструктивно их критиковать. Также он должен быть способен свободно мыслить, придумывать нестандартные способы решения проблем, видеть возможности там, где другие видят только трудности. Это позволяет ему быть более точным и объективным при оценке предложений (Белоусова, 2002; Даутов, 2010; Матюшкина и Кеберлинская, 2022).

Носитель функции селекции может использовать свои творческие способности для обеспечения баланса между творчеством и выполнением стоящей перед группой цели. Его основная задача – помочь группе выбирать лучшие варианты из всех возможных, сохраняя равновесие между новыми подходами и проверенными методами (Иванов и Иванова, 2015; Джакупов, 2008; Качан, 2015).

Члены группы, выполняющие функцию смыслопередачи, реализуя тем самым координацию совместных усилий, склонны к эмоциональному лидерству, общительны, испытывают ответственность за общий результат, имеют развитое чувство долга, направлены на достижение положительного результата, способны структурировать и обобщать новую информацию, возникающую в процессе обсуждения. При этом они практичны, не склонны к отвлеченным мыслям, предпочитают конкретные идеи, самонадеянны. Однако, в некоторой степени, также зависимы от мнения окружающих и ориентированы на выработку совместных решений.

Участники совместного решения задач с высокой степенью выраженности функции реализации уверены в своих силах, способны справиться с неудачами, сохраняя спокойствие. При этом они склонны прислушиваться к мнению других и стремятся к совместной работе, ориентируясь на общественное одобрение. Положительная взаимосвязь с показателями эвристической компетенции позволяет констатировать наличие у носителей данной функции способностей к обобщению, получаемых по ходу решения задач знаний, позволяющих структурировать творческую составляющую своей деятельности, вырабатывая определенные схемы, облегчающие процессы мышления.

Носители функции реализации, стремясь исполнить задуманное в процессе совместной деятельности, достигнув общего для группы результата, должны иметь высокий уровень самоконтроля и пластичности эмоциональной сферы, необходимой для приспособления к изменяющимся условиям. Кроме того, они являются наиболее мотивированными среди всех ролей, более всего ориентированными на результат (Кузнецова, 2019).

Анализ личностных качеств, характерных для членов группы, выполняющих определенную функцию, показал, что наибольшее количество психологических предикторов характерно для функций селекции и смыслопередачи. Вероятно, именно эти функции были востребованы в процессе решения двигательной задачи, тогда как функции реализации и особенно генерации обнаружили связь со значительно меньшим числом личностных ка-

честв. Можно предположить, что высокий уровень активизации обязанностей, характерных для данных функций, сделал их более определенными в группах испытуемых. Такая определенность более четко разделила участников решения задач в соответствии с востребованностью определенных личных качеств. Все это позволило обнаружить значительное количество предикторов, характерных именно для этих функций.

В ходе дальнейшего исследования предполагается комплексное изучение психологических предикторов функциональных ролей для всех типов задач в совместной мыслительной деятельности.

Заключение. Полученные результаты исследования имеют значимость для общей и социальной психологии с точки зрения расширения представлений о психологических механизмах динамических процессов в мышлении при решении задач группой. Представленные данные имеют существенное значение для менеджеров, педагогов, а также любых специалистов, кто имеет дело с решением практических задач, так как они раскрывают особенности реализации совместного мышления через функционально-ролевое распределение и могут повысить его эффективность в рамках образовательного процесса или при решении практических задач в бизнесе, на предприятии, в процессах организации управленческих решений.

Список литературы

- Белоусова, А. К. (2002). *Самоорганизация совместной мыслительной деятельности*. РГПУ.
- Белоусова, А. К., и Качан, Ю. М. (2012). Мотивационные детерминанты принятия студентами функциональных ролей в процессе решения задач. *Психология обучения*, 9, 65–73.
- Боно, Э. (2005). *Развитие мышления: Три пятидневных курса*. Попурри.
- Воронин, А. Н., и Горюнова, Н. Б. (2014). Влияние межличностных отношений на эффективность совместной интеллектуальной деятельности студентов. *Психология обучения*, 8, 60–71.
- Гаджиев, Ч. М. (1983). Организация коллективного изобретательства. В Я. А. Пономарев (ред). *Исследование проблем психологии творчества: коллективная монография* (С. 266–279). Наука.
- Данилова, В. Л. (2007). Субъект поступка в пространстве организационно-деятельностной игры. *Человек.RU*, 3, 105–130.
- Даутов, Д. Ф. (2010). *Творческие способности и функциональные роли участников совместной мыслительной деятельности* (кандидатская диссертация). Ростов-на-Дону.
- Джакупов, С. М. (2008). Развитие смысловой теории мышления в концепции совместно-диалогической познавательной деятельности. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 2, 180–188.
- Иванов, В. В., и Иванова, С. В. (2015). Распределение ролей членов команды проекта, с учетом их психотипов, при использовании эвристических методов. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5, 125–136.
- Качан, Ю. М. (2015). Роль генератора идей в совместной мыслительной деятельности студентов. *Психология обучения*, 1, 29–36.
- Клочко, В. Е., Галажинский, Э. В. (2000). *Самореализация личности: системный взгляд*. Издательство Томского университета.
- Крогиус, Н. В. (1976). *Личность в конфликте*. Издательство Саратовского университета.
- Кузнецова, Т. В. (2019). Взаимосвязь мотивации и предпочитаемых командных ролей. *Современное образование*, 2, 40–51.
- Ломов, Б. Ф. (1981). К проблеме деятельности в психологии. *Психологический журнал*, 2(5), 3–22.
- Ляудис, В. Я. (1983). Продуктивная совместная деятельность учителя с учениками как метод формирования личности. В А. А. Бодаев (отв. ред.). *Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации* (С. 64–73). АПН СССР.
- Матюшкина, А. А., и Кеберлинская, Ф. С. Г. (2022). Интеллектуальный диалог в творческом мышлении (на материале анализа создания изобретений). *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*, 11(2(42)), 141–153. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-2-141-153>
- Обозов, Н. Н. (1981). Психические процессы и функции в условиях индивидуальной и совместной деятельности. В Б. Ф. Ломов (ред.). *Проблема общения в психологии* (С. 24–44). Наука.
- Пономарев, Я. А. (2006) Перспективы развития психологии творчества В Д. В. Ушаков (ред.). *Психология творчества: школа Я. А. Пономарева* (С. 145–276).
- Проненко, Е. А. (2014). Психологические особенности смыслоинициации на начальном этапе командообразования. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 12(2), 20–24.
- Рубцов, В. В. (1998). Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения. *Вопросы психологии*, 5, 49–59.
- Спиридонов, В. Ф. (2023). *Психология мышления. Решение задач и проблем: учебное пособие для вузов*. Юрайт.
- Урбанович, А. А. (2007). *Психология управления: учебное пособие*. Харвест.

- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2013). *Educational Communities of Inquiry: Theoretical Framework, Research and Practice*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-2110-7>
- Belousova, A. (2020). Functions of participants in the collaborative solution of thinking problems. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 8(SI), 29–36. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2020-8-si-29-36>
- Biddle, B. J. (1986). Recent developments in role theory. *Annual review of sociology*, 12(1), 67–92. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.12.080186.000435>
- Brush, T. A. (1998) Embedding cooperative learning into the design of integrated learning systems: Rationale and guidelines. *Educational Technology Research and Development*, 46, 5–18. <https://doi.org/10.1007/bf02299758>
- Dautov, D.F., Lomova, N.V., Rashchupkina, Y., Nikolenko, O.F., & Tushnova, J.A. (2019). Cognitive Maps of Participants in Joint Mental Activity. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Education Science and Social Development (ESSD 2019)* (pp. 210–214). Atlantis Press.
- Dyke, G., Kumar, R., Ai, H., & Rose, C. (2012). Challenging Assumptions: using sliding window visualizations to reveal time-based irregularities in CSCL processes. In van Aalst, J., Thompson, K., Jacobson, M. J., & Reimann, P. (Eds.), *The Future of Learning: Proceedings of the 10th International Conference of the Learning Sciences (ICLS 2012)*, Volume 1 (pp. 363–370). International Society of the Learning Sciences.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of distance education*, 15(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/08923640109527071>
- Mudrack, P. E., & Farrell, G. M. (1995). An examination of functional role behavior and its consequences for individuals in group settings. *Small Group Research*, 26(4), 542–571. <https://doi.org/10.1177/104649649526400>
- Shaffer, D., & Ruis, A. (2017). Epistemic network analysis: A worked example of theory-based learning analytics. In *Handbook of learning analytics* (pp. 175–187). <https://doi.org/10.18608/hla17.015>
- Suthers, D. D., & Desiato, C. (2012). Exposing chat features through analysis of uptake between contributions. In *45th Hawaii international conference on system sciences* (pp. 3368–3377). IEEE. <https://doi.org/10.1109/hicss.2012.274>

References

- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2013). *Educational Communities of Inquiry: Theoretical Framework, Research and Practice*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-2110-7>
- Belousova, A. (2020). Functions of participants in the collaborative solution of thinking problems. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 8(SI), 29–36. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2020-8-si-29-36>
- Belousova, A. K., & Kachan, Y. M. (2012). Motivational determinants of students' acceptance of functional roles in the process of solving problems. *Psychology of learning*, 9, 65–73.
- Biddle, B. J. (1986). Recent developments in role theory. *Annual review of sociology*, 12(1), 67–92. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.12.080186.000435>
- Brush, T. A. (1998) Embedding cooperative learning into the design of integrated learning systems: Rationale and guidelines. *Educational Technology Research and Development*, 46, 5–18. <https://doi.org/10.1007/bf02299758>
- Danilova, V. L. (2007). The subject of an act in the space of an organizational and activity game. *Human.RU*, 3, 105–130.
- Dautov, D.F., Lomova, N.V., Rashchupkina, Y., Nikolenko, O.F., & Tushnova, J.A. (2019). Cognitive Maps of Participants in Joint Mental Activity. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Education Science and Social Development (ESSD 2019)* (pp. 210–214). Atlantis Press.
- Dyke, G., Kumar, R., Ai, H., & Rose, C. (2012). Challenging Assumptions: using sliding window visualizations to reveal time-based irregularities in CSCL processes. In van Aalst, J., Thompson, K., Jacobson, M. J., & Reimann, P. (Eds.), *The Future of Learning: Proceedings of the 10th International Conference of the Learning Sciences (ICLS 2012)*, Volume 1 (pp. 363–370). International Society of the Learning Sciences.
- Dzhakupov, S. M. (2008) The development of the semantic theory of thinking in the concept of collaborative dialogic cognitive activity. *Lomonosov Psychology Journal*, 2, 180–188.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of distance education*, 15(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/08923640109527071>
- Ivanov, V. V., & Ivanova, S. V. (2015). The distribution of the roles of the project team members, taking into account their psychotypes, using heuristic methods. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5, 125–136.
- Kachan, Y. M. (2015). The role of the idea generator in the joint mental activity of students. *Psychology of learning*, 1, 29–36.
- Kuznetsova, T. V. (2019). The relationship between motivation and preferred team roles. *Modern Education*, 2, 40–51.
- Lomov, B. F. (1981). On the problem of activity in psychology. *Psychological Journal*, 2(5), 3–22.

Matyushkina, A. A. (2022). Intellectual dialogue in creative thinking (based on the analysis of the creation of inventions). *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 11(2), 141–153.

Mudrack, P. E., & Farrell, G. M. (1995). An examination of functional role behavior and its consequences for individuals in group settings. *Small Group Research*, 26(4), 542–571. <https://doi.org/10.1177/104649649526400>

Pronenko, E. A. (2014). Psychological features of meaning initiation at the initial stage of team building. *North-Caucasian Psychological Bulletin*, 12(2), 20–24.

Rubtsov, V. V. (1998). Joint educational activities in the context of the problem of the correlation of social interactions and learning. *Psychology issues*, 5, 49–59.

Shaffer, D., & Ruis, A. (2017). Epistemic network analysis: A worked example of theory-based learning analytics. In *Handbook of learning analytics* (pp. 175–187). <https://doi.org/10.18608/hla17.015>

Suthers, D. D., & Desiato, C. (2012). Exposing chat features through analysis of uptake between contributions. In *45th Hawaii international conference on system sciences* (C. 3368–3377). IEEE. <https://doi.org/10.1109/hicss.2012.274>

Voronin, A. N., & Goryunova, N. B. (2014). The influence of interpersonal relationships on the effectiveness of students' joint intellectual activity. *Psychology of learning*, 8, 60–71.

Об авторах:

Алла Константиновна Белоусова, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования и организационной психологии, Донской государственный технический университет (344000, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1010), belousovaak@gmail.com

Юлия Михайловна Качан, заместитель декана, Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (125315, Российская Федерация, г. Москва, Ленинградский проспект, 80Г), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1010), yuliyakachan@rambler.ru

Поступила в редакцию 22.10.2023

Поступила после рецензирования 02.12.2023

Принята к публикации 03.12.2023

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Alla Konstantinovna Belousova, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department of Educational Psychology and Organizational Psychology, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1010), belousovaak@gmail.com

Yulia Mikhailovna Kachan, Deputy Dean, Moscow University of Industrial Finance (SINERGIA) (80G, Leningradsky Prospekt, Moscow, 125315, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1010), yuliyakachan@rambler.ru

Received 22.10.2023

Revised 02.12.2023

Accepted 03.12.2023

Conflict of interest statement

The authors does not have any conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



Научная статья



УДК 159.9.072

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-44-55>

Способны ли отрицательные фразы вызывать негативную эмоциональную оценку: результаты экспериментального исследования

Галина А. Андреева

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, 82/1

✉ andreeva_galia29@mail.ru

Аннотация

Введение. Существуют теоретические положения, декларирующие, что отрицания несут негативный эмоциональный заряд, и результаты ряда современных исследований косвенно подтверждают это. Однако остается неизвестным, способны ли отрицания в своем самом абстрактном лексическом виде вызывать негативный эмоциональный эффект. В представленном исследовании негативный эффект отрицания выявлен впервые.

Цель. Теоретически обосновать негативный эмоциональный эффект отрицательных фраз и эмпирически выявить его, сравнивая оценки отрицательных и утвердительных фраз.

Материалы и методы. В близких по теме исследованиях сложно дифференцировать влияние на эмоциональную оценку значения отрицаемого понятия от влияния собственно отрицательной формы. Чтобы выявить негативный эмоциональный эффект лексических отрицаний мы предложили испытуемым оценить утвердительные и отрицательные фразы не только с выраженным эмоциональным значением, но и с нейтральным, что позволило минимизировать влияние значения фразы. В исследовании приняли участие 87 испытуемых, которые оценивали фразы по двум методам: шкальная прямая оценка Р. Лайкерта и опосредованная цветом оценка (метод ЦТО А. М. Эткинда).

Результаты исследования. Результаты показали высокую значимость различий между отрицанием нейтрального и утверждением нейтрального, отрицательные фразы действительно оценивались негативнее. Дополнительное сравнение фраз с эмоциональным значением показало, что отрицание смягчает эмоциональную выраженность понятия, сдвигая его оценку ближе к нейтральной части шкалы.

Обсуждение результатов. Предыдущие исследования показывали связь отрицательного ответа и негативных эмоциональных реакций. В нашем исследовании впервые было показано, что даже абстрактный вариант отрицательной фразы способен значимо сдвигать оценку в негативный спектр эмоциональной шкалы. Эти данные согласуются с воплощенным подходом к анализу языка, где сенсомоторные и эмоциональные реакции лежат в основе формирования абстрактных языковых форм. Впервые выявленная связь лексического отрицания и негативных эмоциональных реакций углубляет понимание одного из самых частотных языковых средств.

Ключевые слова: отрицания, обработка отрицаний, воплощенный подход, негативная оценка, эмоциональная оценка, шкальная оценка, цветовой тест отношений

Для цитирования. Андреева, Г. А. (2023). Способны ли отрицательные фразы вызывать негативную эмоциональную оценку: результаты экспериментального исследования. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(6), 44–55. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-44-55>

Negative Phrases can Cause a Negative Emotional Assessment: an Empirical Study

Galina A. Andreeva 

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, 82/1, Vernadsky av., Moscow, Russian Federation

✉ andreeva_galia29@mail.ru

Abstract

Introduction. There are theoretical propositions declaring that negations carry a negative emotional charge. Indirectly, this is confirmed by a number of modern studies. However, it remains unknown whether negations in their most abstract lexical form are capable of causing a negative emotional effect. In the presented study, the negative effect of denial was revealed for the first time.

Purpose. Theoretically substantiate the emotional negative effect of negations and empirically identify it by comparing evaluations of negative and affirmative phrases.

Materials and methods. In studies related to the topic, it is difficult to differentiate the influence on the emotional assessment of the meaning of the negated concept from the influence of the negative form itself. To identify the negative emotional effect of lexical negations, we asked subjects to evaluate affirmative and negative phrases not only with a pronounced emotional meaning, but also with a neutral one, which allowed us to minimize the influence of the meaning of the phrase. The study involved 87 subjects who rated phrases using two methods: R. Likert's direct scale assessment and color-mediated assessment (A. M. Etkind's RCT method).

Results. The results showed a high significance of the differences between the negation of the neutral and the assertion of the neutral, negative phrases were indeed evaluated more negatively. An additional comparison of phrases with emotional meaning showed that denial softens the emotional expression of the concept, shifting its assessment closer to the neutral part of the scale.

Discussion. Previous studies have shown a connection between a negative response and negative emotional reactions. In our study, it was shown for the first time that even an abstract version of a negative phrase can significantly shift an assessment into the negative spectrum of the emotional scale. These data are consistent with the embodied approach to language analysis, where sensorimotor and emotional reactions underlie the formation of abstract language forms. For the first time, the revealed connection between lexical negation and negative emotional reactions deepens the understanding of one of the most frequent linguistic means.

Keywords: negations, processing of negations, embodied approach, negative assessment, emotional assessment, scale assessment, relationship color test

For citation. Andreeva, G. A. (2023). Negative phrases can cause a negative emotional assessment: an empirical study. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(6), 44–55. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-44-55>

Введение

Пытаясь задать определения исследуемым понятиям, мы сталкиваемся с трудностями, так как понятия отрицания в речи и эмоциональной реакции считаются предельными, понятными для всех людей без специальных объяснений (Wierzbicka, 1996). Тем не менее, попытаемся задать хотя бы рабочие определения. Так вербальное отрицание, вслед за Падучевой (2013), мы понимаем как отмену какого-то значения с помощью речевых маркеров «нет», «не», «ни» и др. Осмысляя эмоциональную реакцию, мы обнаруживаем в ней различные составляющие, например, физиологические проявления, моторные компоненты, когнитивные и субъективные составляющие. В нашем исследовании на первый план выходит та сторона эмоционального процесса, которая обеспечивает субъективную оценку любого явления.

Ещё Фрейд рассуждал об эмоционально негативной природе отрицаний в речи (Фрейд, 2006), он считал их проявлением Танатоса, тогда как утвердительные предложения имеют отношение к Эросу и несут позитивный или нейтральный эмоциональный заряд. Фрейд объяснял это тем, что отрицательные и утвердительные варианты предложений проистекают от согласия и отвержения, которые он интерпретировал следующим образом: соглашаясь человек словно проглатывает или принимает нечто приятное, а отвергая, соответственно, выплевывает или отталкивает то, что отрицательно.

Дж. Уотсон, основатель бихевиоризма, тоже отмечал соответствующие эмоциональные истоки для отрицательных и утвердительных предложений (Watson, 2017). Он считал, что отрицание формируется в онтогенезе речи как функция отвержения неприятного воздействия, которая, естественно, сопровождалась негативными эмоциями, а может и другими неприятными ощущениями. Его идеи сегодня перекликаются с позициями воплощенного подхода к языку, где разделяется представление о том, что ранний сенсомоторный опыт имеет важное влияние на формирование абстрактных форм речи (Glenberg & Gallese, 2012; Hauk, Johnsrude & Pulvermüller, 2004).

Исследовательские работы. Эмпирические исследования отрицаний очень неоднородны. Но в разных исследовательских областях мы можем встретить данные, которые позволяют предположить, что отрицательные фразы могут вызывать негативную реакцию.

Например, в рамках лингвистических исследований есть работы, в которых негативная эмоциональная коннотация отрицаний декларируется и объясняется через прагматическую специфику, когда отрицания являются высокочастотными оборотами в таких неприятных коммуникативных ситуациях как запрет, критика, отвержение (Убушаева, 2008; Белобородова, 2010; Кашкина, 2004).

В психологическом исследовании Dudschig и коллег (Dudschig, Kaup & Mackenzie, 2023) с помощью метода имплицитных ассоциаций была показана связь отрицательного ответа с негативно окрашенными символами – грустный эмодзи, запрещающая красная кнопка, квадрат и ломаная линия. Для объяснения полученных результатов авторы используют теорию воплощенного познания. Тогда, обнаруженные нелингвистические аспекты отрицания понимаются как проистекающие из раннего онтогенеза речи, когда, еще на довербальном уровне, отказ и отвержение были необходимыми реакциями при воздействии неприятных или опасных факторов, воздействие которых нужно было затормозить. При этом ребенок испытывал негативные эмоции, которые выражал как криком, так и мимически (Цейтлин, 2017).

Идея о том, что вербальное отрицание проистекает из самого раннего периода доречевого и речевого развития и связано с мимическим выражением негативных эмоций повлияла на авторов другого эмпирического исследования, которое показывает устойчивую специфичность мимического паттерна при выражении отрицания (Benitez-Quiroz, Wilbur & Martinez, 2016). Авторы вводят термин «отрицательное лицо» («Not face»), которое образуется за счет сокращения четырех групп мышц, причем эти мышцы являются комбинацией мышц, участвующих в мимическом выражении негативных эмоций гнева, отвращения и презрения.

Наконец, при изучении особенностей обработки отрицаний на нейронном уровне было показано, что задействуются тормозные механизмы, которые фиксируются и на моторном уровне (Beltrán, Muñetón-Ayala & de Vega, 2018; Liu, Wang, Beltrán et al., 2020). Появление тормозных механизмов объясняется необходимостью контроля за правильным пониманием отрицательных фраз, так как отрицание актуализирует две репрезентации (утвердительную и отрицательную), а нерелевантную репрезентацию нужно затормозить. Необходимость использования тормозных механизмов, которые являются основой контроля, можно рассматривать как предиктор появления негативной эмоции в ответ на отрицание, потому что сопряженность когнитивного контроля с негативными эмоциями довольно хорошо изучена (Dignath, Eder, Steinhäuser et al., 2020; Saunders, Lin, Milyavskaya et al., 2017).

Подавляющее большинство исследований в психолингвистике касаются восприятия речи, т.к. очень сложно выявить и варьировать переменные, влияющие на речевую продукцию (Секерина, 2002). И, тем не менее, есть данные о том, что устное описание эмоционально неприятных стимулов актуализирует употребление отрицательных оборотов. Их число возрастает в два раза по сравнению с описанием позитивных стимулов. Такая закономерность была показана на материале описания художественных картин и личных воспоминаний. В этой работе отрицательные частицы и слово «нет» описываются как дискурсивный маркер выражения аверсивных эмоций (Андреева, 2023). А в работах Кибрика и коллег было выявлено, что дети страдающие неврозом в три раза чаще употребляют конструкцию «не X, а Y» (Кибрик и Подлеская, 2009, с. 459).

Описанные выше исследования показывают, что разные типы отрицаний (отрицательный ответ, выражение отрицания через мимику) тесно связаны с негативными эмоциями. Это позволяет предполагать, что и отрицательные фразы, как самый абстрактный вариант отрицания, будут вызывать негативный эмоциональный отклик. Однако нет исследований, целью которых была бы фиксация этого негативного эмоционального эффекта вербальных отрицаний. Хотя есть несколько работ, где выявлялась эмоциональная реакция в ответ на отрицательные фразы, но отрицание не рассматривалось в них как фактор, способный сам оказывать эмоциональное влияние. Если осмыслить результаты с точки зрения гипотезы о негативном эффекте отрицания, то это может оказаться полезным.

Исследование Herbert и коллег (Herbert, Deutsch, Sütterlin et al., 2011) было направлено на выявление эффективности регуляции эмоций с помощью отрицания. Дело в том, что, согласно теории обработки отрицаний в два шага (Zwaan, 2012), сначала активируется репрезентация отрицаемого понятия и связанные с ним ассоциации, а уже далее понятие отрицается или понимается в соответствии с логическим значением фразы. Люди же в повседневном общении часто используют вербальное отрицание как способ регуляции своих или чужих эмоций: «Мне не страшно», «Не плачь» и т. п.

Herbert и коллеги задаются вопросом, как влияют на нас такие фразы? Может быть, актуализация отрицаемых эмоциональных понятий способна только усиливать свое влияние? Чтобы проверить это, испытуемым предлагалось читать утвердительные фразы трех типов (позитивные, негативные и нейтральные) и отрицательные двух валентностей (позитивные и негативные). В ответ на прочтение измерялась амплитуда мигательного рефлекса,

который считается мерой испуга или достоверной физиологической реакцией на стрессовые стимулы. В итоге отрицание негативных эмоциональных слов (нет горя) снижало амплитуду мигательного рефлекса до уровня реакции на нейтральные утвердительные фразы, но всё же оставалась выше утвердительных позитивных фраз (моя удача), что укладывалось в теорию двух шагов (Herbert, Deutsch, Sütterlin et al., 2011). Поэтому авторы сочли возможным регуляцию негативных эмоций с помощью отрицательных фраз. А вот реакция в ответ на отрицание позитивных эмоций не укладывалась в теорию двух шагов, так как реакция испуга на такие фразы (нет успеха) была более выраженной, чем реакция на неприятные фразы в утвердительной форме (например, мой страх). Позитивное отрицаемое слово должно было как минимум снизить реакцию испуга. Авторы не рассматривали маркер отрицания как возможную причину такого результата, можем ли мы предположить здесь влияния этого фактора? Чтобы проверить влияние собственно отрицательного маркера нужно предлагать испытуемым не только отрицательные эмоциональные фразы, но и нейтральные, что и будет сделано в описанном ниже эксперименте.

Herbert и коллеги в этом же исследовании собрали субъективные шкальные оценки в ответ на фразы с эмоциональным значением. Их результаты показывают, что фразы типа «отрицание неприятного» оцениваются как менее позитивные, чем фразы «утверждение позитивного» (5,98 и 7,22 по девятибалльной шкале). Отрицание как бы смягчает эмоциональную выраженность фразы. Но такого эффекта не наблюдается для фраз «отрицание позитивного» – «утверждение негативного», их оценки практически одинаковые (2,82 и 2,86 по девятибалльной шкале) (Herbert, Deutsch, Sütterlin et al., 2011).

Что касается оценок отрицательных фраз, то эффект смягчения выраженности значения обнаружился в другом исследовании и уже для всех типов отрицательных фраз. Zuanazzi с коллегами (Zuanazzi, Ripollés, Lin et al., 2022) просили испытуемых оценить выраженность качества фраз с прилагательными (например, очень холодный, не очень холодный, горячий, не горячий, совсем не высокий и т. п.). Результаты показали, что отрицательные фразы смягчают выраженность значений, всегда сдвигая оценку немного ближе к нейтральной части шкалы. Zuanazzi исследовала влияние отрицания на оценку качества прилагательных. Будет ли это справедливо для оценки эмоциональных значений? С учетом того, что у Herbert (Herbert, Deutsch, Sütterlin et al., 2011) этот эффект был только в части отрицательных фраз.

Одно из наших ранних исследований эмоциональной оценки отрицаний было проведено без учета влияния значения отрицаемого слова (Андреева, 2022). В нем также не было контроля сопутствующих параметров слов, таких как частота встречаемости и длина. Поэтому, хотя мы и получили значимые различия в оценках, так что отрицательные словосочетания (типа «бессмертная музыка») имели более негативные оценки, чем синонимичные им фразы («гениальная музыка») – недоучет многих факторов ставит под сомнение такой результат.

Гипотезы. Имея разнообразные теоретические и эмпирические основания ожидать негативный эмоциональный эффект отрицаний, мы хотели бы обнаружить его эмпирически. В исследовании Dudschig (Dudschig, Kaup & Mackenzie, 2023) выявлена связь отрицательного ответа с эмоционально негативными визуальными стимулами, в связи с чем возник вопрос: будет ли негативная реакция проявляться и в более абстрактном варианте лексического отрицания, при прочтении? Учитывая нехватку нейтральных стимулов в работе Herbert (Herbert, Deutsch, Sütterlin et al., 2011) (оговоримся, что для целей исследования авторов это не являлось недоработкой), а также игнорирование многих лексических и статистических параметров фраз в нашей ранней работе (Андреева, 2022), мы решили использовать не только эмоционально значимые фразы, но и фразы с нейтральным значением, что позволит минимизировать влияния на оценку значения отрицаемого слова. Также важно подобрать слова примерно одинаковые по частоте, длине и силе возбуждения, так как эти параметры могут оказать свое влияние. Таким образом, представленное далее эмпирическое исследование является первой экспериментальной попыткой выявить эмоционально негативный эффект отрицания.

Согласно основной гипотезе, мы ожидаем, что отрицательные фразы с нейтральными словами будут оцениваться как более негативные. Что проявится в более низких оценках по эмоциональной шкале, и будет отражаться в подборе менее приятных цветов в методе ЦТО. Анализ фраз с эмоционально нейтральным ядром позволит минимизировать влияние значения ядра.

Дополнительной гипотезой является проверка свойства отрицания сдвигать значение эмоционального ядра в нейтральную сторону. В работе Zuanazzi (Zuanazzi, Ripollés, Lin et al., 2022) показано, что отрицание смягчает качественную выраженность прилагательных, сдвигая их оценки ближе к нейтральным показателям шкалы. В работе же Herbert (Herbert, Deutsch, Sütterlin et al., 2011) этот эффект наблюдался частично. Мы ожидаем выявить этот эффект для всех отрицаний, что будет отражаться в различии оценок отрицательных и утвердительных валентных фраз: оценки отрицательных фраз с позитивными и негативными словами будут менее выраженными, чем оценки утвердительных фраз с такими же валентными словами.

Материалы и методы

Испытуемым предлагалось оценить ряд коротких фраз с помощью метода шкальной оценки эмоционального отклика Р. Лайкерта и с помощью метода ЦТО А. М. Эткинда (цветовой тест отношений) (Эткінд, 1985), (Бодалев, Столин и Аванесов, 2006).

В эксперименте две независимые переменные: первая – отрицательная/утвердительная формулировка, вторая – эмоциональная валентность ядра фразы (негативная/позитивная/нейтральная). Зависимой переменной является оценка по шкале и по ЦТО.

Мы также ожидаем, что оценки по результатам ЦТО будут более выраженными, так как этот метод чувствителен к слабым и мало осознаваемым реакциям, которые могут не проявиться в прямой шкальной оценке.

Стимульный материал. Для целей исследования были отобраны слова по нескольким критериям. Испытуемым предъявлялся список фраз, по 9 с позитивным, негативным и нейтральным смысловым ядром. Для отбора фраз использовалась русскоязычная база слов ENRuN, содержащая оценки слов по эмоциональной валентности и силе возбуждения (Люсин и Сысоева, 2017), что позволило отобрать уравненные по этим показателям стимулы. Дополнительными критериями, по которым осуществлялось уравнивание, выступала частотность, для чего был использован «Частотный словарь современного русского языка: на материалах Национального корпуса русского языка» (Ляшевская и Шаров, 2009) и длина слов (4–7 букв).

Стимульные фразы в отрицательной формулировке представлены в таблице 1. В скобках через слеш указаны три параметра: частота – как часто слово встречается в Национальном корпусе русского языка, число означает количество употребления на 1 млн слов; валентность – чем выше балл, тем позитивнее оценка; сила возбуждения – чем выше балл, тем более сильное эмоциональное воздействие оказывает слово по оценкам испытуемых. Всего 27 фраз.

Таблица 1

Стимульные фразы в отрицательной формулировке

Отрицательные фразы с позитивным ядром	Отрицательные фразы с негативным ядром	Отрицательные фразы с нейтральным ядром
Нет мечты (57,00/6,31/5,83)	Нет кризиса (53,20/2,45/4,41)	Нет формулы (65,7/3,95/2,58)
Нет улыбки (98,10/6,07/5,15)	Нет ужаса (93,80/1,92/5,75)	Нет билета (75,40/4,47/3,53)
Нет красоты (94,70/6,19/5,21)	Нет обиды (43,40/2,01/5,10)	Нет адреса (92,70/3,99/2,19)
Нет таланта (62,00/6,01/4,99)	Нет жертвы (79,30/2,09/5,07)	Нет списка (97,20/3,91/2,10)
Нет чуда (85,40/6,21/5,58)	Нет беды (74,40/1,65/5,38)	Нет звука (112,40/4,64/3,65)
Нет смеха (74,60/6,07/5,69)	Нет горя (48,30/1,42/5,54)	Нет забора (48,30/3,84/2,08)
Нет пользы (76,60/5,44/4,05)	Нет тревоги (50,80/2,25/5,36)	Нет буквы (63,50/4,10/2,06)
Нет подарка (75,40/5,87/5,34)	Нет потери (69,70/1,92/5,21)	Нет заказа (56,00/4,00/2,68)
Нет дружбы (59,00/6,21/5,43)	Нет угрозы (74,50/2,09/5,53)	Нет цифры (62,20/3,95/2,01)

Примечание. В скобках указаны параметры частоты/валентности/силы возбуждения.

В таблице 2 представлены стимульные слова в утвердительной формулировке.

Таблица 2

Стимульные фразы с утвердительной формулировкой

Утвердительные фразы с позитивным ядром	Утвердительные фразы с негативным ядром	Утвердительные фразы с нейтральным ядром
Это мечта	Это кризис	Это формула
Это улыбка	Это ужас	Это билет
Это красота	Это обида	Это адрес
Это талант	Это жертва	Это список
Это чудо	Это беда	Это звук
Это отдых	Это горе	Это забор
Это польза	Это тревога	Это буква
Это подарок	Это потеря	Это заказ
Это дружба	Это угроза	Это цифра

Все фразы были перемешаны случайным образом, но так, чтобы фразы с одинаковыми словами были разнесены друг от друга не менее чем на 20 фраз. К стимульным фразам были добавлены различные фоновые фразы, которые должны были снизить эмоциональную насыщенность первых и разнообразить задание. Фоновые фразы

также оценивались испытуемыми, но не анализировались далее. В каждом списке было 54 стимульные фразы и 21 фоновая фраза, всего 75 фраз (таблица 3). Примеры фоновых фраз: скучный рассказ, рабочий поселок, громкая музыка, острая пицца, урок математики и т. п.

Таблица 3

Полный список стимульных фраз, в порядке предъявления испытуемым

1	Это улыбка	26	Это польза	51	Это звук
2	Спящая кошка	27	Нет потери	52	Садовые перчатки
3	Нет заказа	28	Нет горя	53	Нет адреса
4	Это отдых	29	Это дружба	54	Нет кризиса
5	Это билет	30	Это кризис	55	Громкая музыка
6	Нет формулы	31	Вот коробка	56	Нет ужаса
7	Это забор	32	Нет беды	57	Это беда
8	Это адрес	33	Строительные работы	58	Нет пользы
9	Нет мечты	34	Нет звука	59	Это талант
10	Это подарок	35	Нет таланта	60	Нет подарка
11	Тихое утро	36	Тяжелая тележка	61	Взрывные аплодисменты
12	Это буква	37	Это мечта	62	Нет тревоги
13	Кабинет стоматолога	38	Прозрачный воздух	63	Это жертва
14	Нет цифры	39	Это красота	64	Нет обиды
15	Открытый файл	40	Это список	65	Это чудо
16	Нет жертвы	41	Долгожданное письмо	66	Нет забора
17	Скучный рассказ	42	Это формула	67	Это цифра
18	Это обида	43	Это угроза	68	Это заказ
19	Рабочий поселок	44	Острая пицца	69	Это ужас
20	Нет билета	45	Это потеря	70	Потерянный телефон
21	Современная комната	46	Нет отдыха	71	Нет буквы
22	Нет красоты	47	Прозрачные очки	72	Нет угрозы
23	Нет чуда	48	Нет дружбы	73	Урок математики
24	Шум прибоа	49	Длинная дорога	74	Это тревога
25	Нет улыбки	50	Нет списка	75	Это горе

Для оценки эмоционального отклика на фразу использовалась семибалльная шкала Р. Лайкерта. Оценка по шкале является прямой субъективной оценкой и отражает сознательную оценку испытуемых.

Инструкция для испытуемых: «Вам предлагается оценить ряд фраз по шкале эмоционального отклика. Пожалуйста, оцените, насколько каждая фраза вызывает у вас отрицательные или позитивные эмоции. Для оценки используйте шкалу от 1 до 7, где 7 означает, что фраза вызывает позитивные эмоции, а 1 – отрицательные; оценку 4 следует использовать, если фраза кажется вам нейтральной. Вы можете также использовать все остальные значения указанной шкалы. Задание займет около 10–15 минут».

Опросник по методу Шкала доступен по ссылке: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfBmdvgBE_ujxdjvvLxX3XmY12Bp350UQcppxQKGsDD4MHU5w/viewform?usp=sf_link

Для регистрации вероятно более слабых и неосознаваемых эмоциональных реакций был использован метод опосредованной оценки Цветовой тест отношений (ЦТО) (Эткинд, 1985), (Бодаев, Столин и Аванесов, 2006). Механизм работы ЦТО предполагает, что цвет является посредником между чувственной тканью эмоционального отклика и самого стимула, который оценивается и соотносится с цветом (Петренко и Кучеренко, 1988).

Инструкция для испытуемых, которые оценивали фразы по ЦТО: «Вам предлагается оценить ряд фраз с помощью восьми цветов. Вы будете читать фразу и подбирать к каждой из них один из цветов, который, как Вам кажется, лучше всего отражает эмоциональное настроение фразы. Это совершенно интуитивное суждение, не задумывайтесь, отвечайте быстро и не пытайтесь называть цвета предметов, которые упоминаются в фразах. Задание займет около 10–15 минут».

В конце процедуры предлагалось ранжировать цвета по степени их приятности. У каждого испытуемого получался индивидуальный предпочитаемый порядок цветов, так что фразы, отмеченные цветами из начала ряда,

можно считать позитивно оцененными – обычно позитивными считаются первые три цвета, четвертый и пятый указывают на нейтральное эмоциональное отношение, а три последних указывают на негативное отношение. Таким образом, получалась индивидуальная шкальная оценка, опосредованная цветом. В основе метода ЦТО лежат личные цветовые предпочтения каждого испытуемого, что коренным образом отличается от интерпретации цветов по методу Люшера, где за каждым цветом заранее закреплено определенное эмоциональное значение общее для всех испытуемых.

Опросник по методу ЦТО доступен по ссылке: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfpOKVklzy47XT5XOkwL6uhEjgYL5D2TYQ7Q3UD7HGYgNXBOQ/viewform?usp=sf_link

Результаты исследования

Всего в исследовании приняли участие 87 испытуемых: 49 испытуемых оценивали фразы по методу шкалы (92 % испытуемых женского пола, средний возраст 22 года); 38 испытуемых – по методу ЦТО (89 % испытуемых женского пола, средний возраст 24 года).

Более половины участников были студентами РАНХиГС, они получали баллы в счет учебных дисциплин в качестве вознаграждения. Другая часть испытуемых получала письмо в социальных сетях или в мессенджерах с приглашением принять участие в коротком исследовании безвозмездно. Каждый испытуемый получал ссылку на сервис Google Forms, где заполнял опросник либо по методу ЦТО, либо по шкале. Таким образом, каждый испытуемый мог оценивать фразы только по одному из методов.

Из выборки исключались результаты испытуемых, если их оценки утвердительных фраз разной валентности отличались менее чем на 1 балл. Это означало, что испытуемый отмечал цифры или цвета при заполнении формы без осмысления фразы, вследствие чего все три группы фраз имели примерно одинаковые средние оценки.

Средние значения по двум методам оценки представлены в таблице 4. Из таблицы видно, что три типа утвердительных фраз имеют выраженные различия в оценках, что указывает на корректную работу самих методов, которые дифференцируют фразы по валентности. Анализируя данные в таблице, нужно учитывать, что шкальная оценка имеет разброс от 1 до 7 – чем выше значение, тем позитивнее оценка. Оценка по ЦТО, в свою очередь, состоит из 8 баллов (8 цветов) – чем ниже балл, тем позитивнее оценка (первые цвета по рангам – наиболее приятные и предпочитаемые).

Таблица 4

Средние оценки по методам шкальной оценки и ЦТО. В скобках указана величина стандартного отклонения

Тип фразы	Пример фразы	Средняя оценка по шкале	Средняя оценка по ЦТО
Утверждение нейтрального	Это буква	4,45 (0,49)	4,33 (0,67)
Отрицание нейтрального	Нет буквы	3,26 (0,54)	5,37 (0,95)
Утверждение позитивного	Это мечта	6,33 (0,56)	2,65 (0,92)
Отрицание негативного	Нет горя	6,02 (0,74)	3,15 (1,03)
Утверждение негативного	Это горе	1,89 (0,61)	6,65 (0,69)
Отрицание позитивного	Нет мечты	2,01 (0,66)	5,87 (0,96)

Данные не имеют нормального распределения по тесту Шапиро-Уилк, поэтому для оценки значимости различий использовался тест Вилкоксона для парных выборок.

Сравнение оценок по шкале показало значимые различия между отрицанием нейтрального и утверждением нейтрального ($p \leq 0,001$, $z = -5,946$, размер эффекта $-0,986$). Сравнение оценок этих же типов фраз по методу ЦТО также показывает значимые различия ($p \leq 0,001$, $z = -4,098$, размер эффекта $0,762$). Визуально оценить разницу в оценках можно по рисунку 1.

На графиках видно, что вариативность оценок по методу ЦТО выше, чем по шкале. Это может быть связано с индивидуальной чувствительностью испытуемых к методу ЦТО и неосознанной оценкой через цвет.

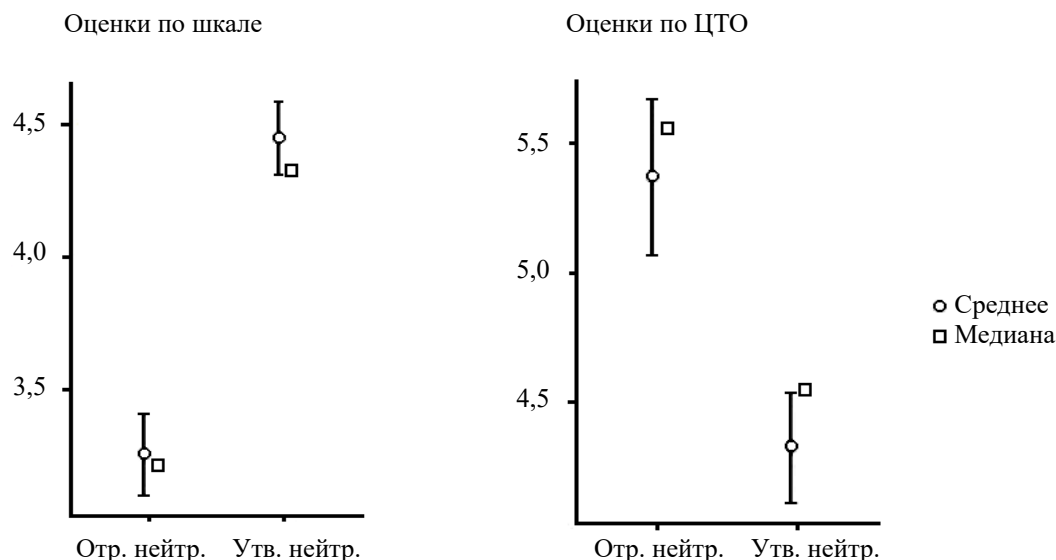
Оценки отрицательных нейтральных фраз по семибалльной шкале попадают в зону негативных значений (3,26 по семибалльной шкале), а по ЦТО сдвигаются в сторону негативного интервала, но немного не дотягивают до него (5,37, негативный интервал в ЦТО считается от 6 до 8).

Далее отметим, что испытуемые оценивают фразы типа «утверждение позитивного» (это мечта) как более позитивные, чем фразы «отрицание негативного» (нет горя): 2,65 и 3,15 по ЦТО, 6,33 и 6,02 по шкале (по шкале $p \leq 0,01$, $W = 256$, размер эффекта $-0,484$; по ЦТО $p \leq 0,05$, $W = 468$, размер эффекта $0,405$).

А вот оценки другой пары фраз – «утверждение негативного» (это горе) и «отрицание позитивного» (нет мечты) – оказались значимо разные по методу ЦТО ($p \leq 0,001$, $W = 76,5$, размер эффекта $-0,770$), но не значимы по шкальной оценке.

Рисунок 1

Распределения оценок фраз «отрицание нейтрального» и «утверждение нейтрального» по семибалльной шкале и по методу ЦТО



Примечание. Шкальная оценка: 7 – максимальное позитивное значение, в ЦТО 1 – максимальное позитивное значение.

Обсуждение результатов

Основной целью представленного исследования было обосновать теоретически и показать эмпирически негативный эмоциональный эффект отрицательной формулировки, когда даже абстрактные отрицательные фразы способны значимо снижать их эмоциональную оценку. Сравнение нейтральных отрицательных фраз позволяет сделать вывод, что отрицание действительно способно значимо снизить эмоциональную оценку и даже сделать ее негативной. Это подтверждает основную гипотезу исследования.

Из исследования Dudschig (Dudschig, Kaup & Mackenzie, 2023) известно, что отрицательные ответы ассоциируются с эмоционально негативными стимулами, а утвердительные ответы – с позитивными. Теперь мы можем располагать также данными, что и более абстрактный лексический вариант отрицания в составе фразы способен значимо сдвигать эмоциональную реакцию (которая отражается в оценке) в негативную сторону. Что также укладывается в рамки воплощенного подхода, когда предполагается, что даже абстрактные формы языка основываются на раннем сенсомоторном и эмоциональном опыте (Kousta, Vigliocco, Vinson et al., 2011; Ponari, Norbury & Vigliocco, 2018). В данном случае мы наблюдаем, как абстрактная грамматическая форма связана с эмоциональными реакциями.

Если анализировать фразы с выраженным эмоциональным значением, то мы обнаруживаем, что отрицание сдвигает оценку к противоположному смысловому полюсу валентности, как бы смягчая эмоциональное значение. Такие фразы, как «нет обиды», оцениваются как менее позитивные, чем утвердительные (например, «это улыбка»). Для фраз с отрицанием позитивного значения наблюдается более слабый эффект сдвига эмоциональной выраженности – фраза «нет подарка» звучит более мягко и менее негативно, чем фраза «это потеря».

Такой эффект можно объяснить влиянием эмоционального ядра фразы, которое отсылает наши ассоциации к противоположному эмоциональному полюсу (противоположного относительно логического смысла фразы). Это полностью согласуется с теорией двух шагов (Kaup, Yaxley, Madden et al., 2007), (Kaup & Dudschig, 2020), согласно которой сначала репрезентируется отрицаемое понятие, которое влечет активацию ассоциативной сети близких к нему понятий, что подтверждается в исследованиях (Mayo, Schul & Burnstein 2004), (Deutsch, Gawronski & Strack, 2006). На основании наших данных мы можем сказать, что влияние смысла ядра отрицательной фразы действительно имеет значимое влияние на ее оценку, так как эффект сдвига или смягчения эмоциональной оценки наблюдается как в отрицательных негативных, так и в отрицательных позитивных фразах.

Интересно, что такие, казалось бы, слабые факторы как грамматическая формулировка или эмоциональная лексема в составе фразы могут оказывать влияние, которое проявляется даже в простых методах типа прямой оценки по шкале или опосредованной оценке через цвет. Тогда можно ли предположить, что подпороговые, неосознаваемые физиологические реакции на эти факторы будут значительно более выраженные, что частично наблюдалось в исследовании Herbert и коллег (Herbert, Deutsch, Sütterlin et al., 2011)?

Другим вопросом, который всегда возникает при анализе восприятия и оценке речевой продукции является вопрос о том, как исследуемые эффекты проявляются в симметричном восприятии процессе – продукции

речи? Есть единичные исследования о том, что аверсивные стимулы актуализируют употребление отрицаний (Андреева, 2023). Можем ли мы ожидать, что речь, сказанная в негативном эмоциональном состоянии, будет маркироваться большим содержанием отрицаний? В таком аспекте рассмотрения отрицания, как дискурсивного маркера психологического состояния, появляется перспектива прикладного значения. Широко известны работы отечественных когнитивных лингвистов, в которых разные грамматические и лексические параметры используются как показатели (или даже симптомы) отличающие рассказы здоровых детей от рассказов детей, страдающих неврозами (Кибрик и Подлесская, 2009). Отрицание может быть вариантом дискурсивного маркера, отличающего речь человека в негативном напряженном состоянии от речи человека в спокойном, возможно, эмоционально нейтральном или позитивном настроении. За счет того, что употребление грамматических оборотов не контролируется (в отличие от контроля лексики), отрицание может оказаться имплицитным, объективным и чувствительным маркером.

Заключение. Основной целью представленного исследования было обосновать теоретически и показать эмпирически негативный эмоциональный эффект отрицательной формулировки, когда даже абстрактные отрицательные фразы способны значимо снижать их эмоциональную оценку.

Результаты эксперимента показывают значимое изменение эмоциональной оценки в сторону негативной в ответ на отрицательные фразы. Тщательный подбор стимульных фраз и контроль побочных переменных позволяет предполагать, что именно отрицательная часть фразы повлияла на оценку испытуемых. Эти данные согласуются с теорией воплощенного познания, согласно которой различные абстрактные операции (например, речь или арифметический счет) опираются на ранний сенсомоторный и эмоциональный опыт.

На практике знание о том, что отрицания способны влиять на эмоциональную оценку может быть использовано при формулировании самых разных текстов, но в первую очередь тех, целью которых является формирование желаемого эмоционального образа: агитационные материалы, рекламные тексты, фирменные слоганы, названия организаций, заголовки в прессе и многое другое. В этом контексте отрицательная формулировка рассматривается как средство имплицитного воздействия.

Представленное исследование построено как классический лабораторный эксперимент, его результаты ценны скорее для фундаментальной научной отрасли. Чтобы распространить полученное знание в более широкую практическую область необходимо проверить, сохраняется ли выявленный эффект в дискурсе? В обыденной жизни мы чаще имеем дело с более длинными чем одна фраза речевыми произведениями, которые всегда вписаны в контекст. Поэтому дальнейшую разработку отрицания как имплицитного средства речевого воздействия имеет смысл проводить на материале текста с учетом реальной ситуации коммуникации. В этом случае отрицание будет формировать негативный образ автора сообщения или его действие будет распространяться только на предмет речи? Исследование речи в живой коммуникации – сложная задача, но такие результаты обладают большей экологической валидностью и большей практической ценностью.

Список литературы

- Андреева, Г. А. (2022). Негативная оценка как причина длительной обработки отрицаний в речи. В *Проблемы языка: Сборник научных статей по материалам Девятой конференции-школы «Проблемы языка: взгляд молодых ученых»*, 97–106. <https://doi.org/10.37892/978-5-6049527-1-9-7>
- Андреева, Г. А. (2023). Отрицания в речи как маркер описания эмоционально негативных стимулов. *Экспериментальная психология*, 16(4), 143–156. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2023160410>
- Бодалев, А. А., Столин, В. В., и Аванесов В. С. (2006) *Общая психодиагностика*. Речь.
- Белобородова, А. В. (2010). Средства выражения отрицания и негативной коннотации во фразеологизмах со значением безразличия в русском и английском языках. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*, 5(1), 147–155.
- Кашкина, О. В. (2004). Я-концепт сквозь призму самооценочных высказываний. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 1, 47–53.
- Кибрик, А. А., и Подлесская, В. И. (2009) *Рассказы о сновидениях. Корпусное исследование устного русского дискурса*. Языки славянской культуры.
- Люсин, Д. В., и Сысоева, Т. А. (2017). Эмоциональная окраска имён существительных: база данных ENRuN. *Психологический журнал*, 38(2), 122–131.
- Ляшевская, О. Н., и Шаров, С. А. (2009). *Частотный словарь современного русского языка на материалах Национального корпуса русского языка*. Азбуковник.
- Падучева, Е. В. (2013). *Русское отрицательное предложение*. Языки славянской культуры
- Петренко, В. Ф., и Кучеренко, В. В. (1988). Взаимосвязь эмоций и цвета. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 3, 70–83.
- Секерина, И. А. (2007). Психолингвистика. В А. А. Кибрик, И. М. Кобозева, И. А. Секерина (Ред.), *Современная американская лингвистика: Фундаментальные направления* (С. 231–260). УРСС.

- Убушаева, И. В. (2008). Прагматика отрицательных высказываний в английском и русском языках. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература*, 4–2, 207–210.
- Фрейд, З. (2006). *Психологические сочинения* (Т. 4). СТД.
- Цейтлин, С. Н. (2017). К вопросу о формировании промежуточной языковой системы ребенка: наблюдения над освоением отрицательных конструкций. *Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований*, XIII(3), 623–650.
- Эткинд, А. М. (1985). *Цветовой тест отношений. Методические рекомендации*. Ленинград.
- Beltrán, D., Muñetón-Ayala, M., & de Vega, M. (2018). Sentential negation modulates inhibition in a stop-signal task. Evidence from behavioral and ERP data. *Neuropsychologia*, 112, 10–18. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2018.03.004>
- Benitez-Quiroz, C. F., Wilbur, R. B., & Martinez, A. M. (2016). The not face: A grammaticalization of facial expressions of emotion. *Cognition*, 150, 77–84. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.02.004>
- Deutsch, R., Gawronski, B., & Strack, F. (2006). At the boundaries of automaticity: negation as reflective operation. *Journal of personality and social psychology*, 91(3), 385. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.3.385>
- Dudschig, C., Kaup, B., & Mackenzie, I. G. (2023). The grounding of logical operations: The role of color, shape, and emotional faces for “yes” or “no” decisions. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 49(3), 477. <https://doi.org/10.1037/xlm0001181>
- Dignath, D., Eder, A. B., Steinhäuser, M., & Kiesel, A. (2020). Conflict monitoring and the affective-signaling hypothesis – An integrative review. *Psychonomic Bulletin & Review*, 27, 193–216. <https://doi.org/doi.org/10.3758/s13423-019-01668-9>
- Glenberg, A. M., & Gallese, V. (2012). Action-based language: A theory of language acquisition, comprehension, and production. *Cortex*, 48(7), 905–922. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2011.04.010>
- Hauk, O., Johnsrude, I., & Pulvermüller, F. (2004). Somatotopic representation of action words in human motor and premotor cortex. *Neuron*, 41(2), 301–307. [https://doi.org/10.1016/S0896-6273\(03\)00838-9](https://doi.org/10.1016/S0896-6273(03)00838-9)
- Herbert, C., Deutsch, R., Sütterlin, S., Kübler, A., & Pauli, P. (2011). Negation as a means for emotion regulation? Startle reflex modulation during processing of negated emotional words. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 11, 199–206. <https://doi.org/10.3758/s13415-011-0026-1>
- Inzlicht, M., Bartholow, B. D., & Hirsh, J. B. (2015). Emotional foundations of cognitive control. *Trends in cognitive sciences*, 19(3), 126–132. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.01.004>
- Kaup, B., Yaxley, R. H., Madden, C. J., Zwaan, R. A., & Lüdtke, J. (2007). Experiential simulations of negated text information. *Quarterly journal of experimental psychology*, 60(7), 976–990. <https://doi.org/10.1080/17470210600823512>
- Kaup, B., & Dudschig, C. (2020). 37 Understanding Negation: Issues in the processing of negation. *Understanding Negation. The Oxford Handbook of Negation*, 634–655. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198830528.013.33>
- Kousta, S.-T., Vigliocco, G., Vinson, D. P., Andrews, M., & Del Campo, E. (2011). The representation of abstract words: Why emotion matters. *Journal of Experimental Psychology: General*, 140(1), 14–34. <https://doi.org/10.1037/a0021446>
- Liu, B., Wang, H., Beltrán, D., Gu, B., Liang, T., Wang, X., & de Vega, M. (2020). The generalizability of inhibition-related processes in the comprehension of linguistic negation. ERP evidence from the Mandarin language. *Language, Cognition and Neuroscience*, 35(7), 885–895. <https://doi.org/10.1080/23273798.2019.1662460>
- Mayo, R., Schul, Y., & Burnstein, E. (2004). “I am not guilty” vs “I am innocent”: Successful negation may depend on the schema used for its encoding. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(4), 433–449. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2003.07.008>
- Ponari, M., Norbury, C. F. & Vigliocco, G. (2018). Acquisition of abstract concepts is influenced by emotional valence. *Developmental Science*, 21(2), e12549. <https://doi.org/10.1111/desc.12549>
- Saunders, B., Lin, H., Milyavskaya, M. & Inzlicht, M. (2017). The emotive nature of conflict monitoring in the medial prefrontal cortex. *International Journal of Psychophysiology*, 119, 31–40. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2017.01.004>
- Watson, J. B. (2017). *Behaviorism*. Routledge.
- Wierzbicka, A. (1996). *Semantics: Primes and universals: Primes and universals*. Oxford University Press.
- Zwaan, R. A. (2012). The experiential view of language comprehension: How is negation represented. In F. Schmalhofer, & C. A. Perfetti (eds.) *Higher level language processes in the brain: Inference and comprehension processes* (pp. 255–288).
- Zuanazzi, A., Ripollés, P., Lin, W. M., Gwilliams, L., King, J. R., & Poeppel, D. (2022). Tracking the online construction of linguistic meaning through negation. *bioRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2022.10.14.512299>

References

- Andreeva, G. A. (2022). Negative assessment as a reason for prolonged processing of negatives in speech. In *Problems of language: A collection of scientific articles based on the materials of the Ninth conference-school "Problems of language: the view of young scientists"*, 97–106. <https://doi.org/10.37892/978-5-6049527-1-9-7>
- Andreeva, G. A. (2023). Negations in speech as a marker for describing emotionally negative stimuli. *Experimental Psychology (Russia)*, 16(4), 143–156. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2023160410>
- Beloborodova, A.V. (2010). Means of expressing negation and negative connotation in phraseological units with the meaning of indifference in Russian and English. *Pushkin Leningrad State University Journal*, 5(1), 147–155.
- Beltrán, D., Muñetón-Ayala, M., & de Vega, M. (2018). Sentential negation modulates inhibition in a stop-signal task. Evidence from behavioral and ERP data. *Neuropsychologia*, 112, 10–18. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2018.03.004>
- Benitez-Quiroz, C. F., Wilbur, R. B., & Martinez, A. M. (2016). The not face: A grammaticalization of facial expressions of emotion. *Cognition*, 150, 77–84. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.02.004>
- Bodalev, A. A., Stolin, V. V. and Avanesov V. S. (2006) *General psychodiagnostics*. Speech.
- Deutsch, R., Gawronski, B., & Strack, F. (2006). At the boundaries of automaticity: negation as reflective operation. *Journal of personality and social psychology*, 91(3), 385. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.3.385>
- Dignath, D., Eder, A. B., Steinhauser, M., & Kiesel, A. (2020). Conflict monitoring and the affective-signaling hypothesis – An integrative review. *Psychonomic Bulletin & Review*, 27, 193–216. <https://doi.org/doi.org/10.3758/s13423-019-01668-9>
- Dudschig, C., Kaup, B., & Mackenzie, I. G. (2023). The grounding of logical operations: The role of color, shape, and emotional faces for “yes” or “no” decisions. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 49(3), 477. <https://doi.org/10.1037/xlm0001181>
- Etkind, A. M. (1985). *The relationship color test. Methodological recommendations*. Leningrad.
- Freud, Z. (2006). *Psychological essays* (Vol. 4). STD.
- Glenberg, A. M., & Gallese, V. (2012). Action-based language: A theory of language acquisition, comprehension, and production. *Cortex*, 48(7), 905–922. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2011.04.010>
- Hauk, O., Johnsrude, I., & Pulvermüller, F. (2004). Somatotopic representation of action words in human motor and premotor cortex. *Neuron*, 41(2), 301–307. [https://doi.org/10.1016/S0896-6273\(03\)00838-9](https://doi.org/10.1016/S0896-6273(03)00838-9)
- Herbert, C., Deutsch, R., Sütterlin, S., Kübler, A., & Pauli, P. (2011). Negation as a means for emotion regulation? Startle reflex modulation during processing of negated emotional words. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 11, 199–206. <https://doi.org/10.3758/s13415-011-0026-1>
- Inzlicht, M., Bartholow, B. D., & Hirsh, J. B. (2015). Emotional foundations of cognitive control. *Trends in cognitive sciences*, 19(3), 126–132. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.01.004>
- Kaup, B., & Dudschig, C. (2020). 37 Understanding Negation: Issues in the processing of negation. *Understanding Negation. The Oxford Handbook of Negation*, 634–655. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198830528.013.33>
- Kaup, B., Yaxley, R. H., Madden, C. J., Zwaan, R. A., & Lüdtke, J. (2007). Experiential simulations of negated text information. *Quarterly journal of experimental psychology*, 60(7), 976–990. <https://doi.org/10.1080/17470210600823512>
- Kibrik, A. A. and Podlesskaya, V. I. (2009) *Stories about dreams. Corpus research of oral Russian discourse*. Languages of Slavic culture.
- Koshkina, O. V. (2004). I am a concept through the prism of self-esteem statements. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and intercultural communication*, 1, 47–53.
- Kousta, S.-T., Vigliocco, G., Vinson, D. P., Andrews, M., & Del Campo, E. (2011). The representation of abstract words: Why emotion matters. *Journal of Experimental Psychology: General*, 140(1), 14–34. <https://doi.org/10.1037/a0021446>
- Liu, B., Wang, H., Beltrán, D., Gu, B., Liang, T., Wang, X., & de Vega, M. (2020). The generalizability of inhibition-related processes in the comprehension of linguistic negation. ERP evidence from the Mandarin language. *Language, Cognition and Neuroscience*, 35(7), 885–895. <https://doi.org/10.1080/23273798.2019.1662460>
- Lyashevskaya, O. N. and Sharov, S. A. (2009). *Frequency dictionary of the modern Russian language based on materials from the National Corpus of the Russian Language*. ABC book.
- Lyusin, D. V. and Sysoeva, T. A. (2017). Emotional coloring of nouns: database ENRuN. *Psychological Journal*, 38(2), 122–131.
- Mayo, R., Schul, Y., & Burnstein, E. (2004). “I am not guilty” vs “I am innocent”: Successful negation may depend on the schema used for its encoding. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(4), 433–449. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2003.07.008>
- Paducheva, E. V. (2013). *Russian negative sentence*. Languages of Slavic culture.
- Petrenko, V. F. and Kucherenko, V. V. (1988). The relationship of emotions and color. *Lomonosov Psychology Journal*, 3, 70–83.

- Ponari, M., Norbury, C. F. & Vigliocco, G. (2018). Acquisition of abstract concepts is influenced by emotional valence. *Developmental Science*, 21(2), e12549. <https://doi.org/10.1111/desc.12549>
- Saunders, B., Lin, H., Milyavskaya, M. & Inzlicht, M. (2017). The emotive nature of conflict monitoring in the medial prefrontal cortex. *International Journal of Psychophysiology*, 119, 31–40. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2017.01.004>
- Sekerina, I. A. (2007). *Psycholinguistics*. In (Kibrik, A. A., Kobozeva, I. M., Sekerina, I. A. (Eds.), *Modern American Linguistics: Fundamental Directions* (pp. 231–260). URSS.
- Tseitlin, S. N. (2017). On the issue of the formation of a child's intermediate language system: observations on the development of negative constructions. *Acta Linguistica Petropolitana. Proceedings of the Institute for Linguistic Research*, XIII (3), 623–650.
- Ubushaeva, I. V. (2008). The pragmatics of negative statements in English and Russian. *Vestnik of Saint Petersburg University. Language and Literature*, 4–2, 207–210.
- Watson, J. B. (2017). *Behaviorism*. Routledge.
- Wierzbicka, A. (1996). *Semantics: Primes and universals: Primes and universals*. Oxford University Press.
- Zuanazzi, A., Ripollés, P., Lin, W. M., Gwilliams, L., King, J. R., & Poeppel, D. (2022). Tracking the online construction of linguistic meaning through negation. *bioRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2022.10.14.512299>
- Zwaan, R. A. (2012). The experiential view of language comprehension: How is negation represented. In F. Schmalhofer, & C. A. Perfetti (eds.) *Higher level language processes in the brain: Inference and comprehension processes* (pp. 255–288).

Об авторе:

Галина Александровна Андреева, аспирант, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (119571, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, 82/1), [ORCID, andreeva_galia29@mail.ru](https://orcid.org/andreeva_galia29@mail.ru)

Поступила в редакцию 15.10.2023

Поступила после рецензирования 23.11.2023

Принята к публикации 24.11.2023

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Galina Aleksandrovna Andreeva, graduate student, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82/1, Vernadsky Avenue, Moscow, 119571, Russian Federation), [ORCID, andreeva_galia29@mail.ru](https://orcid.org/andreeva_galia29@mail.ru)

Received 15.10.2023

Revised 23.11.2023

Accepted 24.11.2023

Conflict of interest statement

The author does not have any conflict of interest.

Author have read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



Научная статья

УДК 159.99

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-56-62>



Личностные черты и ценности мужчин и женщин с разной выраженностью ориентации на избегание успеха

Алина С. Мягкова 

Южный федеральный университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42

✉ myagkova@sfedu.ru

Аннотация

Введение. Актуальность изучения данной темы обусловлена недостаточной изученностью такого феномена как «избегание успеха». Анализ существующих исследований показал, что мотив «избегание успеха» почти не изучен в сравнении с мотивами на достижение успеха и избегание неудач. Избегание успеха, в свою очередь, исследовано лишь у женщин, а также предприняты попытки установить причины его возникновения и последствия. В нашем исследовании впервые рассмотрена специфичность черт личности и ценностей мужчин и женщин с различной выраженностью ориентации на избегание успеха.

Цель. Изучение личностных черт и ценностей мужчин и женщин в зависимости от выраженности ориентации на избегание успеха.

Материалы и методы. В исследовании применялись проективная методика избегания успеха М. Хорнер в модификации Т. В. Бендас; 16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла (Форма С); Ценностный опросник Ш. Шварца; методы математической статистики (критерии Фридмана, Вилкоксона).

Результаты исследования. В исследовании приняло участие 70 человек – мужчины и женщины в возрасте от 20 до 35 лет. Было установлено, что женщины и мужчины с низкой выраженностью ориентации на избегание успеха обладают общительностью, социальной смелостью, скептицизмом и инновативностью, а также ответственностью и эмоциональной устойчивостью; наряду с этим женщины более тревожны и чувствительны, а мужчины более самоуверенны. При умеренной выраженности ориентации на избегание успеха женщины характеризуются ведущими ценностями, а мужчины – ведущими личностными чертами.

Обсуждение результатов. Анализ эмпирических данных показывает, что мужчины и женщины, не избегающие успеха, характеризуются практически идентичными личностными чертами, но разной структурой ценностей – у женщин выделяется ведущая ценность, а ценностная сфера мужчин конфликтна. Результаты данного исследования предоставляют основу для обсуждения и дополнительного анализа вопросов, связанных с избеганием успеха.

Ключевые слова: мотивация, избегание успеха, ценности, черты личности, ценностно-характерологические особенности

Для цитирования. Мягкова, А. С. (2023). Личностные характеристики в связи с разной выраженностью ориентации на избегание успеха у мужчин и женщин. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(6), 56–62. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-56-62>

Personality Traits and Values of Men and Women with Different Degrees of Success Avoidance Orientation

Alina S. Myagkova 

Southern Federal University, 105/42, Bolshaya Sadovaya str., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ myagkova@sfedu.ru

Abstract

Introduction. The relevance of studying this topic is due to the insufficient knowledge of such a phenomenon as “success avoidance”. An analysis of existing studies has shown that the motive of “avoiding success” is almost not studied in comparison with the motives for achieving success and avoiding failure. Avoidance of success, in turn, has been studied only in women, and attempts have been made to establish the causes and consequences of its occurrence. In our study, for the first time, the specificity of personality traits and values of men and women with varying degrees of success avoidance orientation is considered.

Purpose. The study of personal traits and values of men and women depending on the severity of the orientation towards avoiding success.

Materials and methods. The study used the projective method of avoiding success by M. Horner in the modification of T. V. Bendas; the 16-factor personality questionnaire by R. B. Kettell (Form C); the Value questionnaire by Sh. Schwartz; methods of mathematical statistics (Friedman, Wilcoxon criteria).

Results. The study involved 70 people – men and women aged 20 to 35 years. It has been found that women and men with a low degree of success avoidance orientation have sociability, social courage, skepticism and innovation, as well as responsibility and emotional stability; along with this, women are more anxious and sensitive, and men are more self-confident. With a moderate degree of focus on avoiding success, women are characterized by leading values, and men are characterized by leading personality traits.

Discussion. The analysis of empirical data shows that men and women who do not avoid success are characterized by almost identical personality traits, but a different value structure – women have a leading value, and the value sphere of men is conflicted. The results of this study provide a basis for discussion and additional analysis of issues related to success avoidance.

Keywords: motivation, avoidance of success, values, personality traits, value-characterological features

For citation. Myagkova, A. S. (2023). Personal characteristics due to the different severity of the orientation towards avoiding success in men and women. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(6), 56–62. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-56-62>

Введение

Тематика мотивации достижения достаточно долгое время не теряет своей актуальности для психологической науки. Авторы изучают особенности мотивации достижения успеха (Магомед-Эминов, 1987), избегания неудачи (Бусарова, 2011), представления об успехе и неудаче (Герасименко, 2019), особенности мотивации достижения разных субъектов – детей дошкольного и младшего школьного возрастов (Алтунина, 2006; Темкина и Невзорова, 2015), спортсменов (Распопова, 2019; Elison & Partridge, 2012), студентов (Гордеева, 2006), педагогов (Анисимова, 2017). В современном мире, пропагандирующем индивидуальную успешность личности, исследования мотивации достижения приобретают особое значения, так как молодые люди, в своем стремлении воплотить свой идеал образа жизни, ориентированы на достижение успеха в разных сферах жизни (Гвоздева, 2009; Джанерьян, 1998; Джанерьян и Афанасенко, 2005). Однако на пути достижения успеха люди могут сталкиваться не только с внешними трудностями, но и внутренними препятствиями, обусловленными личностными особенностями субъектов и их отношением к разным сторонам жизни.

В исследованиях отмечается, что преградами к достижению успеха могут стать несоответствие поведения и деятельности мужчин и женщин гендерным ожиданиям общества (Турецкая, 1998; Awasthi, 2002); преобладание в мотивационной структуре личности мотивации избегания неудач (Шапкин, 2000); наличие таких личностных особенностей, как робость, неуверенность, интроверсия, пессимизм (Реан и Коломинский, 1999). Одним из препятствий к достижению успеха может выступать наличие такой мотивационной направленности, как «ориентация на избегание успеха», которая впервые была изучена М. Хорнер, и описана Т. В. Бендас на русском языке (Бендас, 2006). Она отмечала, что именно женскому полу характерна данная направленность, так как успех для женщины, в первую очередь означает потерю женственности и значимых семейных отношений. В психологических исследованиях избегание успеха изучается в связи с причинами его возникновения (Гарбузова и Баклажова, 2016), его последствиями (Чекан, 2018), удовлетворённостью и самоэффективностью (Yilmaz, 2018,

Sheaffer, 2017). Однако исследований по проблеме избегания успеха недостаточно. Не существует эмпирических данных о том, какими личностными особенностями обладают люди с мотивационной направленностью на избегание.

В соответствии с вышесказанным, целью нашего исследования стало изучение ценностей и личностных черт мужчин и женщин с разной выраженностью ориентации на избегание успеха.

Материалы и методы

Участникам исследования предлагалось последовательно пройти следующие методики: сперва – проективную методику, целью которой являлось изучение степени склонности к избеганию успеха (разработанную М. Хорнер, в модификации Т. В. Бендас), затем – 16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла в форме С, а в завершении заполнить ценностный опросник Ш. Шварца.

Проективная методика (М. Хорнер модификация Т. В. Бендас) состоит из 7 вопросов, предполагающих развёрнутый ответ. О наличии боязни свидетельствуют следующие критерии: ответы негативно окрашены, отказ в пользу другого (близкого) человека, страх о том, что карьера не состоится, личная жизнь не сложится, осуждение и проявление неуверенности, низкой самооценки. Личностный опросник (Р. Б. Кеттелл (Форма С)) предполагает 105 вариативных вопросов. С помощью данной методики мы выявляли личностные черты респондентов, для дальнейшего изучения их в связи с выраженностью ориентации на избегание успеха.

В ценностном опроснике (Ш. Шварц) предполагаются 2 части: в первой необходимо оценить ценности по значимости, во второй оценить схожесть описания ситуаций с собой. Эта методика позволила нам выявить ценностные ориентации респондентов в связи с их выраженностью ориентации на избегание успеха.

Для подтверждения цели нашего исследования были применены методы математической статистики – критерий Фридмана (для выявления преобладающих личностных черт и ценностей), критерий Вилкоксона (для подтверждения значимости в преобладании переменных).

Результаты исследования

В исследовании приняли участие мужчины и женщины в возрасте от 20 до 35 лет в количестве 70 человек. В соответствии с целью исследования выборка была разделена на четыре группы в соответствии с результатами первой методики: женщины с умеренной выраженностью ориентации на избегания успеха (16 человек), женщины с низкой выраженностью ориентации на избегания успеха (24 человека); мужчины с умеренной выраженностью ориентации на избегания успеха (8 человек), мужчины с низкой выраженностью мотивации избегания успеха (22 человека). В выборке не оказалось респондентов с высокой выраженностью ориентации на избегание успеха.

Далее в каждой группе устанавливались ценности и личностные черты респондентов (табл. 1, 2).

Таблица 1

Личностные черты и ценности мужчин и женщин с низкой выраженностью ориентации на избегание успеха

Пол	Личностные черты	Ценности (индивидуальные приоритеты)	Ценности (нормативные идеалы)
Женщины	Чувствительность	Достижения	
	Общительность		
	Высокая нормативность поведения		
	Эмоциональная стабильность		
	Смелость		
Мужчины	Эмоциональная стабильность	Гедонизм	Доброта
	Смелость	Самостоятельность	Самостоятельность
	Радикализм	Доброта	Достижения
	Высокая нормативность поведения	Универсализм	Гедонизм
	Общительность	Безопасность	
	Высокая самооценка	Достижения	
		Стимуляция	
		Конформность	
		Власть	

Установлено, что низкая выраженность ориентации на избегание успеха у женщин обусловлена их личностными чертами (общительность, социальная смелость (коммуникативные черты личности) чувствительность, эмоциональная стабильность (эмоциональные черты личности) и высокая нормативность поведения (регуляторные черты личности)), что подтверждается статистически значимыми результатами (уровень значимости p по χ^2 Фридмана = 0,000; уровень значимости p по Т-критерию Вилкоксона = 0,0185). Для данной группы женщин

приоритетным также является стремление к достижению. Этот вывод подтверждается статистическими результатами (уровень значимости p по χ^2 Фридмана = 0,000; уровень значимости p по Т-критерию Вилкоксона = 0,0238)

При низкой выраженности ориентации на избегание успеха мужчинам свойственны общительность, социальная смелость (коммуникативные черты личности), эмоциональная стабильность (эмоциональные черты личности), высокие показатели по нормативности поведения, самооценке (регуляторные черты личности) и радикализму (интеллектуальные черты личности) (уровень p по χ^2 Фридмана = 0,000; уровень p по Т-критерию Вилкоксона = 0,0421). На уровне нормативных идеалов преобладают ценности открытости к изменениям (самостоятельность, гедонизм), самоутверждения (достижения), самотрансцендентности (доброта) (уровень p по χ^2 Фридмана = 0,005; уровень p по Т-критерию Вилкоксона = 0,0284). На уровне индивидуальных приоритетов преобладают ценности открытости изменениям (гедонизм, самостоятельность, стимуляция), самоутверждения (достижения, власть), самотрансцендентности (доброта, универсализм) и консерватизма (безопасность, конформность) (уровень p по χ^2 Фридмана = 0,139; уровень p по Т-критерию Вилкоксона = 0,0354).

Таблица 2

Личностные черты и ценности мужчин и женщин с умеренной выраженностью ориентации на избегание успеха

Пол	Личностные черты	Ценности (индивидуальные приоритеты)	Ценности (нормативные идеалы)
Женщины		Стимуляция	Самостоятельность Доброта
Мужчины	Тревожность Нонконформизм Мечтательность		

У женщин с умеренной выраженностью ориентации на избегание успеха не установлено ведущих личностных черт; на уровне нормативных идеалов преобладают ценности открытости к изменениям (самостоятельность) и самотрансцендентности (доброта) (уровень p по χ^2 Фридмана = 0,00017; уровень p по Т-критерию Вилкоксона = 0,0014), а на уровне индивидуальных приоритетов – ценность открытости к изменениям (стимуляция) (уровень p по χ^2 Фридмана = 0,0206; уровень p по Т-критерию Вилкоксона = 0,0287).

Мужчины с умеренной выраженностью ориентации на избегание успеха характеризуются тревожностью (эмоциональные черты личности), нонконформизмом (коммуникативные черты личности) и мечтательностью (интеллектуальные черты личности) (уровень p по Т-критерию Вилкоксона = 0,0464). Для этой группы не выявлено явных ведущих ценностей.

Обсуждение результатов

Результаты исследования показали, что, независимо от пола, респондентам не свойственна высокая выраженность ориентации на избегание успеха, что разнится с изученными нами ранее работами (Турецкая, 1998; Бендас, 2006). Их авторы считают, что мотив избегания успеха более свойственен женщинам, чем мужчинам. Наши же результаты объясняются, во-первых, трансляцией современным обществом ценностей индивидуальных достижений, а во-вторых – относительно стертыми гендерными рамками (медийное пространство транслирует образы мужчин, успешно справляющихся с пятнами на одежде; женщин, делающих ремонт в квартире и т. д.), когда и для мужчин, и для женщин одобряются достижения в любой сфере жизнедеятельности.

И мужчины, и женщины с низкой ориентацией на избегание успеха общительные, социально смелые, ответственные и эмоционально устойчивые, т. е. обладают качествами, которые, согласно исследованиям, могут способствовать достижению успеха (Анисимова, 2017; Зобнина и Кислякова, 2019). Однако, наряду с этим, женщины являются более восприимчивыми, нежели мужчины, что может быть обусловлено большей эмоциональностью женщин при оценке разных сторон действительности, в том числе и ситуации успеха; мужчины – более скептические, самоуверенные и склонные переоценивать себя. Низкая ориентация на избегание успеха у женщин сопровождается значимостью индивидуальных достижений при незначимости общественных нормативов, а у мужчин – конфликтностью их ценностной сферы, которая представлена противоречивыми по содержанию нормативными и индивидуальными ценностями. Таким образом, мужчины и женщины, не избегающие успеха, характеризуются практически идентичными личностными чертами, но разной структурой ценностей – у женщин выделяется ведущая ценность, а ценностная сфера мужчин конфликтна.

При умеренной выраженности ориентации на избегание успеха мужчины характеризуются мечтательностью, некоторой оторванностью от реальности, непрактичностью, тревожностью и независимостью взглядов, т. е. мужчины, в некоторой мере испытывающие страх успеха, склонны больше говорить о своих целях и планах, нежели реально их реализовывать, а также демонстрировать свою индивидуальную позицию по каким-либо вопросам

как вариант компенсаторной поддержки своего самоуважения. При этом приоритетных ценностей у мужчин данной группы не установлено. Умеренная выраженность ориентации на избегание успеха у женщин сопровождается доминированием нормативных ценностей самостоятельности и доброты, а также индивидуальной ценности «стимуляция», т. е. женщины считают важным проявление доброты и самостоятельности, однако их индивидуальная жизнедеятельность регулируется в большей мере поиском впечатлений и событийной насыщенности. Ведущих личностных черт у женщин данной группы не установлено. Таким образом, женщины с умеренной выраженностью ориентации на избегание успеха характеризуются наличием только ведущих ценностей, а мужчины – наличием только ведущих личностных качеств.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что выраженность ориентации на избегание успеха у мужчин и женщин сопровождается выраженностью у них разных личностных качеств и ценностей. Перспективы данного исследования раскрываются в возможности изучения взаимосвязи между ценностно-характерологическими особенностями и выраженностью ориентации на избегание успеха у представителей различных возрастных, профессиональных и культурных групп; в изучении иных факторов, обуславливающих выраженность ориентации на избегание успеха.

Список литературы

- Алтунина, И. Р. (2006). Развитие мотивов и мотивации социального поведения у детей дошкольного и младшего школьного возрастов. *Психологическая наука и образование*, 2(11), 5–15.
- Анисимова, О. А. (2017). Исследование взаимосвязи ценностных ориентаций и мотивации достижения успехов в структуре личности субъекта педагогической деятельности. В *Учитель и время. Материалы XII международной научно-практической конференции, посвященной памяти А. Е. Кондратенкова* (С. 21–31). Смоленский государственный университет.
- Бендас, Т. В. (2006). *Гендерная психология: Учебное пособие*. Питер.
- Бусарова, О. Р. (2011). Некоторые особенности образа жизни студентов с высокой мотивацией избегания неудач. *Психология и право*, 1(4).
- Гарбузова, В. А., и Баклажова, О. В. (2016). Страх успеха и причины его возникновения. В *Вузовская наука: условия эффективности социально-экономического и культурного развития региона. Материалы международной научной конференции* (С. 63–66). Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина.
- Гвоздева, Д. И. (2009). *Идеалы образа жизни личности студентов-выпускников различных специальностей* (Автореферат диссертации). Южный федеральный университет.
- Герасименко, Т. С. (2019). Мотивы достижения успеха и избегания неудач в развитии личности. В *Наука России: цели и задачи. Сборник научных трудов по материалам XVIII международной научной конференции* (С. 13–15). НИЦ «Л-Журнал».
- Гордеева, Т. О. (2006). *Психология мотивации достижения. Смысл*.
- Джанерьян, С. Т., и Афанасенко, И. В. (2005). Я-концепция как детерминанта карьерной стратегии у мужчин и женщин – представителей технономических профессий. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 3, 180–186.
- Джанерьян, С. Т. (1998). Методические вопросы изучения профессиональной я-концепции личности. *Психологический вестник Ростовского государственного университета*, 3, 482–485.
- Зобнина, Т. В., и Кислякова, Л. П. (2019). Влияние самооценки на мотивацию достижений студентов – будущих педагогов. *Символ науки*, 2, 87–89.
- Магомед-Эминов, М. Ш. (1987). *Мотивация достижения: структура и механизмы* (Кандидатская диссертация). Москва.
- Распопова, А. С. (2019). Взаимосвязь перфекционизма и школьной тревожности подростков, занимающихся тхэквондо. *Вопросы функциональной подготовки в спорте высших достижений*, 1, 160–167.
- Реан, А. А., и Коломинский, Я. Л. (1999). *Социальная педагогическая психология*. Питер.
- Темкина, Д. С., и Невзорова, А. В. (2015). Изучение осознания младшими школьниками причин успеха и неуспеха. В *Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы. Сборник научных статей пятой всероссийской интернет-конференции* (С. 226–230). Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.
- Турецкая, Г. В. (1998). Страх успеха: психологическое исследование феномена. *Психологический журнал*, 19(1), 37–46.
- Чекан, М. В. (2018). Влияние эмоционального интеллекта управленца на успех проекта. *Вектор экономики*, 12(30), 36.
- Awasthi, B. (2002). Role of sex, IQ and SES in developing achievement motivation. *Psycholinguia*, 32(2), 107–112.
- Elison, J., & Partridge, J. A. (2012). Shame coping, fear of failure, and perfectionism in college athletes. *Journal of Sport Behavior*, 35(1), 19–39.

- Sheaffer, Z., Levy, S., & Navot, E. (2017). Fears, discrimination and perceived workplace promotion. *Baltic Journal of Management*, 13(1), 2–19. <https://doi.org/10.1108/BJM-05-2017-0165>
- Yılmaz, H. (2018). Fear of success and life satisfaction in terms of self-efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1278–1285. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060619>

References

- Altunina, I. R. (2006). The development of motives and motivation of social behavior in children of preschool and primary school age. *Psychological Science and Education*, 2(11), 5–15.
- Anisimova, O. A. (2017). The study of the relationship between value orientations and motivation to achieve success in the personality structure of the subject of pedagogical activity. In *Teacher and time. Materials of the XII International scientific and practical conference dedicated to the memory of A.E. Kondratenkov* (pp. 21–31). Smolensk State University.
- Awasthi, B. (2002). Role of sex, IQ and SES in developing achievement motivation. *Psycholinguia*, 32(2), 107–112.
- Bendas, T. V. (2006). *Gender psychology: A textbook*. Peter.
- Busarova, O. R. (2011). Some features of the lifestyle of students with high motivation to avoid failure. *Psychology and Law*, 1(4).
- Chekan, M. V. (2018). The influence of the emotional intelligence of the manager on the success of the project. *Economy vector*, 12(30), 36.
- Elison, J., & Partridge, J. A. (2012). Shame coping, fear of failure, and perfectionism in college athletes. *Journal of Sport Behavior*, 35(1), 19–39.
- Garbuzova, V. A., & Balashova, O. V. (2016). The fear of success and the reasons for its occurrence. In *University science: conditions for the effectiveness of socio-economic and cultural development of the region. Proceedings of the International Scientific Conference* (pp. 63–66). Leningrad State University named after A. S. Pushkin.
- Gerasimenko, T. S. (2019). The motives for achieving success and avoiding failures in personal development. In *Russian Science: purposes and objectives. Collection of scientific papers based on the materials of the XVIII International Scientific conference* (pp. 13–15). NRC “L-Magazine”.
- Gordeeva, T. O. (2006). *Psychology of achievement motivation*. Meaning.
- Gvozdeva, D. I. (2009). The ideals of the lifestyle of the personality of graduate students of various specialties. *Abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences*. Southern Federal University.
- Janerian, S. T. (1998). Methodological issues of studying the professional self-concept of personality. *Psychological Bulletin of Rostov State University*, 3, 482–485.
- Janerian, S. T., & Afanasenko, I. V. (2005). I am a concept as a determinant of career strategy for men and women representatives of technonomic professions. *North-Caucasian Psychological Bulletin*, 3, 180–186.
- Magomed-Eminov, M. Sh. (1987). *Achievement motivation: structure and mechanisms* (PhD thesis). Moscow.
- Raspopova, A. S. (2019). The relationship between perfectionism and school anxiety in adolescents practicing taekwondo. *Issues of functional training in elite sports*, 1, 160–167.
- Rean, A. A., & Kolominsky, Ya. L. (1999). *Social pedagogical psychology*. Piter. (St. Petersburg).
- Sheaffer, Z., Levy, S., & Navot, E. (2017). Fears, discrimination and perceived workplace promotion. *Baltic Journal of Management*, 13(1), 2–19. <https://doi.org/10.1108/BJM-05-2017-0165>
- Temkina, D. S., & Nevzorova, A. V. (2015). The study of the awareness of younger students of the causes of success and failure. In *The implementation of second-generation standards at school: problems and prospects. Collection of scientific articles of the fifth All-Russian Internet conference* (pp. 226–230). Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky.
- Turkish, G. V. (1998). Fear of success: a psychological study of the phenomenon. *Psychological Journal*, 1(19), 37–46.
- Yılmaz, H. (2018). Fear of success and life satisfaction in terms of self-efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1278–1285. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060619>
- Zobnina, T. V., & Kislyakova, L. P. (2019). The influence of self-esteem on the motivation of achievements of students – future teachers. *Science symbol*, 2, 87–89.

Об авторе:

Алина Сергеевна Мягкова, студент магистратуры, Южный федеральный университет (344038, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), myagkova@sfedu.ru

Поступила в редакцию 07.10.2023

Поступила после рецензирования 05.12.2023

Принята к публикации 06.12.2023

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Alina Sergeevna Myagkova, master's student, Southern Federal University (105/42, Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don, Russian Federation, 344038), [ORCID](#), myagkova@sfedu.ru

Received 07.10.2023

Revised 05.12.2023

Accepted 06.12.2023

Conflict of interest statement

The author do not have any conflict of interest.

Author have read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.99



Научная статья



<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-63-69>

Взаимосвязь адаптации к группе и к деятельности с личностными характеристиками будущих педагогов

Ирина Н. Улыбышева 

Южный федеральный университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42

✉ Iulybysheva@sfedu.ru

Аннотация

Введение. В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи между показателями адаптации к деятельности обучения и к студенческой группе с личностными характеристиками будущих педагогов. Данная работа является актуальной, так как в существующих исследованиях в недостаточной мере раскрыты механизмы взаимосвязи личностных особенностей будущих педагогов с уровнем адаптации к условиям обучения в вузе. В статье раскрыты факторы и условия успешной адаптации, что может быть использовано в работе кураторов, наставников, руководителей студенческих групп, для повышения эффективности адаптации студентов к условиям обучения в вузе. **Цель:** изучить взаимосвязь адаптации к группе и к деятельности с личностными характеристиками будущих педагогов.

Материалы и методы. Исследование проводилось на выборке студентов очной формы обучения, педагогических направлений подготовки, состоящей из 290 респондентов, среди которых 80 % – девушки, 20 % – юноши, в возрасте от 18 до 20 лет. В исследовании использовались следующие методики: «Адаптированность студентов в вузе» Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крыловой, «Пятифакторный личностный опросник Р. МакКрае и П. Коста» в интерпретации А. Б. Хромова.

Результаты исследования. В результате анализа полученных эмпирических данных и использования корреляционного критерия rs-Спирмена, были выявлены статистически значимые корреляционные связи между уровнем адаптации к деятельности обучения в вузе и к учебной группе студентов с личностными характеристиками. Так обнаружена взаимосвязь между уровнем адаптации к деятельности обучения в вузе и показателем привязанности / обособленности (0,284 при $r_s = 0,000$), а также корреляция между уровнем адаптации к студенческой группе и показателями экстраверсии / интроверсии (–0,521 при $r_s = 0,000$) и экспрессивности / практичности (–0,125 при $r_s = 0,034$).

Обсуждение результатов. Важным компонентом успешной профессиональной подготовки специалистов, является адаптация студентов к условиям обучения в вузе. Особенно, успешная адаптации, важна для студентов педагогических направлений подготовки, так как от успешности их адаптации во многом зависит их дальнейшее развитие в педагогической профессии. Полученные результаты свидетельствуют о том, что характеристики личности играют одну из ключевых ролей в адаптации будущих педагогов.

Ключевые слова: характеристики личности, адаптация, студенты, обучение, педагоги

Для цитирования. Улыбышева, И. Н. (2023). Взаимосвязь адаптации к группе и к деятельности с личностными характеристиками будущих педагогов. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(6), 63–69. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-63-69>

Relationship between Adaptation to the Group and to the Activity with the Personal Characteristics of Future Teachers

Irina N. Ulybysheva 

Southern Federal University, 105/42, B. Sadovaya Str., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ Iulybysheva@sfedu.ru

Abstract

Introduction. The article discusses the relationship between the indicators of adaptation to learning activities and to the student group with the personal characteristics of future teachers. This work is relevant, since existing studies have insufficiently disclosed the mechanisms of the relationship between the personal characteristics of future teachers and the level of adaptation to the conditions of study at the university. The article reveals the factors and conditions of successful adaptation, which can be used in the work of curators, mentors, heads of student groups to improve the effectiveness of students' adaptation to the conditions of study at the university.

Purpose: to study the relationship of adaptation to the group and to the activity with the personal characteristics of future teachers.

Materials and methods. The study was conducted on a sample of full-time students, pedagogical training areas, consisting of 290 respondents, among whom 80 % were girls, 20 % were boys, aged 18 to 20 years. The following methods were used in the study: "Adaptation of students in higher education" by T. D. Dubovitskaya and A.V. Krylova, "Five-factor personality questionnaire by R. McCrae and P. Costa" interpreted by A. B. Khromov.

Results. As a result of the analysis of the empirical data obtained and the use of the rs-Spearman correlation criterion, statistically significant correlations were revealed between the level of adaptation to the activities of teaching at the university and to the study group of students with personal characteristics. Thus, a relationship was found between the level of adaptation to university learning activities and the indicator of attachment/isolation (0.284 at $r_s = 0.000$), as well as a correlation between the level of adaptation to the student group and indicators of extraversion/introversion (-0.521 at $r_s = 0.000$) and expressivity/practicality (-0.125 at $r_s = 0.034$).

Discussion. An important component of successful professional training of specialists is the adaptation of students to the conditions of study at the university. Especially successful adaptation is important for students of pedagogical training areas, since their further development in the teaching profession largely depends on the success of their adaptation. The results obtained indicate that personality characteristics play one of the key roles in the adaptation of future teachers.

Keywords: personality characteristics, adaptation, students, training, teachers

For citation. Ulybysheva, I. N. (2023). Relationship between adaptation to the group and to the activity with the personal characteristics of future teachers. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(6), 63–69. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-63-69>

Введение

На современном этапе развития общества и образования к подготовке педагогов предъявляются качественно новые требования, которые во многом обусловлены кадровым дефицитом педагогических работников (Олейников и Пенькова, 2016). Несмотря на многообразие форм и направлений педагогической подготовки, многие студенты не завершают обучение или не остаются в педагогической профессии. Данную ситуацию можно объяснить проблемами, связанными с вхождением студентов в профессиональное педагогическое поле на этапе адаптации к условиям обучения в вузе. Именно на этапе адаптации происходит формирование, уточнение профессиональной роли и построение личной профессиональной траектории развития (Батколина, 2018). В случае неуспешной адаптации к условиям обучения в вузе и к студенческой группе, формируется искаженный, негативный образ профессии, что несет неблагоприятные последствия для дальнейшего развития педагога. В частности, могут возникать негативные психические состояния, снижение эффективности в процессе профессиональной подготовки и развитии в будущей профессиональной деятельности. Успешная адаптация, напротив, положительно влияет на мотивацию и развитие будущих педагогов в профессии (Zholudeva et al, 2022). Успешность процесса адаптации во многом зависит от развития адаптивных механизмов личности, лабильности нервной системы, уровня экстраверсии и потребности в признании и принятии окружающими.

Изучение проблемы адаптации студентов является одной из актуальных проблем современного образования, обусловленной влиянием успешности или не успешности прохождения процесса адаптации на становление отношения студентов к учебе, к будущей профессиональной деятельности. Вхождение студентов в систему профессионального обучения, приобретение ими нового социального статуса, требуют от них выработки новых способов поведения, позволяющих им в наибольшей степени соответствовать своему новому положению в обществе (Авдеев, 2016).

Исследованием процесса адаптации и психологических особенностей личности занимались как отечественные, так и зарубежные авторы. V. Halamish, L. Borovoi, N. Liberman в своей работе отмечают, что на этапе адаптации студентов к условиям обучения в вузе происходит оценка альтернатив и сравнение их друг с другом, что являются неотъемлемой частью процесса принятия решений относительно профессионального становления (Halamish et al, 2017).

Исследование S. Di Battista, M. Pivetti, G. Melotti, C. Berti основано на ключевом значении, в адаптации студентов и формировании представлений о профессии, компетенций преподавателей. Авторами были определены два фактора: «социально-эмоциональное измерение» и «задача специалиста». Студенты ассоциировали компетентного преподавателя с теми, кто был причастен к достижению целей задания, или с теми, кто занимался поддержанием психологического состояния группы. Полученные авторами результаты исследования показали четкую взаимосвязь между компетенциями преподавателей с формированием положительного образа профессии и успешной адаптацией студентов (Di Battista et al, 2022).

Данные исследования, проведенного E. Yagan, M. Ozgenel, F. Baydar с помощью применения метода глубинного интервью будущих педагогов, позволило выявить, что на формирование образа педагогической профессии и понимания себя как профессионала большое влияние оказывают эмоциональные и личностные характеристики и социальный статус студентов (Yagan et al, 2022).

Подход О. М. Анисимовой к рассмотрению адаптации к профессиональной подготовке основывается на первоочередной роли образа будущей профессии в самоопределении субъекта и формирования Я-образа будущего профессионала. По мнению автора, именно представления о профессии на этапе адаптации к условиям обучения в вузе играют мотивирующую роль, детерминируя построение адекватных стратегий по достижению профессиональных целей с учетом психологических особенностей личности. Представления о себе и о профессии являются отражением субъективной природы самосознания и самоопределения личности (Анисимова, 2014).

А. М. Кураева, описывая специфику профессиональной адаптации студентов, понимает под ней способность студента осознавать выбранную профессию во всем многообразии ее положительных и, возможно, отрицательных сторон. Именно видение себя в качестве будущего профессионала выступает залогом становления профессионала. В качестве фактора, обеспечивающего успешную профессиональную адаптацию, автор выделяет выстраивание в образовательном процессе индивидуальных траекторий профессионального развития каждого студента, учитывающих личностные особенности и способствующих развитию активного, самостоятельного специалиста (Кураева, 2017).

Т. В. Ледовская и Н. Э. Солянин в исследовании, посвященном изучению психологических особенностей личности студентов и их успешностью в обучении в вузе, доказали взаимосвязь между развитием уровня коммуникации, организаторских и творческих способностей, и успешностью в обучении и адаптации, а также в проявлении лидерских качеств посредством участия в студенческих активах. Данные результаты также отражают необходимость сопровождения адаптации студентов с учетом их личностных особенностей для включения их в систему вузовского обучения (Ледовская и Солянин, 2020).

А. А. Луну выделяет ряд факторов, обеспечивающих успешность адаптации студентов к условиям обучения в вузе. К основным факторам автор относит: психологические факторы: индивидуально-типологические особенности, познавательные способности; социологические факторы: особенности образовательного процесса конкретного вуза, социальное место и значимость вуза в обществе (престижность, не престижность); педагогические факторы: уровень подготовки и компетентность преподавателей, доступность и актуальность преподаваемой информации в рамках образовательного процесса. Автор отмечает, что помимо высоких показателей по приведенным факторам, важно организовывать сопровождение адаптации студентов к условиям обучения в вузе кураторами, руководителями программ подготовки (Луну, 2017).

Важно принимать во внимание специфику юношеского возраста, для которого ключевым содержательным компонентом выступает полный переход во взрослую жизнь, удовлетворение потребности в личностном и профессиональном самоопределении, определение своего места и роли в социальных взаимоотношениях. В периоде юности устойчивыми личностными характеристиками выступают следующие: формирование смысложизненных ориентаций, творческий подход к проблеме личностной и профессиональной самореализации, осознание собственной жизни и жизненных планов (Абдиева, 2021).

Возрастной период студенчества отличается качественными изменениями, происходящими в социальной ситуации развития личности, обуславливающие содержательные изменения в личностных структурах личности. Данные изменения выступают кризисными моментами развития личности, благоприятное прохождение данного периода возможно при готовности личности к происходящим переменам, способности принимать решения и брать ответственность за их результат, выстраивать долгосрочные перспективы развития.

Большинство студентов уже в процессе обучения начинают процесс профессионализации, овладевают профессиональной деятельностью, выполняют трудовые функции и т. д. (Решетникова, 2018). Вместе с получением

статуса взрослого человека происходит своеобразное преломление в отношении к неопределенности своего социального положения, которая проявляется в размытости границ личной ответственности и самостоятельности.

Таким образом, процесс адаптации студентов к условиям профессиональной подготовки тесно связан с личностными характеристиками и обуславливает формирование образа будущей профессии и развитие специалиста в выбранной профессиональной сфере деятельности. Адаптация выступает в качестве процесса приспособления личности к меняющимся условиям среды, требованиям деятельности, в которую включена личность; адаптация выступает как индивидуальная способность подстраиваться к изменениям и выбирать эффективную стратегию взаимодействия.

Материалы и методы

В исследовании в качестве респондентов выступили студенты очной формы обучения, педагогических направлений подготовки, всего 290 человек (80 % девушек, 20 % юношей) в возрасте от 18 до 20 лет, что соответствует периоду обучения на 1 курсе университета. Сбор эмпирических данных осуществлялся посредством тестирования с использованием платформы Google Forms.

Для выявления личностных характеристик респондентов использовался «Пятифакторный личностный опросник Р. МакКрае и П. Коста» (Хромов, 2000), для определения уровня адаптации – методика «Адаптированность студентов в вузе» (Дубовицкая, 2010).

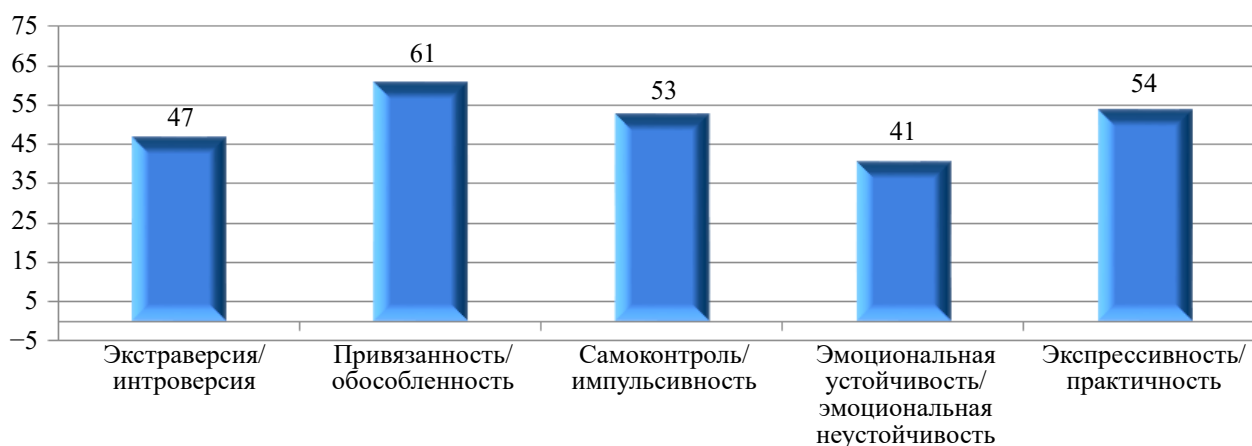
Надежность полученных результатов обеспечивалась следующими параметрами: объем выборки (290 респондентов); использование стандартизированных, валидных методик; применением метода математико-статистической обработки данных: корреляционный критерий r_s -Спирмена. Статистическая обработка полученных эмпирических данных проводилась с использованием компьютерной программы SPSS Statistica 20.

Результаты исследования

В результате диагностики личностных характеристик по пятифакторному личностному опроснику нами были получены следующие результаты, представленные на рисунке 1.

Рисунок 1

Распределение респондентов по выявленным личностным характеристикам



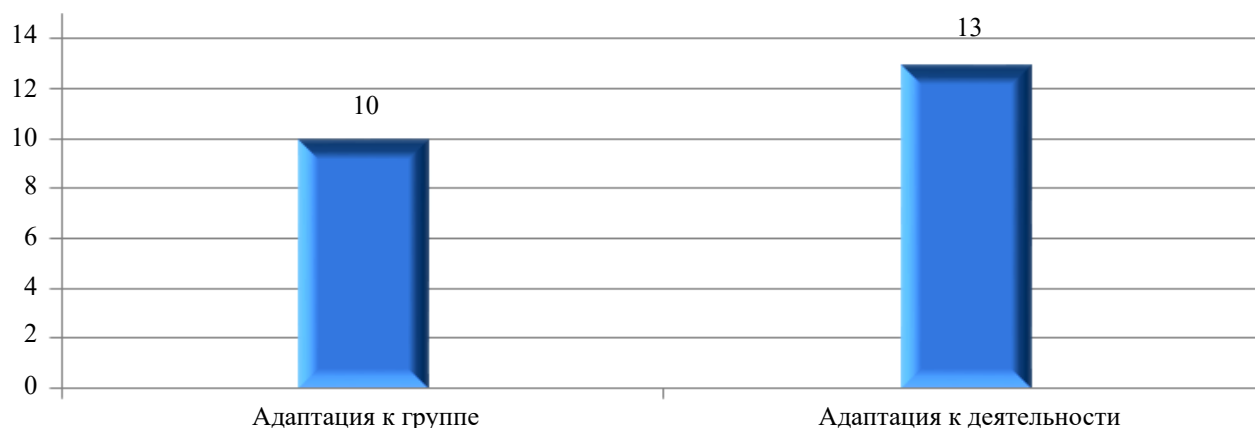
Как видно из результатов диагностики личностных характеристик будущих педагогов, преобладающим показателем выступает привязанность/обособленность (61 б.), следующие доминирующие характеристики – экспрессивность/практичность (54 б.). Далее по выраженности следует показатель самоконтроль/импульсивность (53 б.), уровень которого также выше среднего, следующими по выраженности идут показатели интроверсии/экстраверсии (47 б.). Заключительной личностной характеристикой, выявленной с помощью методики «Пятифакторный личностный опросник Р. МакКрае и П. Коста» является эмоциональная устойчивость/эмоциональная неустойчивость (41 б.).

Далее нами была проведена диагностика уровня адаптации респондентов к деятельности вузовского обучения и адаптации к студенческой группе. Результаты данной методики позволяют сделать вывод об уровнях адаптации к учебной деятельности и учебной группе. Результаты, полученные с помощью данной методики, представлены на рисунке 2.

Результаты диагностики уровня адаптации к учебной группе и деятельности профессиональной подготовки свидетельствуют о среднем уровне, но респонденты все же проявляют немного большую адаптацию к деятельности обучения в вузе (13 б.), в сравнении с адаптацией к студенческой группе (10 б.).

Рисунок 2

Уровень адаптации студентов к учебной группе и деятельности



Далее нами был использован метод корреляционного анализа с помощью критерия r_s -Спирмена между показателями адаптации респондентов к учебной деятельности и группе и личностными характеристиками. Выявлены следующие статистически значимые корреляционные связи: уровень адаптации к деятельности обучения в вузе положительно коррелирует с показателем привязанности/обособленности респондентов (0,284 при $r_s = 0,000$), адаптация к группе студентов отрицательно взаимосвязана с уровнем экстраверсии/интроверсии (–0,521 при $r_s = 0,000$) и показателем экспрессивности/практичности (–0,125 при $r_s = 0,034$).

Выявленные корреляционные связи указывают на наличие статистически значимых взаимосвязей между уровнем адаптации и личностными характеристиками респондентов.

Обсуждение результатов

Анализ полученных в результате исследования данных позволяет сделать вывод о преобладании у респондентов таких личностных характеристик, как:

- 1) привязанность, она означает что респонденты испытывают потребность в принятии окружающими, проявляют толерантность к другим, способны понимать и сопереживать другим людям;
- 2) экспрессивность – разносторонность интересов, активная жизненная позиция, стремление быть в центре внимания окружающих;
- 3) самоконтроль – проявление волевых качеств личности: самостоятельности, целеустремленности, ответственности.

На основе полученных результатов можно сделать вывод, что преобладающие личностные характеристики выступают важными качествами личности будущих педагогов, так как без толерантности, самоконтроля и достаточной степени активности развитие в педагогической сфере деятельности весьма затруднительно. Средний уровень интроверсии/экстраверсии свидетельствует о вероятной амбиверсии респондентов, то есть студенты, вошедшие в выборку, в большинстве своем проявляют черты, присущие как экстравертам, так и интровертам, в зависимости от ситуативных факторов, которые на них влияют. Средний уровень эмоциональной нестабильности может быть объяснен высокой экспрессивностью личности респондентов, то есть в ситуациях активной деятельности студенты могут проявлять излишнюю эмоциональность. Эти данные могут быть соотнесены с исследованием Е. Yagan с соавторами, в котором указанные качества личности будущих педагогов выступают как профессионально важные (Yagan et al, 2022).

Результаты диагностики уровня адаптации позволяют нам сделать вывод о преобладании адаптации респондентов к деятельности, в сравнении с адаптацией к группе студентов. Данные результаты свидетельствуют о том, что студенты легче осваивают материал и включаются в процесс обучения индивидуально, групповое взаимодействие вызывает некоторые трудности, которые могут быть связаны с нахождением респондентов, на момент исследования, на этапе активной адаптации к условиям обучения в вузе и включения в студенческую группу. Полученные данные подтверждаются исследованием А. С. Авдеенко, в котором также отмечаются трудности в адаптации студентов 1 курса, связанные со сложностями выстраивать межличностные отношения с группой, проявлением инициативы в группе (Авдеенко, 2016).

Проведенная статистическая обработка данных с помощью корреляционного критерия r_s -Спирмена позволяет сделать вывод о наличии значимых взаимосвязей. Так, уровень адаптации к деятельности обучения в вузе положительно коррелирует с уровнем привязанности/обособленности личности будущих педагогов (0,284 при $r_s = 0,000$), то есть чем выше показатель привязанности, тем выше адаптация к процессу обучения. Данную взаимосвязь можно объяснить потребностью респондентов быть принятыми в профессиональное сообщество педагогов. Принимая во внимание показатель адаптации к группе, можно говорить о замещении потребности в принятии группой принятием профессиональным сообществом.

Уровень адаптации к учебной группе имеет отрицательную взаимосвязь с показателем экстраверсии/интроверсии ($-0,521$ при $r_s = 0,000$), то есть чем ниже проявление интровертированности респондентов, тем выше уровень адаптации к группе. Данную взаимосвязь можно объяснить сложностями, которые возникают у интровертированных студентов в построении межличностных связей с новым окружением. Предположение о амбиверсии респондентов находит свое подтверждение в связи со средним уровнем адаптации к студенческой группе, то есть респонденты, несмотря на некоторые сложности, все же стремятся выстроить межличностные взаимосвязи внутри студенческой группы. Также адаптация к группе отрицательно коррелирует с показателем экспрессивности/практичности личности будущих педагогов ($-0,125$ при $r_s = 0,034$), то есть чем выше показатель экспрессивности, тем ниже уровень адаптации к студенческой группе. Данную корреляцию можно объяснить тем, что чрезмерная эмоциональность, нестабильность поведения оказывает отрицательное влияние на принятие личности группой, а также может способствовать развитию конфликтных ситуаций.

Полученные результаты согласуются с выводами исследования Т. В. Ледовской и Н. Э. Сольниной, в котором авторы доказали взаимосвязь между развитием уровня коммуникации, организаторских и творческих способностей, и успешностью в обучении и адаптации в вузе (Ледовская и Сольнин, 2020). Также подобные результаты получены в работе А. А. Луну, в которой в качестве факторов, обеспечивающих успешность адаптации студентов к условиям обучения в вузе, отнесены психологические особенности личности (Луну, 2017).

Заключение. Результаты проведенного исследования подтверждают наличие статистически значимых взаимосвязей между уровнем адаптации к учебной группе и деятельности обучения в вузе и личностными характеристиками будущих педагогов. Было выявлено, что на успешность адаптации к процессу обучения в вузе влияет показатель привязанности, а на уровень адаптации к студенческой группе – экстраверсия и экспрессивность.

Список литературы

- Абдиева, Г. И. (2021). Возрастные особенности юношеского периода. *Архивариус*, 3(57).
- Авдеев, А. С. (2016). Психологическая адаптация студентов вуза. *Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области*, 4(2(13)), 4–8.
- Анисимова, О. М. (2014). Уровень образования и самопонимание личности в период ранней взрослости. В *«Ананьевские чтения – 2014»: материалы научной конференции* (С. 297–298). Санкт-Петербургский государственный университет.
- Батколина, В. В. (2018). К вопросу об адаптации студентов к условиям обучения в университете. В *Цивилизация знаний: российские реалии: труды Девятнадцатой Международной научной конференции*. Российский новый университет.
- Дубовицкая, Т. Д. (2010). Методика исследования адаптированности студентов в вузе. *Психологическая наука и образование*, 2(2), 1–12.
- Кураева, А. М. (2017). Проблема профессиональной адаптации студентов. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 32, 352–354.
- Ледовская, Т. В., и Сольнин, Н. Э. (2020). Индивидуально-психологические особенности и успешность учебной деятельности студентов с организаторскими способностями. *Вестник Вятского государственного университета*, 1. <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.20.015>
- Луну, А. А. (2017). Особенности адаптации первокурсников к социокультурной среде вуза. В *Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив: материалы Международной электронной научно-практической конференции*. Бриг.
- Олейников, А. А., и Пенькова, А. С. (2016). Дефицит молодых специалистов в сфере образования. *Science Time*, 12(36).
- Решетникова, Е. В. (2018). Психологические проблемы адаптации студентов первого курса в высшем учебном заведении (на примере института социальных наук ИГУ). В *Проблемы теории и практики современной психологии: материалы XVII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции* (С. 215–218). Иркутский государственный университет.
- Хромов, А. Б. (2000). *Пятифакторный опросник личности*. Учебно-методическое пособие. Курганский государственный университет.
- Di Battista, S., Pivetti, M., Melotti, G., & Berti, C. (2022). Lecturer Competence from the Perspective of Undergraduate Psychology Students: A Qualitative Pilot Study. *Education Sciences*, 12(2). <https://doi.org/10.3390/educsci12020139>
- Halamish, V., Borovoi, L., & Liberman, N. (2017). The antecedents and consequences of a beyond-choice view of decision situations: A construal level theory perspective. *Acta Psychologica*, 173. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2016.12.002>
- Yaqan, E., Ozgenel, M., & Baydar, F. (2022). Professional self-understanding of teachers in different career stages: a phenomenological analysis. *BMC Psychology*, 10(57). <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00769-w>
- Zholudeva, S., Ulybysheva, I., Ivanova, L. (2022). Professional Representations of Students in Context of the Development of Digital Technologies. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 247. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80946-1_56

References

- Abdieva, G. I. (2021). Age characteristics of adolescence. *Archivist*, 3(57).
- Anisimova, O. M. (2014). Level of education and self-understanding of the individual during early adulthood. In *Ananyev Readings – 2014: Proceedings of the scientific conference* (P. 297–298). St. Petersburg State University.
- Avdeenko, A. S. (2016). Psychological adaptation of university students. *Bulletin of the Council of Young Scientists and Specialists of the Chelyabinsk Region*, 4(2(13), 4–8.
- Batkolina, V. V. (2018). On the issue of students' adaptation to the conditions of study at the university. In *Civilization of knowledge: Russian realities: Proceedings of the Nineteenth International Scientific Conference*. Russian New University.
- Di Battista, S., Pivetti, M., Melotti, G., & Berti, C. (2022). Lecturer Competence from the Perspective of Undergraduate Psychology Students: A Qualitative Pilot Study. *Education Sciences*, 12(2). <https://doi.org/10.3390/educsci12020139>
- Dubovitskaya, T. D. (2010). The methodology of studying the adaptability of students at the university. *Psychological science and education*, 2(2), 1–12.
- Halamish, V., Borovoi, L., & Liberman, N. (2017). The antecedents and consequences of a beyond-choice view of decision situations: A construal level theory perspective. *Acta Psychologica*, 173. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2016.12.002>
- Khromov, A. B. (2000). *Five-Factor Personality Inventory*. Educational and methodological manual. Kurgan State University.
- Kuraeva, A. M. (2017). The problem of professional adaptation of students. *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 32, 352–354.
- Ledovskaya, T. V., & Solynin, N. E. (2020). Individual psychological characteristics and success of educational activities of students with organizational abilities. *Bulletin of Vyatka State University*, 1. <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.20.015>
- Lunu, A. A. (2017). Features of adaptation of first-year students to the sociocultural environment of the university. In *Socio-cultural activities: vectors of research and practical prospects: Proceedings of the International Electronic Scientific and Practical Conference*. Brig.
- Oleynikov, A. A., & Penkova, A. S. (2016). Shortage of young specialists in the field of education. *Science Time*, 12 (36).
- Reshetnikova, E. V. (2018). Psychological problems of adaptation of first-year students in a higher educational institution (on the example of the Institute of Social Sciences of ISU). In *Problems of theory and practice of modern psychology: Materials of the XVII All-Russian (with international participation) scientific and practical conference* (pp. 215–218). Irkutsk State University.
- Yaqan, E., Ozgenel, M., & Baydar, F. (2022). Professional self-understanding of teachers in different career stages: a phenomenological analysis. *BMC Psychology* 10(57). <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00769-w>
- Zholudeva, S., Ulybysheva, I., & Ivanova, L. (2022). Professional Representations of Students in Context of the Development of Digital Technologies. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 247. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80946-1_56

Об авторе:

Ирина Николаевна Улыбышева, старший преподаватель, Южный федеральный университет (344006, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), Iulybysheva@sfedu.ru

Поступила в редакцию 10.10.2023

Поступила после рецензирования 01.12.2023

Принята к публикации 02.12.2023

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Irina Nikolayevna Ulybysheva, Senior Lecturer, Southern Federal University, (105/42, B. Sadovaya Str., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), Iulybysheva@sfedu.ru

Received 10.10.2023

Revised 01.12.2023

Accepted 02.12.2023

Conflict of interest statement

The author do not have any conflict of interest.

Author have read and approved the final manuscript.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ



Научная статья

УДК 159.99

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-70-77>



Сопровождение онкологических пациентов на этапе ранней реабилитации: возможности постуральной коррекции и арт-терапевтических техник

Анна В. Неживова^{1,2,3}  , Алена А. Капица³ 

¹Южный федеральный университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42

²Ростовский ГМУ Минздрава России, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, ул. Суворова, 119

³Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

 annanezhivova@yandex.ru

Аннотация

Введение. Ранняя реабилитация онкологических пациентов после операции занимает важное место в их восстановлении и возвращении к нормальному функционированию. Одна из задач этого этапа лечения – восстановить физическую активность тела, в частности, через постуральную коррекцию. Медицинские аспекты этого процесса в литературе хорошо описаны, однако, психологические аспекты процесса постуральной коррекции освещены недостаточно. Еще меньше исследований посвящено восстановлению психологического состояния онкопациентов. **Цель.** Анализ возможностей постуральной коррекции онкологических пациентов и возможности применения арт-терапевтических техник для нормализации психологического состояния в период ранней реабилитации.

Теоретическое обоснование. Одним из ключевых элементов постуральной коррекции является восстановление возможности удерживать равновесие. Для этой цели используются специальные приборы – стабилметрические платформы. Другим важным элементом является восстановление произвольных движений. Для более эффективного восстановления стоит обучать пациентов психологической настройке на осуществление движений. Когда пациент планирует движение, у него формируется мысленный конструкт «задача, подлежащая выполнению», способствующий более точным движениям. Восстановление стабильного психологического состояния онкологических пациентов возможно, в частности, через техники арт-терапии. Одна из техник, раскрашивание мандал, задействует оба полушария мозга пациентов, запуская когнитивные процессы через включение мелкой моторики. Это обеспечивает естественный терапевтический процесс: мозг работает вначале над простыми задачами и постепенно переходит к более сложным. Детали рисунка мандалы продуманы таким образом, чтобы в процессе работы над ним сосредоточить пациента на своем внутреннем состоянии – мыслях и чувствах.

Обсуждение результатов. Важность комплексного подхода к реабилитации онкологических пациентов всё чаще подчеркивается в научных работах. Пациент в период ранней реабилитации находится в самом уязвимом состоянии, как физическом, так и психологическом. Применение психологических техник может помочь восстановить пациенту более целостный образ себя: и в физическом, и во внутреннем психологическом плане.

Ключевые слова: онкологические пациенты, реабилитация, постуральная устойчивость, стабилметрическая коррекция, физическая активность, арт-терапия, мандала

Для цитирования. Неживова, А. В. и Капица, А. А. (2023). Сопровождение онкологических пациентов на этапе ранней реабилитации: возможности постуральной коррекции и арт-терапевтических техник. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(6), 70–77. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-70-77>

Support of Cancer Patients at the Stage of Early Rehabilitation: Possibilities of Postural Correction and Art Therapy Techniques

Anna V. Nezhivova^{1,2,3} , Alyona A. Kapitsa³ 

¹Southern Federal University, 105/42, Bolshaya Sadovaya str., Rostov-on-Don, Russian Federation

²Rostov State Medical University of the Ministry of Health of Russia, 119, Suvorova str., Rostov-on-Don, Russian Federation

³Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

 annanezhivova@yandex.ru

Abstract

Introduction. Early rehabilitation of cancer patients after surgery plays an important role in their recovery and return to normal functioning. One of the tasks of this stage of treatment is to restore physical activity of the body, in particular, through postural correction. The medical aspects of this process are well described in the literature, however, the psychological aspects of the postural correction process are not sufficiently covered. Even fewer studies are devoted to restoring the psychological state of cancer patients.

Purpose. Analysis of the possibilities of postural correction of cancer patients and the possibility of using art therapy techniques to normalize the psychological state during early rehabilitation.

Theoretical justification. One of the key elements of postural correction is the restoration of the ability to maintain balance. For this purpose, special devices are used – stabilometric platforms. Another important element is the restoration of voluntary movements. For a more effective recovery, it is worth teaching patients the psychological adjustment to exercise movements. When the patient plans a movement, he forms a mental construct “task to be completed”, which promotes more precise movements. Restoration of their stable psychological state of cancer patients is possible, in particular, through art therapy techniques. One of the techniques, coloring mandalas, involves both hemispheres of the patients’ brains, triggering cognitive processes through the activation of fine motor skills. This provides a natural therapeutic process: the brain works initially on simple tasks and gradually moves on to more complex ones. The details of the mandala drawing are thought out in such a way that in the process of working on it, the patient focuses on his inner state – thoughts and feelings.

Discussion. The importance of an integrated approach to the rehabilitation of cancer patients is increasingly emphasized in scientific papers. During the early rehabilitation period, the patient is in the most vulnerable state, both physically and psychologically. The use of psychological techniques can ensure that the patient can restore a more holistic image of himself both physically and internally.

Keywords: oncological patients, postural stability, physical activity, motor control, rehabilitation period, art therapy, mandala

For citation. Nezhivova, A. V., & Kapitsa, A. A. (2023). Support of cancer patients at the stage of early rehabilitation: possibilities of postural correction and art therapy techniques. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(6), 70–77. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-70-77>

Введение

Этап ранней реабилитации онкологических пациентов всё больше попадает в поле зрения врачей и психологов, так как было обнаружено, что именно в этот период поддержка пациентов может иметь наиболее благоприятный эффект для их дальнейшего восстановления (Каприн, 2022). В данной работе нами будет раскрыт комплексный подход к сопровождению онкологических пациентов: постуральная коррекция, восстановление двигательной активности и устойчивости, и психологическая поддержка для стабилизации психологического состояния.

В структуре движения человеческого тела основополагающими элементами являются постуральные положения и осанка, то есть внешне статические и неподвижные позы. Частичные движения и двигательные последовательности движений надстраиваются на первичную базу. Таким образом, равновесие являет собой отправную и фундаментальную точку всего двигательного потенциала человека.

Двигательные навыки вплетаются в разнообразные задачи: исследование и изучение окружающего пространства, защиту собственных границ и своей территории, воссоздание образа своего «телесного Я». Сейчас стало возможным и актуальным составление психофизиологического портрета человека с использованием современных компьютерных технологий стабилотграфии и стабилотрии (Галушка и Вишневецкий, 2022; Андреев и Сычев, 2021). Данные постуральных профилей позволяют верно подобрать, исходя из постурологических особенностей пациентов, необходимую и дозированную физическую нагрузку, что в свою очередь помогает избежать иммобилизации в послеоперационном периоде, которая негативно влияет на общее состояние организма пациентов и вызывает мышечную гипотрофию онкобольных (Митькин, Колесников, Неупокоев и Есин, 2020).

До сих пор спорным и существенно значимым этапом для дальнейшей реабилитации в послеоперационной стационарной практике является своевременная вертикализация больных, перенесших оперативное вмешательство (Давыдов, 2006; Турузбекова и Батыров, 2023).

Качественное улучшение физиологических параметров как в предоперационный, так и в послеоперационный период уменьшает частоту неблагоприятных исходов заболевания (Файзуллин, 2019). Ранее проводимые исследования отмечали, что такие показатели пациента как peak VO₂ (пиковое потребление кислорода) и анаэробный порог определялись как достоверные маркеры послеоперационной летальности и длительности стационарного восстановления после оперативного вмешательства (Whibley, Peters, Halliday, Chaudry, Allum, 2018). Подобные научно-исследовательские факты способствовали созданию международных признанных стандартов и рекомендаций по улучшению физической активности онкологических пациентов как на предоперационном, так и на восстановительно-реабилитационном этапах (Каприн, 2022).

Ввиду ныне проводимых исследований по апробированию реабилитационной программы с пациентами, перенёвшими операцию по мастэктомии при РМЖ на базе НМИЦ онкологии г. Ростова-на-Дону, были разработаны специальные протоколы реабилитации и профилактики при использовании функциональной тренировки. Этот вид тренировки называется балансотерапией – обучение проприоцептивным ощущениям в сенсомоторной системе. В него входят: измерения профилей поструральной устойчивости, когнитивного контроля, координаторной функции, опорной симметрии, балансировочных параметров с последующей тренировкой с БОС по опорной реакции на специализированных стабиллоплатформах с различными модификациями и уровнем сложности.

Теоретическое обоснование

Возможности определения характеристик поструральной устойчивости и поструральной коррекции. Стабилометрическая коррекция осуществляется с помощью различного оборудования, например комплекса ST-150. Такой комплекс предназначен для проведения диагностических и тренировочных (реабилитационных) процедур и успешно используется для восстановления онкологических пациентов. В частности, такие комплексы эффективны для тренировки поструральной устойчивости, за счет использования биологической обратной связи по опорной реакции (рис. 1). Описанные в ходе реализации стабилометрической коррекции изменения (более эффективное стопное заземление, центрирование, фронтальное и сагиттальное выравнивание) существенно повышают качество жизни пациенток, что свидетельствует о необходимости ее применения на этапе ранних реабилитационных мероприятий. Все тесты или пробы завершаются автоматическим выводом на экран экспресс-шкалы. Интерфейс построен аналогично, по единому принципу (рис. 2–3).

Рисунок 1

Онкопациент в период восстановления проходит тренировку поструральной устойчивости на комплексе ST-150



Интерфейс комплекса ST-150 удобен для использования и легок в освоении. К примеру, для вывода автоматического протокола теста (заключения) необходимо после завершения теста на появившемся экране с экспресс-результатами «кликнуть» значок с изображением принтера. После этого откроется окно предварительного просмотра протокола. Таким образом, программное обеспечение комплекса выполняет за медицинского работника большой объем работы.

Рисунок 2
Интерфейс комплекса ST-150

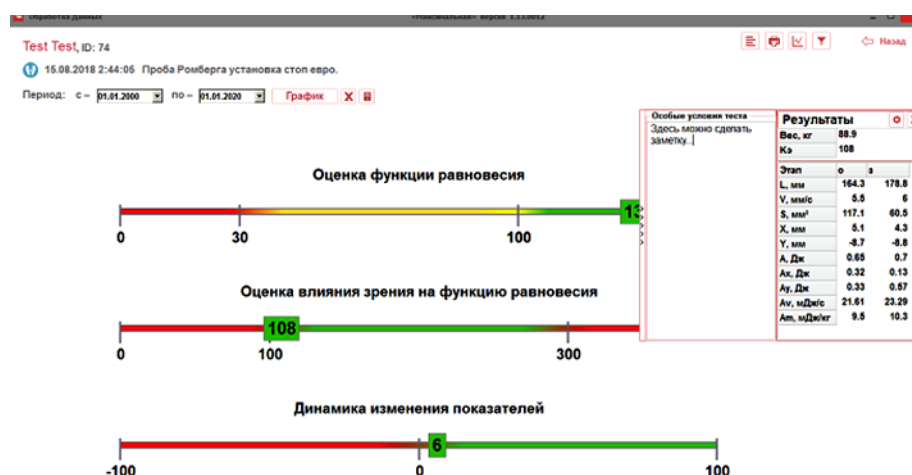


Рисунок 3
Отображение шкал теста в интерфейсе комплекса ST-150



Протокол представляет собой двух или трехстраничный документ, который можно «перелистывать», прокручивая экран или отобразить целиком, изменив масштаб отображения путём ручного ввода подходящего масштаба в ячейке «%» вверху слева на экране или регулируя его нажатием «кнопок» с изображениями «плюс» и «минус».

В данной коррекционной терапии постуральной устойчивости после диагностического скрининга рассматривается вопрос о том, как произвольное движение, которое вызывает нарушение равновесия, возможно без падения.

Стабилометрическая коррекция основана на совместном биомеханическом и физиологическом подходе. В начале этой реабилитационной программы определяются индивидуальные характеристики постурально-кинети-ческой способности онкологического пациента и ее прогностический потенциал для возможного применения в период послеоперационного восстановления конкретного пациента.

В работах, описывающих кинезиологический подход в процессе реабилитации, лежит концепция произвольного движения (Максимов и Сивашенко, 2017; Кондауров, 2019; Катасонова и Дихтярь, 2017). Движение называется «добровольным» («преднамеренным» или «целенаправленным»), когда присутствует сознательное намерение в отношении выполнения предстоящей двигательной задачи. Ее выполнение требует напряжения и расслабления различных мышечных групп. Системный анализ, учитывающий моторную сторону процесса, полезен для более точного представления основных шагов, ведущих к выполнению задачи. «Задача, подлежащая выполнению», «предполагаемая задача», например, ходьба, захват руками предметов, характеризуется специфическими параметрами, такими как скорость, амплитуда, точность (включая начальные и конечные условия). Представление о задаче, которую необходимо выполнить, является входом в сенсомоторную систему. «Реальная задача», то есть задача, которая фактически выполняется, является результатом процесса, объединяющего намерение совершить действие и сами физические действия. Прим. этому, конечно, реальная задача может быть

выполнена с разной степенью эффективности. Эффективность оценивается по «производительности», которая измеряется фактическими значениями параметров (скорость, точность). Подводя итог, можно сказать, что добровольное движение является частью более общего процесса, называемого «двигательным актом». В процессе реабилитации онкопациентов как раз необходимо делать акцент на выстраивании внутреннего образа будущего движения.

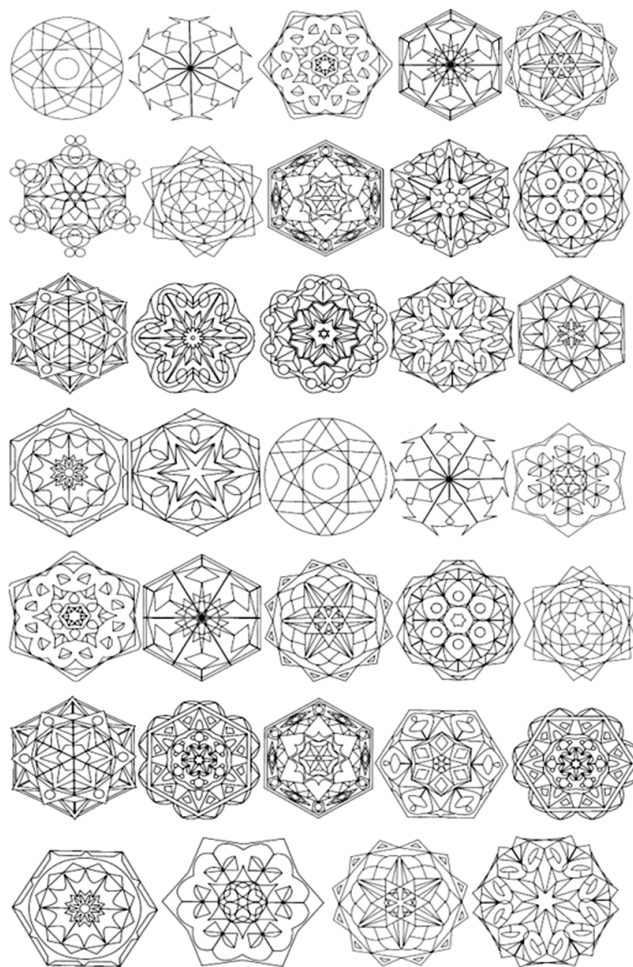
Таким образом, мы отражаем психологическую сторону медицинского подхода к равновесию и физическому движению как двойственному процессу: поза (постура) и движение являются взаимосвязанными компонентами двигательной системы. Эта двойственность подчеркивалась еще такими учёными-исследователями двигательного потенциала как, например, Ж. Бабинский (Екушева, 2011).

Возможности использования арт-терапевтических методик для улучшения состояния онкопациентов.

Одновременно с тренингами на стабильной платформе с онкобольшими маммологического профиля мы в своей практике реализуем арт-терапевтическую методику «Мандала» (рис. 4). Мандалы широко используются в практиках индуизма и буддизма. Одним из первых западных психологов, обративших внимание на мандалы, был Карл Густав Юнг. Он рассматривал работу с мандалами прежде всего как метафорическую работу со своими внутренними психическими процессами, и, отмечая значимость этого метода, назвал мандалу «символом человеческого совершенства» (Михельсон, 2011). В настоящее время в ряде исследований отмечен положительный эффект от раскрашивания этих особых геометрических конструкций (Груздева, Харизова, 2016, Рыджевская, 2016). Раскрашивание мандал воздействует оба полушария мозга пациентов, запуская процесс погружения во внутренний мир через включение мелкой моторики. Происходит естественный терапевтический процесс, который тренирует мозг: приучает его работать вначале над простыми задачами и постепенно переходить к более сложным. Мелкие и крупные детали рисунка мандалы продуманы таким образом, чтобы гармонизировать пространство внешней и внутренней жизни пациентов – мысли, чувства, ощущения.

Рисунок 4

Примеры мандал, используемых на этапе ранней реабилитации онкологических пациентов



В процессе стационарного лечения при выполнении рисуночной техники «Мандала» важным было учитывать, какая мандала доминирует: личная или ритуальная. Как показала практика, в основном изображались личные мандалы, поскольку они подвергаются наибольшему изменению в период психического кризиса.

Обсуждение результатов

Восстановление физической активности онкологических пациентов, особенно на этапе ранней реабилитации, выступает одним из ключевых факторов их общего восстановления, так как снижает побочные эффекты терапии, снижает утомляемость, возвращает мышечную массу. Особое внимание стоит уделить постуральной коррекции, особенно для тех пациентов, которые были вынуждены много времени проводить в лежачем положении с минимальной физической активностью. При этом появляется всё больше работ, в которых утверждается важность комплексного подхода, в котором восстановление когнитивных функций и возвращение в устойчивое психологическое состояние являются также достаточно значимыми компонентами восстановления онкологических пациентов. Как отмечает в этой связи Камилова с соавторами, «реабилитационные вмешательства физической и когнитивной направленности выполняются одновременно в рамках междисциплинарной реабилитационной помощи, поэтому такой подход может иметь синергетический эффект» (Камилова, Голота, Вологжанин, 2021).

Врачи и исследователи, работающие с онкологическими пациентами, всё чаще приводят свидетельства того, что онкологические заболевания связаны с психологическим состоянием (Waller, Sibbett, 2005; Saunders, Hammond, Thomas, 2019). С одной стороны, существуют исследования, в которых приводятся данные о том, что большинство женщин, у которых был диагностирован рак, убеждены в том, что их болезнь есть результат большой жизненной драмы или катастрофы, такой как развод, абьюзивные отношения, аборт, потеря любимой работы, болезнь ребёнка (Saunders, Hammond, Thomas, 2019). Первичная рана, детская психологическая травма, скомпенсированная защитными механизмами, не смертельна. Однако, когда наносится очередной жизненный удар и попадает в ту же точку, вся психофизическая структура может разрушиться (Капустина, 2015). С другой стороны, получено большое число свидетельств эффективности психологической работы с онкологическими пациентами в период восстановления, в том числе с применением техник арт-терапии и мандал (Cornell, 2006; Waller, Sibbett, 2005; Liebmann, 2009; Corey, 2012; Ткаченко, Степанова, 2022).

Заключение. Онкологические пациенты являются одной из самых уязвимых групп пациентов, не только из-за сильного деструктивного влияния болезни и побочных эффектов терапии, но и вследствие подавленного психологического состояния. На этапе ранней реабилитации для таких пациентов необходимо проводить диагностику постуральной устойчивости и процедуры по восстановлению физической активности. Увеличение фокуса внимания на психологический настрой и концентрацию на внутреннем плане действий может увеличить эффективность процедур. В то же время важно сделать акцент на восстановлении нормального функционирования психологических функций пациентов. Одним из способов для такого восстановления является арт-терапия, в частности техника мандал, обладающая значительным потенциалом в плане укрепления когнитивных функций и стабилизации эмоционального состояния.

Список литературы

- Андреев, В. В., Сычев, А. И. (2021). Оценка эффективности лечения соматических дисфункций костей таза с применением компьютерной стабилотерапии с биологической обратной связью. *Российский остеопатический журнал*, 2(53), 52–65. <https://doi.org/10.32885/2220-0975-2021-2-52-65>
- Галушка, М. С., Вишневецкий, В. Ю. (2022). Применение стабилотерапии в реабилитации. В *Исследования и творческие проекты для развития и освоения проблемных и прибрежно-шельфовых зон юга России: сборник трудов XIII Всероссийской Школы-семинара, молодых ученых, аспирантов, студентов и школьников*, Геленджик, 18–20 мая 2022 года (С. 224–229). Южный федеральный университет.
- Груздева, Н. П., Харизова, Л. В. (2016). Мандала как метод арт-терапии. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 12, 72–76.
- Давыдов, П. В. (2006). *Стабилометрия и вертикализация больных острым инфарктом миокарда на стационарном этапе восстановительного лечения* (кандидатская диссертация). Российский государственный медицинский университет.
- Екушева, Е. В. (2011). Комплексный анализ рефлекса Бабинского при различных уровнях поражения верхнего мотонейрона. *Вестник Российского научного центра рентгенорадиологии*, 11–2.
- Камилова, Т. А., Голота, А. С., Вологжанин, Д. А. (2021). Реабилитация в онкологии. *Медицина экстремальных ситуаций*, 23(2), 27–34. <https://doi.org/10.47183/mes.2021.013>
- Каприн, А. Д. (2022). *Реабилитация больных раком молочной железы: учебно-методическое пособие*. ФГБУ «НМИЦ радиологии» Минздрава России.
- Катасонова, А. В., Дихтярь, К. П. (2017). Применение кинезиологических упражнений с больными после острого нарушения мозгового кровообращения на этапе реабилитации. *Человек и современный мир*, 11(12), 32–40.
- Кондауров, Л. В. (2019). Кинезиология, пространство, реабилитация – пространственная корко-стимулирующая терапия. В Ю.Ю. Шурыгина (ред.) *Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: Материалы VIII Международной научно-практической конференции*, Улан-Удэ, 03–05 октября 2019 года (С. 115–117). Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления.

Максимов, А. В. Сивашенко П. П. (2017). Прикладная кинезиология в физической реабилитации спортсменов. В *Физическая реабилитация в спорте, медицине и адаптивной физической культуре: материалы III Всероссийской научно-практической конференции*, Санкт-Петербург, 16–17 июня 2017 года (С. 209–211). Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

Митькин, А. Е., Колесников, А. К., Неупокоев, Д. Е., Есин, И. В. (2020). Роль реабилитационных мероприятий в восстановлении мышечной гипотрофии в раннем послеоперационном периоде при грыже межпозвонкового диска пояснично-крестцового отдела. *Студенческий*, 2–1(88), 88–90.

Михельсон, О. К. (2011). Символизм религиозных традиций Востока в глубинной психологии К. Г. Юнга. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Философия. Культурология. Политология. Право. Международные отношения*, 3, 19–25.

Рыджевская, М. (2016). Буддизм и психология: психологические механизмы медитации Дарения мандалы. В А.М. Алексеев-Апраксин (ред.) *Буддизм Ваджраяны в России. Традиции и новации*: Научное издание. Коллективная монография по материалам IV Международной научно-практической конференции, Астрахань, 10–13 октября 2014 года (С. 585–614). Алмазный путь.

Ткаченко, Г. А., Степанова, А. М. (2022). Психологическая реабилитация онкологических больных: от истоков к современности. *Злокачественные опухоли*, 12(4), 36–40. <https://doi.org/10.18027/2224-5057-2022-12-4-36-40>

Турузбекова, Б. Д., Батыров, М. А. (2023). Ранняя вертикализация больных после инсульта: клинические и нейрофизиологические аспекты. Литературный обзор. *Нейрохирургия и неврология Казахстана*, 1(70), 31–39. https://doi.org/10.53498/24094498_2023_1_31

Файзуллин, А. А. (2019). *Клинико-биомеханические аспекты стабильно-функционального остеосинтеза крупных сегментов нижних конечностей* (кандидатская диссертация). Башкирский государственный медицинский университет.

Corey, S. L. (2012). *Mandalas and the Mandala Assessment Research Instrument in Art Therapy from a Jungian Perspective: A Systematic Literature Review*. Saint Mary-of-the-Woods College.

Cornell, J. (2006). *Mandala: Luminous Symbols for Healing*. Quest Books.

Liebmann, M. (2015). *Art Therapy with Physical Conditions*. Jessica Kingsley Publishers.

Saunders, S., Hammond, C., Thomas, R. (2019). Exploring Gender-Related Experiences of Cancer Survivors Through Creative Arts: A Scoping Review. *Qualitative Health Research*, 29(1), 135–148. <https://doi.org/10.1177/1049732318771870>

Waller, D., Sibbett, C. (2005). *Art Therapy And Cancer Care*. McGraw-Hill Education.

Whibley, J., Peters, Ch. J., Halliday, L. J., Chaudry, A. M., Allum, W. H. (2018). Poor performance in incremental shuttle walk and cardiopulmonary exercise testing predicts poor overall survival for patients undergoing esophago-gastric resection. *European Journal of Surgical Oncology*, 44(5), 594–599. <https://doi.org/10.1016/j.ejso.2018.01.242>

References

Andreev, V. V., Sychev, A. I. (2021). Evaluation of the effectiveness of treatment of somatic dysfunctions of the pelvic bones using computer stabilography with biofeedback. *Russian Osteopathic Journal*, 2(53), 52–65. <https://doi.org/10.32885/2220-0975-2021-2-52-65>

Corey, S. L. (2012). *Mandalas and the Mandala Assessment Research Instrument in Art Therapy from a Jungian Perspective: A Systematic Literature Review*. Saint Mary-of-the-Woods College.

Cornell, J. (2006). *Mandala: Luminous Symbols for Healing*. Quest Books.

Davydov, P. V. (2006). *Stabilometry and verticalization of patients with acute myocardial infarction at the inpatient stage of rehabilitation treatment* (PhD thesis). Russian State Medical University.

Ekusheva, E. V. (2011). Comprehensive analysis of the Babinski reflex at different levels of upper motor neuron damage. *Vestnik of the Russian Scientific Center of Roentgenoradiology*, 11–2.

Faizullin, A. A. (2019). *Clinical and biomechanical aspects of stable and functional osteosynthesis of large segments of the lower extremities* (PhD thesis). Bashkir State Medical University.

Galushka, M. S., Vishnevetsky, V. Yu. (2022). Application of stabilography in rehabilitation. In *Research and creative projects for the development and development of problem and coastal-shelf zones of southern Russia: a collection of works of the XIII All-Russian School-seminar, young scientists, graduate students, students and schoolchildren*, Gelendzhik, May 18–20, 2022 (P. 224–229). Southern Federal University.

Gruzdeva, N. P., Kharizova, L. V. (2016). Mandala as a method of art therapy. *Concept*, 12, 72–76.

Kamilova, T. A., Golota, A. S., Vologzhanin, D. A. (2021). Rehabilitation in oncology. *Extreme medicine*, 23(2), 27–34. <https://doi.org/10.47183/mes.2021.013>

Kaprin, A. D. (2022). *Rehabilitation of patients with breast cancer: educational and methodological manual*. Federal State Budgetary Institution “National Medical Research Center of Radiology” of the Russian Ministry of Health.

Katasonova, A. V., Dikhtyar, K. P. (2017). The use of kinesiological exercises with patients after acute cerebrovascular accident at the rehabilitation stage. *Man and the Modern World*, 11(12), 32–40.

Kondaurov, L. V. (2019). Kinesiology, space, rehabilitation – spatial cortical stimulation therapy. In Yu.Yu. Shurygina (ed.) *Forms and methods of social work in various spheres of life: Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference*, Ulan-Ude, October 03–05, 2019 (P. 115–117). Ulan-Ude: East Siberian State University of Technology and Management.

Liebmann, M. (2015). *Art Therapy with Physical Conditions*. Jessica Kingsley Publishers.

Maksimov, A. V. Sivaschenko P. P. (2017). Applied kinesiology in physical rehabilitation of athletes. In *Physical rehabilitation in sports, medicine and adaptive physical culture: materials of the III All-Russian scientific and practical conference*, St. Petersburg, June 16–17, 2017 (P. 209–211). St. Petersburg: Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University.

Michelson, O. K. (2011). Symbolism of the religious traditions of the East in the depth psychology of C. G. Jung. *Vestnik of Saint Petersburg University. International Relations*, 3, 19–25.

Mitkin, A. E., Kolesnikov, A. K., Neupokoev, D. E., Esin, I. V. (2020). The role of rehabilitation measures in the restoration of muscle wasting in the early postoperative period with a herniated disc of the lumbosacral region. *Student*, 2–1(88), 88–90.

Rydzewska, M. (2016). Buddhism and psychology: psychological mechanisms of meditation Giving mandala. In A.M. Alekseev-Apraksin (ed.) *Vajrayana Buddhism in Russia: Traditions and Innovations: Scientific publication. Collective monograph based on the materials of the IV International Scientific and Practical Conference*, Astrakhan, October 10–13, 2014 (P. 585–614). Astrakhan: Diamond Road.

Saunders, S., Hammond, C., Thomas, R. (2019). Exploring Gender-Related Experiences of Cancer Survivors Through Creative Arts: A Scoping Review. *Qualitative Health Research*, 29(1), 135–148. <https://doi.org/10.1177/1049732318771870>

Tkachenko, G. A., Stepanova, A. M. (2022). Psychological rehabilitation of cancer patients: from origins to modern times. *Malignant tumours*, 12(4), 36–40. <https://doi.org/10.18027/2224-5057-2022-12-4-36-40>

Turuzbekova, B. D., Batyrov, M. A. (2023). Early verticalization of patients after stroke: clinical and neurophysiological aspects. Literature review. *Neurosurgery and Neurology of Kazakhstan*, 1(70), 31–39. https://doi.org/10.53498/24094498_2023_1_31

Waller, D., Sibbett, C. (2005). *Art Therapy And Cancer Care*. McGraw-Hill Education.

Whibley, J., Peters, Ch. J., Halliday, L. J., Chaudry, A. M., Allum, W. H. (2018). Poor performance in incremental shuttle walk and cardiopulmonary exercise testing predicts poor overall survival for patients undergoing esophago-gastric resection. *European Journal of Surgical Oncology*, 44(5), 594–599. <https://doi.org/10.1016/j.ejso.2018.01.242>

Об авторах:

Анна Владиславовна Неживова, аспирант, Донской государственный технический университет (344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), [Author ID](#), Annanezhivova@yandex.ru

Алена Александровна Капица, аспирант, Донской государственный технический университет (344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), a.kapitsa@mail.ru

Поступила в редакцию 15.10.2023

Поступила после рецензирования 04.12.2023

Принята к публикации 05.12.2023

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Anna Vladislavovna Nezhivova, postgraduate, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [Author ID](#), [ORCID](#), Annanezhivova@yandex.ru

Alena Alexandrovna Kapitsa, postgraduate, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](#), a.kapitsa@mail.ru

Received 15.10.2023

Revised 04.12.2023

Accepted 05.12.2023

Conflict of interest statement

The authors does not have any conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИЯ



Научная статья

УДК 376.4

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-78-86>



Развитие речевой коммуникации детей старшего дошкольного возраста: применение коррекционно-развивающих педагогических технологий при умеренной и тяжелой умственной отсталости

Елена В. Воробьева , Екатерина В. Ефимьева 

Южный федеральный университет, Российская Федерация, Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42

 evorob@sfedu.ru

Аннотация

Введение. В статье рассматривается специфика проявления патологий речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелой и умеренной степенью умственной отсталости; коррекционно-развивающие педагогические технологии, направленные на развитие речевой коммуникации, такие как сказкотерапия, театрализованная деятельность, мнемотехнологии, логоритмика и компьютерные технологии.

Цель. Исследование компонентов речевой коммуникации у детей дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью с применением педагогических технологий логоритмики, театрализованной деятельности и компьютерных технологий.

Материалы и методы. Проведено исследование с привлечением 10 детей старшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, посещающих детский сад комбинированного вида. Исследование было направлено на оценку сформированности мотивационного, смыслового, языкового и сенсомоторного компонентов речевой коммуникации. Для оценки выраженности компонентов речевой коммуникации у детей старшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью использовались такие педагогические технологии как логоритмика, театрализованная деятельность, компьютерные технологии (развивающие игры).

Результаты исследования. Проведена оценка смыслового, языкового, сенсомоторного и мотивационного компонентов речевой коммуникации детей старшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью с применением педагогических технологий логоритмики, театрализованной деятельности, компьютерных технологий.

Обсуждение результатов. Проведенное исследование позволило определить, что у детей старшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью наиболее сохранными компонентами речевой коммуникации являются сенсомоторный и мотивационный, при этом смысловой и языковой компоненты речевой коммуникации низко развиты. Полученные результаты применяются в коррекционно-развивающей работе.

Ключевые слова: речевая коммуникация, умственная отсталость умеренной и тяжелой степени, дети старшего дошкольного возраста, педагогические технологии, коррекционно-развивающая работа

Для цитирования. Воробьева, Е. В. и Ефимьева, Е. В. (2023). Развитие речевой коммуникации детей старшего дошкольного возраста: применение коррекционно-развивающих педагогических технологий при умеренной и тяжелой умственной отсталости. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(6), 78–86. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-78-86>

Development of Speech Communication of Senior Preschool Children: Application of Correctional and Developmental Pedagogical Technologies in Moderate and Severe Mental Retardation

Elena V. Vorobyeva , Ekaterina V. Efimeva 

Southern Federal University, 105/42, Bolshaya Sadovaya str., Rostov-on-Don, Russian Federation

 evorob@sfedu.ru

Abstract

Introduction. The article discusses correctional-developmental pedagogical technologies for the development of speech communication through the prism of speech pathology correction in preschool children with severe and moderate mental retardation. The following methods are described: fairy tale therapy, theatrical activities, mnemotechniques, logorhythmics, and computer technologies.

Purpose. The study examines the components of speech communication in preschool-aged children with moderate and severe mental retardation using pedagogical technologies such as logorhythmics, theatrical activities, and computer technologies.

Materials and Methods. A study was conducted involving 10 preschool-aged children with moderate and severe mental retardation attending a combined-type kindergarten. The study aimed to assess the development of the motivational, semantic, linguistic, and sensorimotor components of speech communication. Pedagogical technologies such as logorhythmics, theatrical activities, and computer technologies (developing games) were used to evaluate the manifestation of speech communication components in preschool-aged children with moderate and severe mental retardation.

Results. The study involved 10 children (6 boys and 4 girls) aged 5–6 years with severe or moderate mental retardation. A confirmatory experiment was conducted to assess the semantic, linguistic, sensorimotor, and motivational components of speech communication in this group of manifestation. The study allowed us to determine that the most preserved components of speech communication in the participants of the experiment are sensorimotor and motivational, while the semantic and linguistic components of speech communication are poorly developed.

Discussion. The data obtained in our study is in line with the findings of other researchers who have who have used the information and communication technologies in correctional speech therapy. The authors also emphasize the role of dialogic communication between a child and a teacher in speech development, which we have implemented at all stages of the confirmatory experiment. The results obtained are applied in correctional and developmental work.

Keywords: speech communication, mental retardation, senior preschool age, pedagogical technologies, correctional-developmental work

For citation. Vorobyeva, E. V. & Efimeva, E. V. (2023) Development of speech communication of senior preschool children: application of correctional-developmental pedagogical technologies in moderate and severe mental retardation. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(6), 78–86. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-6-78-86>

Введение

Главным инструментом социализации и развития детей дошкольного возраста является речь. Благодаря речи формируется личность человека, его характер и восприятие окружающего мира. Развитие речи тесно связано с формированием психических процессов – памяти, мышления, внимания и др. (Петрова, 1997). В современных условиях растет количество детей дошкольного возраста с нарушениями речи, общего психического развития, умственной отсталостью и ментальными нарушениями, что связано с экологическими проблемами (King, Toth, Nodapp et al., 2009), наследственной отягощенностью и проблемами протекания беременности (Воробьева и Попова, 2009). Умственная отсталость может быть обусловлена как генетическими причинами, так и средовыми факторами (Anazi, Maddirevula, Salpietro et al., 2017). Она оказывает значительное влияние на жизнь ребенка, развитие его речи, мышления и других высших психических функций, а также модели психического (Петрова, 1997; Ермаков, Воробьева, Кайдановская и др., 2016; Schalock, Luckasson & Tassé, 2021). Частота встречаемости умственной отсталости у детей составляет около 2–3 процентов (Исаев, 2003; Totsika, Liew, Absoud et al., 2022).

В настоящее время в МКБ-11 дифференцируют легкое, умеренное, тяжелое, глубокое, предполагаемое и неуточненное нарушение интеллектуального развития (Международная классификация болезней (МКБ-10) (утв. Приказом Минздрава РФ от 27.05.97 № 170) (часть I). Редакция от 27.05.1997)). Диагностика умственной отсталости на ранних стадиях развития ребенка позволяет более эффективно осуществить коррекционно-развивающие педагогические воздействия (Исаев, 2003). Во всем мире вопросам оказания психологической, реабилитационной и других видов помощи людям с умственной отсталостью уделяется значительное внимание (Frounfelker & Bartone, 2021). Реализуются специальные обучающие программы для родителей таких детей, направленные на формирование стратегий реагирования на поведение ребенка, а также форм коммуникации с ними

(Flink, Johnels, Broberg et al., 2022). Важное место занимает подготовка педагогических кадров (Воробьева, Бондарева, Воробьева и др., 2023).

Патология речи у детей с умственной отсталостью проявляется в виде трудностей в произношении звуков и замедления темпа развития речи, что связано с общим недоразвитием психических процессов. У таких детей страдает мелкая моторика, отмечается слабое развитие фонематического слуха и нарушается артикуляция (Marrus & Hall, 2017). Нарушения речи влекут за собой проблемы в развитии мышления, бедный словарный запас, затруднения в общении из-за нечеткого произношения слов и звуков, формирование таких психологических особенностей как замкнутость, неуверенность и застенчивость, что, в свою очередь, приводит к нежеланию познавать и учиться (Исаев, 2003; Карантыш, Муратова, Гутерман и др., 2022; Dhondt, Van keer, van der Putten et al., 2020).

Дети с умственной отсталостью имеют трудности в составлении обобщающих понятий, абстрактные понятия сложны для их понимания. Часто дети с такими нарушениями, произнося слово, не могут опознать называемый данным словом предмет среди других предметов (Дыбошина и Шадрина, 2023). Таким детям трудно сосредоточить свое внимание на чем-либо, иногда они отвечают невпопад или же просто молчат, забывают, о чем идет речь, и теряют интерес к занятию (Рицинина, 2010; Стребелева и Закрепина, 2018).

Длительное время детей дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью считали необучаемыми. В настоящее время дети с такого вида инвалидностью получили равные права и возможности обучения по сравнению с другими, однако для них требуется специальная, индивидуальная поддержка. Включение их в процесс обучения возможно при создании определенных условий. Логопедические занятия с детьми дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью должны быть направлены на развитие всех компонентов речи (Яковлева, Браткова, Караневская и др., 2023). Процесс автоматизации звуков у детей с умственной отсталостью протекает довольно длительно в связи с трудностями в закреплении новых условных связей (Баряева и Лопатина, 2014; Лалаева, 2003). Любое нарушение в развитии ребенка, будь то слух, зрение или речь, приводит к тому, что ребенок «выпадает» из социального пространства, что влечет за собой вторичные отклонения в развитии (Лалаева, 2003; Ильина, Зарин и Чеботова, 2019).

При работе с детьми старшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью для развития речевой коммуникации необходима постоянная смена деятельности. Нельзя во время занятия выбирать лишь одну методику и использовать ее в течение всего занятия, потому что таким образом невозможно удержать внимание ребенка. Однотипные действия быстро надоедают, наблюдается апатия, вялость и невнимательность. Для достижения наилучших результатов необходимо получить положительный отклик ребенка. Только в том случае, когда малыш абсолютно спокоен, не испытывает неудобств, страха и напряжения и доверяет педагогу, можно получить реакцию, отличную взаимосвязь и доверительные отношения. Коррекционные технологии предполагают использование форм, методов и приемов обучения, которые применяются в работе с детьми с умственной отсталостью и направлены на исправление нарушений или отклонений в развитии. Благодаря использованию данных технологий педагог может обеспечить полноценное обучение детей с умственной отсталостью.

Рассмотрим коррекционно-развивающие педагогические технологии формирования речевой коммуникации, применяющиеся в работе с дошкольниками с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Наиболее популярными из них являются: сказкотерапия, театрализованная деятельность, мнемотехнологии, логоритмика и компьютерные технологии (Баряева, Бойков, Гаврилушкина и др., 2011; Екжанова и Селенкова, 2021; Яковлева, Браткова, Караневская и др., 2003).

Сказкотерапия помогает скорректировать поведение ребенка дошкольного возраста, убрать страхи, способствует гармонизации психоэмоционального развития. Уникальность данного метода состоит в том, что его могут использовать как специалисты, так и родители. При его использовании детям рассказывают сказки, придумывают их и разыгрывают. Здесь уместны как специализированные терапевтические сказки, так и другие их виды, например народные и авторские (Вачков 2017; Прохоров, Рубанова, и Отрадова, 2011). Благодаря использованию сказкотерапии у детей происходит мягкая коррекция поведения, им становится легче проживать отрицательные эмоции. Сказкотерапия помогает ненавязчивому обучению и развитию в целом, а также устранению страхов и неврозов (Зинкевич-Евстигнеева, 2014).

Психологические сказки, придуманные педагогом истории, связанные с ребенком, помогают выявить актуальные проблемы ребенка и наметить решение проблем. Поскольку сказки не указывают и поучают, а действуют ненавязчиво, терапевтический эффект от их использования огромен. Например, сказки для сна помогают гиперактивным детям решить проблемы с засыпанием. Помимо коррекционных вариантов сказок, существуют также развивающие сказки для детей, описание ситуаций и действий, которые могут возникнуть в жизни ребенка в будущем (Зинкевич-Евстигнеева, 2014). Благодаря применению сказкотерапии в коррекционной работе дети раскрываются, становятся более восприимчивыми к усвоению материала, проявляют интерес к выполнению заданий (Вачков 2017; Прохоров и др., 2011).

Театрализованная деятельность оказывает существенное влияние на развитие коммуникации детей, способствует их раскрепощению, стимулирует активную речь и развивает артикуляционный аппарат. Театральные игры

помогают развивать элементы речевого общения, такие как мимика, жесты, позы и интонации. Быстрое и правильное развитие речи облегчает познавательную деятельность ребенка и его взаимодействие со сверстниками. Театрализованная деятельность обеспечивает мягкий переход от бессловесных действий к ролям со словами и возможность импровизации с костюмами, что развивает фантазию и дает неограниченные возможности для творчества. Участие детей в такой деятельности формирует у них привычку к выразительной речи и учит не бояться выступать перед аудиторией (Антипина, 2006). Для детей с умеренной и тяжелой формами умственной отсталости важны все компоненты театральной деятельности (музыка, костюмы, декорации) (Зацепина, 2010).

Логоритмика представляет собой форму активной терапии, которая используется для преодоления речевых и сопутствующих нарушений с применением сочетания слов, музыки и движений. Уникальность данной методики состоит в том, что она объединяет логопедические занятия, музыкально-ритмические упражнения и физкультуру. Чтобы заинтересовать ребенка с умственной отсталостью, педагоги используют музыкотерапию, которая позволяет успокоить и нормализовать эмоциональное состояние ребенка. Данную методику можно включать во все виды коррекционной работы и обучения детей (Воронова, 2019).

Мнемотехника – это система методов и приемов, направленная на обеспечение эффективного запоминания, а также сохранения и воспроизведения информации. Использование приемов мнемотехники помогает развивать мышление, зрительную и слуховую память, внимание, воображение, связную речь и мелкую моторику. Все это необходимо при работе с детьми с умственной отсталостью. Ярким примером мнемотехники является стихотворение для запоминания цветов радуги «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан». Основу данного метода составляет, главным образом, визуализация. Приемы мнемотехники позволяют связывать абстрактные понятия с событиями и явлениями из жизни, тем самым упрощается сам процесс запоминания. Регулярные занятия с использованием приемов мнемотехники помогают улучшить память и внимание, развивать речь и пополнить словарный запас, а также способствуют развитию фантазии и творческих способностей детей (Большева, 2011).

Существует множество различных техник запоминания. «Метод историй» заключается в том, чтобы привязать историю к ассоциациям. Лучше использовать смешные истории и забавных персонажей. Это метод не требует специальной подготовки, тренирует креативность, увлекает и развлекает ребенка, но не подходит для запоминания большого количества информации. Метод «Цепочка» помогает соединять образы между собой. Слова нанизываются одно на другое как бусинки, главное – следить за последовательностью. Преимущества данного метода состоят в том, что можно использовать все, что под рукой и придумывать на ходу, а также в ускорении запоминания. Однако в момент «нанизывания» одного слова на другое, ребенок может забыть проговоренное ранее.

Метод «Цицерона» заключается в том, чтобы при помощи воображения создать пространство с опорными образами. Необязательно заполнять пустое пространство, здесь можно использовать все, что находится в комнате, во дворе или на столе. Преимущества данного метода заключаются в том, что можно запоминать большой объем информации, при этом запоминание происходит достаточно быстро и при повторении образы надолго остаются в памяти (Бьюзен, 2021).

Информационные технологии в формировании речевой коммуникации применяются в виде компьютерных развивающих игр, направленных на развитие познавательной деятельности и компонентов речевой деятельности, а также на знакомство с окружающим миром. Для успешной социализации детей с нарушениями интеллектуального развития необходимы полноценные представления об окружающем мире. Для этого педагоги используют компьютерные технологии, которые с каждым днем приобретают все большую актуальность и ценность, имеют безграничные возможности и ресурсы (Екжанова и Селенкова, 2021).

Игровые технологии – это настольные, словесные и ролевые игры. К ним же относится пальчиковая гимнастика, логоритмика, артикуляционная гимнастика и другие. Применение педагогами игровых технологий стимулирует детей к учебной деятельности, позволяет расширить кругозор, развивает познавательную деятельность, формирует навыки и умения, которые необходимы для практической деятельности, вызывает интерес к общению (Вечканова, 2012). Например, пластилинография (рисование с использованием пластилина) помогает развитию мелкой моторики, что способствует становлению речи. Также используются аппликации, коллажи, игры с крупами и многое другое (Микхиева и Мартин, 2021).

При формировании навыков речи применяются массажные технологии. Массаж может быть направлен на стимуляцию мелкой моторики, также применяется массаж языка, ушных раковин, лица, кистей рук, гимнастика для глаз, логоритмика, расслабление и напряжение мышц тела. Применение Су Джок массажеров с использованием шариков и колец оказывает стимулирующее воздействие на речевые зоны коры головного мозга. Массажные технологии позволяют улучшить общее состояние здоровья детей и стимулируют навыки общения, взаимодействия и обучения (Вебера, Петельгузова. и Конова, 2021).

Среди известных зарубежных подходов, использующихся в работе с дошкольниками с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, известен метод Монтеessori. Метод Монтеessori – это система раннего развития, главной целью которой является организация дидактически подготовленной среды для детей, позволяющей учитывать особенности развития ребенка во время проведения занятий (Дробышева, 2013).

Целью данной работы является исследование компонентов речевой коммуникации у детей дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью с применением педагогических технологий логоритмики, театрализованной деятельности и компьютерных технологий.

Материалы и методы

Программа коррекционно-развивающей работы включала еженедельные занятия, направленные на формирование компонентов речевой коммуникации, длительностью по 30 минут каждое. Использовались следующие педагогические технологии: логоритмика (Воронова, 2019), театрализованная деятельность (Вечканова, 2012; Зацепина, 2010), компьютерные технологии.

Для оценки мотивационного компонента речевой коммуникации (умение свободно входить в речевой контакт со сверстниками и педагогом) были использованы игры: «Как говорят части тела» – плечи «Я не знаю», палец «Иди сюда» и т. д.; «Зоопарк» – показать жестами животное, чтобы другие узнали; «День наступает, все оживает...», «Разговор по телефону». Для оценки смыслового компонента речевой коммуникации (уровень формирования смыслового высказывания) проводилась оценка умения пользоваться предложенным педагогом планом речевого высказывания. Оценка выраженности языкового компонента речевой коммуникации проводилась путем оценивания правильности формирования речевого высказывания. Оценка сенсомоторного компонента речевой коммуникации проводилась путем диагностики развития артикуляционной моторики, использовались задания: «Улыбка», «Хоботок» (трубочка), «Заборчик», «Бублик» и т. д.

Результаты по каждой методике оценивались по 10-балльной системе с выделением составляющих речевой коммуникации (компонентов), а также поделены на высокий (7–9 баллов), средний (5–6 баллов) и низкий (3–4 балла) уровни.

Результаты исследования

В исследовании приняли участие 10 детей (6 мальчиков и 4 девочки) с умственной отсталостью тяжелой или умеренной степени в возрасте 5–6 лет, посещающие детский сад комбинированного вида № 11 «Солнышко» города Ростова-на-Дону.

В ходе констатирующего этапа исследования диагностика детей с использованием метода логоритмики показала, что в начале занятия дети не проявляли активности, не были собраны и не понимали, что им нужно делать. Однако, к концу занятия дети стали проявлять свою заинтересованность, у них стало получаться выполнение упражнений, появились первые слова. Трое детей справились с заданием легко, четко повторяя все движения за педагогом. Четверым потребовалась помощь, а именно корректировка движений и управления ими. Трое детей совсем не справлялись с заданием в начале занятия, но после терпеливых и направленных повторений, двоим из них удалось повторить движения, при этом один ребенок так и не смог справиться с заданием. На последующих занятиях у всех детей отмечалась повышенная активность и стали проявляться начальные навыки взаимодействия с педагогом.

В ходе использования театрализованной деятельности было отмечено, что детям с умственной отсталостью легче даются бессловесные действия. Семеро детей с легкостью включились в игру, направленную в основном на повторение невербальных движений, троим удалось повторить несколько слов после неоднократных совместных повторений с педагогом. Запоминание слов детьми осуществлялось с большим трудом, произношение слов часто реализовывалось невпопад, при этом уровень коммуникации детей возрос.

Проведение занятий с применением компьютерных технологий показало, что не все игры на основе компьютерных технологий подходят детям с умственной отсталостью. Так, дети справились лишь с теми играми, которые были яркими, красочными, имели звуки и, таким образом, были способны привлечь внимание ребенка. Двое детей справились с заданиями, но только с теми, которые были ярко оформлены и богато озвучены. Трое детей совсем не реагировали на предлагаемые игровые задания с применением компьютерных технологий, не проявляли интереса. Пятеро детей справились с заданиями с применением компьютерных технологий с помощью педагога.

Проведенный констатирующий эксперимент показал, что среди участников исследования трое детей с умеренной умственной отсталостью смогли включиться в игру после нескольких повторений, наблюдая пример выполнения заданий педагогом. Они получили по 8 баллов за выполнение каждого задания. Эти дети имеют начальные навыки речевой коммуникации, понимают задания и выполняют их без помощи педагога. Пятеро детей получили по 6 баллов за каждое задание: они активно включались в игры, но им требовалось немного больше времени и несколько повторений, некоторые задания дети выполняли при помощи педагога. Для двух детей было практически невозможным выполнение даже самых простых инструкций, они набрали по 2 балла за каждое задание. Уровень развития речи у этих детей очень низкий, навыки коммуникации отсутствуют, понимание заданий осуществляется только после многократного повторения, для выполнения заданий необходима помощь педагога. При этом примененные виды деятельности для всех десяти детей оказались интересными. Задания вызвали трудности, но не пугали и не отталкивали детей. Активные игры воспринимались с наибольшим интересом. Взаимодействие со сверстниками вызывало затруднения, потому что у детей не сформирован навык коммуникации.

Проведенная оценка сформированности компонентов речевой коммуникации у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью показала, что среднegrupповое значение сформированности мотивационного компонента речевой коммуникации составило 7,5 баллов (высокий уровень), смыслового компонента речевой коммуникации – 4,5 баллов (низкий уровень), языкового компонента речевой коммуникации – 2,5 баллов (низкий уровень), сенсомоторного компонента речевой коммуникации – 9 баллов (высокий уровень).

Обсуждение результатов

Проведенное исследование показало, что у детей старшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью наиболее сохранными компонентами речевой коммуникации являются сенсомоторный и мотивационный, а наиболее проблемными – смысловой и языковой. Такие результаты указывают на трудности детей старшего дошкольного возраста с тяжелой и средней степенью умственной отсталости в понимании и выражении смысла высказывания, а также построения высказывания в правильной форме. При этом дети хорошо мотивированы к занятиям со взрослым и обладают сформированной артикуляционной моторикой. Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения дальнейшей коррекционной работы, направленной на развитие речи у детей, поскольку прогресс в этой сфере будет способствовать развитию мышления (Петрова, 1997).

Применение в ходе коррекционно-развивающей работы педагогических технологий логоритмики, театрализованной деятельности, компьютерных технологий оказывает положительное воздействие на развитие речевой коммуникации у детей старшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Для развития коммуникативных навыков необходим комплексный подход. Полученные в нашей работе результаты коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью соответствуют результатам других авторов, которые в коррекционной логопедической работе использовали, информационно-коммуникационные технологии (Екжанова и Селенкова, 2021). В ряде работ, как и в нашей, отмечается роль диалогического общения ребенка и педагога в развитии речи детей с различными проблемами в развитии: старших дошкольников с задержкой психического развития (Дыбошина и Шадрина, 2023), дошкольников с первым уровнем развития речи, что проявляется как отсутствие общеупотребительной речи (Баряева и Лопатина, 2014).

В дальнейшем нами планируется расширение выборки детей старшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости, а полученные в нашей работе результаты будут использованы в проведении дальнейшей коррекционно-развивающей работы по развитию речевой коммуникации детей.

Список литературы

- Антипина, А. Е. (2006). *Театрализованная деятельность в детском саду*. Сфера.
- Баряева, Л. Б., Бойков, Д. И., Гаврилушкина, О. П., Липакова, В. И., Логинова, Е. Т., Лопатина, Л. В., и Яковлева Н. Н. (2011). *Программа обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью*. ЦДК проф. Л. Б. Баряевой.
- Баряева, Л. Б. и Лопатина, Л. В. (2014). *Учим детей общаться. Формирование коммуникативных умений у младших дошкольников с первым уровнем речевого развития: Учебно-методическое пособие*. ЦДК проф. Л. Б. Баряевой.
- Большева, Т. В. (2011). *Учимся по сказке: Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники. Учебно-методическое пособие*. Детство-Пресс.
- Бьюзен, Т. (2021). *Суперпамять. Как быстро добиться серьезных успехов в развитии памяти*. Попурри.
- Вачков, И. В. (2017). *Введение в сказкотерапию или Избушка, избушка, повернись ко мне передом*. Генезис.
- Вегера, А. М., Петельгузова, Т. Г., и Конова, О. М. (2021). Стимуляция мелкой моторики рук как средство реабилитации детей с задержкой речевого развития. *Российский педиатрический журнал*, 24(4), 248.
- Вечканова, И. Г. (2012). Театрализованные игры в коррекционной работе с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью. *Специальное образование*, 2(26), 20–29.
- Воробьева, Е. В., Бондарева, В. В., Воробьева, А. Ю., Дидигова, А. Ю., Казьменко, К. А., Миносян, К. С., и Тырса, А. Д. (2023). Исследование психологической готовности студентов-дефектологов к работе в образовательной среде. *Мир науки. Педагогика и психология*, 11(1).
- Воробьева, Е. В., и Попова, В. А. (2009). Исследование интеллекта и мотивации достижения близнецов. *Российский психологический журнал*, 6(1), 46–53.
- Воронова А. Е. (2019). *Логоритмика для детей 5–7 лет*. Сфера.
- Дробышева Е. А. (2013). Создание условий для интеграции детей с ОВЗ в образовательное пространство. *Коррекционная педагогика: теория и практика*, 4, 42–45.
- Дыбошина, Е. А., и Шадрина, Л. Г. (2023). Обучение диалогической речи старших дошкольников с задержкой психического развития. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 2(226), 26–32. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-26-32>

- Екжанова, Е. А., и Селенкова, А. А. (2021). Практический аспект использования информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. *Специальное образование*, 3(63), 103–114. https://doi.org/10.26170/1999-6993_2021_03_08
- Ермаков, П. Н., Воробьева, Е. В., Кайдановская, И. А., и Стрельникова, Е. О. (2016). Модель психического и развитие мышления у детей дошкольного возраста. *Экспериментальная психология*, 9(3), 72–80. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2016090306>
- Зацепина, М. Б. (2010). *Развитие ребенка в театрализованной деятельности. Обзор программ дошкольного образования*. Сфера.
- Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. (2014). *Сказкотерапия здоровья. Заметки о клинической сказкотерапии*. Речь.
- Ильина, С. Ю., Зарин, А. и Чеботова, М. А. (2019). Динамика развития речи младших школьников с умственной отсталостью. *Дефектология*, 3, 58–62.
- Исаев, Д. Н. (2003). *Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство*. Речь.
- Карантыш, Г. В., Муратова, М. А., Гутерман, Л. А., Менджерицкий, А. М. и Воробьева, Е. В. (2022). Диагностика и коррекция слухового восприятия у детей 8–10-летнего возраста с умственной отсталостью. *Российский психологический журнал*, 19(4), 47–70. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.4.3>
- Лалаева, Р. И. (2003). Особенности речевого развития умственно отсталых школьников. *Дефектология*, 3, 32.
- Микхиева, Н. Ю. и Мартин, И. В. (2021). *Дидактические игры и упражнения для развития речи дошкольников*. Детство-Пресс.
- Петрова, В. Г. (1997). Роль речи в становлении мышления умственно отсталых дошкольников. *Дефектология*, 3, 52–56.
- Прохоров, В., Рубанова, С., и Отрадова, А. (2011). *Исцеляющая сила сказки. Сказкотерапия для взрослых и детей*. Золотое Сечение.
- Рицинина, Л. М. (2010). *Обучение общению умственно отсталого ребенка: Учебно-методическое пособие*. ВЛАДОС.
- Стребелева, Е. А., и Закрепина, А. В. (2018). Поиск педагогических оснований для индивидуализации обучения первоклассников с выраженными интеллектуальными нарушениями (умеренная и тяжелая умственная отсталость). *Дефектология*, 2, 65–75.
- Яковлева, И. М., Браткова, М. В., Караневская, О. В., Титова, О. В., и Афанасьева, Ю. А. (2023). *Педагогика и психология детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)*. Научно-издательский центр Инфра-М. <https://doi.org/10.12737/1733143>
- Anazi, S., Maddirevula, S., Salpietro, V. et al. (2017). Expanding the genetic heterogeneity of intellectual disability. *Human Genetics*, 136, 1419–1429. <https://doi.org/10.1007/s00439-017-1843-2>
- Dhondt, A., Van keer, I., van der Putten, A., & Maes, B. (2020). Communicative abilities in young children with a significant cognitive and motor developmental delay. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(3), 529–541. <https://doi.org/10.1111/jar.12695>
- Flink, A. R., Johnels, J., Broberg, M., & Thunberg, G. (2022). Examining perceptions of a communication course for parents of children with profound intellectual and multiple disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(2), 156–167. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1721160>
- Frounfelker, S. A., & Bartone, A. (2021). The importance of dignity and choice for people assessed as having intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 25(4), 490–506. <https://doi.org/10.1177/1744629520905204>
- King, B. H., Toth, K. E., Hodapp, R. M. & Dykens, E. M. (2009). *Intellectual Disability*. In: Sadock, B. J., Sadock, V. A., Ruiz, P. (eds.) *Comprehensive Textbook of Psychiatry*. 9th ed. Lippincott Williams & Wilkins.
- Marrus, N., & Hall, L. (2017). Intellectual Disability and Language Disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 26(3), 539–554. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2017.03.001>
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An Overview of Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 126(6), 439–442. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-126.6.439>
- Totsika, V., Liew, A., Absoud, M., Adnams, C., & Emerson, E. (2022). Mental health problems in children with intellectual disability. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 6(6), 432–444. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(22\)00067-0](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(22)00067-0)

References

- Anazi, S., Maddirevula, S., Salpietro, V. et al. (2017). Expanding the genetic heterogeneity of intellectual disability. *Human Genetics*, 136, 1419–1429. <https://doi.org/10.1007/s00439-017-1843-2>
- Antipina, A. E. (2006). *Theatricalised activity in kindergarten*. Sphere.

- Baryaeva, L. B. & Lopatina, L. V. (2014). *Teaching children to communicate. Formation of communicative skills in younger preschoolers with the first level of speech development: Educational and methodological manual*. CDC Prof. L. B. Baryaeva.
- Baryaeva, L. B., Boykov, D. I., Gavrilushkina, O. P., Lipakova, V. I., Loginova, E. T., Lopatina, L. V. and Yakovleva, N. N. (2011). *Programme for teaching students with moderate and severe mental retardation*. CDC Prof. L. B. Baryaeva.
- Bolsheva, T. V. (2011). *Learning by fairy tale: Development of thinking of preschoolers with the help of mnemotechnics. Educational and methodological manual*. Childhood-Press.
- Busen, T. (2021). *Supermemory. How to make serious gains in memory development quickly*. Potpourri.
- Dhondt, A., Van keer, I., van der Putten, A., & Maes, B. (2020). Communicative abilities in young children with a significant cognitive and motor developmental delay. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(3), 529–541. <https://doi.org/10.1111/jar.12695>
- Drobysheva E. A. (2013). Creating conditions for the integration of children with disabilities in the educational space. *Correctional Pedagogy: Theory and Practice*, 4, 42–45.
- Dyboshina, E. A. & Shadrina, L. G. (2023). Teaching dialogic speech to older preschoolers with mental retardation. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2(226), 26–32. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-2-26-32>
- Ekzhanova, E. A. & Selenkova, A. A. (2021). Practical aspect of using information and communication technologies in speech therapy work with older preschool children with severe speech disorders. *Special Education*, 3(63), 103–114. https://doi.org/10.26170/1999-6993_2021_03_08
- Ermakov, P. N., Vorobyeva, E. V., Kaidanovskaya, I. A. & Strelnikova, E. O. (2016). Mental model and development of thinking in preschool children. *Experimental Psychology*, 9(3), 72–80. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2016090306>
- Flink, A. R., Johnels, J., Broberg, M., & Thunberg, G. (2022). Examining perceptions of a communication course for parents of children with profound intellectual and multiple disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(2), 156–167. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1721160>
- Frounfelker, S. A., & Bartone, A. (2021). The importance of dignity and choice for people assessed as having intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 25(4), 490–506. <https://doi.org/10.1177/1744629520905204>
- Ilyina, S. Y., Zarin, A. and Chebotova, M. A. (2019). Dynamics of speech development of junior schoolchildren with mental retardation. *Defectology*, 3, 58–62.
- Isaev, D. N. (2003). *Mental retardation in children and adolescents. A manual*. Speech.
- Karantysh, G. V., Muratova, M. A., Guterman, L. A., Menjeritsky, A. M. & Vorobyeva, E. V. (2022). Diagnosis and correction of auditory perception in 8-10-year-old children with mental retardation. *Russian Psychological Journal*, 19(4), 47–70. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.4.3>
- King, B. H., Toth, K. E., Hodapp, R. M. & Dykens, E. M. (2009). *Intellectual Disability*. In: Sadock, B. J., Sadock, V. A., Ruiz, P. (eds.) *Comprehensive Textbook of Psychiatry*. 9th ed. Lippincott Williams & Wilkins.
- Lalaeva, R. I. (2003). Features of speech development of mentally retarded schoolchildren. *Defectology*, 3, 32.
- Marrus, N., & Hall, L. (2017). Intellectual Disability and Language Disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 26(3), 539–554. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2017.03.001>
- Mikheeva, N. Y. & Martin, I. V. (2021). *Didactic games and exercises for the development of preschoolers' speech*. Detstvo-Press.
- Petrova, V. G. (1997). The role of speech in the formation of thinking of mentally retarded preschoolers. *Defectology*, 3, 52–56.
- Prokhorov, V., Rubanova, S. and Otradova, A. (2011). *The healing power of fairy tales. Fairy tale therapy for adults and children*. Golden Section.
- Ritsinina, L. M. (2010). *Teaching communication to a mentally retarded child: Textbook*. VLADOS.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An Overview of Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 126(6), 439–442. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-126.6.439>
- Strebeleva, E. A. & Zakrepina, A. V. (2018). Search for pedagogical grounds for individualisation of learning for first-graders with pronounced intellectual disabilities (moderate and severe mental retardation). *Defectology*, 2, 65–75.
- Totsika, V., Liew, A., Absoud, M., Adnams, C., & Emerson, E. (2022). Mental health problems in children with intellectual disability. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 6(6), 432–444. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(22\)00067-0](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(22)00067-0)
- Vachkov, I. V. (2017). *Introduction to fairy tale therapy or Izbushka, izbushka, turn back to me*. Genesis.
- Vechkanova, I. G. (2012). Theatrical games in correctional work with preschoolers with intellectual disability. *Special Education*, 2(26), 20–29.
- Vegera, A. M., Petelguzova, T. G. & Konova, O. M. (2021). Stimulation of fine hand motor skills as a means of rehabilitation of children with delayed speech development. *Russian Paediatric Journal*, 24(4), 248.

Vorobyeva, E. V. & Popova, V. A. (2009). A study of intelligence and achievement motivation of twins. *Russian Psychological Journal*, 6(1), 46–53.

Vorobyeva, E. V., Bondareva, V. V., Vorobyeva, A. Y., Didigova, A. Y., Kazmenko, K. A., Minosyan, K. S. & Tyrsa, A. D. (2023). Investigation of psychological readiness of students-defectologists to work in educational environment. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 11(1).

Voronova A. E. (2019). *Logorhythmics for children of 5–7 years old*. Sphere.

Vreneva, E. P. (2010). Resources of information and computer technologies in teaching preschoolers with speech disorders. *Logoped*, 5. <http://logoped-sfera.ru/arxiv-nomerov/2010/nomer-5-2010>

Yakovleva, I. M., Bratkova, M. V., Karanevskaya, O. V., Titova, O. V. & Afanasyeva, Y. A. (2023). *Pedagogy and psychology of children with mental retardation (intellectual disabilities)*. Infra-M Research and Publishing Centre. <https://doi.org/10.12737/1733143>

Zatsepina, M. B. (2010). *Child development in theatrical activity. Review of preschool education programmes*. Sphere.

Zinkevich-Evstigneeva, T. D. (2014). *Fairy tale therapy of health. Notes on clinical fairy tale therapy*. Speech.

Об авторах:

Елена Викторовна Воробьева, доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики, Южный федеральный университет (344006, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), evorob@sfedu.ru

Екатерина Вадимовна Ефимьева, магистрант 2 года обучения, Южный федеральный университет (344006, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), katya.boldyreva.1983@mail.ru

Поступила в редакцию 21.10.2023

Поступила после рецензирования 16.11.2023

Принята к публикации 01.12.2023

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Elena Viktorovna Vorobyeva, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Correctional Pedagogy Department, Southern Federal University (105/42, Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), evorob@sfedu.ru

Ekaterina Vadimovna Efimeva, Master's student of the 2nd year of study, Academy of Psychology of Pedagogy, Southern Federal University (105/42, Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), katya.boldyreva.1983@mail.ru

Received 21.10.2023

Revised 16.11.2023

Accepted 01.12.2023

Conflict of interest statement

The authors does not have any conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.