

# СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Т. 21, № 3

Vol. 21, no. 3

**16+**

2023

## СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

**Учредитель** – Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет»

**Главный редактор** – академик РАО, д. биол. наук, профессор Ермаков П. Н.  
(ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ)

---

### Редакционный совет

д. пс. наук, профессор Акопов Г. В. (СГСПУ, Самара)

академик РАО, д. пс. наук, профессор Асмолов А. Г.  
(МГУ, Москва)

д. пс. наук, профессор Аллахвердов В. М. (СПбГУ, Санкт-Петербург)

член-корреспондент РАО, д. пс. наук, профессор Карпов А. В.  
(ЯрГУ, Ярославль)

академик РАО, д. пед. наук, профессор Малофеев Н. Н.  
(ИКП РАО, Москва)

д. пс. наук, профессор Марьин М. И. (МГППУ, Москва)

академик РАО, д. пс. наук, профессор Рубцов В. В.  
(МГППУ, Москва)

академик РАО, д. пс. наук, профессор Реан А. А.  
(Высшая школа экономики, Москва)

д. пс. наук, профессор Рыбников В. Ю.  
(ФГБУ ВЦЭРМ, Санкт-Петербург)

д. пс. наук, профессор Тхостов А. Ш. (МГУ, Москва)

д. пс. наук, профессор Черноризов А. М. (МГУ, Москва)

академик РАО, д. пс. наук, профессор Шадриков В. Д.  
(ЯрГУ, Ярославль)

---

### Редакционная коллегия

член-корр. РАО, д. пс. наук, Абакумова И. В. (ДГТУ,  
Ростов-на-Дону)

д. биол. наук, Бабенко В. В. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Белоусова А. К. (ДГТУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Воробьева Е. В. (ДГТУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Джанерьян С. Т. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

канд. пс. наук, Дикая Л. А. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Кагермазова Л. Ц. (ЧГПУ, Грозный)

д. пс. наук, Лабунская В. А. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Осипова А. А. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Рюмшина Л. И. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Сидоренков А. В. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пед. наук, Скуратовская М. Л. (ДГТУ, Ростов-на-Дону)

д. пед. наук, Федотова О. Д. (ДГТУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Щербакова Т. Н. (ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО,  
Ростов-на-Дону)

**Ответственный секретарь** – Ребенок В. В. (Южный федеральный университет)

**Ответственный редактор** – Проненко Е. А. (Южный федеральный университет)

---

### Адрес редакции:

344006, Российская Федерация,  
г. Ростов-на-Дону,

ул. Пушкинская, д. 140, ком. 114

E-mail: [psyvestnc@gmail.com](mailto:psyvestnc@gmail.com)

### Адрес издателя (ООО КРЕДО):

129366, Российская Федерация,  
г. Москва, ул. Ярославская, д. 13

Тел./факс: (495) 283-55-30

E-mail: [izd.kredo@gmail.com](mailto:izd.kredo@gmail.com)

### Адрес типографии ("Особое при- глашение"):

344006, Российская  
Федерация, г. Ростов-на-Дону, ул.

Металлургическая 102/2, корпус

«ИЛК», офис 305, E-mail: [k@os-pr.ru](mailto:k@os-pr.ru)

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) от 25 сентября 2009 г.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-37683

Подписано в печать: 20.09.2023

Дата выхода в свет: 30.09.2023

Формат 62x94/16.

Печать цифровая.

Тираж 100 экз.

Цена свободная. 16+

## СОДЕРЖАНИЕ

### **Общая психология, психология личности**

Анна Н. Ожерельева, Екатерина Г. Денисова

**Роль эмоционального интеллекта в развитии билингвов и его связь с языковыми способностями: литературный обзор.....5**

Нина В. Смирнова, Виктория Л. Лесникова

**Круг общения студентов ограничивается одноклассниками: анализ ситуации с помощью смысловых конструкторов и диспозиций.....17**

Елизавета В. Найденова

**Межличностная интолерантность к неопределенности взрослых детей в связи с особенностями стиля воспитания матери.....31**

Алина С. Рощупка

**Проблема восприятия сообщений при использовании различных символов и вариантов оформления текста в Интернет-коммуникации.....44**

Марина В. Семина, Елена П. Фёдорова

**Проявление академического стресса у студентов: теоретические аспекты исследования.....63**

### **Социальная психология**

Дарья В. Вашумирская

**Социальная активность студентов в университете: ее проявления, значение и взаимосвязь с коммуникативными навыками и установками.....75**

## Contents

### General psychology, personality psychology

Anna N. Ozherel'eva, Ekaterina G. Denisova

**The role of emotional intelligence in the development of bilinguals and its relation to language abilities: a literary review.....5**

Nina V. Smirnova, Victoria L. Lesnikova

**The circle of communication of students is limited to classmates: analysis of the situation with meaning constructs and dispositions.....17**

Elizabeth V. Naidenova

**Interpersonal intolerance to uncertainty of adult children in connection with the characteristics of the mother's parenting style.....31**

Alina S. Roschupka

**The problem of message perception when using various symbols and text formatting options in Internet communication.....44**

Marina V. Semina, Elena P. Fedorova

**Manifestation of academic stress in students: theoretical aspects of the study.....63**

### Social Psychology

Daria V. Vashumirskaya

**Social activity of students at the university: its manifestations, meaning and relationship with communication skills and attitudes.....75**

Научный обзор

УДК 159.922

<https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.3.1>

## Роль эмоционального интеллекта в развитии билингвов и его связь с языковыми способностями: литературный обзор

Анна Н. Ожерельева<sup>1\*</sup>, Екатерина Г. Денисова<sup>1</sup> 

<sup>1</sup>Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

\*Почта ответственного автора: [ojerelieva@yandex.ru](mailto:ojerelieva@yandex.ru)

### Аннотация

**Введение.** Нами исследуются теоретические представления и эмпирические данные о влиянии эмоционального интеллекта на развитие психики билингвов, а также связь эмоционального интеллекта с языковыми способностями. Рассмотрены трудности в развитии детей-билингвов и роль эмоционального интеллекта в преодолении этих трудностей. Целью работы является теоретический анализ влияния эмоционального интеллекта на развитие естественных билингвов и их языковые способности, анализе роли эмоционального интеллекта в развитии искусственных билингвов, в частности, в преодолении языковой тревожности. **Теоретическое обоснование.** Дети, обладающие высоким уровнем эмоционального интеллекта, испытывают достоверно меньше трудностей в определении эмоционального содержания речи при общении на разных языках. Эмоциональный интеллект помогает в освоении второго языка искусственным билингвам. При этом обучение второму языку является хорошим инструментом в развитии эмоционального интеллекта, так как является одним из компонентов успешной коммуникации. **Обсуждение результатов.** Уровень эмоционального интеллекта в развитии билингвов является существенным фактором, который положительно влияет на развитие языковых способностей и академическую успеваемость в целом, стабильность психологического статуса, успешность в межличностных отношениях, а также способствует конструктивному формированию языковой личности.

### Ключевые слова

эмоциональный интеллект, билингвизм, иностранный язык, языковые способности, обучение, развитие билингвов

## Для цитирования

Ожерельева, А. Н., Денисова, Е. Г. (2023). Роль эмоционального интеллекта в развитии билингвов и его связь с языковыми способностями: литературный обзор. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 21(3), 5–16, <https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.3.1>

---

Scientific review

UDC 159.922

<https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.3.1>

# The Role of Emotional Intelligence in The Development of Bilinguals and Its Relation to Language Abilities: A Literary Review

Anna N. Ozherel'eva<sup>1\*</sup>, Ekaterina G. Denisova<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

\*Corresponding author: [ojerelieva@yandex.ru](mailto:ojerelieva@yandex.ru)

---

## Abstract

**Introduction.** The authors of this article investigate theoretical concepts and empirical data on the influence of emotional intelligence on the development of the psyche of bilinguals, as well as its relationship with language abilities. Difficulties in the development of bilingual children and the role of emotional intelligence in overcoming these difficulties are considered. The aim of the study is to provide a theoretical analysis of the influence of emotional intelligence on the development of natural bilinguals and their language abilities, its role in the development of artificial bilinguals, in particular in overcoming language anxiety. **Theoretical justification.** As a result of the analysis, it was found that children with a high level of emotional intelligence experience significantly less difficulties in determining the emotional content of speech when communicating in different languages. Emotional intelligence helps artificial bilinguals learn a second language. At the same time, learning a second language is a good tool in the development of emotional intelligence, as it is one of the components of successful communication. **Discussion.** the level of emotional intelligence in the development of bilinguals is an essential factor that positively affects the development of language abilities and academic performance in general, stability of psychological status, success in interpersonal relationships, and also contributes to the constructive formation of a linguistic personality.

## Keywords

emotional intelligence, bilingualism, foreign language, language abilities, learning, development of bilinguals

## For citation

Ozherel'eva, A. N., Denisova, E. G. (2023). The role of emotional intelligence in the development of bilinguals and its relation to language abilities: a literary review. *North-Caucasian Psychological Bulletin*, 21(3), 5–16, <https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.3.1>

## Введение

Актуальность исследований эмоционального интеллекта в целом обусловлена возрастающей значимостью данной характеристики в современном обществе (Солдатова, Чипеева, 2017; Косоногов, Воробьева, Ковш, Ермаков, 2018). В условиях нестабильности, неопределенности во многих сферах жизни все больше внимания исследователи уделяют изучению внутриличностных характеристик, которые способны выступить поддерживающими факторами развития личности на метакогнитивном уровне (Князева, Карамчаков, 2022).

Особенности развития психики при различных формах билингвизма также представляют собой достаточно актуальную тему исследования, в первую очередь ввиду динамичности самого феномена. Развивающаяся психика чувствительна к изменениям внешней среды (Пастушкова, Саватеева, 2021). В современных условиях возникает необходимость анализа и обобщения актуальных сведений, собранных на выборках детей цифровой эпохи.

**Целью** работы является изучение современных теоретических представлений и эмпирических данных о влиянии эмоционального интеллекта на развитие психики билингвов, а также его связь с языковыми способностями.

Поиск литературных источников был выполнен на базе поисковой системы Google Академия, а также с использованием ресурсов научных электронных библиотек (eLIBRARY.ru, КиберЛенинка). Отбор источников производился преимущественно за период с 2017 по 2023 год, также анализировались наиболее часто цитируемые источники за период с 1995 по 2017 год.

## Теоретическое обоснование

### **Анализ феномена «эмоциональный интеллект»**

Классически в структуре эмоционального интеллекта (ЭИ) выделяется минимум два компонента, отвечающие за знания о причинах и правилах выражения эмоций и эмоциональную сензитивность, общую способность к распознаванию эмоций (Солдатова, Чипеева, 2017). В работах Д. В. Люсина, автора одного из наиболее широко используемых опросников для измерения уровня ЭИ, выделяются универсальный (или базовый) и специфический компоненты распознавания эмоций (Люсин, Пермогорский, 2013).

В более ранних исследованиях часто выделяют четыре составные части эмоционального интеллекта: самосознание, самоконтроль, социальная чуткость, управление отношениями. Компоненты «Самосознание» и «Самоконтроль» опре-

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

деляют, насколько мы понимаем и знаем себя, насколько умеем управлять своими чувствами и контролировать их. Компоненты «Социальная чуткость» и «Управление отношениями» отражают способность распознавать эмоции людей, управлять ими и налаживать отношения в социуме (Дрогобыцкий, 2007). По словам Д. Гоулмена, главная цель развития эмоционального интеллекта состоит в развитии самосознания (Goleman, 1995). Самосознание является важной составляющей личности человека и выступает базисом для формирования самой личности (Шутенко, 2012).

В трудах Андреевой (2011) эмоциональный интеллект (ЭИ) рассматривается как «когнитивно-личностное образование» с наиболее выраженным когнитивным компонентом, как совокупность умственных способностей к пониманию эмоций и управлению ими, а также знаний, умений, навыков, операций и стратегий интеллектуальной деятельности, связанных с обработкой и преобразованием эмоциональной информации (Андреева, 2011, с. 283). Автор предлагает разделение ЭИ на компоненты по принципу социальности, сложности функций:

- ЭИ индивида (как врожденные способности к обработке эмоциональной информации);
- ЭИ субъекта деятельности (понимание и совладание с собственными эмоциональными реакциями);
- ЭИ личности (наиболее высокий уровень интеграции знаний об эмоциях и эмоциональных переживаний).

Кроме того, часто в литературе упоминается идея о том, что само разделение на уровни, выделение эмоционального интеллекта личности позволяет подчеркнуть прижизненность и социальность развития и укрепление взаимосвязей эмоционального интеллекта с целым рядом социальных характеристик. Например, с коммуникативной успешностью, адаптивностью, принятием себя и принятием других, общим интеллектом, креативностью и др. (Юрьева, 2019).

В современной научной литературе ЭИ рассматривается как комплексный феномен, основанный на сложном взаимодействии биологических (генетических) и средовых (социально-психологических) факторов развития личности. Так, в наиболее общем виде ЭИ представляет собой способность к обработке эмоциональной информации, включающую распознавание собственных эмоций и эмоций других людей, выражение эмоций и адаптивную регуляцию эмоций, что в конечном итоге обеспечивает более эффективное решение прикладных жизненных задач (Косоногов, Воробьева, Ковш, Ермаков, 2018; Roth et al., 2015).

***Билингвизм: особенности обучения и развития билингвов***

Билингвизм – это владение двумя языками, которые одинаково активно используются в речи. Синонимом термину «билингвизм» является слово «двуязычие». В литературе встречается множество классификаций билингвизма: по возрасту и способу усвоения второго языка (детский и поздний билингвизм), по среде освоения языка (естественный и искусственный) (Раби, 2021). Так, детский билингвизм – первичный, включает от рождения освоенные языки. Естественная сфера двуязычия в семье, где отец, к примеру, носитель узбекского языка, а мать русскоговорящая, либо наоборот. Поздний билингвизм – это вторичный, приобретённый со временем в школе, колледже и т. п. По среде освоения языка выделяют естественный билингвизм (одновременное освоение двух языков в среде носителей) и искусственный (когда один из языков вводится искусственно не носителем языка) (Сафорбоева, 2021).

Несмотря на распространённое бытовое представление о том, что в детстве языки усваиваются лучше, большая часть классических исследований свидетельствуют о том, что успешность в освоении второго языка напрямую зависит от качества первого языка. Это обусловлено тем, что речевые навыки, полученные при овладении первым языком, автоматически переносятся на второй и последующие языки. Однако это не говорит о том, что следует «ограждать» ребенка от двуязычного пространства. Согласно представлениям Е. Леннеберга, овладение родным языком способствует созданию биологической матрицы, которая принимает участие в усвоении иностранных языков. Соответственно, у детей-билингвов данная матрица является более продуктивной, что позволяет более качественно переносить имеющийся языковой опыт на другие иностранные языки (Ефременко, 2018).

Коммуникация на двух и более языках способствует активности и гибкости мышления. Ребенок схватывает слова быстро и с помощью этого механизма его мышление и становится более гибким и логичным. В работе Ю. П. Плотницкой (2021) много внимания уделено сведениям о том, как переключение билингвами с одного языка на другой может выступать отличной тренировкой для мозга, в связи с навыком переключения развиваются способность фокусироваться и выполнять несколько задач одновременно и дивергентное мышление. Память развивается стремительней, так как происходит переработка большого объема информации, что приводит к её самосовершенствованию. Поэтому автор приходит к выводу, что ребенок-билингв обладает большим суммарным словарным запасом, владея двумя языками, а значит, его память и другие познавательные способности будут развиваться намного лучше (Плотницкая, 2021). Кроме того, показано, что дети-билингвы более восприимчивы к другим людям и культурам, у них более развито металингвистическое восприятие. Они чаще и быстрее воспринимают грамматические конструкции (Плотницкая, 2021).

Дети-билингвы хорошо владеют коммуникативными навыками, лучше адаптируются, эмоциональная жизнь у них протекает ярче. Эти способности с раннего детства помогают билингвам вступать в межкультурное общение на основе эмоционального интеллекта (Князева, Карамчаков, 2022). Также есть сведения о том, что эмоциональный интеллект во многом определяет индивидуальные механизмы порождения эмоций в процессе овладения иностранным языком, ввиду чего снижается ощущение барьера в процессе коммуникации и формируется более благоприятный эмоциональный фон (Сизова, Сафроненко, 2023).

Наряду с многочисленными свидетельствами о позитивных аспектах развития билингвального ребенка, считается, что билингвизм может стать причиной задержки речевого развития. В то же время следует отметить, что речь как психическая функция зависит напрямую от развития центральной нервной системы, а не от количества усвояемых языков (Плотницкая, 2021).

Характеризуя типичные трудности детей-билингвов, Т. И. Куликова и Н. А. Степанова обращают внимание на то, что, во-первых, ребенок уже в три-четыре года начинает осознавать, что общается на двух языках и поэтому большую роль в процессе обучения играет семья (Куликова, Степанова, 2021). На это указывают и другие работы, где отмечено, что выбор языка диктуется старшими участниками коммуникации и тут необходимо, чтобы окружающие воспринимали положительно двуязычие ребенка и стремление родителей общаться с ребенком на двух языках, так как у ребенка может возникнуть нежелание общаться на двух языках от недостатка позитивного отношения от окружающих. Ровные и спокойные взаимоотношения в семье помогают формированию адекватной самооценки (Пастушкова, Саватеева, 2021).

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Формирование языковой личности естественного билингва, как и специфических паттернов мышления и поведения при общении на разных языках, может пойти как конструктивным, так и деструктивным путем. Последний характеризуется большим количеством коммуникативных неудач. При этом показано, что эти различия коммуникативного поведения с возрастом могут перестать проявляться, или проявляться избирательно, в особых коммуникативных ситуациях (Самигулина, Григорьева, 2019).

Также в работе Т. И. Куликовой и Н. А. Степановой (2021) отмечено, что если ребенок овладевает вторым языком в школьном возрасте, то он постоянно склоняется к сравнению двух языков на фонетическом, грамматическом, лексическом уровнях, что приводит к трудностям в произношении, письме и чтении. При этом показано, что боязни отрицательных оценок собеседников, страх ошибиться при произношении, замкнутость и необщительность, завышенные требования к себе и желаемому результату могут повлиять на языковые способности. Тут важно умение вступить в диалог, при этом сформулировав конкретную мысль, которую важно донести до собеседника и при этом осознанно выбрать языковой инструмент для конкретной ситуации (Князева, Карамчаков, 2022). Анализ литературы показал, что при позднем билингвизме двуязычное пространство, как особая развивающая среда, может быть создана, к примеру, через коллаборативное обучение с носителями второго языка. Такой подход является эффективным в развитии навыков речевой деятельности, развитии коммуникативных навыков среди учащихся групп, умения работать в команде, расширении возможности учащихся использовать целевой язык и тем самым развивать свои навыки в нем (Рафикова, 2022). Представление эмоций собеседника другой культуры формируется в процессе общения и во многом посредством языка. Незнание особенностей психоэмоционального состояния, а также специфики вербализации эмоций, это описание переживаний, мыслей, чувств, как положительных, так и отрицательных, с помощью слова в той или иной культуре может привести к формированию барьеров в осуществлении межкультурной коммуникации (Орлова, Белоусов, 2022).

Третьей особенностью или трудностью в развитии билингвов считаются возникающие в процессе одновременного изучения двух языков перегрузки, которые могут провоцировать и срывы нервной системы, и снижение учебной мотивации (Куликова, Степанова, 2021). Считается, что владение двумя языками является негативным фактором в развитии личности и идентификации, что может привести к напряжению и эмоциональной неустойчивости. Многие также считают, что дети-билингвы, поступившие в образовательное учреждение, заранее обречены на неуспеваемость, так как для усвоения программы обучения необходимо полноценно владеть языком, на котором проходит обучение (Раби, 2021).

Многие исследователи и практики отмечают, что в формировании детского билингвизма важным является процесс развития мозга, в частности формирование межполушарного взаимодействия. В задачах, связанных с пониманием эмоционального контекста на двух языках, где очевидно включены оба полушария (левое в большей степени работает с речевым материалом, а правое холистично, актуализирует разнообразные виды эмоций), ребенок может испытывать некоторые трудности в связи с органическими причинами и незрелостью межполушарных связей. Следует отметить также, что формирование билингвизма, билингвальной языковой личности часто проходит на фоне формирования правополушарного типа латерализации мозга, что так же влияет на характер освоения языков в раннем возрасте. Кроме того, если родной язык ребенка уступает по сложности изучаемому языку, то случаи языковой интерференции практически неизбежны (Самигулина, Григорьева, 2019).

### ***Роль эмоционального интеллекта в развитии билингвов***

Преыдущие этапы анализа показали, что ЭИ начинает формироваться и развиваться на самых ранних стадиях онтогенеза. Также большинство исследователей принимает точку зрения о том, что ЭИ развивается в процессе коммуникации и является ключевым фактором коммуникативной успешности. С. И. Князева, А. Н. Карамчаков полагают, что в развитии детей билингвов эти положения так же сохраняют свою силу (Князева, Карамчаков, 2022).

Дети остро переживают свои эмоции, потому что через них они получают информацию об их состоянии или о состоянии другого человека. Позитивные эмоции способствуют ощущению безопасности и спокойствия. Негативные эмоции передают прямо противоположные ощущения, ребенок понимает, что что-то не так. Снижение способности распознавать и контролировать собственные эмоции в детском возрасте часто становится причиной снижения уровня адаптации, возрастания коммуникативной тревожности и формирования устойчивой трудности в обучении (Князева, Карамчаков, 2022).

Особенную остроту проблема адекватного восприятия эмоционального содержания речи приобретает при общении на языке, который занимает положение второго, неродного и находится в более слабой позиции (Нагель, Темникова, Буб, Душейко, 2020). Классически считается, что когнитивный и эмоциональный опыт человека, приобретенный на разных языках, остается как бы закрепленным за «своим» языком и носитель двух языков в различных ситуациях будет отдавать предпочтение разным языкам (Нагапетян, 2012). Установлено, что эмоциональные переживания более ярко обсуждаются на том языке, на котором они были испытаны. Реакции на эмоции уже испытаны и имеют усвоенный компонент, который возникает через приобретенные ценности, взгляды, убеждения и привычные поведения (Куликова, Степанова, 2021). К тому же одним из инструментов оценки уровня сформированности билингвизма является определение эмоционального содержания отношения билингва к языкам, и в первую очередь ко второму языку, занимающего, как правило, более слабую позицию.

Развитие эмоционального интеллекта может позволить преодолеть перечисленные трудности в развитии билингвов. В частности, эмоциональный интеллект помогает развить коммуникативные навыки и справиться с языковой тревожностью. Эмпирические данные также подтверждают эту позицию. Так, показана взаимосвязь эмоционального интеллекта с уровнем тревожности при изучении иностранного языка. Было выявлено, что высокий уровень интеллекта является показателем эмоциональной устойчивости и средней или низкой тревожности (Восковская, 2021).

Человек с более высоким эмоциональным интеллектом легко вступает в диалог. В общении важно уметь слушать человека, уметь сопереживать с желанием помочь. Кроме того, значительную роль играет способность контролировать свое поведение в общении, за которой стоит способность управлять своими эмоциями, которая так же входит в структуру ЭИ (Князева, Карамчаков, 2022).

### ***Взаимосвязь эмоционального интеллекта с языковыми способностями, успешностью в изучении иностранных языков и академической успеваемостью***

Взаимосвязь между академической успеваемостью и эмоциональным интеллектом доказана многочисленными эмпирическими исследованиями (Южно, Денисова, 2022; Roth et al., 2015). Чем выше уровень эмоционального интеллекта у студентов, тем выше их академическая успеваемость и наоборот. Как было описано выше, более развитый эмоциональный интеллект помогает разбираться в эмоциях, вследствие чего лучше происходит процесс адаптации, что помогает преодолеть тревожность.

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Высокий эмоциональный интеллект положительно влияет на изучение иностранных языков. Так, в работах Р. Пишгадам (Pishghadam, 2009) показано, что чем студенты с высоким ЭИ имеют более высокие оценки по языковым навыкам: чтению, аудированию, письму и говорению. В более современных работах также воспроизводится эта тенденция, она объясняется такими компонентами ЭИ, как коммуникативная уверенность и уровень совладания со стрессовыми ситуациями, которыми сопровождаются выполнение учебных заданий по языкам (Восковская, 2021). R. Maguire et al. (2017), изучая ЭИ студентов как фактор их когнитивной и аффективной вовлеченности в образовательную деятельность показали его достоверное и позитивное воздействие на академические результаты (Maguire et al., 2017). Кроме того, известно, что наиболее тесная связь с академической успешностью отмечается у межличностного ЭИ, который помогает студентам легче разбираться в эмоциях других людей для создания благоприятного эмоционального фона в общении (Листик, Курганова, Кудрявцева, Пашкова, 2022). Студенты, которые лучше управляют своими эмоциями, становятся более счастливыми и строят лучшие социальные отношения (Мельничук, Васьбиева, 2021).

Таким образом, современные исследования в целом воспроизводят классические представления о позитивном влиянии ЭИ на академическую успешность в целом и на успешность в освоении иностранных языков в частности. Процесс обучения как естественного, так и искусственного билингва зависит от сочетания множества субъективных факторов. Наиболее значимыми будут коммуникативная и учебная мотивация, языковая ситуативная тревожность, становление вторичной языковой личности, а также межличностное восприятие и субъективные представления о себе и другие компоненты эмоционального интеллекта (Воронин, Рафикова, 2017). При этом в современной литературе также прослеживается идея о том, что иностранный язык выступает хорошим инструментом для развития эмоционального интеллекта. Е. В. Сизова, О. И. Сафроненко в аналитическом обзоре проблемы развития ЭИ студентов средствами языковых дисциплин говорят о том, что изучение иностранного языка – это процесс, динамичный в эмоциональном и психологическом отношении (Сизова, Сафроненко, 2023). Обучение иностранному языку – это создание коммуникативных ситуаций в разных видах и формах. Успешность межкультурного общения во многом зависит от того, насколько собеседники понимают эмоциональную сферу друг друга и могут использовать эти знания при общении на иностранном языке (Юшкина, 2022). Различные виды речевой деятельности в ходе освоения языковых дисциплин обладают широким спектром возможностей педагогического воздействия, способны стимулировать процесс самопознания обучающихся, принятия себя, исследования ценностной сферы и формирование мировоззрения, а также способствовать тренировке конструктивных коммуникативных навыков, эмпатии, понимания и принятия чужих эмоциональных состояний, развитию навыков саморегуляции (Восковская, 2021).

Двуязычное пространство также может выступать инструментом развития эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков, так как обучение в межкультурном общении предполагает уметь вступить в диалог, сформулировать мысль и донести ее до собеседника. При взаимодействии ребенок осознанно выбирает языковой инструмент для каждой конкретной ситуации.

## Обсуждение результатов

Целью проведенного теоретического обзора было рассмотрение роли влияния эмоционального интеллекта в развитии разных типов билингвов. Важность эмоци-

онального интеллекта подтверждается многочисленными эмпирическими данными о связи академической успешности в целом и успешности в освоении иностранных языков с уровнем самосознания, эмоциональной саморегуляции, социальной чуткости, управлением отношениями. Данные категории обеспечивают формирование личности, от которых зависит успешное функционирование в обществе (Южно, Денисова, 2022; Roth et al., 2015; Pishghadam, 2009; Maguire et al., 2017; Листик, Курганова, Кудрявцева, Пашкова, 2022).

Эмоциональный интеллект является существенным поддерживающим фактором в развитии естественных билингвов (Князева, Карамчаков, 2022). Дети, обладающие высоким уровнем эмоционального интеллекта, будут испытывать меньше трудностей в определении эмоционального содержания речи при общении на разных языках (Нагель, Темникова, Буб, Душейко, 2020). В искусственном билингвизме эмоциональный интеллект помогает в освоении второго языка, в частности, в преодолении тревожности. При этом обучение второму языку является хорошим инструментом в развитии эмоционального интеллекта, так как является одним из компонентов успешной коммуникации. Дети, обладающие высоким уровнем эмоционального интеллекта, будут испытывать меньше трудностей в определении эмоционального содержания речи при общении на разных языках. Также уровень эмоционального интеллекта влияет на языковые способности и в целом на академическую успеваемость. (Воронин, Рафикова, 2017).

Результаты исследования могут найти отражение в воспитательных и развивающих целях в области развития и формирования билингвов, а также в изучении иностранных языков. Данные могут быть использованы для создания программ психологического развития билингвов. Эмоциональный интеллект может и должен быть развит в ходе образовательного процесса. Перспективой дальнейшего исследования является изучение психологических и психофизиологических особенностей распознавания эмоциональной валентности вербальных стимулов билингвами.

## Литература

- Андреева, И. Н. (2011). *Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии*. Полоцкий государственный университет.
- Воронин, А. Н., Рафикова, А. С. (2017). Феноменология искусственного билингвизма: эмпирическое исследование психологических аспектов проблемы. *Психология и психотехника*, 2, 20–32. <https://doi.org/10.7256/2454-0722.2017.2.23627>
- Восковская, А. С. (2021). Влияние эмоционального интеллекта на процесс изучения и преподавания иностранного языка в неязыковом высшем учебном заведении. *Мир науки, культуры, образования*, 6(91), 106–110. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-691-106-110>
- Дрогобыцкий, А. И. (2007). Эмоциональный интеллект современного менеджера. *Мир экономики и управления*, 7(2), 111–113.
- Ефременко, Л. В. (2018). Изучение билингвизма на современном этапе и особенности детского билингвизма. Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 24(3), 178–180.
- Князева, С. И., Карамчаков, А. Н. (2022). Развитие эмоционального интеллекта как условие формирования коммуникативных умений у детей-билингвов младшего школьного возраста. *Вестник науки и образования*, 1(121), 85–90.
- Косоногов, В. В., Воробьева, Е. В., Ковш, Е. М., Ермаков, П. Н. (2018). Мозговая организация и генетические корреляты эмоционального интеллекта. *Интернет-журнал «Мир науки»*, 2.
- Куликова, Т. И., Степанова, Н. А. (2021). Психолого-педагогические проблемы интеграции детей-билингвов в образовательную среду. *Международный научно-исследовательский журнал*, 12-3(114), 159–165.

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- Листик, Е. М., Курганова, Е. А., Кудрявцева, Е. Л., Пашкова, О. А. (2022). Взаимосвязь эмоционального интеллекта с академической успеваемостью студентов вуза. *Acta Biomedica Scientifica*, 7(1), 106–113.
- Люсин, Д. В., Пермогорский, М. С. (2013). Распознавание эмоциональной окраски информации: проблема универсальности. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 10(3), 86–97.
- Мельничук, М. В., Васьбиева, Д. Г. (2021). Определение взаимосвязи критериев эффективности обучения иностранному языку студентов в вузе и их эмоционального интеллекта. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 14(8), 2633–2641. <https://doi.org/10.30853/phil210394>
- Нагель, О. В., Темникова, И. Г., Буб, А. С., Душейко, А. С. (2020). Психолингвистическое, языковое и социолингвистическое портретирование / профилизация функциональных билингов. *Язык и культура*, 52, 198–214. <https://doi.org/10.17223/199961955213>
- Нагапетян Р. С. (2012). Билингвизм в наше время. *Наука и школа*, 6, 146–148.
- Орлова, Г. В., Белоусов, Д. С. (2022). Формирование эмотивной компетенции в обучении русскому языку как иностранному. *Проблемы современного педагогического образования*, 75(2), 251–254.
- Пастушкова, М. А., Саватеева, О. В. (2021). Роль семьи в адаптации ребенка-билингва к школьному обучению. *Проблемы современного педагогического образования*, 73(1), 235–238.
- Плотницкая, Ю. П. (2021). Значение и роль двуязычия в развитии ребенка в современной обществе. *Инновационная наука*, 4, 173–175.
- Раби, Р. (2021). Влияние двуязычия на личность: психолого-педагогические исследования зарубежных ученых. *Baikal Research Journal*, 12(4). [https://doi.org/10.17150/2411-6262.2021.12\(4\).23](https://doi.org/10.17150/2411-6262.2021.12(4).23)
- Рафикова, А. С. (2022). Роль эмоций в коллаборативном обучении иностранным языкам. *Коллекция гуманитарных исследований*, 3(32), 6–14. [https://doi.org/10.21626/j-chr/2022-3\(32\)/1](https://doi.org/10.21626/j-chr/2022-3(32)/1)
- Самигулина, Ф. Г., Григорьева, Н. О. (2019). Детская языковая личность в онтогенезе: моно- и билингвальная специфика. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*, (2), 27–35.
- Сафурбоева, Р. К. (2021). Особенности обучения билингов. *Экономика и социум*, 9(88), 707–710.
- Сизова, Е. В., Сафроненко, О. И. (2023). Эмоциональный интеллект студенчества как объект исследования языковых дисциплин: аналитический обзор. *Педагогика. Вопросы теории и практики*, 8(2), 129–137. <https://doi.org/10.30853/ped20230018>
- Солдатова, Е. Л., Чипеева, Н. А. (2017). Эмоциональный интеллект и креативность в структуре способностей. *Психология. Психофизиология*, 10(2), 5–14. <https://doi.org/10.14529/psy170201>
- Шутенко, Е. Н. (2012). Развитие самосознания личности как проблема психологической теории и практики. *Знание. Понимание. Умение*, 1, 196–204.
- Юрьева, О. В. (2019). Эмоциональный интеллект и особенности самоактуализации личности. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки*, 1, 55–65.
- Южно, В. С., Денисова, Е. Г. (2022). Аффективно-когнитивные предикторы академической успешности современных студентов: аналитический обзор. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 20(4), 17–26. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.4.2>
- Юшкина, И. В. (2022). Роль эмоционального интеллекта в обучении кадетов иностранному языку. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*, 4(845), 93–100. [https://doi.org/10.52070/2500-3488\\_2022\\_4\\_845\\_93](https://doi.org/10.52070/2500-3488_2022_4_845_93)
- Goleman, D. (2021). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. New York: Bantam Books.
- Maguire, R., Egan, A., Hyland, P., Maguire, P. (2017). Engaging students emotionally: The role of

emotional intelligence in predicting cognitive and affective engagement in higher education. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 343–357. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1185396>

- Pishghadam, R. A. (2009). Quantitative analysis of the relationship between emotional intelligence and foreign language learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 31–41.
- Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Schäfer, S., Domnick, F., Spinath, F. M. (2015). *Intelligence and school grades: A meta-analysis*. *Intelligence*, 53, 118–137. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.09.002>

## References

- Andreeva, I. N. (2011). *Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology*. Polotsk State University. (in Russ).
- Voronin, A. N., Rafikova, A. S. (2017). Phenomenology of artificial bilingualism: an empirical study of the psychological aspects of the problem. *Psychology and psychotechnics*, 2, 20–32. <https://doi.org/10.7256/2454-0722.2017.2.23627> (in Russ).
- Voskovskaya, A. S. (2021). The influence of emotional intelligence on the process of learning and teaching a foreign language in a non-linguistic higher education institution. *World of Science, Culture, Education*, 6(91), 106–110. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-691-106-110> (in Russ).
- Goleman, D. (2021). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Drogobyt'sky, A. I. (2007). Emotional intelligence of a modern manager. *World of Economics and Management*, 7(2), 111–113. (in Russ).
- Efremenko, L. V. (2018). Study of bilingualism at the present stage and features of children's bilingualism. Bulletin of Kostroma State University. *Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 24(3), 178–180. (in Russ).
- Knyazeva, S. I., Karamchakov, A. N. (2022). Development of emotional intelligence as a condition for the formation of communication skills in bilingual children of primary school age. *Bulletin of Science and Education*, 1(121), 85–90. (in Russ).
- Kosonogov, V. V., Vorobyova, E. V., Kovsh, E. M., Ermakov, P. N. (2018). Brain organization and genetic correlates of emotional intelligence. *Internet magazine "World of Science"*, 2. (in Russ).
- Kulikova, T. I., Stepanova, N. A. (2021). Psychological and pedagogical problems of integrating bilingual children into the educational environment. *International Journal of Scientific Research*, 12-3(114), 159–165. (in Russ).
- Listik, E. M., Kurganova, E. A., Kudryavtseva, E. L., Pashkova, O. A. (2022). The relationship between emotional intelligence and academic performance of university students. *Acta Biomedica Scientifica*, 7(1), 106–113. (in Russ).
- Lysin, D. V., Permogorsky, M. S. (2013). Recognition of emotional coloring of information: the problem of universality. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 10(3), 86–97. (in Russ).
- Maguire, R., Egan, A., Hyland, P., Maguire, P. (2017). Engaging students emotionally: The role of emotional intelligence in predicting cognitive and affective engagement in higher education. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 343–357. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1185396>
- Melnichuk, M. V., Vasbieva, D. G. (2021). Determining the relationship between criteria for the effectiveness of teaching a foreign language to students at a university and their emotional intelligence. *Philological sciences. Issues in Theory and Practice*, 14(8), 2633–2641. <https://doi.org/10.30853/phil210394> (in Russ).
- Nagel, O. V., Temnikova, I. G., Bub, A. S., Dusheiko, A. S. (2020). Psycholinguistic, linguistic and sociolinguistic portrait/profiling of functional bilinguals. *Language and Culture*, 52, 198–214. <https://doi.org/10.17223/199961955213> (in Russ).
- Nahapetyan R. S. (2012). Bilingualism in our time. *Science and School*, 6, 146–148. (in Russ).
- Orlova, G. V., Belousov, D. S. (2022). Formation of emotive competence in teaching Russian as a

- foreign language. *Problems of modern teacher education*, 75(2), 251–254. (in Russ).
- Pastushkova, M. A., Savateeva, O. V. (2021). The role of the family in the adaptation of a bilingual child to school. *Problems of modern teacher education*, 73(1), 235–238. (in Russ).
- Pishghadam, R. A. (2009). Quantitative analysis of the relationship between emotional intelligence and foreign language learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 31–41.
- Plotnitskaya, Yu. P. (2021). The meaning and role of bilingualism in child development in modern society. *Innovation Science*, 4, 173–175. (in Russ).
- Ravi, R. (2021). The influence of bilingualism on personality: psychological and pedagogical studies of foreign scientists. *Baikal Research Journal*, 12(4). [https://doi.org/10.17150/2411-6262.2021.12\(4\).23](https://doi.org/10.17150/2411-6262.2021.12(4).23) (in Russ).
- Rafikova, A. S. (2022). The role of emotions in collaborative learning of foreign languages. *Humanities Research Collection*, 3(32), 6–14. [https://doi.org/10.21626/j-chr/2022-3\(32\)/1](https://doi.org/10.21626/j-chr/2022-3(32)/1) (in Russ).
- Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Schäfer, S., Domnick, F., Spinath, F. M. (2015). *Intelligence and school grades: A meta-analysis. Intelligence*, 53, 118–137. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.09.002>
- Samigulina, F. G., Grigorieva, N. O. (2019). Children's linguistic personality in ontogenesis: mono- and bilingual specificity. *Current problems of philology and pedagogical linguistics*, 2, 27–35. (in Russ).
- Saforboeva, R. K. (2021). Features of teaching bilinguals. *Economy and Society*, 9(88), 707–710. (in Russ).
- Sizova, E. V., Safronenko, O. I. (2023). Emotional intelligence of students as an object of research in language disciplines: an analytical review. *Pedagogy. Issues in Theory and Practice*, 8(2), 129–137. <https://doi.org/10.30853/ped20230018> (in Russ).
- Soldatova, E. L., Chipeeva, N. A. (2017). Emotional intelligence and creativity in the structure of abilities. *Psychology. Psychophysiology*, 10(2), 5–14. <https://doi.org/10.14529/psy170201> (in Russ).
- Shutenko, E. N. (2012). Development of personal self-awareness as a problem of psychological theory and practice. *Knowledge. Understanding. Skill*, 1, 196–204. (in Russ).
- Yuryeva, O. V. (2019). Emotional intelligence and characteristics of personality self-actualization. *Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Socio-Economic Sciences*, 1, 55–65. (in Russ).
- Yukhno, V. S., Denisova, E. G. (2022). Affective-cognitive predictors of academic success of modern students: an analytical review. *North Caucasian Psychological Bulletin*, 20(4), 17–26. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.4.2> (in Russ).
- Yushkina, I. V. (2022). The role of emotional intelligence in teaching foreign language to cadets. *Bulletin of Moscow State Linguistic University. Education and Educational Sciences*, 4(845), 93–100. [https://doi.org/10.52070/2500-3488\\_2022\\_4\\_845\\_93](https://doi.org/10.52070/2500-3488_2022_4_845_93) (in Russ).

## Информация о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.3.2>

## Круг общения студентов ограничивается одноруппниками: анализ ситуации с помощью смысловых конструкторов и диспозиций

Нина В. Смирнова<sup>1\*</sup>, Виктория Л. Лесникова<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация

\* [nismirnova@sfnedu.ru](mailto:nismirnova@sfnedu.ru)

### Аннотация

**Введение.** В данной работе рассматривается уровень общения студентов со своими одноруппниками, однокурсниками, студентами других направлений и факультетов. На практике зачастую отмечается тенденция студентов ограничиваться общением только с одноруппниками. С чем связана такая ограниченность, каково отношение студентов к студентам из параллельных групп, других специальностей и факультетов? Целью нашего исследования является рассмотрение смысловых конструкторов и смысловых диспозиций студентов в сфере их общения между собой. **Методы.** В качестве инструмента исследования использовался анализ смысловых конструкторов и диспозиций студентов. В рамках исследования было опрошено 118 студентов факультета психологии Южного федерального университета в возрасте от 18 до 24 лет. Применялись такие методики, как: авторская анкета-опросник, включающая в себя 4 вопроса на выявление смысловых конструкторов и 4 вопроса на выявление смысловых диспозиций студентов относительно их общения с другими студентами, методика В. Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности», методика В. А. Федоришина «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС)». **Результаты.** Авторская анкета-опросник выявила, что количество положительно направленных конструкторов и диспозиций в отношении общения с одноруппниками у студентов намного превышает это количество в отношении общения с другими студентами. При этом в группе респондентов с положительно направленными конструктами уровень коммуникативных ( $p = 0,01$ ) и организаторских ( $p = 0,03$ ) склонностей в среднем выше, чем у группы респондентов с отрицательно направленными конструктами. **Обсуждение результатов.** Полученные данные согласуются с мнением авторов, изучавших общение студентов в университете, и, в частности, общение студентов между собой. Можно сказать, что наблюдается замкнутый круг: чем меньше студенты общаются

между собой, тем меньше они знают друг о друге, тем меньше у них представлений о полезности друг друга, вследствие этого у них меньше развиваются коммуникативные навыки в университете и они замыкаются на общении со студентами своей группы.

### Ключевые слова

Смысловой конструкт, смысловая диспозиция, студенты, общение, взаимодействие студентов

### Для цитирования

Смирнова, Н. В., Лесникова В. Л. (2023). Круг общения студентов ограничивается одногруппниками: анализ ситуации с помощью смысловых конструктов и диспозиций. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 21(3), 17–30. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.3.2>

---

Research article

UDC 159.9

<https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.3.2>

## The circle of communication of students is limited to classmates: analysis of the situation with meaning constructs and dispositions

Nina V. Smirnova<sup>1\*</sup>, Victoria L. Lesnikova<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

\*[nismirnova@sfedu.ru](mailto:nismirnova@sfedu.ru)

---

### Abstract

**Introduction.** This work discusses the level of communication of students with their classmates and students of other areas and faculties. There is often a tendency for students to limit themselves to communicating only with classmates. What is the reason for such a limitation, what is the attitude of students to students from parallel groups, other specialties and faculties? The purpose of our research is to consider the meaning constructs and meaning dispositions of students in the sphere of their communication with each other.

**Methods.** We used the analysis of meaning constructs and dispositions of students.

We interviewed 118 students of the Department of Psychology of the Southern Federal University aged 18 to 24. We used: the author's questionnaire, which includes 4 questions on the identification of meaning constructs and 4 questions on the identification of the meaning dispositions of students regarding their communication with other students, the "Assessment of the level of sociability" (V. F. Ryakhovsky), method of "Communicative and organizational inclinations (COS)" (V. A. Fedorishin). **Results.** The author's questionnaire revealed that the number of positively directed constructs and dispositions in relation to communication with classmates among students is much higher than this number in relation to communication with other students. At the same time, in the group of respondents with positively directed constructs, the level of communicative ( $p = 0.01$ ) and organizational ( $p = 0.03$ ) inclinations is on average higher than that of the group of respondents with negatively directed constructs. **Discussion.** The data obtained are consistent with the opinion of the authors who studied the communication of students at the university, and in particular among themselves. In general, we can say that there is a vicious circle, the less students communicate with each other, the less they know about each other, the less they have ideas about each other's usefulness, as a result of which they develop less communication skills at the university and they are confined to communicating with the students of their group.

## Keywords

Meaning constructs, meaning dispositions, students, communication, interaction

## For citation

Smirnova, N. V., Lesnikova, V. L. (2023). The circle of communication of students is limited to classmates: analysis of the situation with meaning constructs and dispositions. *North-Caucasian Psychological Bulletin*, 21(3), 17–30. (in Russ.). <https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.3.2>

## Введение

Студенческие годы важны и необходимы для молодого человека с точки зрения становления его как личности, как части социума и как профессионала. Студенческая жизнь имеет свои особенности, которые обусловлены спецификой университетской системы. О. А. Осипова в своей работе использует термин «культура повседневности студентов», через который раскрывается сложная система их взаимодействий. По ее мнению, эта культура представляет собой «совокупность социальных связей, отношений, а также комплекс социальных, культурных норм, правил, которые регулируют поведение студентов и позволяют им продуктивно взаимодействовать и гармонично существовать вместе с другими индивидами (группами, общностями и т.д.)» (Осипова, 2012).

По мнению Г. А. Михеевой, «пространственное и временное общение студентов дает возможность их личных контактов, которые включают интерактивные, информационные, перцептивные аспекты общения и взаимодействия» (Михеева, 2007, с. 172).

В работах, посвященных социальной активности студентов в университете, в основном рассматривается их общение с преподавателями, административными сотрудниками, вспомогательным персоналом (Хлоповских, 2011). В данной работе мы рассмотрим именно взаимоотношения студентов между собой.

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Нами было замечено, что общение студентов вне своей учебной группы со студентами других групп и курсов затруднено. При этом общение с другими студентами, по нашему мнению, является важной составляющей процесса социализации и продуктивной учебной деятельности. Как отмечает О. А. Осипова, «умение правильно вести себя в студенческом обществе имеет очень большое значение: оно облегчает установление контактов, способствует достижению взаимопонимания, создаёт хорошие, устойчивые взаимоотношения» (Осипова, 2012).

Актуальность данной темы обусловлена необходимостью понимания причин такого затрудненного общения студентов между собой. В качестве инструментов анализа затрудненного межличностного общения можно использовать понятия «смысловые конструкты» и «смысловые диспозиции» (Леонтьев, 2019).

Термин «личностные конструкты» был предложен социальным психологом Джорджем Келли в 1955 году. Он утверждал, что люди видят мир через призму своих личных опытов и восприятий, и что для понимания того, как разные люди видят окружающий мир, необходимо изучать личностные конструкты каждого человека.

Понятие «смысловые конструкты» возникло в рамках психологии смысла (Леонтьев, 2019). Д. А. Леонтьев определяет смысловые конструкты как «устойчивую категориальную шкалу, представленную в психике субъекта на уровне глубинных структур образа мира, выражающую значимость для субъекта определенной характеристики (параметра) объектов и явлений действительности (или отдельного их класса) и выполняющую функцию дифференциации и оценки объектов и явлений по этому параметру, следствием которой является приписывание им соответствующего жизненного смысла» (Леонтьев, 2019, с. 136). Он отмечал, что наша жизнь организуется с помощью смысловых конструктов, которые помогают нам дать смысл и значение нашим действиям и опыту. Исследований непосредственно смысловых конструктов немного, одно из таких исследований было проведено О. И. Мухрыгиной (2008) в контексте саморегуляции психологических состояний на студенческой выборке с применением метода репертуарных решеток Дж. Келли (Франселла, Баннистер, 1987).

По мнению Д. А. Леонтьева, смысловая диспозиция – это «отношение к объектам и явлениям действительности, имеющим для субъекта устойчивый жизненный смысл, которое консервируется в форме фиксированной установки и проявляется в эффектах личностно смысловой и установочно смысловой регуляции, не связанной с мотивом актуальной деятельности» (Леонтьев, 2019, с. 133–134).

**Целью** статьи является рассмотрение смысловых конструктов и смысловых диспозиций студентов в сфере их общения между собой.

## Методы

В рамках исследования было опрошено 118 студентов факультета психологии Южного федерального университета в возрасте от 18 до 24 лет (9 мужчин и 109 женщин). Решения исключить ответы мужчин предпринято не было, в связи с тем, что пол респондента в данном исследовании незначительный фактор.

Для исследования смысловых конструктов и смысловых диспозиций студентов нами была разработана авторская анкета-опросник, включающая в себя 4 вопроса на выявление смысловых конструктов и 4 вопроса на выявление смысловых диспозиций студентов относительно их общения с другими студентами (одноруруппниками, однокурсниками, студентами других направлений факультета психологии и других факультетов ЮФУ). Вопросы были сформулированы следующим образом:

Вопросы на выявление смысловых конструкторов:

- Как бы вы описали своему лучшему другу общение со своими одногоруппниками (около 5 ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ);
- Как бы вы описали своему лучшему другу общение со своими однокурсниками (около 5 ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ);
- Как бы вы описали своему лучшему другу общение со студентами других направлений факультета (около 5 ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ);
- Как бы вы описали своему лучшему другу общение со студентами других факультетов ЮФУ (около 5 ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ).

Вопросы на выявление смысловых диспозиций:

- Как бы вы описали своему лучшему другу свое отношение к общению с одногоруппниками;
- Как бы вы описали своему лучшему другу свое отношение к общению с однокурсниками;
- Как бы вы описали своему лучшему другу свое отношение к общению со студентами других направлений факультета;
- Как бы вы описали своему лучшему другу свое отношение к общению со студентами других факультетов ЮФУ.

Формулировка «как бы вы описали своему лучшему другу» была выбрана с целью получения максимально достоверных и непринужденных ответов респондентов.

Помимо авторской анкеты-опросника нами были использованы методики, разработанные ранее другими исследователями. В их число вошла методика В. Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности» (Ковалев, 1991), содержащая 16 вопросов закрытого типа с вариантами ответов «да», «иногда», «нет». При подсчете данных все утверждения данного опросника группировались в 1 шкалу, раскрывающую уровень коммуникабельности. Уровень коммуникабельности по шкале может быть представлен на низком, среднем или высоком уровне. Данная методика была применена в работе в целях фиксации уровня коммуникабельности студентов, участвовавших в исследовании.

В работе также использовалась методика В. А. Федоришина «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС)» (Синявский, Федоришин, 1985), которая предназначена для изучения коммуникативных и организаторских склонностей. Опросник существует в двух формах: КОС-1 и КОС-2, отличающихся формулировкой вопросов. Нами была выбрана форма КОС-1. Опросник содержит 40 вопросов закрытого типа с вариантами ответа «да» и «нет». В работе методика была применена в целях выявления коммуникативных и организаторских склонностей респондентов. При подсчете баллов все утверждения данного опросника группировались в две шкалы, раскрывающие уровень коммуникативных и уровень организаторских склонностей.

Также нами был использован «Опросник межличностных отношений ОМО» Вильяма Шутца в адаптации А. А. Рукавишников (Рукавишников, 1992), предназначенный для диагностики различных аспектов межличностных отношений и изучения коммуникативных особенностей личности.

## Результаты

Вопросы о взаимоотношениях с другими студентами ответы были условно охарактеризованы как «хорошие», «нейтральные», «плохие». Данные категории мы рассматриваем как смысловые конструкты по определению Д. А. Леонтьева, так как мы полагаем, что в данном случае, происходит дифференциация и оценка других студентов по типу общения с ними. Вопросы об отношении к общению мы рассматриваем как смысловые диспозиции, так как они выявляют определенную установку и служат затем для смысловой регуляции общения.

Мы провели анализ ответов респондентов по авторской анкете-опроснику, направленному на выявление смысловых конструктов и смысловых диспозиций относительно общения с одноклассниками, однокурсниками, студентами других направлений факультета психологии и других факультетов ЮФУ, и получили следующие данные. Каждое высказывание респондентов оценивалось отдельно, некоторые из них давали разнонаправленные ответы, поэтому число конструктов и диспозиций в каждом случае разное.

### **Анализ смысловых конструктов**

#### **Взаимоотношения с одноклассниками:**

1. Количество «хороших» ответов: 108, среди них встречаются такие описания, как: теплые, дружелюбные, позитивные, веселые, интересные, легкие, открытые, здоровые, активные, доверительные, продуктивные, развивающие, спокойные, приятельские, отзывчивые, продуктивные и прочее. Это 84% от общей выборки.

2. Количество «нейтральных» ответов: 15, среди них встречаются такие описания, как: обычные, нейтральные, деловые, нормальные, не тесные. Это 12% от общей выборки.

3. Количество «плохих» ответов среди общей выборки: 11, среди которых встречаются такие описания, как: отдаленные, напряженные, нестабильные, нервные, тяжелые, прохладные, скучные, незаинтересованные, поверхностные, пассивные, недружелюбные, закрытые, безынициативные, энергос затратные, отдаленные, неинтересные, мрачные, сухие, сложные. Это 8,5% от общей выборки.

#### **Взаимоотношения с однокурсниками:**

1. Количество «хороших» ответов: 61, среди них встречаются такие описания, как: теплые, дружелюбные, веселые, честные, открытые, благодарные, позитивные, положительные, радостные, интересные, вежливые, добрые, понимающие, надежные, взаимовыручающие, активные, качественные и прочее. Это 47% от общей выборки.

2. Количество «нейтральных» ответов: 29, среди них встречаются такие описания, как нейтральные, спокойные, формальные, редкие, обычные, деловые, никакие. Это 22% от общей выборки.

3. Количество «плохих» ответов: 21, среди них встречаются такие описания, как: отдаленные, осторожные, сдержанные, затруднительные, враждебные, тревожные, неприятные, пустые, манипулятивные, оценивающие, скрытые, странные, непонятные, «кринжовые», скованные, холодные, неинтересные, отстраненные, поверхностные, напряженные, пренебрежительные, конфликтные, сложные, непонимающие, стрессовые, ограниченные, сложные, высокомерные, потребительские, нежелательные, неловкие. Это 16% от общей выборки.

4. Отсутствующее или почти отсутствующее: 22. Это 17% от общей выборки.

***Взаимоотношения со студентами других специальностей факультета:***

1. **60** ответов респондентов можно охарактеризовать как в целом «хорошие». Встречаются такие описания, как: честные, открытые, познавательные, дружелюбные, хорошие, комфортное, интересное, полезные, веселые, отзывчивые, классное, приятельские, любезные, спокойные, легкие, адекватные, взаимопомогающие, активные, простодушные, уважительные, милые, вежливые, развивающие. Это 46,5% от общей выборки.

2. Среди общей выборки **23** ответа характеризуются как в целом «нейтральные». Среди них встречаются такие описания, как: нейтральные, спокойные, редкие, нормальные, деловые, формальные, стандартные, базовые, простые, поверхностные. Это 18% от общей выборки.

3. Среди общей выборки **19** ответов относительно взаимоотношений были охарактеризованы как «плохие». Среди них встречаются такие описания, как: безличные, заурядные, неинтересные, напыщенно-дружелюбные, закрытые, безынициативные, поверхностные, натянутые, вынужденные, социально-затрудненные, недолговечные, слабые, отстраненные, аккуратные, скучные, холодные, далекие, сложные, ограниченные, высокомерные, отчужденные, нестабильные, отчужденные, безразличные. Это 15% от общей выборки.

4. **29** респондентов отметили лишь отсутствие взаимоотношений. Это 22% от общей выборки.

***Взаимоотношения со студентами других факультетов университета:***

1. **63** ответа были охарактеризованы как «хорошие». Среди них встречаются такие описания, как: веселые, открытые, хорошие, дружелюбные, приятельские, познавательные, мотивирующие, активные, позитивные, добрые, увлекательные, интересные, выручающие, теплые, приятные, развивающие, вежливые, полезные, увлекательные и т.д. Это 49% от общей выборки.

2. **28** ответов были охарактеризованы как «нейтральные». Среди них встречаются такие описания, как: нормальные, редкие, нейтральные, спокойные, деловые, формальные, простые, официальные, стандартные, базовые, обычные. Это 22% от общей выборки.

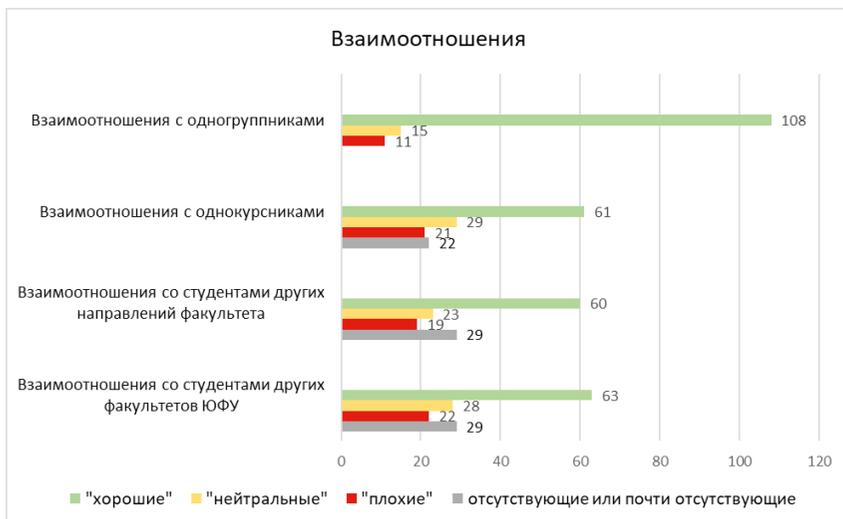
3. **22** ответа характеризуются, как «плохие». Среди них такие описания, как: нестабильные, осторожные, закрытые, непонятные, ветреные, неинтересные, поверхностные, вынужденные, осложненные, нереализуемые, кратковременные, осторожные, сдержанные, отстраненные, странные, скомканые, неактивные, безразличные, скучные, неадекватные, робкие, непонимающие, конкурирующие, бесполезные, холодные, далекие, сложные, ограниченные. Это 17% от общей выборки.

4. **29** респондентов отметили отсутствие или почти отсутствие взаимоотношений. Это 22% от общей выборки.

Обобщенные данные по смысловым конструктам студентов относительно общения с другими студентами представлены на рисунке 1.

**Рисунок 1**

Смысловые конструкты, выраженные в типе характеристик общения с другими студентами (количество ответов)



### **Анализ смысловых диспозиций**

#### **Отношение к общению с одногруппниками:**

1. **109** респондентов описали свое отношение как в целом «хорошее». Среди них встречаются такие описания, как: спокойное, хорошее, дружелюбное, теплое, положительное, отличное, комфортное, уважительное и т.д. Это 84% от общей выборки.

2. «Нейтральное»: **13** респондентов охарактеризовали свое отношение такими словами, как: нейтрально, обычно, нормально, приемлемо, безразлично. Это 10% от общей выборки.

3. «Плохое»: **6** респондентов охарактеризовали свое отношение такими словами и фразами, как: пассивное, негативное, без взаимопонимания, периодически злостное, отрицательное, мерзкое, скучное, неинтересное, печальное. Это 4,5% от общей выборки.

4. **1** респондент отметил нехватку общения в связи с недавним переходом в новую группу.

#### **Отношение к общению с однокурсниками:**

1. «Хорошее»: **60**. Подавляющая часть ответов данной группы «хорошее» характеризуется такими словами, как положительное, удовлетворительное, доброжелательное, хорошее, комфортное. Это 46,5% от общей выборки.

2. «Нейтральное»: **34** респондента охарактеризовали свое отношение к общению такими словами, как: нейтральное, обычное, нормальное. Это 26% от общей выборки.

3. «Плохое»: **12**, среди них выделяются такие описания, как: враждебность, апатичность, безразличие, конфликтность, предвзятость, скука, отсутствие интереса, вынужденность, напряженность. Одна респондента ответила: «не стала бы описывать», ее ответ был охарактеризован, как «плохое». Это 9% от общей выборки.

4. **23** респондента отметили отсутствие общения с однокурсниками, однако среди них 4 отметили желание начать общаться или общаться больше и чаще, 2 из них отметили отсутствие желания общаться. Это 18% от общей выборки.

**Отношение к общению со студентами других направлений факультета:**

1. **48** респондентов охарактеризовали общение положительно, такими словами, как: положительное, интересное, хорошее, ценное, позитивное. Это 37% от общей выборки.

2. **31** респондент охарактеризовал общение как нейтральное, обычное, нормальное. Это 24% от общей выборки.

3. **11** ответов были причислены к группе «плохое», среди них такие описания, как: скучное, неинтересное, равнодушное, не важное, безразличное, вынужденное, неактивное, отстраненное, безынициативное, заурядное. Это 8,5% от общей выборки.

4. Среди всей выборки **9** респондентов охарактеризовали свое отношение к студентам других направлений факультета как выгодное и взаимовыгодное, полезное, необходимое в целях получения учебной и иной информации, а также опыта. Это 7% от общей выборки.

**Отношение к общению со студентами других факультетов университета:**

1. **60** респондентов оценили свое отношение как в целом «хорошее», среди них встречаются такие описания, как: хорошее, открытое, доброжелательное, позитивное, увлекательное, положительное, уважительное, ценное, приветливое. Среди них 14 отметили свой интерес и любопытство к студентам других факультетов ЮФУ. Это 46,5% от общей выборки.

2. **26** респондентов описали свои отношение такими словами, как нейтральное, спокойное, нормальное, обычное, неоднозначное. Это 20% от общей выборки.

3. Ответы **9** респондентов причислили к группе условно «плохого» отношения, среди них встречаются такие ответы, как: прохладное, отстраненное, безразличное, вынужденное, без энтузиазма, равнодушное, скучное, неинтересное, ненужное. Это 7% от общей выборки.

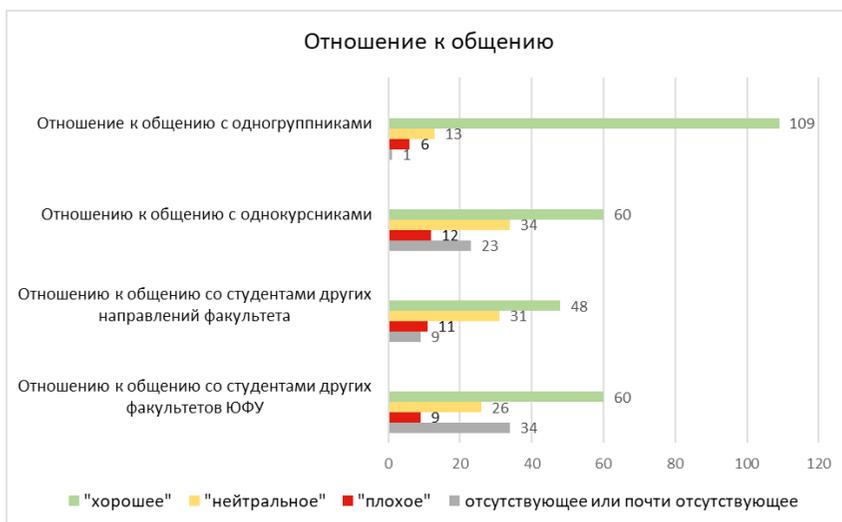
4. Среди всей выборки **6** респондентов отметили, что имели или обрели в процессе обучения друзей с других факультетов ЮФУ, среди них 1 респондент указал причиной возникшей дружбы студенческое сообщество общеуниверситетских мероприятий. Это 4,5% от общей выборки.

5. **34** респондента отметили отсутствие или недостаток общения, среди них лишь 4 отметили интерес к началу общения или к большему общению, ссылаясь на свой интерес. 3 ответили, что «не предоставлялось возможности пообщаться, 1 отметил отсутствие нужды. Это 26% от общей выборки.

Эти данные отражены визуально на Рисунке 2.

Рисунок 2

Смысловые диспозиции, выраженные в отношении к общению с другими студентами (количество ответов)



Далее выборка была разделена на две группы по количеству положительных и отрицательных значений смыслового конструкта по теме общения с другими студентами. К группе 1 были отнесены студенты, у которых большинство ответов имели положительный характер, к группе 2 – отрицательный, нейтральный, а также те, кто отметили, что не общаются с однокурсниками, представителями других специальностей факультета психологии и другими факультетами ЮФУ. В результате по количеству положительных и отрицательных смысловых конструктов к группе 1 было отнесено 49 студентов, к группе 2 – 69 студентов. По количеству положительных и отрицательных смысловых диспозиций цифры совпали: в группе 1 – 49 респондента, в группе 2 – 69.

Соотношение первых и вторых групп представлено на рисунке 3.

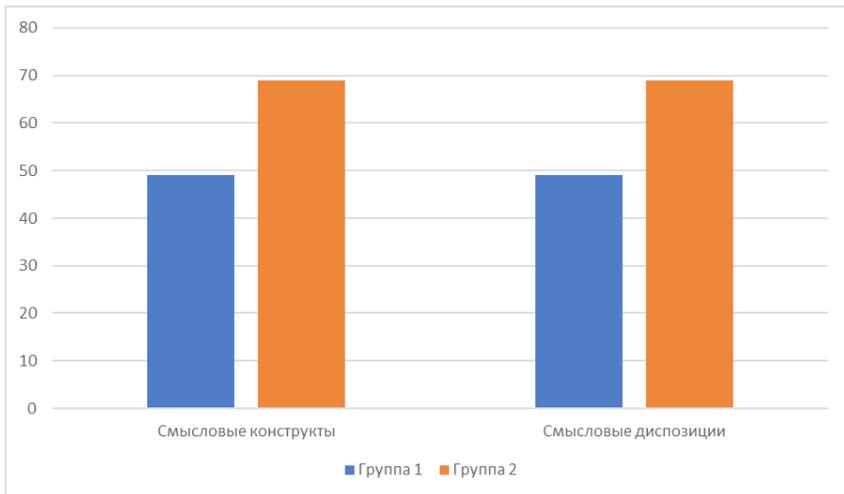
Мы провели сравнительный анализ двух групп, применив U-критерий Манна-Уитни для независимых выборок, и получили следующие статистически значимые различия первых двух групп.

Люди с положительно или отрицательно направленными смысловыми конструктами по отношению к общению с другими студентами различаются тем, что в группе респондентов с отрицательно направленными конструктами уровень общительности в среднем выше, чем в группе респондентов с положительно направленными конструктами ( $p = 0,01$ ). Помимо этого, в группе респондентов с положительно направленными конструктами уровень коммуникативных ( $p = 0,01$ ) и организаторских ( $p = 0,03$ ) склонностей в среднем выше, чем у группы респондентов с отрицательно направленными конструктами (по результатам методики «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС)»).

Проведя сравнительный анализ вторых двух групп, применив так же U-критерий Манна-Уитни для независимых выборок, мы получили следующие статистически значимые различия.

### Рисунок 3

Соотношение количества студентов, входящих в 1 и 2 группы по смысловым конструктам и смысловым диспозициям



Люди с положительно или отрицательно направленными смысловыми диспозициями по отношению к общению с другими студентами различаются тем, что респонденты с положительно направленными диспозициями в среднем чаще стремятся быть в близких, интимных отношениях с остальными, проявлять к ним свои дружеские и теплые чувства ( $p = 0,05$ ) (по результатам методики «Опросник межличностных отношений»).

## Обсуждение результатов

Отношения с одногруппниками студенты в наибольшей степени оценили как положительные. Но отношения с однокурсниками, студентами других направлений и факультетов в большей степени нейтральные и негативные, чем позитивные.

В исследовании смысловых диспозиций отразилась аналогичная ситуация. Отношение к общению с одногруппниками в преобладающей степени позитивное. Но с однокурсниками, студентами других направлений и специальностей в большей мере нейтральное и негативное, чем позитивное.

Студенты, имеющие положительную и отрицательную направленность смысловых конструктов и диспозиций, обладают различным уровнем психологических характеристик, связанных с общением. Выяснилось, что уровень общительности выше у студентов с преобладающими нейтральными и негативными направленностями,

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

но уровень организаторских и коммуникативных склонностей у студентов с позитивными наполненностями, в среднем, выше, чем у студентов с негативными. Кроме того, респонденты с положительно направленными диспозициями в среднем больше стремятся быть в близких, интимных отношениях с остальными, проявлять к ним свои дружеские и теплые чувства. S. F. A. Hossain (2023) в своей работе также указывает, что коммуникативные навыки влияют на заинтересованность человека в общении.

Коммуникативные навыки связаны с тем, как человек выражает себя с другими и перед другими, можно предположить, что в знакомой обстановке, в своей группе, студентам сделать это намного проще. Donovan & Mullen в своей статье упоминают, что самовыражение является одним из фундаментальных требований, для построения качественного межличностного общения (Donovan & Mullen, 2019). Самовыражение же связано с пониманием себя и своих смыслов. Об этом писали Kourkouta & Papathanasiou (Kourkouta & Papathanasiou, 2014), говоря о том, что осознание своих смыслов помогает расширить рамки общения.

По мнению Г. А. Михеевой, в которой в своей работе описывает особенности взаимодействия студентов, «оптимальная реализация личности в формальной группе происходит тогда, когда жизнь коллектива настолько насыщена и привлекательна для нее, что создает возможности удовлетворяющего общения с товарищами и вызывает стремление общаться с ними (Михеева, 2007, с. 170–171). Исходя из этого, можно предположить, что студенты не воспринимают жизнь более широкого коллектива, чем своя группа (коллектива факультета, университета) как достаточно привлекательную, в связи с этим снижается привлекательность общения со студентами вне группы.

По мнению О. В. Севрюгиной, «учебная группа для студента – это фокус, концентрирующий его общественные связи» (Севрюгина, 2009, с. 193). Таким образом, студенты могут воспринимать студентов своей группы как обладающих ценностью в плане ресурса для социальных связей. В то время как студенты, с которыми общения меньше, не рассматриваются как люди, которые могут принести пользу в плане расширения социальных связей. При этом, возможно, здесь имеет место взаимное влияния этих факторов: чем меньше общения, тем меньше мыслей о полезности других людей в плане социального развития, а чем меньше этих мыслей – тем меньше самого общения.

Необходимо также отметить, что общение студентов между собой представляет большой ресурс для будущей профессиональной деятельности. По мнению Z. H. Iksan с соавторами (2012), «мы все должны продолжать стремиться и совершенствоваться, чтобы помочь нашим студентам университетов развивать и совершенствовать свои коммуникативные навыки, которые необходимы для их будущего карьерного роста».

### **Ограничения**

К ограничениям данного исследования можно отнести преобладающее число студентов женского пола, что могло повлиять на результаты. По мнению M. Yilmaz с соавторами (2011), пол является важным фактором коммуникативных навыков студентов, в своем исследовании они показали, что средние баллы коммуникативных навыков студенток ( $X = 158,73$ ) выше, чем средние баллы коммуникативных навыков студентов мужского пола ( $X = 135,51$ ).

## **Заключение**

Проведенное исследование показало, что у студентов количество положительных конструкторов и диспозиций по отношению к общению со студентами своей

группы существенно преобладает над количеством положительных конструкторов и диспозиций по отношению к общению с другими студентам.

Причины такой ситуации могут заключаться в следующем: 1) студенты вне своей группы меньше общаются между собой, поэтому к незнакомым людям относятся настороженно, 2) студенты не видят возможностей своей социализации и личностной реализации со студентами других групп и курсов, 3) недостаток коммуникативных навыков затрудняет общение студентов вне своей группы, с которыми они так или иначе вынуждены общаться.

Результаты могут быть использованы для организации мероприятий: собраний по интересам, тренинговых групп, собраний для обмена опытом с целью общения студентов разных групп и направлений между собой.

## Литература

- Леонтьев, Д. А. (2019). *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. Смысл.
- Мухрыгина, О. И. (2008). Смысловые конструкторы саморегуляции состояний студентов вузов. *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология*, 2, 39–45.
- Ковалев, С. В. (1991) *Подготовка старшеклассников к семейной жизни*. Просвещение.
- Осипова, О. А. (2012). Этикет в межличностном общении студентов. *Аналитика культурологии*, 22, 58–61.
- Франселла, Ф., Баннистер, Д. (1987). *Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам*. Прогресс.
- Михеева, Г. А. (2007). Взаимодействие студентов в вузе. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, 17(43–2), 168–175.
- Севрюгина, О. В. (2009). Формирование культуры общения студентов университета. *Lingua mobilis*, 3(17), 190–196.
- Хлоповских, Ю. Г. (2011). Взаимодействие и взаимовосприятие преподавателей и студентов вуза. *Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций*, 1(2), 19–24.
- Hossain, S. F. A. (2023). Smartphone-based teacher-student interaction and teachers' helping behavior on academic performance. *Computers in Human Behavior Reports*, 10, 100292, <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100292>
- Donovan, L., & Mullen, K. (2019). Expanding nursing simulation programs with a standardized patient protocol on therapeutic communication, *Nurse Education in Practice*, 38, 126–131.
- Kourkouta, L., & Papathanasiou, I. V. (2014). Communication in nursing practice. *Materia Socio-Medica*, 26(1), 65–67. <https://doi.org/10.5455/msm.2014.26.65-67>
- Iksan, Z. H., Zakaria E., Meerah, T. S. M., Osman, K., Koh, D., Lian, C., Mahmud, S. N. D., & Krish, P. (2012). Communication Skills among University Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 59, 71–76.
- Yilmaz, M., Kumcagiz, H., Balci-Celik, S., & Zerrin, E. (2011). Investigating Communication Skill of University Students with respect to Early Maladaptive Schemas, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 968–972.

## References

- Donovan, L., & Mullen, K. (2019). Expanding nursing simulation programs with a standardized patient protocol on therapeutic communication, *Nurse Education in Practice*, 38, 126–131.
- Kourkouta, L., & Papathanasiou, I. V. (2014). Communication in nursing practice. *Materia Socio-Medica*, 26(1), 65–67. <https://doi.org/10.5455/msm.2014.26.65-67>
- Francelli, F., Bannister, D. (1987). *A new method of personality research: A guide to repertory personality techniques*. Progress.

- Hossain, S. F. A. (2023). Smartphone-based teacher-student interaction and teachers' helping behavior on academic performance. *Computers in Human Behavior Reports*, 10, 100292. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100292>
- Iksan, Z. H., Zakaria E., Meerah, T. S. M., Osman, K., Koh, D., Lian, C., Mahmud, S. N. D., & Krish, P. (2012). Communication Skills among University Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 59, 71–76.
- Khlopovskikh, Yu. G. (2011). Interaction and mutual perception of university teachers and students. *Modern technologies for civil defense and emergency response*, 1(2), 19–24.
- Kovalev, S. V. (1991) *Preparing high school students for family life*. Education.
- Leontyev, D. A. (2019). *Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality*. Meaning.
- Mikheeva, G. A. (2007). Student interaction at the university. *News of the Russian State Pedagogical University named after. A. I. Herzen*, 17(43–2), 168–175.
- Mukhrygina, O. I. (2008). Semantic constructs of self-regulation of university students' states. *Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series: Psychology*, 2, 39–45.
- Osipova, O. A. (2012). Etiquette in interpersonal communication among students. *Cultural Studies Analytics*, 22, 58–61.
- Sevryugina, O. V. (2009). Formation of a culture of communication among university students. *Lingua mobilis*, 3(17), 190–196.
- Yilmaz, M., Kumcagiz, H., Balci-Celik, S., & Zerrin, E. (2011). Investigating Communication Skill of University Students with respect to Early Maladaptive Schemas, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 968–972.

## Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.99

<https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.3.3>

## Межличностная интолерантность к неопределенности взрослых детей в связи с особенностями стиля воспитания матери

Елизавета В. Найденова 

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия

[naidenova@sfnu.ru](mailto:naidenova@sfnu.ru)

### Аннотация

**Введение.** В статье изучается вопрос наличия взаимосвязи между интолерантностью к неопределенности взрослых детей и особенностями воспитания, которые демонстрировали их матери. В современном мире множество людей сталкиваются с различными стрессовыми ситуациями и вызовами, связанными с изменениями в работе, взаимоотношениями, повседневной жизнью. Неопределенность и неясность в стрессовых ситуациях могут вызывать тревогу и эмоциональное напряжение, что сказывается на межличностном взаимодействии, приводя к конфликтам или отдалению людей. В связи этим является важным выявление возможных детерминант формирования межличностной интолерантности к неопределенности. В работе впервые изучается вопрос наличия влияния стиля материнского воспитания на формирование особенностей восприятия их детьми неоднозначности в межличностном взаимодействии. **Методы.** Выборку исследования составили 100 респондентов в возрасте от 18 до 25 лет. 1. В исследовании были применены следующие методики: авторский опросник по выявлению директивного стиля воспитания и гиперопеки в детстве и юношестве, опросник «Подростки о родителях» в адаптации Вассермана, Горьковой, Ромициной (2004), Новый опросник толерантности к неопределенности Корниловой (2010). **Результаты.** Показано наличие значимых взаимосвязей между показателем межличностной интолерантности к неопределенности и враждебностью, а также непоследовательностью в воспитании, которые применяли матери респондентов. Также были обнаружены значимые различия в показателях межличностной интолерантности к неопределенности у исследуемых с высокими и низкими показателями гиперопеки. **Обсуждение результатов.** Существует преэминентность интолерантности к неопределенности и влияние особенностей социальных контактов на её формирование. Нетолерантные к неопределенности матери могут приме-

нять специфические для них способы воспитания детей, формируя при этом у них межличностную интолерантность к неопределенности. В заключение автор приходит к выводу о вероятном влиянии враждебности, непоследовательности и гиперопеки матери на проявление у её уже выросших детей нетерпимости к неопределенности в межличностных отношениях.

### Ключевые слова

Межличностная интолерантность, враждебность, толерантность к неопределенности, стиль воспитания, непоследовательность

### Для цитирования

Найденова, Е. В. (2023). Межличностная интолерантность к неопределенности взрослых детей и особенности стиля воспитания матери. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 21(3), 31–43. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.3.3>

---

Research article

UDC 159.99

<https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.3.3>

## Interpersonal intolerance to uncertainty of adult children in connection with the characteristics of the mother's parenting style

Elizabeth V. Naidenova 

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

[naidenova@sfedu.ru](mailto:naidenova@sfedu.ru)

---

### Abstract

**Introduction.** The article examines the question of the relationship between the tolerance to uncertainty of adult children and the peculiarities of upbringing that their mothers demonstrated. The relevance of the study is explained by the realities of the modern world, in which many people face various stressful situations and challenges associated with changes in work, relationships, and daily life. Uncertainty and ambiguity in such situations can cause anxiety and emotional tension, which in turn affects interpersonal interaction, leading to conflicts or distance between people. In this regard, it is important to identify

possible determinants of the formation of interpersonal intolerance to uncertainty. The paper for the first time examines the question of the influence of the style of maternal upbringing on the formation of the peculiarities of their children's perception of ambiguity in interpersonal interaction. In the introduction, the author provides an overview of theoretical concepts regarding the understanding of the phenomenon of uncertainty itself, as well as the peculiarities of the perception of uncertainty in interpersonal relationships. **Methods.** The study sample consisted of 100 respondents, both male and female, aged 18 to 25 years. The following methods were used in the study: the author's questionnaire to identify the directive style of parenting and overprotection in childhood and adolescence, the questionnaire "Teenagers about their parents" adapted by Wasserman, Gorkova, Romitsina (2004), the New Questionnaire of Tolerance of Uncertainty by Kornilova (2010). **Results.** The results of the study show the presence of significant relationships between the indicator of interpersonal tolerance to uncertainty and hostility, as well as inconsistency in upbringing, which were used by the respondents' mothers. Significant differences were also found in the indicators of interpersonal tolerance to uncertainty in the subjects with high and low indicators of overprotection. **Discussion.** The author provides data on the existence of continuity of tolerance to uncertainty, as well as on the influence of the peculiarities of social contacts on its formation in such a way that mothers intolerant to uncertainty can apply methods of raising children specific to them, while forming the same interpersonal tolerance to uncertainty. In conclusion, the author comes to the conclusion about the likely influence of hostility, inconsistency and overprotection of the mother on the manifestation of intolerance to uncertainty in interpersonal relationships in her already grown children.

## Keywords

interpersonal intolerance, hostility, tolerance to uncertainty, parenting style, inconsistency

## For citation

Naidenova, E. V. (2023). Intolerance to uncertainty in adult children and the peculiarities of the mother's parenting style. *North-Caucasian Psychological Bulletin*, 21(3), 31–43. (in Russ.). <https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.3.3>

## Введение

Каждый человек в своей жизни так или иначе сталкивается с ситуациями неопределенности: это могут быть ситуации, связанные с новой, неизвестной деятельностью, такого рода ситуации могут возникать из-за неоднозначности случившегося. И. Н. Леонов (2014) утверждает, что важность изучения поведения людей в ситуациях, характеризующихся неопределенностью, объясняется социальной нестабильностью, вследствие которой к личности человека начинает предъявляться множество требований. К тому же каждый человек в процессе своей жизни сталкивается с неопределенности: когда идет в школу, поступает в университет, устраивается на работу, общается с новыми людьми.

В психологии возрастает интерес к изучению характеристик неопределенности как психологической категории, а также к изучению реакций личности на столкновение с этим феноменом.

Как утверждают Curley, Yates & Abrams (1986), неопределенность присутствует во многих ситуациях принятия решений. В реальной жизни мы редко знаем, какого

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

исхода ситуации стоит ожидать. Лучшее понимание неопределенности и реакций на неопределенность может стать ценным связующим звеном между теорией и практикой принятия решений.

Milburn & Billings (1976) утверждают, что чаще всего под ситуацией неопределенности понимается отсутствие знаний о возможных перспективах развития текущего положения дел. По данным Е. Белинской (2014) выделяют следующие признаки ситуаций, связанных с неопределённостью:

- Отсутствие информации;
- Размытость информации;
- Двусмысленность информации;
- Невозможность контроля ситуации;
- Новизна ситуации;
- Сложность, многоплановость ситуации.

Возможность принятия человеком ситуаций, обладающих этими признаками, характеризуется его толерантностью к неопределённости. Зачастую принятие неоднозначности или новизны ситуации будет характеризовать толерантность к неопределенности, а ее избегание, стремление находиться в ситуации ясности будет свидетельствовать об интолерантности.

Каждый человек сталкивается с особым видом неопределенности, такой, которая возникает в отношениях с другими людьми. Межличностные отношения играют важную роль в жизни людей. Начиная с самого рождения человек вступает в систему взаимодействия с окружающими: сначала ребенок взаимодействует с семьей, в дальнейшем круг общения постепенно расширяется. То, насколько успешно человек будет преодолевать проблемы, возникающие при контактировании с другими людьми, будет влиять на его эмоциональное состояние и способность адаптироваться к меняющейся реальности (Злобина, 2018).

Соответственно, существует и особый вид интолерантности к неопределенности – межличностная интолерантности к неопределенности.

Под межличностной интолерантностью к неопределённости (МИТН) понимается неспособность переносить неопределённость, возникающую в отношениях между личностями, при этом характерно стремление к контролю в отношениях. Общими чертами такой интолерантности к неопределенности являются неустойчивость, монологичность и статичность взаимодействия с другими людьми (Корнилова, 2010).

Как показывает Budner (1962), человек, воспринимающий неопределённость как угрожающий фактор, в том числе и неопределенность в общении, будет воспроизводить реакции подчинения или отрицания. Если отрицание будет заключаться в желании отгородиться от угрожающей ситуации, то под подчинением понимается совершение некоторого действия, посредством которого объективная реальность, в феноменологическом мире индивида, изменяется в соответствии с его желаниями.

В дальнейшем Vochner (1965) попытался классифицировать признаки интолерантности к неопределённости, разделив их на первичные и вторичные. Первые включают в себя: потребность в категоризации; стремление к определенности и избегание двусмысленности; неспособность допустить сосуществование положительных и отрицательных черт в одном и том же объекте; черно-белый взгляд на жизнь; предпочтение знакомого незнакомому; неприятие отличного или необычного;

ранний выбор и поддержание одного решения в ситуации, неоднозначной с точки зрения восприятия. Ко вторичным характеристикам относятся: авторитарность, догматичность, ригидность, замкнутость, этническая предвзятость, слабое развитие креативности, тревожность, агрессивность.

По данным О. И. Титовой (2021), личности с МИТН характеризуются большим доминированием во взаимодействии. При этом они склонны ориентироваться на принцип нравственности во взаимоотношениях. Толерантные же люди больше принимают разнообразие социального взаимодействия в различных сферах жизни.

Таким образом, по данным Л. О. Пелепчук и Н. А. Цветковой (2023) существуют следующие особенности людей с межличностной интолерантностью к неопределенности:

- **Стремление к ясности и контролю** в межличностных отношениях. Личность считает, что это помогает ей снизить уровень дискомфорта в общении с другими людьми, особенно с теми, кто играет важную роль в её жизни. Однако на самом деле это стремление к ясности и контролю может привести к неустойчивости и даже разрыву ранее казавшихся стабильными социальными связей.
- **Инфантильность личности** является ещё одним проявлением МИТН. В социальном поведении личности наблюдаются такие черты, как избегание ответственности, внешнее ориентирование, экстрапунитивные реакции, иррациональные убеждения. Личность также игнорирует своё собственное существование, проявляя зависимость и отсутствие автономии.
- **Стремление к подчинению** с демонстрацией поведения, при котором испуганный человек для снижения уровня тревоги подавляет и нападает. Люди с МИТН часто проявляют эскапизм, конфликтность и изощёренное манипулирование в отношениях с людьми.

В семье происходит первичная социализация ребенка, результаты которой в будущем так или иначе будут влиять на построение взаимоотношений с окружающими. Как подмечает С. Н. Бочкарева (2017), межличностные отношения начинают формироваться и наиболее интенсивно развиваться в раннем детстве. С самого момента рождения ребенок оказывается в окружении других людей и неизбежно начинает взаимодействовать с ними. Поэтому первый опыт отношений, как с взрослыми, так и с ровесниками, играет ключевую роль в дальнейшем развитии личности ребенка. По данным Р. Д. Шевченко (2018), негативный социальный опыт, полученный в семье, так или иначе, влияет на формирование у подростка комплекса личных проблем. Таким образом, можно предположить, что на формирование межличностной интолерантности к неопределенности будут влиять особенности детско-родительских отношений.

В связи с этим, **целью** нашего исследования является изучение взаимосвязи особенностей воспитания матери с проявлением межличностной интолерантности к неопределенности у молодых людей.

## Методы

В качестве эмпирического объекта исследования выступали молодые люди ( $n = 100$ ) в возрасте от 18 до 25 лет как мужского, так и женского пола. Эмпирическую базу исследования составили студенты различных направлений Южного федерального университета и Ростовского государственного экономического университета, студенты старших курсов Донского банковского колледжа. Данный отбор был сделан

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

исходя из представлений о данной группе как о выборке лиц, имеющих возможности более объективно оценить стили родительского воспитания в силу своего возраста. Период ранней взрослости характеризуется, как отмечает Т. А. Бергис (2015), стремлением личности к изменениям, новизне, что неизменно приводит к столкновению с неопределенностью и предъявляет требования к уровню развития толерантности к ней.

Сбор всех ответов проходил с помощью использования Google Forms.

Для проведения исследования были использованы следующие методики:

- Авторский опросник по выявлению директивного стиля воспитания и гиперопеки в детстве и юношестве.
- Опросник «Подростки о родителях» в адаптации Вассермана, Горьковой, Ромициной (2004).
- Новый опросник толерантности к неопределенности Корниловой (2010).

Новый опросник толерантности к неопределённости разработан Т. В. Корниловой. Опросник является валидным инструментом для изучения таких характеристик, как толерантность к неопределенности, интолерантность к неопределенности, межличностная интолерантность к неопределенности.

Для изучения стилей воспитания, которые применяла мать, нами были использованы опросник «Подростки о родителях», а также авторская анкета-опрос. Важно учесть, что в рамках исследования нас интересовали не существующие в данный момент особенности отношений между респондентом и родителем, а ретроспективная оценка этих отношений респондентом. Респондентам давалась установка отвечать на вопросы, исходя из положения дел, существовавшего в период их детства и отрочества.

Опросник «Подростки о родителях» адаптирован сотрудниками лаборатории клинической психологии Института им. Бехтерева, он позволяет изучить отношения с родителем по наиболее следующим проявлениям: доброжелательность, враждебность, автономия, директивность и непоследовательность родителя.

Для достижения целей исследования был составлен авторский опросник, предполагающий выявление различных уровней выраженности таких особенностей воспитания, как директивность и гиперопека. Респондентам предлагалось оценить, насколько предложенные высказывания соответствуют действительности.

## Результаты

В результате проведения исследования были выявлены следующие показатели.

Разброс средних значений баллов, полученных по шкалам методики «Новый опросник толерантности к неопределенности» представлен в таблице 1.

Что касается наиболее интересующей нас шкалы межличностной интолерантности, то результаты распределились следующим образом: 70% респондентов проявляют средний уровень, 24% высокий и только 6% низкий. Наглядно разброс данных изображен на рисунке 1. Учитывая критическое значение биномиального критерия  $t$  критическое = 59 при  $n = 100$ , можно сделать вывод, что для группы характерен средний уровень межличностной интолерантности к неопределенности.

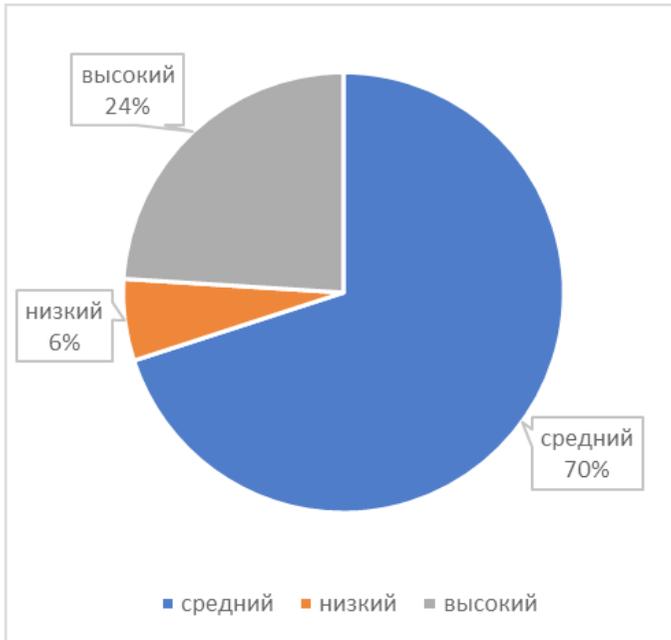
**Таблица 1**

*Средние значения показателей методики «Новый опросник толерантности к неопределенности»*

Шкала	M	Значение
Толерантность к неопределенности	54,0	Средний уровень
Интолерантность к неопределенности	67,1	Высокий уровень
Межличностная интолерантность к неопределенности	34,7	Средний уровень

**Рисунок 1**

*Частота проявлений различных уровней межличностной интолерантности к неопределенности среди опрошенных*



## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Далее перейдем к рассмотрению результатов, полученных при использовании опросника «Подростки о родителях». В связи с тем, что опросник предназначен для прохождения подростками, а в нашем исследовании применялся с ретроспективных позиций, установить уровень выраженности каждого фактора можно только приблизительно. При этом, исходя из полученных средних баллов, которые представлены в таблице 2, можно сделать вывод о наличии тенденции в преобладании позитивного интереса и директивности в воспоминаниях о типе воспитания родителей.

**Таблица 2**

*Средние значения показателей опросника «Подростки о родителях»*

Шкала	М
Позитивный интерес	14,7
Директивность	13,9
Враждебность	5,2
Автономность	12,5
Непоследовательность	11,1

Далее перейдем к рассмотрению результатов авторского опросника, направленного на выявление уровня выраженности директивного стиля воспитания и гиперопеки. Средние значения, полученные по шкалам, представлены в таблице 3.

**Таблица 3**

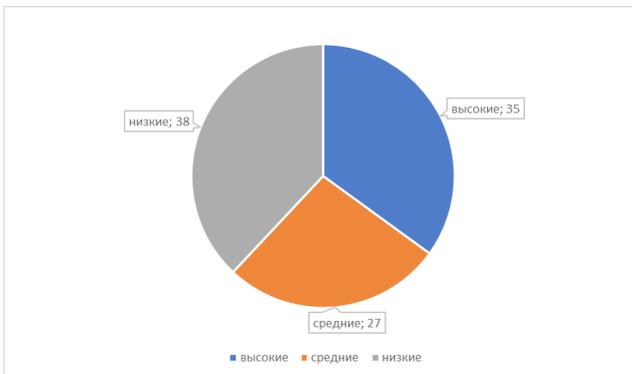
*Средние значения показателей авторского опросника*

Шкала	М	значение
Гиперопека	5,5	низкий
Директивность	9,8	высокий

Далее обратим внимание на распределение различных значений, полученных по шкалам авторского опросника. По показателю «Директивность» высокие значения получили 35% респондентов, средние значения – 27%, а низкие – 38%, что представлено на рисунке 2.

**Рисунок 2**

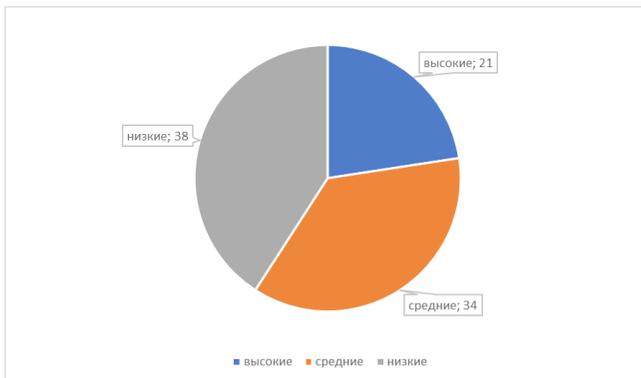
*Частота проявлений различных уровней выраженности директивности среди опрошенных*



По показателю «Гиперопека» высокие значения получили 21% респондентов, средние значения – 34%, а низкие – 45%, что представлено на рисунке 3.

**Рисунок 3**

*Частота проявлений различных уровней выраженности гиперопеки среди опрошенных*



Нами было выделено две группы, одна из которых включала респондентов с высокими показателями по проявлениям гиперопеки ( $n = 21$ ), а другая – с низкими показателями ( $n=55$ ).

Для выявления значимых различий между двумя выделенными группами нами был использован U-критерий Манна–Уитни. В результате проведенного сравнительного анализа были обнаружены статистически значимые различия по показателям межличностной интолерантности к неопределенности ( $p \leq 0,01$ ).

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Также нами были разделены две группы с низкими ( $n = 38$ ) и высокими ( $n = 35$ ) показателями директивности. В результате проведенного сравнительного анализа при помощи U-критерия Манна-Уитни статистически значимых различий по показателю межличностной интолерантности к неопределенности обнаружено не было.

Для того, чтобы выявить связь между вопросами, был применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена (непараметрический метод). В результате проведенного корреляционного анализа были получены следующие значимые корреляции, обозначенные в таблице 4.

**Таблица 4***Результаты корреляционного анализа.*

Корреляция	Сила связи	Уровень значимости	Описание
Враждебность & межличностная интолерантность	,222*	$P \leq 0,05$	Статистически значимая слабая положительная связь
Непоследовательность & межличностная интолерантность	,658**	$P \leq 0,01$	Статистически значимая средняя положительная связь

Была обнаружена положительная корреляционная связь средней силы (0,658), статистически значимая на уровне  $p = 0,01$  между шкалами непоследовательности и межличностной интолерантности. Чем больше для матери характерны резкие смены стиля общения с ребенком, недоверчивая подозрительность, отмечаемые выросшими детьми, тем больше они будут сторониться непостоянства в личном общении и стремиться к контролю в отношениях.

Также обнаружена положительная корреляционная связь слабой силы (0,222), статистически значимая на уровне  $p = 0,05$  между шкалами враждебности матери и межличностной интолерантности к неопределенности. Таким образом, межличностная интолерантность к неопределенности будет проявляться у детей тем больше, чем больше их мать была к ним агрессивно настроена и воспринимала их в качестве соперника.

**Обсуждение результатов**

Полученные нами данные говорят о существовании связи между особенностями воспитания матери и межличностной интолерантностью к неопределенности, что подтверждается также данными других исследователей.

Так, Zenasni, Besançon & Lubart (2008) говорят о существовании некоторой преемственности интолерантности к неопределенности в семье. Матери, для которых характерно проявлять межличностную интолерантность к неопределенности,

будут склоны к жесткому контролю и доминированию в общении с детьми. Для них будет свойственно использовать гиперопеку и директивность в отношениях с целью создания в них ясности и стабильности, что в свою очередь будет приводить к невозможности их детей сталкиваться с ситуациями неопределенности. В последующем подростки так же, как и их мамы, будут тяготиться сложностями в социальном взаимодействии. Allport & Kramer (1946) при описании личностей, склонных к стереотипизации, пришли к выводу, что на формирование закрытости к новому и неизвестному у детей влияет система наказаний и поощрений в родительской семье. То есть, более толерантные к неопределенности родители больше принимают своих детей, не проявляя к ним враждебности, что приводит к формированию толерантной личности.

Лифинцев, Серых & Лифинцева (2017) утверждают, что на восприятие неопределенности оказывают влияние социальные контакты. Проще переживать ситуации неопределенности в межличностном взаимодействии помогает социальная поддержка со стороны значимой личности. Поэтому формирование межличностной толерантности к неопределенности затрудняется в семьях с матерью, проявляющей враждебность и непоследовательность в воспитании. В первом случае матери априори отрицательно настроены к ребенку, он воспринимается ими скорее как соперник, а потому не заслуживает поддержки и принятия. Во втором же случае поддержка имеет место быть, но не на постоянной основе, поскольку для таких родителей будет характерна резкая смена стилей воспитания, что само по себе создаст у ребенка постоянное ощущение неопределенности отношений с матерью. При этом стоит отметить, что переизбыток социальной поддержки, особенно в форме прямых поддерживающих действий, что свойственно для гиперопеки, может также привести к формированию интолерантности.

### **Заключение**

Нами были обнаружены значимые взаимосвязи между показателем межличностной интолерантности к неопределенности у взрослых детей и особенностями воспитания матери. На развитие такой личностной особенности, как нетерпимость к неопределенности во взаимодействии с людьми, может повлиять проявление матерью гиперопеки, враждебности, а также непоследовательности в воспитании.

### **Литература**

- Белинская, Е. (2014). Неопределенность как категория современной социальной психологии личности. *Психологические исследования*, 7(36). <https://doi.org/10.54359/ps.v7i36.604>
- Бергис, Т. А. (2015). Готовность личности к переменам и толерантность к неопределенности на этапе ранней взрослости. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология*, 4, 38–42.
- Бочкарева, С. Н. (2017). Влияние детско-родительских отношений на межличностное взаимодействие старших дошкольников со сверстниками. В *Дружининские чтения: Сборник материалов XVI Всероссийской научно-практической конференции*. РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ».
- Вассерман, Л. И., Горькавая, И. А. & Ромицина, Е. Е. (2004). *Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике*. Речь.
- Злобина, М. В. (2018) Анализ конструкта межличностной интолерантности к неопределенности. *Reflexio*, 11(2), 208–220. <https://doi.org/10.25205/2658-4506-2018-11-2-208-220>
- Корнилова, Т. В. (2010) Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности. *Психологический журнал*, 31(1), 74–86.
- Леонов, И. Н. (2014). Толерантность к неопределенности как психологический феномен: исто-

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- рия становления конструкта. *Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика»*, 4, 43–52.
- Лифинцев, Д. В., Серых, А. Б. & Лифинцева, А. А. (2017). Толерантность к неопределенности в контексте социальной поддержки: гендерная специфика в юности. *Национальный психологический журнал*, 2(26), 98–105.
- Пелепчук, Л. О. & Цветкова Н. А. (2023). Взаимосвязь межличностной интолерантности к неопределённости с экзистенциальной исполненностью, социальной тревогой и фрустрированностью у студентов. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*, 1, 154–171.
- Титова, О. И. (2021). Толерантность к неопределённости в социальном взаимодействии: анализ взаимосвязей и факторной структуры. *Вестник Московского государственного областного университета*, 1, 178–197.
- Шевченко, Р. Д. (2018). Влияние детско-родительских отношений на межличностные взаимодействия подростков. В *Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сборник статей по материалам XII международной научно-практической конференции* (с. 100-105), 7(11). Ассоциация научных сотрудников «Сибирская академическая книга».
- Allport, G. W., & Kramer, B. M. (1946). Some Roots of Prejudice. *The Journal of Psychology*, 22, 9–39. <https://doi.org/10.1080/00223980.1946.9917293>
- Bochner, S. (1965). Defining intolerance of ambiguity. *Psychological Record*, 15, 393–400.
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30(1), 29–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1962.tb02303.x>
- Curley, S. P., Yates, J. F. & Abrams, R. A. (1986). Psychological sources of ambiguity avoidance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38(2), 230–256. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(86\)90018-x](https://doi.org/10.1016/0749-5978(86)90018-x)
- Milburn, T. W. & Billings, R. S. (1976). Decision-Making Perspectives from Psychology. *American Behavioral Scientist*, 20(1), 111–126. <https://doi.org/10.1177/000276427602000107>
- Zenasni, F., Besançon, M. & Lubart, T. (2008). Creativity and Tolerance of Ambiguity: An Empirical Study. *The Journal of Creative Behavior*, 42(1), 61–73. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2008.tb01080.x>

## References

- Allport, G. W., & Kramer, B. M. (1946). Some Roots of Prejudice. *The Journal of Psychology*, 22, 9–39. <https://doi.org/10.1080/00223980.1946.9917293>
- Belinsky, E. (2014). Uncertainty as a category of modern social psychology of personality. *Psychological Research*, 7(36). <https://doi.org/10.54359/ps.v7i36.604>
- Bergis, T. A. (2015). The willingness of the individual to change and tolerance to uncertainty at the stage of early adulthood. *Vector of science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 4, 38–42.
- Bochkareva, S. N. (2017). The influence of child-parent relations on the interpersonal interaction of older preschoolers with their peers. In *Druzhinin readings: Collection of materials of the XVI All-Russian Scientific and Practical Conference*. Research Center of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "SSU". (in Russ.).
- Bochner, S. (1965). Defining intolerance of ambiguity. *Psychological Record*, 15, 393–400.
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30(1), 29–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1962.tb02303.x>
- Curley, S. P., Yates, J. F., & Abrams, R. A. (1986). Psychological sources of ambiguity avoidance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38(2), 230–256. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(86\)90018-x](https://doi.org/10.1016/0749-5978(86)90018-x)
- Kornilova, N. V. (2010). A new tolerance survey-tolerance to uncertainty. *Psychological Journal*, 31(1), 74–86. (in Russ.).
- Leonov, I. N. (2014). Tolerance to uncertainty as a psychological phenomenon: the history of the formation of the design. *Bulletin of the Udmurt University. The series "Philosophy. Psychology*.

*Pedagogy*”, 4, 43–52. (in Russ.).

- Lifintsev, D. V., Serykh, A. B. & Lifintseva, A. A. (2017). Tolerance to uncertainty in the context of social support: gender specificity in youth. *National Psychological Journal*, 2(26), 98–105. (in Russ.).
- Milburn, T. W. & Billings, R. S. (1976). Decision-Making Perspectives from Psychology. *American Behavioral Scientist*, 20(1), 111–126. <https://doi.org/10.1177/000276427602000107>
- Pelechuk, L. O. & Tsvetkova, N. A. (2023). The relationship of interpersonal intolerance to uncertainty with existential fullness, social anxiety and frustration among students. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences*, 1, 154–171.
- Shevchenko, R. D. (2018). The influence of child-parent relations on the interpersonal interactions of adolescents. In *Modern Psychology and Pedagogy: problems and solutions: a collection of articles based on the materials of the XII International Scientific and Practical Conference*, 7(11), 100–105. (in Russ.).
- Titova, O. I. (2021). Tolerance to uncertainty in social interaction: Analysis of interrelations and factor structure. *Bulletin of the Moscow State Regional University*, 1, 178–197. (in Russ.).
- Wasserman, L. I. Gorky, Im. A. & Romitsin, E. E. (2004). *Parents through the eyes of a teenager: psychological diagnostics in medical and pedagogical practice*. Speech. (in Russ.).
- Zenasni, F., Besançon, M., & Lubart, T. (2008). Creativity and Tolerance of Ambiguity: An Empirical Study. *The Journal of Creative Behavior*, 42(1), 61–73. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2008.tb01080.x>
- Zlobina, M. V. (2018). Analysis of interpersonal tolerance to uncertainty. *Reflexio*, 11(2), 208–220. <https://doi.org/10.25205/2658-4506-2018-11-2-208-220> (in Russ.).

## Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

## Проблема восприятия сообщений при использовании различных символов и вариантов оформления текста в Интернет-коммуникации

Алина С. Рошчупка 

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

E-mail: [roshchupka@sfedu.ru](mailto:roshchupka@sfedu.ru)

---

### Аннотация

В данной научной статье автор исследует и анализирует проблему, связанную со сложностью трактовки сообщений в онлайн-среде. В разделе **«Введение»** представлены основные трудности, с которыми сталкиваются пользователи, когда видят смайлики, эмодзи или специфичные знаки препинания в тексте сообщений. Также внимание уделяется значимости и ценности невербальных элементов, которые заменяются в Интернет-общении упомянутыми средствами. Автор обращается как к сфере лингвоконфликтологии, так и к известной схеме А. Мехрабиана, рассматривающей процентное соотношение тона голоса, жестов, мимики, и в самой маленькой части – слов в межличностном общении. Отмечается тенденция молодежи предпочитать использовать сообщения вместо телефонных звонков. Культурный контекст использования смайликов и эмодзи также рассматривается, и автор делает попытку объяснить высокую популярность этих структур в онлайн-коммуникации. Затронут аспект цифровой этики – как формальной, так и неформальной. Упомянуты возможные решения проблемы разночтений смайликов и эмодзи. В разделе **«Результаты»** описаны результаты опроса, в котором создаёт подобие реальной переписки в Сети с использованием символа «точка», смайликов, эмодзи и просит участников описать их реакцию. Далее подробнее рассматриваются реакции дискомфорта. В разделе **«Обсуждение результатов»** автор указывает на самые часто встречающиеся значения символов и знаков препинания, таких как точка, восклицательный и вопросительный знаки, которые респонденты использовали в качестве комментариев. Обнаружены любопытные вторичные результаты в виде неиспользования точки респондентами в собственных комментариях. Особое внимание в статье уделяется общности в толковании, которая наблюдалась у большого количества участников опроса.

## Ключевые слова

онлайн-общение, онлайн-коммуникация, точка в сообщении, знаки препинания в сообщении, переписка в Интернете, трактовка сообщений, конфликты в Сети

## Для цитирования

Рощупка, А. С. (2023). Проблема восприятия сообщений при использовании различных символов и вариантов оформления текста в Интернет-коммуникации. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 21(3), 44–62. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.3.4>

Research article

UDC 159.9

<https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.3.4>

# The problem of message perception when using various symbols and text formatting options in Internet communication

Alina S. Roschupka 

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

E-mail: [roshchupka@sfedu.ru](mailto:roshchupka@sfedu.ru)

## Abstract

In this scientific article, the author explores and analyzes the problem associated with the complexity of interpreting messages in an online environment. The **Introduction** section presents the main difficulties that users face when they see emoticons, emojis or specific punctuation marks in the text of messages. Attention is also paid to the significance and value of nonverbal elements, which are replaced in Internet communication by the mentioned means. The author addresses both the field of linguoconflictology and the well-known scheme A. Mehrabian, considering the percentage of voice tone, gestures, facial expressions, and in the smallest part – words in interpersonal communication. There is a tendency of young people to prefer to use messages instead of phone calls. The cultural context of the use of emoticons and emojis is also considered, and the author makes an attempt to explain the high popularity of these structures in online communication. The aspect of digital ethics, both formal and informal, is touched upon. Possible solutions to the problem of discrepancies between emoticons and emojis are mentioned. The author cites the **results** of a survey in which he creates a semblance of real correspondence on the Web using the "dot" symbol, emoticons, emojis and asks participants to describe their reaction. Further, the reactions of discomfort are discussed in more detail. In the

section "**Discussion**" the author points out the most common meanings of symbols and punctuation marks, such as a period, exclamation and question marks, which respondents used as comments. Curious secondary results were found in the form of non-use of the dot by respondents in their own comments. Particular attention is paid in the article to the generality in interpretation, which was observed in a large number of survey participants.

## Keywords

online communication, online communication, dot in a message, punctuation marks in a message, correspondence on the Internet, interpretation of messages, conflicts in the Network

## For citation

Roschupka, A. S. (2023). The problem of message perception when using various symbols and text formatting options in Internet communication. *North-Caucasian Psychological Bulletin*, 21(3), 44–62. (in Russ.). <https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.3.4>

## Введение

Коммуникация – важнейшая сфера жизни любого индивида в виду его социальной природы. Для нас важно быть частью группы, входить в определённое сообщество, и такие социальные роли личность заполучает при помощи общения (Брудный, 1989). Древние люди разговаривали звуками, в средних веках широко распространились письма, затем, уже гораздо позже, в дело вступили радиостанции и телефоны, потом и смартфоны – человечество создавало всё более удобные способы обмена информацией.

Наконец, вместе со стремительным развитием Интернета и технологий в последние десятилетия сильно трансформировались пути передачи данных. И если обмен картинками или видео является относительно простым в восприятии и трактовке процессом, то в сфере виртуальной передачи эмоций пользователи до сих пор сталкиваются со сложностями.

Увы, виртуальная переписка хоть и упрощает процесс общения на расстоянии и делает его более удобным – теперь не нужно отправлять письмо и ждать ответа неделями – данное технологическое новшество так или иначе может поставить любого человека в неудобное положение. В текстовом общении внутри социальных сетей и мессенджеров для нас пока что недоступен важнейший компонент коммуникации – невербальный компонент (Журавлева, Растворцев, 2018). Если опереться на небызвестную формулу соотношения вербалики и невербалики в межличностной коммуникации, предложенную А. Мехрабианом, можно удостовериться, какую информационную «нагрузку» на самом деле несут жесты, мимика, тон и тембр голоса (Молчанова, 2014). На самом деле на значение произносимых слов приходится только 7% от всей межличностной коммуникации. Следовательно, форма тут выступает хранилищем данных гораздо большим, нежели содержание. Конечно, мы пытаемся возместить пробел искусственно, отправляя эмодзи, смайлики или стикеры, однако это всё ещё не исключает разночтений в толковании истинного смысла.

Важно обратить внимание, что первое поколение XXI века, так называемые центениалы, склонны в гораздо большей степени предпочитать текстовое общение звонкам (Бутарева, 2019; Демидова, Старикова, 2020). Формат переписки имеет важнейший недостаток по сравнению с разговорами по телефону: «теряется» интонация

голоса собеседника – следовательно, вероятность неверного восприятия стремится к высоким значениям.

Столкновение моделей общения старшего и молодого поколения в сети порождает множество конфликтных ситуаций. И та и другая сторона могут ощущать себя дискомфортно во взаимодействии через смс. Люди старшего возраста чаще стремятся «закончить» мысль, используя точку в конце даже самого короткого сообщения. Молодёжь может считать это как обиду или проявление агрессии. Молодые люди же, по аналогии, склонны использовать эмодзи и смайлики для того, чтобы обозначить саркастичный тон повествования, а не высказать искренние эмоции. Конечно, люди зрелого возраста даже не подозревают о такой тенденции, воспринимая слова молодого собеседника буквально.

Многие современные исследователи посвящали свои работы тематикам интернет-общения и важности невербальной стороны общения личного. Так, в своей статье, охватывающей область лингвоконфликтологии, Г. С. Иванченко обращается к идеям эпистолярного жанра: автор утверждает, что нынешняя онлайн-переписка не совместима с пониманием каноничной эпистолярности (Иванченко, 2020). Автор пишет: «Сам дух нашего эргономичного времени не предполагает той медитативности и психологической детализации, которые придавали общению на расстоянии эффект живой близости». В статье приведены основные трудности, препятствующие эффективной коммуникации в социальных сетях: недифференцированность признаков публичность/интимность, отсутствие невербальных средств коммуникации, её растянутость во времени, стилистическая сниженность речевой культуры и ослабление традиционных этических запретов для заочного общения. При обобщении всех этих факторов конфликтогенности становится возможным обозначить общий «портрет» проблем, отдаляющих онлайн-переписку от общения в реальности в своей продуктивности. Здесь Г. С. Иванченко отразила скорее ряд этических социальных проблем, принятие коих во внимание поможет нам детальнее разобраться в тематике восприятия сообщений с точки зрения каждой отдельной личности, её психологического фона во время переписки.

Эргономичность нынешнего времени достигла своеобразного предела, когда во всемирной паутине появились эмодзи. Они дополнили, а то и «переродились» из привычных смайликов, заняв первые по количеству использования позиции. Журнал «Социальная нейробиология» приводит поистине удивительные данные исследований: мозг человека воспринимает эмодзи как настоящие улыбки, что означает – психологический фон собеседника может измениться в соответствии с полученными эмодзи (Brandon, 2017). На наш взгляд, объяснить полученные результаты достаточно просто. Форма «эмодзи-человечков» и впрямь имеет схожесть с человеческим лицом: наличие глаз, рта и бровей (которые особенно сильно отвечают за выражение определённой эмоции) достаточно, чтобы пользователь считал «живые» черты, а зеркальные нейроны, как известно замешанные в эмпатических процессах, начали свою работу (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006). Мы можем утверждать следующее: человек уже проявляет эмпатию по-новому, что имеет намного большую схожесть с реальным общением, чем когда-либо ещё.

В использовании эмодзи были также замечены культурные различия. В целом, если эмодзи выступают средством передачи чувств сквозь Интернет-пространство, это достаточно логично – невербальная сторона очного общения тоже имеет культурно-специфическую коннотацию. Таким образом, например, одни из популярнейших эмодзи в российском обществе – это изображения влюблённой кошки, а в Индии – ладоней, пребывающих в молитве (Бхатнагар, 2019). Существует даже несколько

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

вариантов цвета кожи у эмодзи, изображающих жесты рук. Можно говорить о том, что данное средство передачи информации усложняется и развивается, делая экспрессивную часть коммуникации наиболее комфортной и «живой».

Е. Т. Кененбаев предложил решение проблемы разночтения смайликов и эмодзи. Им может стать создание общего международного словаря невербальных средств коммуникации с «детальным разъяснением их семантической и эмоционально-экспрессивной составляющей» (Кененбаев, 2020). Однако, несомненно, подобная работа представляется чрезвычайно трудоёмкой и обширной – она требует значительных научных сил.

Что касается смайликов, обычные «скобки» в российском обществе, вероятно, используются гораздо чаще, чем смайлики, пришедшие из азиатской культуры (Ван, 2020). Скобки, в свою очередь – это редуцированный символ «:-)», встречающийся в нынешней Интернет-среде крайне редко. Коммуникация упрощается, пользователи экономят собственное время.

Также известно, что смайлики призваны выполнять функцию членения речи, что обычно соответствует функции знаков препинания (Добриева, Харсиев, 2019). Они восполняют «эмоциональный дефицит» переписки там, где лексические значения, грамматические формы и порядок слов не могут с точностью выразить смысл.

Сейчас данных о психологической стороне коммуникации в Сети, как ни странно, гораздо больше у лингвистов, нежели у психологов. Такой факт лишь усиливает интерес к теме восприятия сообщений. И. В. Космарская рассказывает о новой функции точки как знака препинания: «Мы просмотрели более 100 различных эпизодов частной переписки – точка в конце предложения, как правило, не ставится (она однозначно не ставится в переписке детей, подростков, молодых людей). Более того, на наш вопрос, почему ее нет, все давали примерно один и тот же ответ: точка придает предложению резкость, категоричность, даже грубость и свидетельствует о нежелании продолжать разговор» (Космарская, 2021). Респонденты, проходившие опрос для нашей статьи, так же отметили для символа «точка» важную роль. Они прокомментировали: «Точка в конце (сообщения) говорит о негативных эмоциях отправителя» или «Точка в конце напрягает».

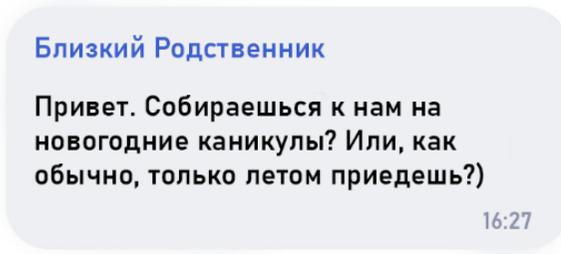
Еще одна причина, по которой собеседник может не ставить точку – так называемый «поток сознания» в переписке. Для имитации «живого» общения человек отправляет сообщения короткими предложениями так, словно это реплики в реальности. Данная тенденция присуща скорее молодёжи (Ионина, 2022). Конечно, пользователи действуют, будучи под силой впечатлений, а так как «поток сознания» может быть безграничным, а завершать каждое сообщение точкой не представляется необходимым.

Текст сообщения, написанный исключительно заглавными буквами, вероятно, тоже будет вызывать недоумение пользователей. В этике современной Интернет-коммуникации не только русскоязычных стран, но и зарубежных прописные буквы, составляющие всё предложение или полноценный текст, воспринимаются как крик и допустимы лишь в случаях, когда человек просит о помощи (Змазнева, 2018).

В нашем опросе приняли участие 40 человек в возрасте от 18 до 45 лет. Все эти люди – представители разных поколений. Участникам было предложено прочитать 10 сообщений в виде скриншотов из разных личных переписок. Скриншоты имели наиболее соответствующую реальному сообщению в социальной сети форму, что способствовало максимально эффективному погружению личности в предложенную ситуацию, сообщения имели примерно одинаковый вид (Рис.1).

**Рисунок 1**

Пример скриншота сообщения, которое было продемонстрировано респондентам



К каждому сообщению предоставлялся комментарий: кто и в каких обстоятельствах отправляет это сообщение. Далее участникам предлагалось указать, испытывают ли они комфорт. В случае, если участник пребывает в состоянии дискомфорта – его просили написать, что конкретно в тексте сообщения вызвало это чувство.

Мы столкнулись с весомым препятствием, когда респонденты обосновывали свой дискомфорт обстоятельствами, в которых сообщения были «отправлены», а не особенностями пунктуации или символами наподобие «улыбающейся скобки». Здесь большое влияние на исследование процессов восприятия оказал предыдущий опыт участников, их ценности и жизненные установки. Ведь, помещённые в гипотетическую ситуацию, они стали обращать внимание не на форму сообщения, а на его содержание. Так, например, на сообщение №1 (рис. 1) были зафиксированы такие реакции: «Чувствую себя нейтрально (близкие все рядом)», «Всему своё время, будет возможность приеду, в целом нейтрально к таким сообщениям отношусь». Можно заметить, что некоторые респонденты в целом не совсем склонны даже на время подобного «мыслительного эксперимента» отречься от нынешней жизненной ситуации и представить новые для себя обстоятельства. Как говорилось выше, другая группа участников наоборот слишком сильно транслировала свой опыт на предлагаемые сообщения. Таким образом мы получили следующие реакции: «Испытываю дискомфорт, потому что вижу упрёк в сообщении и в какой-то степени чувствую вину. Если родственник часто подобным образом общается, то шанс появления негативных эмоций выше», «Слова "как обычно" так как я стараюсь приезжать чаще, но не получается из-за весомых причин», «Придётся куда-то ехать, общаться с родственниками».

Изучив подобные результаты опроса, мы решили уделить больше внимания тем комментариям респондентов, которые напрямую относятся к дискомфорту от знаков препинания, эмодзи или смайликов.

Итак, в первом случае (опрос об эмоциональном состоянии участников в ответ на сообщение, представленное на рис. 1) 42,5% респондентов указали, что испытывают комфорт. 47,5% отметили, что испытывают дискомфорт. Остальные же респонденты не указали точно, что они испытывают, а лишь дали свой ответ в виде сообщения вопреки инструкциям. В ситуациях с другими предложенными испытываемым сообщениями эта тенденция будет, к сожалению, повторяться.

Мы разбили причины дискомфорта и их обоснование на несколько групп для удобства в виде таблицы и привели цитаты респондентов.

Таблица 1

Результаты опроса реакций дискомфорта на сообщение №1

Обоснование причин дискомфорта респондентами, критерий	Комментарии респондентов	Процент от общей реакции дискомфорта
Скобки и ирония	«Скобки — выражение иронии. Намёк на то, что редко приезжаешь».	5,3%
Скобки и скрытый смысл сообщения	«Слова "как обычно", "только" и смайлик в конце похожи на скрытое выражение недовольства»	5,3%
Скрытый смысл сообщения	«Считывается пассивная агрессия»	15,8%
	«Присутствует скрытое обвинение и манипуляция»	
Упрёк	«В сообщении есть посыл, что я что-то делаю не так всегда».	26,3%
	«Претензия»	
	«Возникло ощущение, что меня виноватят»	
	«Потому что вижу упрёк в сообщении и в какой-то степени чувствую вину. Если родственник часто подобным образом общается, то шанс появления негативных эмоций выше»	
	«Был намёк, что редко приезжаю (фраза "как обычно") в контексте упрёка»	
	«ощущение, что на меня наехали»	

Обоснование причин дискомфорта респондентами, критерий	Комментарии респондентов	Процент от общей реакции дискомфорта
Прошлый опыт	«Потому что похожие сообщения встречаются в моей жизни довольно часто»	26,3%
	«Негативные мысли, прошлый опыт»	
	«дискомфорт возникает, когда пишет близкий родственник, с которым у меня не лучшие взаимоотношения»	
	«Слова "как обычно" так как я стараюсь приезжать чаще, но не получается из-за весомых причин».	
Сарказм и ирония	«Придётся куда-то ехать, общаться с родственниками»	10,5%
	«Кажется, что человек говорит с сарказмом»	
Построение фразы	«Ощущение, что со мной общаются с сарказмом»	10,5%
	«смущает фраза «как обычно» «Странная фраза «или только летом приедешь»»	

Как можно заметить, немногие респонденты связали собственный дискомфорт с символом скобки. Однако мы не исключаем вероятности, что респонденты могли интуитивно почувствовать, что «что-то не так», именно из-за данного символа, но не перемещали это чувство в область осознания. Таким образом, только 2 человека из 19 в своих комментариях отвели особенную роль символу скобки. Они отметили, что, вероятно, в данном контексте этот символ отображает скрытую иронию. Ещё 10,5% участников почувствовали, что в диалоге используется сарказм, однако не указали, какая именно часть сообщения натолкнула на подобные мысли. Достаточно весомая часть опрошенных – 26,3% поделились, что представленное сообщение для них содержит упрёк (табл. 1). Респонденты не указали, что конкретно в сообщении вызвало такое чувство, однако мы так же не можем исключать, что это была скобка.

В следующей ситуации участникам предлагалось представить, что им прислал сообщение знакомый, с которым они давно не виделись (рис. 2).

**Рисунок 2**

Пример скриншота сообщения «от старого знакомого», которое было продемонстрировано респондентам



После прочтения данного сообщения большинство участников (92,5%) отметили, что ощущают комфорт. В отношении реакций дискомфорта получились следующие результаты (табл. 2).

**Таблица 2**

Результаты опроса реакций дискомфорта на сообщение №2

Обоснование причин дискомфорта респондентами, критерий	Комментарии респондентов	Процент от общей реакции дискомфорта
Восклицательные знаки	«восклицательные знаки немного напрягают, но я привыкла и сама частенько пренебрегаю этим».	20%
Эмоциональная окрасченность	«Слишком яркая реакция во втором предложении. Вызывает недоверие».	20%
Ситуативный дискомфорт	«Придётся куда-то выходить, собираться» «Если о встрече ранее не договаривались, то выглядит будто человек за тобой следит»	40%
Построение фразы	«Первое предложение всё же немного смущает) восприятие зависит от конкретного человека»	20%

В данном случае лишь 1 человек связал ощущение дискомфорта с использованием восклицательных знаков. Еще 1 респондент отметил своё смущение в связи с первым предложением, но не указал точно, почему. Другой респондент прокомментировал, что реакция собеседника в первом предложении представленного сообщения чересчур яркая и поэтому стимулирует подозрительность (табл. 2). Все эти комментарии, мы можем предположить, вызваны именно использованием восклицательных знаков.

В ситуации №3 мы решили осознанно повысить градус возможного дискомфорта, увеличив количество символов скобок в несколько раз (рис. 3). Участники должны были представить, что они опубликовали новое фото в социальных сетях. Далее им пишет человек из их группы или коллектива, однако респонденты с ним не так уж и близки.

### Рисунок 3

Пример скриншота сообщения с увеличенным количеством скобок, которое было продемонстрировано респондентам

Загадочный незнакомец

Вот это фотка)))) Просто  
огонь))))))))))

18:18

В представленном случае почувствовали себя комфортно 80% от общего числа респондентов. Относительно ощущения дискомфорта даны следующие комментарии (табл. 3).

### Таблица 3

Результаты опроса реакций дискомфорта на сообщение №3

Обоснование причин дискомфорта респондентами, критерий	Комментарии респондентов	Процент от общей реакции дискомфорта
Скобки	«Меня пугают эти скобки. Чувствуется наигранность»	14,3%

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Обоснование причин дискомфорта респондентами, критерий	Комментарии респондентов	Процент от общей реакции дискомфорта
Издёвка	«Кажется, что человек издевается надо мной и использует сарказм»	42,9%
	«Возможно это стёб»	
Ситуативный дискомфорт	«Думаю, что надо мной издеваются»	42,9%
	«Если мы не близки, такое выражение восторга выглядит как будто человек не очень думал, как оно может быть воспринято получателем»	
	«Неловко от подобного»	
	«Слишком много эмоций от одной фотографии»	

Лишь 1 респондент отметил связь между ощущением личного дискомфорта и наличием большого количества скобок. Остальные испытывавшие чувство дискомфорта респонденты интуитивно почувствовали саркастичный тон или издёвку в сообщении, но не указали, чем это объясняется (табл. 3). Мы также можем смело предположить, что наличие такого количества символа «скобка» заставило респондентов ощущать дискомфорт.

Сообщение №4 отличалось от остальных предыдущих. Предлагая его респондентам, мы преследовали цель удостовериться в неоднозначности трактовки точки. Участнику было необходимо представить, что он получил следующее сообщение от начальника на работе или преподавателя (рис. 4).

**Рисунок 4**

*Пример скриншота сообщения с точками в конце предложений, которое было продемонстрировано респондентам*

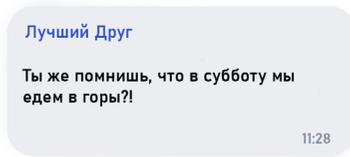


Лишь 37,5% опрошенных отметили, что испытывают комфорт. Данная цифра гораздо ниже, чем в предыдущих ситуациях. Возможно, такая реакция связана с высокой эмоциональной напряженностью заданных условий, при которых сообщение было отправлено. Итак, на присутствие дискомфорта указали 25 человек. Только 8% опрошенных акцентировали внимание на символе точки. В основном респонденты связали собственный дискомфорт с напряжённой ситуацией, предложенной в сообщении, чувствами стыда и долга.

Сообщение №5 повествует о договорённости респондента устроить поездку в горы с другом (рис. 5). Наиболее интересной для нас реакцией выступила реакция на сочетание вопросительного и восклицательного знаков.

### Рисунок 5

*Пример скриншота сообщения с сочетанием вопросительного и восклицательного знаков, которое было продемонстрировано респондентам*



37 опрошенных человек указали, что чувствуют себя комфортно. Остальные не связали напрямую дискомфорт со знаками препинания в сообщении (табл. 4).

### Таблица 4

Результаты опроса реакций дискомфорта на сообщение №5

Обоснование причин дискомфорта респондентами, критерий	Комментарии респондентов	Процент от общей реакции дискомфорта
Эмоциональная окрашенность	«Ощущение, что на меня кричат через переписку»	33,3%
Упрёк	«Такое ощущение, что человек пытается сделать меня виноватым» «лишний раз указывает мне на то, что в его понятии я безответственный»	66,7%

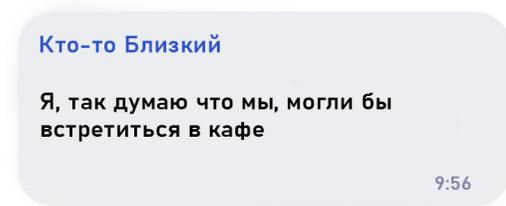
## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Однако высказывание одного из респондентов «ощущение, что на меня кричат через переписку» даёт основание полагать, что именно знаки препинания повлияли на это ощущение – ни построение фразы, ни сама фраза не выходят на наш взгляд за рамки среднестатистического общения.

Ситуация №6: респонденту нужно представить, что он долго не мог решить, куда пойти с близким человеком. Собеседник отправляет следующее сообщение (рис. 6).

**Рисунок 6**

*Пример скриншота сообщения от близкого человека, которое было продемонстрировано респондентам*



Ощущение комфорта от сообщения заметили 85% опрошенных. 6 человек дали комментарии о том, почему они испытали дискомфорт (табл. 5).

**Таблица 5**

Результаты опроса реакций дискомфорта на сообщение №6

Обоснование причин дискомфорта респондентами, критерий	Комментарии респондентов	Процент от общей реакции дискомфорта
Знаки препинания	«Испытываю дискомфорт от орфографии»	66,7%
	«Пунктуация!!»	
	«Дискомфорт от пунктуации»..	
Ситуативный дискомфорт	«Знаки препинания»	33,3%
	«Выглядит, как будто человек не очень хочет встретиться»	
	«Не спросил моего мнения»	

4 испытавших дискомфорт от сообщения человека из б связали свои негативные чувства с неверной пунктуацией собеседника (табл. 5). Следовательно, даже неполные знания правил русского языка могут стать барьером в переписке.

К сообщению №7 были дана следующая инструкция: «Ваш друг заболел и лежит дома. Вы говорите, что зайдёте к нему и спрашиваете, нужно ли ему что-то в магазине» (рис. 7). К нашему удивлению, лишь 30% участников указали, что испытывают чувство комфорта от сообщения ниже.

### **Рисунок 7**

*Пример скриншота сообщения от лучшего друга, которое было продемонстрировано респондентам*



Дискомфорт и другие негативные чувства обнаружили 28 участников опроса из 40.

Резко увеличилось количество респондентов, связывающих собственное ощущение дискомфорта с символом многоточия. Стоит обратить внимание, какой большой процент участников предположили, что их собеседник что-то скрывает или врёт. Возможно, подобные мысли возникли от использования символа «многоточие».

Далее, в ситуации №8, респондентам нужно было представить, что каждого из них объединили в один проект с одноклассником или коллегой (рис. 8). 34 участника (или 85% испытуемых) ответили, что чувства от сообщения скорее относились к чувствам комфорта. 2 человека, к сожалению, не смогли представить себя в данной ситуации в полной мере: «Смотря какой одноклассник. Люди разные бывают. Нельзя однозначно сказать», «для меня проще самому написать такое сообщение».

### **Рисунок 8**

*Пример скриншота сообщения от коллеги или одноклассника, которое было продемонстрировано респондентам*



## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Чувство дискомфорта испытали 10% от всех опрошенных (табл. 6).

**Таблица 6**

Результаты опроса реакций дискомфорта на сообщение №8

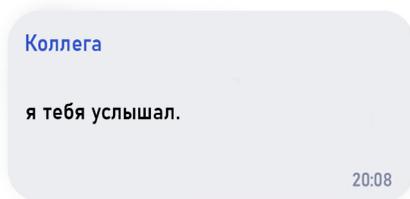
Обоснование причин дискомфорта респондентами, критерий	Комментарии респондентов	Процент от общей реакции дискомфорта
Событие произошло против воли	«я испытываю дискомфорт, т.к. мне не очень нравится работать в команде (имеется ввиду команда из людей, с которыми я не особо близко общаюсь)»  «А меня спросить хочу ли я этим заниматься»  «Не люблю совместные работы»	75%
Новая задача	«Тревога из-за появления новой задачи, в стихийном плане»	15%

Итак, ни один из опрошенных, почувствовавших дискомфорт, не отметил осторожность к эмодзи. Респондентов беспокоила в основном перспектива работы в команде (табл. 8).

Ситуация №9: участнику предлагалось представить, что он попросил своего коллегу по работе или учёбе сделать кое-что несложное для респондента (рис. 9). Чувство комфорта от следующего сообщения ощутили только 52,5% - немного больше половины всех участников.

**Рисунок 9**

*Пример скриншота сообщения от коллеги с точкой в конце предложения, которое было продемонстрировано респондентам*



А вот дискомфорт от фразы почувствовали 18 человек, что разительно отличается от результатов опросов реакций на прошлые сообщения.

22,2% участников обратили внимание на присутствие точки и указали её как фактор генезиса дискомфортных чувств. Еще один человек связал дискомфорт с символом точки и фразой в принципе. Большая группа опрошенных заявила, что сообщение выглядит как проявление недовольства и нежелание выполнять просьбу (табл. 9). Мы предполагаем, что данная фраза могла вызвать похожие мысли, будучи употреблённой при очном общении. Однако, возможно, её использование в онлайн-пространстве (когда эмоции собеседника считать труднее, как мы писали выше), завершённое символом точки, воспринимается как особая резкость и агрессивность.

В заключительной ситуации мы предложили респонденту представить, что его младший брат собирается отметить день рождения и делится ожиданиями с респондентом (рис. 10). Комфорт при этом ощутили 87,5% участников. 1 человек не смог представить для себя гипотетическую ситуацию.

### Рисунок 9

Пример скриншота сообщения от «младшего брата», которое было продемонстрировано респондентам

Младший Брат

Кажется, мой день рождения пройдёт весело :)

13:55

10% отметили, что для них ситуация ощущается как дискомфортная.

### Таблица 7

Результаты опроса реакций дискомфорта на сообщение №10

Обоснование причин дискомфорта респондентами, критерий	Комментарии респондентов	Процент от общей реакции дискомфорта
Сарказм	«Нужно уточнить сарказм это или нет»	25%

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Обоснование причин дискомфорта респондентами, критерий	Комментарии респондентов	Процент от общей реакции дискомфорта
Противоположный смысл сообщения	«В нашей культуре такие сообщения часто значат противоположное»	25%
Ситуативный дискомфорт	«Современные подростки склонны к курению и употреблению алкоголя. Мне придётся следить за ними»	25%
Неопределённость	«Испытываю неопределённость»	25%

Итак, мнения у испытавших дискомфорт разделились. Как минимум 2 человека указали на скрытый смысл сообщения – сарказм или иронию (табл. 7). Мы можем предположить, что символ улыбающегося «смайлика» исказил восприятие обычного сообщения.

## Обсуждение результатов

Таким образом, 40 опрошенных человек поделились с нами своими представлениями о 10 различных сообщениях. Как было сказано ранее, нашему тщательному вниманию подверглись те комментарии респондентов, которые отображали дискомфорт от прочтения того или иного сообщения. Из этого следует, что достаточно небольшой процент участников (от 2,5 до 15% всех опрошенных) непосредственно связывают собственные отрицательные чувства с использованными знаками препинания, эмодзи или скобками. Более того, от 2,5 до 17,5% участников так же отмечали, что сообщения содержат скрытый (противоположный) смысл, сарказм или издёвку, однако не подтверждали свои догадки наличием тех или иных символов.

При опросе мы также получили вторичные результаты. Достаточно любопытно заметить, что абсолютное большинство участников не ставили точки в своих комментариях. Мы можем предположить, что такое явление либо обусловлено новейшей онлайн-этикой, либо связано с самой формой Google-опроса, где вид строк для записи как будто сам собой предполагает короткие и быстрые ответы, не требующие «завершения» символом точки.

Удивительно, но респонденты давали символам и знакам препинания в сообщениях примерно одинаковую трактовку. Таким образом они утверждали, что точка передаёт собеседнику резкость и грубость, многоточие – недосказанность, скобки –

сарказм, а восклицательные знаки – повышенный тон голоса. Соответственно, можно сделать вывод, что в нынешнее время символы и знаки препинания несут особый, порой неочевидный подтекст. Существует негласный «язык», с помощью которого часть онлайн-аудитории может переводить символы и знаки препинания – соответствующая тенденция сложилась достаточно чётко.

## Литература

- Брудный, А. А. (1989). *Понимание и общение*. Знание.
- Бутарева, Т.С. (2019). Взаимосвязь времяпровождения подростками в сети интернет с формированием у них социальной тревожности. В *Инновационное развитие: потенциал науки и современного образования: сборник статей V Международной научно-практической конференции*.
- Бхатнагар, М. (2019). Общение без слов – возрастающий тренд в виртуальном общении. *Русское слово в многоязычном мире: Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ*, Нур-Султан, Казахстан.
- Ван, С. (2020). Графические символы как способ передачи эмоций в русском и китайском интернет-языках. В *В мире русского языка и русской культуры: сборник тезисов IV Международной студенческой научно-практической конференции*. Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина.
- Демидова, Е. Е. и Старикова, А. В. (2020). *Влияние процесса цифрофикации на нормы и девиации современной молодёжной среды*. Ежегодная богословская конференция православного Свято-тихоновского гуманитарного университета.
- Харсиев, К. С., Добриева, З. И. (2019). *Лингвистические особенности смс-сообщений*. *Lingua-Universum*, 2, 49–51.
- Журавлева, В. В., Растворцев, В. А. (2018). Особенности межличностной коммуникации в Интернете. В *Актуальные проблемы общей теории языка, перевода, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам межвузовской студенческой научно-практической конференции*. Москва.
- Змазнева, О. А. (2018). Коммуникативное пространство соцсетей начала XXI в.: файлы образов и потоки сознания. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: "Философские науки"*, 3(27), 16–22.
- Иваненко, Г. (2020). Коммуникация в социальной сети: факторы конфликтности. *Юрислингвистика*, 18(29), 21–25. [https://doi.org/10.14258/leglin\(2020\)1805](https://doi.org/10.14258/leglin(2020)1805)
- Ионина, А. А. (2022). Цифровой этикет: особенности деловой переписки в мессенджере WhatsApp. В *Человек в фокусе лингвистики, литературоведения и языкового образования: международный сборник научных трудов по лингвистике, литературоведению, лингводидактике* (С. 21–30). Языки Народов Мира.
- Кененбаев Е. Т. (2020). Изменение взаимодействия невербальных и вербальных средств коммуникации в социальной сети интернета. *Ўзбекистонда хорижий тиллар*, 2(31), 80–90. <https://doi.org/10.36078/1588575386>
- Космарская, И. В. (2021). Формирование строевых элементов письменной интернет-речи (на материале смайлика и эмодзи). *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*, 3(845), 110–120.
- Молчанова, Г. Г. (2014). Когнитивная невербалика как поликодовое средство межкультурной коммуникации: кинесика. *Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 2, 13–30.
- Brandon, J. (2017). *The Surprising Reason Millennials Check Their Phones 150 Times a Day*. URL: <https://www.inc.com/john-brandon/science-says-this-is-the-reason-millennials-check-their-phones-150-times-per-day.html>
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *Mirrors in the brain: About the mechanisms of joint action and empathy*. Raffaello Cortina Editore.

## References

- Bhatnagar, M. (2019). Communication without words is a growing trend in virtual communication. In *Russian word in a multilingual world: Materials of the XIV MAPRYAL Congress*, Nur-Sultan, Kazakhstan.
- Brandon, J. (2017). *The Surprising Reason Millennials Check Their Phones 150 Times a Day*. URL: <https://www.inc.com/john-brandon/science-says-this-is-the-reason-millennials-check-their-phones-150-times-per-day.html>
- Brudny, A. A. (1989). *Understanding and communication*. Knowledge.
- Butareva, T.S. (2019). The relationship between teenagers spending time on the Internet and the development of their social anxiety, in *Innovative development: the potential of science and modern education: collection of articles of the V International Scientific and Practical Conference*.
- Demidova, E. E. and Starikova, A. V. (2020). *The influence of the digitalization process on the norms and deviations of the modern youth environment*. Annual theological conference of the Orthodox St. Tikhon's Humanitarian University.
- Ionina, A. A. (2022). Digital etiquette: features of business correspondence in the WhatsApp messenger. In *Man in the focus of linguistics, literary criticism and language education: an international collection of scientific works on linguistics, literary criticism, linguodidactics* (pp. 21-30). Languages of the Peoples of the World.
- Ivanenko, G. (2020). Communication in a social network: conflict potential factors. *Jurilinguistics*, 18(29), 21–25. [https://doi.org/10.14258/leglin\(2020\)1805](https://doi.org/10.14258/leglin(2020)1805)
- Kenenbaev E. T. (2020). Changing the interaction of nonverbal and verbal means of communication in the Internet social network. *Ozbekistonda Khorizhiy Tilar*, 2(31), 80–90. <https://doi.org/10.36078/1588575386>
- Kharsiev, K. S., Dobrieva, Z. I. (2019). Linguistic features of SMS messages. *Lingua-Universum*, 2, 49–51.
- Kosmarskaya, I. V. (2021). Formation of the building blocks of written Internet speech (based on emoticons and emojis). *Bulletin of Moscow State Linguistic University. Humanities*, 3(845), 110–120.
- Molchanova, G. G. (2014). Cognitive nonverbals as a polycode means of intercultural communication: kinesics. *Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, 2, 13–30.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *Mirrors in the brain: About the mechanisms of joint action and empathy*. Raffaello Cortina Editore.
- Wang, S. (2020). Graphic symbols as a way of conveying emotions in Russian and Chinese Internet languages. In *The world of the Russian language and Russian culture: collection of abstracts of the IV International Student Scientific and Practical Conference*. State Institute of Russian Language named after. A.S. Pushkin.
- Zhuravleva, V. V., Rastvortsev, V. A. (2018). Features of interpersonal communication on the Internet. In *Current problems of the general theory of language, translation, intercultural communication and methods of teaching foreign languages: a collection of articles based on materials from an interuniversity student scientific and practical conference*. Moscow.
- Zmazneva, O. A. (2018). Communicative space of social networks at the beginning of the 21st century: image files and streams of consciousness. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: "Philosophical Sciences"*, 3(27), 16–22.

## Информация о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Научный обзор

УДК 159.96

<https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.3.5>

## Проявление академического стресса у студентов: теоретические аспекты исследования

Марина В. Сёмина<sup>1</sup> , Елена П. Фёдорова<sup>2,3\*</sup> 

<sup>1</sup> Забайкальский государственный университет, Чита, Российская Федерация

<sup>2</sup> Российский университет транспорта (МИИТ)», Москва, Российская Федерация

<sup>3</sup> Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация

\*Почта ответственного автора: [epfedorova@mail.ru](mailto:epfedorova@mail.ru)

---

### Аннотация

В статье представлен теоретический анализ зарубежных и отечественных исследований психологического феномена стресса. С опорой на классическую теорию стресса, культурно- исторический и деятельностный подходы к пониманию природы стресса, авторы резюмируют результаты изучения стресса и стрессоустойчивости, показывается современное состояние проблемы стресса и возможности исследования академического стресса с опорой на методологическую традицию отечественной науки. Раскрывается понятие академического стресса, указываются детерминанты его формирования у обучающихся в образовательной среде вуза. Новизна и оригинальность авторского замысла состоит в предложении понимания и раскрытия сущности академического стресса с позиции идей самоорганизации, актуализации задач высшей школы в направлении психологической профилактики : с одной стороны – формирование у студента стратегий совладающего поведения, жизнестойкой, стрессоустойчивости в условиях высоких требований качества обучения, с другой стороны – осознание обучающимися периодов стрессового напряжения во взаимосвязи с кризисными ситуациями, переживаемыми личностью и на этой основе активизация функции психологической поддержки обучающихся в освоении учебно-профессиональной деятельности как ведущей в юношеском возрасте. Предпринимается попытка обобщить ключевые признаки проявления академического стресса у студентов вузов с учетом их индивидуальных психологических особенностей: академический стресс характеризуется как негативное психическое состояние обучающегося (в ситуациях переживания давления или угрозы извне), при

котором субъективно трудно или невозможно эффективно осуществлять учебно-профессиональную деятельность. В условиях длительного и интенсивного эмоционального напряжения, вызванного стресс-фактором, жизненная ситуация не осознается личностью как управляемая, при этом возможна потеря способности к самоконтролю состояния, ухудшение показателей жизнедеятельности. Актуализируется необходимость психологической профилактики в вузе, оказание консультативной помощи студентам, переживающим академический стресс, в целях осознания собственного состояния здоровья и выработки адекватных стратегий совладающего поведения.

### Ключевые слова

стресс, студенты, учебно-профессиональная деятельность, стрессоген, напряженность, академический стресс, психологическая система

### Для цитирования

Сёмина, М. В., Фёдорова, Е. П. (2023). Проявление академического стресса у студентов: теоретические аспекты исследования. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 21(3), 63–74. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.3.5>

---

Scientific review

UDC 159.96

<https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.3.5>

## Manifestation of academic stress in students: theoretical aspects of the study

Marina V. Semina<sup>1</sup> , Elena P. Fedorova<sup>2,3\*</sup> 

<sup>1</sup> Zabaikalsky State University, Chita, Russian Federation

<sup>2</sup> Russian University of Transport, Moscow, Russian Federation

<sup>3</sup> Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

\*Corresponding author: [epfedorova@mail.ru](mailto:epfedorova@mail.ru)

---

### Abstract

The article presents a theoretical analysis of foreign and domestic studies of the psychological phenomenon of stress. Based on the classical theory of stress, cultural,

historical and activity approaches to understanding the nature of stress, the authors summarize the results of the study of stress and stress resistance, show the current state of the problem of stress and the possibilities of studying academic stress based on the methodological tradition of domestic science. The concept of academic stress is revealed, the determinants of its formation among students in the educational environment of the university are indicated. The novelty and originality of the author's plan lies in the proposal for understanding and revealing the essence of academic stress from the position of ideas of self-organization, updating the tasks of higher education in the direction of psychological prevention: on the one hand, the formation of student strategies for coping behavior, resilience, stress resistance in conditions of high demands on the quality of education, with on the other hand, students are aware of periods of stressful tension in connection with crisis situations experienced by the individual and, on this basis, the activation of the function of psychological support for students in mastering educational and professional activities as leading ones in adolescence. An attempt is made to summarize the key signs of academic stress in university students, taking into account their individual psychological characteristics: academic stress is characterized as a negative mental state of a student (in situations of experiencing pressure or threat from the outside), in which it is subjectively difficult or impossible to effectively carry out educational and professional activities. In conditions of prolonged and intense emotional stress caused by a stress factor, the life situation is not perceived by the individual as manageable, and there may be a loss of the ability to self-control the state and a deterioration in vital signs. The need for psychological prevention at the university is being updated, providing advisory assistance to students experiencing academic stress in order to understand their own health status and develop adequate strategies for coping behavior.

## Keywords

stress, students, educational and professional activities, stressogen, tension, academic stress, psychological system

## For citation

Semina, M. V., Fedorova, E. P. (2023). Manifestation of academic stress in students: theoretical aspects of the study. *North-Caucasian Psychological Bulletin*, 21(3), 63–74, <https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.3.5>

## Введение

В современном российском обществе становится наиболее востребованным специалист, способный, наряду с осуществлением эффективной деятельности по специальности, регулировать свое психоэмоциональное состояние, нивелировать возможное негативное действие различных агентов среды и при этом сохранять высокий уровень работоспособности.

Проблема исследования стресса в психологии во многом зависит от тех методологических установок, которые определяют позицию исследователя (Бохан, 2008). Среди направлений изучения стресса можно выделить: психофизиологические (И. П. Павлов, Г. Селье и др.); информационные теории стресса (В. П. Смирнов и др.); теории личности и концепции жизнестойкости, рассматривающие психологические механизмы совладающего поведения личности (Г. Айзенк, Л. Н. Собчик, С. Мадди,

Д. А. Леонтьев) и другие. Различные методологические основы вносят специфику в толкование сути феномена. Так, с позиций деятельностного подхода стресс определяется как состояние психического напряжения, возникающего у человека в процессе деятельности в наиболее сложных, трудных условиях как повседневной жизни, так и при особых обстоятельствах (Бодров, 1995; Наенко, 1976).

Цели и задачи исследования состоят в экстраполяции положений классической теории стресса в контексте культурно- исторического и деятельностного подхода к анализу проблематики психологического стресса, анализе теоретико-методологических направлений исследований проблемы академического стресса с учетом условий образовательной среды высшего учебного заведения в работах современных авторов; предложений собственного определения исследуемого феномена, а также ключевых положений для описания вариантов его проявления у обучающихся в вузе.

## Теоретическое обоснование

Термин «стресс» возник в научной теории и практике в начале XX века и интерпретировался как психофизиологическая реакция организма на влияние внешнего фактора, вызывающего патологическое изменение (У. Кэннон, Р. Лазарус). В работах Г. Селье и его учеников, представивших первоначальное толкование стресса, звучит понимание стресса как неспецифической реакции организма, «общего адаптационного синдрома», стереотипного ответа организма, имеющего приспособительную функцию в ответ на любое воздействие (стрессоген) (Селье, 2002).

Обозначим основные положения теории стресса, значимые в нашем исследовании. В классическом определении термин «стресс» означает реакцию (ответ) человеческого организма на различные внешние и внутренние воздействия, вызывающие нарушение привычного состояния (гомеостаза). Известна стадийная динамика протекания реакции стресса (от фазы тревоги или шока при первом столкновении с стрессогеном внешней или внутренней природы, последующая мобилизация всех ресурсов организма, в первую очередь, сложных физиологических реакций, до фазы сопротивления или адаптации, когда организму удается справиться со стрессогенами, совладать со стрессогеном).

Достаточно часто динамика стресса ограничивается указанными двумя фазами, и в благополучном варианте наступает успешное преодоление личностью сложной ситуации. Но при особых обстоятельствах, связанных с длительным и/или острым стрессом, может наступить третья стадия – истощение (ресурсов). В этот период человек хуже сопротивляется воздействию новых атак стрессогенов, увеличивается опасность заболеваний, в том числе психосоматических. Сигналы тревоги локализуются «внутри», на фоне истощения адаптационной энергии. На стадии, когда личных ресурсов человека недостаточно, необходима внешняя поддержка систем адаптации (психологическая и психотерапевтическая), либо устранение стрессора путем пересмотра жизненных целей и отказа от желаемого результата, снижения амбиций, а также подключения ресурса других людей для решения задачи. При достаточно сильных и частых стрессах в реакцию организма дополнительно вовлекаются эндокринные системы, что является сигналом еще более разрушающего воздействия на здоровье человека (Селье, 2002).

Хронология и интенсивность каждой стадии проживания стресса связана как с уровнем резистентности организма, так и с длительностью и интенсивностью воздействия актуального стрессора. Ответной реакцией организма на стрессоры является активация стресс-реализующей и стресс-лимитирующей системы. В каче-

стве одного из важных механизмов стресс-индуцированной реакции, как считают В. М. Воробьев, В. А. Шаповал, выступает активация симпатической нервной системы, которая способна «вмешиваться» в «особо опасные ситуации» при возникновении большого потока стрессовых импульсов и подготавливает организм к «борьбе или бегству» (Воробьев и Шаповал, 2008).

Психологическую составляющую преодоления стресса обычно рассматривают на уровне стресс-реакции и совладающего поведения или копинг-реакций. При их согласованной активности обратная связь организма будет адекватна стабилизирующей реакции по силе и продолжительности, это так называемый биологически положительный стресс. При снижении интенсивности стресс-лимитирующей системы сохранение гомеостаза будет недостаточным (стадия биологически негативного стресса или дезадаптации) с прогнозируемым переходом в последующую стадию устойчивой патологии (биологически отрицательный стресс) (Бохан, 2008; Воробьев и Шаповал, 2008; Gadzella, 1991).

В дальнейшем проблема стресса на протяжении XX столетия достаточно полно исследовалась как в зарубежной, так и в отечественной психологии. В частности, на разных этапах научного творчества к ней обращались Л. Леви, Ч. Д. Ладанов, Н. Д. Левитов, В. А. Ганзен, Р. Лазарус, К. Е. Изард, Л. Г. Дикая, Т. А. Немчин, Н. И. Наенко, К. В. Судаков, В. А. Бодров и др. (Бохан, 2008; Воробьев и Шаповал, 2008; Селье, 2002; Seaward, 2011). В работах исследователей выделяются следующие виды стресса: эмоциональный, внутриличностный, межличностный, личностный, семейный, профессиональный, экологический, финансовый, информационный, учебный, посттравматический, общественный и другие.

В работах Н. И. Наенко в ключе деятельностного подхода к пониманию природы стресса показано, что при рассмотрении проблемы стресса его истоки ищут внутри субъекта, обращая внимание на качество связи субъекта и деятельности. Стресс определяется автором как особое психическое состояние, которое является своеобразной формой отражения субъектом сложной, экстремальной ситуации жизнедеятельности, в которой он находится (Наенко, 1976).

В логике культурно-исторического подхода «стресс рассматривается не просто как реакция борьбы на стрессоры как условия среды... это не только субъективное состояние беспокойства и тревоги, вызванное восприятием и оценкой ситуации или объекта как угрозы его витальным и личностным потребностям», – пишет Т. Г. Бохан, – это невозможность «психологической системы быть открытой и устанавливать соответствие себя с элементами среды» (Бохан, 2008, с. 20). Развивая взгляды авторов культурно-исторической концепции, нам представляется важным отметить сущностью психологического стресса невозможность психологической системы быть в режиме саморазвития и самореализации «здесь и сейчас», актуализацию переживания трудностей жизненного самоосуществления (Бохан, 2008; Федорова, Семина, Артюхова и Екинцев, 2021).

По своей природе стрессогенные раздражители могут быть самыми различными: физическими, химическими, биологическими, информационными, психогенными и эмоциогенными. Некоторые из них имеют конвергентную основу, например, академический стресс, исследуемый нами, включает информационную, психогенную и эмоциогенную составляющие. Общее название перечисленных стрессогенов – социальные стрессоры или стрессоры 2-й группы. Их качественное своеобразие в привязке к ситуациям межличностного взаимодействия, возможность быть выраженными количественно по результатам диагностики и быть описанными

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

качественно в ходе интерпретации полученных значений. Современная социальная ситуация увеличивает риски стрессовых воздействий именно этой группы, тогда как действие стрессоров 1-й группы, показывающих фрустрацию витальных потребностей организма, в развитых странах постепенно теряет свою актуальность (Бодров, 1995; Селье, 2002; Gadzella, 1991; Goff, 2011; Seaward, 2011).

В период адаптации студентов к обучению в вузе нередко проявляются противоречия, детерминирующие трудности освоения учебно-профессиональной деятельности как ведущей в юношеском возрасте. Ученые отмечают, что период обучения в вузе является одним из самых интеллектуально и эмоционально напряженных видов деятельности (Захаренко и Кулько, 2017; Матюшкина, 2016; Нефедова, 2019). Учебная деятельность вызывает психическое напряжение, связанное с эмоциональными переживаниями на экзаменах, с необходимостью достижения поставленных целей, с соперничеством в студенческой среде, трудными жизненными ситуациями и отношениями в студенческом коллективе, конфликтными отношениями, невозможностью справиться с большими объемами учебной нагрузки, дефицитом времени. Наиболее ярко для большинства студентов психическое напряжение проявляется при прохождении рубежного контроля текущей и промежуточной аттестации. Исследования показывают, что высокий уровень академического и интерперсонального стресса у студентов-первокурсников коррелирует с эмоциональной дезадаптацией и высокой степенью суицидального риска (Захаренко и Кулько, 2017, с. 50; Матюшкина, 2016). Таким образом, проблема академического стресса в студенчестве достаточно актуальна.

Как показывает теоретический анализ, проблема академического (учебного, экзаменационного) стресса обучающихся в вузе все чаще становится предметом научной рефлексии. Его выделение из общей и прикладной теории стресса произошло сравнительно недавно, в конце XX века. В настоящий период отсутствует единое определение академического стресса. Так, Т. А. Захаренко и Е. И. Кулько определяют его как психическое состояние напряженности, инициированное отношениями личности в образовательной среде, когда градус негативного воздействия превышает приспособительные средства индивида (Захаренко и Кулько, 2017). Авторы пишут, что условиями, обуславливающими возникновение академического стресса, являются: недостаточное количество или низкое качество отдыха, негативные физиологические обстоятельства, присутствие у студента задолженностей и низкий уровень успеваемости, несформированные умения разумного планирования и распределения времени, излишняя учебная перегрузка, недовольство выбранной специальностью, утрата заинтересованности к учебе или отдельным ее составляющим, конфликты с однокурсниками и преподавателями (Захаренко и Кулько, 2017).

Авторы исследований академического стресса в ходе анализа проявления академического стресса выделяют четыре группы: поведенческие (стремление заниматься чем угодно, лишь бы не готовиться к экзамену; ухудшение сна и снижение аппетита; избегание малейшего напоминания об учёбе и т.д.); интеллектуальные (ухудшение сна, кошмары; снижение показателей памяти; рассеянность и т.д.); эмоциональные (чувство общего недомогания; страх; неуверенность; тревога; раздражительность и т.д.); физиологические (головные боли; тошнота; напряжение мышц; углубление и учащение дыхания и т.д.) (Воробьев и Шаповал, 2008; Захаренко и Кулько, 2017; Нефедова, 2019; Clinciu & Cazan, 2014; Gadzella, 1991).

В понимании сущности академического стресса существует явное противоречие между неоднократно показанными при нем рисками соматизации по иммунологическим, нейроэндокринным, физиологическим и психологическим параме-

трам и противоположными взглядами на академический стресс как нормативный. Сторонники второй позиции пишут, что сама по себе академическая деятельность нейтральна, при этом частная учебно-профессиональная ситуация имеет субъективное значение, для каждого человека она носит неповторимый, уникальный личный смысл. То, что для одного является тяжелой психотравмирующей ситуацией, для другого может выступать в качестве житейской неприятности или же вообще нейтрального события. Стрессовые нагрузки контрольных испытаний легко компенсируются последующим отдыхом и сменой деятельности и общения (Воробьев и Шаповал, 2008; Захаренко и Кулько, 2017). На сегодняшний день практически отсутствует количественное описание симптомов соматизации при экзаменационном стрессе, хотя соматические симптомы острой экзаменационной (ситуативной) тревоги периодически фиксируются авторами (Захаренко и Кулько, 2017; Матюшкина, 2016; Нефедова, 2019; Федорова, Семина, Артюхова и Екинцев, 2021).

Значительное число публикаций начала XXI века обращено к переживанию академического стресса студентами-медиками и спортсменами, а также курсантами вузов. Фокус внимания ученых, в традициях психофизиологии, связан с развитием (осложнением течения) различных заболеваний или достижением пороговых значений функционирования сердечно-сосудистой, опорно-двигательной, дыхательной систем (М. В. Ющук, Д. А. Авчинникова, М. С. Сергеева, Е. Н. Глазкова, С. С. Ляпина, О. Г. Барина, А. С. Букеева, В. П. Риклефс, В. Р. Долгих, А. В. Попова, А. С. Клыбан, В. Н. Фидиркина, Е. Н. Николаева, И. П. Балмасова, Е. В. Ипполитов, М. В. Шарипова, Н. П. Алексеева, Д. А. Толмачёв и др.) (Бодров, 1995; Захаренко и Кулько, 2017; Goff, 2011). В их трудах анализировались индикаторы и динамика протекания академического стресса, предлагались способы оптимизации образовательных программ, анализировались приемы психической саморегуляции в период экзаменационных испытаний, рассматривалась взаимосвязь проживания академического стресса и психическое благополучие личности обучающегося. Существуют в этом ряду тематические исследования психофизической природы стресса. В частности, показано, что академический стресс может существенно прогрессировать развитие психосоматических заболеваний (Бодров, 1995; Захаренко и Кулько, 2017; Матюшкина, 2016; Gadzella, 1991; Goff, 2011).

Гендерные аспекты протекания академического стресса изучены И. В. Нефедовой, Д. В. Деулиным, Д. А. Федоровой (Нефедова, 2019). Рабочие требования к образовательным ресурсам с позиций степени их стрессогенности исследовали С. С. Пантюхин, Б. М. Эппенлханс и Р. Р. Шмек. Анализ составляющих академического стресса у студентов с различным уровнем успеваемости провели А. А. Антонова, Е. С. Зимичева, М. С. Каракчиева. Ряд ученых (Н. А. Лебедева, Е. Н. Борисова, Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Я. Г. Евдокимова, М. В. Москва, В. Ф. Войцех, Г. И. Семин, С. А. Салехов, А. Р. Барикова, Е. С. Яблочкина, В. Ю. Федотова, Ф. А. Шукуров, Ф.Т. Халимова, Н.Х. Меликова, С.Н. Арабзода; Е.В. Житенева, М. А. Хитрова, Ю. С. Серова) анализировали психические реакции (чаще эмоциональную дезадаптацию, ситуативную тревожность, мотивационную активность, склонность к прокрастинации) на предэкзаменационный стресс у первокурсников. Факторы академического стресса у студентов разных курсов выделены в работах В. И. Казаренкова и М. М. Карнелович. Пути и способы профилактики и преодоления академического стресса, овладение копинг-стратегиями представлены в трудах А. С. Глушковой и О. В. Мухаметовой, З. Б. Кучиной, Д. В. Бальковой, О. В. Савельевой. Отдельные исследования посвящены кросс-культурным аспектам реакции студентов на академический стресс (Е. Е. Вакин, А. Н. Султанова, Е. В. Тагильцева, Н. Н. Погодина,

Е. Ю. Кошелева, Д. А. Амартей). Динамические и содержательные характеристики академического стресса в период дистанционного обучения при эпидемии ковида обсуждались в работах Л. Г. Климацкой, А. А. Дьячук, Ю. Ю. Бочаровой, А. И. Шпакова, С. А. Филипповой, Т. И. Куликовой, К. С. Шалагиновой, Т. А. Артюховой, М. В. Семиной, Е. П. Федоровой, В. И. Екинцевым (Бохан, 2008; Нефедова, 2019; Федорова, Семина, Артюхова и Екинцев, 2021).

Достаточно актуальной становится проблема академического стресса, его специфики, способов диагностики, профилактики и коррекции применительно к студентам «помогающих» профессий (социальный работник, педагог, психолог и др.). Ситуация осложняется объективно стрессовыми условиями их труда: многочисленные интенсивные контакты с представителями разных групп субъектов деятельности, динамичность образовательной, социальной среды, усложняющийся нормоконтроль, высокие разноплановые требования к специалисту со стороны потребителей услуг (разного возраста и статуса здоровья), нередко материально-финансовая ответственность и ответственность за жизнь и здоровье людей.

## Обсуждение результатов

В многочисленных исследованиях проблемы стресса показано, что человек постоянно переживает стрессы на протяжении своей жизни.

В культурно-историческом подходе к исследованию психологического стресса (В. Е. Ключко, Е. В. Некрасова, Т. Г. Бохан и др.) используется методологический потенциал отечественного подхода, расширяются представления о стрессе. В исследованиях показано, что вследствие переживания стресса разрушается целостность образа жизни, ограничиваются возможности самореализации человека, возникает угроза разрушения жизненного мира человека, отсутствие психологического равновесия выражается в нарушении целостности личности, ее самоидентичности, утрате целей и смыслов жизнедеятельности.

Современные исследования академического стресса и стрессоустойчивости позволяют утверждать, что в ходе учебно- профессиональной деятельности стресс заявляет о себе совокупностью специфических психологических проявлений, в числе которых: трудности, связанные с учебой, негативные эмоции, тревожные психические переживания, трудности, связанные с волевым и моральным регулированием, агрессии на других и на себя, апатии. Академический стресс, сопровождающий процесс развития и саморазвития в данный период жизни студентов, предьявляет «вызов» адаптивным возможностям и стрессоустойчивости.

Резюмируя результаты анализа основных положений исследований, значимых для понимания протекания академического стресса у студентов вузов, а также собственный многолетний профессиональный опыт в качестве педагога вуза, систематическое наблюдение участников образовательного процесса позволяет выделить следующие теоретические позиции. Во-первых, доминирующими хронометрами академического стресса являются экзамены и зачеты как контрольные точки, подлежащие нормированному оцениванию и влияющие на финансовые условия дальнейшего периода обучения длиной в семестр. В течение каждого семестра в определенные периоды студенты испытывают морально-психологическое давление из-за академических обязательств и обязанностей, экономических трудностей и неправильных навыков управления временем. В качестве знаковых психологических проблем, сопутствующих академическому стрессу в студенческом возрасте, отметим прокрастинацию (неосознанное стремление отложить решение учебной

задачи, перенести сроки отчетности) и перфекционизм (стремление сделать работу наилучшим способом с переживанием нездоровой групповой конкуренции) как следствие развития низкой или неустойчивой самооценки, осложнение межличностной и деловой коммуникации.

*Во-вторых*, существуют универсальные индикаторы проявления академического стресса, знаковым из которых является нервно-психическое напряжение. В исследованиях показано отрицательное воздействие переживаемого стресснапряженного состояния на работоспособность и эмоциональный тон студентов, вследствие чего могут появиться апатия, нервозность, затруднения в сосредоточении, угнетенное самочувствие, перепады настроения и т.д.

*В-третьих*, есть особенности в природе возникновения и проявлении академического стресса у студентов с разной формой обучения. Проблема академического стресса для студентов очного отделения обучения чаще связана с трудоемкостью учебной деятельности и желанием совмещать разные формы активности, в том числе не связанные с учебой, а наполняющие досуг. При стремлении к высоким академическим показателям, с учетом растущих объемов требуемых форм отчетности, учеба занимает большую часть их времени и сил и вызывает конфликты с распределением времени на труд, отдых и межличностное общение. Для студентов заочной формы обучения типичной проблемой становится совмещение учебы с работой, хронический режим повышенной активности, возрастание нагрузки в периоды сессий, требующей быстрого и эффективного вхождения в учебный процесс, переключения внимания с одной предметной области на другую, часто не связанную с выполняемой профессиональной деятельностью.

*В-четвертых*, реакция на академический стресс связана с активностью стрессоров на индивидуального порядка. К ним относят переживание стресснапряжения, когда совокупность социальных, эмоциональных, физических и семейных проблем дополняется учебными и усиливает неопределенность будущего. Как правило, способности к обучению и академические результаты студентов со сложным социальным окружением ухудшаются, когда они сталкиваются с вызовами социальной среды. Студенты полагают, что их академическая успешность стала бы лучше, если бы эти проблемы были устранены. Адекватная моральная и финансовая поддержка семьи и близких людей компенсирует затраты временных и личностных ресурсов обучающегося.

*В-пятых*, полученные данные о корреляции академического стресса с социальным и финансовым стрессом находят подтверждение в ходе наблюдения за учебной деятельностью студентов. Если студенты испытывали высокий академический стресс, они не могли полноценно общаться со своим окружением, что порождало непонимание и конфликты, вплоть до разрыва отношений. В ходе наблюдения отмечается: наличие проблем с общением в группе отрицательно влияет на их академическую успеваемость и может усилить академический стресс в силу отсутствия взаимопомощи и совместного с группой эмоционального реагирования на прохождение академических испытаний. Усилить академический стресс могут также активность и чрезмерная направленность на общественную деятельность, временное трудоустройство или глубокие взаимоотношения (любовь, дружба), которые могут отнимать временные ресурсы для подготовки к учебным занятиям.

*В-шестых*, есть основания полагать, что на остроту и длительность академического стресса влияет самооценка личности, ее общественный статус, детерминированный внеучебной активностью и успешностью в ней. Универсальные и

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

общекультурные компетенции студентов-активистов составляют значительный личностный ресурс, позволяющий сократить время пребывания в академическом стрессе и достаточно быстро преодолеть затруднение. Одиночество и социальная неактивность, напротив, делает студентов неспособными использовать доступные социальные ресурсы и создает повышенные риски академического стресса вплоть до появления задолженностей и отчисления из вуза.

*В-седьмых*, группу риска в прохождении академического стресса составляют семейные и работающие студенты в силу неэффективного самоменеджмента, экономических трудностей, недостатка сна и испытываемых ролевых конфликтов.

*В-восьмых*, отмечается специфически сложное переживание академического стресса у студентов-инвалидов и обучающихся с ограниченными по здоровью возможностями. Трудность обучения в высшем учебном заведении и специфика выбираемой профессии зачастую не имеет для них адекватной оценки в период выбора стратегии жизни после школы или колледжа и, подкрепляясь предпочтениями внеконкурсного поступления на бюджетное место, детерминирует момент подачи заявления в приемную комиссию лишь косвенно. После поступления в вуз юноши и девушки с инвалидностью попадают в новые специфические социальные отношения и условия деятельности, как правило, с более высоким уровнем требований. Им приходится прилагать большие индивидуальные усилия на пути к цели, чем нормотипичные одноклассники. По наблюдениям, студенты с проблемами в развитии часто ожидают от образования в вузе психотерапевтического эффекта, решения личностных проблем. В условиях слабости системы психологического сопровождения и направленности большинства педагогов на предметное содержание своей дисциплины, а не на психокоррекционную работу с обучающимся, приводит к неминуемому разочарованию.

*В-девятых*, в качестве позитивных стратегий преодоления академического стресса рассматриваются когнитивные стратегии, а также методы саморегуляции (медитация, аутогенная тренировка, сон). Увлечения и интересы помогают студентам справляться с академическим стрессом, это также подтверждено данными исследований. Отмечено, что академический стресс часто выступает пусковым механизмом для развития негативных эмоциональных состояний (тревога, апатия, страх) в случае, если личностью избирается стратегия его преодоления, допускающая употребление психоактивных веществ. Последствия, связанные с аддитивным поведением, могут иметь долгосрочные неблагоприятные последствия в более позднем возрасте, включая проблемы с физическим здоровьем, дисфункцию отношений и маргинализацию личности.

*В-десятых*, то, насколько эффективно студенты справляются с учебными нагрузками и связанным с ними академическим стрессом, определяет индивидуальную развитость стратегий совладающего поведения личности, а также ее способность к самоменеджменту, что в будущем оказывает значимое влияние на становление их как профессионалов в конкурентной социальной среде.

## Заключение

Проведенный теоретический анализ исследований проблемы стресса и переживания академического стресса студентами позволяет нам полагать, что понятие академического стресса приобретает сегодня свой онтологический статус. В контексте культурно-исторической концепции стресса показано, что на психологическом уровне происходит «закрытие психологической системы»: стрессовая ситуация не

осознается человеком как соответствующая ему самому, в этом случае ситуация переживается как угрожающая благополучию, стресс не позволяет управлять собой в полной мере (Бохан, 2008). Резюмируя, можно утверждать, что академический стресс является моментом жизни, особенностью которого является наличие внешнего стресс- фактора, вызывающего актуальное состояние эмоционального напряжения, определяющее жизнь сейчас, вызывающего затруднение саморегуляции, сохранения психологической устойчивости, затрудняющее ведущую деятельность, саморазвитие личности и новые возможности как условие ее существования. Академический стресс может рассматриваться как психологический феномен, проявляющий себя различными вариантами реагирования, разными возможностями разрешения возникшего напряжения в ситуациях риска и неопределенности. Таким образом, создаются ощутимые риски психическому здоровью и личностному благополучию обучающегося, что актуализирует важность организации системы психологической профилактики, поддержки и консультативной помощи в вузе. Возникает необходимость формирования у обучающихся вуза стратегий совладающего поведения на протяжении всех этапов учебно-профессиональной деятельности, что позволит студентам самостоятельно справиться со стресснапряжением. Овладение приемами эффективной трансформации стресса будет способствовать предупреждению психических нарушений, расстройств, связанных с хроническим переживанием стресса.

Понимание студентами природы данного психологического феномена с позиции идей самоорганизации позволит им отнестись к переживаемому стрессу не как к проблеме, обусловленной трудной, но проходящей учебной и жизненной ситуации, а как к состоянию «напряженной возможности» (В.Е. Ключко) определения для себя смысла, способа жизнедеятельности (Ключко, 2005).

Феномен академического стресса у студентов нуждается в дальнейшем исследовании с опорой на методологические ориентиры культурно- исторического подхода в разработке проблематики психологического стресса.

## Литература

- Бодров, В. А. (1995). *Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы*. ИП РАН.
- Бохан, Т. Г. (2008). *Проблема стресса в психологии: транссективный анализ*. Иван Федоров.
- Воробьев, В. М., Шаповал, В. А. (2008). О взаимосвязи психофизиологического стресса с психодинамическими свойствами личности курсантов. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*, 1, 146–158.
- Захаренко, Т. А., Кулько, Е. И. (2017). Учебный стресс: причины и проявления. В *Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии: материалы VI Международной научно-практической конференции* (г. Екатеринбург 28 февраля 2017 г.). (С. 480–484). РГППУ.
- Ключко, В. Е. (2005). *Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транссективный анализ)*. Томский государственный университет.
- Матюшкина, Е. Я. (2016). Учебный стресс у студентов при разных формах обучения. *Консультативная психология и психотерапия*, 24, 47–63.
- Наенко, Н. И. (1976). Психическая напряженность. Изд-во Моск. ун-та.
- Нефедова, И. В. (2019). Профилактика академического стресса студентов первого курса вуза как педагогическая проблема: гендерные аспекты. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 8(1(26)), 202–206.
- Селье, Г. (2002). Стресс жизни. В А.Е. Тарас, К.В. Сельченко *Психология экстремальных ситуаций: хрестоматия*. Москва: АСТ; Минск: Харвест.

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- Федорова, Е. П., Семина, М. В., Артюхова, Т. Ю., Екинцев, В. И. (2021). Рефлексия опыта дистанционного обучения в высшей школе в период пандемии. *Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами: материалы XIII Международной научно-практической конференции* (23 января – 1 февраля 2021 г.): в 2 ч. Ч. 1. (С. 458–464). МАНПО.
- Clinciu, A. I., Cazan, A. M. (2014). Academic Adjustment Questionnaire for the university students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 127, 655–660.
- Gadzella, B. M. (1991). *Student-Life Stress Inventory*. Commerce, TX: Author.
- Goff, A. M. (2011). Stressors, Academic Performance and Learned Resourcefulness in Baccalaureate Nursing Students. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 8(1). <https://doi.org/10.2202/1548-923X.2114>
- Seaward, B.L. (2011). *Managing Stress: principles and Strategies for Health and Wellbeing*. Jones and Bartlett.

## References

- Bodrov, V. A. (1995). *Psychological stress: development of the doctrine and the current state of the problem*. IP RAS.
- Bohan, T. G. (2008). *The problem of stress in psychology: a transpective analysis*. Ivan Fedorov.
- Vorobyov, V. M., Shapoval, V. A. (2008). On the relationship between psychophysiological stress and the psychodynamic properties of cadets' personality. *Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 1, 146–158.
- Zakharenko, T. A., Kulko, E. I. (2017). Academic stress: causes and manifestations. In *Problems of the development of physical culture and sports in the new millennium: materials of the VI International Scientific and Practical Conference* (Ekaterinburg, February 28, 2017). (pp. 480–484). RGPPU.
- Klochko, V. E. (2005). *Self-organization in psychological systems: problems of formation of the mental space of the individual (introduction to transpective analysis)*. Tomsk State University.
- Matyushkina, E. Ya. (2016). Learning stress in students in different forms of education. *Counseling psychology and psychotherapy*, 47–63.
- Naenko, N. I. (1976). *Mental tension*. Publishing house MSU.
- Nefedova, I. V. (2019). Prevention of academic stress among first-year university students as a pedagogical problem: gender aspects. *Research Azimuth: Pedagogy and Psychology*, 8(1(26)), 202–206.
- Selye, G. (2002). Stress of life. In A.E. Taras, K.V. Selchenok *Psychology of extreme situations: a textbook*. Moscow: AST; Minsk: Harvest.
- Fedorova, E. P., Semina, M. V., Artyukhova, T. Yu., Ekintsev, V. I. (2021). Reflection on the experience of distance learning in higher education during a pandemic. *Shamov's pedagogical readings of the scientific school of management of educational systems: materials of the XIII International scientific and practical conference* (January 23 – February 1, 2021): in 2 hours. Part 1. (pp. 458–464). МАНПО.
- Clinciu, A. I., Cazan, A. M. (2014). Academic Adjustment Questionnaire for the university students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 127, 655–660.
- Gadzella, B. M. (1991). *Student-Life Stress Inventory*. Commerce, TX: Author.
- Goff, A. M. (2011). Stressors, Academic Performance and Learned Resourcefulness in Baccalaureate Nursing Students. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 8(1). <https://doi.org/10.2202/1548-923X.2114>
- Seaward, B.L. (2011). *Managing Stress: principles and Strategies for Health and Wellbeing*. Jones and Bartlett.

## Информация о конфликте интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.99

<https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.3.6>

## Социальная активность студентов в университете: ее проявления, значение и взаимосвязь с коммуникативными навыками и установками

Дарья В. Вашумирская 

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация

[vash@sfedu.ru](mailto:vash@sfedu.ru)

### Аннотация

**Введение.** Социальная активность в рамках университетской жизни включает в себя совокупность отношений студентов, задействованных в образовательном процессе, научной деятельности, внеучебных мероприятиях, самоуправлении и межличностном общении. Актуальность изучения социальной активности обусловлена современными реалиями: общество справляется с последствиями пандемии, а университеты перешли из дистанционного в очный формат обучения. Изучение роли социальной активности в учебной деятельности позволит ответить на вопрос: «Нужно ли мотивировать студентов на общение и активную социальную жизнь?». *Цель исследования* – определить влияние социальной активности студентов на их успешность в ученой деятельности. **Методы.** В исследовании приняли участие 75 студентов в возрасте от 17 до 24 лет. Нами было использовано авторское анкетирование, направленное на определение сходства и различия между социально активными и менее социально активными студентами. Для изучения различий между ними были выбраны следующие методики: «Диагностика типа коммуникативной установки» и «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС)». Обработка эмпирических данных проводилась с помощью математической статистики (количественный анализ, корреляционный анализ по Спирмену). **Результаты.** Были выявлено, что общение с другими студентами влияет на чувство принадлежности к университету, и на учебную успеваемость. Степень общения оказалась отрицательно связана с общим уровнем негативных установок и положительно с уровнем коммуникативных навыков. **Обсуждение результатов.** В ходе анализа исследований установлено, что социальная активность студентов положительно влияет на их успеваемость в учебе, а также на их чувство принадлежности к университету. Можно сделать вывод, что необходимо способствовать студенческой социальной активности в рамках университетской жизни с помощью улучшения коммуникативных навыков студентов.

## Ключевые слова

социальная активность, студенты, университетская жизнь, роль социальной активности, учебная деятельность, коммуникативные установки, коммуникативные навыки

## Для цитирования

Вашумирская, Д. В. (2023). Социальная активность студентов в университете: ее проявления, значение и взаимосвязь с коммуникативными навыками и установками. *Северо-кавказский психологический вестник*, 21(3), 75–88. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.3.6>

---

Research article

UDC 159.9

doi

# Social activity of students at the university: its manifestations, meaning and relationship with communication skills and attitudes

Daria V. Vashumirskaya 

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

[vash@sfedu.ru](mailto:vash@sfedu.ru)

---

## Abstract

**Introduction.** Social activity within university life includes the totality of relationships among students involved in the educational process, scientific activities, extracurricular activities, self-government and interpersonal communication. The relevance of studying social activity is due to modern realities: society is coping with the consequences of the pandemic, and universities have switched from distance learning to full-time learning. Studying the role of social activity in educational activities will answer the question: "Do we need to motivate students to communicate and have an active social life?" The purpose of the study is to determine the influence of students' social activity on their success in academic activities. **Methods.** The study involved 75 students aged 17 to 24 years. We used an original questionnaire aimed at determining the similarities and differences between socially active and less socially active students. To study the differences between them, the following methods were chosen: "Diagnostics of the type of communicative attitude"

and "Communicative and organizational tendencies (COS)". Processing of empirical data was carried out using mathematical statistics (quantitative analysis, Spearman correlation analysis). **Results.** It was found that communication with other students affects the sense of belonging to the university and academic performance. The degree of communication turned out to be negatively related to the overall level of negative attitudes and positively related to the level of communication skills. **Discussion.** The analysis of studies found that students' social activity has a positive effect on their academic performance, as well as on their sense of belonging to the university. It can be concluded that it is necessary to promote student social activity within university life by improving students' communication skills.

## Keywords

social activity, students, university life, the role of social activity, educational activities, communication attitudes, communication skills

## For citation

Vashumirskaya, D. V. (2023). Social activity of students at the university: its manifestations, meaning and relationship with communication skills and attitudes. North-Caucasian Psychological Bulletin, 21(3), 75–88. (in Russ.). <https://doi.org/10.21702/ncpb.2023.3.6>

## Введение

Социальная активность – значимое жизненное свойство личности, которое позволяет развиваться, интегрироваться в обществе, образовывать социальные связи.

В исследованиях выделено, что социальная активность студентов влияет на развитие социальных навыков, развития социальных связей и становления личности (Гуламова, 2021; Харланова, 2011а; Харланова, 2011б; Джигоева, Маргиева, 2010), однако влияние социальной активности студентов на успешность учебы отмечается в ограниченном круге исследований (Sriwiyanti, Wahyu, Siti, Yusoff, 2021).

Так, мы можем предположить, что у студентов порой нет мотивации идти на занятия – тогда встреча с друзьями и знакомыми может стать мотивацией, помимо этого, друзья могут помочь с учебой, объяснить что-нибудь или дать необходимые материалы для учебы. Возникает вопрос: стоит ли мотивировать студентов на общение и активную социальную жизнь? Этот вопрос еще более острый в наши дни, когда из-за различных событий в мире и стране общения и встреч стало в разы меньше. Более того, интересно выявить различия между более социально активными студентами и менее социально активными студентами, понять мотивацию первых и причины малой общительности вторых.

### **Понятие социальной активности**

«Социальная активность» понимается как составная часть поведения человека в обществе, которая обуславливается его личностными свойствами (Тунгусова, 2016). В социальных науках термин «социальная активность» означает свойство личности, которое позволяет преобразовывать социальную и природную среду для своего существования (Харланова, 2011б). В психологии же активность личности рассматривается не как способность преобразовывать то, что вокруг тебя, а как способность личности изменяться, приспосабливаться и быть устойчивым к внешним воздействиям и раздражителям (Шаров, 2018). Социальная активность является новообразованием

личности, которое интегрирует знания, опыт и отношения с окружающей средой (Реброва, 2017). Социальная активность – важнейший компонент социализации личности, необходимое условие ее деятельности и развития, реализации внутреннего потенциала.

Социальная активность тесно связана с когнитивным обучением студентов и учащихся, с процессом социализации. Было выявлено, что совместно с развитием социальной активности учащихся у них развиваются такие жизненные аспекты, как культурная осведомленность, социальная ответственность, успеваемость в учебе (Knight-McKenna, Felten & Darby, 2018). Развитие социальной активности в процессе становления личности – важная задача социальных институтов. Помимо развития жизненно важных качеств, широкий круг социальных ролей формирует устойчивую связь личности с обществом, позволяет развивающейся личности легко адаптироваться в новых условиях самостоятельной жизни.

Процессы становления личности, развитие социальных навыков, продвижение к более высокому уровню личности под влиянием социальных и педагогических факторов изучали Б. Г. Ананьев, В. Д. Шадриков, А. Н. Леонтьев, Н. М. Эгамбердиева и др. В их работах еще раз подчеркивалось, что период обучения в университете совпадает с периодом юности, когда наиболее активно идут процессы познания, в том числе социального. Происходит социальное становление за счет освоения новых навыков и знаний, расширения сферы деятельности и общения (Гуламова, 2021).

#### ***Психологические особенности студенческой молодежи***

Молодежь является основным связующим звеном, которое обеспечивает преемственность поколений в духовном и интеллектуальном развитии общества. Молодые люди наследуют и развивают все важные социальные функции в обществе (Джигоева, Маргиева, 2010). Молодежь ярко направлена на завтрашний день и строит свой уклад часто опираясь на будущее, а не на настоящее. Сравнивая разные группы молодежи со студенческой молодежью, заметно, что студенты наиболее нацелены на завтрашний день, на будущее (Машрапова, 2013). Рассматривая различные аспекты социальной активности студентов нужно учитывать, что причиной ее проявления может быть желание обеспечить себя важными общественными связями, которые помогут в будущем, получить знания и навыки в процессе коммуникации, которые в дальнейшем станут опорой в профессиональной деятельности.

Студенческая молодежь характеризуется социально-психологической неустойчивостью. Студенты сталкиваются с множеством личных и социальных проблем, и все это сопряжено с активными когнитивными процессами, процессом самоактуализации и становления личности, с постоянным самоанализом. Студенты озадачены постановкой целей и планов на жизнь. Укрепление важных социальных связей, активная социальная позиция также часто связаны со стремлением приобрести значимые знакомства для благополучия в будущем (Шевцова, Еремеев, 2021).

#### ***Социальная активность в рамках университета***

Е. С. Красинская отмечает что, социальная активность студентов, как правило, проявляется в трех основных сферах: в профессионально-трудовой подготовке, в общественной деятельности; в сфере досуга. Автор подчеркивает, что при изучении активности студентов больший упор делается на культурно-организаторской деятельности студентов – в ней чаще всего заинтересована активная группа студентов, которая готова к командной работе, имеет организаторские и коммуникативные навыки (Красинская, 2018).

Уровень вовлеченности в образовательный и творческий процесс волнует не только студентов, но и педагогический и воспитательный состав университетов, так как участливость студентов повышает уровень личных и общеуниверситетских достижений, а самое главное повышает чувство принадлежности к университету, что способствует снижению уровня отчислений с учебных заведений. Социальная активность в целом влияет на образ жизни студента, его содержания и структурной направленности, поэтому университет стремится мотивировать студентов на социальную активность в рамках как учебной, так и творческой деятельности (Бережная, Зыкова, 2012).

**Цель** нашего исследования – определение влияния социальной активности студентов на их успешность в ученой деятельности.

## Методы

В нашем исследовании приняло участие 75 человек, среди которых 88% девушки, 12% юноши. Возраст – от 17 до 24 лет. Все испытуемые обучаются в городе Ростова-Дону в Южном федеральном университете.

Чтобы изучить социальную активность, мы провели несколько опросов. Мы разработали анкету-опросник, которая позволит определить сходства и различия между социально активными и менее социально активными студентами, и подобрали методики, позволяющие выявить особенности коммуникативных установок и склонностей студентов.

Чтобы выявить различия между социально активными и неактивными студентами, были выбраны следующие методики:

– Методика «Диагностики типа коммуникативной установки», предложенная Виктором Бойко, позволяет определить наличие и степень выраженности негативных коммуникативных установок, отражающих готовность недоброжелательно относиться к большинству окружающих (Бойко, 1996).

– Методика «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС)» предназначена для выявления коммуникативных и организаторских склонностей личности. Авторы: В. В. Синавский, Б. А. Федоришин (Райгородский, 2001).

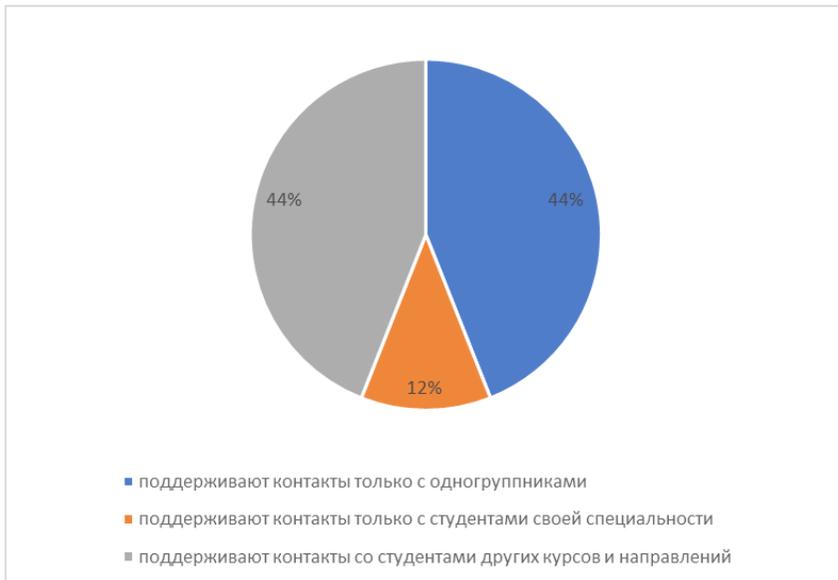
Обработка эмпирических данных проводилась с помощью методов математической статистики (корреляционный анализ по Спирмену).

## Результаты

По итогам нашего анкетирования можно сделать выводы, что 44% студентов из числа опрошенных поддерживают контакты только лишь со своими одногруппниками и столько же (44%) поддерживают контакты не только с одногруппниками, но и со студентами других курсов и направлений (рис. 1). А 12% опрошенных поддерживают отношения с одногруппниками и со студентами своей специальности.

**Рисунок 1**

Активность студентов в общении со студентами других курсов и направлений



Чтобы выявить главные мотивы общения и социальной активности студентов у тех, кто поддерживает связи не только со своей учебной группой, мы спросили: «Какая основная причина, по которой вы поддерживаете связи со студентами других курсов и направлений?» Были получены следующие результаты:

- 32,4% студентов считают, что главной причиной общения с другими студентами является дружба, которая их связывает, общие интересы;
- 32,4% считают, что связи с другими студентами позволяют пробовать что-то новое, участвовать в студенческих мероприятиях, коллективных делах;
- 21,1% считают, что поддержание контактов с другими студентами помогают в учебе (помощь с поиском материалов, подготовки к экзаменам и т.д.);
- 14,1% дали другие ответы (не поддерживают связи со студентами других курсов и направлений).

Активность студентов тесно связана с творческой деятельностью, многие проявляют свои организаторские и коммуникативные навыки именно в формате студенческих мероприятий. Поэтому важно в изучении социальной активности обладать знанием о том, насколько активно студенты участвуют в мероприятиях, осведомлены о них. Для этого студентам был задан вопрос: «Насколько активно вы участвуете в студенческих мероприятиях?» Данные представлены на рисунке 2.

**Рисунок 2**

Участие студентов в творческих мероприятиях



Как мы видим, не участвуют в никаких мероприятиях – 29,3% студентов; практически не участвуют, очень редко – 28%; иногда участвуют – 25,3%; стараются участвовать в максимальном количестве мероприятий – 17,3% студентов.

В ответе на вопрос: «В чем основная причина вашего малого участия или неучастия в мероприятиях?» главными причинами, по которым студенты не участвуют, были: *нехватка времени, фокус на учебе, не интерес к данному деятельности, логистические проблемы, мало информации о мероприятиях, неуверенность в себе и в своих силах*. Были получены следующие ответы:

- «Иногда участия мешают учебе»;
- «Мешает отсутствие времени»;
- «Не люблю большие скопления людей; шум»;
- «Лень матушка»;
- «Зачастую время мероприятия совпадает с временем учебного занятия»;
- «Я хотела бы попробовать, до этого не было времени»;
- «Иногда участвую, хотелось бы больше информации»;
- «Меня не интересует участие в мероприятиях»;
- «Из-за дистанционных занятий практически не бываю в городе»;
- «Я могу это время посвятить себя или своим близким»;
- «Замкнутость и неуверенность в своих силах»;
- «Я делаю акцент на учебе»;
- «Боюсь больших компаний, особенно незнакомых людей»;
- «Зачастую меня эти мероприятия не интересуют»;
- «Проблема в основном в дороге и распределении учебной нагрузки»;
- «Плохая организация; мало информации об этом всем».

Чтобы определить, есть ли взаимосвязь между уровнем социальной активности студентов и чувством принадлежности к университету, мы использовали вопрос: «В какой мере вы чувствуете принадлежность к университету?» (рис. 3).

### Рисунок 3

#### Чувство принадлежности студентов к университету



Исходя из ответов на вопрос:

- 24% студентов ярко чувствуют себя частью университета, ощущают себя частью большой семьи;
- 38,7% чувствуют себя частью университета, но порой слабо;
- 28% студентов слабо ощущают себя частью университетской жизни;
- 9,3% студентов не чувствуют себя частью университета.

Далее студентов спросили: «Что позволяет вам чувствовать принадлежность к университету (или что, по вашему мнению, могло бы помочь вам почувствовать себя частью университета)?». Большинство студентов указало на то, что взаимодействие с преподавателями и студентами позволяет им чувствовать принадлежность к университету. Многие студенты отмечали, что из-за дистанционного обучения они перестали чувствовать себя частью «большой университетской семьи». Особое внимание студенты уделили мероприятиям, многие думают, что именно активное участие в различных студенческих мероприятиях позволило бы им ярко почувствовать себя частью университета. Помимо внеучебной деятельности, студенты отмечали, что непосредственно учеба и участие в семинарах позволяет им чувствовать себя частью университета.

В заключении мы решили узнать, связывают ли студенты успешность их учебы с наличием у них контактов с другими студентами. Полученные данные представлены на рисунке 4.

**Рисунок 4**

Роль связей со студентами на успешность учебы



Были получены следующие результаты:

- 41,3% студентов считают, что контакты со студентами играют важную роль в успешности их учебы;
- 46,7% считают, что контакты влияют незначительно;
- 8% никак не связывают успешность учебы с наличием контактов;
- 4% считают, что контакты со студентами являются основной причиной успешности их учебы.

Чтобы выявить связи между показателями, применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Данные о характере взаимосвязи общения с одногруппниками и общим уровнем негативных установок, завуалированной жесткости, открытой жесткости, обоснованным негативизмом, брюзжанием, негативным личным опытом по методике «Диагностики типа коммуникативной установки» представлены в таблице 1.

**Таблица 1**

Взаимосвязь степени общения студентов с одногруппниками и коммуникативными установками по методике «Диагностики типа коммуникативной установки»

Шкалы, с которыми есть взаимосвязь степени общения студентов	Сила связи	Уровень значимости	Описание
Общий уровень негативных установок	-,383**	0,01	Слабая Отрицательная

## SOCIAL PSYCHOLOGY

Шкалы, с которыми есть взаимосвязь степени общения студентов	Сила связи	Уровень значимости	Описание
Открытая жестокость	-,336**	0,01	Слабая Отрицательная

В результате проведенного корреляционного анализа между степенью общения с одногруппниками, общим уровнем негативных установок и открытой жестокостью была обнаружена отрицательная корреляционная связь, хоть и слабая, но значимая. Это связь показывает, что чем выше общий уровень негативных установок у студентов, тем меньше они общаются со своими одногруппниками. Также, чем выше у студента уровень открытой жестокости (когда личность не скрывает и не смягчает свои негативные оценки и переживания по поводу большинства окружающих: выводы о них резкие, однозначные и сделаны, возможно, навсегда), тем ниже степень общения с одногруппниками. Корреляции степени общения студентов с завуалированной жестокостью, открытой жестокостью, обоснованным негативизмом, брюзжанием, негативным личным опытом оказались статистически не значимыми.

Данные о характере взаимосвязи общения с одногруппниками и уровня коммуникативных и организаторских склонностей по методике В. В. Синаевского, Б. А. Федоришина представлены в таблице 2.

**Таблица 2**

Взаимосвязь степени общения студентов с одногруппниками и с коммуникативными и организаторскими склонностями

Шкалы, с которыми есть взаимосвязь степени общения студентов	Сила связи	Уровень значимости	Описание
Коммуникативные склонности	,494**	0,01	Умеренная Положительная
Организаторские склонности	,463**	0,01	Умеренная Положительная

Статистический анализ выявил положительную взаимосвязь между уровнем коммуникативных склонностей и степенью общения студентов с одногруппниками, также была выявлена положительная взаимосвязь между организаторскими склонностями и общением с одногруппниками. Это означает, что чем выше у студента коммуникативные и организаторские склонности, тем более активно его общение с одногруппниками.

## Обсуждение результатов

В результате исследования было выявлено, что равное количество студентов поддерживают связи как с одноклассниками, так и со студентами других курсов и направлений. Основными причинами, по которым молодые люди поддерживают связи со студентами других курсов и направлений, стали дружба между ними, возможность участвовать в студенческих мероприятиях, коллективных делах. Большая часть студентов либо не участвует вовсе в студенческих мероприятиях (29,3%), либо практически не участвует (28%). Были выявлены основные причины, по которым студенты не участвуют в мероприятиях: нехватка времени из-за учебы, неуверенность в своих силах, отсутствие информации о мероприятиях, нелюбовь к шуму и скоплению людей.

Всего 24% опрошенных студента ярко чувствуют принадлежность к университету, при этом значительная часть студентов (28%) слабо ощущают себя частью университета. Большинство студентов указали на то, что более тесное взаимодействие с преподавателями и студентами позволяет им чувствовать принадлежность к университету. Общение с другими студентами не только влияет на чувство принадлежности к университету, но и на учебную успеваемость. Так, 41,3% студентов считают, что связь со студентами играют важную роль в успешности их учебы. Принадлежность к университету, переживание причастности к нему, кроме того, значительно повышают адаптационный потенциал студентов (Вороная, Проненко, 2022). Наши результаты согласуются с данными других исследователей, которые отмечают, что учащиеся с низкой вовлеченностью в социальное взаимодействие более уязвимы и менее склонны выполнять академические обязанности (Azila-Gbettor, Mensah, 2021), по мнению U. Doğan, одним из наиболее важных предикторов академического успеха является вовлеченность студентов (Doğan, 2015).

Корреляционный анализ выявил, что чем выше общий уровень негативных установок у студентов, тем меньше они общаются со своими одноклассниками, чем выше у студента уровень открытой жестокости, тем ниже степень общения с одноклассниками.

Полученные результаты доказывают важность социальной активности студентов в рамках университета. Ее уровень зависит не только от личностных факторов, но и от того, насколько активно университет привлекает студентов к различным мероприятиям, взаимодействиям с группой и преподавателями.

Социальная активность имеет большое влияние на разные виды деятельности студенчества, влияет на процессы формирования его ценностных ориентаций, жизненных позиций, влияет на успешность учебы, тесноту связей со студентами и преподавателями. Социальная активность в целом влияет на образ жизни студента, его содержания и структурной направленности (Яковлева, 2011). Можно сделать вывод, что социальная активность является не только общественно полезной, но и личностно значимой. Она способствует формированию самостоятельной, ответственной и социальной зрелой личности, способствует реализации внутреннего потенциала студента (Manikandan, 2018).

Становится ясно, что активность личности определяется системой ее интересов, потребностей, стимулов, выступающих в качестве мотивов поведения. Для этого необходимо изучать интересы и потребности студентов, их мотивацию и всячески поддерживать ее. Л. В. Майкова в своей работе изучала мотивы студентов участвовать в общественной работе и деятельности. В результате исследования оказалось, что самым частым мотивом является общение (желание находиться в коллективе),

на втором месте было желание брать ответственность за какое-то общественное дело, на третьем месте желание овладеть опытом в организации (Майкова, 2011). Желание достичь социально значимых результатов, желание получить или сохранить высокий социальный статус, желание осуществлять общественную деятельность, мотив самореализации могут побуждать студентов к участию в университетской активности (Bazilenko, Barna & Lytvynenko, 2019).

Учитывая полученные результаты, рекомендацией может выступить необходимость повышения уровня социальной активности по средствам большего привлечения студентов к проводимым мероприятиям. Рекомендацией будет проведение тренингов, направленных на проработку негативных установок в общении, и тренингов, направленных на развитие коммуникативных и организаторских навыков личности.

## Литература

- Бережная, И. Ф., Зыкова, А. О. (2012). Содержание категории «социальная активность» в психологии и педагогике. *Вестник Воронежского государственного технического университета*, 8(10–2), 171–177.
- Бойко, В. В. (1996). *Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других*. Информационно-издательский дом «Филинь».
- Вороня, В. Д., Проненко, Е. А. (2022). Адаптация студентов-первокурсников высших учебных заведений: смысловые аспекты и связь с онтологической уверенностью. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 5(6), 52–66. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2022-5-6-52-66>
- Гуламова, Н. Г. (2021). Развитие социальной активности у студентов. *Наука и образование сегодня*, 1, 72–73.
- Джигоева, О. Ф., Маргиева, З. Г. (2010). Социальная активность как фактор социализации личности. *Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова*, 2, 120–125.
- Красинская, Е. С. (2018). К вопросу о социальной активности личности студента. *Научно-практический электронный журнал Аллея Науки*, 2(8), 712–717.
- Майкова, Л. В. (2011). О социальной активности современных студентов. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*, 1–2(69), 102–107.
- Машрапова, Х. К. (2013). Теоретические основания социальной активности студенческой молодежи. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 7(123), 180–184.
- Райгородский, Д. Я. (2001). *Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие*. Издательский Дом «БАХРАХ-М».
- Реброва, Н. В. (2017). Социальная активность как фактор успешной социализации личности. В сборнике: *Инновационные процессы в современной науке*. В А. И. Вострцов (ред.). *Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции*.
- Тунгусова, А. А. (2016). Формирование социальной активности: сущность и структура понятия. *Новая наука: Современное состояние и пути развития*, 9, 71–74.
- Харланова, Е. М. (2011а). Исследование социальной активности студентов. *Историческая и социально-образовательная мысль*, 5(10), 173–178.
- Харланова, Е. М. (2011б). Социальная активность студентов: сущность понятия. *Теория и практика общественного развития*, 4, 183–186.
- Шаров, А. А. (2018). Представление о социальной активности студентов вуза. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*, 7(4), 364–367.
- Шевцова, М. М., Еремеев, Н. А. (2021). Исследование влияния личных и социальных проблем студентов на обучение. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*, 55, 233–246.

- Bazilenko, A., Barna, N., & Lytvynenko, O. (2020). Psychological factors of student's social activity. *Social welfare interdisciplinary approach*, 2(9), 56–66.
- Doğan, U. (2015). Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance. *Anthropologist*, 20(3), 553–561.
- Knight-McKenna, M., Felten, P., Darby, A. (2018). Student Engagement with Community. *New Directions for Teaching and Learning*, 154, 65–74.
- Manikandan, K. (2018). Student Engagement in relation to Academic stress and Self-Efficacy. *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences*, 6(1), 775–784.
- Sriwiyanti, S., Wahyu, S., Siti, H., Yusoff, W. (2021). Self-efficacy and student engagement in online learning during pandemic. *Global Journal of Educational Research and Management*, 1(4), 232–244.

## References

- Berezhnaya, I. F., Zykova, A. O. (2012). The content of the category "social activity" in psychology and pedagogy. *Bulletin of the Voronezh State Technical University*, 8(10–2), 171–177. (in Russ.).
- Boyko, V. V. (1996). *The energy of emotions in communication: a look at yourself and others*. Information and publishing house "Filin". (in Russ.).
- Gulamova, N. G. (2021). Development of social activity among students. *Science and Education Today*, 1, 72–73. (in Russ.).
- Dzhioeva, O. F., Margieva, Z. G. (2010). Social activity as a factor of personality socialization. *Bulletin of the North Ossetian State University named after K. L. Khetagurov*, 2, 120–125. (in Russ.).
- Krasinskaya, E. S. (2018). On the issue of social activity of the student's personality. *Scientific and practical electronic journal Alley of Science*, 2(8), 712–717. (in Russ.).
- Maykova, L. V. (2011). On the social activity of modern students. *Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University. I. Ya. Yakovleva*, 1–2(69), 102–107. (in Russ.).
- Mashrapova, H. K. (2013). Theoretical foundations of the social activity of student youth. *Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities*, 7(123), 180–184. (in Russ.).
- Raygorodsky, D. Ya. (2001). *Practical psychodiagnostics. Methods and tests. Tutorial*. Publishing House "BAHRAKH-M". (in Russ.).
- Rebrova, N. V. (2017). *Social activity as a factor in the successful socialization of the individual. In the collection: Innovative processes in modern science*. In A. I. Vostretsov (ed.). *Materials of the International (correspondence) scientific-practical conference*. (in Russ.).
- Tungusova, A. A. (2016). Formation of social activity: the essence and structure of the concept. *New Science: Current State and Ways of Development*, 9, 71–74. (in Russ.).
- Kharlanova E. M. (2011a). Research of social activity of students. *Historical and socio-educational thought*, 5(10), 173–178. (in Russ.).
- Kharlanova, E. M. (2011b). Social activity of students: the essence of the concept. *Theory and Practice of Social Development*, 4, 183–186. (in Russ.).
- Sharov, A. A. (2018). The concept of social activity of university students. *News of the Saratov University. New episode. Series: Acmeology of education. Developmental Psychology*, 7(4), 364–367. (in Russ.).
- Shevtsova, M. M., Ereemeev, N. A. (2021). Study of the influence of personal and social problems of students on learning. *Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts*, 55, 233–246. (in Russ.).
- Bazilenko, A., Barna, N., & Lytvynenko, O. (2020). Psychological factors of student's social activity. *Social welfare interdisciplinary approach*, 2(9), 56–66.
- Doğan, U. (2015). Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance. *Anthropologist*, 20(3), 553–561.
- Knight-McKenna, M., Felten, P., Darby, A. (2018). Student Engagement with Community. *New Directions for Teaching and Learning*, 154, 65–74.

Manikandan, K. (2018). Student Engagement in relation to Academic stress and Self-Efficacy. *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences*, 6(1), 775–784.

### **Информация о конфликте интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.