

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«Кемеровский государственный университет»

*На правах рукописи*



Зятькова Екатерина Олеговна

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ  
С ГЕЛОТОФОБИЧЕСКИМИ ПРОЯВЛЕНИЯМИ  
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

5.3.4 – Педагогическая психология, психодиагностика цифровых  
образовательных сред (психологические науки)

Диссертация  
на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

Научный руководитель:  
доктор психологических наук,  
профессор, член-корреспондент РАО  
Брель Елена Юрьевна

Кемерово 2026

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|                                                                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ВВЕДЕНИЕ.....                                                                                                                                     | 4   |
| ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ<br>ИССЛЕДОВАНИЯ ГЕЛОТОФОБИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ В<br>ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ..... | 16  |
| 1.1 Понятие гелотофобии в психологических исследованиях .....                                                                                     | 16  |
| 1.2 Понятие стресса и его взаимосвязь с гелотофобией в образовательном<br>контексте .....                                                         | 28  |
| 1.3 Жизнестойкость как способ совладания с гелотофобией в академической<br>среде .....                                                            | 39  |
| 1.4 Психологическое сопровождение студентов с гелотофобическими<br>проявлениями .....                                                             | 49  |
| Выводы по главе 1 .....                                                                                                                           | 58  |
| ГЛАВА 2 ОСОБЕННОСТИ ГЕЛОТОФОБИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ И<br>ВОЗМОЖНОСТИ ИХ СНИЖЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО<br>СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ .....         | 60  |
| 2.1 Описание выборки и методов исследования.....                                                                                                  | 61  |
| 2.2 Результаты реализации первого этапа исследования.....                                                                                         | 70  |
| 2.3 Организация психологического сопровождения студентов с<br>гелотофобическими проявлениями в процессе профессиональной<br>подготовки.....       | 103 |
| 2.4 Результаты апробации программы психологического сопровождения<br>студентов с гелотофобическими проявлениями.....                              | 124 |
| Выводы по главе 2 .....                                                                                                                           | 143 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....                                                                                                                                  | 147 |
| СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....                                                                                                                           | 153 |
| Приложение А Авторская анкета .....                                                                                                               | 169 |

|                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Приложение Б Программа психологического сопровождения студентов с гелотофибическими проявлениями ..... | 171 |
| Приложение В Рекомендации для студентов.....                                                           | 187 |
| Приложение Г Рекомендации для преподавателей .....                                                     | 189 |

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Организация образовательного процесса, направленного на подготовку кадров в той или иной области, обусловлена потребностью в квалифицированных специалистах, обладающих профессиональными компетенциями, необходимыми для реализации успешной профессиональной деятельности, а также способных к дальнейшему личностному и профессиональному саморазвитию. В соответствии с этим требования, предъявляемые к студентам в рамках профессионального обучения, включают не только овладение теоретическими и практическими знаниями, умениями и навыками, но и развитие личностных характеристик.

В процессе профессионального становления студенты должны обладать такими качествами, как стрессоустойчивость, способность эффективно взаимодействовать с окружающими, умение представить информацию перед аудиторией, выражать собственное мнение в дискуссии, а также справляться с учебной нагрузкой, демонстрируя высокие академические результаты. Поэтому понимание природы гелотофобии (страха насмешки), ее причин и влияния на профессиональное становление обучающихся представляется важным критерием формирования личностных качеств в целях успешного освоения образовательной программы.

В контексте образовательной сферы гелотофобия (страх насмешки) рассматривается как форма дезадаптации личности. Она проявляется в нарушении межличностного взаимодействия, чувстве неудовлетворенности и изменении социально-психологических установок. Эти изменения происходят на фоне психоэмоционального состояния обучающегося с выраженными гелотофобическими проявлениями (тревога, страх, напряжение, чрезмерный контроль своих действий и т.д.).

Большинство современных исследователей определяют гелотофобию как черту личности, характеризующуюся выраженным страхом быть осмеянным другими (Torres-Marín J. et al., 2017) [138]. Восприятие ситуаций, связанных с

юмором и смехом, искажено из-за того, что страх насмешки затрудняет для человека дифференциацию дружеского и враждебного смеха, способствует ослаблению социального взаимодействия, так как индивид постоянно ожидает презрения и неприятия со стороны окружающих (Иванова П.О., Иванова Е.М., 2019; Torres-Marín J., Carretero-Dios H., Acosta A., Lupiáñez J., 2017) [35, 138].

Изначально гелотофобия трактовалась как связанная со стыдом реакция на тревогу и рассматривалась в структуре симптомокомплекса социальной фобии (Titze M., 1996, 2014; Forabosco P. et al., 2009) [139, 141, 104]. Однако последующие исследования показали, что страх насмешки как феномен индивидуальных различий может проявляться у 5 - 12% общей популяции (Ruch W. et al., 2008, Proyer R.T. et al., 2009; Radomska A. et al., 2010; Стефаненко Е.А. и др., 2011) [135, 127, 129, 81].

Следует отметить, что феноменологически гелотофобия обладает рядом дезадаптивных особенностей. К ним относятся: убежденность в собственной нелепости, сложность в интерпретации смеха, неспособность получать удовольствие от юмора, страх негативной оценки со стороны окружающих, а также невозможность использовать юмор как продуктивную копинг-стратегию. Кроме того, гелотофобия сопровождается повышенной тревожностью, чувством стыда, скованностью в движениях, психофизиологическими реакциями (головокружением, учащенным сердцебиением, мышечным напряжением, тремором рук и т.д.), ранимостью и обидчивостью. В крайних случаях она может приводить к социальной изоляции (Стефаненко Е.А., 2014; Titze M., 1996; Ruch W., Hofmann J., Platt T., Proyer R.T., 2013) [82, 140, 131].

В процессе профессиональной подготовки гелотофобические проявления различных учебных ситуациях вызывают у молодых людей психологическое напряжение и тревогу. Это негативно сказывается не только на их жизнедеятельности, но и на академической успешности, профессиональном становлении, а также на реализации жизненных планов. Поступление в вуз и последующее обучение приводит к полной смене привычного уклада жизни. Происходит вхождение в новую, непривычную окружающую обстановку, смена

социального статуса [74]. Данные процессы могут выступать в качестве предикторов стресса и вызывать гелотофобические проявления.

Поэтому в образовательной среде психологическое сопровождение обучающихся с гелотофобическими проявлениями становится необходимым условием развития ресурсов жизнестойкости и формирования профессионального самосознания. Анализ изученных научных источников, на наш взгляд, показывает недостаточное рассмотрение возможностей комплексного психологического сопровождения студентов с гелотофобическими проявлениями в процессе профессиональной подготовки.

Изучение подходов к работе с гелотофобическими проявлениями позволило выявить следующие **противоречия**:

1. Между эффективностью применения когнитивного подхода при реализации целенаправленной работы по снижению гелотофобических проявлений через проработку иррациональных мыслей и убеждений [48] и сложностью его использования в психологическом сопровождении студентов, содержание которого связано с созданием комплекса условий для полноценной самореализации личности, формированием профессиональных компетенций и социализации обучающихся [28, 8, 92].

2. Между возможностью использования юмора и смеха в психологической работе с гелотофобическими проявлениями [140] и искаженным восприятием юмора гелотофобами как потенциальной угрозы и дополнительного источника дискомфорта [22, 138, 112, 140, 141, 143].

3. Между возможностью эффективного использования юмора в психотерапевтической и консультативной практике [63], и неоднозначностью его применения в образовательном процессе, поскольку его некорректное употребление может нести негативные эффекты, связанные с нарушением педагогического такта, и, как следствие, снижением учебной мотивации и вовлеченности в образовательный процесс [28, 49, 143].

Таким образом, исследование возможностей психологического сопровождения студентов с гелотофобическими проявлениями представляет собой

актуальное направление научных изысканий. Оно способствует повышению эффективности образовательного процесса и обеспечивает успешное профессиональное становление молодых специалистов.

**Степень разработанности темы исследования.** Изучению гелотофобии посвящено достаточное количество работ. Большинство исследований, касающихся психологических особенностей ее проявления, направлены на анализ этого явления как фактора, способствующего нарушению психологического здоровья человека.

В исследованиях Carretero-Dios H., Ruch W., Agudelo D. (2010) показано, что лица с гелотофобическими проявлениями не способны использовать юмор в качестве копинг-стратегии, скованы в движениях, характеризуются ранимостью, обидчивостью, а в крайних случаях могут проявлять социальную изоляцию и приобрести психосоматические расстройства [99].

Выраженность гелотофобических проявлений связывают со склонностью недооценивать себя и свой юмор, значимость своих положительных качеств и интеллекта (Ruch W. et al., 2009; Proyer R.T. и Ruch W., 2009; Proyer R.T. et al., 2014). Показано, что прошлый опыт насмешки, связанный с унижением, коррелирует с показателями гелотофобии (Boda-Ujlaky J. и Séra L., 2016). Среди сопутствующих характеристик отмечают неуверенность и низкую вероятность вступления в романтические отношения (Brauer K. и Proyer R.T., 2020) [133, 132, 128, 94, 93]. Hofmann J. и коллеги (2015) обнаружили, что гелотофобы не дифференцируют различные типы смеха, воспринимают все его виды как угрожающую форму насмешек [104]. Исследования показывают взаимосвязь гелотофобических проявлений с дисфункциональным поведением и неадекватными стратегиями преодоления трудностей, такими как отказ от социальных взаимодействий как способа предотвращения насмешки (Proyer R.T. and Ruch W., 2008a, Hofmann J. et al., 2017) [цит. по: 124, 136]. Они идентифицируют себя как застенчивых, сдержанных и неуверенных в себе, и соответственно, как довольно интровертированных, эмоционально нестабильных и мало открытых к опыту (Proyer R.T et al.2014; Ruch W. et al., 2014; Proyer R.T. and

Ruch W., 2009) [128, 131, 127]. Важно, что гелотофобические проявления сопровождаются стилем атрибутирования, при котором позитивные события объясняются внешними факторами, а негативные как результат собственных недостатков (Brauer K. and Proyer R.T., 2020) [93]. Социальная поддержка, умение управлять стрессом, а также комфортные условия труда обуславливают снижение гелотофобических проявлений (Ruch, W. and Stahlmann, A. G., 2023) [136].

Несмотря на достаточное количество работ, посвященных изучению гелотофобии как клинико-психологического феномена, существует дефицит исследований гелотофобических проявлений в образовательной сфере. В некоторых исследованиях отмечается, что высокий уровень тревожности студентов, способствует формированию страха насмешки и социальной уязвимости, что в свою очередь затрудняет образовательный процесс (Rêgo, T.S. et al., 2022) [134]. Выраженность гелотофобических проявлений у студентов препятствует адаптации в образовательной среде (Зятькова, Е.О., Стоянова, И.Я., 2022) [31], например, в случаях, когда студенты испытывают страх при публичном выступлении в аудитории (Paudel, S.P., 2023) [122]. В процессе профессиональной подготовки студенты используют разные стратегии совладания со страхом, например, избегание способствует снижению вовлеченности в образовательный процесс, а поддержка семьи, друзей, участие во внеучебных мероприятиях снижают интенсивность страха и тревоги (Bledsoe, T.S., 2018) [97]. Важно, что фактором снижения гелотофобических проявлений у студентов может выступать жизнестойкость (Зятькова, Е.О., Стоянова, И.Я., Языков, К.Г., 2021; Чернышева, Е.В., Дмитриева Т.С., 2025) [32].

**Цель исследования** – разработка, апробация и проверка эффективности программы психологического сопровождения студентов с гелотофобическими проявлениями, направленной на развитие навыков жизнестойкости для снижения страха насмешки в процессе профессиональной подготовки.

**Объект исследования** – гелотофобические проявления у студентов.

**Предмет исследования** – психологическое сопровождение студентов с гелотофобическими проявлениями в процессе профессиональной подготовки.

**Гипотеза исследования.** Реализация психологического сопровождения студентов с гелотофобическими проявлениями, разработанного на основе интеграции различных психологических подходов способствует снижению страха насмешки и повышению уровня жизнестойкости.

В соответствии с объектом, предметом, целью и гипотезой определены **задачи исследования:**

1. Рассмотреть теоретические подходы к изучению гелотофобии в отечественных и зарубежных психологических исследованиях, установить общие закономерности формирования гелотофобических проявлений и их значение для эффективной профессиональной подготовки студентов.
2. Эмпирически исследовать гелотофобические проявления у студентов во взаимосвязи со стрессом, жизнестойкостью, акцентуациями характера и академической успеваемостью.
3. Разработать и апробировать программу психологического сопровождения студентов с гелотофобическими проявлениями в процессе профессиональной подготовки и определить ее эффективность.
4. Определить наиболее эффективные техники в работе с гелотофобическими проявлениями на основе обратной связи от участников психологического сопровождения;
5. Разработать рекомендации: для студентов - направленные на снижение гелотофобических проявлений симптоматики и повышение жизнестойкости в процессе профессиональной подготовки; для преподавателей - направленные на понимание природы гелотофобических проявлений у обучающихся.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Гелотофобические проявления у студентов в процессе профессиональной подготовки представляет собой комплекс эмоциональных, когнитивных и поведенческих реакций, содержательные характеристики которого обусловлены спецификой образовательного процесса.
2. Выраженность гелотофобических проявлений обуславливает снижение академической успеваемости студентов в процессе профессиональной подготовки.

3. Жизнестойкость выступает в качестве основного ресурса совладания со стрессом и основной мишенью воздействия при реализации психологического сопровождения студентов с выраженными гелотофобическими проявлениями.

4. В ходе апробации программы психологического сопровождения студентов с гелотофобическими проявлениями подтверждена возможность снижения страха насмешки и повышения уровня жизнестойкости посредством интеграции психологических подходов (гуманистически-экзистенциального, когнитивно-поведенческого и телесно-ориентированного).

#### **Теоретико-методологические основания исследования:**

– представления о гелотофобии как о форме социофобии в работах Titze M., Forabosco P., Hartenberg P., в которых рассматривается представление о том, что эти две фобии содержат схожие критерии проявления, например, такие как возникновение тревоги и страха в социальных ситуациях, проявление психофизиологических симптомов (тремор, учащенное сердцебиение, головокружение и т.д.), боязнь критики, стремление избегать пугающих ситуаций, последствием которых может стать нарушение социального взаимодействия;

– модель гелотофобии в психологии индивидуальных различий (Platt T., Ruch W., Proyer R.T., Radomska A., Стефаненко Е.А. и др.), в которой гелотофобия рассматривается не как патологический страх быть осмеянным, а как страх выглядеть смешным;

– теории стресса и модель стрессового процесса (Бодров В.А., Селье Г., Carl-P. Pirling, Bower R.), которые раскрывают взаимосвязь гелотофобических проявлений с выраженностью стресса у студентов в образовательном процессе, что, в свою очередь, негативно сказывается на академической успеваемости;

– концепция жизнестойкости (Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И., Kobasa S.C., Maddi S.R., Khoshaba D.), позволяющая рассматривать гелотофобические проявления у студентов в процессе обучения как результат снижения ресурсов жизнестойкости.

В соответствии с целью, задачами и общей методологией исследования в работе использованы следующие **методы**:

1. Теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований, посвященных изучению гелотофобии и гелотофобических проявлений.

2. Методы эмпирического исследования: констатирующий и формирующий эксперимент, психодиагностическое тестирование, опрос и анализ учебной документации.

3. Методы статистической обработки полученных данных с использованием программного обеспечения Statistica 10 и IBM SPSS Statistics 20.

При проведении психодиагностического тестирования в качестве основных были использованы следующие **методики**:

1. Шкала гелотофобии “GELOPH-15” Руха В. и Проейра Р.Т. (русскоязычный вариант – Стефаненко Е.А.), предназначенная для оценки уровня страха насмешки;

2. Опросник инвентаризация симптомов стресса Иванченко Т.А., Иванченко М.А. и Иванченко Т.П., направленный на оценку уровня стресса;

3. Тест жизнестойкости С. Мадди (адаптация Леонтьева Д.А. и Рассказова Е.И.) для оценки стрессоустойчивости и психологических ресурсов;

4. Характерологический опросник Мещеряковой Э.И., направленный на определение доминирующих черт характера и акцентуаций.

В качестве дополнительных методик при проведении исследования использовали:

1. Опрос с применением авторской анкеты, вопросы которой позволяют оценивать наличие психоэмоциональных барьеров адаптации, таких как социофобия, атихифобия, глоссофобия, эритрофобия, скопофобия, руминация.

2. Анализ учебной документации (журналы учебных занятий, отчеты успеваемости).

**Эмпирическая база исследования:** общая выборка исследования составила 274 человека, из которых 148 юношей, 126 девушек, представляющих разные факультеты и курсы. Возраст участников варьировался от 17 до 25 лет ( $M=19,42$ ,  $SD=1,69$ ). В исследовании приняли участие студенты высших учебных заведений г. Томска: федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет», федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники».

#### **Этапы исследования:**

**Первый этап** (с 2019 г. по 2021 г.) включал формулировку актуальности, темы и цели, проведение теоретического анализа научной психологической литературы, подбор методов исследования.

**Второй этап** (с 2021 г. по 2024 г.) заключался в обосновании программы эмпирического исследования, изучении выраженности гелотофобических проявлений у студентов, разработке и апробации программы психологического сопровождения студентов с гелотофобическими проявлениями.

**Третий этап** (с 2024 г. по 2025 г.) включал анализ данных эмпирического исследования с применением методов математической статистики, обсуждение полученных результатов и оформление текста диссертационной работы.

#### **Научная новизна исследования** заключается в том, что:

1. Представлены эмпирические данные о наличии обратной взаимосвязи выраженности гелотофобических проявлений у студентов с ресурсами жизнестойкости и академической успеваемостью.

2. Установлено, что в студенческой выборке гелотофобические проявления связаны с самовосприятием.

3. Эмпирически доказано, что обучающиеся гуманитарных направлений подготовки более восприимчивы к ситуациям, связанным с насмешками.

4. В качестве дополнительного инструментария исследования разработана анкета для оценки проявления иных фобий и навязчивых мыслей (социофобии, атихифобии, эритрофобии, глоссофобии, скопофобии, руминации),

поскольку каждая из представленных фобий косвенно связана с гелотофобическими проявлениями.

5. На основе полученных результатов разработана и апробирована программа психологического сопровождения студентов в процессе профессиональной подготовки, направленная на снижение страха насмешки и повышение ресурсов жизнестойкости. Программа основана на интеграции различных психологических подходов, таких как гуманистически-экзистенциальный, когнитивно-поведенческий и телесно-ориентированный.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что:

1. Полученные результаты расширяют понимание сущности гелотофобии, ее проявлений в образовательной среде и подчеркивают значимость жизнестойкости как ресурса совладания со страхом насмешки.

2. Интеграция гуманистически-экзистенциального, когнитивно-поведенческого и телесно-ориентированного подходов позволяет реализовать эффективное психологическое сопровождение обучающихся с гелотофобическими проявлениями в процессе профессиональной подготовки.

3. Разработка и апробация основанной на интегративном подходе программы психологического сопровождения студентов с гелотофобическими проявлениями в процессе профессиональной подготовки обогащает теоретические основания психологии в рассмотрении вопросов преодоления гелотофобических проявлений и создает предпосылки для дальнейшей разработки прикладных методов сопровождения обучающихся высшей школы.

**Практическая значимость исследования** заключается в следующем:

1. Выявленная взаимосвязь между выраженностью гелотофобических проявлений и академической успеваемостью студентов создает основания для организации профилактической работы, направленной на гармонизацию психологического здоровья обучающихся с целью повышения их образовательных результатов.

2. Разработанная и апробированная программа психологического сопровождения студентов с гелотофобическими проявлениями может быть

интегрирована в содержание работы специалистов психологических служб системы высшего образования.

3. Разработанные психологические рекомендации для преподавателей, направленные на понимание проявлений и природы гелотофобических проявлений, могут быть использованы в работе специалистов психологических служб системы высшего образования.

4. Разработанные для студентов психологические рекомендации, направленные на снижение гелотофобических проявлений и повышение ресурсов жизнестойкости, могут быть использованы как средство повышения академической успеваемости.

**Личный вклад соискателя состоит в следующем:**

1. Проведен теоретико-методологический анализ научных подходов к изучению гелотофобии и ее проявлений, позволивший выявить дефицит исследований в образовательной среде.

2. Разработана авторская анкета, вопросы которой позволяют оценивать наличие иных фобических состояний и руминаций (навязчивые мысли), доказана ее надежность путем расчета коэффициента Кронбаха ( $\alpha = 0.88$ ).

3. Проведено эмпирическое исследование гелотофобических проявлений у студентов, осуществлен анализ и интерпретация полученных данных.

4. Разработана и реализована программа психологического сопровождения студентов с гелотофобическими проявлениями в процессе профессиональной подготовки.

**Достоверность и надежность результатов исследования** обеспечивается научным теоретико-методологическим подходом; анализом теоретических источников и результатов эмпирических исследований; постановкой исследовательских задач; обоснованностью используемых методов в соответствии с целями и задачами исследования; планированием этапов эксперимента; использованием методов математической статистики для последующей обработки данных; статистической значимостью полученных результатов.

**Апробация результатов исследования.** Теоретические и эмпирические материалы исследования были представлены на различных научно-практических конференциях, в том числе международных.

По теме диссертации опубликовано 10 работ, включая: 4 статьи в журналах, включенных в Перечень основных рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы результаты научных исследований и диссертационных работ на соискание ученой степени кандидата наук; 3 публикации в сборниках материалов международных научных и научно-практических конференций; 3 статьи в журналах, индексируемых в РИНЦ.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 143 библиографических источника, из которых 54 на иностранном языке, и четырех приложений. Общий объем текста составляет 190 страниц, включает 35 таблиц и 17 рисунков.

## **ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ГЕЛОТОФОБИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

В главе представлен теоретический обзор научных подходов, раскрывающих представление о гелотофобии в образовательном контексте. Описаны две концепции гелотофобии: гелотофобия как форма социальной фобии и гелотофобия как феномен индивидуальных различий. Рассмотрены особенности проявления стресса в контексте образовательной среды, его взаимосвязь с гелотофобией у студентов, а также концепция жизнестойкости как психологического ресурса снижения уровня проявления гелотофобии. Описано психологическое сопровождение студентов с гелотофобическими проявлениями.

### **1.1 Понятие гелотофобии в психологических исследованиях**

Исследование гелотофобии связано с не вполне устоявшимся пониманием сущности данного феномена как отношения к юмору или частного случая проявления социофобии. В обоих случаях важной составляющей выступает рефлексия юмора. Как отмечают исследователи, юмор служит универсальным средством гармонизации межличностных отношений, присутствует во всех сферах жизнедеятельности человека. Наличие чувства юмора не только способствует положительному влиянию на других людей, помогает в разрешении конфликтных ситуаций и улучшении межличностного взаимодействия, но также оказывается действенным способом психологической защиты. Чувство юмора снижает чувствительность к боли, помогает справиться с гневом и агрессией, способствует преодолению тревоги и стресса, адаптации в экстремальных условиях и в целом повышает уровень удовлетворенности жизнью, а также выступает средством самовыражения для социального сплочения и, напротив, может быть средством

исключения из группы. Помимо этого, юмор включает в себя остроумие как интеллектуальный компонент, эмоциональное удовольствие, а также физиологические и поведенческие составляющие. Чувство юмора может быть по-разному концептуализировано:

1. Как привычный паттерн поведения (склонность часто шутить, смеяться и др.).
2. Как способность генерировать юмор, развлекать других шутками, понимать и запоминать шутки и т.д.
3. Как черта характера.
4. Как эстетическая реакция (получение удовольствия от юмора).
5. Как установка (положительное отношение к юмору и веселым людям).
6. Как мировоззрение.
7. Как стратегия совладания или защитный механизм [21, 34, 36, 53].

Данная концептуализация подчеркивает важную роль юмора в жизни человека, в том числе и в образовательном контексте. Юмор в образовательном процессе способен влиять как на когнитивную, так и на социальную динамику в аудитории. Многие исследователи выделяют положительное влияние юмора на мотивацию и внимание обучающихся, но есть и противоположные взгляды на использование юмора в образовательном контексте: при неправильном подборе или избытке юмора продуктивность образовательного процесса может снижаться.

Студенты, как правило, негативно реагируют на юмор, который они считают неуместным или враждебным (Gorham и Christophel, 1990; Nienaber et al., 2019). Негативная реакция на юмор обусловлена тем, что студенты могут чувствовать себя неспособными ответить на враждебный юмор преподавателя, что приводит к негативной оценке контроля и снижению удовольствия от обучения (Bieg et al., 2019). Кроме того, неуместный юмор может негативно влиять на восприятие студентами дружелюбной атмосферы в группе, что впоследствии снижает их интерес и мотивацию к обучению (Bieg и Dresel, 2018; Stuart и Rosenfeld, 1994; Tsukawaki et al., 2020). В то же время влияние неуместного юмора – особенно пренебрежительного или оскорбительного – может варьироваться в зависимости от

уровня агрессии в юморе и взаимоотношений между преподавателем и студентом (Tsukawaki, 2018), так как считается, что уместный юмор сближает членов группы и нравится ученикам, способствует получению удовольствия от обучения. Эффективность обучения будет зависеть от того, какой юмор будет использован в процессе обучения [143].

Поэтому в образовательной среде академическая успеваемость студентов, их способность получать удовольствие от процесса обучения и эффективное выстраивание межличностного взаимодействия в системе «студент-преподаватель», «студент-студент» будут влиять на формирование личностно-профессиональных качеств будущих специалистов. При этом значимую роль сыграют не только личностные качества самих студентов, но и стиль взаимодействия, а также характер используемого во взаимоотношениях юмора.

В случае гелотофобии появляется стремление к дистанцированию от группы, а также возникают сложности в использовании юмора в качестве способа снятия эмоционального перенапряжения, так как в данной ситуации смех выступает в качестве предиктора его возникновения [112, 22].

Впервые страх насмешки (гелотофобия) был отмечен в рамках исследования социальной фобии более ста лет назад французским психиатром Paul Hartenberg (1901). Автор отмечал, что такие люди эмоционально сверхчувствительны, не уверены в себе, обладают сложностями в выражении своих чувств и мыслей, стремятся избегать пугающих ситуаций и скрывать внешние проявления своей тревоги. Он предполагал, что в основе социальной тревоги лежат две эмоции, страх и стыд, поэтому такие личности не в состоянии инициировать социальные взаимодействия, которые возникают только в присутствии других (например, в социальных ситуациях, последствиями которых может стать стремление к социальной изоляции). Проявление социофобии сопровождается физиологическими проявлениями (учащенное сердцебиение, озноб, головокружение, потливость, гипервентиляция и т.д.) и нарушениями психических функций (снижение чувствительности, трудности концентрации внимания, нарушения суждений и умозаключений и др.). Одной из главных причин

возникновения социальной фобии, по мнению Hartenberg, заключается в том, что страх насмешек, связан со страхом самораскрытия и выражением своего мнения [103, 36].

В дальнейшем, в середине 1990-х гг., иррациональный страх стать объектом насмешки был описан немецким психотерапевтом М. Titze, который рассматривал насмешку в контексте социальной фобии и выявил, что данный страх крайне негативно влияет на социальную жизнь человека. Впоследствии он дал определение этому страху – гелотофобия [139]. Психическое состояние в симптомокомплексах, как и при социальных фобиях, содержит ряд схожих признаков: страх оценки в социально значимых ситуациях, наличие тревоги с возникновением физиологической симптоматики (дрожь, потливость, напряжение мышц и пр.), стремление избегать ситуаций, вызывающих страх, волнение при каком-либо личном общении, боязнь критики и эмоциональные переживания из-за симптомов. Однако существуют и отличия – специфическим симптомом гелотофобии выступает «неживой» внешний вид, лицо словно маска. Такие люди пытаются контролировать спонтанные движения рук и ног. Впоследствии их внешность приобретает «деревянный вид», который М. Titze назвал «синдромом Пиноккио», и это одно из ключевых признаков гелотофобии. При гелотофобии основное внимание обращается на убеждение самого гелотофоба в собственной смехотворности, его подозрение в том, что смех окружающих над ним небезоснователен, в то время как при социофобии основное внимание уделяется социальным ситуациям, в которых произошла неудача, вследствие чего возникает чувство стыда и унижения. Kim Edwards, Rod Martin и David Dozois утверждают, что гелотофобию следует «лучше всего рассматривать как специфический подтип социальной фобии». Еще одним типичным проявлением гелотофобии считается «агелотичное» состояние – состояние, в котором гелотофобы не способны получать позитивные эмоции от смеха. Гелотофобия описывается как отсутствие спонтанности, живости, радости, привязанности, сопровождается снижением самочувствия и удовлетворенности жизнью; отмечается эмоциональное онемение,

что создает впечатление холодности и равнодушия в межличностном взаимодействии [81, 101, 104, 107, 124, 125, 129, 140].

По мнению Titze M. (1995), гелотофобия возникает, как правило, из-за повторяющихся травматических переживаний, связанных с насмешками или унижением в детстве и юности в процессе социализации [142, цит. по: 130]. Первые признаки гелотофобии формируются в детском возрасте, когда главную роль играют детско-родительские отношения. Например, давление на ребенка со стороны родителей с целью устранить несоответствия поведения принятым в семье нормам, или страх насмешки как следствие гиперопеки, или формирование чувства вины и стыда в качестве меры воспитания, что закладывает предпосылки для появления гелотофобии. Гелотофобия в подростковом и юношеском возрасте носит другой характер, так как этот возраст отличается личностной нестабильностью, алогичностью настроения и поведения, поэтому травматический опыт непринятия всерьез своей личности окружающими (насмешки, поддразнивание и т.п.) проявляется страхом насмешки. Во взрослом возрасте выраженность гелотофобии может быть связана с интенсивными травматическими переживаниями насмешек, связанных с детством. Кроме того, развитие этого страха приводит к различным последствиям, таким как социальная изоляция, низкая социальная компетентность, недоверие к юмору и смеху [81, 139, 140, 126, 124, 141, 142]. У людей с сильно выраженной гелотофобией зафиксированы случаи насмешек в детском возрасте. Например, взрослые с высоким уровнем гелотофобии сообщали, что их часто дразнили в школе, что учителя смеялись над ними на уроках и что родители наказывали их ироничными и саркастическими комментариями (Ruch et al., 2010). В одном из интервью-исследований у людей с выраженной гелотофобией, Kohlmann et al. (2018) выявили, что развитие гелотофобии связано с воспоминаниями о том, что внешний вид (включая аспекты, связанные с весом) воспринимался гелотофобами в детстве и подростковом возрасте как возможная причина насмешек и унижений [109].

Titze M. рассматривал гелотофобию как связанную со стыдом тревогу, которая отражает чувство неполноценности, угрожающее самооценке,

незащищенности и презрения к себе, где главная неосознаваемая цель заключается в защите себя от насмешек других, что, в свою очередь, провоцирует стремление к социальной изоляции [131, 139, 142].

Стыд выступает в виде беспокойства, а именно – страха стыда, который изменяется от легкого сигнала до всепоглощающей паники. Общей чертой людей, испытывающих тревогу, связанную со стыдом, составляет убежденность в том, что с ними что-то не так. Стыд ослабляет радость жизни и возникает тогда, когда человек чувствует, что его оценивают окружающие. Гелотофобы очень чутко улавливают любые признаки презрительного смеха на лицах своих собеседников [Renner и Heydasch, 2011: цит. по 131; 93, 125, 129, 142].

В исследовании Platt T., Ruch W. (2009) страх быть высмеянным связан с тремя эмоциями: стыдом, страхом и радостью, показано, что при выраженной форме гелотофобии стыд становится доминирующей эмоцией, превосходящей страх и радость. Склонность к стыду и низкая склонность к выражению радости в неоднозначных ситуациях приводит к тому, что гелотофобы неверно истолковывают смех, и вполне вероятно, что они будут избегать ситуаций смеха, которые привели к переживанию стыда. Гелотофобы обладают искаженным представлением о радости, они приписывают отрицательные эмоции внешне выраженной радости и неверно интерпретируют улыбку [107, 130].

В целом гелотофобы считают себя нелепыми в глазах окружающих и проявляют почти параноидальную чувствительность к смеху, боятся разоблачения из-за своего предположения о собственной нелепости и поэтому могут посчитать ситуацию унижительной, они внимательно относятся к своему внешнему виду и поведению, дабы не дать лишних поводов для нежелательных суждений. Это может привести к обостренному самоконтролю и самонаблюдению за своим поведением, для того чтобы избежать нежелательного впечатления у окружающих, либо к защитному или же к самоуничижительному стилю самопрезентации [Renner и Heydasch, 2011: цит. по 131; 93, 125, 129, 142].

В своей диссертационной работе «Психологические особенности гелотофобии при шизофрении и аффективных расстройствах» Стефаненко Е.А.

обобщила концепцию гелотофобии в трудах Ruch W., Titze M. [132, 139, 140], сделав акцент на трех основных составляющих аспектах гелотофобии: когнитивной, эмоциональной и поведенческой. Когнитивный аспект, по мнению автора, характеризуется выраженной убежденностью лиц с высокой гелотофобией в собственной нелепости, подозрительности, странности. Подобные негативные мысли и убеждения могут преобладать над чувствами и поведением. Эмоциональный аспект для людей с гелотофобией, характеризуется повышенной тревогой, чувствительностью к насмешкам окружающих, чувством стыда и страха. Поведенческий аспект проявляется определенными моделями поведения гелотофобов: повышенный самоконтроль, аутизация, агрессия, неловкость, избегание социально опасных ситуаций. Автор сделал вывод о том, что все процессы, которые протекают в личности гелотофобов, взаимообусловлены и, как следствие, дезадаптивны [82]. Edwards K., Martin R., Dozois D. (2010) категоризировали гелотофобию как:

- страх негативной оценки (когнитивный аспект);
- страх и избегание ситуаций социального взаимодействия (поведенческий аспект);
- социальную тревожность в общем [101].

В дальнейших исследованиях представление о гелотофобии как о клиническом состоянии (патологический страх быть осмеянным), которое преимущественно основывалось на наблюдении случаев в клинической практике, расширилось, сегодня гелотофобия рассматривается с позиции индивидуальных различий (страх быть осмеянным) в пределах нормы. Таким образом, сформировалось два представления о гелотофобии: гелотофобия как форма социальной фобии и гелотофобия как феномен индивидуальных различий.

В контексте психологии индивидуальных различий гелотофобия рассматривается как степень выраженности страха выглядеть смешным у соматически здоровой личности, а не дихотомия «болезнь-здоровье»; как симптом, а не синдром. В исследованиях в выборке соматически здоровых небольшой процент испытуемых содержал высокие баллы гелотофобии, и, тем не менее, это

не обязательно свидетельствует о наличии у них экстремально высокого уровня гелотофобии. В студенческой выборке как минимум легкую степень выраженности гелотофобии обнаруживают от 5 до 12% испытуемых, в то время как экстремальные значения обнаруживаются крайне редко. Следовательно, речь идет скорее о субклинических проявлениях гелотофобии, но не о клиническом ее проявлении [81, 125, 132]. Исследования показали, что гелотофобия не может быть полностью объяснена глобальными личностными характеристиками и достаточно сильно отличается от таких аспектов, как склонность испытывать чувство стыда, застенчивость и социальная тревога [131].

В своих исследованиях Ruch W. и Proyer R.T выделили критерии различения гелотофобии как патологического страха насмешки и страха быть осмеянным:

а) безосновательный страх выглядеть смешным (актуальная причина высмеивания со стороны других отсутствует). Здесь подчеркиваются два критерия: «реалистичная» (страх содержит основания, то есть те, кто боится быть осмеянным, часто подвергались насмешкам) и «чистая» гелотофобия (безосновательный страх, то есть те, кто боится быть объектом насмешки без видимых причин, но при этом не часто подвергался насмешкам). Гелотофобы не делают различия между насмешкой и поддразниванием, для них все виды смеха – это агрессивный смех, и они склонны неправильно интерпретировать безвредные ситуации;

б) физиологические и поведенческие симптомы, которые оцениваются с помощью структурированного интервью, разработанного Ruch W. и Proyer R.T., проявляются с необычайной интенсивностью;

в) страх сохраняется длительное время даже при отсутствии подкрепления; уровень страха оценивается опросником по гелотофобии, включающим пункты, оценивающие степень восстановления после перенесенной ранее насмешки [42, 125, 126, 132].

В рамках данной концепции авторами были проведены исследования страха быть осмеянным, а также они рассматривали юмор как эмоциональную составляющую гелотофобов. Так, например, Ruch W., Beermann U. и Proyer R.T., используя множество юмористических анкет и тестов, исследовали юмор

гелотофобов. Было обнаружено, что люди с высокой гелотофобией менее жизнерадостны и более склонны к плохому настроению, характеризуют свой стиль юмора как неумелый, социально холодный и подлый. Они считают, что реже используют юмор для преодоления трудностей, самосовершенствования и поддержания дружеских контактов в обществе. При этом проверка умений создавать юмор не связана с гелотофобией, то есть гелотофобы не лишены способности к юмору и остроумию [131, 132].

В другом исследовании Ruch W., Altfreder O. и Proyer R.T. рассматривали влияние смеха на гелотофобов. Они предоставляли участникам магнитофонные записи смеха различных эмоциональных оттенков и просили оценить, насколько это было приятно или неприятно. Результаты показали, что люди с высокой гелотофобией интерпретировали смех как злобный и с трудом понимали его невинную природу. Еще одно исследование Platt (2008), показало, что люди с высокой гелотофобией не делают различия между безобидной шуткой и безобидным подтруниванием, для них все виды смеха воспринимаются агрессивными, направленными на них. Также следует отметить, что в своем исследовании Jane L.M и Olsen J.M. (2000) обнаружили, что наблюдение за насмешками над другими усиливает конформизм человека и снижает креативность [132].

Другие исследования показывают, что гелотофобы недооценивают свой интеллект (Proyer R.T. и Ruch W., 2009); унижение, связанное с насмешками, ведет к развитию гелотофобии (Boda-Ujlaky J. и Séra L., 2016); гелотофобия связана с неуверенностью в себе и с низкой вероятностью вступления в романтические отношения (Brauer K. и Proyer R.T., 2020), так как пребывание в отношениях сопровождается более низкими показателями гелотофобии по сравнению с одиночеством. Гелотофобия связана с алекситимией (Boda-Ujlaky J. и Séra L., 2013); гелотофобы описываются как интровертные невротики с низкой склонностью к открытости (Dürka R., Ruch W., 2015). В исследовании подростков гелотофобия описывается с позиции чувства одиночества, с впечатлением непривлекательности, низким самопринятием и негативным ожиданием от

собственной жизни (Führ M., Platt T. и Proyer R.T., 2015) [94, 93, 95, 127, 128, 131, 133, 100, 106]. С гендерной точки зрения (Radomska A., Tomczak J., 2010), гелотофобии подвержены люди, воспринимающие себя через призму женственности, в то время как мужественность рассматривается как защитный фактор и не предрасполагает к гелотофобии [129].

На четвертом Международном гелотологическом конгрессе «Социальная природа смеха» Platt T. в своем докладе «Экстремальная гелотофобия: аффективные и физические реакции смеха» отмечает, что гелотофобия связана с восприятием смеха как антисоциального явления. Используемый в коммуникации смех воспринимается гелотофобами как критика, они убеждены в том, что каждое их действие высмеивается, также автор подчеркивает, что гелотофобия характеризуется реакцией, как на смех, так и на шутку [цит. по: 71].

При гелотофобии основное внимание уделяется самоидентичности, закреплению убеждения гелотофоба в собственной нелепости, его подозрению, что другие постоянно ищут в нем доказательства нелепости и чужаковости. Гелотофобы особенно чувствительны к впечатлениям, которые они производят на других. Их высокая концентрация при необходимости самопрезентации и озабоченность ею вызывает бдительное самонаблюдение и строгий самоконтроль, чтобы избежать «смешного» впечатления у окружающих, а также, возможно, защитный стиль самопрезентации (избегание социального неодобрения). Перспектива «я – объект оценивания» основывается на дисфункциональных убеждениях о восприятии себя как «неловкого». Самофокусированное внимание формирует отрицательное подкрепление, дает ошибочное подтверждение предположений о том, как другие воспринимают и оценивают тебя. Поэтому они внимательно относятся к своему внешнему виду и поведению, чтобы не давать никаких рациональных оснований для негативных суждений, то есть контролируют и воспроизводят действия, которые предпринимаются для передачи образа себя партнерам по взаимодействию [76, 101, 131, 129].

Обучение в вузе неразрывно связано с социальным взаимодействием. Поэтому понимание природы страха насмешек, его причин и последствий для

образовательного процесса может быть важным критерием не только для преподавателей, но и для студентов в поиске необходимых ресурсов в преодолении трудностей и поддержании своего психического здоровья. Условия образовательной среды ставят повышенные требования к личностным ресурсам студентов. Недостаточная поддержка или истощение этих ресурсов приводит к формированию негативных состояний, деформирующих мотивационную сферу и негативно отражающихся на профессиональном самоопределении и адаптации студентов, снижая их жизнестойкость в целом. По утверждению Ананьева Б.Г., студенческий возраст представляет собой сензитивный период для развития социогенных потенций человека, а высшее образование оказывает огромное влияние на психику и развитие личности. В качестве психологического фундамента личности будущего профессионала выступают базовые характеристики: личностная направленность, поведенческая гибкость и профессиональная компетентность. Затруднения в интерпретации положительных сторон смеха могут восприниматься как пугающие и вызывать чувство стыда. Впоследствии это может приводить к отчуждению от образовательного процесса, провоцировать развитие у студентов симптомов дидактогений, что также затрудняет образовательный процесс [52, 10, 96, 27].

Следовательно, гелотофобия в контексте образовательной среды скорее рассматривается на уровне дезадаптации личности, которая характеризуется нарушением межличностного взаимодействия с окружающими, сопровождается чувством неудовлетворенности, стремлением к избеганию пугающих ситуаций в связи с появлением психоэмоционального напряжения в малой группе [78, 4].

Существуют факторы, вызывающие психическое напряжение из-за успеваемости, а именно: получение признания от референтной группы; неуверенность в характере ожидаемых требований и способности им соответствовать; сомнения в своих интеллектуальных способностях и в умении распределять время; опасения по поводу справедливости определенных типов и инструментов оценки (например, в ходе проведенных исследований студенты сообщали, что устные презентации и письменные задания с высоким оцениванием

вызывали у них больше беспокойства). К факторам, вызывающим тревогу, также относятся негативные, повторяющиеся мысли о последствиях неудачи, которые могут привести к осуждению себя и чрезмерной идентификации. Образовательная деятельность студентов сопряжена с тревожными ситуациями, такими как публичные выступления и экзамены (Nash G. et al., 2016). Страх публичных выступлений, определяемый Bodie (2010) «как ситуативная социальная тревожность, возникающая в результате реального или предполагаемого выступления с устной речью», вызывает значительные трудности как в социальных, так и в профессиональных сферах (Pull C. B., 2012) [90, 134].

Исследования показали, что ожидание публичного выступления делает людей сверхчувствительными к проявлениям дискомфорта или незаинтересованности со стороны аудитории и усиливает обработку, например, сердитых лиц (например, Wieser M. J. et al., 2010). Однако в той же ситуации некоторые люди с гелотофобией могут воспринимать положительные знаки, исходящие из аудитории, как угрозу, например, подбадривающая улыбка воспринимается как насмешка над их интеллектуальными способностями, соответственно, человек стремится всячески избегать данной ситуации (Barabadi E. et al., 2021) [134].

Исследование, проведенное среди студентов (Edwards K. et al., 2010), показало, что высокие показатели гелотофобии были связаны с воспоминаниями о том, как над ними подшучивали из-за их социального поведения и стремления к академическим успехам [101]. Данные результаты исследования подчеркивают необходимость понимания негативных последствий выраженности гелотофобии в процессе получения образования.

Следовательно, можно заключить, что, как и любой другой страх, гелотофобия характеризуется эмоциональным, когнитивным и поведенческим состояниями, которые тесно взаимосвязаны и оказывают влияние на различные аспекты жизнедеятельности человека, включая его перцептивно-когнитивные процессы. В зависимости от внешних условий и под воздействием внутренних факторов будет выстраиваться образовательное пространство обучающихся,

формирующее их мотивацию. В образовательном контексте страх насмешки у студентов связан с самопрезентацией, самоидентификацией и социальным реагированием на юмор и смех в процессе обучения. При этом студентам приходится осваивать и использовать профессиональную терминологию, развивать межличностные и коммуникативные навыки, и все это может оказаться затруднительным из-за страха выглядеть смешным или некомпетентным в глазах не только однокурсников, но и преподавателей, что в итоге негативно отражается на академической успеваемости.

## **1.2 Понятие стресса и его взаимосвязь с гелотофобией в образовательном контексте**

Понятие стресса используется для обозначения обширного круга состояний человека. Стресс возникает как неспецифический ответ на чрезвычайные или экстремальные события, обстоятельства жизнедеятельности, стрессогенные факторы внешней среды, требующие активизации ресурсов индивида как существа биологического и социального для приспособления к воздействующим агентам [56, 40].

Согласно большому психологическому словарю, понятие стресс трактуется как «состояние психического напряжения, которое возникает у человека в процессе деятельности в сложных и трудных условиях, как в повседневной жизни, так и при особых обстоятельствах» [56]. В отечественной психологии многие авторы рассматривали стресс как чрезвычайное, угрожающее состояние и как общую защитную реакцию (Абрамов Ю.Б., 1973; Апчел В.Я., Цыган В.Н., 1999; Бодров В.А., 1995, 2000; Вальдман А.В. и др., 1979; Суворова В.В., 1975; Уколова М.А. и др., 1973; Чирков Ю.Г., 1988; и др.) [37].

Впервые термин «стресс» в физиологию и психологию ввел Walter Cannon в своих работах по универсальной реакции «борьба или бегство». В 1936 г. канадский физиолог Hans Selye опубликовал свою работу по адаптационному

синдрому, однако долгое время избегал использовать термин «стресс», поскольку тот применялся для обозначения «нервно-психического» напряжения (синдром «борьба или бегство»). И только в 1946 г. Selye Н. начал систематически использовать термин «стресс» для обозначения общего адаптационного напряжения. Ученый утверждал, что стресс – это не просто нервное напряжение; это состояние может быть связано с приятными и неприятными переживаниями. Он рассматривал стресс как приспособительную реакцию организма на сверхсильные раздражители (стрессоры) и описывал его механизмы с точки зрения физиологии [79, 57, 2]. Стрессоры нарушают гомеостаз, в результате чего организм реагирует неспецифической защитно-приспособительной реакцией. Возникающий стресс и приспособление к нему проходит несколько стадий. Selye Н. выделил три стадии процесса:

1) реакция тревоги, на данной стадии происходит мобилизация внутренних ресурсов организма, включение защитных механизмов; большинство стрессов разрешается на этой стадии;

2) сопротивление (резистенция), организм за счет мобилизованных ресурсов оказывает сопротивление, в результате чего происходит расходование этих резервов или адаптация к новым условиям;

3) истощение, возникает при истощении ресурсов, если организму не удалось устранить и преодолеть воздействие негативных факторов, в результате чего сопротивляемость организма временно или необратимо снижается. Организм располагает ограниченными адаптационными возможностями, и их истощение может быть необратимым, что ведет к нарушению здоровья в целом [79, 3, 17].

В общепринятом понимании стрессом часто называют любое психологическое (эмоциональное) напряжение. Стресс появляется, когда влияние стрессоров превышает адаптационные возможности человека. Причинами могут быть информационная перегрузка, быстрый темп изменений, информационный голод, сенсорная депривация, социальная изоляция. Причем психологический стресс обладает высокой степенью психологического напряжения, которое оказывает отрицательное влияние не только на деятельность человека, но и на его

отношения с окружающими [79, 20]. Под воздействием конфликтных ситуаций и длительного стресса возникает реорганизация эмоциональности в эмотивность, формируется трансформация непосредственности и впечатлительности в настороженность и беспокойство, импрессивность переходит в тормозимость, беззащитность становится ранимостью и уязвимостью, и, как следствие, возникает эффект сензитивности (высокая эмоциональная чувствительность), а также обидчивость и склонность расстраиваться и переживать [9]. Стрессовые ситуации развивают у человека негативные мысли и представления, а также способствуют снижению успеха и достижений целей. Стрессовые ситуации и поведение в них человека характеризуются преобладающими стресс-факторами, где фактор не является стрессогенным сам по себе, таким он становится в оценке его конкретным человеком [79, 108].

Возможные реакции человека на стрессовую ситуацию можно разделить на три группы:

- 1) сознательное овладение ситуацией и преобразование ее в конструктивное поведение;
- 2) импульсивная реакция, ухудшающая и не разрешающая отношения с близкими и другими людьми, дающая лишь разрядку негативных эмоций;
- 3) уход от ситуации, защита от негативных чувств, связанных с ней [79].

По характеру индивидуальных реакций людей на стрессовые факторы выделяют два психологических типа. Первый тип характеризуется большой уязвимостью перед стресс-фактором (низкий стрессовый порог). Показатели работоспособности и самочувствия снижаются даже при небольшой интенсивности стресс-фактора. Для данного типа присущи склонность к конкуренции, борьбе, высокий уровень притязаний, стремление всегда быть на высоте, завышенные требования и нетерпимость по отношению к окружающим. Второй тип характеризуется меньшей подверженностью влиянию стресс-факторов (высокий порог к стрессам), склонностью к компромиссам, способностью быстро адаптироваться к ситуации, способностью к самоанализу, спокойным и разумным отношением к другим [79].

В образовательной среде, где высокие академические требования сочетаются с большими ожиданиями, крайне важно понимать, как стресс влияет на способность студентов эффективно справляться с трудностями. Образовательный процесс играет значительную роль в жизни студентов, так как этот период характеризуется множеством изменений, вызовов и новых обязанностей, поэтому стресс оказывает значительное влияние на жизнь студентов. Его негативное воздействие отражается на усвоении материала и здоровье студентов, влияет на результативность академической успеваемости и профессиональную подготовку. Студенты находятся под воздействием различных стресс-факторов, поскольку учебная деятельность сопровождается тяжелой интеллектуальной и эмоциональной нагрузкой [25, 58, 16].

Стресс-факторы в процессе обучения ухудшают здоровье, а эмоциональные реакции, вызванные этими факторами, препятствуют успешному освоению знаний; высокие показатели стресса способствуют снижению работоспособности (Ямаева Д.А., Хамизова Д.Р., 2021; Ерина И.А., Бузни В.А., 2021). Основными причинами стресса среди студентов (Чербиева С.В., Бостанова С.Н., 2019; Артюхова Т.Ю. в соавт., 2020) выступают строгие преподаватели, страх перед будущим, разочарование в профессии, конфликтные ситуации с преподавателями, отставание по учебной дисциплине, большая учебная нагрузка и т.д. В целом можно сказать, что существует множество причин, которые могут привести к стрессу студентов. Однако не всегда причины возникновения стресса связаны с обучением. Помимо академической деятельности, в жизни студентов могут происходить события, не зависящие от обучения, которые не в меньшей степени сказываются на их состоянии и влияют на обучение. К таким обстоятельствам относятся финансовая составляющая, внеучебная деятельность, социальное давление и другие факторы [86, 26, 88, 7].

Ряд исследований подтверждает существование стресс-факторов в высшем образовании, эмпирические результаты свидетельствуют о негативных последствиях стресса для успеваемости, мотивации, благополучия обучающихся на различных ступенях обучения, а также о тех последствиях, которые глобально

критичны как для образовательной практики в целом, так и для позитивного функционирования каждого обучающегося. Стресс представляет собой адаптивные реакции организма на ситуации, воспринимаемые как угрожающие или трудные. Однако, когда эти реакции становятся хроническими или чрезмерными, они могут оказывать негативное влияние на различные аспекты жизни, включая академическую успеваемость [цит. по: 98].

С самого начала обучения стресс, так или иначе, сопровождает студента. Факторами стресса могут выступать трудности в системе взаимоотношений «преподаватель – студент» и «студент – студент», а также межкультурные барьеры взаимодействия или его отсутствие, стереотипы и предрассудки; стресс становится причиной нарушений эмоциональной, поведенческой, мотивационной, когнитивной сфер деятельности [40, 16].

В первые годы обучения сложности в социальной осведомленности студентов затрудняют их социальную адаптацию, что способствует возникновению стресса. Кроме того, стресс может возникнуть в результате ряда факторов:

1) академическая нагрузка, которая охватывает большую часть жизни студентов и связана с высокими требованиями и объемом учебного материала, иной системой оценивания академических знаний;

2) финансовые трудности, связанные с оплатой обучения и проживания, становятся серьезным стресс-фактором. Многие студенты работают во время учебы, что может негативно сказаться на их успеваемости и общем уровне стресса;

3) социальные факторы, здесь можно выделить сложности в общении не только с однокурсниками, но и с преподавателями. Давление со стороны семьи и друзей, ожидания по поводу успехов в учебе и карьере создают дополнительную нагрузку. Изоляция и одиночество, особенно для студентов, которые переехали в другой город или страну, могут привести к чувству неуверенности и тревоги;

4) личностные факторы, связанные с низкой самооценкой, страхом возможных неудач либо нежеланием снова совершить ошибку;

5) проблемы с управлением временем также способствуют накоплению стресса, так как недостаток организованности приводит к несвоевременному выполнению заданий, нарушению режима дня и ухудшению успеваемости и т.д. [40, 102, 72, 39, 121].

Образовательные организации оценивают интеллектуальную работу обучающихся, используя системы оценок и баллов, результаты тестов, экзаменов, проверочных работ и образовательные достижения (участие в олимпиадах, конференциях, проектах и т.д.) для определения академической успеваемости. Полученные результаты выступают в качестве средства оценки когнитивных способностей студентов, их образовательных и потенциальных профессиональных достижений. Различные методы оценки позволяют измерять академические достижения путем выражения конкретных характеристик образовательных достижений [91].

Стресс, связанный с обучением, может приводить к развитию фрустрации во всех сферах жизни, особенно в областях, подобных академической, где студенты могут чувствовать замешательство и психоэмоциональное напряжение. Возникает ощущение утраты контроля, снижения удовлетворенности жизнью из-за сложности обучения, обилия домашних заданий и уровня учебной нагрузки, высоких ожиданий и давления, направленного на достижение академического успеха. Таким образом, сочетание академических требований и стресса приводит к разочарованию и неудовлетворенности в различных сферах деятельности студентов. Испытываемый студентами стресс может привести к негативному отношению к обучению, проявляющемуся в потере интереса и трудностях в понимании изучаемых дисциплин [91, 137].

Страх, который студенты испытывают в процессе обучения, порождает сложную реакцию на стресс, включающую как когнитивные, так и физиологические компоненты. В первом случае это связано с восприятием окружающей среды, с процессом запоминания, концентрацией внимания, умением планировать свою деятельность и решать проблемы; во втором случае это связано с физиологическими реакциями (учащенное сердцебиение, потливость и т.д.). Все

это может способствовать появлению общего чувства опасности в академической среде и оказать негативное влияние на обучение и успеваемость. Последствия стресса для студентов могут оказывать серьезное влияние на их состояние и влиять на предпрофессионализацию в процессе обучения.

Выделяют следующие виды последствий стресса:

1) психологические последствия, такие как тревога, депрессия, снижение концентрации внимания, высокий уровень стресса, затрудняющие учебный процесс и оказывающие негативное влияние на мотивацию обучающихся (потеря интереса к учебе и другим видам деятельности);

2) физические последствия могут проявляться в виде усталости, головных болей, проблем со сном и других соматических симптомов. Стресс ослабляет иммунную систему, что может привести к более частым простудам и другим заболеваниям;

3) социальные последствия могут выражаться в ухудшении отношений с окружающими и увеличении чувства изоляции. Повышенная раздражительность и эмоциональная нестабильность могут приводить к конфликтам с окружающими;

4) академические последствия могут проявляться в виде снижения успеваемости и качества выполняемых заданий, пропусков занятий;

5) долгосрочные последствия, связанные с хроническим стрессом, которые могут привести к проблемам со здоровьем либо препятствовать академической успеваемости; это приводит к тому, что студенты оформляют академический отпуск или прекращают обучение в вузе по собственной инициативе [98, 97, 96].

В образовательной сфере использование юмора может повысить интерес студентов к обучению и оказать положительный эффект на успеваемость, а также способствовать снижению стресса. Однако есть и обратная сторона юмора, когда студенты могут воспринимать его как неуместный или враждебный, интерпретировать благожелательные или нейтральные ситуации, связанные с юмором, как угрожающие или злонамеренные, что и характеризуется одной из основных черт, связанных с гелотофобией, и это может негативно влиять на

восприятие дружелюбной атмосферы в аудитории, снижать интерес и мотивацию к обучению [123, 105, 143, 138].

Существуют различные подходы, объясняющие предпочтения применения разных форм юмора в коммуникации. Например, разная выраженность потребности в познании способствует появлению аффективного юмора, который обыгрывает очевидные слабости людей, излишества, агрессивные или эротические темы, и противоположного ему познавательного юмора, юмора «тонкого вкуса», требующего специальной «работы» по его пониманию [1].

Выделяют множество различных способов выразить юмористическое отношение к действительности: преувеличение или преуменьшение, сарказм, самоирония, насмешка, остроумие, ирония и т.д. Юмор может выступать в разном значении:

- может быть средством нападения (насмешка, высмеивание);
- может быть средством установления контакта и передачи информации (шутка, сатира);
- может быть средством воспитания, стремящимся донести до воспринимающего субъекта «вечные истины», нравственные нормы (поговорки, пословицы);
- может быть средством защиты, за которым можно скрыть свое отношение, мнение, состояние в случаях, когда это необходимо (анекдот, каламбур).

Kuiper N.A., Kirsh G.A. et al. (2004) выделили три типа юмора:

- 1) социальный юмор, направленный на установление эмоционально теплых межличностных отношений;
- 2) сальный, агрессивный юмор;
- 3) нарочитый юмор, ориентированный на демонстрацию собственного остроумия.

Если первый тип юмора, как правило, несет позитивный смысл с точки зрения адаптации, то следующие два – негативный (деструктивный) [1].

В целом можно сказать, что существует множество стилей юмора, каждый из которых служит разным целям и несет в себе особый смысл. Влияние юмора на

психологическое состояние человека будет зависеть от контекста воспринимаемой ситуации.

В процессе обучения межличностное общение при взаимодействии с другими студентами или преподавателями в юмористической форме иногда способствует формированию стресса и может восприниматься как пугающее, вызывать чувство стыда. И это, в свою очередь, способствует затруднению истолкования положительных сторон смеха, в результате чего поведение таких студентов приобретает пассивный характер, они стараются быть более незаметными и тихими на занятиях, не участвовать в дискуссиях из-за страха, связанного с выступлением перед аудиторией. В процессе обучения стресс усиливает страх студентов проявлять активность, что, в свою очередь, усиливает негативный опыт их обучения, образуя порочный круг. Дискриминация взгляда или зрительного контакта, особенно когда субъект визуализации изображает улыбку, может лежать в основе предвзятости интерпретации, приводя к тому, что гелотофобы ошибочно интерпретируют улыбки других как злонамеренные или ложные. Из-за страха сформировать негативное мнение о себе и потерпеть неудачу снижается мотивация к познавательной активности, успеваемости. Например, студенты могут настолько сильно переживать за свои академические успехи, боясь разочаровать близких или себя, совершить ошибку, что в результате они начинают испытывать страх и избегать неудач, связанных с процессом профессионального обучения [96, 38, 27, 138, 137].

Взаимосвязь между факторами стресса и страхом осмеяния оказывает негативное влияние на привычки к обучению, а также на успеваемость студентов. Под воздействием страха насмешки студент теряет мотивацию к успешному овладению учебным материалом, к активному участию в процессе обучения, при этом страх насмешки мешает успешному выполнению ряда этапов, обеспечивающих эффективный процесс обучения. Психологическую форму успешного обучения можно охарактеризовать следующим образом: мотивация – прием или поиск информации – понимание информации – запоминание – умение применять полученную информацию [80]. Также к этой формуле можно отнести

анализ и обработку полученной информации, обобщение информации. И, как правило, данная формула успешного обучения не всегда применяется студентами, так как мотивы могут нести разный характер, а также возможно проявление несоответствия реальности и ожидания в процессе обучения.

John Dewey в своей книге «Интерес и усилия в образовании» писал, что «страх смущения и неудачи выступают мощным сдерживающим фактором для активного участия в обучении». Putwein D. и Daily A. (2013) предполагают, что страх студентов в академическом контексте часто связан с предполагаемым риском потерпеть неудачу, получить негативную оценку или попасть под социальный контроль, что может привести к беспокойству об успеваемости, неуверенности в себе и снижению академической успеваемости [122]. В одном из проведенных исследований на студентах (Зятькова Е.О., Стоянова И.Я., Языков К.Г., 2021) были получены результаты, которые свидетельствуют, что страх насмешки связан со стрессом. Страх быть объектом насмешки у молодых людей сопровождается стрессовым состоянием, что влечет за собой неуверенность в собственных действиях, стремление избегать нежелательных событий, чрезмерную напряженность и повышенную чувствительность к безобидным шуткам и смеху [32].

Неудача воспринимается студентами как целостное суждение о своем характере, интеллекте и потенциале, что может ослабить у обучающихся чувство собственной ценности и их самооценку для успешного решения сложных образовательных задач. Ориентированные на успеваемость студенты с низкой самооценкой и самооценкой неохотно идут на интеллектуальный и креативный риск, потому что существует высокая вероятность поставить себя в неловкое положение перед другими (одногруппниками, преподавателями или семьей), так как гелотофобы особенно чувствительны к впечатлениям, которые они производят на других. Их высокая концентрация при необходимости самопрезентации и озабоченность ею вызывает бдительное самонаблюдение и строгий самоконтроль, чтобы избежать «смешного» впечатления у окружающих, а также, возможно, защитный стиль самопрезентации (избегание социального

неодобрения). Skinner B.F., говоря о важности навыков публичных выступлений и презентаций в успехах обучения, также отмечал, что «страх публичных выступлений представляет собой одну из наиболее распространенных и изнуряющих фобий среди студентов» [105, 101, 122].

Модель Ruch W. и др. (2014) рассматривает гелотофобию как процесс, схожий с уязвимостью: «нехватка ресурсов, которая подвергает людей серьезному риску: 1) негативных последствий, связанных с источниками стресса; 2) неспособности эффективно справляться со стрессовыми факторами; 3) неспособности восстановиться после стрессового фактора или воспользоваться возможностями в установленный срок». Это определение уязвимости основано на модели стрессового процесса Pirling и др. (1981), которая также различает причины, факторы и последствия стресса. Ключевым элементом этой концепции значится баланс личных ресурсов и возникающих стрессовых факторов, таких как способность правильно интерпретировать искреннюю радость и смех, уверенность в себе, социальная поддержка и напряженные социальные взаимодействия [136].

Следовательно, можно сказать, что различные стресс-факторы, формирующиеся в процессе усвоения академических знаний, могут выступать в качестве предиктора возникновения стрессового состояния студентов. Это, в свою очередь, может спровоцировать состояние неуверенности в себе и в собственных действиях, страх перед возможной неудачей, стремление избегать ситуаций, наносящих ущерб самооценке в ходе демонстрации своих интеллектуальных качеств. Все это вызывает чрезмерную напряженность, повышенную чувствительность к безобидным шуткам и неверную интерпретацию юмора.

Таким образом, стресс становится менее выраженным, когда студенты располагают ресурсами совладания со стресс-факторами и используют позитивные механизмы преодоления трудностей. Это позволяет снижать страх насмешки в образовательной среде без негативного влияния на самооффективность и освоение профессиональных навыков.

### **1.3 Жизнестойкость как способ совладания с гелотофобией в академической среде**

В учениях античной философии устойчивости человека к жизненным трудностям уделялось значительное внимание. Философы школы стоиков (Сенека, Зенон, Аврелий, Эпиктет) обосновывали разумную природу человека и необходимость стоического отношения к событиям, которые не зависят от человека. В учениях стоиков поднимался значимый вопрос о возникновении эмоциональных переживаний человека, связанных не с происшедшими событиями, а именно с отношением к этим событиям. Осмысливалась установка на то, что никакие невзгоды не могут причинить вред человеку против его воли [84]. Возникновение экзистенциальной философии (Heidegger M., Jaspers K., Sartre J.P., Camus A.) заставило человека задуматься о неопределенности, парадоксальности человеческой жизни, которая может преодолеваться через самостоятельную решительность человека. Личность растет, выбирая, и приходит в упадок, пребывая в нерешительности. По мнению Зинченко В.П., «личность рождается при решении экзистенциальных задач освоения и овладения сложностью собственного бытия» [29]. Сложность этих задач каждый знает на своем опыте.

Рассматривая способность человека противостоять жизненным трудностям, философы-экзистенциалисты пытались понять, как забота, страх, надежда влияют на человеческое существование. Согласно экзистенциализму, человеческое существование не задается в качестве той или иной «природы», а само выбирает среди своих возможностей. Философы-экзистенциалисты обращались к таким понятиям, как свобода и сознательность выбора, ответственность и долженствование, нахождение смысла [19, 75, 43, 84]. По их мнению, человек свободен, он осужден быть свободным, то есть он создает себя сам и сам же ответственен за свой выбор. Sartre J.P. говорил, что все люди свободны, так как никто не может исключить из сознания свободу. Человек отличается от других созданий именно тем, что он способен выбирать, быть самим собой и нести

ответственность за свой выбор. Однако Heidegger М. придерживается другой позиции, согласно которой человек может частично ограничить свою свободу, так как свобода не всегда преподносит ему счастливую возможность приблизиться к бытию, и поэтому он в своем выборе определен необходимостью поставить себя перед последней возможностью своего бытия – смертью [19, 73].

По мнению Jaspers К., бытие человека неоднозначно. «Человек, исказивший себя как свободу, становится в своем корне неразличимым... Самобытию выносятся приговор, его не выслушивают, в него вторгаются...» Отсюда следует, что существование человека не круговорот, повторяемый во всех поколениях. Он может изменить себя через свободу [19, 83].

Философы-экзистенциалисты определяют человека через его деяния. Они рассматривают внутренний мир человека, его переживания. Таким образом, бытие человека есть способ выявления его внутреннего мира, его трепетности, которые проявляются в пограничных ситуациях. Экзистенция есть выраженность бытия [19].

Поэтому, как пишут Maddi S.R. и Kobasa S.C., понятие жизнестойкости входит в систему понятий экзистенциальной теории личности, выступая операционализацией введенного экзистенциальным философом Tillich Р. понятия «мужество быть». Это экзистенциальное мужество (отвага) предполагает действие вопреки онтологической тревоге, тревоге потери смысла, вопреки ощущению заброшенности [51, 64, 115]. Tillich Р. определяет экзистенциальную тревогу как экзистенциальное осознание небытия, то есть индивидуальное переживание конца жизненного пути; тревога свойственна человеку как человеку. Если человек поглощен тревогой, то в этом случае он лишается опоры, в результате появляется беспомощность, дезориентация, неадекватная реакция. Поэтому, когда появляется тревога, человек всегда старается определить объекты страха, так как со страхом можно взаимодействовать [46, 50].

Невозможность определить содержание опасности превращает тревогу в напряженное переживание, которое лишает человека самообладания. Тревога выступает безобъективной, так как подвергает угрозе безопасность и охватывает

основы личности, в результате чего человек не способен занять положение вне ее, он бессилен перед лицом опасности и не может объективировать ее. По мнению May R., тревога – это состояние, которое носит неизбежный фактор бытия, и это состояние обозначается нормальным состоянием, и поэтому тревогу не нужно бояться или избавляться от нее. Также May R. развивал идею соотношения тревоги нормальной и невротической. Нормальная тревога возникает тогда, когда под угрозой оказывается жизненно важная ценность для человека. В этом случае нормальная тревога осуществляется через возможность мужественно справляться с конкретными объектами страха, предохраняя человека от экстремальных ситуаций. На уровне сознания с ней можно работать, ее можно прорабатывать, и если объективная ситуация изменяется, то в этом случае тревога уйдет сама. Попытка избавиться от тревоги превращает нормальную тревогу в невротическую (ограниченность и нереалистичность самореализации). Невротическая тревога возникает в результате неспособности принять нормальную тревогу, она характеризуется обстоятельством того, что человеку не удалось соответствующим образом совладать с предыдущим кризисом, что приводит к выстраиванию сопротивления любому типу воздействия. На физиологическом уровне происходит запуск реакции «борьба или бегство», на поведенческом – тревога проявляется в стремлении избегать опасных ситуаций. Если человек находится перед проблемой выбора и обладает множеством ресурсов, то в этом случае у него возникает тревога ввиду того, что он не может определиться в стратегии поведения из-за страха сделать неправильный выбор. И это чувство неопределенности вызывает дискомфорт, мысли принимают беспорядочный характер, человек становится суебливым, непоследовательным, он сосредотачивает свое внимание на тех препятствиях, которые могут встретиться в дальнейшем, а также на своей беспомощности перед предстоящим испытанием. Если человек стремится к полному избеганию тревоги, то это ведет к избеганию жизни вообще, потере ее смысла [18, 30, 50, 59, 61, 60, 68, 85].

Maddi S.R. рассматривал тревогу с точки зрения экзистенциального выбора, принятия решения независимо от содержания самой ситуации или обстоятельств.

В его представлении каждое решение содержит в себе выбор, который ориентирован на будущее либо прошлое. Решение жизненных проблем в изменяющемся мире определяется вопросом личностного развития человека. Выбор будущего сопровождается тревогой, которая содержит в себе страх перед неопределенностью и возможной неудачей. С другой стороны, выбирая прошлое, человек также испытывает тревогу, которая сопровождается виной за упущенные возможности и неспособность полноценно прожить жизнь. Таким образом, человек оказывается перед выбором, который будет сопровождаться тревогой и вызывать чувство дискомфорта. Следовательно, экзистенциалисты полагают, что выбор будущего требует мужества, а жизнестойкость будет обеспечивать экзистенциальную отвагу для содействия эффективному совладанию и социальному взаимодействию [50, 65, 117, 115].

Kobasa S.C. (1979) предположила, что жизнестойкость – совокупность личностных характеристик, которые работают как ресурсы при столкновении со стрессом [111]. Именно жизнестойкость позволяет человеку выносить неустранимую тревогу, сопровождающую выбор будущего (неизвестности), а не прошлого (неизменности) в ситуации экзистенциальной дилеммы [51]. Высокий уровень жизнестойкости способствует восприятию психотравмирующей ситуации как менее опасной, а также успешному совладанию со стрессом, что не позволит ему развиваться по мере нарастания давления. Проведенные Maddi S.R. и его коллегами исследования показали, что жизнестойкость обеспечивает экзистенциальное мужество, способствующее эффективному совладанию и социальному взаимодействию [116, 115]. Жизнестойкость негативно связана с депрессией и тревогой [118].

До сих пор не существует единого видения сущности понятия жизнестойкости. Данный феномен зачастую отождествляется со схожими терминами, такими как «жизнеспособность» (Ананьев Б.Г.), «жизнетворчество» (Леонтьев Д.А.), «мужество творить» (May R.), «укорененность в бытии» (Heidegger M.), «трансценденция» (Рубинштейн С.Л.), «зрелость» (Ананьев Б.Г., Рубинштейн С.Л., Allport G.) и др. [66].

Формирующаяся в раннем возрасте на основе опыта детско-родительских отношений и развивающаяся в течение всей жизни человека на каждом возрастном этапе, жизнестойкость выступает отражением качественных характеристик взаимодействия индивидуальности с миром [12, 62]. В более широком значении жизнестойкость представляет собой отражение жизненной силы, которая позволяет человеку взаимодействовать со средой и способствует возникновению у него «субъективного чувства живости и энергии», детерминирующего, по мнению Эммонса Р., субъективное чувство личного благополучия. Леонтьев Д.А. включает ее в структуру личностного потенциала, Богомаз С.А., Баланев Д.Ю. рассматривают ее в качестве компонента инновационного потенциала человека [11].

Недостаточное развитие жизнестойкости в студенческий период может стать основанием для развития излишней чувствительности к различным жизненным трудностям, отсутствия стремления к значимым целям, подверженности хроническим стрессам и депрессивному состоянию [12].

Некоторые исследования, посвященные жизнестойкости, обнаружили положительную взаимосвязь между показателями жизнестойкости и ответственностью, целеустремленностью, настойчивостью, инициативностью, самостоятельностью, смелостью, уверенностью, внимательностью. Авторы пришли к выводу: чем выше у студентов развиты эти волевые качества, тем выше показатели жизнестойкости (Алифиренко О.В., Уварова Г.Н., 2016). В зависимости от уровня жизнестойкости, было обнаружено различие в степени выраженности отдельных механизмов психологической защиты у студентов-психологов с повышенной и пониженной жизнестойкостью (Петросянц В.Р., 2016). Студенты-психологи с повышенной жизнестойкостью склонны в качестве механизма психологической защиты избирать «отрицание» и «рационализацию», а студенты-психологи со сниженной жизнестойкостью – «проекцию» и «регрессию». Также установлено, что преобладание низкой выраженности жизнестойкости может негативно сказаться на успешности социально-психологической адаптации ввиду дезадаптивных реакций на стрессовую ситуацию (Подколзина Л.Г., 2016).

Студенты с низкой академической успеваемостью обладают низким показателем по шкале «вовлеченность», а по общему показателю уровня жизнестойкости не отклоняются от среднего уровня (Дубовицкая Д.А., Уваров Е.А., 2019) [5, 70, 24, 67], что представляет собой центральный фактор успеваемости студентов (Maddi S.R. и др, 2012) [119].

В представлении Maddi S.R. жизнестойкость человека при сохранении внутреннего баланса не ограничивает успешность деятельности и способствует преодолению стрессовой ситуации. Жизнестойкость личности проявляется как совокупность трех компонентов: вовлеченности, контроля и принятия риска [12, 70].

Вовлеченность – «убежденность в том, что участие в происходящем дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности», способность человека получать удовольствие от собственной деятельности.

Контроль – «убежденность в том, что борьба способствует воздействию на результат происходящего, несмотря на то что это влияние не абсолютно и не гарантирует успех». Индивид чувствует, что самостоятельно выбирает деятельность.

Принятие риска – «убежденность в том, что, независимо от того, какой опыт был получен, позитивный или негативный, он так или иначе способствует развитию человека за счет знаний, извлекаемых из этого опыта». Человек для приобретения опыта готов идти на риск, несмотря на отсутствие гарантий успеха [51].

Однако следует подчеркнуть, что ни один из трех компонентов сам по себе не представляет необходимую мотивацию по изменению стрессовых ситуаций в преимущества, и Maddi S.R. отмечает важность выраженности этих компонентов, которые содержат значения для сохранения внутреннего равновесия, здоровья, работоспособности и активности в стрессовых ситуациях. Высокие показатели трех компонентов способствуют низкому уровню негативных эмоций (например, тревоги, гнева, страха, депрессии), социально поддерживающему, а не конфликтующему взаимодействию с окружающими, мотивируют человека решать

трудные ситуации, а не избегать их [117, 114]. Поэтому необходимо, чтобы все три компонента взаимодействовали между собой, так как именно это взаимодействие полностью определяет жизнестойкость как диспозицию в поощрении активной, эффективной и здоровой жизни, способствующей снижению стресса, помогающей легче переносить онтологическую тревогу, связанную с выбором будущего [51, 61, 116, 115, 120].

В образовательной сфере обучение в вузе для студентов становится значимым периодом для развития жизнестойкости: человек адаптируется к самостоятельной жизни, у него формируется жизненная позиция, намечаются профессиональные перспективы (Дроздова Н.В., Асманкина Е.Е., 2023; Наливайко Т.В., Шакурова З.А., 2010 и др.). Студенты учатся выстраивать взаимоотношения с одноклассниками и преподавателями, адаптироваться к новым условиям жизни и обучения. Исходя из этого молодые люди стремятся к развитию навыков, необходимых для успешной жизнедеятельности в социуме [13, 87]. Период обучения для студентов сопровождается процессами формирования личности в целом, определением мировоззрения и ведущих интересов, которые проявляются в основном в профессиональной области. Развитие профессиональных компетенций в коммуникативной сфере ориентировано на превращение стрессовых ситуаций в ситуации, в которых можно продемонстрировать рост собственных возможностей. В процессе преодоления трудностей, связанных с обучением, студенты формируют жизнестойкость. Уровень жизнестойкости студентов характеризуется готовностью к активным действиям и степенью вовлеченности в познавательную деятельность, которая зависит от успешности освоения профессиональной деятельности [цит. по: 13, 33].

Процесс обучения характеризуется наличием большого количества трудностей, таких как адаптация к новым условиям жизни и обучения, выстраивание отношений с одноклассниками и преподавателями, сдача экзаменов, академическая нагрузка. Обучающиеся должны осваивать образовательную программу, разработанную и утвержденную образовательной организацией, выполнять индивидуальный учебный план, осуществлять самостоятельную

подготовку к занятиям, выполнять задания и т.п. Данные факторы выступают основанием для повышения чувствительности к психотравмирующим ситуациям и для возникновения страхов. Некоторые студенты могут испытывать страх насмешек как со стороны одногруппников, так и со стороны преподавателей. В студенческой среде страх насмешки в различных ситуациях вызывает психическое напряжение, тревогу, оказывает негативное влияние не только на жизнедеятельность индивида, но и на его профессионализацию, а также на реализацию жизненных планов. Страх негативной оценки, которая характерна для гелотофобии, приводит к развитию излишней чувствительности к различным трудностям, отсутствию стремления к значимым целям, подверженности к снижению адаптационных возможностей, снижению способности получать удовольствие от собственной деятельности и стремлению к избеганию ситуаций, не гарантирующих успех. Студенты, обладающие большим мужеством, будут жизнерадостными, сильными и способными справляться с трудными ситуациями, связанными с обучением, сохраняющими при этом позитивный настрой. И напротив, сталкиваясь со сложными условиями обучения, студенты, которым не хватает смелости (низкая жизнестойкость), могут чувствовать растерянность, депрессию, стресс, беспокойство или несчастье. Также студенты могут испытывать повышенное давление, требующее преуспеть в обучении [87, 74, 31, 102].

Некоторые исследования (Ruch W., 2008) показали, что люди с высокими показателями по гелотофобии достоверно сообщают о чувстве одиночества. Это говорит о том, что юмор и способность шутить о слабостях помогают облегчить чувство одиночества или поддержать связь с другими людьми. Способность превращать трудные условия жизни в повод для смеха делает человека менее склонным беспокоиться и отказываться от столь необходимой поддержки других. Возможно, именно это «безопасное убежище» среди людей, которые могут понимать друг друга, и возникающая в результате этого социальная поддержка способствуют повышению жизнестойкости. В частности, такие близкие отношения могут:

- 1) давать возможность обсудить, действительно ли люди подвергаются насмешкам;
- 2) убеждать в том, что они не могут быть объектами насмешек по своей природе;
- 3) создавать другие ресурсы, такие как уверенность в своих силах.

Примечательно, что гелотофобы, которые превращают свои слабости в сильные стороны – самоуничтожение в смирение, а чопорность в благоразумие – в конечном итоге живут полноценной и успешной жизнью [136, 106].

Повышение уровня жизнестойкости будет способствовать превращению препятствий в источники дальнейшего роста. Обладая жизнестойкостью, студенты могут контролировать стрессовые ситуации, изменять их, стремиться хорошо, выполнить задания и оценивать их, понимать, что перемены представляют собой сложные задачи, необходимые для уменьшения стресс-факторов, которые они испытывают. Студенты с высокой жизнестойкостью будут воспринимать академические трудности как вызов, с которым необходимо столкнуться, чтобы он смог помочь им развиваться, а не как угрозу, которую необходимо избегать. Процесс академической устойчивости динамичен. Когда люди проявляют адаптивное поведение при столкновении с проблемами, то развиваются их способности справляться с неблагоприятными событиями и приобретаются новые навыки в процессе решения проблем и затруднений в академическом контексте. Студенты, обладающие академической устойчивостью, – это личности, которые могут хорошо справляться с любыми условиями, такими как неудача, вызов, невзгоды, давление в академической среде. В этом контексте жизнестойкость – это важное понятие, которое выражает способность людей справляться с травмами и стрессами в своей жизни при столкновении с неблагоприятными событиями. Особенно в стрессовых ситуациях люди с высокой жизнестойкостью могут эффективно использовать различные стратегии совладания для смягчения неблагоприятных последствий [102, 110].

Жизнестойкость связана со стойкими переживаниями личностью своих действий, а также событий, которые происходят вокруг нее: вовлеченность (против

отчуждения), то есть способность не избегать и не отрицать тяжелые жизненные ситуации; контроль (против беспомощности) как результат личностного выбора и способ решения проблем, а не их избегание; принятие риска (против безопасности), усвоение новых знаний и опыта через непосредственное развитие. Кроме того, жизнестойкость сопряжена с превращением трудностей в преимущества посредством надситуативной активности человека в событиях, его выхода за пределы сложившихся установок и поведенческих стереотипов [11, 115, 108].

Следует отметить, что существуют исследования (Зятькова Е.О., Стоянова И.Я., Языков К.Г., 2021; Чернышева Е.В., Дмитриева Т.С., 2025), которые свидетельствуют, что при высокой жизнестойкости студенты способны справляться со сложными ситуациями и выстраивать стратегию поведения, способствующую работоспособности и активной деятельности. Это снижает риск возникновения гелотофобии, в результате чего студенты склонны воспринимать насмешки скорее с удивлением, чем как угрозу. Гелотофобия и жизнестойкость предстают противоположными характеристиками: устойчивость к стрессу и страх стать объектом насмешек находятся в обратной зависимости [87, 32].

Жизнестойкость личности рассматривается не только как положительное отношение к самому себе, но и к окружающим, то есть жизнестойкость непосредственно связана с самооценкой. Самооценка формируется во взаимодействии с другими участниками социальных отношений и с окружающей средой. Самооценка может быть адекватной и неадекватной, в зависимости от уровня согласования достижений человека с его возможностями. От уровня самооценки зависит успешность образовательная деятельность студентов, а также способность выполнять определенные задания [13].

Как уже описывалось выше, люди с гелотофобией обладают низкой самооценкой, достаточно не уверены в себе и в своем интеллекте, следовательно, можно сказать, что в данном контексте и жизнестойкость будет на низком уровне. Студенты могут быть не готовы к активным действиям в освоении профессиональных навыков из-за страха потерпеть неудачу и оказаться объектом насмешки. Низкие компоненты жизнестойкости, при выраженной гелотофобии,

будут включать низкий уровень развития, оказывать негативное влияние на психологическое, эмоциональное состояние студентов. Вовлеченность в академический процесс будет сопровождаться отчуждением и снижением мотивации к обучению, контроль будет связан с неуверенностью в себе, в определении дальнейшего пути, принятие риска – со стремлением избегать наносящих вред самооценке неудач, а также со стремлением бездействовать – для освоения необходимых навыков из-за страха показаться нелепым в глазах окружающих. Совокупность компонентов (вовлеченность, контроль, и принятие риска) представляет собой общую систему жизнестойкости, направленную на овладение студентами способности справляться с трудностями, извлекать пользу из трудных ситуаций, интерпретируя их как возможность личностного роста.

Следовательно, можно заключить, что развитие и повышение уровня жизнестойкости студентов будет способствовать снижению гелотофобических проявлений и состояния стресса, а также может использоваться как психологический ресурс личности в качестве превентивной меры.

#### **1.4 Психологическое сопровождение студентов с гелотофобическими проявлениями**

Обучение это одно из ключевых факторов развития личности, так как оно заключается в единственном способе получения образования. Именно в период обучения происходит формирование и развитие основных психических и личностных новообразований, приобретение опыта осуществления учебной, познавательной, исследовательской и профессиональной деятельности [цит: по 41].

Студенчество, как социальная группа, характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью отношения к выбранной профессии (в результате осознанного профессионального выбора) и адекватными представлениями о специфике будущей профессиональной деятельности. Переживая личные психологические проблемы, молодые люди испытывают

затруднения в процессе социально-психологической адаптации к условиям обучения в вузе, к требованиям преподавателей, к специфике изучаемых дисциплин, к новому учебному коллективу. Поэтому в качестве направлений психологического сопровождения выделяют:

- формирование навыков саморегуляции психоэмоционального состояния в учебной деятельности;
- повышение мотивации к учебной деятельности и профессиональной мотивации;
- обучение навыкам конструктивного общения в учебном коллективе, в том числе с преподавателями;
- формирование навыков продуктивного поведения, направленного на достижение поставленной цели [цит. по: 77, 41].

Психологическое сопровождение образовательной деятельности в вузе осуществляется психологической службой, призванной обеспечивать психологическое благополучие всех участников образовательного процесса [14]. Психологическая служба вуза представляет собой организационную структуру, деятельность которой направлена на комплексное психологическое сопровождение субъектов образовательной деятельности с учетом их психофизического развития, возрастных характеристик, состояния здоровья и социального контекста. Деятельность психологической службы ориентирована на личностно-профессиональное развитие будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки, раскрытие потенциала студентов, их индивидуальности, а также коррекцию разного рода затруднений в личностном развитии и саморазвитии обучающихся [15, 14, 69].

Цель психологической службы состоит в том, чтобы обеспечить психологическое сопровождение профессионального и личностного развития обучающихся в образовательной организации и оказать психологическую помощь всем участникам образовательного процесса в преодолении возникающих психологических трудностей [15]. Следовательно, основные задачи

психологического сопровождения студентов связаны с необходимостью формирования:

- нервно-психической устойчивости, которая способствует эффективному совладанию со стрессовыми ситуациями;
- ощущения чувства социальной поддержки;
- конфликтоустойчивости личности, определяемой совокупностью личностных качеств, позволяющих адаптироваться к ситуациям связанных с обучением в вузе.

Представляется важным развитие навыков осознания имеющихся ресурсов студентами, умение управлять ими и рационально использовать их в процессе обучения в вузе [цит. по: 41].

Так, Bisinoto С. с соавторами отмечают, что роль психологической службы заключается в продвижении академического успеха путем поощрения творческого и академического потенциала студентов, устранения препятствий в усвоении академических знаний и развития различных навыков, которые ведут студентов к успеху в жизни [41, 6].

Задачами деятельности психологической службы являются:

- выявление студентов, нуждающихся в социально-психологической помощи, путем проведения социолого-психологических исследований;
- выявление студентов, нуждающихся в социально-психологической помощи в период адаптации в межличностном взаимодействии с другими участниками образовательного процесса (однокурсниками, преподавателями, различными структурными подразделениями университета);
- развитие у студентов психологических ресурсов для преодоления возникающих трудностей;
- повышение мотивационного компонента для освоения профессиональных навыков;
- развитие коммуникативных навыков участников образовательного процесса;
- разработка эффективных стратегий взаимодействия с обучающимися;

- помощь в преодолении стрессовых состояний, тревожности по поводу профессиональных компетенций будущей профессии, определение направлений развития профессионально важных качеств;

- содействие руководящему и преподавательскому составу университета в создании благоприятного социально-психологического климата, необходимого для успешной работы и формирования гармоничной личности студентов;

- информирование сотрудников образовательной организации о психологических особенностях студентов и оказание помощи сотрудникам университета в понимании причин возможных трудностей в обучении у студентов;

- участие в разработке и реализации программ по профилактике выгорания преподавателей и повышению их психологической компетентности [15, 14].

Психологическое сопровождение студентов включает в себя индивидуальные и групповые методы психологической работы: психологическое просвещение; психологическое консультирование; психологическую диагностику; социально-психологический тренинг; психологическую коррекцию [41].

В процессе обучения в вузе возникающие у студентов трудности обладают своей спецификой на разных стадиях обучения. Первокурсники сталкиваются с трудностями адаптации в вузе, с необходимостью приспособления к новым образовательным требованиям и условиям обучения отличных от общеобразовательных учреждений, а также со сложностями установления межличностных взаимоотношений не только в группе, но и с преподавателями. Студенты второго и третьего курсов сталкиваются с такими проблемами, как разочарование в выбранной профессии, снижение мотивации к обучению и потеря интереса к выбранной профессии. Для студентов выпускных курсов актуальным становится определение дальнейшего профессионального пути, сопоставление желаемого и достигнутого в профессиональном развитии. В тоже время появляются и общие проблемы, которые не зависят от периода обучения («личные переживания», «личные проблемы»), влияющие не только на психоэмоциональное состояние студента, но и на эффективность обучения [69].

Восприятие академического обучения у разных студентов обладает разным значением. Для одних студентов аудитория представляет собой образовательное пространство для достижения академических успехов, установления межличностных связей, и профессор рассматривается как источник знаний, руководитель и наставник. Но для других аудитория воспринимается стимулом для возникновения психоэмоционального напряжения, потенциальных неудач, связанных с академической неуспеваемостью, а преподаватель выступает в качестве отстраненной, осуждающей фигуры [96].

В трудных жизненных ситуациях человек становится психологически уязвимым к психотравмирующим событиям, поскольку ослабевают защитные механизмы, а использование ранее адаптивных форм копинг-стратегий становится крайне неэффективным.

Гелотофобические проявления базируются на системе субъективных представлений человека о своей комичности и нелепости, на своих мыслях и чувствах, на настороженном отношении к юмору и смеху, а также зависит от индивидуально-психологических особенностей личности. Усиление, подкрепление или формирование гелотофобии зависит от жизненных обстоятельств, социального окружения и межличностного взаимодействия в системе «человек–человек».

Ситуации, связанные с негативным трактованием юмора, способствуют ослаблению социального взаимодействия, так как индивид постоянно ожидает презрения и неприятия со стороны окружающих. Страх насмешки вызывает у человека трудности в дифференциации дружеского и враждебного смеха [35, 138].

В исследуемой нами литературе, на наш взгляд, отмечается недостаточное рассмотрение возможностей комплексной психологической работы, связанной с преодолением гелотофобических проявлений у обучающихся.

В большинстве источников отмечается эффективность когнитивно-поведенческого подхода в работе с фобиями, который включает в себя распознавание и опровержение иррациональных страхов через постепенное контролируемое воздействие фобическим триггером или ситуацией. Исследования

показали, что когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) очень эффективна в облегчении фобических симптомов и позволяет человеку адаптироваться к внешним и внутренним стимулам через улучшение стратегий совладания. Также экспозиционная терапия, как часть КПТ, направлена на систематическую десенсибилизацию, позволяющую людям все больше подвергаться воздействию раздражителей, вызывающих у них страх. Исследования показывают, что этот метод может привести к долгосрочной десенсибилизации и снижению уровня тревожности [113, 48]. Также следует отметить, что существует и терапевтический метод работы с людьми, страдающими гелотофобией, разработанный Titze M. В своем интервью Titze M. (1996) рассказывает о психотерапевтическом методе работы с людьми, страдающими гелотофобией. Автор отмечает, что в терапевтических группах «терапевтический клоун» выступает в качестве со-терапевта. Цель заключается в том, чтобы научить людей, страдающих гелотофобией, сознательно вести себя как клоун, для того чтобы освободиться от чувства обиды, которое ассоциируется со смехом. Он приводит один из методов работы: «Самая эффективная тренировка – это стать «противоположным клоуном»». Цель заключается в том, чтобы человек, страдающий гелотофобией, постепенно терял свою гелотофобическую тревогу через обучение навыкам реагирования, противоположным тем, которые он использовал ранее. Titze M. отмечает и другие техники работы, такие как «вербальная игра с голосом» или «реверсирование контента» и др. В целом его работа заключается в том, чтобы обучить людей с гелотофобией адекватно реагировать на смех или юмор через развитие когнитивных паттернов, эмоциональных и поведенческих установок, а также самостоятельное использование юмора в дальнейшем [140].

В психотерапевтической и консультативной практике отмечают несколько подходов к применению юмора. Различные теоретические школы (психоаналитическая, бихевиоризм, гуманистическая, когнитивная, рационально-эмотивная и др.) обращают внимание на психотерапевтический эффект юмора. В одних концепциях делают акцент на формировании точки зрения на проблему через юмор, что ведет к развитию стратегии совладания, опосредованной юмором.

В других отмечается использование основанных на юморе определенных методов формирования здорового образа жизни [63]. Следовательно, юмор выступает в роли способа совладания с ситуациями, вызывающими затруднения.

Работа с гелотофобическими проявлениями в образовательной среде представляет особую важность, поскольку процесс обучения, предпрофессионализация как фактор жизнеосуществления представляется психологически сложным событием в жизнедеятельности студентов.

Психологическое сопровождение студентов с гелотофобическими проявлениями представляется необходимым в целях оказания помощи данным студентам при неблагоприятной динамике состояния психической дезадаптации, к изменению образа жизни, связанного со страхом насмешки. Качество профессиональной подготовки студентов в вузе определяется уровнем знаний и профессиональными умениями будущего специалиста, которые позволяют выстраивать субъектные отношения в профессиональной сфере. Наиболее важным в этих образовательных отношениях значится взаимодействие в системе «преподаватель—студент», которое складывается из субъектных отношений. Студент является активным участником этих отношений и воспринимает реализуемые способы общения как норму, как свой индивидуальный выбор. Преподаватель, также представляет собой активного участника взаимодействия с обучающимися, обладает профессиональными и коммуникативными компетенциями, которые способствуют поиску способов разрешения многих проблемных ситуаций, связанных с обучением. Для преподавателя важно выстраивать конструктивные взаимоотношения со студентами, проявлять доброжелательность и уважение к каждому из них, быть сопричастным к академическим достижениям или неудачам обучаемых, сопереживать им. Однако в противоположность этому неуважительное, предвзятое отношение к обучающимся, высмеивание ответов на занятиях или насмешка над испытываемыми студентом трудностями в освоении дисциплины и т.д. является следствием возникновения симптомов дидактогений, возникающих в образовательном процессе [28, 49]. В результате дидактогений изменяются

интересы обучающихся, происходит переоценка ценностей, меняется самооценка и другие личностные образования [27]. Происходит разочарование в изучаемой дисциплине или в выбранной профессии, в таком случае студент начинает избегать занятия, что приводит к снижению успеваемости, переводу на другой профиль обучения либо уходу из образовательной организации.

Психологическая работа со студентами должна опираться не только на индивидуально-психологические, возрастные особенности развития личности, но и на их психологическую устойчивость в целом. Жизнестойкость позволяет людям сохранять свою эмоциональную, когнитивную и поведенческую гибкость, делая их менее подверженными неблагоприятным жизненным событиям [92].

Психологическое сопровождение и используемые методы работы будут зависеть от степени выраженности гелотофобических проявлений. Необходимо выстраивать сопровождение таким образом, чтобы оно было направлено на изменение неадаптивных паттернов мышления. При этом работать необходимо не только с гелотофобическими проявлениями, но и с их триггерами, связанными с академическим обучением, а также с жизнестойкостью для формирования навыков преодоления страха насмешки и развития устойчивости к неблагоприятным событиям.

Преподаватель, который считает, что юмор и смех по отношению к студенту являются лучшим средством снятия напряжения и комфортного обучения, на самом деле может провоцировать развитие социальных страхов у некоторых студентов, что, в свою очередь, следует рассматривать как барьер для получения профессиональных навыков [96]. Поэтому понимание страха и его причины является значимым фактором успеха студентов в процессе профессиональной подготовки. Психологическое сопровождение таких студентов представляет собой необходимые условия для развития личности и становления профессионального самосознания.

Психологическое сопровождение студентов должно быть ориентировано на: повышение адаптации к новым условиям жизнедеятельности; коррекцию состояния студентов в процессе обучения с целью повышения эффективности

учебной деятельности на основе учета адаптационных возможностей личности; формирование профессиональной идентичности; актуализацию потребности в саморазвитии с целью формирования стремления к академическим достижениям в учебной деятельности и в будущей профессии и т.д. То есть психологическое сопровождение должно выстраиваться таким образом, чтобы препятствовать формированию у студентов психоэмоциональных нарушений, вызванных особенностями проявления гелотофобии [28, 8].

Развитие гелотофобии начинается тогда, когда существенную роль играет собственный негативный опыт либо опыт, связанный с наблюдением осмеяния других [98]. Важно выстроить стратегию психологического сопровождения и определить методы психологической помощи с целью препятствия формирования декомпенсации. В связи с этим можно выделить следующие задачи психологической помощи обучающимся с гелотофобией:

1. Разъяснение управляемости потенциально тревожной ситуации;
2. Обучение навыкам саморегуляции;
3. Обучение навыкам адаптации к социальным ситуациям и конструктивному общению с окружающими.

Для этого могут быть использованы различные способы, например:

- тренинги по развитию навыков межличностного общения;
- психотерапевтические техники по умению адекватно и безболезненно реагировать на критику и смеяться над собой, помогать различать серьезные и флигельные шутки;
- психотерапевтические техники по выявлению и проработке дисфункциональных мыслей и установок;

4. Формирование эффективных и приемлемых копинг-стратегий с целью самостоятельного поиска решений в преодолении возникающих проблем.

В целом психологическая работа должна быть направлена на формирование различных когнитивных, аффективных и поведенческих стратегий, а также ресурсов жизнестойкости студента и на преодоление трудных жизненных ситуаций, связанных не только с процессом обучения.

В образовательной сфере студенты становятся более уязвимы к социально значимым ситуациям, особенно если это связано с обучением. В процессе адаптации к новым жизненным условиям, усвоения академических знаний, формирования профессиональных компетенций ослабевают защитные механизмы и истощаются психологические ресурсы студентов. Поэтому психологическое сопровождение обучающихся заключается в создании необходимых условий для эффективного освоения профессиональных навыков, а психологическое сопровождение студентов с гелотофобическими проявлениями представляется необходимым в целях оказания им помощи для достижения значимых образовательных результатов.

### **Выводы по Главе 1**

В первой части главы представлен анализ отечественных и зарубежных научных исследований, посвященных гелотофобии в образовательной среде. Во второй части рассматривается проявление гелотофобии и ее взаимосвязь со стрессом у студентов. Третья часть работы посвящена описанию психологического ресурса личности, а именно жизнестойкости, и тому, как этот ресурс может противостоять формированию гелотофобии у студентов. Заключительная часть работы описывает психологическое сопровождение студентов с гелотофобическими проявлениями в образовательной сфере.

Существует множество исследований гелотофобии как страха насмешки, а не патологического страха. Однако в отечественной и зарубежной литературе наблюдается дефицит работ, посвященных изучению проявлений гелотофобии в образовательной сфере. Это означает, что недостает информации о том, как гелотофобия влияет на академический процесс обучающихся, какую роль она играет в предпрофессионализации студентов, а также какие стратегии совладания значатся наиболее эффективными.

Психологический анализ, направленный на теоретическое осмысление гелотофобии и ее проявлений в отечественных и зарубежных исследованиях, позволил констатировать многоаспектность проявления этого феномена, сопряженного с различными социальными страхами и социальной дезадаптацией. В контексте высшего образования содержание гелотофобических проявлений насыщено негативными явлениями, создающими условия для ограничения возможности самовыражения из-за уязвимости к негативному восприятию себя, для ограничения социальной активности студентов и развития профессионально-личностных качеств будущих специалистов, что приводит к ухудшению академических показателей.

В связи с этим психологическое сопровождение студентов с гелотофобическими проявлениями в процессе профессиональной подготовки становится ключевым аспектом в преодолении трудностей и улучшении адаптивных возможностей в условиях академической среды. Психологическое сопровождение студентов в процессе профессиональной подготовки должно основываться не только на работе с ее компонентами (эмоциональными, когнитивными и поведенческими), но и на развитии жизнестойкости, что позволит формировать навыки преодоления страха насмешки и устойчивости к неблагоприятным событиям, связанным с процессом обучения. Студенты с высокой жизнестойкостью легче справляются с проблемами, способны контролировать свои эмоции и мысли, что укрепляет их уверенность в себе и способствует активному участию в образовательном процессе, формирует продуктивные межличностные взаимоотношения.

## **ГЛАВА 2 ОСОБЕННОСТИ ГЕЛОТОФОБИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ СНИЖЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

Теоретический анализ научных подходов, проведенный в первой главе диссертации и посвященный изучению гелотофобических проявлений у студентов в образовательной среде, позволил определить цели, задачи и содержание экспериментальной работы.

В соответствии с целью и задачами данной работы и для проверки гипотезы нами было проведено эмпирическое исследование, которое осуществлялось на базе трех высших учебных заведений г. Томска: ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет», ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», ФГАОУ ВО «Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники». Оно проходило в период с 2019 года по 2025 год.

Исследование проходило в три этапа: констатирующий в период с 2024 года по 2025 год, формирующий – с февраля по апрель 2025 года и оценочный (контрольный) – в мае 2025 года.

Цель экспериментальной работы заключается в исследовании гелотофобических проявлений на студенческой выборке, а также в разработке программы психологического сопровождения студентов, направленной на преодоление гелотофобических проявлений и формирование ресурсов жизнестойкости.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи экспериментального исследования:

- изучение выраженности гелотофобических проявлений у студентов с учетом индивидуально-психологических особенностей;
- выявление факторов риска формирования гелотофобических проявлений у студентов;

- определение различий гелотофобических проявлений в зависимости от пола и длительности обучения;
- изучение других фобических состояний (социофобия, атихифобия, эритрофобия, глоссофобия, скопофобия или скоптофобия) и руминаций (навязчивых мыслей), которые косвенно могут относиться к гелотофобическим проявлениям, и установление их взаимосвязей;
- изучение взаимосвязи между гелотофобическими проявлениями и психологическим напряжением (стрессом), а также жизнестойкостью как психологическим ресурсом личности;
- разработка и апробация программы психологического сопровождения студентов в процессе профессиональной подготовки;
- проверка эффективности психологического сопровождения и оценка изменений в показателях гелотофобических проявлений на контрольном этапе экспериментального исследования.

## 2.1 Описание выборки и методов исследования

Для решения исследовательских задач, получения сравнительных характеристик с учетом возрастных, половых и характерологических различий, сформирована выборка исследования. Общая выборка исследования составила 274 человека (148 юношей, 126 девушек), обучающихся на разных факультетах и курсах, в возрасте от 17 до 25 лет ( $M=19.42$ ,  $SD=1.69$ ). Детальные характеристики выборки представлены в таблице 1.

Таблица 1– Описание выборки

| Выборка<br>(n = 274) | Количество респондентов               | Количество<br>респондентов<br>(%) |
|----------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|
| Пол                  | юноши – 148<br>девушки – 126          | 54 %<br>46 %                      |
| Возраст              | 17 – 25 лет ( $M=19,42$ , $SD=1,69$ ) |                                   |

| Выборка<br>(n = 274)         | Количество респондентов                                                  | Количество<br>респондентов<br>(%)  |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| Вуз                          | ТГУ – 157<br>ТПУ – 52<br>ТУСУР – 65                                      | 57 %<br>19 %<br>24 %               |
| Курс                         | 1 курс – 123<br>2 курс – 77<br>3 курс – 42<br>4 курс – 18<br>5 курс – 14 | 45 %<br>28 %<br>15 %<br>7 %<br>5 % |
| Направление<br>подготовки    | гуманитарные направления – 113<br>технические направления – 161          | 41 %<br>59 %                       |
| Средний балл<br>успеваемости | от 3 до 3,98 – 77<br>от 4 до 5 – 197                                     | 28 %<br>72 %                       |

В соответствии с логикой проведения экспериментального исследования после констатирующего этапа все испытуемые были разделены на две группы.

Группа 1 – экспериментальная. В нее вошли 20 испытуемых, у которых было зафиксировано превышение критерия нормативных результатов порога среднего балла гелотофобии (4 юноши, 16 девушек), в возрасте от 17 до 22 лет ( $M=19.85$ ,  $SD=1.59$ ), первого и второго курсов гуманитарных направлений подготовки.

Группа 2 – контрольная. В нее вошли 254 испытуемых (144 юноши, 110 девушек) в возрасте от 17 до 25 лет ( $M=19.35$ ,  $SD=1.69$ ), обучающиеся на разных курсах и направлениях подготовки.

Основываясь на описании поставленных задач, цели, объекта, предмета и гипотезы для проведения экспериментального исследования было реализовано три последовательных этапа.

Первый этап (констатирующий) посвящен систематическому сбору и анализу сведений о выраженности гелотофобических проявлений у студентов с целью получения информации о психологических особенностях, определяющих их выраженность в студенческой среде.

На данном этапе реализованы следующие шаги:

- формирование выборки. Выборка формировалась из числа студентов разных вузов и факультетов различных направлений подготовки;
- подбор психологического инструментария для фиксации уровня гелотофобических проявлений и других психологических характеристик (стресс, жизнестойкость, характерологические особенности личности);
- диагностика текущего уровня гелотофобии и других аспектов личности (стресс, жизнестойкость и характерологические особенности личности) с последующим формированием экспериментальной группы из числа студентов с высокими показателями гелотофобических проявлений;
- организация процедуры обследования. Студентам предоставлялась информация о ходе исследования, его цели, инструкции к каждой методике в письменной и устной форме, а также по желанию предлагалась обратная связь. Все методики выполнялись в течение одной встречи. Обследование испытуемых занимало в среднем около 1 часа;
- обработка, анализ и интерпретация данных. Собранные данные подвергались статистической обработке с последующей интерпретацией полученных значений.

Первый этап создает основу для дальнейшей разработки плана второго этапа исследования, направленного на реализацию программы психологического сопровождения студентов с высокими показателями гелотофобических проявлений.

Второй этап (формирующий) заключался в разработке программы формирующего эксперимента и включал в себя реализацию программы психологического сопровождения респондентов экспериментальной группы. Программа включала в себя проведение как групповых, так и индивидуальных встреч с целью изменения существующих моделей поведения, установок и эмоций в исследуемой выборке, для преодоления гелотофобических проявлений. Основная цель этого этапа — оказание психологической поддержки студентам в преодолении трудностей, вызванных страхом осмеяния.

В данный этап были включены следующие компоненты психологического сопровождения:

- структурированная беседа, направленная на получение дополнительной информации о гелотофобических проявлениях у студентов, а также выявление определенных факторов, вызывающих страх осмеяния, с целью выстраивания последующей психологической работы;
- установление атмосферы доверия и безопасности во взаимодействии с участниками с последующим заверением в конфиденциальности;
- создание условий, позволяющих открыто обсуждать личные переживания и эмоции;
- психологическое просвещение, то есть предоставление информации о природе гелотофобии, причинах ее появления и возможных последствиях;
- ознакомление с эффективными способами и техниками борьбы со страхом осмеяния;
- формирование навыков саморегуляции с использованием техник релаксации;
- индивидуальные консультации отдельных участников для обсуждения возникающих сложностей;
- групповая работа, направленная на снижение уровня страха перед насмешками, улучшение коммуникативных навыков;
- рекомендации по дальнейшему самостоятельному развитию;
- обратная связь от студентов, описание субъективных впечатлений и ощущений от участия в программе;
- по итогам обратной связи выявление наиболее успешных элементов программы.

Значимость психологического сопровождения студентов в процессе профессиональной подготовки заключается в комплексном подходе [23] к преодолению гелотофобических проявлений для достижения высоких образовательных результатов, формирования ресурсов жизнестойкости, снижения уровня стресса. Оно способствует формированию устойчивых и эффективных

моделей поведения в межличностном взаимодействии и снижает уровень страха перед возможным осмеянием, улучшает самочувствие и повышает качество жизни и успешность учебной деятельности (академические результаты).

Третий этап (контрольный) – анализ эффективности программы психологического сопровождения студентов с гелотофобическими проявлениями. Это важный заключительный этап, направленный на психологическую поддержку студентов, испытывающих страх насмешки, в академической среде. Этот этап позволяет оценить успешность проведенной программы психологического сопровождения и сделать вывод о целесообразности ее применения в образовательном процессе.

Заключительный этап включал:

- повторное проведение психодиагностического исследования в экспериментальной и контрольной группах;
- статистический анализ данных для сравнения результатов контрольной и экспериментальной групп на первом и третьем этапе экспериментального исследования;
- интерпретация результатов для оценки эффективности проводимой программы;
- разработка рекомендаций для обучающихся и преподавателей на основании результатов проведенного исследования.

При проведении исследования были использованы следующие методы:

1. Методы теоретического исследования: анализ научной психологической литературы по проблеме исследования.
2. Методы экспериментального исследования: анализ учебной документации (журналы учебных занятий, отчеты успеваемости); опрос с применением авторской анкеты, вопросы которой позволяют оценивать наличие других фобий и навязчивых мыслей.
3. Психодиагностические методы: «Шкала гелотофобии “GELOPH-15”» Ruch W., Proyer R.T. (русскоязычный вариант – Стефаненко Е.А.), направленная на оценку уровня страха насмешки; опросник «Инвентаризация симптомов стресса»

Иванченко Т.А., Иванченко М.А., Иванченко Т.П., направленный на оценку уровня стресса; тест жизнестойкости Maddi S.R. (адаптация Леонтьева Д.А., Рассказова Е.И.) для оценки стрессоустойчивости; характерологический опросник Мещеряковой Э.И., направленный на определение доминирующих черт характера и акцентуаций.

4. Методы статистической обработки полученных эмпирических данных. Обработку данных проводили с применением программного обеспечения Statistica 10 и IBM SPSS Statistics 20.

При выборе методик мы руководствовались принципами комплексности и сопоставимости результатов. При проведении исследования использовали ряд конкретных диагностических методик, позволяющих изучить уровень гелотофобических проявлений, стресса и жизнестойкости, характерологические особенности личности.

Представим более подробное описание каждой из диагностических методик: **«Шкала гелотофобии “GELOPH-15”**», разработанная Ruch W. и Proyer R.T. (русскоязычный вариант – Стефаненко Е.А. с соавт.). Шкала гелотофобии “GELOPH-15” была разработана Ruch W. и Proyer R.T. первоначально на немецком языке, а опубликована в переводе на английский в 2008 г. [81]. “GELOPH-15” был основан на “GELOPH-46”, который представлял собой пилотную форму, содержащую список из 46 пунктов, широко охватывавшую гелотофобную симптоматику [135], включая области параноидальной чувствительности к насмешкам, страх перед юмором других, критическое самосознание собственного тела, критическое самосознание собственных вербальных и невербальных коммуникативных функций, социальное отчуждение, общую реакцию на улыбку и смех окружающих, уныние и зависть при сравнении с чувством юмора других и травмирующие переживания, связанные со смехом в прошлом. Окончательный опросник “GELOPH-15” содержит только пункты, высоко нагруженные по первому фактору, и дополнительно пункты, необходимые для хорошей дискриминации между группой гелотофобов и несколькими группами сравнения [цит по: 124]. Он представляет собой опросник из 15 утвердительно

сформулированных пунктов для субъективной оценки гелотофобии, участнику необходимо выбрать один из четырех критериев (1 – совершенно не согласен (-на); 2 – не согласен (-на); 3 – согласен (-на); 4 – совершенно согласен (-на)) [81].

**Инвентаризация симптомов стресса Иванченко Т.А., Иванченко М.А., Иванченко Т.П.** Методика позволяет развить наблюдательность к стрессовым признакам, осуществить самооценку частоты их проявления и степень подверженности негативным последствиям стресса. В опроснике всего 20 пунктов, что позволяет быстро провести диагностику, это очень удобно. Интерпретация результатов проводится по сумме набранных баллов: до 30 баллов – низкий показатель стресса; 31–45 баллов – средний показатель стресса; 46–60 баллов – повышенный показатель стресса; более 60 баллов – высокий показатель стресса [47].

**Тест жизнестойкости.** Методика Maddi S.R., адаптация Леонтьева Д.А., Рассказова Е.И. (2006 г.). Разработка и апробация русскоязычной версии теста жизнестойкости, велась Леонтьевым Д.А. и Рассказовой Е.И. с 2002 года. Англоязычный вариант теста жизнестойкости состоит из 18 пунктов, при его русификации авторы исходили из теоретической структуры конструкта жизнестойкости и предложили дополнительные пункты. Первая русская версия представляла собой опросник аналогичный оригиналу, но содержащий 119 утверждений. Окончательная версия, полученная в результате апробации, включает 45 пунктов, содержащих прямые и обратные вопросы всех трех шкал опросника (вовлеченность, контроль и принятие риска) [51].

**Характерологический опросник** (далее ХО) был разработан на факультете психологии Томского государственного университета Мещеряковой Э.И. (1993) и предназначен для диагностики черт и акцентуаций характера. Прототипом выступал трехчленный анкетный личностный комплекс социометрического теста Зворыкина А.А., опросник ХО представляет модификацию его второй части. Методика ХО построена по типу анкетных опросников и состоит из 33 пунктов, 30 из которых относятся к диагностическим и 3 – к проверочным, коррекционным. Опросник включает регистрационный бланк с таблицей, в которой под

соответствующими номерами проставляются баллы, свидетельствующие о выраженности свойств характера, зашифрованного в вопросе под данным номером. По каждому типу характера оценки располагаются в одном столбике таблицы и суммируются. Каждый пункт теста оценивается по 5 критериям: 5 баллов – «да», 4 – «скорее да, чем нет», 3 – «и да, и нет», 2 – «скорее нет, чем да» и 1 – «нет». По содержанию пункты нейтральны (для снятия «эффекта фасада»). Число пунктов, которые требуют ответа «да», равно числу вопросов, требующих ответа «нет», исходя из конвенциональных норм. Опросник определяет наличие и измеряет выраженность десяти характерологических черт, представляет собой сокращенный экспресс-диагностический вариант «Патохарактерологического диагностического опросника» (ПДО) Личко А.Е., модифицированный Мещеряковой Э.И., и предназначен для индивидуальных и групповых исследований. Методика ХО содержит следующие шкалы: демонстративность, циклоидность, лабильность, гипертимность, сензитивность, астеничность, эпилептоидность (эпитимность), психоастеничность, шизоидность, неустойчивость, коррекция. Шкала коррекции чем меньше, тем достовернее [54, 55].

**Авторская анкета.** Данная анкета структурирована по принципу семантического дифференциала, где испытуемые должны дать оценку по каждому утверждению, данная анкета основана на биполярном шкалировании. Анкета состоит из 24 утвердительно сформулированных пунктов (Приложение А), содержит по четыре утверждения, которые относятся к шести выделенным нами шкалам, характеризующим другие фобические состояния и руминации (навязчивые мысли):

- шкала социофобии включает пункты, отражающие иррациональный страх, связанный с социальным взаимодействием;
- шкала атихифобии отражает деструктивный страх перед неудачей;
- шкала эритрофобии относится к страху покраснеть в обществе;
- шкала глоссофобии связана с боязнью публичных выступлений;
- шкала скопофобии или скоптофобии относится к страху обратить на себя внимание, пристальные взгляды;

- шкала руминации характеризуется навязчивыми негативными мыслями, которые относятся к неприятным событиям прошлого или мысленному переживанию предстоящих событий.

Каждая из данных шкал косвенно относится к гелотофобии.

При интерпретации анкеты мы опирались на итоговый показатель, который содержит положительный полюс набранных баллов.

Анализ надежности показал, что анкета обладает высокой внутренней согласованностью (Альфа Кронбаха,  $\alpha = 0.88$ ), что позволило принять решение о допустимости использования данной анкеты в дальнейшем анализе.

**Анализ учебной документации студентов.** Для анализа успеваемости студентов использовались журналы учебных занятий, отчеты успеваемости и программа для учета успеваемости студентов «Лощман.edu» в ТУСУРе. На основе этой информации для каждого студента был определен средний балл академической успеваемости.

Статистический анализ данных был осуществлен в программе Statistica 10 и IBM SPSS Statistics 20. Методы статистической обработки включали:

1. Методы описательной статистики.

2. Частотный анализ.

3. Проверка шкал анкеты на внутреннюю согласованность ( $\alpha$ -Кронбаха), на основе которой было принято решение о допустимости использования методик в дальнейшем анализе. В зависимости от соответствия данных нормальному распределению далее применяли параметрические или непараметрические методы.

Критерий проверки нормальности распределения играет важную роль в статистическом анализе результатов исследования. Данный анализ позволяет выбрать методы статистики, так как использование некоторых методов при отклонениях от нормы может привести к неверным статистическим выводам. Нормальное распределение позволяет применять центральную предельную теорему, утверждающую, что выборочные значения стремятся к нормальному распределению, независимо от исходного распределения генеральной совокупности при достаточно большом объеме выборки. Это обеспечивает

точность оценивания доверительных интервалов и тестирования гипотез. Критерии нормальности помогают выявить возможные аномалии или выбросы в данных, что важно для понимания природы исследуемого явления и повышения точности интерпретации полученных результатов. Данные, соответствующие нормальному распределению, позволяют проводить более эффективные вычисления и минимизировать риск ошибок первого и второго рода (ложноположительные и ложноотрицательные выводы). Если выборка не подчиняется нормальному закону, тогда предположение о параметрических статистических тестах нарушается, и должны использоваться непараметрические методы статистики.

Таким образом, проверка нормальности распределения помогает обеспечить надежность и обоснованность статистического анализа, повышая доверие к результатам исследования.

4. Проверка на соответствие данных нормальному распределению (критерий Колмогорова-Смирнова).

5. Непараметрические и параметрические методы сравнения (Краскала-Уоллиса для сравнения групп по качественному признаку и U-критерий Манна-Уитни, t-критерий Стьюдента, T-критерий Вилкоксона).

6. Корреляционный анализ по критерию Спирмена и по критерию Пирсона.

## **2.2 Результаты реализации первого этапа исследования**

В ходе выполнения эмпирического исследования по методике «Шкала гелотофобии “GELOPH-15”» нами были получены данные (таблица 2), которые показывают, что в исследуемой студенческой выборке наибольшая часть респондентов демонстрирует среднюю степень выраженности гелотофобии – 74%, низкую – 18%, выраженную – 8%.

Предложенный Ruch W. и Proyer R.T. [81] анализ распространенности гелотофобии с использованием нормативных результатов порога среднего балла, равного 2,5, показал, что у 1% испытуемых наблюдается выраженная гелотофобия (3-3,5 балла), а у 13% – легкая выраженность гелотофобии (2,5-3 балла), что

превышает установленный порог в 2,5 балла. У остальных участников исследования пороговое значение не было превышено: у 31% наблюдается пограничная степень гелотофобии (2-2,5 балла), а у 55% отсутствует гелотофобия (1-2 балла).

Таблица 2– Выраженность гелотофобии у студентов

| Выраженность гелотофобии     | Количество респондентов | Количество респондентов (%) | Общая выборка (n=274) |
|------------------------------|-------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| Высокая степень выраженности | 23                      | 8%                          | 100%                  |
| Средняя степень выраженности | 202                     | 74%                         |                       |
| Низкая степень выраженности  | 49                      | 18%                         |                       |

Следовательно, те студенты, которые набрали баллы, превышающие пороговую величину (14%), сильнее подвержены негативным последствиям, связанным с нарушениями коммуникативной сферы, восприятием собственной нелепости, неадекватности поведения в ситуации осмеяния. Результаты по субшкалам опросника гелотофобии, а именно – гелотофобичному социальному реагированию и гелотофобичному самовосприятию, показали некоторые особенности данного состояния. По субшкале гелотофобичного социального реагирования у 16% опрошенных студентов выявлена пограничная выраженность гелотофобии, у 11% – легкая форма, у 1% – выраженная форма, а у 72% – отсутствие гелотофобии.

По субшкале гелотофобичного самовосприятия у 33% испытуемых отмечается пограничная выраженность, у 10% – легкая форма, у 5% – выраженная форма гелотофобии, у 1% испытуемых – экстремальная выраженность, у 50% наблюдается отсутствие гелотофобии.

Студенты, которые набрали баллы, превышающие пороговую величину по субшкалам гелотофобичного социального реагирования (12%) и гелотофобичного самовосприятия (16%), характеризуются более интенсивными реакциями на смех окружающих, особенно в социальных ситуациях, более чувствительны к критике и негативно оценивают собственные качества.

Таким образом, результаты исследования показывают, что гелотофобичное самовосприятие среди студентов распространено, и это приводит к склонности избегать ситуаций, которые могут выявить негативные качества, наносящие ущерб их самооценке.

В качестве дополнительного исследования страха мы использовали частотный анализ по опроснику «GELOPH-15»: были подсчитаны баллы по категории ответов, определяющих согласие с предложенными утверждениями. Далее была рассчитана частота согласия с каждым пунктом и среднее значение этих пунктов по одновыборочному t-критерию Стьюдента, результаты считали статистически значимыми при  $p < 0,05$ . Следует отметить, что полученные данные по пунктам опросника относятся к субшкале гелотофобичного самовосприятия (таблица 3).

Таблица 3 – Выраженность гелотофобичного самовосприятие у студентов

| Утверждения по опроснику<br>«GELOPH-15»                                                                                           | Частота ответов,<br>характеризующих<br>пограничную<br>выраженность<br>гелотофобии | Средние<br>значения,<br>$p < 0,05$ |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| Пункт 6. Я контролирую себя, чтобы ненароком не попасть в неприятную, досадную ситуацию и не стать из-за этого объектом насмешки. | 46%                                                                               | 2,4                                |
| Пункт 7. Мне кажется, что на других я произвожу странное впечатление.                                                             | 50%                                                                               | 2,4                                |
| Пункт 10. Если бы у меня не возникало страха быть смешным на публике, я бы выступал публично.                                     | 32%                                                                               | 2,1                                |

Несмотря на то, что некоторые студенты не испытывают сильного страха и могут без видимого дискомфорта устанавливать новые социальные связи, у других наблюдается склонность к опасениям относительно потенциальных неудач или негативных событий в будущем. Они мысленно возвращаются к негативным событиям прошлого, испытывая чувство вины за провал и заостряя на этом свое внимание, вместо того чтобы сосредоточиться на способах решения проблемы.

Помимо этого, отмечается страх, связанный с публичными выступлениями или же с оценкой окружающих в ходе выступления.

Результаты сравнительного анализа показателей гелотофобических проявлений в женской и мужской выборке, а также по направлениям подготовки с помощью критерия Манна-Уитни и Колмогорова-Смирнова позволили выделить достоверные по ряду показателей различия, результаты считали статистически значимыми при  $p < 0,05$ . Согласно данным, отраженным в таблице 4, в женской выборке значения показателей гелотофобии выше, чем в мужской, так же как и у студентов гуманитарного направления по сравнению со студентами технического направления.

Таблица 4 – Различия гелотофобии у студентов в зависимости от пола и направления подготовки

| Выборка                           | Шкала гелотофобии "GELOPH-15"    |       |                                          |                  |
|-----------------------------------|----------------------------------|-------|------------------------------------------|------------------|
|                                   | М                                | SD    | U= 7097,500, где $p=0,02$ / средний ранг | Z, где $p=0,005$ |
| Девушки (n =126)                  | 29,75                            | 7,34  | 146,49                                   | 1,717            |
| Юноши (n =148)                    | 27,35                            | 7,85  | 123,49                                   |                  |
| Гуманитарные направления (n =113) | М                                | SD    | U=6918,500, где $p=0,01$ / средний ранг  | Z, где $p=0,005$ |
|                                   | 29,78                            | 7,67  | 149,60                                   | 1,744            |
|                                   | Технические направления (n =161) | 27,51 | 7,61                                     | 123,07           |

Условные обозначения: n – количество респондентов; М – среднее, SD – среднее квадратическое отклонение; U – Манна-Уитни; Z – Колмогорова-Смирнова; p – уровень статистической значимости различий

При проведении сравнительного анализа по критерию Манна-Уитни по каждому пункту опросника мы получили данные, представленные в таблицах 5 и 6. Результаты считали статистически значимыми при  $p < 0,05$ . Выделенные пункты относятся к субшкалам гелотофобичного социального реагирования и гелотофобичного самовосприятия.

Таблица 5 – Результаты сравнительного анализа гелотофобических проявлений у юношей и девушек

| Утверждения                                                                                                                        | Юноши |      | Девушки |      | U<br>Манна-<br>Уитни | P     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------|---------|------|----------------------|-------|
|                                                                                                                                    | M     | SD   | M       | SD   |                      |       |
| Гелотофобичное социальное реагирование                                                                                             |       |      |         |      |                      |       |
| Пункт 5. Когда мне делают шуточные замечания, я становлюсь словно парализованным.                                                  | 1,57  | 0,71 | 1,87    | 0,81 | 6967,000             | 0,002 |
| Пункт 9. Если однажды где-нибудь я вел себя особенно неловко, я стараюсь избегать этого места.                                     | 1,77  | 0,79 | 2,11    | 0,89 | 7040,000             | 0,004 |
| Пункт 12. Мне требуется очень много времени, чтобы прийти в себя после шутки в свой адрес (насмешки).                              | 1,45  | 0,63 | 1,85    | 0,84 | 6166,000             | 0,000 |
| Гелотофобичное самовосприятие                                                                                                      |       |      |         |      |                      |       |
| Пункт 6. Я контролирую себя, чтобы ненароком не попасть в неприятную, досадную ситуацию и не стать из-за этого объектом насмешки.  | 2,25  | 0,88 | 2,48    | 0,94 | 7141,500             | 0,04  |
| Пункт 14. Даже когда я чувствую себя вполне спокойно, у меня возрастает страх попасть в неприятную ситуацию и показаться странным. | 1,59  | 0,71 | 1,88    | 0,85 | 7073,000             | 0,001 |

Условные обозначения: M – среднее значение, SD – среднее квадратическое отклонение; p – уровень статистической значимости различий

Полученные результаты показывают, что в группе девушек присутствует пограничная выраженность гелотофобии, которая относится к субшкалам социального реагирования и самовосприятия. В социально значимых ситуациях наиболее ярко прослеживаются поведенческие и эмоциональные реакции на конкретные события, связанные с восприятием юмора. В таких случаях основную роль играет жесткий контроль себя, своих действий и эмоционально-

поведенческих реакций. Это особенно важно в ситуациях, связанных с восприятием своего имиджа и тем впечатлением, которое они производят на окружающих.

Таблица 6 – Результаты сравнительного анализа гелотофобических проявлений у студентов гуманитарных и технических направлений подготовки

| Утверждения                                                                                                                        | Гуманитарные направления |      | Технические направления |      | U<br>Манн–<br>Уитни | p     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|------|-------------------------|------|---------------------|-------|
|                                                                                                                                    | М                        | SD   | М                       | SD   |                     |       |
| Гелотофобичное социальное реагирование                                                                                             |                          |      |                         |      |                     |       |
| Пункт 5. Когда мне делают шуточные замечания, я становлюсь словно парализованным.                                                  | 1,85                     | 0,83 | 1,60                    | 0,71 | 6030,500            | 0,04  |
| Пункт 9. Если однажды где-нибудь я вел себя особенно неловко, я стараюсь избегать этого места.                                     | 2,06                     | 0,90 | 1,85                    | 0,82 | 7507,500            | 0,04  |
| Пункт 12. Мне требуется очень много времени, чтобы прийти в себя после шутки в свой адрес (насмешки).                              | 1,81                     | 0,79 | 1,51                    | 0,69 | 6645,000            | 0,002 |
| Пункт 15. Если я оказываюсь в неловкой ситуации, я цепенею и не могу адекватно себя вести.                                         | 1,96                     | 0,81 | 1,74                    | 0,79 | 7187,000            | 0,02  |
| Гелотофобичное самовосприятие                                                                                                      |                          |      |                         |      |                     |       |
| Пункт 14. Даже когда я чувствую себя вполне спокойно, у меня возрастает страх попасть в неприятную ситуацию и показаться странным. | 1,84                     | 0,76 | 1,65                    | 0,79 | 7276,000            | 0,03  |

Условные обозначения: М – среднее значение, SD – среднее квадратическое отклонение; p – уровень статистической значимости различий

Однако следует отметить, что для студентов гуманитарных наук пограничная выраженность гелотофобии связана только с социальным реагированием. В данном случае страх насмешки связан с дезадаптивным поведением, то есть в социально

значимых ситуациях, где присутствует убежденность в собственной нелепости, и, соответственно, собственный образ в глазах окружающих был испорчен, дезадаптация проявляется в виде избегающего поведения.

Для анализа выраженности гелотофобических проявлений среди студентов разных курсов обучения с помощью Н-критерия Краскела-Уоллиса было проведено сравнение результатов заполнения опросника «Шкала гелотофобии “GELOPH-15”». В результате было установлено, что страх насмешки в пяти группах студентов разных курсов обучения статистически значимо различается ( $\chi^2=12,31$ ;  $p=0,01$ ). Особенно отличаются показатели среди студентов первого, третьего и четвертого курсов ( $\chi^2=6,29$ ;  $p=0,01$ ; ( $\chi^2=6,73$ ;  $p=0,01$ )), а также среди студентов второго и четвертого курсов ( $\chi^2=4,78$ ;  $p=0,03$ ). Результаты считали статистически значимыми при  $p < 0,05$  (таблица 7, рисунок 1).

Таблица 7 – Проявление гелотофобии у студентов разных курсов обучения

| Курс                      | Средний ранг |                              |                              | Уровень значимости               |                              |
|---------------------------|--------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| 1                         | 151,37       |                              |                              | $\chi^2=12,31$ ; $p=0,01$        |                              |
| 2                         | 139,66       |                              |                              |                                  |                              |
| 3                         | 115,59       |                              |                              |                                  |                              |
| 4                         | 97,22        |                              |                              |                                  |                              |
| 5                         | 121,14       |                              |                              |                                  |                              |
| Парное сравнение          |              |                              |                              |                                  |                              |
| Курс<br>(средний<br>ранг) | 1            | 2                            | 3 (R:67,04)                  | 4<br>(R:47,69)<br>4<br>(R:35,22) | 5                            |
| 1 (R:88,44)<br>1(R:74,41) | -            | $\chi^2=1,173$ ;<br>$p=0,28$ | $\chi^2=6,293$ ;<br>$p=0,01$ | $\chi^2=6,730$ ;<br>$p=0,01$     | $\chi^2=1,759$ ;<br>$p=0,18$ |
| 2 (R:50,99)               |              | -                            | $\chi^2=2,772$ ;<br>$p=0,09$ | $\chi^2=4,785$ ;<br>$p=0,03$     | $\chi^2=0,578$ ;<br>$p=0,44$ |
| 3                         |              |                              | -                            | $\chi^2=0,849$ ;<br>$p=0,35$     | $\chi^2=0,023$ ;<br>$p=0,88$ |
| 4                         |              |                              |                              | -                                | $\chi^2=0,498$ ;<br>$p=0,48$ |

Условные обозначения: R – средний ранг;  $\chi^2$ -распределение в контексте критерия Краскела-Уоллиса; p – уровень статистической значимости различий

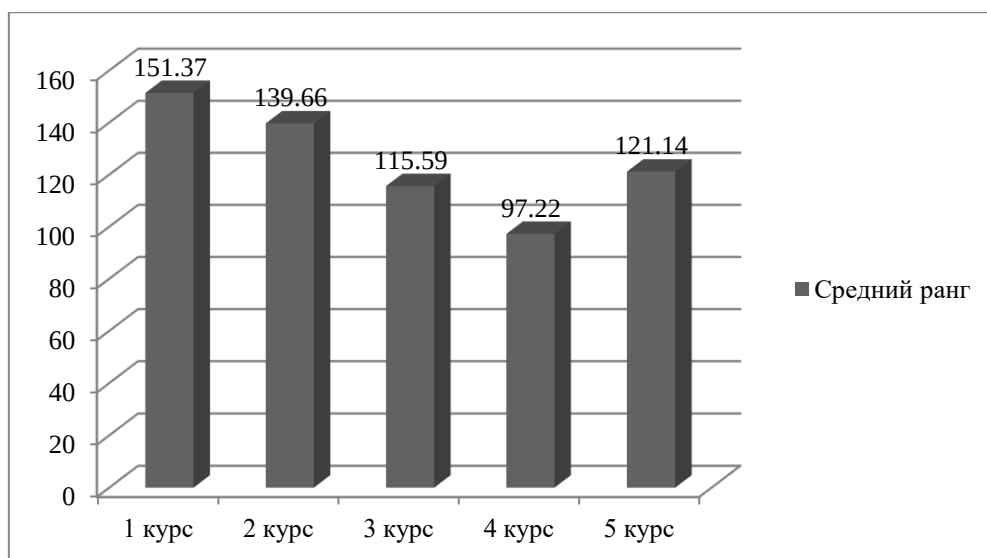


Рисунок 1 – Показатели гелотофобии у студентов 1-5 курсов

С помощью Н-критерия Краскела-Уоллиса при сравнении результатов субшкал опросника «Шкала гелотофобии “GELOPH-15”» было установлено, что гелотофобичное социальное реагирование в пяти группах студентов разных курсов обучения статистически значимо не различается ( $\chi^2=7,04$ ;  $p=0,13$ ), но было выявлено статистически значимое различие между студентами первого и третьего курсов ( $\chi^2=4,82$ ;  $p=0,02$ ). Гелотофобичное самовосприятие статистически значимо различается ( $\chi^2=17,03$ ;  $p=0,00$ ). Выявлены отличия среди студентов первого, третьего и четвертого курсов ( $\chi^2=6,36$ ;  $p=0,01$ ;  $\chi^2=10,81$ ;  $p=0,00$ ), а также среди студентов второго и четвертого курсов ( $\chi^2=7,81$ ;  $p=0,00$ ). Результаты считали статистически значимыми при  $p < 0,05$ .

Результаты проведенного исследования показали, что студенты первого и второго курса проявляют более выраженные признаки гелотофобических проявлений по сравнению с учащимися остальных курсов. Следовательно, мы можем сделать предположение о наличии связи между длительностью обучения и гелотофобическими проявлениями. Страх насмешки более выражен у студентов первого курса. Это дает нам возможность предположить, что данный феномен связан с адаптационным периодом обучения в высшем учебном заведении. Выраженность гелотофобических проявлений у студентов второго курса мы связываем с профессиональной адаптацией к выбранной специализации обучения.

Страх насмешки в период обучения на первом и втором курсах связан с трудностями межличностного взаимодействия, где наблюдается скованность и напряжение в общении, чувствительность к критике, юмористическим замечаниям, а также искаженное восприятие себя.

Страх оказаться объектом насмешки со стороны окружающих создает атмосферу напряжения, ожидание возможной неудачи провоцирует запуск стресс-реакций, которые негативно сказываются на академическом обучении студентов.

Рассмотрев гелотофобические проявления у студентов, перейдем к описанию исследования стресса. Результаты частотного анализа позволили нам выявить, что наибольшая частота ответов приходится на средний показатель стресса – 52%, повышенный показатель стресса – 41%, низкий показатель стресса – 4%, высокий показатель стресса – 3% (таблица 8).

Таблица 8 – Показатель стресса у студентов

| Стресс                        | Количество респондентов | Количество респондентов (%) | Общая выборка (n=274) |
|-------------------------------|-------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| Высокий показатель стресса    | 9                       | 3%                          | 100%                  |
| Повышенный показатель стресса | 112                     | 41%                         |                       |
| Средний показатель стресса    | 141                     | 52%                         |                       |
| Низкий показатель стресса     | 12                      | 4%                          |                       |

В результате сравнительного анализа выраженности проявления стресса среди студентов с первого по пятый курс с использованием Н-критерия Краскала-Уоллиса (результаты считали статистически значимыми при  $p < 0,05$ ) было выявлено, что проявление стресса у студентов разных курсов обучения статистически значимо не различается ( $\chi^2=6,208$ ;  $p=0,18$ ). Однако следует отметить, что между студентами первого и четвертого курса наблюдаются статистически значимые различия ( $\chi^2=5,31$ ;  $p=0,02$ ). Средний показатель стресса считается статистически значимым между студентами первого и второго курса ( $\chi^2=4,89$ ;  $p=0,03$ ). Результаты показывают, что студенты первого курса сильнее испытывают психическое напряжение в период обучения, что в основном связано с процессом адаптации к обучению.

Сравнение средних значений в женской и мужской выборке и по направлению подготовки позволило выделить достоверные различия по ряду показателей (таблица 9), результаты считали статистически значимыми при  $p < 0,05$ . Согласно данным, отраженным в таблице 9, в женской выборке, а также у студентов гуманитарного направления подготовки значения стресса выше.

Таблица 9 – Проявление стресса у студентов в зависимости от пола и направления подготовки

| Выборка                           | Инвентаризация симптомов стресса    |       |                                          |                |
|-----------------------------------|-------------------------------------|-------|------------------------------------------|----------------|
|                                   | М                                   | SD    | U= 5981,500,<br>p=0,000/ средний<br>ранг | Z, где p=0,000 |
| Девушки (n =126)                  | 46,81                               | 8,19  | 164,02                                   | 5,117          |
| Юноши (n =148)                    | 42,10                               | 8,17  | 114,91                                   |                |
| Гуманитарные направления (n =113) | М                                   | SD    | U=6054,500,<br>p=0,000/ средний<br>ранг  | Z, где p=0,000 |
|                                   | 47,05                               | 8,00  | 165,42                                   | 4,710          |
|                                   | Технические направления<br>(n =161) | 42,31 | 8,30                                     |                |

Условные обозначения: n – количество респондентов; М – среднее, SD – среднее квадратическое отклонение; U – Манна-Уитни; Z – Колмогорова-Смирнова; p – уровень статистической значимости различий

Сравнительный анализ двух групп с помощью критерия Манна-Уитни и Колмогорова-Смирнова указывает на то, что у девушек, а также у студентов гуманитарного направления проявления стресса выше, чем у юношей и студентов технического направления подготовки.

В образовательной среде процесс обучения связан с высокой стрессовой нагрузкой, а дополнительное воздействие стресс-факторов усиливает эту нагрузку. Стрессовые ситуации неизбежно сопровождают образовательный процесс, влияя на физическое и психологическое состояние студентов. В процессе обучения при стрессовых воздействиях возникают изменения эмоциональной, когнитивной, поведенческой и мотивационной сфер деятельности. Однако при столкновении со стрессовыми ситуациями одним из ключевых факторов успешного преодоления

становится именно способность эффективно справляться с давлением обстоятельств и сохранять внутреннее равновесие. Одной из таких способностей выступает стрессоустойчивость, которая выражает способность человека успешно реализовывать свою деятельность в сложных жизненных условиях. К стрессоустойчивости относится такой важный ресурс, как жизнестойкость, которая характеризуется как система убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. Именно жизнестойкость препятствует возникновению внутреннего напряжения [45, 51, 58, 116], позволяет человеку противостоять стрессовым ситуациям и достигать успеха даже в тяжелых жизненных условиях.

Проанализировав данные, полученные с помощью теста жизнестойкости на всей выборке студентов (таблица 10), мы получили средние значения шкал «вовлеченность», «контроль» и «общий показатель жизнестойкости». Они оказались несколько ниже, чем те, которые приведены в руководстве к тесту жизнестойкости, а шкала «принятие риска», наоборот, несколько выше в сравнении с нормативными параметрами, отображенными в руководстве [51].

Сравнение средних значений в женской и мужской выборке, а также по направлению подготовки студентов позволило выделить достоверные различия по ряду показателей, результаты считали статистически значимыми при  $p < 0,05$  (таблица 11).

Таблица 10 – Показатели жизнестойкости у студентов (n=274)

| Показатель           | Выборочные значения |       | Стандартизированные значения |       |
|----------------------|---------------------|-------|------------------------------|-------|
|                      | М                   | SD    | М                            | SD    |
| Общая жизнестойкость | 76,79               | 20,09 | 80,72                        | 18,53 |
| Вовлеченность        | 30,58               | 8,91  | 37,84                        | 8,08  |
| Контроль             | 27,98               | 8,25  | 29,17                        | 8,43  |
| Принятие риска       | 17,03               | 5,16  | 13,91                        | 4,39  |

Условные обозначения: М – среднее, SD – среднее квадратическое отклонение

Согласно данным, представленным в таблице 11, у юношей выше значение показателей шкал «жизнестойкость» и «контроль». По направлению подготовки

мы видим, что у студентов, обучающихся по техническим наукам, выше значение показателей шкал «жизнестойкость», «контроль» и «вовлеченность».

Таблица 11 – Сравнение показателей жизнестойкости у студентов с учетом пола и направления подготовки

| Тест жизнестойкости | Выборка                          | М     | SD    | p < 0,05/<br>средний ранг | U<br>Манна-Уитни |
|---------------------|----------------------------------|-------|-------|---------------------------|------------------|
| Контроль            | Девушки (n=126)                  | 25,98 | 7,79  | 117,49                    | 6803,000         |
|                     | Юноши (n=148)                    | 29,67 | 8,26  | 154,53                    |                  |
| Жизнестойкость      | Девушки (n=126)                  | 73,55 | 19,94 | 125,48                    | 7809,000         |
|                     | Юноши (n=148)                    | 79,55 | 19,87 | 147,73                    |                  |
| Вовлеченность       | Гуманитарные направления (n=113) | 28,56 | 8,94  | 120,22                    | 7144,000         |
|                     | Технические направления (n=161)  | 31,98 | 8,63  | 149,62                    |                  |
| Контроль            | Гуманитарные направления (n=113) | 25,64 | 8,22  | 113,60                    | 6396,500         |
|                     | Технические направления (n=161)  | 29,62 | 7,87  | 154,26                    |                  |
| Жизнестойкость      | Гуманитарные направления (n=113) | 71,96 | 20,23 | 118,71                    | 6973,000         |
|                     | Технические направления (n=161)  | 80,18 | 19,33 | 150,69                    |                  |

Условные обозначения: n – количество респондентов; М – среднее, SD – среднее квадратическое отклонение; U – Манна-Уитни; p – уровень статистической значимости различий

По мнению Maddi S.R., жизнестойкость предполагает наилучшее осуществление человеком своих психологических возможностей в трудных жизненных ситуациях, «психологическую живучесть» и «расширенную эффективность» в этих ситуациях. Сочетание трех компонентов жизнестойкости и их устойчивость способствует преобразованию стресса в преимущества [115, 120]. Следовательно, жизнестойкость в совокупности трех компонентов (вовлеченность, контроль, принятие риска) способствует снижению неблагоприятных факторов, выбору собственной стратегии деятельности для извлечения нового опыта и знаний.

Следует отметить, что средние значения в женской и мужской выборке, а также по направлению подготовки студентов статистически значимо не различаются.

Несмотря на то, что жизнестойкость выступает ресурсом в преодолении трудностей, следует отметить роль индивидуально-психологических особенностей личности, таких как акцентуации характера, которые формируют избирательную уязвимость к трудным значимым социальным ситуациям, при этом демонстрируется высокая жизнестойкость к другим ситуациям, то есть акцентуации характера влияют на восприятие и переживание негативных ситуаций, а также на способы их преодоления.

Наше исследование показало, что наибольшее количество респондентов демонстрирует выраженные акцентуации характера (подсчет вели из анализа набранных баллов от 14 до 15, именно они свидетельствуют о выраженности акцентуации). Среди студентов наибольшая частота акцентуаций встречается по шкале шизоидности (11%), астеничности (10%), демонстративности (9%) (таблица 12).

Таблица 12 – Выраженные акцентуации характера у студентов

| Акцентуации характера        | Количество респондентов | Количество респондентов (%) |
|------------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| Шизоидность                  | 30                      | 11%                         |
| Астеничность                 | 29                      | 10%                         |
| Демонстративность            | 25                      | 9%                          |
| Лабильность                  | 20                      | 7%                          |
| Циклоидность                 | 19                      | 7%                          |
| Сензитивность                | 20                      | 7%                          |
| Психоастеничность            | 14                      | 5%                          |
| Неустойчивость               | 7                       | 3%                          |
| Гипертимность                | 5                       | 2%                          |
| Эпилептоидность, эпитимность | 5                       | 2%                          |

В данной студенческой выборке наибольшее количество респондентов демонстрирует выраженные акцентуации характера по шкалам шизоидности,

астеничности и демонстративности. Данные респонденты характеризуются склонностью избегать эмоционально насыщенных взаимоотношений, замкнутостью, сложностью в установлении межличностных контактов (шизоидность) и приподнятым настроением, которое может ненадолго смениться раздражительностью, гневливыми реакциями. В ситуациях неудачи возникает аффективная реакция, которая быстро проходит, повышенная утомляемость, раздражительность, склонностью к ипохондрии и тревожности (астеничность). Кроме того, таким людям свойственны стремление к блестящей демонстрации себя и своих способностей (независимо от реального уровня их развития), переоценка собственных возможностей, стремление к вытеснению неприятных событий (демонстративность).

Сравнительный анализ двух групп с использованием критерия Манна-Уитни выявил статистически значимые различия между студентами в женской и мужской выборке, а также по направлению подготовки. Результаты считали статистически значимыми при  $p < 0,05$ . Полученные результаты указывают на то, что среди студентов-юношей чаще встречается неустойчивость.

Среди студентов-девушек чаще встречается циклоидность, лабильность, сензитивность, астеничность и психоастеничность, так же как у студентов гуманитарного направления подготовки (таблицы 13-14, рисунок 2).

Таблица 13 – Выраженность акцентуаций характера у студентов в зависимости от пола

| Акцентуации характера | Девушки<br>(n=126)<br>средний ранг | Юноши<br>(n=148)<br>средний ранг | U-Манна<br>Уитни | Z      | p < 0,05 |
|-----------------------|------------------------------------|----------------------------------|------------------|--------|----------|
| Циклоидность          | 156,67                             | 121,17                           | 6908,000         | 3,695  | 0,000    |
| Лабильность           | 159,31                             | 118,93                           | 6576,500         | 4,202  | 0,000    |
| Сензитивность         | 152,03                             | 125,13                           | 7493,000         | 2,800  | 0,005    |
| Астеничность          | 165,77                             | 113,43                           | 5761,500         | 5,449  | 0,000    |
| Психоастеничность     | 155,47                             | 122,20                           | 7059,500         | 3,463  | 0,000    |
| Неустойчивость        | 123,12                             | 149,74                           | 7512,500         | -2,770 | 0,005    |

Условные обозначения: n – количество респондентов; U – Манна-Уитни; Z – Колмогорова-Смирнова; p – уровень статистической значимости различий

Таблица 14 – Выраженность акцентуаций характера у студентов в зависимости от направления подготовки

| Акцентуации характера | Гуманитарные направления (n=113) средний ранг | Технические направления (n=161) средний ранг | U-Манна Уитни | Z     | p < 0,05 |
|-----------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------|-------|----------|
| Циклоидность          | 166,09                                        | 117,43                                       | 5866,000      | 5,002 | 0,000    |
| Лабильность           | 149,62                                        | 128,99                                       | 7726,500      | 5,121 | 0,03     |
| Сензитивность         | 158,02                                        | 123,10                                       | 6778,000      | 3,589 | 0,000    |
| Астеничность          | 168,44                                        | 115,79                                       | 5600,500      | 5,413 | 0,000    |
| Психоастеничность     | 153,47                                        | 126,29                                       | 7291,500      | 2,794 | 0,01     |

Условные обозначения: n – количество респондентов; U – Манна-Уитни; Z – Колмогорова-Смирнова; p – уровень статистической значимости различий

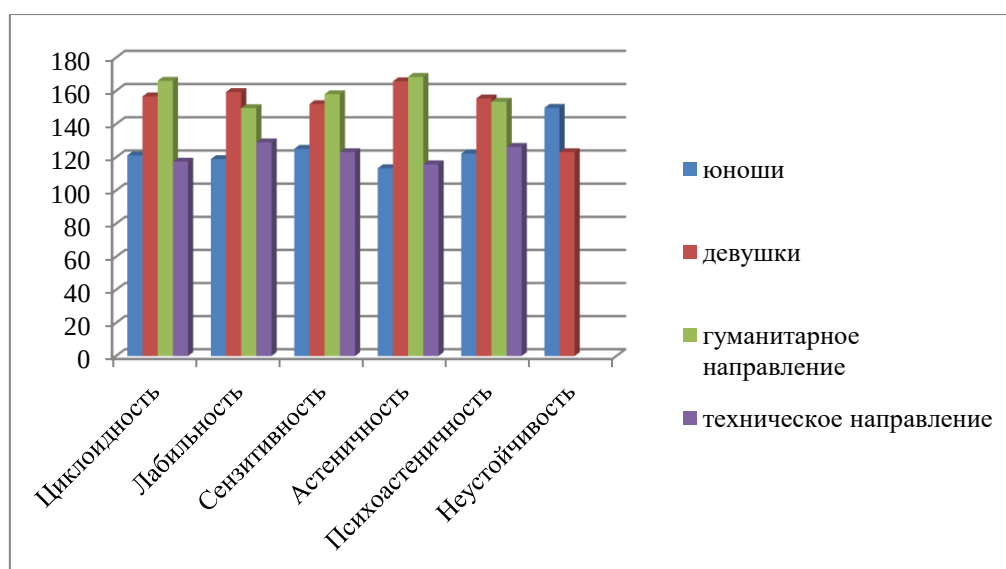


Рисунок 2 – Показатели по характерологическому опроснику студентов разного пола и разных направлений обучения

Таким образом, можно заключить, что выраженные акцентуации характера делают студентов более восприимчивыми к ситуациям социального взаимодействия, в результате чего возникает чувство дискомфорта и неловкости в общении, которое вызывает страх и делает их более чувствительными к возможным негативным оценкам со стороны окружающих. Некоторым выраженным акцентуациям характера свойственны дезадаптивные поведенческие паттерны, такие как эмоциональная холодность, замкнутость, низкая коммуникативность, чувствительность к негативным ситуациям, склонность к

избыточному самоанализу, мнительность, агрессивность. Именно эти чрезмерно выраженные черты могут усиливать возникновение негативных реакций обусловленных гелотофобическими проявлениями.

Дальнейшее наше исследование было направлено на анализ авторской анкеты, результаты которой показали, что в исследуемой выборке респондентов наибольшая частота положительных ответов по авторской анкете приходится на шкалу руминаций (72%), социофобии (51%), глоссофобии (50%) и скопофобии (49%). Полученные результаты представлены в таблице 15.

Таблица 15 – Результаты частотного анализа ответов студентов по шкалам анкеты

| Шкалы анкеты | Количество респондентов | Количество респондентов (%) |
|--------------|-------------------------|-----------------------------|
| Руминация    | 198                     | 72%                         |
| Социофобия   | 140                     | 51%                         |
| Атихифобия   | 81                      | 30%                         |
| Эритрофобия  | 51                      | 19 %                        |
| Глоссофобия  | 137                     | 50 %                        |
| Скопофобия   | 135                     | 49%                         |

Сравнительный анализ двух групп с использованием критерия Манна-Уитни и Колмогорова-Смирнова выявил статистически значимые различия между студентами в женской и мужской выборке, а также по направлению подготовки. Полученные результаты указывают на то, что среди студентов-девушек чаще встречаются руминации, социофобия, атихифобия и глоссофобия. У студентов гуманитарного направления подготовки чаще встречаются руминации, социофобия, атихифобия, глоссофобия и скопофобия. Результаты считали статистически значимыми при  $p < 0,05$  (таблицы 16-17).

Таблица 16 – Показатели анкеты в зависимости от пола и направления подготовки

| Шкалы анкеты | Девушки<br>(n=126)<br>средний ранг | Юноши<br>(n=148)<br>средний ранг | U-Манна-<br>Уитни | Z     | p <<br>0,05 |
|--------------|------------------------------------|----------------------------------|-------------------|-------|-------------|
| Руминация    | 151,06                             | 125,95                           | 7615,000          | 2,613 | 0,001       |
| Социофобия   | 155,49                             | 122,18                           | 7057,000          | 3,467 | 0,000       |
| Атихифобия   | 149,13                             | 127,59                           | 7858,000          | 2,241 | 0,02        |
| Глоссофобия  | 154,40                             | 123,11                           | 7194,500          | 3,257 | 0,001       |

## Продолжение таблицы 16

| Шкалы анкеты | Гуманитарные направления<br>(n=113)<br>средний ранг | Технические направления<br>(n=161)<br>средний ранг | U-Манна-Уитни | Z     | p < 0,05 |
|--------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------|---------------|-------|----------|
| Руминации    | 154,67                                              | 125,45                                             | 7156,500      | 3,004 | 0,002    |
| Социофобия   | 159,85                                              | 121,81                                             | 6571,000      | 3,910 | 0,000    |
| Атихифобия   | 152,59                                              | 126,91                                             | 7391,000      | 2,640 | 0,01     |
| Глоссофобия  | 155,70                                              | 124,72                                             | 7039,500      | 3,185 | 0,001    |
| Скопофобия   | 149,41                                              | 129,13                                             | 7750,000      | 2,084 | 0,04     |

Условные обозначения: n – количество респондентов; U – Манна-Уитни; Z – Колмогорова-Смирнова; p – уровень статистической значимости различий

Таблица 17 – Наличие других фобических проявлений у студентов с учетом пола и направления подготовки

| Шкалы анкеты | Юноши          | Девушки        | Гуманитарные направления | Технические направления |
|--------------|----------------|----------------|--------------------------|-------------------------|
|              | количество (%) | количество (%) | количество (%)           | количество (%)          |
| Руминация    | 99 (67%)       | 99 (79%)       | 99 (82%)                 | 106 (66%)               |
| Социофобия   | 64 (43%)       | 76 (60%)       | 70 (62%)                 | 70 (44%)                |
| Атихифобия   | 42 (28%)       | 39 (31%)       | 37 (33%)                 | 44 (27%)                |
| Эритрофобия  | 27 (18%)       | 24 (19%)       | 26 (23%)                 | 25 (16%)                |
| Глоссофобия  | 62 (42%)       | 75 (60%)       | 69 (61%)                 | 68 (42%)                |
| Скопофобия   | 69 (47%)       | 66 (52%)       | 52 (54%)                 | 74 (46%)                |

Таким образом, по результатам исследования среди студентов распространены проявления:

1. Руминаций, для которых характерны негативные навязчивые мысли, то есть сознание таких людей постоянно возвращается к негативным событиям прошлого либо к возможным неудачам в будущем. Происходит фиксация либо на проблемах реальных, либо предстоящих, но никак не на поиске конструктивных решений.

2. Социофобии, связанной со страхом социального взаимодействия или ситуаций, предполагающих межличностное общение, в основе которого, как и у гелотофобии, лежит страх негативной оценки со стороны окружающих.

3. Глоссофобии, характеризующейся выраженным страхом выступления на публике. Данный страх может быть настолько сильным, что для индивида станет большим испытанием попытаться выразить свои мысли в кругу небольшого количества людей или перед хорошо знакомыми слушателями. Обычно такой человек отличается выраженной застенчивостью, в его характере присутствует нерешительность и робость. Такой страх не избирателен, а постоянен при пребывании на публике.

4. Скопофобии, характеризующейся как страх обратить на себя внимание, боязнь пристальных взглядов. Степень ее проявления может различаться: некоторые боятся посторонних взглядов, другие отказываются выходить на улицу, у них возникает желание убежать. В студенческой группе это может выражаться в нежелании публично выступать перед аудиторией. Страх возникает при одной мысли, что кто-то будет на них смотреть.

5. Атихифобии, относящейся к социальным страхам и связанной со страхом перед неудачей. Индивид убежден в том, что все его действия и поступки приводят к неудаче и краху. В результате он отказывается от попыток предпринимать какие-либо действия или самосовершенствоваться. Страх неудачи может быть вызван самыми различными причинами, среди которых преимущественную роль играет прошлый негативный опыт.

Кроме описанных выше фобий, у респондентов также наблюдаются незначительные проявления эритрофобии, проявляющейся в страхе покраснеть при неудачах; то есть страх испытать неудачу и возникший как следствие стыд вызывают рефлекторное покраснение лица. Данное проявление также может возникнуть не только в стрессовых ситуациях, но и в спокойном состоянии. Следует отметить, что объектом эритрофобии является не реальный, а мнимый стрессор – постоянное опасение «залиться краской».

Все вышеописанные фобии обладают схожими симптомокомплексами и проявлениями, которые могут быть связаны между собой.

Следующим шагом нашего исследования был анализ учебной документации студентов, по результатам которого был определен средний балл академической успеваемости (таблица 18).

Таблица 18 – Средний балл успеваемости студентов

| Средний балл успеваемости | Количество респондентов | Количество респондентов (%) |
|---------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| от 3 до 3,98              | 77                      | 28%                         |
| от 4 до 5                 | 197                     | 72%                         |

При проведении анализа достоверности различий по среднему баллу академической успеваемости между группами студентов разных курсов было установлено, что в зависимости от курса обучения показатели статистически значимо не различаются ( $\chi^2=4,59$ ;  $p=0,33$ ).

Однако следует отметить, что у студентов второго курса в сравнении с первым курсом средний балл по академической успеваемости более высок ( $\chi^2=4,83$ ;  $p=0,02$ ), результаты считали статистически значимыми при  $p < 0,05$ . Это дает нам возможность предположить, что успеваемость первокурсников связана с адаптационным периодом обучения в высшем учебном заведении.

Следующий шаг нашего исследования заключался в анализе критерия на нормальность распределения выборки. Проанализировав показатели асимметрии и эксцесса, мы увидели, что они находятся в пределах допустимой нормы (по модулю меньше стандартной ошибки), что доказывает нормальность распределения. Однако данные также показывают отклонение от нормы (по модулю больше стандартной ошибки), которое характеризует незначительные нарушения закона нормальности. В качестве дополнительной проверки использовался критерий Колмогорова-Смирнова (K-S). Результаты использования данного критерия показали, что распределение выборки не отличается от нормального, т.к. у некоторых переменных значение  $p > 0,05$ , однако встречаются переменные, где значение  $p < 0,05$ , что говорит о нарушении нормального распределения. Учитывая полученные данные, можно предположить, что выборка по большей части подчиняется закону нормальности распределения (таблица 19).

Следовательно, для анализа корреляции мы использовали параметрический критерий Пирсона и непараметрический критерий ранговой корреляции Спирмена.

Таблица 19 – Критерии проверки нормального распределения

|                                     | N   | AS     | Std.Err.<br>AS | EX     | Std.Err.EX | Z при<br>p>0,05 |
|-------------------------------------|-----|--------|----------------|--------|------------|-----------------|
| Шкала гелотофобии<br>“GELOPH-15”    | 274 | 0,294  | 0,149          | -0,212 | 0,297      | <b>1,131</b>    |
| Инвентаризация<br>симптомов стресса | 274 | -0,863 | 0,147          | 3,465  | 0,293      | <b>0,816</b>    |
| Характерологический опросник        |     |        |                |        |            |                 |
| Демонстративность                   | 274 | -0,152 | 0,147          | -0,577 | 0,294      | 0,008           |
| Циклоидность                        | 274 | -0,019 | 0,147          | -0,508 | 0,294      | 0,002           |
| Лабильность                         | 274 | -0,175 | 0,147          | -0,399 | 0,294      | 0,032           |
| Гипертимность                       | 274 | 0,295  | 0,147          | -0,124 | 0,294      | 0,005           |
| Сензитивность                       | 274 | -0,044 | 0,147          | -0,639 | 0,294      | 0,002           |
| Астеничность                        | 274 | -0,108 | 0,147          | -0,581 | 0,294      | <b>0,068</b>    |
| Эпилептоидность,<br>эпитимность     | 274 | 0,256  | 0,147          | -0,316 | 0,294      | 0,001           |
| Психоастеничность                   | 274 | -0,075 | 0,147          | -0,126 | 0,294      | 0,011           |
| Шизоидность                         | 274 | 0,007  | 0,147          | -0,514 | 0,294      | 0,015           |
| Неустойчивость                      | 274 | 0,310  | 0,147          | 0,333  | 0,294      | 0,002           |
| Коррекция                           | 274 | -0,143 | 0,147          | -0,173 | 0,294      | 0,018           |
| Тест жизнестойкости                 |     |        |                |        |            |                 |
| Жизнестойкость                      | 274 | -0,030 | 0,147          | -0,038 | 0,293      | <b>0,622</b>    |
| Вовлеченность                       | 274 | -0,122 | 0,147          | -0,246 | 0,293      | <b>0,845</b>    |
| Контроль                            | 274 | 0,013  | 0,147          | 0,198  | 0,293      | <b>0,622</b>    |
| Принятие риска                      | 274 | -0,025 | 0,147          | -0,303 | 0,293      | <b>0,721</b>    |
| Анкета                              |     |        |                |        |            |                 |
| Руминация                           | 274 | -0,612 | 0,147          | 0,029  | 0,293      | 0,020           |
| Социофобия                          | 274 | -0,273 | 0,147          | -0,366 | 0,293      | <b>0,167</b>    |
| Атихифобия                          | 274 | 0,047  | 0,147          | -0,356 | 0,293      | 0,011           |
| Эритрофобия                         | 274 | 0,287  | 0,147          | -0,646 | 0,293      | 0,041           |
| Глоссофобия                         | 274 | -0,230 | 0,147          | -0,369 | 0,293      | <b>0,132</b>    |
| Скопофобия                          | 274 | -0,287 | 0,147          | -0,023 | 0,293      | <b>0,084</b>    |
| Успеваемость студентов              |     |        |                |        |            |                 |
| Средний балл<br>успеваемости        | 274 | -0,391 | 0,147          | -1,038 | 2,293      | 0,126           |

Условные обозначения: N – количество респондентов; AS – асимметрия, Std.Err. AS – стандартная ошибка асимметрии; EX – эксцесс, Std.Err. EX – стандартная ошибка эксцесса

Исходя из полученных данных на нормальность распределения, мы провели анализ корреляции гелотофобии со стрессом, жизнестойкостью, используя характерологический опросник, авторскую анкету и средний балл успеваемости студентов.

В данном исследовании была проанализирована взаимосвязь гелотофобии и ее субшкал с выраженностью проявлений стресса у студентов (корреляция Пирсона), результаты считали статистически значимыми при  $p < 0,01$ . Выявлена положительная взаимосвязь проявлений гелотофобии со стрессом. Полученные данные свидетельствуют о средней и умеренной корреляционной связи (таблица 20, рисунок 3).

Таблица 20 – Корреляционные взаимосвязи гелотофобических проявлений со стрессом ( $p < 0,01$ )

| Шкала гелотофобии “GELOPH-15”                     | Стресс |
|---------------------------------------------------|--------|
| Гелотофобия                                       | 0,531  |
| Субшкала гелотофобичного социального реагирования | 0,435  |
| Субшкала гелотофобичного самовосприятия           | 0,493  |

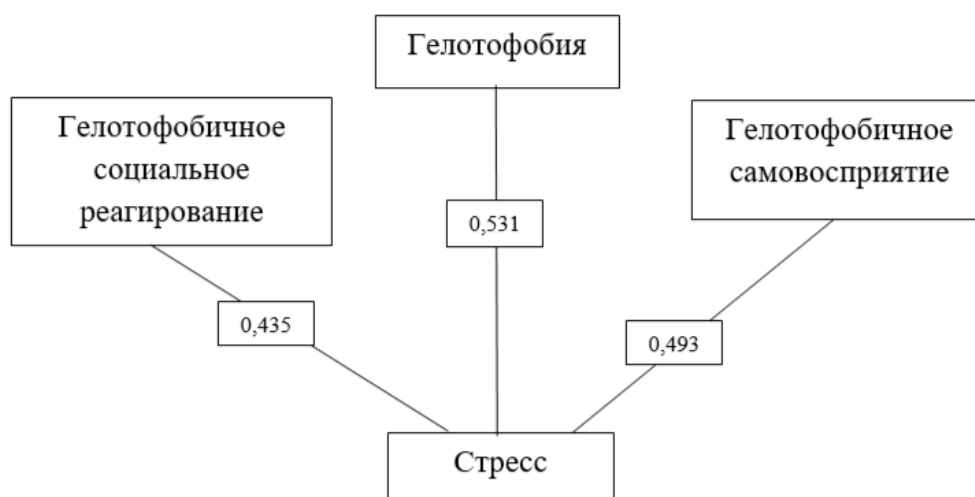


Рисунок 3 – Взаимосвязь гелотофобических проявлений со стрессом

Юмор и смех интерпретируется людьми с гелотофобическими проявлениями как попытка посмеяться над ними, что несет угрозу социальному статусу и самооценке, и чем выше уровень страха перед смехом, тем сильнее проявляются

симптомы стресса. Высокий уровень гелотофобических проявлений усиливает переживания стресса, особенно в ситуациях социального взаимодействия, так как обучение в высшем учебном заведении характеризуется значимым фактором становления не только индивидуальности, но предпрофессиональных особенностей будущего специалиста в своей области, поэтому в студенческой группе академическая нагрузка зачастую сопровождается стрессовыми проявлениями.

Таким образом, выявленные взаимосвязи подчеркивают важность психологического сопровождения студентов в образовательной сфере с целью снижения негативных установок, способствующих развитию гелотофобических проявлений.

Для выявления статистической взаимосвязи между опросником “GELOPH-15” с показателями теста жизнестойкости мы использовали корреляционный критерий Пирсона, результаты считали статистически значимыми при  $p < 0,01$ .

Гелотофобия отрицательно коррелировала не только с жизнестойкостью, но и с ее компонентами – вовлеченностью, контролем и принятием риска. Полученные данные свидетельствуют о средней и умеренной корреляционной связи (таблица 21, рисунок 4).

Таблица 21 – Корреляционные взаимосвязи гелотофобических проявлений с жизнестойкостью ( $p < 0,01$ )

| Шкала гелотофобии “GELOPH-15”                       | Жизнестойкость | Вовлеченность | Контроль | Принятие риска |
|-----------------------------------------------------|----------------|---------------|----------|----------------|
| Гелотофобия                                         | -0,547         | -0,492        | -0,404   | -0,577         |
| Субшкала гелотофобического социального реагирования | -0,514         | -0,485        | -0,416   | -0,463         |
| Субшкала гелотофобического самовосприятия           | -0,543         | -0,511        | -0,462   | -0,471         |

С одной стороны, жизнестойкость, благодаря готовности активно действовать и уверенности в возможности повлиять на текущую ситуацию, влияет на оценку этой ситуации, которая будет характеризоваться как менее травмирующая. С другой стороны, жизнестойкость способствует активному преодолению трудностей. Она стимулирует заботу о собственном здоровье и благополучии [115]. Жизнестойкость проявляется как диспозиция в поощрении активной, эффективной и здоровой жизнедеятельности [120]. В концепции диспозиционной регуляции социального поведения личности Ядова В.А. диспозиция рассматривается как «фиксированные в ее социальном опыте предрасположенности воспринимать и оценивать условия деятельности, а также действовать в этих условиях определенным образом» [89]. Восприятие собственного образа «Я» как целостной индивидуальности искажается под воздействием сниженной самооценки. В результате человек чувствует себя «вне» жизни, стремится к безопасности и избегает провалов и неудач. При этом при дисфункциональном убеждении в собственной нелепости снижается способность получать удовольствие от собственной деятельности.



Рисунок 4 – Взаимосвязь гелетофобических проявлений с жизнестойкостью

Условные обозначения: — гелетофобия; - - - - - гелетофобическое социальное реагирование;  
 ↔ гелетофобическое самовосприятие

Для анализа взаимосвязи гелетофобии с акцентуациями характера, которые могут проявляться в чрезмерной чувствительности в стрессогенных условиях, был

использован ранговый критерий Спирмена, результаты считали статистически значимыми при  $p < 0,05$ . Выделенные значения свидетельствуют об умеренной корреляционной связи (рисунок 5).

Анализ взаимосвязи показал значимую корреляцию гелотофобии с циклоидностью ( $r_s=0,336$ ); лабильностью ( $r_s=0,181$ ); сензитивностью ( $r_s=0,413$ ); астеничностью ( $r_s=0,378$ ); эпилептоидностью, эпитимностью ( $r_s=0,245$ ); психоастеничностью ( $r_s=0,277$ ); шизоидностью ( $r_s=0,131$ ).

Гелотофобичное социальное реагирование показало значимую корреляцию с циклоидностью ( $r_s=0,296$ ); лабильностью ( $r_s=0,151$ ); сензитивностью ( $r_s=0,401$ ); астеничностью ( $r_s=0,338$ ); эпилептоидностью, эпитимностью ( $r_s=0,196$ ); психоастеничностью ( $r_s=0,214$ ).

Гелотофобичное самовосприятие показало значимую корреляцию с циклоидностью ( $r_s=0,336$ ); лабильностью ( $r=0,215$ ); сензитивностью ( $r_s=0,367$ ); астеничностью ( $r_s=0,373$ ); эпилептоидностью, эпитимностью ( $r_s=0,275$ ); психоастеничностью ( $r_s=0,290$ ); шизоидностью ( $r_s=0,143$ ).

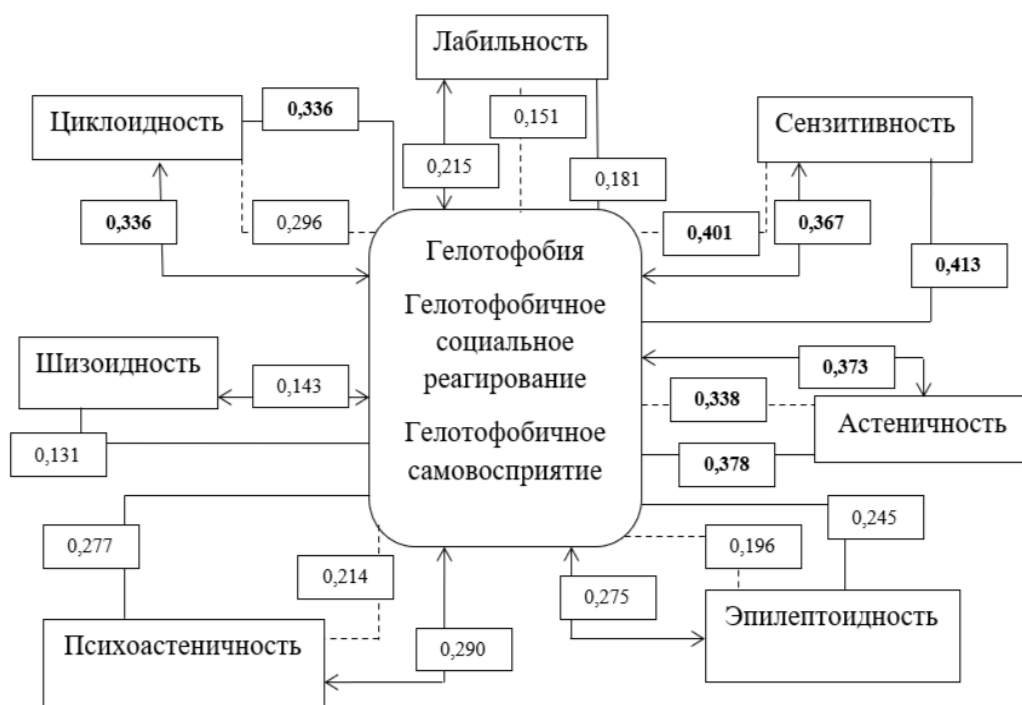


Рисунок 5 – Взаимосвязь гелотофобических проявлений с акцентуациями характера

Условные обозначения: — гелотофобия; - - - - - гелотофобичное социальное реагирование;  
 <—> гелотофобичное самовосприятие

Данные акцентуации отличаются наличием в каждой из этих характерологий проявлений слабости, незащищенности, отрицательной эмоциональности, отрицательного оценивания себя. Также присутствуют низкие коммуникативные навыки, склонность к изолированию от эмоционально насыщенных взаимоотношений, эмоциональная холодность, отсутствие мотивации к социальному взаимодействию, неприятности и неудачи, переживаемые крайне тяжело, в результате наблюдается снижение работоспособности, повышенная мнительность, утомляемость, аффективная ригидность, неустойчивость эмоционального фона. В связи с этим наличие выраженных акцентуаций характера способствуют гелотофобическим проявлениям, поскольку создают условия ожидания неприятия или насмешки со стороны окружающих.

Для корреляционного анализа результатов гелотофобических проявлений со шкалами анкеты использовался критерий ранговой корреляции Спирмена. Результаты показывают статистическую значимость при  $p < 0,05$ . Представленные значения свидетельствуют о средней и умеренной корреляционной связи (рисунок 6).

Анализ взаимосвязей в общей выборке испытуемых позволил выделить прямую взаимосвязь гелотофобии с руминациями ( $r_s=0,371$ ), социофобией ( $r_s=0,492$ ), атихифобией ( $r_s=0,429$ ), эритрофобией ( $r_s=0,453$ ), глоссофобией ( $r_s=0,554$ ), скопофобией ( $r_s=0,502$ ), а также взаимосвязь двух шкал гелотофобии: гелотофобичного социального реагирования и гелотофобичного самовосприятия с руминациями ( $r_s=0,350$ ;  $r_s=0,348$ ), социофобией ( $r_s=0,476$ ;  $r_s=0,429$ ), атихифобией ( $r_s=0,415$ ;  $r_s=0,507$ ), эритрофобией ( $r_s=0,409$ ;  $r_s=0,429$ ), глоссофобией ( $r_s=0,488$ ;  $r_s=0,565$ ), скопофобией ( $r_s=0,471$ ;  $r_s=0,475$ ).

Фобические состояния проявляются при гелотофобии, так как сопровождаются схожими симптомокомплексами. Страх социального взаимодействия, страх потерпеть неудачу, страх оказаться в центре внимания, страх публичного выступления, а также мысленные возвращения либо к уже произошедшим, либо к будущим неудачам могут сопровождаться страхом насмешки в социально значимых ситуациях.

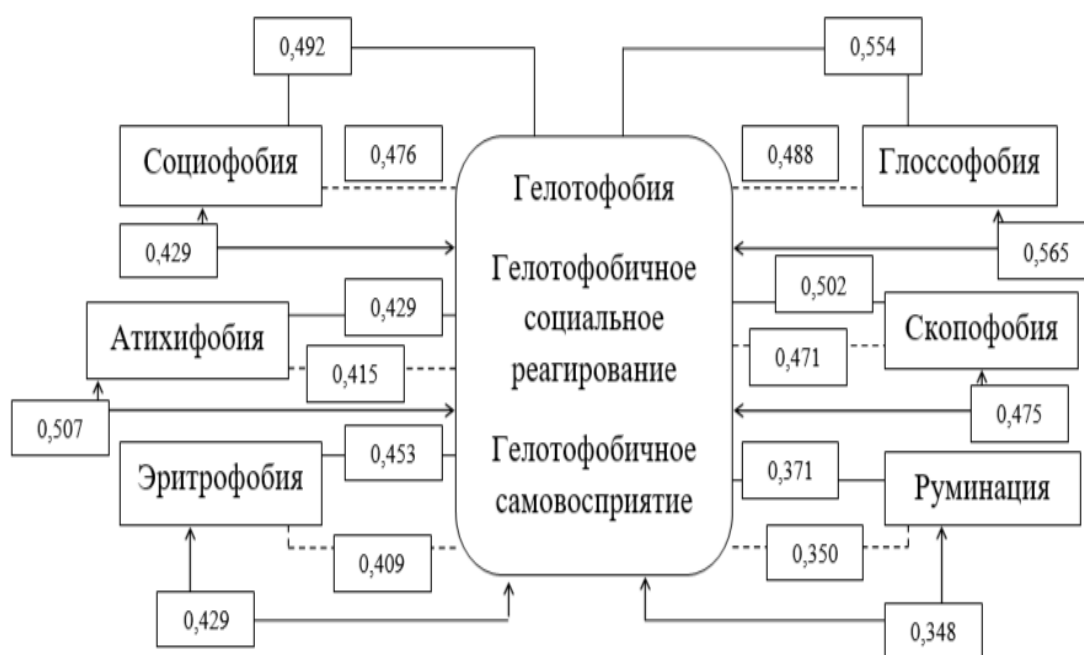


Рисунок 6 – Взаимосвязь гелотофобических проявлений с другими фобическими проявлениями

Условные обозначения: — гелотофобия; - - - - - гелотофобичное социальное реагирование;  
 <—> гелотофобичное самовосприятие

Для проверки взаимосвязи гелотофобических проявлений с успеваемостью студентов была проведена корреляция между опросником гелотофобии и средним баллом успеваемости студентов при помощи ранговой корреляции Спирмена, результаты считали статистически значимыми при  $p < 0,05$ . Выявлена отрицательная взаимосвязь между страхом осмеяния и средним баллом успеваемости ( $r_s = -0,552$ ), а также двумя шкалами гелотофобии: «гелотофобичное социальное реагирование» и «гелотофобичное самовосприятие» ( $r_s = -0,546$ ,  $r_s = -0,462$  соответственно). Представленные значения свидетельствуют о средней и умеренной корреляционной связи (рисунок 7).

На наш взгляд, взаимосвязь успеваемости студентов с гелотофобическими проявлениями представляет интерес. Чем более выражены гелотофобические проявления, тем больше вероятность снижения успеваемости студентов. Выраженные гелотофобические проявления создают психологический барьер, мешающий полноценному участию студента в образовательном процессе. Это негативно сказывается на успехах в учебе, так как повышенная чувствительность к

критике и юмору ухудшает эмоциональное состояние студентов. В результате снижается уверенность в себе и затрудняется свободное выражение мыслей и идей.

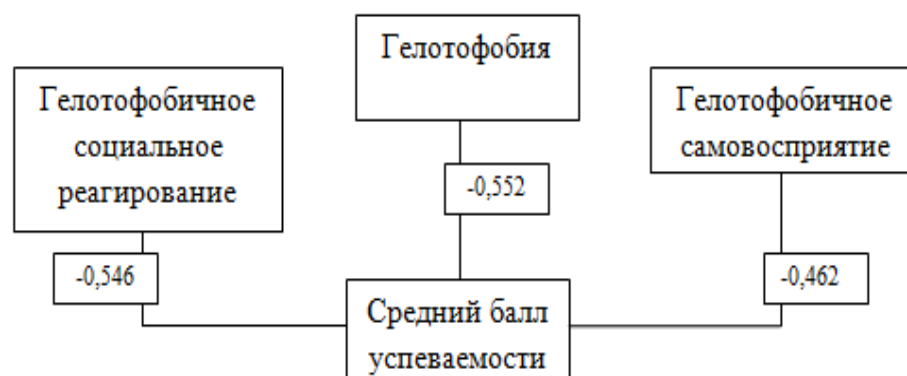


Рисунок 7 – Взаимосвязь гелотофобических проявлений со средним баллом успеваемости студентов

Полученные результаты корреляционного анализа позволяют фиксировать значимую взаимосвязь гелотофобических проявлений и показателей стресса, жизнестойкости, и академическую успеваемость студентов. Однако влияние стресса, жизнестойкости, характерологических особенностей личности и фобических состояний и руминаций друг на друга, а также на академическую успеваемость студентов заслуживает отдельного внимания. Далее мы перейдем к исследованию взаимозависимости между стрессом, жизнестойкостью, акцентуациями характера, фобическими состояниями и руминациями, с учетом среднего балла успеваемости студентов вне контекста страха перед насмешками. Для данного анализа использовался ранговый критерий Спирмена, результаты считали статистически значимыми при  $p < 0,05$ . Выделенные значения свидетельствуют о средней и умеренной корреляционной связи (рисунки 8-10).

Анализ взаимосвязей в общей выборке испытуемых позволил выделить (рисунок 8):

- отрицательную корреляцию между стрессом и жизнестойкостью ( $r_s = -0,642$ ), вовлеченностью ( $r_s = -0,628$ ), контролем ( $r_s = -0,561$ ), принятием риска ( $r_s = -0,499$ ) и средним баллом успеваемости ( $r_s = -0,303$ );

- положительную корреляцию между стрессом и циклоидностью ( $r_s=0,542$ ), лабильностью ( $r_s=0,399$ ), гипертимностью ( $r_s=0,191$ ), сензитивностью ( $r_s=0,463$ ), астеничностью ( $r_s=0,646$ ), эпилептоидностью ( $r_s=0,338$ ), психоастеничностью ( $r_s=0,315$ ), шизоидностью ( $r_s=0,279$ ), неустойчивостью ( $r_s=0,147$ );

- положительную корреляцию между стрессом и руминацией ( $r_s=0,444$ ), социофобией ( $r_s=0,482$ ), атихифобией ( $r_s=0,457$ ), эритрофобией ( $r_s=0,300$ ), глоссофобией ( $r_s=0,414$ ), скопофобией ( $r_s=0,415$ ).

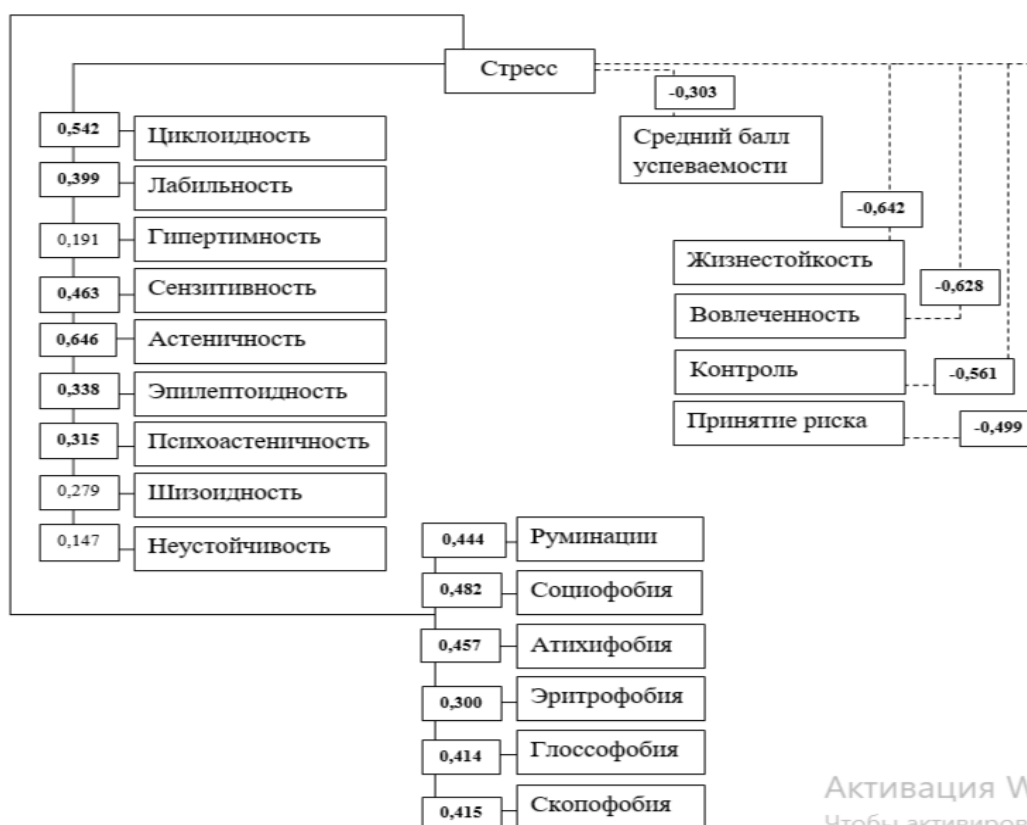


Рисунок 8 – Взаимосвязь показателей стресса с жизнестойкостью, акцентуациями характера, другими фобическими проявлениями и средним баллом успеваемости

Условные обозначения: ——— положительная корреляция; - - - - - отрицательная корреляция

Анализ взаимосвязей в общей выборке испытуемых позволил выделить (рисунок 9):

- отрицательную корреляцию между жизнестойкостью, вовлеченностью, контролем и принятием риска с руминациями ( $r_s=-0,525$ ,  $r_s=-0,496$ ,  $r_s=-0,477$ ,  $r_s=-0,462$ ), социофобией ( $r_s=-0,548$ ,  $r_s=-0,502$ ,  $r_s=-0,528$ ,  $r_s=-0,429$ ), атихифобией ( $r_s=-$

0,604,  $rs=-0,508$ ,  $rs=-0,629$ ,  $rs=-0,465$ ), эритрофобией ( $rs=-0,344$ ,  $rs=-0,319$ ,  $rs=-0,281$ ,  $rs=-0,297$ ), глоссофобией ( $rs=-0,505$ ,  $rs=-0,451$ ,  $rs=-0,515$ ,  $rs=-0,325$ ), скопофобией ( $rs=-0,469$ ,  $rs=-0,463$ ,  $rs=-0,391$ ,  $rs=-0,409$ );

- отрицательную корреляцию между жизнестойкостью, вовлеченностью, контролем и принятием риска с циклоидностью ( $rs=-0,540$ ,  $rs=-0,539$ ,  $rs=-0,477$ ,  $rs=-0,398$ ), лабильностью ( $rs=-0,317$ ,  $rs=-0,291$ ,  $rs=-0,348$ ,  $rs=-0,170$ ), сензитивностью ( $rs=-0,437$ ,  $rs=-0,404$ ,  $rs=-0,405$ ,  $rs=-0,366$ ), астеничностью ( $rs=-0,523$ ,  $rs=-0,497$ ,  $rs=-0,497$ ,  $rs=-0,368$ ), эпилептоидностью ( $rs=-0,307$ ,  $rs=-0,289$ ,  $rs=-0,232$ ,  $rs=-0,327$ ), психоастеничностью ( $rs=-0,289$ ,  $rs=-0,233$ ,  $rs=-0,324$ ,  $rs=-0,221$ );

- отрицательную корреляцию между жизнестойкостью, вовлеченностью и принятием риска с неустойчивостью ( $rs=-0,149$ ,  $rs=-0,179$ ,  $rs=-0,151$ ).

Была выявлена положительная корреляция между жизнестойкостью, вовлеченностью, контролем и принятием риска со средним баллом успеваемости студентов ( $rs=0,312$ ,  $rs=0,307$ ,  $rs=0,202$ ,  $rs=0,319$ ).

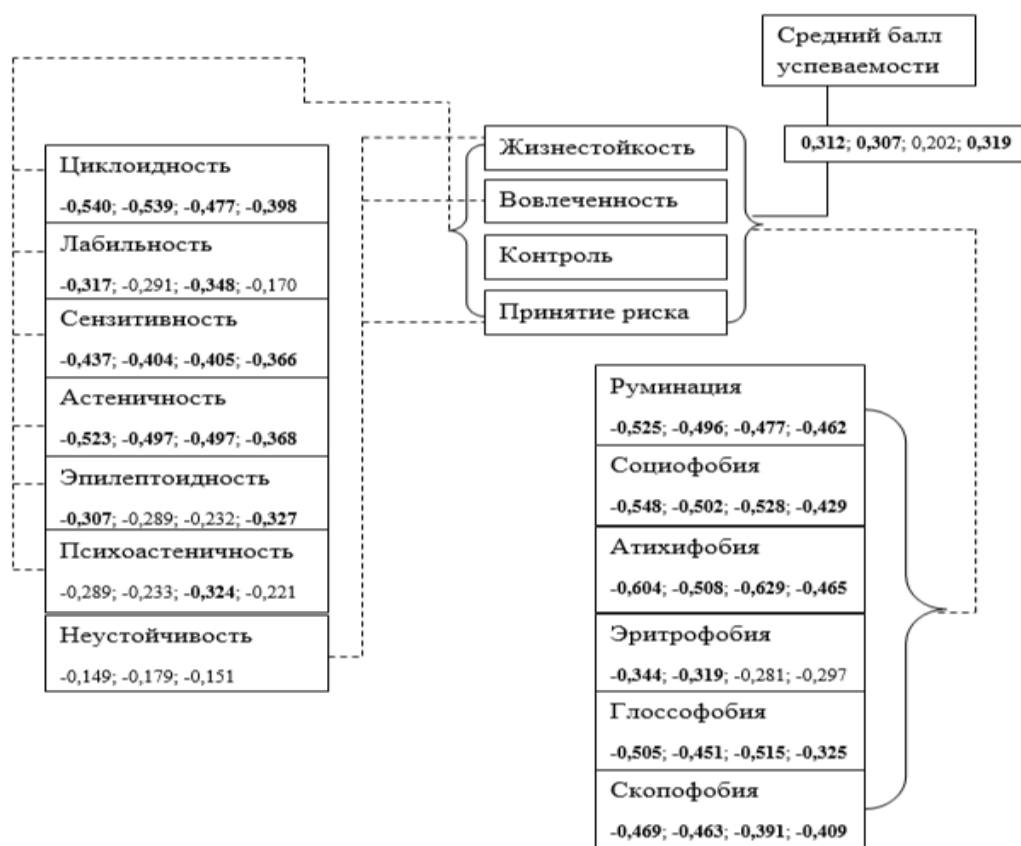


Рисунок 9 – Взаимосвязь жизнестойкости с акцентуациями характера, средним баллом успеваемости, другими фобическими проявлениями

Условные обозначения: ————— положительная корреляция; - - - - - отрицательная корреляция

Анализ взаимосвязей в общей выборке испытуемых позволил выделить положительную корреляцию между шкалами авторской анкеты и акцентуациями характера (рисунок 10):

- руминация, социофобия, атихифобия, эритрофобия, глоссофобия, скопофобия коррелируют с циклоидностью ( $r_s=0,352$ ,  $r_s=0,358$ ,  $r_s=0,298$ ,  $r_s=0,162$ ,  $r_s=0,309$ ,  $r_s=0,292$ ).

- руминация, социофобия, атихифобия, эритрофобия, глоссофобия, скопофобия – с сензитивностью ( $r_s=0,406$ ,  $r_s=0,489$ ,  $r_s=0,333$ ,  $r_s=0,241$ ,  $r_s=0,358$ ,  $r_s=0,425$ );

- руминация, социофобия, атихифобия, эритрофобия, глоссофобия, скопофобия – с астеничностью ( $r_s=0,412$ ,  $r_s=0,361$ ,  $r_s=0,324$ ,  $r_s=0,152$ ,  $r_s=0,388$ ,  $r_s=0,364$ );

- руминация, социофобия, атихифобия, глоссофобия, скопофобия – с лабильностью ( $r_s=0,278$ ,  $r_s=0,261$ ,  $r_s=0,221$ ,  $r_s=0,253$ ,  $r_s=0,279$ );

- руминация, социофобия, атихифобия, глоссофобия – с эпилептоидностью ( $r_s=0,275$ ,  $r_s=0,195$ ,  $r_s=0,195$ ,  $r_s=0,129$ );

- руминация, социофобия, атихифобия, глоссофобия, скопофобия – с психоастеничностью ( $r_s=0,325$ ,  $r_s=0,288$ ,  $r_s=0,257$ ,  $r_s=0,229$ ,  $r_s=0,195$ );

- руминация, социофобия, скопофобия – с шизоидностью ( $r_s=0,181$ ,  $r_s=0,196$ ,  $r_s=0,178$ ).

Следует отметить, что была выявлена отрицательная корреляция между руминацией, социофобией, атихифобией, эритрофобией, глоссофобией, скопофобией и средним баллом успеваемости студентов ( $r_s=-0,182$ ,  $r_s=-0,282$ ,  $r_s=-0,251$ ,  $r_s=-0,207$ ,  $r_s=-0,352$ ,  $r_s=-0,330$ ).

Анализ взаимосвязей в общей выборке испытуемых с использованием рангового критерия Спирмена (результаты считали статистически значимыми при  $p < 0,05$ ) позволил выделить отрицательную низкую корреляцию между циклоидностью, сензитивностью, астеничностью, эпилептоидностью и средним баллом успеваемости студентов ( $r_s=-0,192$ ,  $r_s=-0,201$ ,  $r_s=-0,182$ ,  $r_s=-0,127$ ). Полученные данные свидетельствуют об отсутствии четко выраженной связи,

однако следует отметить, что низкая корреляционная связь не исключает отдельных случаев, когда некоторые акцентуации характера могут оказывать воздействие на успеваемость студентов, но, так или иначе, данная связь не содержит значимости для данной выборки.

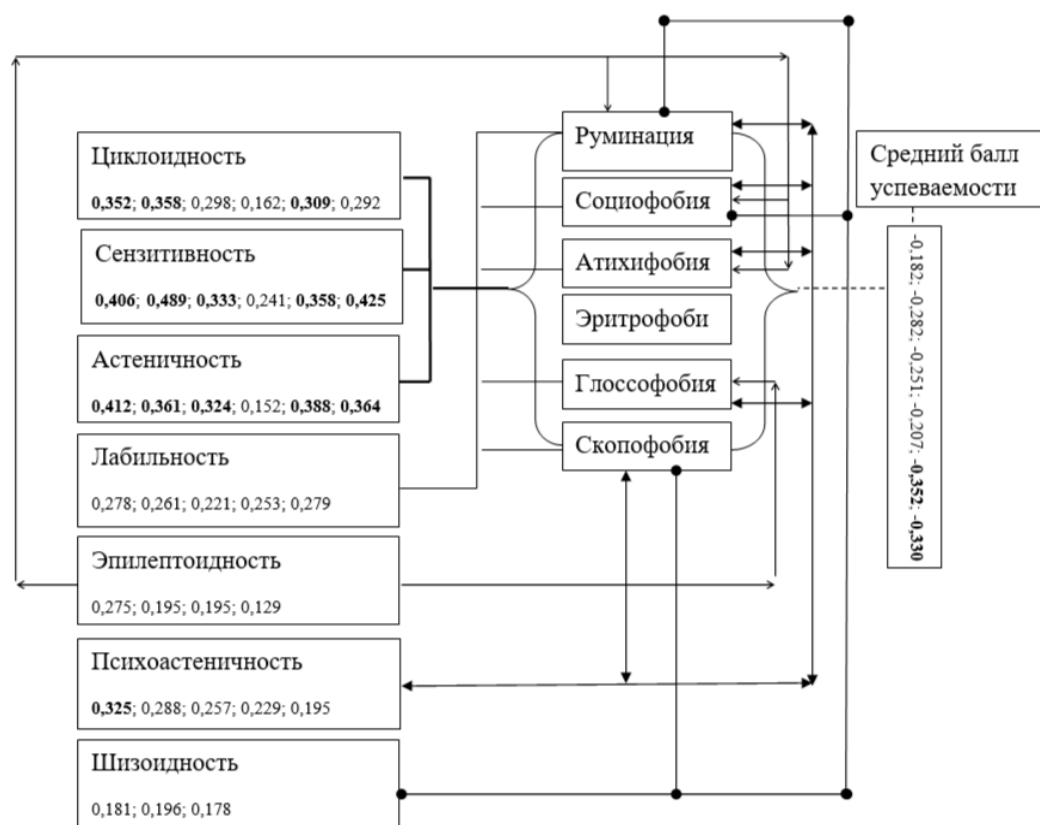


Рисунок 10 – Взаимосвязь других фобических проявлений с акцентуациями характера и средним баллом успеваемости

Условные обозначения: ——— положительная корреляция; - - - - - отрицательная корреляция.

———— циклоидность, сензитивность, астеничность; <———— эпилептоидность;

————> психоастеничность; ●————● шизоидность; ————— лабильность

Исходя из полученных результатов исследования взаимосвязи аспектов личности (стресс, жизнестойкость, акцентуации характера), иных форм фобических проявлений, а также среднего балла успеваемости, можно сделать следующие выводы. Данные акцентуации указывают на уязвимые места характера, такие как повышенная чувствительность, фиксация на неудачах, тревожность. При определенных условиях эти факторы могут усиливать психогенные реакции, приводя к дезадаптации личности и повышенной подверженности социальным страхам и навязчивым мыслям о неудачах. Следовательно, повышается

чувствительность к стрессу, что затрудняет эффективную адаптацию к стрессовым ситуациям. В результате студенты становятся более уязвимыми перед стрессовыми вызовами, не могут с ними справиться из-за снижения ресурсов жизнестойкости. Личностная склонность к жизнестойкости первоначально определялась как набор установок, мотивирующих человека воспринимать жизненные трудности и препятствия как вызовы, а не угрозы [118].

Таким образом, стресс, выраженные акцентуации характера (циклоидность, сензитивность, астеничность, психоастеничность, лабильность, эпилептоидность), фобические проявления могут сказываться на способности студентов противостоять внешним неблагоприятным факторам и адаптироваться к ним. Это также вызывает чувство беспомощности и неуверенности в себе, что приводит к снижению концентрации внимания, когнитивных функций, что, в свою очередь, отражается на академических результатах.

Следует отметить, что сформированные личностные ресурсы способствуют более легкому переносу нагрузки, студенты быстрее восстанавливаются после неудач, сохраняя при этом высокую работоспособность. Развитое чувство внутренней стойкости позволяет студентам более эффективно распределять силы и энергию, концентрироваться на учебных задачах и достигать лучших результатов.

Таким образом, результаты констатирующего этапа исследования позволили выявить ряд значимых особенностей:

1. 14% студентов от общей выборки испытывают страх насмешки, который в основном связан с самовосприятием;
2. Студенты испытывают страх, связанный с возможными неудачами, с публичными выступлениями, а также с мысленным анализом негативных событий;
3. Страх насмешки выше у студентов-девушек, он связан с социальным реагированием и самовосприятием, а у студентов, обучающихся на гуманитарных направлениях, страх насмешки связан с социальным реагированием;
4. Студенты, обучающиеся на первом и втором курсах, проявляют более выраженные признаки гелотофоби;

5. 52% студентов испытывают стресс, при этом студенты первого курса испытывают более сильный стресс по сравнению со студентами старших курсов;

6. У студентов-девушек, а также у студентов, обучающихся на гуманитарном направлении, проявление стресса выше;

7. Студенты-юноши показывают высокие показатели по шкалам «жизнестойкость» и «контроль», аналогично – студенты технических направлений подготовки, но с добавлением компонента «вовлеченность»;

8. В данной студенческой выборке наибольшее количество респондентов демонстрирует выраженные акцентуации характера по шкалам «шизоидность», «астеничность» и «демонстративность». Однако среди студентов-юношей чаще встречается «неустойчивость», а среди студентов-девушек чаще встречается «циклоидность», «лабильность», «сензитивность», «астеничность» и «психоастеничность», как и у студентов гуманитарного направления подготовки;

9. Результаты исследования показали, что в данной выборке чаще встречаются такие фобические состояния, как социофобия, глоссофобия и скопофобия, а также навязчивые мысли (руминации). Однако среди студентов-девушек более распространены руминация, социофобия, атихифобия и глоссофобия. У студентов гуманитарного направления подготовки также чаще встречаются руминация, социофобия, атихифобия, глоссофобия и скопофобия;

10. 72% студентов демонстрируют высокий средний балл успеваемости, при этом студенты второго курса показывают более высокие академические успехи по сравнению с первокурсниками;

11. Результаты исследования показали, что выраженные акцентуации характера могут усиливать гелотофобические проявления. Чем выше уровень страха перед насмешками, тем сильнее проявляются симптомы стресса и другие виды фобий, связанные с социальным взаимодействием. Это также сопровождается навязчивыми мыслями, что приводит к снижению жизнестойкости и, как следствие, к снижению академической успеваемости;

12. Высокий уровень жизнестойкости способствует академической успеваемости. Напротив, жизнестойкость снижается в условиях стресса, при

выраженных акцентуациях характера и наличии социальных страхов, которые связаны между собой. Все это снижает уровень академической успеваемости.

Следует отметить, что полученные данные требуют дальнейшей интерпретации и осмысления в контексте нашей диссертационной работы. В связи с этим актуальным становится вопрос разработки и внедрения эффективных методов психологического сопровождения студентов, испытывающих страх насмешки в академической среде.

### **2.3 Организация психологического сопровождения студентов с гелотофобическими проявлениями в процессе профессиональной подготовки**

Студентам с гелотофобическими проявлениями в процессе профессиональной подготовки необходимо психологическое сопровождение, направленное на снижение страха осмеяния и повышение ресурсов жизнестойкости, что поможет им формировать адаптивные способы реагирования на стрессовые ситуации, связанные с обучением.

При организации и разработке содержания психологического сопровождения студентов в процессе профессиональной подготовки, необходимо учитывать специфику развития гелотофобических проявлений, а также их причин и последствий для личностно-профессионального становления будущих специалистов.

Необходимо применять комплексный подход через реализацию последовательных и взаимосвязанных мер, направленных на выявление, предупреждение и решение возникающих трудностей, которые возникают из-за негативного влияния гелотофобических проявлений на личность и профессиональное развитие студентов. Эта система предусматривает сочетание диагностических, информационно-обучающих и консультационных воздействий, направленных на достижение устойчивого положительного результата.

В соответствии с целью работы был организован второй этап нашего исследования. На основе анализа научно-психологической литературы, а также

данных, полученных на констатирующем этапе, была разработана и реализована программа психологического сопровождения студентов с гелотофобическими проявлениями в процессе профессиональной подготовки (программа психологического сопровождения размещена в Приложении Б).

Основным подходом к разработке содержания психологического сопровождения выступает комбинация трех направлений в психологии: гуманистически-экзистенциального, когнитивно-поведенческого и телесно-ориентированного тем самым формируя единое пространство психологического сопровождения.

В рамках этих подходов использовались различные техники и упражнения, направленные на:

- 1) анализ ситуаций осмеяния и выяснение причин, вызывающих стресс и тревогу;
- 2) раскрытие внутренних переживаний, ощущений и установок участников психологического сопровождения, что позволяет каждому честно и открыто выразить свои предпочтения, симпатии и антипатии, открывая возможности для лучшего понимания себя и окружающих;
- 3) развитие уверенности в себе, повышение самооценки, снижение уровня стресса и приобретение навыков ассертивного поведения;
- 4) улучшение навыков общения и построения межличностных отношений;
- 5) расслабление и снятие психоэмоционального напряжения.

Упражнения и техники предлагают различные способы преодоления страха насмешки, снижения тревоги и стресса, формирования эффективных стратегий совладания с негативными эмоциями, вызванными осмеянием, а также проектирования конструктивных моделей поведения.

Все упражнения и техники, реализованные в ходе формирующего эксперимента, были подобраны с учетом парадигмы гуманистического образования, акцентирующего внимание на самореализации, саморегуляции и самоактуализации. Цель данного подхода заключалась в развитии навыков

самопомощи. Содержание данного этапа эксперимента было разработано на основе изучения существующих подходов в работе с гелотофобией.

Важнейшим критерием выбора и применения психологических упражнений и техник заключался в их пользе и возможности самостоятельного применения в конкретных ситуациях.

Практическую реализацию данного этапа исследования проводили в ФГАОУ ВО «Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники» на гуманитарном факультете. Критерием отбора участников в группу сопровождения выступали выраженность гелотофобических проявлений, выявленных в ходе проведенного эмпирического исследования, а также принцип добровольного согласия на участие в программе психологического сопровождения. Таким образом, на данном этапе исследования в экспериментальную группу вошли студенты первого и второго курсов гуманитарного направления подготовки. Общее количество студентов в экспериментальной группе составило 20 человек в возрасте от 17 до 22 лет ( $M=19.85$ ,  $SD=1.59$ ); (4 юноши, 16 девушек).

В экспериментальной группе работу проводили в соответствии с разработанной нами программой психологического сопровождения.

Для достижения обозначенной выше цели формирующего эксперимента, которая состояла в оказании психологической поддержки респондентов в преодолении трудностей, вызванных страхом осмеяния, использовались индивидуальные и групповые консультативные сессии, направленные на повышение самооценки и выработку навыков уверенного поведения в социальных ситуациях. Применялись техники когнитивной перестройки негативных установок, техники релаксации для снижения напряжения, а также ролевые игры, способствующие развитию коммуникативных способностей и умения противостоять критике и насмешкам окружающих.

Исходя из поставленной цели, нами были определены задачи, решаемые в ходе данного этапа:

1. Оценить влияние гелотофобических проявлений не только на повседневную жизнь, но и на образовательную деятельность;

2. Предоставить респондентам необходимую информацию о природе страха насмешки, его причинах и последствиях, а также о влиянии на обучение и жизнедеятельность в целом; проинформировать о существующих техниках совладания с гелотофобическими проявлениями;

3. Организовать работу, направленную на изменение негативных установок и убеждений, а также на формирование конструктивных моделей поведения. Реализация этой задачи включает когнитивно-поведенческую терапию и элементы психодрамы, способствующие уменьшению страха осмеяния.

Одной из задач психологического сопровождения было привлечь внимание студентов к существующим вопросам и показать им, что есть иные стратегии поведения, отличные от их привычного характерологического стиля. Также важно научить студентов другим способам решения проблем. На основе когнитивно-поведенческой парадигмы студенты должны научиться самостоятельно понимать значимость управления своим эмоционально-поведенческим процессом, что необходимо для успешного профессионального становления их личности. Психологическое сопровождение строилось на основе интегративного подхода и опиралось на такие принципы, как ориентированность на личность и индивидуальность студента, изменение привычных схем мышления, релаксация и рефлексия. Организационная модель психологического сопровождения базировалась не на применении какой-то одной психологической теории, но интегрировала положения различных теоретических школ и подходов, таких как когнитивно-поведенческая, гуманистическая, экзистенциальная, телесно-ориентированная психология, системный подход, что позволяло обеспечить повышение эффективности и результативности в ходе работы.

Нашей задачей было использование в работе со студентами различных техник из разных психологических школ в качестве инструментария для достижения поставленных задач.

Основными ступенями психологического сопровождения второго этапа исследования были:

1. Структурированная беседа;

2. Установление межличностных взаимоотношений со студентами;
3. Определение проблемы и планирование стратегии психологического сопровождения;
4. Проработка проблем участниками, как на групповых, так и на индивидуальных встречах. Следует отметить, что индивидуальные консультации для некоторых студентов были организованы по их просьбе;
5. Применение освоенных техник в моделируемой ситуации для последующего переноса за пределы встреч;
6. Каждое занятие включало рефлексию;
7. На заключительной встрече была организована обратная связь от студентов о проделанной работе в целом.

Таким образом, психологическое сопровождение формирующего этапа исследования было представлено в виде трех модулей:

1. **Информационно-просветительский модуль**, направленный на психологическое просвещение по вопросам гелотофобических проявлений и других видов фобий, связанных с социальным взаимодействием. Модуль способствует формированию психологической грамотности учащихся и их способности к самопомощи в трудных ситуациях.

После того как студенты знакомятся с понятием гелотофобии, ее причинами возникновения и последствиями, начинается второй модуль психологического сопровождения;

2. **Тренинговый модуль**, направленный на овладение студентами техниками, с помощью которых регулируются поведенческие акты в различных ситуациях социального взаимодействия, в том числе и в образовательной деятельности, а также способность использовать адекватные способы эмоционально-когнитивного реагирования в конкретных ситуациях. Данный модуль включает в себя технику борьбы со страхом осмеяния и релаксацию. В ходе данного модуля важной задачей было формирование у студентов представления о техниках работы с гелотофобическими проявлениями, а также применение этих техник и стратегий поведения за пределами практических встреч. После

завершения второго модуля предстоял завершающий этап психологического сопровождения.

3. *Рефлексивный модуль*, направленный на подведение итогов психологического сопровождения участниками, а также анализ проделанной работы с оценкой наиболее успешных, по мнению студентов, техник.

Перечисленные модули позволили нам определить структуру формирующего этапа психологического сопровождения.

Следовательно, психологическое сопровождение студентов с гелотофобическими проявлениями в процессе профессиональной подготовки ориентировано не на устранение симптомов гелотофобии, а на создание психологических условий для личностного роста через опору на развитие навыков жизнестойкости с использованием вышеперечисленных модулей с целью снижения проявлений страха насмешки.

Программа психологического сопровождения была разработана с целью обеспечения максимального эффекта от работы с каждым участником. Встречи проводились еженедельно, продолжительность каждой из них составила от часа до полутора часов. Всего было проведено 10 групповых сессий и одна индивидуальная консультация.

Во время встреч основной акцент делался на развитие уверенности в себе, обучение навыкам эффективного общения и формирование способности самостоятельно справляться с трудностями, связанными с гелотофобическими проявлениями.

1. Первая встреча включала знакомство с аудиторией, разъяснение целей встреч, введение нескольких правил и мини-лекцию о гелотофобических проявлениях. При рассмотрении вопроса о гелотофобических проявлениях важно, чтобы студенты понимали причины и последствия ее возникновения, а также влияние на их личность в образовательном контексте. Приведены конкретные примеры ситуаций, в которых гелотофобические проявления негативно сказывались на академических достижениях. Совместные рассуждения с участниками о последствиях проявления страха насмешки как в образовательной

среде, так и за ее пределами сопровождались примерами, основанными на модели ABC (событие – убеждение – последствия).

Помимо вышесказанного, первая встреча содержала структурированную беседу, направленную на получение объективных данных. Вопросы были направлены на оценку понимания социальных страхов, включая страх насмешки, и их проявлений. Кроме того, были вопросы и на самоанализ прошлого и нынешнего опыта ситуаций, содержащих насмешку.

На первой встрече участники группы делились своими внутренними переживаниями, ощущениями и установками. В ходе работы каждый располагал возможностью честно и открыто выражать свои мысли и мнения, что способствовало раскрытию чувств и переживаний, а также лучшему пониманию себя и окружающих.

Заключением первой встречи стало обсуждение того, как можно организовать работу в данном направлении, чтобы гелотофобические проявления не оказывали негативного влияния на значимые события. Каждый участник получил возможность высказать свое мнение. Однако следует отметить, что были и те, кто решил промолчать и не вступать в дискуссию. При этом психолог не настаивал на участии в обсуждении, руководствуясь этическими принципами и ранее обговоренным организационным договоренностями. Это делалось для того, чтобы не разрушать только формирующуюся атмосферу доверия. Первая встреча не вызвала затруднений, так как носила вводный характер. Встреча завершилась формированием базовой доверительной атмосферы, установлением целей и определением дальнейших шагов. В последующих сессиях работа продолжалась по нескольким направлениям, соответствующим установленным задачам. Встречи были организованы таким образом, чтобы гармонично объединить психологические техники, направленные на снижение уровня страха осмеяния. Каждый участник обладал возможностью освоить техники релаксации и саморегуляции, а также попробовать новые модели поведения в безопасных условиях группы.

Каждая встреча начиналась с приветствия и обсуждения того, как участники себя чувствуют и что нового произошло в их жизни за последнюю неделю. Каждая последующая встреча строилась на предыдущем материале (отводилось 10-15 минут), дополняя и расширяя его, что создавало единую картину развития и продвижения участников вперед, а завершалась встреча рефлексией. Таким образом, постепенно выстраивалась прочная основа для длительного и устойчивого результата.

После первой встречи были проведены следующие этапы встреч для студентов.

Вторая встреча состояла из двух этапов.

2. Первый этап направлен на понимание возникновения эмоциональных и поведенческих реакций, связанных с неприятными ситуациями. Вначале психолог на наглядном примере разобрал ситуацию, связанную с негативными переживаниями, поясняя каждый свой шаг и демонстрируя схему «событие – убеждение – последствия». Затем была рассмотрена другая ситуация, которая была проанализирована совместно, после чего помощь со стороны психолога при анализе ситуаций была незначительной. Затем участники сформулировали ситуацию, вызывающую страх насмешки, и попытались в ней разобраться по предложенной схеме самостоятельно. В дальнейшем была смоделирована ситуация, в которой разыгрывалась сцена насмешки со стороны преподавателя. Один участник играл роль студента, другой – преподавателя, остальные участники группы выступали наблюдателями и комментаторами, анализируя реакции обоих персонажей.

Студенты продемонстрировали высокую вовлеченность и заинтересованность. Большинство охотно подключались к обсуждению, предлагали свои версии и вносили конструктивные поправки в рассуждения друг друга. В процессе обсуждения возникла оживленная дискуссия о том, как следует поступать в таких ситуациях. Одни студенты отмечали, что лучше проигнорировать насмешку, сохраняя спокойствие. Другие, напротив, считали, что если преподаватель позволяет себе столь некорректное поведение, то нельзя

оставлять это без внимания, подобная бестактность со стороны преподавателя требует решительного ответа. По их мнению, подобное поведение недопустимо и свидетельствует о непрофессионализме.

3. Второй этап был направлен на закрепление понимания схемы ABC, которая была представлена на второй встрече, с самостоятельным разбором отдельной ситуации, связанной с учебным процессом, а также на освоение новой техники, направленной на оспаривание негативных мыслей через формирование альтернативных.

В начале встречи психолог на примере ситуации из прошлой встречи самостоятельно оспаривал негативные мысли, формируя альтернативные. При этом он пояснял, что оспаривание должно быть направлено как на мысль, так и на эмоции, которые она вызывает. Фокусирование на автоматических мыслях приводит к негативным эмоциям, поэтому оспаривание, наоборот, способствует уменьшению негативных эмоций.

Оспаривание следующей ситуации происходило сначала в группе, а затем самостоятельно, при этом психолог выступал в роли фасилитатора. После было обсуждение разыгрываемой ситуации из прошлого занятия, но уже с использованием данной техники. Некоторые участники подчеркнули, что для эффективного применения этой техники требуется практика, поскольку автоматические мысли могут возникать быстро, и их трудно зафиксировать. Кроме того, важно немедленно оспаривать появляющиеся негативные мысли, что может занять время, и в этот момент ситуация (если она связана с взаимодействием) может уже завершиться. Хотя участники группы отметили, что оспаривание мыслей требует практики, они также подчеркнули его эффективность в регуляции своего эмоционального поведения. Однако следует отметить, что некоторые студенты отнеслись к данному способу скептически. Они отмечали: *«Если ты будешь испытывать сильные негативные эмоции, то никакое оспаривание не поможет; либо ты постарайся как можно реже встречаться с такими людьми».*

В завершение психолог отметил важность регулярного применения данной техники для формирования устойчивых навыков уверенного поведения и управления негативными мыслями.

В целом вторая и третья встречи прошли познавательно. Участники познакомились с методом анализа эмоциональных реакций, приобрели навыки самоанализа, а также научились формировать более позитивные и рациональные убеждения. Смоделированная ситуация помогла большинству осознать, что негативное поведение окружающих не должно определять их эмоциональное состояние и самооценку, а также влиять на их поведение. Участники остались довольны занятиями.

4. Тренинг, направленный на освоение техники «самоинструктирования» через использование четырех этапов. Перед началом участники прослушали короткое введение, где психолог рассказал о сути техники и ее значении для управления эмоциями и поведением.

На первом этапе тренинга психолог описывал новую ситуацию и решал ее, проговаривая свои мысли вслух, что позволило ему смоделировать процесс самоинструктирования. На втором этапе психолог сформулировал другую ситуацию, а один из участников при этом произносил инструкции вслух. Третий этап заключался в самостоятельном выполнении задания, в рамках которого студенты вслух произносили инструкции. В этом процессе постепенно происходил фединг (затухание) открытого самоинструктирования: участники произносили инструкции все тише, вплоть до шепота. Четвертый этап заключался в выполнении задания субъектом во внутреннем плане, то есть участники выполняли действие, произнося самоинструкции про себя.

В дальнейшем была смоделирована ситуация с целью совместно со студентами определить основные стрессоры и сформулировать свои ожидания в связи со стрессовой ситуацией. Выявляли автоматические мысли на стадии ожидания стресса, в момент встречи со стрессором и после. Затем вместе разработали самоинструкции, которые участники будут использовать на всех трех этапах взаимодействия со стрессором. После чего психологом была

смоделирована другая ситуация с целью обыгрывания ее для практического применения самоинструкций: ситуация была связана с насмешкой на семинарском занятии, где один участник разыгрывал роль студента, два других – его одноклассников, а остальные участники группы выступали в роли наблюдателей и комментаторов, анализируя реакцию первого персонажа.

Завершающим этапом было упражнение для нормализации психоэмоционального состояния.

В ходе данной работы некоторые участники группы отметили, что вначале им было сложно давать себе инструкции, и это казалось необычным (даже глупым). Однако после непродолжительной практики все оказалось проще, чем они ожидали. Студенты также подчеркнули, что такие инструкции можно применять не только в ситуациях, связанных с насмешками, но и в повседневной жизни. Больше всего энтузиазма вызвали ролевые игры, которые позволили участникам увидеть и почувствовать себя в различных ролях. Студенты показали вовлеченность и заинтересованность. В процессе обсуждения некоторые студенты предложили свое решение обыгрываемой ситуации: *«Когда выступаешь с докладом, лучше сосредоточиться не на аудитории, а на нейтральном объекте, например, на стене позади аудитории, чтобы легче было сосредоточиться на содержании доклада»*.

По окончании встречи психолог подчеркнул важность регулярного применения данной техники, а также упражнений для нормализации психоэмоционального состояния и рекомендовал использовать эту технику и упражнения в дальнейшем.

5. Тренинг, направленный на освоение техники «вербальное наводнение» (две встречи). Эта техника заключается в том, чтобы обучающиеся описали в мельчайших деталях весь свой негативный опыт. Психолог поставил перед участниками задачу максимально полно и откровенно поделиться самыми болезненными переживаниями, связанными с опытом осмеяния в прошлом.

Перед началом техники проговаривалось, что *«наводнение может быть понято в терминах устранения условной реакции избегания. Избегание – главный*

*компонент любого страха или тревоги. Испытывая эти эмоции, человек отчаянно ищет путь к бегству от проблемной ситуации, даже если и не понимает, от чего бежит. Несмотря на то, что в результате побега он чувствует себя в безопасности и начинает верить, что продемонстрировал некоторое владение ситуацией, бегство на самом деле усиливает страх, поскольку человек не оставался в тех условиях достаточно долго, чтобы подтвердить или опровергнуть свои страхи».*

После описания негативного опыта психологом была поставлена задача: разобрать ситуацию, используя те техники, которые были рассмотрены на предыдущих встречах.

В завершение было проведено упражнение на релаксацию, направленное на снятие психоэмоционального напряжения. После него участники отметили улучшение своего состояния и снижение уровня тревоги, возникшей из-за описания своего негативного опыта.

Встреча прошла в атмосфере откровенности и поддержки. Однако стоит отметить, что группа изначально встретила предложение психолога с определенной осторожностью. Однако после того, как психолог поделился своим негативным опытом, связанным с насмешками, в работе наметился прогресс. Участники почувствовали себя услышанными и понятыми, что способствовало открытости и глубине самовыражения. Были и те, кто не решался озвучить свой негативный опыт. Но после того, как большинство описали свой опыт, некоторые из дистанцировавшихся участников все же решились выступить.

6. Продолжение предыдущей встречи, направленной на отработку техники «вербальное наводнение».

Психолог продолжил обсуждение, начав с разбора нескольких ситуаций, связанных с переживанием насмешек. Участники активно участвовали в обсуждении, демонстрируя высокий уровень вовлеченности. После моделировалась ситуация с использованием элементов психодрамы, где участники разыгрывали ситуацию по ролям. Сначала проигрывали роли в заданных ситуациях, а затем повторно разыграли их, при этом один из участников

использовал самоинструкцию и контраргументацию. Остальные участники наблюдали за игрой и анализировали поведение главного персонажа.

Первая часть обыгрываемой ситуации вызвала у некоторых участников воспоминания о похожих ситуациях, которыми они поделились в обсуждении, при этом описав свои эмоции в тот момент. Вторая часть моделируемой ситуации вызвала отклик у участников группы, некоторые участники предложили свои варианты инструктирования. Участники отметили, что герой, использовавший самоинструкции, выглядел значительно спокойнее и увереннее, чем в первой части моделируемой ситуации. В завершение было проведено упражнение на релаксацию, направленное на расслабление и снятие напряжения.

Психолог, как и на прошлых занятиях, напомнил, что для достижения стабильных результатов потребуется постоянная практика, и рекомендовал продолжить занятия самостоятельно, вне коллективных встреч.

7. Тренинг, направленный на формирование навыков асертивности (две встречи). Перед началом давалось объяснение, что такое асертивность. Затем была определена и смоделирована ситуация с распределением ролей. Психолог и остальные участники наблюдали за процессом. После этого состоялось обсуждение, как навык, практикуемый в ролевой игре, может быть применен в реальной жизни. Многие участники отметили, что в некоторых ситуациях им не хватает асертивности: в основном, они агрессивно реагируют на такие ситуации, а в других случаях стараются игнорировать их или вовсе избегать взаимодействия. Некоторые участники отметили, что асертивность может восприниматься оппонентом как грубость и может обидеть другого человека. В целом группа подчеркнула важность асертивности в жизни и отметила, что данный навык требует постоянной практики.

В завершение было проведено упражнение «визуализация», направленное на расслабление и снятие эмоционального напряжения, снижение стресса.

8. Продолжение предыдущей встречи, направленной на отработку навыков асертивности.

Перед началом занятия психолог поинтересовался, удалось ли применить данную технику за прошедшую неделю. Оказалось, что многие успели попробовать ассертивность в общении со знакомыми, что вызвало оживленное обсуждение и обмен опытом. Большинство студентов отметили, что *практиковать ассертивность на друзьях не так сложно. Но в реальной жизненной ситуации необходимо будет быстро сориентироваться, а это сложнее, особенно если при этом испытываешь негативные эмоции – в таком случае можно и «нагрубить». Либо ты промолчишь, а потом весь день будешь ходить, анализировать ситуацию и придумывать, как можно было бы ответить.*

После участникам была предложена игра с элементами импровизации. Двум участникам было предложено разыграть по ролям ситуацию, вызывающую у них страх. Перед началом выбиралась ситуация. В игре участвовали все студенты. Задача участников заключалась в использовании ранее рассмотренных техник управления ситуацией, в том числе ассертивности, без применения насмешек. Группа активно принимала участие, выдвигая свои идеи и высказывая свои мысли. Некоторые участники предлагали свои сюжеты.

После игры состоялось обсуждение. Студенты отметили, что им было сложно сразу сориентироваться с ответами. Также они подчеркнули, что техника ассертивности оказалась для них трудной в освоении по сравнению с другими ранее представленными техниками. Сложность заключалась в том, что, если твоим оппонентом выступает преподаватель, возникает страх показаться невежливым или опасение по поводу того, как в дальнейшем взаимодействовать с преподавателем. В завершение было проведено упражнение на релаксацию и саморегуляцию с дальнейшей рекомендацией по ее использованию в повседневной жизни.

9. Тренинг, направленный на отработку ранее изученных техник. В начале этапа были проговорены и обсуждены ранее рассмотренные техники. Затем психолог представил упражнение «Приближение или лестница». Он графически изобразил лестницу, на каждой ступени которой совместно с группой после предварительного обсуждения размещаются задания, вызывающие страх, по мере

возрастания сложности. У каждого участника свои задания. Далее участники, используя полученные знания, приступили к выполнению заданий. Психолог предложил решить поставленные задачи в течение следующей недели, начиная с легкого и постепенно переходя к более сложным, то есть действовать по принципу от простого к сложному. Следует отметить, что участники выбрали для себя задания, которые не вызывали у них сильного страха, так как некоторые ситуации уже были рассмотрены. Они отметили, что теперь понимают, как лучше справляться с ними. Если в начале эти ситуации казались им сложными, то благодаря полученным знаниям они уже не выглядят такими трудными и нерешаемыми. В рамках данной техники было отмечено, что ее можно применять для планирования своей деятельности.

Участники планируют свою деятельность заранее и фиксируют ее в соответствующих строках таблицы. Это могут быть повседневные дела, социальная активность, выполнение домашнего задания, физическая активность или занятия, которые они прежде избегали из-за страха и т.д. Для этого была предложена таблица, в которой участники отмечают уровень удовольствия или чувство успеха от различных видов деятельности. Студенты отметили полезность планирования своей деятельности, подчеркивая, что это помогает выполнять запланированные на день дела. Однако некоторые из них также указали на возможность возникновения непредвиденных ситуаций, которые могут помешать выполнению всех задач. Тем не менее они согласны с тем, что планирование остается важным инструментом для организации времени.

10. Заключительная встреча была посвящена обсуждению предыдущих техник и упражнений, а также повторному использованию этих техник через проигрывание ситуаций. В ходе встречи подводились итоги занятий, проводилась рефлексия со стороны студентов (обратная связь) и осуществлялась повторная диагностика.

Большинство студентов группового тренинга отметили, что вначале они были настроены скептически, и некоторые озвученные техники вызывали у них

сомнения в эффективности. Однако по мере углубления в работу их первоначальное мнение менялось на все более положительное.

Некоторые студенты отметили, что перед важными событиями пытались применить полученные практические знания. Сначала это вызвало у них затруднения, но, вспомнив некоторые обсуждаемые моменты, они смогли подготовиться к данному событию, стараясь не акцентировать внимание на негативных аспектах, возникающих мыслях о возможных неудачах. В самоотчете студенты отметили, что в значимой ситуации, применяя упражнения на релаксацию и мысленное проговаривание самоинструкции, они смогли уменьшить уровень тревожности и даже почувствовали уверенность в своих дальнейших успехах.

Хочется отметить, что студенты положительно отзывались о проделанной работе и отмечали, что полученный опыт поможет им в дальнейшем строить план саморазвития, стимулировать себя к достижению высоких результатов не только в образовании.

Некоторые студенты отметили эффективность упражнения «планирование деятельности». В их список вошли не только ситуации, вызывающие страх насмешки, но и повседневные дела, а также задачи, связанные с подготовкой к занятиям.

Наибольшую сложность вызвала техника «ассертивности», так как студенты испытывали трудности в отстаивании своих границ, особенно когда их оппонентом был преподаватель. Преподаватель предстает важной фигурой в университете, профессионалом, поэтому его мнение часто воспринимается как более значимое, чем мнение студентов. В связи с этим маловероятно, что студенты будут использовать данную технику в общении с преподавателями. Однако ее можно эффективно применять в отношении друзей или знакомых.

Несмотря на завершение психологического сопровождения, некоторые студенты спросили о возможности консультации в случае возникновения проблем, которые они не смогут решить самостоятельно. Психолог положительно ответил на их запрос.

Ниже представлен протокол наблюдения одной из встреч группового тренинга.

### ***ИЗ ПРОТОКОЛА НАБЛЮДЕНИЯ (групповой тренинг)***

*Участники тренинга были ознакомлены с его правилами. Некоторые из них предложили свои правила. После знакомства, обсуждения хода работы и проведенной мини-лекции о гелотофобии, участники приступили к выполнению упражнений.*

*После мини-лекции о гелотофобии и представления схемы ABC участники тренинга, применив ее к конкретной ситуации, отметили, что интерес к тому, как наше поведение и эмоции могут повлиять на ситуацию, вырос. В то же время они признали, что выявлять автоматические мысли довольно затруднительно.*

*Применив технику контраргументации, студенты отметили, что из-за сложности фиксации автоматических мыслей трудно сформулировать «контрмысль» (альтернативную мысль). Однако они также подчеркнули, что при должной тренировке трудностей возникнуть не должно. При использовании техники самоинструктирования некоторые студенты отметили, что иногда использовали нечто похожее на самоинструкцию, не зная, что у этого метода есть название. Сравнив эти две техники, участники пришли к выводу, что самоинструктирование кажется им более действенным способом, так как они уже использовали что-то подобное и считают эту технику проще.*

*В завершение, применив одно из упражнений на релаксацию (психологом была дана рекомендация использовать его и вне встреч), студенты отметили, что иногда для совладания со стрессом используют дыхательные техники с целью снятия напряжения.*

Психологическое сопровождение студентов в групповом формате, организованное в рамках программы, сыграло решающую роль в формировании доверительной атмосферы и предоставлении участникам возможностей для открытого обсуждения своих переживаний и страхов в безопасной обстановке. Групповые занятия продемонстрировали свою эффективность в создании условий для развития коммуникативных навыков и повышения уверенности в себе.

Таким образом, групповое психологическое сопровождение эффективно способствовало развитию коммуникативных навыков, приобретению опыта и повышению уверенности в себе.

Следует отметить, что в рамках психологического сопровождения студентам, отказавшимся от участия в групповом тренинге, была предложена индивидуальная консультация. Ею воспользовалась только одна студентка. Упражнения, использовавшиеся в групповом тренинге, были адаптированы для индивидуальной консультации. Работа строилась по тому же принципу, что и в групповой встрече, но с акцентом на индивидуальную проработку.

### ***ИЗ ПРОТОКОЛА НАБЛЮДЕНИЯ (индивидуальная консультация).***

*Студентка 2 курса на индивидуальной консультации рассказала, что в процессе работы над учебным проектом испытывала трудности с выражением собственных идей и мыслей. Она чувствовала неуверенность в целесообразности своих предложений, опасаясь, что они будут отвергнуты и подвергнуты критике. Однако впоследствии выяснилось, что ее идеи были приняты без каких-либо критических замечаний, что значительно повысило уверенность студентки в себе при дальнейшей работе.*

*По результатам исследования выявлен средний уровень жизнестойкости, повышенный уровень стресса, средний уровень проявления социальных страхов, средний балл успеваемости 3,94. Среди характерных черт также отмечают: частая переменчивость настроения по незначительному поводу, повышенная впечатлительность, повышенная утомляемость, мнительность, раздражительность, нерешительность, неуверенность в принятии решений, стремление к одобрению окружающих и сниженная коммуникабельность.*

*В ходе дискуссии студентка отметила, что в социально значимых ситуациях хочется убежать, появляется страх негативной оценки со стороны окружающих (боязнь оказаться неловкой, смешной, некомпетентной и т.д.), из-за этого сложно выступать на публике. Однако «если это значимое для меня мероприятие, то, как бы страшно ни было, я выступлю, так как предварительно много раз репетировала, но все равно есть страх что-то забыть или что не смогу*

*ответить на вопросы. Перед выступлением я думаю, а что, если не получится, а если я не смогу и т.д.». На вопрос касательно процесса обучения студентка пояснила: «На занятиях отвечаю, когда как, если вопрос конкретно не адресован мне, то я промолчу, а если все же меня спросят, то отвечу на заданный вопрос».*

*На консультативных встречах от обсуждения вопросов не дистанцировалась, не отказывалась от проигрывания моделируемых ситуаций. Создание доверительной атмосферы стимулировало к продуктивной работе, в том числе к высказыванию своего мнения без опасения быть осмеянной или непонятой.*

Важно отметить, что индивидуальные встречи со студенткой проводились не регулярно: всего было проведено три встречи продолжительностью не более часа каждая. В ходе работы были выявлены конкретные учебные ситуации, вызывающие страх насмешки. На основании полученной информации были подобраны и адаптированы техники для работы с гелотофобическими проявлениями, а также проведено обучение по их применению.

На первой консультации было проведено структурированное интервью и представлена краткая лекция о гелотофобии. После представлена схема ABC из когнитивно-поведенческой терапии, а также техники контраргументации и самоинструктирования. Сначала совместно была разобрана конкретная ситуация, связанная с участием в учебном проекте. Впоследствии студентка самостоятельно анализировала другую ситуацию (связанную с участием в семинарском занятии, где она испытывала затруднения в выражении своих мыслей в ходе дискуссии), при минимальной поддержке психолога. Целью самостоятельного анализа было применение ранее представленных техник для выработки стратегий преодоления сложностей.

На второй встрече была использована техника «вербального наводнения». Данная техника предполагает детальное описание консультируемым своего негативного опыта. Затем была смоделирована ситуация участия в проекте с докладом, которая была проанализирована с использованием схемы ABC и техник контраргументации и самоинструктирования. Далее эта ситуация была

воспроизведена в форме монодрамы, что изначально вызвало у студентки определенное затруднение и напряжение. Однако совместными усилиями ситуацию удалось проработать. Студентка отметила, что испытывала страх и неловкость, в основном из-за того, что в роли оппонента выступал психолог. После того как психолог сменил роль и выступил в роли студентки, а студентка – в роли руководителя проекта, взаимодействие стало более комфортным, улучшилось понимание техник. После использования данной техники было предложено упражнение на расслабление «Семь свечей», включающее дыхательные техники для снятия психоэмоционального напряжения.

На третьей консультации была применена техника «планирование деятельности» и предоставлена таблица для ежедневного заполнения. Несколько строк таблицы были заполнены сразу, остальные строки предстояло заполнить самостоятельно, поскольку планирование деятельности на более длительный срок представлялось затруднительным. В завершение были рекомендованы техники релаксации и саморегуляции для самостоятельного применения в будущем.

Таким образом, состоялась индивидуальная консультация, состоящая из трех встреч, в рамках которой были выполнены следующие задачи:

1. Анализ и обсуждение проблемы;
2. Проведение ряда упражнений и техник;
3. Обратная связь и заключительная диагностика.

Несмотря на неполную реализацию запланированной программы, студентка отметила улучшение понимания механизмов формирования эмоционально-поведенческих реакций и возможностей применения представленных техник не только в учебной деятельности, но и в повседневной жизни.

Завершающим этапом групповой и индивидуальной работы стало предоставление студентам психологических рекомендаций:

1. Важно описать (устно или письменно) собственный негативный опыт, включая связанные с ним психофизиологические и эмоциональные реакции. Это поможет осознать причины и природу страха, а также будет мотивировать других к вербализации собственного опыта.

2. Рекомендуется выявлять и анализировать иррациональные мысли для развития навыков рефлексии, оценки реалистичности собственных установок. Это позволит обнаружить негативные мысли, влияющие на поведение и эмоциональное состояние, и разработать четкий алгоритм действий для их преодоления.

3. Для трансформации негативных мыслей в позитивные рекомендуется практиковать аффирмации и визуализации, заменяя деструктивные установки («У меня не получится, я не могу этого сделать, все будет надо мной смеяться») на конструктивные («Я смогу это сделать, я уже делал это раньше, и никто не смеялся» и т.д.).

4. Рекомендуется регулярная практика техник расслабления и дыхательных упражнений с последующим применением освоенных навыков в стрессовых ситуациях для снижения мышечного и психоэмоционального напряжения, а также для стабилизации психофизиологического состояния.

5. Рекомендуется организация групповой работы над домашним заданием, в том числе в формате парной работы. Это способствует снижению страха перед аудиторией и преподавателем за счет чувства поддержки со стороны одноклассников. Кроме того, совместное выполнение заданий позволяет студентам лучше усвоить ключевые аспекты изучаемой дисциплины и обсудить их между собой.

6. Для снижения эмоционального напряжения при публичных выступлениях рекомендуется концентрировать взгляд на наиболее заинтересованных слушателях или на нейтральном объекте (например, на стене за аудиторией). Это способствует стабилизации эмоционального состояния.

Таким образом, следует отметить, что реализация психологического сопровождения, включающего комплекс упражнений и техник, позволила сформировать более эффективные элементы программы, основываясь на субъективных отчетах от студентов. Однако оценить эффективность проведенного психологического сопровождения в целом можно будет после анализа результатов контрольного среза.

## 2.4 Результаты апробации программы психологического сопровождения студентов с гелотофобическими проявлениями

Контрольный срез был завершающим этапом нашего эксперимента. Его целью является повторное проведение диагностических методик и обработка результатов, подтверждающих возможность снижения страха насмешки и повышения уровня жизнестойкости посредством интеграции психологических подходов, направленных на психологическую поддержку тех, кто испытывает страх насмешки в академической среде.

Организация и ход контрольного этапа эксперимента основывались на принципах научной объективности и достоверности.

В ходе выполнения эмпирического исследования по методике «Шкала гелотофобии “GELOPH-15”» нами были получены данные (таблица 22), которые показывают, что в исследуемой студенческой выборке наибольшая часть респондентов демонстрирует среднюю выраженность гелотофобии (90%).

Таблица 22 – Выраженность гелотофобии у студентов

| Выраженность гелотофобии     | Количество респондентов | Количество респондентов (%) | Общая выборка (n=20) |
|------------------------------|-------------------------|-----------------------------|----------------------|
| Средняя степень выраженности | 18                      | 90%                         | 100%                 |
| Низкая степень выраженности  | 2                       | 10%                         |                      |

В ходе анализа с использованием Т-критерия Вилкоксона были выявлены статистически значимые различия выраженности гелотофобии по методике «Шкала гелотофобии “GELOPH-15”» на уровне значимости  $p < 0,05$  (таблица 23).

После участия в программе психологического сопровождения наблюдается снижение гелотофобических проявлений у студентов, что позволит выстраивать конструктивные модели поведения в процессе обучения и развивать личностно-профессиональные возможности для освоения профессиональных компетенций.

Таблица 23 – Динамика показателей гелотофобии у студентов до и после психологического сопровождения

| Суммарный балл гелотофобии | Средние значения |       | Медиана |       | Т-критерий Вилкоксона | Уровень значимости различий, p |
|----------------------------|------------------|-------|---------|-------|-----------------------|--------------------------------|
|                            | До               | После | До      | После |                       |                                |
| Выраженность гелотофобии   | 41               | 30    | 41      | 31    | 0,00                  | 0,000                          |

Анализ распространенности гелотофобии с использованием нормативных результатов порога среднего балла, равного 2,5, предложенного Ruch W. и Proyer R.T. [81], показал снижение гелотофобии после проведения психологического сопровождения. В результате психологической работы у большинства респондентов пороговые нормативные значения не превышают установленный средний балл (таблица 24).

Таблица 24 – Средние значения выраженности гелотофобических проявлений после психологического сопровождения

| Шкалы гелотофобии (нормативные значения)           | Количество респондентов | Количество респондентов (%) | Средние значения |
|----------------------------------------------------|-------------------------|-----------------------------|------------------|
| <b>Гелотофобия</b>                                 |                         |                             |                  |
| Отсутствие гелотофобии (1-2 балла)                 | 8                       | 40%                         | 1,6              |
| Пограничная выраженность гелотофобии (2-2,5 балла) | 11                      | 55%                         | 2,1              |
| Легкая выраженность (2,5–3 балла)                  | 1                       | 5%                          | 2,6              |
| <b>Гелотофобичное социальное реагирование</b>      |                         |                             |                  |
| Отсутствие гелотофобии (1-2 балла)                 | 9                       | 45%                         | 1,6              |
| Пограничная выраженность гелотофобии (2-2,5 балла) | 10                      | 50%                         | 2,1              |
| Легкая выраженность гелотофобии (2,5-3 балла)      | 1                       | 5%                          | 2,8              |
| <b>Гелотофобичное самовосприятие</b>               |                         |                             |                  |
| Отсутствие гелотофобии (1-2 балла)                 | 6                       | 30%                         | 1,6              |

| Шкалы гелотофобии<br>(нормативные значения)           | Количество<br>респондентов | Количество<br>респондентов<br>(%) | Средние<br>значения |
|-------------------------------------------------------|----------------------------|-----------------------------------|---------------------|
| <b>Гелотофобичное самовосприятие</b>                  |                            |                                   |                     |
| Пограничная выраженность<br>гелотофобии (2-2,5 балла) | 11                         | 55%                               | 2,2                 |
| Легкая выраженность<br>гелотофобии (2,5-3 балла)      | 3                          | 15%                               | 2,5                 |

Однако следует отметить, что с использованием Т-критерия Вилкоксона не были обнаружены статистически значимые различия по распространенности гелотофобии с применением нормативных результатов порога среднего балла, равного 2,5, предложенного Ruch W. и Proyer R.T. [81]. Тем не менее с использованием Т-критерия Вилкоксона были выявлены статистически значимые различия по субшкалам гелотофобии: гелотофобичное социальное реагирование и гелотофобичное самовосприятие на уровне значимости  $p < 0,05$  (таблица 25).

Таблица 25 – Динамика показателей по субшкалам гелотофобии у студентов до и после психологического сопровождения

| Суммарный балл<br>субшкал<br>гелотофобии     | Средние<br>значения |       | Медиана |       | Т-критерий<br>Вилкоксона | Уровень<br>значимости<br>различий, p |
|----------------------------------------------|---------------------|-------|---------|-------|--------------------------|--------------------------------------|
|                                              | До                  | После | До      | После |                          |                                      |
| Гелотофобичное<br>социальное<br>реагирование | 23                  | 17    | 24      | 18    | 0,00                     | 0,000                                |
| Гелотофобичное<br>самовосприятие             | 17                  | 13    | 17      | 13    | 0,00                     | 0,000                                |

На данном контрольном этапе исследования наблюдается страх насмешки у студентов, который связан с их самовосприятием, аналогично тому, что отмечается в экспериментальной группе. Однако следует отметить, что после воздействия психологического сопровождения результаты исследования показывают снижение страха насмешки среди студентов. Данная группа характеризуется снижением интенсивности негативных переживаний и негативных последствий, связанных с восприятием собственной нелепости.

Гелотофобичное самовосприятие и гелотофобичное социальное реагирование проявляются с легкой выраженностью, что свидетельствует о наличии незначительных симптомов страха насмешки. Эти симптомы редко оказывают существенное негативное влияние на качество жизни и социальную активность человека. В основном это выражается в эпизодическом чувстве дискомфорта или напряжения в ситуациях, связанных с возможностью стать объектом насмешки.

Анализ баллов по категории ответов, определяющих согласие с предложенными утверждениями по опроснику “GELOPH-15” в формирующей выборке, показал, что данные относятся к субшкале гелотофобичного самовосприятия. Однако следует отметить, что в повторном исследовании исключается пункт 7 *«Мне кажется, что на других я произвожу странное впечатление»*, среднее значение которого равно 2 баллам (таблица 26).

Таблица 26 – Показатели выраженности гелотофобичного самовосприятия

| Утверждения                                                                                                                       | Частота ответов, характеризующих пограничную выраженность гелотофобии | Средние значения, где $p < 0,05$ |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| Пункт 6. Я контролирую себя, чтобы ненароком не попасть в неприятную, досадную ситуацию и не стать из-за этого объектом насмешки. | 50%                                                                   | 2,4                              |
| Пункт 10. Если бы у меня не возникало страха быть смешным на публике, я бы выступал публично.                                     | 45%                                                                   | 2,1                              |

На контрольном этапе студенты по-прежнему испытывают страх насмешки, связанный с их самовосприятием в социально значимых ситуациях, а также с ощущением собственной нелепости в глазах окружающих. Однако следует отметить, что, несмотря на продолжающееся ощущение страха быть высмеянными, наблюдается некоторое смягчение реакций на внешние стимулы, способствующие

возникновению негативных эмоций. Интенсивность этих чувств постепенно снижается.

Результаты сравнительного анализа показателей гелотофобии в женской и мужской выборках по критерию Манна-Уитни не выявили статистически значимых отличий. Это может быть связано с неравенством выборок (4 юноши и 16 девушек). Вероятно, результаты были бы значимыми при увеличении размера выборки.

Однако были получены статистически значимые результаты по данному критерию между студентами первого и второго курсов, результаты считали статистически значимыми при  $p < 0,05$ . Исследование показало, что студенты первого курса ( $U = 7,000$ ,  $p = 0,00$ ;  $Z = 2,861$ ,  $p = 0,00$ ) более склонны испытывать страх насмешки, чем студенты второго курса.

Как и в контрольной группе, студенты первого курса более склонны испытывать страх насмешки, который мы связываем с адаптационным периодом обучения в высшем учебном заведении. Также следует отметить, что контрольный срез проходил в мае, перед сессией студентов, поэтому можно предположить наличие стресса перед оценкой академических знаний. По остальным шкалам гелотофобии статистически значимых различий не выявлено.

Повторное исследование стресса в экспериментальной группе позволило выявить, что, несмотря на проведенное психологическое сопровождение, большинство респондентов испытывает повышенный стресс – 45%, средний показатель стресса – 40%, высокий стресс – 15% (таблица 27).

Однако следует отметить, что с использованием Т-критерия Вилкоксона не были обнаружены статистически значимые различия проявления стресса у студентов до и после проведения психологического сопровождения.

Сравнительный анализ выраженности стресса среди студентов мужской и женской выборок, а также среди студентов первого и второго курсов с использованием критерия Манна-Уитни не выявил статистически значимых отличий.

Таблица 27 – Показатели стресса у студентов

| Стресс                        | Количество респондентов | Количество респондентов (%) | Общая выборка (n=20) |
|-------------------------------|-------------------------|-----------------------------|----------------------|
| Высокий показатель стресса    | 3                       | 15%                         | 100%                 |
| Повышенный показатель стресса | 9                       | 45%                         |                      |
| Средний показатель стресса    | 8                       | 40%                         |                      |

В дальнейшем, проанализировав данные теста жизнестойкости (таблица 28), мы получили средние значения по шкалам «вовлеченность», «контроль» и «общий показатель жизнестойкости». Эти значения оказались несколько ниже, чем указанные в руководстве к тесту жизнестойкости. В то же время шкала «принятие риска» была несколько выше по сравнению с нормативными параметрами, представленными в том же руководстве [51].

Таблица 28 – Показатели жизнестойкости у студентов после психологического сопровождения (n=20)

| Показатель     | Выборочные значения |       | Стандартизированные значения |       |
|----------------|---------------------|-------|------------------------------|-------|
|                | M                   | SD    | M                            | SD    |
| Жизнестойкость | 77,85               | 15,34 | 80,72                        | 18,53 |
| Вовлеченность  | 30,70               | 7,56  | 37,84                        | 8,08  |
| Контроль       | 28,60               | 6,72  | 29,17                        | 8,43  |
| Принятие риска | 17,30               | 5,26  | 13,91                        | 4,39  |

Условные обозначения M – среднее, SD – среднее квадратическое отклонение

Анализ выборки (n=20) с применением Т-критерия Вилкоксона для сравнения данных до и после психологического сопровождения показал, что средние значения шкал по данному тесту оказались выше. Это свидетельствует о небольшой динамике повышения уровня жизнестойкости и ее компонентов в экспериментальной группе после психологического сопровождения (таблица 29).

Сравнение средних значений в женской и мужской выборках, а также в выборках первого и второго курсов не выявило статистически значимых различий.

Таблица 29 – Динамика показателей жизнестойкости до и после психологического сопровождения

| Показатель     | Средние значения |       | Медиана |       | Т-критерий Вилкоксона | Уровень значимости различий, р |
|----------------|------------------|-------|---------|-------|-----------------------|--------------------------------|
|                | До               | После | До      | После |                       |                                |
| Жизнестойкость | 63,60            | 77,85 | 62,50   | 77,00 | 36,5                  | 0,01                           |
| Вовлеченность  | 24,45            | 30,70 | 25,00   | 30,00 | 37,5                  | 0,01                           |
| Принятие риска | 13,75            | 17,30 | 12,50   | 17,50 | 38,5                  | 0,01                           |

Несмотря на улучшение жизнестойкости после реализации программы психологического сопровождения, индивидуально-психологические особенности личности, такие как акцентуации характера, также оказывают значительное влияние на адаптацию и восприятие изменений.

Результаты исследования показали, что наибольшее количество респондентов демонстрирует выраженные акцентуации характера. Подсчет вели из анализа набранных от 14 до 15 баллов, которые свидетельствуют о выраженности акцентуации. Наиболее заметными оказались шкалы лабильности и сензитивности, где наблюдаются повышенная эмоциональная неустойчивость и частая переменчивость настроения (лабильность), а также чувствительность к происходящим событиям, застенчивость и робость в присутствии посторонних людей (сензитивность) (таблица 30).

Таблица 30 – Выраженные акцентуации характера

| Акцентуации характера | Количество респондентов | Количество респондентов (%) |
|-----------------------|-------------------------|-----------------------------|
| Лабильность           | 2                       | 10%                         |
| Сензитивность         | 2                       | 10%                         |
| Демонстративность     | 1                       | 5%                          |
| Шизоидность           | 1                       | 5%                          |
| Циклоидность          | 1                       | 5%                          |
| Астеничность          | 1                       | 5%                          |
| Психоастеничность     | 1                       | 5%                          |
| Гипертимность         | 1                       | 5%                          |

При сравнении данных, представленных в таблице 30, с использованием Т-критерия Вилкоксона было выявлено статистически значимое различие по шкале психоастеничности на уровне значимости  $p < 0,05$ . По остальным шкалам акцентуаций характера не было обнаружено статистически значимых отличий (таблица 31).

Таблица 31 – Динамика выраженности акцентуаций характера до и после психологического сопровождения

| Акцентуации характера | Средние значения |       | Медиана |       | Т-критерий Вилкоксона | Уровень значимости различий, p |
|-----------------------|------------------|-------|---------|-------|-----------------------|--------------------------------|
|                       | До               | После | До      | После |                       |                                |
| Психоастеничность     | 10,85            | 9,45  | 11,00   | 10,00 | 39,00                 | 0,04                           |

Сравнительный анализ двух групп с использованием критерия Манна-Уитни не выявил статистически значимых различий между студентами в женской и мужской выборках.

Особенности акцентуаций характера значительно влияют на взаимодействие человека с окружающим миром. Важно учитывать, что выраженные черты характера могут способствовать формированию определенных паттернов поведения и реакций в социально значимых ситуациях. Эти тенденции особенно заметны в контексте межличностных взаимодействий.

Следующим шагом исследования было проведение частотного анализа ответов анкеты. Полученные данные показывают, что в исследуемой выборке респондентов наибольшая частота положительных ответов приходится на шкалу руминаций (70%), социофобии (60%), глоссофобии (70%) и скопофобии (50%) (таблица 32).

Сравнение данных, представленных в таблице 33, с использованием Т-критерия Вилкоксона показало статистически значимое различие по шкалам руминаций, социофобии, глоссофобии и скопофобии на уровне значимости  $p < 0,05$ . По остальным шкалам не было обнаружено статистически значимых отличий (таблица 33).

Таблица 32 – Частотное распределение ответов анкеты

| Шкалы анкеты | Количество респондентов | Количество респондентов (%) |
|--------------|-------------------------|-----------------------------|
| Руминация    | 14                      | 70%                         |
| Социофобия   | 12                      | 60%                         |
| Атихифобия   | 5                       | 25%                         |
| Эритрофобия  | 5                       | 25%                         |
| Глоссофобия  | 14                      | 70%                         |
| Скопофобия   | 10                      | 50%                         |

Таблица 33 – Динамика изменений фобических проявлений до и после психологического сопровождения

| Шкалы анкеты | Средние значения |       | Медиана |       | Т-критерий Вилкоксона | Уровень значимости различий, р |
|--------------|------------------|-------|---------|-------|-----------------------|--------------------------------|
|              | До               | После | До      | После |                       |                                |
| Руминация    | 5,15             | 2,00  | 5,00    | 3,00  | 20,00                 | 0,01                           |
| Социофобия   | 4,80             | 1,00  | 6,00    | 2,00  | 25,50                 | 0,005                          |
| Глоссофобия  | 5,00             | 1,50  | 5,50    | 2,00  | 25,50                 | 0,01                           |
| Скопофобия   | 3,75             | 1,05  | 4,50    | 1,50  | 35,00                 | 0,01                           |

Сравнительный анализ двух групп с использованием критерия Манна-Уитни не выявил статистически значимых различий между студентами в женской и мужской выборках, а также между студентами первого и второго курсов обучения.

Таким образом, результаты исследования показали, что среди студентов распространены проявления руминации, социофобии, глоссофобии, скопофобии. Атихифобия и эритрофобия у респондентов данной выборки проявляются в слабой степени. Статистически значимые отличия в степени выраженности фобических состояний и руминаций свидетельствуют о положительной динамике в области осознания гелотофобических проявлений, их негативного влияния на психоэмоциональное состояние и об эффективных способах совладания с негативными ситуациями, вызывающими страх насмешки.

Следующий шаг нашего исследования заключался в анализе учебной документации студентов, по результатам которого был определен средний балл академической успеваемости (таблица 34).

Таблица 34 – Средний балл успеваемости студентов

| Средний балл успеваемости | Количество респондентов | Количество респондентов (%) |
|---------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| от 3 до 3,98              | 5                       | 25%                         |
| от 4 до 5                 | 15                      | 75%                         |

Сравнительный анализ данных, представленных в таблице 35, с использованием Т-критерия Вилкоксона показал статистически значимое различие до и после психологического сопровождения студентов с гелотофобическими проявлениями на уровне значимости  $p < 0,05$  (таблица 35).

Таблица 35 – Динамика среднего балла успеваемости до и после психологического сопровождения

|                           | Средние значения |       | Медиана |       | Т-критерий Вилкоксона | Уровень значимости различий, $p$ |
|---------------------------|------------------|-------|---------|-------|-----------------------|----------------------------------|
|                           | До               | После | До      | После |                       |                                  |
| Средний балл успеваемости | 4,10             | 4,37  | 4,00    | 4,36  | 11,00                 | 0,01                             |

Статистически значимая разница по Т-критерию Вилкоксона свидетельствует о динамике изменений успеваемости студентов после реализации программы психологического сопровождения.

При проведении анализа достоверности различий по среднему баллу академической успеваемости между группами студентов первого и второго курсов обучения статистически значимых различий не выявлено.

Учитывая малый объем выборки ( $n=20$ ), была выбрана стратегия применения непараметрического корреляционного анализа. При небольшом числе наблюдений сложно точно установить форму распределения, и проверка нормальности с помощью статистических тестов может не обладать достаточной мощностью для обнаружения отклонений от нормального закона. Кроме того, классический параметрический метод (коэффициент корреляции Пирсона) основан на допущении о нормальности распределения, и нарушение этого допущения может привести к ошибочным выводам. Чтобы избежать риска ложных заключений и обеспечить максимальную надежность анализа, связанного с небольшим размером

выборки, был использован непараметрический корреляционный анализ Спирмена, который не предполагает конкретного вида распределения данных и работает одинаково хорошо как с нормальным, так и с ненормальным распределением.

В данном исследовании была проанализирована взаимосвязь гелотофобических проявлений с показателями стресса у студентов. Результаты считались статистически значимыми при  $p < 0,05$ . Выявлена значимая корреляция между гелотофобией и стрессом ( $r_s = 0,513$ ), а также между гелотофобичным социальным реагированием и стрессом ( $r_s = 0,481$ ). Полученные данные свидетельствуют о средней и умеренной корреляционной связи (рисунок 11).

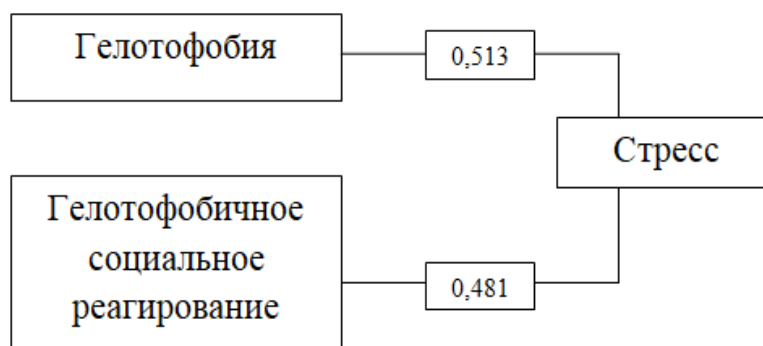


Рисунок 11 – Взаимосвязь гелотофобических проявлений со стрессом

На данном контрольном срезе в экспериментальной группе не наблюдается взаимосвязи между гелотофобичным самовосприятием и стрессом. Однако следует отметить, что проявление страха насмешки также повышает вероятность возникновения дисфункциональных реакций на социальные ситуации, что дополнительно усиливает стрессовую нагрузку.

Следующим этапом нашего анализа стало изучение взаимосвязи между гелотофобическими проявлениями и жизнестойкостью. Результаты считались статистически значимыми при  $p < 0,05$ , данные свидетельствуют о средней и умеренной корреляционной связи (рисунок 12). На контрольном срезе была обнаружена отрицательная корреляция гелотофобии с жизнестойкостью ( $r_s = -0,541$ ) и контролем ( $r_s = -0,510$ ). Что касается показателя гелотофобичного самовосприятия, то здесь также наблюдается отрицательная корреляция с жизнестойкостью, вовлеченностью и контролем ( $r_s = -0,559$ ;  $r_s = -0,465$ ;  $r_s = -0,520$ ).

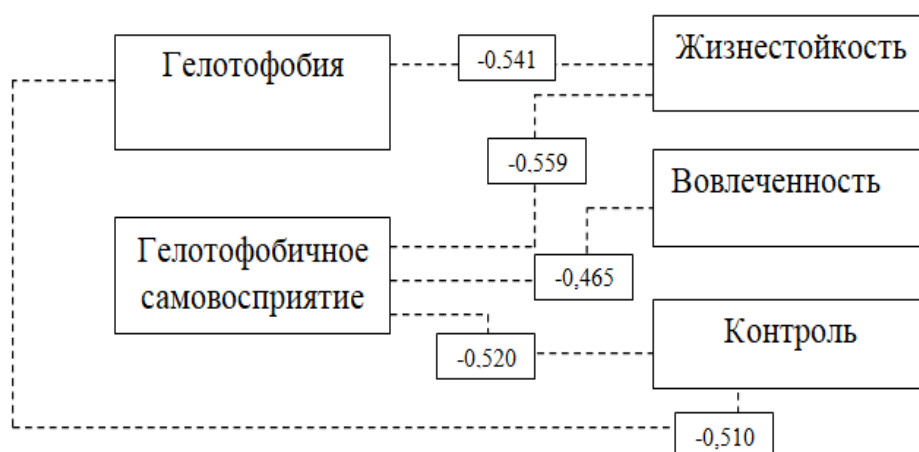


Рисунок 12 – Взаимосвязь гелотофобических проявлений с жизнестойкостью

Высокий уровень гелотофобических проявлений характеризуется постоянным ожиданием насмешек и негативной оценки со стороны окружающих, что вызывает напряжение и ослабляет сопротивление стрессорам. В то же время высокий уровень жизнестойкости способен выступать защитным фактором даже в сложных обстоятельствах. С уменьшением выраженности гелотофобических проявлений заметно возрастает жизнестойкость, вовлеченность и контроль. Иными словами, чем ниже уровень страха быть осмеянным, тем выше уверенность в своих силах, их активное вовлечение в процессы жизнедеятельности и контроля своего поведения.

В ходе анализа взаимосвязи гелотофобии с акцентуациями характера был использован ранговый критерий Спирмена. Результаты считали статистически значимыми при  $p < 0,05$ , полученные данные свидетельствуют о средней и умеренной корреляционной связи (рисунок 13). Выявлено, что была обнаружена корреляция только с двумя шкалами характерологического опросника.

Анализ показал значимую корреляцию гелотофобии и гелотофобичного социального реагирования с сензитивностью ( $r_s=0,472$ ;  $r_s=0,565$ ), а также гелотофобичного самовосприятия с эпилептоидностью, эпитимностью ( $r_s=0,459$ ).

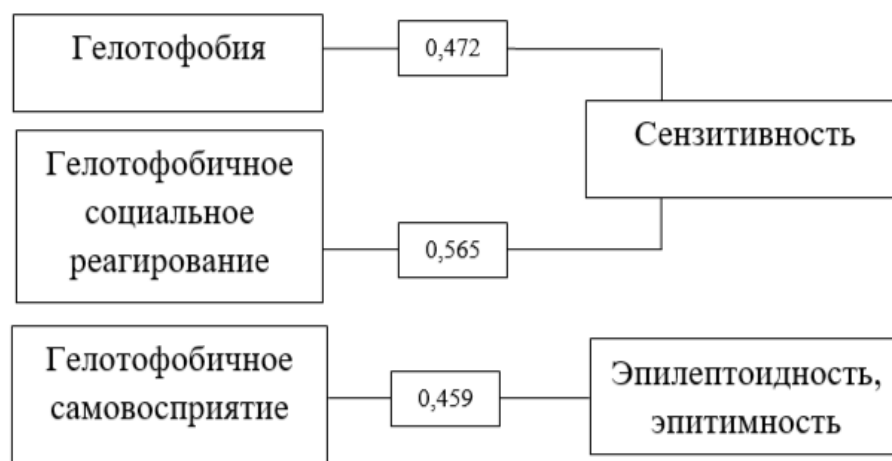


Рисунок 13 – Взаимосвязь гелотофобических проявлений с акцентуациями характера

Результаты исследования показывают, что в экспериментальной группе выявлена положительная корреляция только с двумя акцентуациями характера. Это свидетельствует о том, что студенты даже после психологического сопровождения продолжают сохранять чувствительность к возможным насмешкам и неудачам, а также проявляют импульсивность. Эти факторы остаются значительными в поддержании гелотофобических проявлений.

Корреляционный анализ результатов гелотофобии со шкалами анкеты демонстрирует среднюю и умеренную корреляционную связь. Полученные данные позволили выделить положительные взаимосвязи гелотофобии с руминациями ( $r_s=0,486$ ), социофобией ( $r_s=0,496$ ), атихифобией ( $r_s=0,530$ ), эритрофобией ( $r_s=0,607$ ), скопофобией ( $r_s=0,689$ ). Гелотофобичное самовосприятие также коррелировало с руминацией ( $r_s=0,589$ ), атихифобией ( $r_s=0,588$ ), эритрофобией ( $r_s=0,493$ ), глоссофобией ( $r_s=0,509$ ), скопофобией ( $r_s=0,557$ ). Гелотофобичное социальное реагирование – с социофобией, эритрофобией, скопофобией ( $r_s=0,561$ ;  $r_s=0,557$ ;  $r_s=0,692$ ). Результаты считали статистически значимыми при  $p < 0,05$  (рисунок 14).

Кроме того, гелотофобичное социальное реагирование показало положительные корреляции с социофобией ( $r_s=0,561$ ), эритрофобией ( $r_s=0,557$ ) и

скопофобией ( $r_s=0,692$ ). Данные свидетельствуют о средней корреляционной связи, результаты считали статистически значимыми при  $p < 0,05$  (рисунок 14).

Полученный на контрольном срезе корреляционный анализ показал, что в экспериментальной группе не наблюдается взаимосвязи между гелотофобией и глоссофобией, между гелотофобичным самовосприятием и социофобией, а также между гелотофобичным социальным реагированием и руминациями, глоссофобией, атихифобией.

Однако, несмотря на полученные данные, проявление страха насмешки также связано со страхом социального взаимодействия и предполагаемых неудач, а также с навязчивыми негативными мыслями. Как было ранее описано, эти страхи содержат схожий с гелотофобией симптомокомплекс, что указывает на то, что данные симптомы могут проявляться и при страхе насмешки.

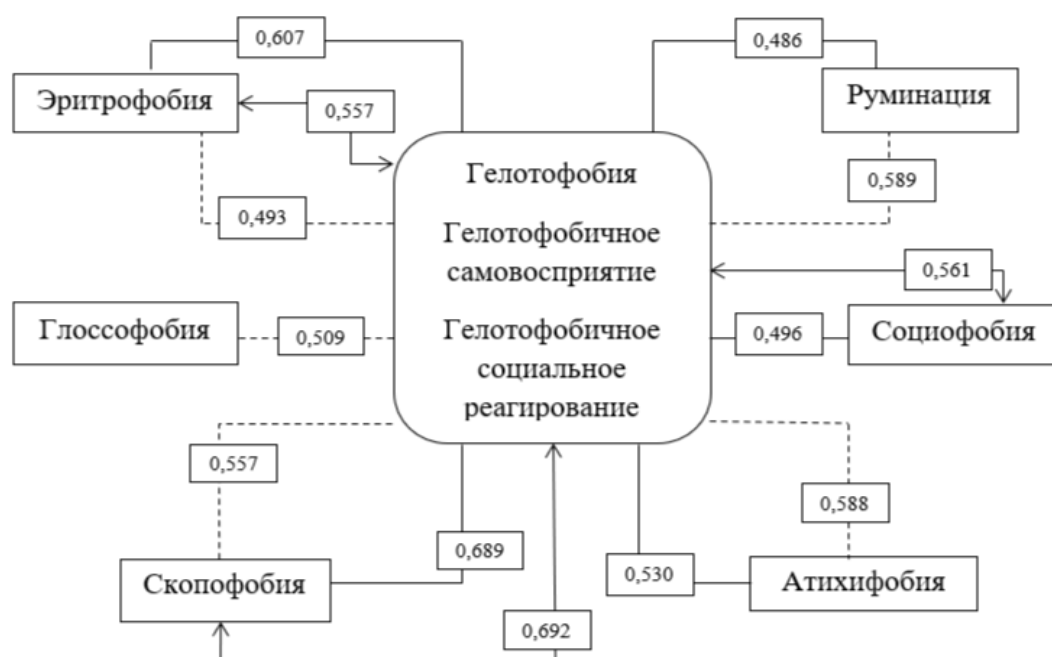


Рисунок 14 – Взаимосвязь гелотофобических проявлений с другими фобическими проявлениями

Условные обозначения: — гелотофобия; - - - - - гелотофобичное самовосприятие;  $\longleftrightarrow$  гелотофобичное социальное реагирование

Для проверки взаимосвязи гелотофобических проявлений с успеваемостью студентов был проведен анализ корреляции между опросником по гелотофобии и

средним баллом успеваемости студентов. Результаты анализа не выявили статистически значимой взаимосвязи.

Однако влияние данных аспектов личности друг на друга заслуживает отдельного внимания. Далее мы перейдем непосредственно к исследованию взаимосвязи стресса, жизнестойкости, акцентуаций характера, а также других фобий и навязчивых мыслей со средним баллом успеваемости студентов вне контекста страха перед насмешками. Для данного анализа использовался ранговый критерий Спирмена. Результаты считали статистически значимыми при  $p < 0,05$ .

Анализ взаимосвязей в экспериментальной группе испытуемых позволил выделить отрицательную корреляцию между стрессом и жизнестойкостью ( $r_s = -0,764$ ), вовлеченностью ( $r_s = -0,623$ ), контролем ( $r_s = -0,701$ ), принятием риска ( $r_s = -0,643$ ).

Кроме того, наблюдаем положительную корреляцию между стрессом и циклоидностью ( $r_s = 0,462$ ), лабильностью ( $r_s = 0,604$ ), сензитивностью ( $r_s = 0,668$ ), астеничностью ( $r_s = 0,790$ ), шизоидностью ( $r_s = 0,651$ ).

Однако следует отметить, что в данной экспериментальной группе не наблюдается значимых отличий в корреляции между стрессом и авторской анкетой по сравнению с контрольной группой. Выявлена положительная корреляция между стрессом и руминациями ( $r_s = 0,482$ ), социофобией ( $r_s = 0,471$ ), атихофобией ( $r_s = 0,600$ ), эритрофобией ( $r_s = 0,519$ ), глоссофобией ( $r_s = 0,457$ ), скопофобией ( $r_s = 0,484$ ). Данные свидетельствуют о высокой, средней и умеренной корреляционной связи (рисунок 15).

Полученный корреляционный анализ в экспериментальной группе показал взаимосвязь только с пятью акцентуациями характера: повышенная чувствительность к негативным ситуациям, быстрая утомляемость, снижение работоспособности, замкнутость и отстраненность. Эти факторы способствуют усилению стрессовых реакций, что, в свою очередь, усиливает страхи перед значимыми ситуациями, такими как публичное выступление, страх неудач и т.д.

Однако следует отметить, что высокая жизнестойкость уменьшает проявление стресса. Студенты с развитой жизнестойкостью легче справляются с

нагрузками, умеют регулировать свое эмоциональное состояние и не погружаются глубоко в стрессовые реакции. Напротив, низкое значение жизнестойкости приводит к большему накоплению стресса.

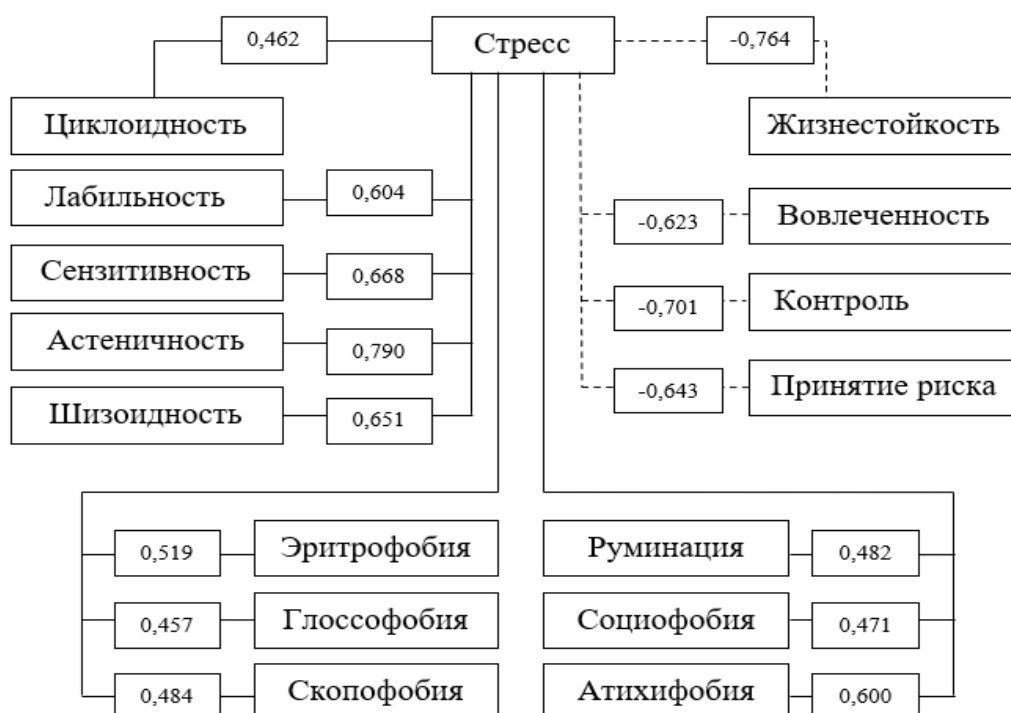


Рисунок 15 – Взаимосвязь стресса с жизнестойкостью, акцентуациями характера и с другими фобическими проявлениями

Условные обозначения: ——— положительная корреляция; - - - - - отрицательная корреляция

Дальнейший корреляционный анализ между жизнестойкостью и шкалами авторской анкеты показал среднюю и умеренную корреляционную связь. На контрольном этапе исследования произошло перераспределение корреляционных связей между жизнестойкостью и шкалами авторской анкеты. Результаты считались статистически значимыми при  $p < 0,05$ . Данные свидетельствуют о высокой, средней и умеренной корреляционной связи (рисунок 16). На контрольном этапе была выявлена отрицательная корреляция между жизнестойкостью, вовлеченностью и руминациями ( $r_s = -0,616$ ;  $r_s = -0,528$ ), атихифобией ( $r_s = -0,831$ ;  $r_s = -0,641$ ) и эритрофобией ( $r_s = -0,471$ ;  $r_s = -0,612$ ).

Контроль демонстрирует отрицательную корреляцию со всеми шкалами анкеты: руминациями ( $r_s = -0,524$ ), социофобией ( $r_s = -0,462$ ), атихифобией ( $r_s = -0,844$ ), эритрофобией ( $r_s = -0,444$ ), глоссофобией ( $r_s = -0,516$ ) и скопофобией ( $r_s = -$

0,475). Компонент «принятие риска» – с руминациями ( $r_s = -0,485$ ) и атихифобией ( $r_s = -0,649$ ).

Таким образом, полученные результаты показывают, что на контрольном этапе ослабевает интенсивность негативного взаимодействия некоторых компонентов жизнестойкости с рядом фобий, в то время как для компонента контроля сохраняется обширная зона отрицательных корреляций. Первоначально исследование выявило гораздо больше статистически значимых корреляций, например, между жизнестойкостью и всеми ее компонентами (вовлеченность, контроль и принятие риска) с широкой группой акцентуаций характера, таких как циклоидность, лабильность, сензитивность, астеничность, эпилептоидность и психоастеничность.

Следует отметить, что на контрольном этапе отрицательная корреляция установлена лишь между несколькими акцентуациями: между жизнестойкостью, вовлеченностью, контролем и принятием риска и циклоидностью ( $r_s = -0,723$ ;  $r_s = -0,747$ ;  $r_s = -0,512$ ;  $r_s = -0,699$ ), астеничностью ( $r_s = -0,639$ ;  $r_s = -0,595$ ;  $r_s = -0,493$ ;  $r_s = -0,679$ ). Дополнительно установлено, что жизнестойкость и вовлеченность отрицательно коррелируют с лабильностью ( $r_s = -0,519$ ;  $r_s = -0,470$ ), а контроль — с психоастеничностью ( $r_s = -0,450$ ) (рисунок 16).

Таким образом, на контрольном этапе исследования отмечается общее сокращение объема отрицательных корреляций и появление узких специфических взаимосвязей. Это может свидетельствовать о развитии адаптационных возможностей личности и снижении роли ряда негативных факторов.

Корреляция между жизнестойкостью, вовлеченностью, контролем и принятием риска со средним баллом успеваемости студентов не была выявлена.

Исследование показало, что лишь четыре акцентуации демонстрируют корреляционную связь с жизнестойкостью. Уменьшение числа акцентуаций содействовало развитию жизнестойкости, однако данные акцентуации характера по-прежнему негативно влияют на способность человека эффективно справляться с жизненными трудностями, мешающими развитию жизнестойкости. Однако следует отметить, что не со всеми фобиями выявлена корреляция (например,

жизнестойкость связана только с руминациями, атихофобией и эритрофобией). Это свидетельствует о том, что психологическое сопровождение помогло многим участникам облегчить симптомы фобий, что, в свою очередь, способствовало восстановлению жизнестойкости.

Кроме того, в данном исследовании показана взаимосвязь контроля со всеми шкалами анкеты. Это означает, что наличие указанных фобий по-прежнему существенно снижает желание и способность студентов предпринимать решительные действия в потенциально опасных ситуациях.

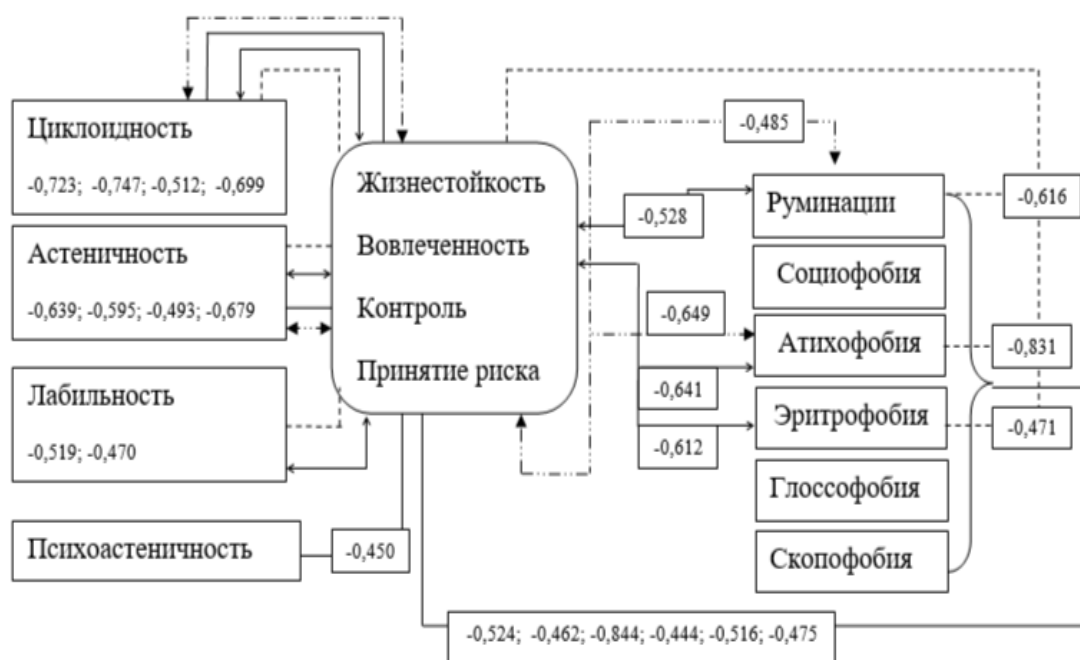


Рисунок 16 – Взаимосвязь жизнестойкости с акцентуациями характера и с другими фобическими проявлениями

Условные обозначения: - - - - - жизнестойкость;  $\longleftrightarrow$  вовлеченность; — контроль;  $\leftarrow \cdots \rightarrow$  принятие риска

Анализ взаимосвязей в общей выборке испытуемых позволил выделить положительную высокую, среднюю и умеренную корреляцию между шкалами анкеты и акцентуациями характера (рисунок 17):

- атихофобия коррелирует с циклоидностью ( $r_s=0,469$ );
- руминация, социофобия, атихофобия, скопофобия – с лабильностью ( $r_s=0,540$ ,  $r_s=0,455$ ,  $r_s=0,451$ ,  $r_s=0,525$ );
- руминация, социофобия, эритрофобия, глоссофобия, скопофобия – с сензитивностью ( $r_s=0,465$ ,  $r_s=0,715$ ,  $r_s=0,600$ ,  $r_s=0,636$ ,  $r_s=0,612$ );

- руминация, социофобия, атихифобия, эритрофобия, глоссофобия, скопофобия – с астеничностью ( $r_s=0,412$ ,  $r_s=0,361$ ,  $r_s=0,324$ ,  $r_s=0,152$ ,  $r_s=0,388$ ,  $r_s=0,364$ );

- руминация – с epileптоидностью ( $r_s=0,546$ );

- социофобия – с психоастеничностью ( $r_s=0,453$ ).

Данные акцентуации характера положительно коррелируют с фобиями, что означает, что чем сильнее выражены акцентуации, тем выше проявления фобий. Однако следует отметить, что в данном исследовании, в отличие от контрольной группы, наблюдается снижение числа проявлений акцентуаций характера, и их взаимосвязь не охватывает все шкалы анкеты.

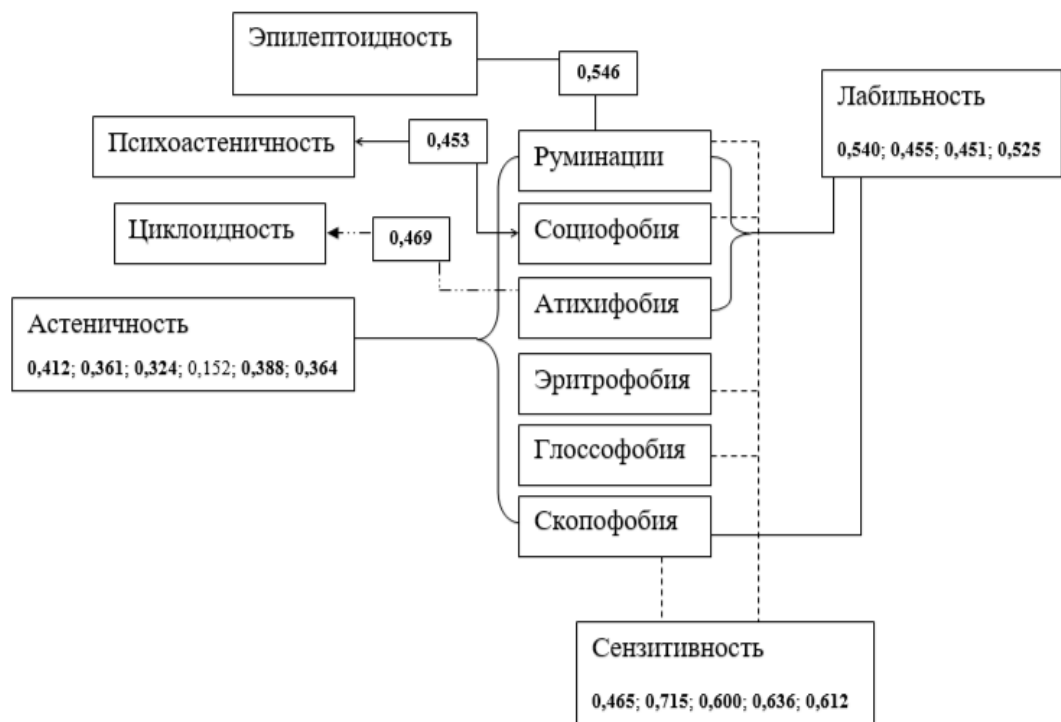


Рисунок 17 – Взаимосвязь фобических проявлений с акцентуациями характера

Условные обозначения: — лабильность, астеничность, эпилептоидность; - - - - - сензитивность;  $\longleftrightarrow$  психоастеничность;  $\leftarrow$  - - - - - циклоидность

Студенты с выраженными акцентуациями обладают повышенной чувствительностью к критике, стрессовым ситуациям и нерешительностью при принятии решений. Эти проявления влияют на способы, которыми они

справляются с негативными эмоциями, связанными с социально значимыми ситуациями.

Однако следует отметить, что статистически значимая корреляция между стрессом, жизнестойкостью, акцентуациями характера, а также фобиями и навязчивыми мыслями со средним баллом успеваемости не была выявлена.

Содержательным контекстом данной статистической обработки полученных результатов на контрольном срезе выступают качественные изменения в поведении участников тренинга, зафиксированных в ходе психологического сопровождения посредством включенного наблюдения. Зафиксировано повышение общей активности участников тренинга и их субъектности. Важнейшим маркером изменений выступает интериоризация предложенных инструментальных способов, то есть техник и упражнений, предоставленных в ходе психологического сопровождения, путем их применения за пределами тренинговых встреч, что в свою очередь проявляется в субъектной позиции в образовательной деятельности и ростом академической успеваемости.

Таким образом, результаты контрольного этапа исследования после психологического сопровождения показывают снижение гелотофобических проявлений и улучшение навыков жизнестокости. Полученные данные могут стать основой для дальнейшего совершенствования и оптимизации программ психологического сопровождения студентов в процессе профессиональной подготовки, направленных на повышение эффективности воздействия и обеспечение устойчивого положительного результата.

## **Выводы по Главе 2**

Последняя глава посвящена экспериментальному исследованию психологического сопровождения студентов с гелотофобическими проявлениями в процессе профессиональной подготовки. Полученные в ходе экспериментальной части исследования данные позволяют сделать следующие выводы:

1. Сформирована диагностическая модель изучения гелотофобических проявлений у студентов в процессе профессиональной подготовки. Введение в диагностическую модель разработанной анкеты, направленной на оценку наличия фобических состояний и руминаций, позволяет осуществлять более углубленное исследование гелотофобических проявлений у студентов и применять ее в комплексе с другими психологическими методиками.

2. Установлено, что превышение нормативного порогового балла гелотофобии 2,5 характерно для 14% студентов от общей выборки, что в основном определяется гелотофобичным самовосприятием. Студенты испытывают страх, связанный с возможными неудачами, публичными выступлениями и мысленным анализом негативных событий.

3. Выявлено, что выраженность гелотофобических проявлений зависит от этапа обучения в высшем учебном заведении. Студенты первого и второго курсов демонстрируют более выраженные признаки гелотофобических проявлений по сравнению с учащимися остальных курсов. Это связано с переходным периодом адаптации: первый и второй годы обучения представляют собой этап привыкания студентов к новым условиям академического процесса.

4. Выявлена статистически достоверно бóльшая выраженность гелотофобических проявлений и стресса у девушек по сравнению с юношами. Эти психологические различия могут быть объяснены гендерными особенностями, такими как восприятие юмора, эмоциональная чувствительность к критике, влияние социальных стереотипов и индивидуальные личностные характеристики девушек.

5. Выявлена статистически достоверно бóльшая выраженность гелотофобических проявлений и стресса у студентов гуманитарного направления по сравнению со студентами технического направления. Это может быть связано с особенностями профессиональной среды: студенты гуманитарного направления чаще взаимодействуют с окружением, в котором интерпретации более субъективны, а разнообразие точек зрения играет значительную роль. Оценка результатов в этой среде зависит от навыков презентации, способности отстаивать

и контраргументировать свою точку зрения. В то время как студенты технических направлений сосредоточены на точных науках и технологиях, где ключевое значение содержится в точности и однозначности выводов.

6. Доказана взаимосвязь гелотофобических проявлений со стрессом, акцентуациями характера, фобическими проявлениями и жизнестойкостью. Высокий уровень гелотофобических проявлений обостряет восприимчивость к стрессу и усиливает фобические состояния из-за схожих симптомокомплексов, особенно в ситуациях социального взаимодействия. В то время как выраженные акцентуаций характера создают условия ожидания неприятия или насмешки со стороны окружающих способствуя гелотофобическим проявлениям, что приводит к снижению ресурсов жизнестойкости.

7. Доказана взаимосвязь гелотофобических проявлений с успеваемостью (средний балл) студентов. Выраженные гелотофобические проявления сопровождаются: эмоциональным перенапряжением, что негативно сказывается на восприятии себя, своих действий и познавательной активности из-за впечатления собственной неумелости, нелепости; деструктивными моделями поведения (избегание активного участия на занятиях, избирательная концентрация внимания на собственном образе в глазах других людей, пропуски занятий и т.д.) в ситуациях, связанных с обучением.

После проведения формирующего эксперимента зафиксировано снижение выраженности гелотофобических проявлений и стресса, а также повышение уровня жизнестойкости у студентов. Кроме того, выявлены изменения во взаимосвязи гелотофобических проявлений с акцентуациями характера, жизнестойкостью, фобическими состояниями и руминациями, а также с успеваемостью.

Психологическое сопровождение, включающее различные техники и упражнения, позволяет воздействовать на несколько уровней:

1. Когнитивный – через изменение привычных схем мышления, изменение дисфункциональных мыслей и установок, связанных со страхом осмеяния;

2. Эмоциональный – через проработку негативного опыта, связанного с насмешками, снижение эмоционального напряжения, улучшение эмоциональной регуляции;

3. Коммуникативный – через формирование навыков эффективного общения и улучшение межличностных взаимоотношений.

Интегрированный подход в психологическом сопровождении позволяет достичь значительных улучшений в состоянии студентов, обеспечивая комплексную помощь в освоении навыков совладания со страхом насмешки и в развитии жизнестойкости. Предлагаемая программа может быть адаптирована для индивидуальных консультаций студентов.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В соответствии с заявленной темой работы, целью и задачами исследования нами была предпринята попытка изучить выраженность гелотофобических проявлений у студентов в процессе профессиональной подготовки, а также снизить страх насмешки и повысить уровень жизнестойкости с помощью программы психологического сопровождения студентов. Анализ результатов проведенного экспериментального исследования позволяет сделать следующие выводы.

Гелотофобические проявления у студентов представляют собой сложный и многоаспектный феномен, связанный с социальными ситуациями, полом, направленностью подготовки и продолжительностью обучения в высших учебных заведениях. Гелотофобические проявления выражаются в эмоционально-поведенческих реакциях, вызванных чувством дискомфорта и психического напряжения в учебной среде. Такое состояние характеризуется пониженной жизнестойкостью и обусловлено фобическими состояниями и руминациями, а также особенностями характера, такими как чрезмерная чувствительность и уязвимость при взаимодействии с окружающим социумом в рамках образовательного процесса.

В связи с этим важное значение несет психологическое сопровождение студентов с гелотофобическими проявлениями. Оно включает работу, направленную на формирование конструктивных моделей поведения, повышение уровня жизнестойкости и проработку ситуаций, связанных со страхом насмешки. Психологическое сопровождение будет эффективным, если использовать интегративный подход, сочетающий различные направления психологии. Важной составляющей этого процесса выступает обучение студентов навыкам эффективного использования техник саморегуляции и устойчивости к критике.

В исследовании доказано, что гелотофобические проявления у студентов в процессе профессиональной подготовки представляют собой комплекс

эмоциональных, когнитивных и поведенческих реакций, содержательные характеристики которых обусловлены спецификой образовательного процесса.

Организация образовательного процесса профессиональной подготовки предполагает выполнение ряда задач, включающих овладение теоретическими и практическими знаниями, умениями и навыками, умение эффективно взаимодействовать с преподавателями и другими студентами, демонстрировать хорошие навыки публичных выступлений, выражать собственное мнение в дискуссиях, справляться с учебной нагрузкой и стремиться к достижению высоких академических результатов. В образовательном контексте страх насмешки у студентов связан с самовосприятием и социальным реагированием на юмор и смех в процессе обучения; личность характеризуется повышенной чувствительностью к насмешкам, страхом потерпеть неудачу, убежденностью в собственной нелепости и некомпетентности, а также стремлением к избеганию социально опасных ситуаций, связанных с обучением. Таким образом, условия образовательного процесса требуют публичной самопрезентации и самореализации в условиях обучения, что, в свою очередь, создает обстоятельства повышенного волнения, страха потерпеть неудачу, страха насмешки со стороны как преподавателей, так и других студентов.

По результатам исследования можно констатировать, что выраженность гелотофобических проявлений обуславливает снижение академической успеваемости студентов в процессе профессиональной подготовки. Например, студенты, испытывающие страх насмешки, могут находиться в состоянии напряжения, концентрировать внимание на собственных ощущениях, своем образе «Я», то есть негативное восприятие себя мешает объективному оцениванию своих навыков, что затрудняет процесс саморазвития. Кроме того, такие студенты могут использовать стратегии защиты от возможной критики и насмешек, таких как избегание активного участия в групповых занятиях, дискуссиях, избегание неудач, связанных с обучением (пропуски занятий, откладывание выполнения заданий и др.). Проявление подобного поведения, в свою очередь, уменьшает опыт групповой

работы, тормозит развитие необходимых коммуникативных навыков, а также ограничивает возможности для развития профессиональных компетенций.

Обосновывая третье защищаемое положение, можно констатировать, что жизнестойкость выступает в качестве основного ресурса совладания со стрессом и представляет собой основную мишень воздействия при реализации психологического сопровождения студентов с выраженными гелотофобическими проявлениями. Жизнестойкость как ресурс стрессоустойчивости играет ключевую роль в процессе совладания со стрессовыми ситуациями. Она включает три основных компонента: вовлеченность, контроль и принятие риска. Данные компоненты помогают человеку адаптироваться к изменениям, справляться с трудностями и сохранять психологическую устойчивость даже в условиях стресса. Как ранее указывалось, стресс и гелотофобия взаимосвязаны, поэтому повышение уровня жизнестойкости способствует борьбе со стрессом, что, в свою очередь, снижает гелотофобические проявления.

Жизнестойкость выступает базовым защитным механизмом, позволяющим минимизировать пагубное воздействие негативных психологических состояний и обеспечивать условия для полноценной реализации личности в образовательной среде. Студенты с высоким уровнем жизнестойкости демонстрируют большую способность противостоять негативным ситуациям, влияющим на психоэмоциональное состояние, успешно решать проблемы и формировать положительные установки на преодоление препятствий, активно участвовать в социальном взаимодействии и эффективно выполнять образовательные обязанности.

В процессе апробации программы психологического сопровождения студентов с гелотофобическими проявлениями, доказана возможность снижения страха насмешки и повышения уровня жизнестойкости посредством интеграции психологических подходов (гуманистически-экзистенциального, когнитивно-поведенческого и телесно-ориентированного).

В программе используются принципы когнитивно-поведенческой терапии для выявления и изменения иррациональных убеждений и неэффективных

паттернов поведения, гуманистически-экзистенциальный подход – для раскрытия внутреннего потенциала студентов и развития осознанности, а также телесно-ориентированные практики – для снятия физического напряжения и гармонизации состояния.

Программа направлена не только на снижение страха насмешки, но и на повышение жизнестойкости. Основными элементами программы значатся упражнения, направленные на формирование самоконтроля, повышение уверенности в себе, улучшение коммуникативных навыков и конструктивное реагирование на негативные переживания. Эти упражнения способствуют развитию устойчивости к жизненным трудностям, помогают анализировать собственные реакции и изменять негативные паттерны поведения, а также включают элементы релаксации и восстановления внутреннего баланса.

Особенность программы заключается в интегративном характере, позволяющий сочетать сильные стороны разных школ психологии для достижения комплексного эффекта. Элементы программы дополняют друг друга, обеспечивая всестороннюю поддержку студентов в разрешении учебных и эмоциональных трудностей. Такой комбинированный подход создает условия для активного вовлечения студентов в работу, способствует развитию критического мышления и формированию устойчивых навыков управления стрессовыми ситуациями. В результате реализации программы психологического сопровождения были выявлены такие изменения, как снижение гелотофобических проявлений и повышение уровня жизнестойкости.

Таким образом, цель нашего исследования была достигнута, задачи решены, а выдвинутые гипотезы доказаны теоретически, экспериментально и статистически.

Основные выводы диссертационного исследования:

1. Проанализированы теоретические подходы к изучению гелотофобических проявлений, стресса и жизнестойкости в процессе профессиональной подготовки, к исследованию психологического сопровождения студентов с гелотофобическими проявлениями в образовательной сфере.

2. Исследование показало, что у студентов наблюдается повышенный уровень гелотофобических проявлений, связанный с негативным самовосприятием. Основные страхи обусловлены вероятностью неудачи, необходимостью выступить публично и склонностью к повторному переживанию отрицательных ситуаций.

3. Студенты-девушки и студенты гуманитарного направления подготовки более подвержены гелотофобии по сравнению с юношами и студентами технического направления. В первом случае это объясняется спецификой восприятия юмора и критики, а также влиянием социальных стандартов, во втором случае - спецификой профессиональной деятельности.

4. Студенты-юноши и студенты технического направления подготовки обладают высокими показателями жизнестойкости, что позволяет им успешно справляться с жизненными трудностями и преодолевать препятствия. Их отличает высокая степень самоконтроля, что помогает адекватно оценивать собственные возможности и управлять ситуацией даже в сложных обстоятельствах. Активная вовлеченность в образовательный процесс подтверждает их внутреннюю мотивацию, желание развиваться и добиваться академических успехов.

5. Интегративный подход к психологическому сопровождению студентов с гелотофобическими проявлениями обусловлен необходимостью комплексного решения данной проблемы. Этот подход объединяет методы и теории различных школ психологии, таких как когнитивно-поведенческая, гуманистически-экзистенциальная и телесно-ориентированная. Интеграция этих подходов позволяет учитывать одновременно когнитивные процессы, эмоционально-поведенческие реакции, коммуникативные навыки, а также физическое и эмоциональное состояние человека, обеспечивая всестороннюю поддержку и развитие личности. Преимуществом такого подхода выступает его универсальность и эффективность: каждый метод дополняет другие, что позволяет нивелировать страх насмешки и уменьшать негативные переживания, возникающие из-за опасений быть высмеянным, а также способствует снижению уровня гелотофобии.

6. Разработанная программа психологического сопровождения студентов с гелотофобическими проявлениями в процессе профессиональной подготовки основана на активном взаимодействии со студентами в рамках групповых занятий, а также индивидуальных консультаций с использованием техник и упражнений из перечисленных направлений психологии. Программа снижает страх насмешки и способствует формированию жизнестойкости студентов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллаева, М.М. Возможности юмора как регулятора стресса / М.М. Абдуллаева // Прикладная юридическая психология. – 2009. – № 4. – С. 117–128.
2. Аболин, Л.М. Теоретический и экспериментальный анализ подходов к исследованию проблемы стресса / Л.М. Аболин // Ученые записки Казанского гос. ун-та. – 2008. – Т. 150, кн. 3. – С. 94–106.
3. Абрамян, В.А. Стресс. Психология стресса / В.А. Абрамян, И.В. Гусева // Новое слово в науке: перспективы развития. – 2015. – № 3(5). – С. 133–135.
4. Алехин, А.Н. Методические основания исследований нарушений психической адаптации / А.Н. Алехин, Н.Н. Вертячих // Актуальные проблемы клинической и прикладной психологии : материалы первой междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Н.А. Кравцова, Р.В. Кадырова. – Владивосток : Владивостокский гос. медицинский ун-т. – 2009. – 364 с.
5. Алифиренко, О.В. Влияние волевой регуляции, самоконтроля на жизнестойкость студентов / О.В. Алифиренко, Г.Н. Уварова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 54. – С. 44–52.
6. Андронникова, О.О. Психологическая служба в системе высшего образования проблемы и актуальные задачи / О.О. Андронникова // Вестн. практической психологии образования. – 2020. – Том 17, № 1. – С. 85–94. – DOI <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170110>.
7. Артюхова, Т.Ю. Учебная деятельность как фактор возникновения стресса у студентов / Т.Ю. Артюхова, Т.И. Петрова, О.А. Бенькова, Е.П. Федорова // Вестн. Красноярского гос. педагогического ун-та им. В.П. Астафьева. – 2020. – № 2(52). – С. 145–155. – DOI <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-52-2-208>.

8. Белов, В.В. Психологическое сопровождение личностного развития студентов в вузе / В.В. Белов, В.А. Корзунин // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2015. – № 4. – С. 33–45.
9. Бережная, М.С. Психическое здоровье в образовательной среде / М.С. Бережная, Н.А. Дебердеева // Безопасная образовательная среда в изменяющихся условиях современного общества : сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. – 2017. – С. 107–112.
10. Богомазова, К.О. Социальная тревога и психологическая атмосфера в группе как корреляты жизнеспособности студентов различных профилей подготовки / К.О. Богомазова, О.В. Байгужина // Психология. Психофизиология. – 2022. – № 15(1). – С. 5–15.
11. Богомаз, С.А. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека / С.А. Богомаз, Д.Ю. Баланев // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 32. – С. 23–28.
12. Боязитова, И.В. Личностные ресурсы как основа жизнестойкости в студенческом возрасте / И.В. Боязитова, М.М. Эркенова // ВЕЛЕС. – 2018. – № 12-1 (66). – С. 77–84.
13. Булаева, М.Н. Особенности проявления жизнестойкости студентов / М.Н.Булаева, В.Ю. Ершов, Р.В. Багдасарян // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. №78. – С. 72-75.
14. Гани, С.В. Основные направления деятельности психологической службы в системе высшего образования: актуальное состояние и перспективы развития / С.В. Гани, З.Р. Хайрова, Е.Ю. Брель // СибСкрипт. – 2025. – Т. 27, № 2 (38). – С. 332–344. – DOI 10.21603/sibscript-2025-27-2-332-344.
15. Величко, Г.А. Психологическая служба вуза: круг проблем и направления развития / Г.А. Величко, Г.Ю. Лизунова, И.А. Таскина // Психологические науки. – 2021. – № 12. – С. 179–184.
16. Выходцева, В.Е. Стресс в студенческом возрасте / В.Е. Выходцева // Молодой ученый. – 2019. – № 16 (254). – С. 236–237. – URL: <https://moluch.ru/archive/254/58215/> (дата обращения: 31.05.2022).

17. Гагиева, М.В. Современные подходы к проблеме исследования стресса и стрессоустойчивости / М.В. Гагиева // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 3 (70). – С. 348–350.
18. Григорова, И.Р. Экзистенциальная тревога в юношеском возрасте / И.Р. Григорова, А.Ш. Меннанова // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического ун-та. – 2017. – № 4 (10). – С. 53–56.
19. Гуревич, П.С. Основы философии: учеб. пособие / П.С. Гуревич. – М. : Гардарики, 2000. – 438 с.
20. Демидова, Л.И. Исследование стресса у участников образовательного процесса / Л.И. Демидова // Вестн. Сибирского гос. ун-та путей сообщения. – 2014. – № 31. – С. 170–174.
21. Джелиева, З.Т. Юмор как средство успешной коммуникации / З.Т. Джелиева, Э.Л. Быдтаева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9, № 4. – С. 1–10.
22. Дмитриев, А.В. Социология юмора: Очерки / А.В. Дмитриев. – М., 1996. – 214 с.
23. Добровидова, Н.А. Система психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений вуза : моногр. / Н.А. Добровидова, И.Л. Матасова, М.А. Шаталина, Е.Н. Устюжанинова. – Самара : СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2019. – 72 с.
24. Дубовицкая, Д.А. Значение жизнестойкости в учебно-профессиональной деятельности студента / Д.А. Дубовицкая, Е.А. Уваров // Вестн. Армавирского гос. педагогического ун-та. – 2019. – № 2. – С. 15–23.
25. Дьяков, С.И. Стрессоустойчивость студентов-психологов разного профиля обучения / С.И. Дьяков // Ученые записки Крымского федерального ун-та им. В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – Севастополь : Севастопольский гос. ун-т. – 2022. – Т. 8 (74), № 1. – С. 87–96.
26. Ерина, И.А. Стресс как фактор сниженной работоспособности среди студентов / И.А. Ерина, В.А. Бузни // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70(1). – С. 334–338.

27. Жигинас, Н.В. Психологическая дезадаптация участников педагогического процесса: генезис, виды, профилактика (для психологов и руководителей психологических служб системы образования) / Н.В. Жигинас. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2021. – 88 с.

28. Жигинас, Н.В. Психическое здоровье студентов : моногр. / Н.В. Жигинас, В.Я. Семке ; Томский государственный педагогический университет. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2009. – 180 с.

29. Зинченко, В.П. Общество на пути к «человеку психологическому» / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 3–10.

30. Зотов, А.О. Тревога как экзистенциальное состояние / А.О. Зотов // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2012. – № 3 (64). – С. 47–51.

31. Зятькова, Е.О. Проявления гелотофобии в образовательной среде как предиктора нарушения адаптации / Е.О. Зятькова, И.Я. Стоянова // Мир человека в фокусе психологических метапрактик : материалы VIII Сибирского психологического форума (Междунар. науч. конф.). – Томск : ТГУ, 2022. – С. 45–46.

32. Зятькова, Е.О. Стрессоустойчивость и жизнестойкость как психологический ресурс при гелотофобии в контексте психологического здоровья студентов / Е.О. Зятькова, И.Я. Стоянова, К.Г. Языков // Сибирский психологический журнал. – 2021. – № 80. – С. 146–164.

33. Иванова, А.Д. Особенности жизнестойкости у студентов-психологов / А.Д. Иванова // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 36. – С. 2357-2360.

34. Иванова, Е.М. Идеи классических отечественных мыслителей о юморе и смехе и современная психология юмора / Е.М. Иванова // Studia culturae. – 2017. – № 31. – С. 57–74.

35. Иванова, П.О. Апробация русскоязычной версии опросника сценариев дружелюбного подшучивания и агрессивного высмеивания (ОСПВ) Т. Платт / П.О. Иванова, Е.М. Иванова // Клиническая и специальная психология. – 2019. – Т. 8, № 2. – С. 140–158.

36. Иванова, Е.М. Русскоязычная адаптация опросника гелотофобии, гелотофилии и катагеластизма РНОРНИКАТ / Е.М. Иванова, И.К. Макогон, Е.А. Стефаненко, [и др.] // Вопросы психологии. – 2016. – № 2. – С. 162–172.
37. Ильин, И.П. Эмоции и чувства / И.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с. – Серия «Мастера психологии».
38. Ильин, Е.П. Психология страха / Е.П. Ильин. – Питер; Санкт-Петербург. – 2017. – 252 с.
39. Карпова, А.Д Особенности проявления учебного стресса: гендерный аспект / А.Д Карпова // Modern science. – 2022. – № 2(2). – С. 201–205.
40. Казаренков, В.И. Источники и признаки стресса у студентов разных курсов обучения / В.И. Казаренков, М.М. Карнелович // Психолого-педагогический поиск. – 2022. – № 1 (61). – С. 129–142. – DOI 10.37724/RSU.2022.61.1.012.
41. Кузнецова, Л.Э. Актуальность проблемы психологического сопровождения развития личности студента в условиях психологической службы вуза / Л.Э. Кузнецова, И.С. Юшина // Молодой ученый. – 2017. – № 8 (142). – С. 289–291. – URL: <https://moluch.ru/archive/142/40017/>.
42. Климова, К.К. Особенности распознавания эмоций и управления ими при гелотофобии / К.К. Климова, Ю.Е. Кравченко // Клиническая и специальная психология. – 2022. – Т. 11, № 4. – С. 92–113.
43. Колесникова, А.С. Современная мировая философия: учебник для вузов / А.С. Колесникова. – М. : Академический проект; Альма Матер, 2013. – 563 с.
44. Крюков, С.Н. Стресс как актуальное состояние культуры: проблематика, типы представленности и стратегии адаптации / С.Н. Крюков дис. ... канд. культурологи. – Челябинск, 2021. – 159 с.
45. Куряев, И.А. Стресс и стрессоустойчивость студентов / И.А. Куряев // Вестн. Российского ун-та дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. – 2013. – № 5. – С. 64–67.

46. Куприна, О.А. Раскрытие феномена экзистенциальной тревоги в работах П. Тиллиха и Р. Мэя / О.А. Куприна // Вестн. ун-та. – 2014. – № 6. – С. 263–265.
47. Куприянов, Р.В. Психодиагностика стресса: практикум / Р.В. Куприянов, Ю.М. Кузьмина ; М-во образ. и науки РФ, Казан. гос. технол. ун-т. – Казань : КНИТУ, 2012. – 212 с.
48. Котро, Ж. Когнитивная терапия фобий / Ж. Котро, Е. Моллар // Московский психотерапевтический журнал. – 1996. – № 3. – С. 93–111.
49. Ларионова, Л.А. Взаимодействие в системе «Преподаватель-студент» как условие формирования профессиональных ценностей / Л.А. Ларионова, Т.А. Жданко // Magister Dixit. – 2014. – № 3 (15). – С. 74–80.
50. Леонтьев, Д.А. Экзистенциальная тревога и как с ней не бороться / Д.А. Леонтьев // Московский психотерапевтический журнал. – 2003. – № 2. – С. 107–119.
51. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.
52. Мануйлов, Г.В. Особенности эмпатии и рефлексии личности на разных этапах учебной деятельности / Г.В. Мануйлов, Г.Г. Горелова, Е.Ф. Ященко // Психология. Психофизиология. – 2020. – Т. 13, № 1. – С. 5–13.
53. Мартин, Р. Психология юмора / Р. Мартин : пер. с англ. под ред. Л.В. Куликова. – СПб. : Питер, 2009. – 480 с.
54. Мещерякова, Э.И. Характерологический опросник / Э.И. Мещерякова. – Томск, 1993. – С. 41–43.
55. Мещерякова, Э.И. Персональный миф в психологическом консультировании / Э.И. Мещерякова : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. – Томск, 2001. – 305 с.
56. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.

57. Мельникова, М.Л. Психология стресса: теория и практика : учеб.-метод. пособие / М.Л. Мельникова ; Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред. Л.А. Максимова. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2018 – 1 электрон. 112 с.
58. Мельников, В.И. Стресс студентов и методы его коррекции / В.И. Мельников // Вестн. сибирского гос. ун-та путей сообщения: гуманитарные исследования. – 2018. – № 1 (3). – С. 86–92.
59. Мэй, Р. Смысл тревоги / Р. Мэй. – М. : Класс, 2001. – 379 с.
60. Меннанова, А.Ш. Особенности переживания экзистенциальной тревоги / А.Ш. Меннанова // Вектор развития современной науки. XXX Междунар. науч.-практ. конф. : сб. – Астрахань : Научный центр «Олимп». – 2018. – С. 419–421.
61. Митрофанова, Е.Н. «Два мужества»: к концепции жизнестойкости С. Мадди / Е.Н. Митрофанова // Вестн. Пермского гос. гуманитарно-педагогического ун-та. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2018. – № 1. – С. 17–26.
62. Митрофанова, Е.Н. «Особенности диспозиций индивидуальности на разных уровнях жизнестойкости» / Е.Н. Митрофанова // «Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты» ; ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикая. – М. : Институт психологии РАН, 2016. – С. 281–290.
63. Мусийчук, М.В. Юмор в психотерапии и консультировании: проблемы и решения в современных парадигмах / М.В. Мусийчук // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. – 2017. – Т. 9, № 3(44). – С. 9. – URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 18.01.24).
64. Никитина, Е.В. Феномен жизнестойкости: концепция, современные взгляды и исследования / Е.В. Никитина // Academy. – 2017. – № 4 (19). – С. 100–103.
65. Норина, М.Ю. Проблема смысла невротической тревоги в психологии и психиатрии (постановка проблемы) / М.Ю. Норина, М.С. Павлова // Вестн. Российского ун-та дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2011. – № S5. – С. 52–59.

66. Одинцова, М.А. Психология жизнестойкости : учеб. пособие / М.А. Одинцова. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2015. – 296 с.
67. Петросянц, В.Р. Особенности проявления механизмов психологической защиты студентов-психологов в вузе в зависимости от жизнестойкости / В.Р. Петросянц // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – Т. 5, Вып. 3 (19). – С. 251–253. – DOI 10.18500/2304-9790-2016-5-3-250-254.
68. Первин, Л. Психология личности: теория и исследования / Л. Первин, О. Джонс : пер. с англ. М.С. Жамкочьян ; под ред. В.С. Магуна. – М. : Аспект Пресс, 2001. – С. 459–460.
69. Пилюгина, Е.И. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студента вуза / Е.И. Пилюгина, О.В. Бережнова // Молодой ученый. – 2012. – № 10 (45). – С. 289–291. – URL: <https://moluch.ru/archive/45/5480/> (дата обращения: 13.06.2025).
70. Подколзина, Л.Г. Взаимосвязь жизнестойкости и показателей социально-психологической адаптации студентов / Л.Г. Подколзина // Научный альманах. – 2016. – № 4-4(18). – С. 222–225.
71. Просыпкина, В.О. Круглый стол «Социальные исследования юмора и смеха: основные направления, перспективы, терминология и методология» / В.О. Просыпкина, С.А. Троицкий // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2017. – Т. 20, № 3. – С. 205–210.
72. Пушкаева, Н.А. Роль стрессоустойчивости в развитии позитивного отношения к учебной деятельности у студентов / Н.А. Пушкаева, З.Р. Сержанова, С.А. Манджиев [и др.] // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2021, Вып. 1(69), ч. 7. – С. 135–138.
73. Родионова, В.И. Философия. Конспект лекций : учеб. пособие / В.И. Родионова. – Шахты, 2005. – URL: <https://studfiles.net/preview/1670692/> (дата обращения: 12.01.2019).
74. Скворцов, В.Н. Теоретические и методологические основы организации психологического сопровождения образовательного процесса в вузе /

В.Н. Скворцов, А.Г. Маклаков // Вестн. Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2012. – № 3 (5). – С. 7–16.

75. Сабиров, В.Ш. Основы философии : учеб. / В.Ш. Сабиров, О.С. Соина. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 100 с.

76. Сагалакова, О.А. Когнитивно-перцептивная избирательность и регуляция социальной тревоги в ситуациях оценивания / О.А. Сагалакова, И.Я. Стоянова // Изв. Алтайского гос. ун-та. – 2015. – Т. 1, № 3. – С. 75–80. – DOI 10.14258/izvasu(2015)3.1-13.

77. Семёнова, Е.М. Психологическое сопровождение личности студента в образовательной среде вуза / Е.М. Семёнова, Н.Н. Ворошилина // Психология, социология и педагогика. – 2015. – № 6. – URL: <https://psychology.snauka.ru/2015/06/5083> (дата обращения: 03.06.2025).

78. Семке, В.Я. Здоровье личности и психотерапия: руководство для врачей, психологов и педагогов / В.Я. Семке, А.В. Семке, М.М. Аксенов. – Томск, Кемерово: Изд-во КемГУ, 2002. – 397 с.

79. Соломахо, Э.П. Стресс и стрессоустойчивое поведение / Э.П. Соломахо, Е.В. Климачева // Лесной вестник. – 2003. – № 4. – С. 172–175.

80. Столяренко, Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Изд-во: Феникс, 1997. – 736 с.

81. Стефаненко, Е.А. Диагностика страха выглядеть смешным: русскоязычная адаптация опросника гелотофобии» / Е.А. Стефаненко, Е.М. Иванова, Р. Пройер [и др.] // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32, № 2. – С. 94–108.

82. Стефаненко, Е. А. Психологические особенности гелотофобии (страха насмешки) при шизофрении и аффективных расстройствах : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Е.А. Стефаненко. – М., 2014. – 156 с.

83. Толпыкин, В.Е. Основы Философии : учеб. пособие / В.Е. Толпыкин. – М. : Эксмо, 2010. – 196 с.

84. Фомина, А.Н. Жизнестойкость личности / А.Н. Фомина. – М. : МПГУ : Прометей, 2012. – URL: <http://psihdocs.ru/alla-nikolaevna-fominova-jiznestojkoste-lichnosti.html> (дата обращения: 12.01.2020).
85. Холмс, Д. Анормальная психология / Д. Холмс. – СПб. : Питер, 2003. – 252 с.
86. Чербиева, С.В. Эмпирическое исследование учебного стресса у студентов / С.В. Чербиева, С.Н. Бостанова // Ученые записки университета им П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 12 (178). – С. 445–451.
87. Чернышева, Е.В. Исследование жизнестойкости студенческой молодежи как способа совладания с гелотофобией / Е.В. Чернышева, Т.С. Дмитриева // Российский девиантологический журнал. – 2025. – № 5 (1). – С. 81–99. – DOI 10.35750/2713-0622-2025-1-81-99.
88. Ямаева, Д.А. Стресс и возможности его коррекции у студентов / Д.А. Ямаева, Д.Р. Хамизова, Д.А. Толмачев // Modern science. – 2021. – № 10-2. – С. 261–262.
89. Ядов, В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В.А. Ядов, В.С. Магун, П.В. Борзикова [и др.]. ; под. ред. В.А. Ядова. Л.: Наука, 1979. – 264 с.
90. Albulescu, I. The mediating role of cognitive test anxiety on the relationship between academic procrastination and subjective wellbeing and academic performance. Front / I. Albulescu, A.V. Labar, A.D. Manea, C. Stan // Public Health. – 2024. – P. 1–8. – DOI 10.3389/fpubh.2024.1336002.
91. Ameen, S. Impact of Meanings of Education on Academic Achievement: The Mediating Role of Academic Stress / S. Ameen, Dil Sher, W. Sadiq, N. Khan // The Critical Review of Social Sciences Studies. – 2025. – Vol. 3(2). – P. 609–621. – URL: <https://doi.org/10.59075/8nsk6083>.
92. Batmaz, H. The Effect of Interpersonal Psychotherapy-Based Group Psychological Counseling on the Psychological Resilience Levels of University Students / H. Batmaz, E. Çelik // PREPRINT (Version 1) available at Research Square. – 2025. – P. 1–19. – DOI 10.21203/rs.3.rs-5807364/v1.

93. Brauer, K. Is it me or the circumstances? Examining the relationships between individual differences in causal attributions and dispositions toward ridicule and being laughed at / K. Brauer, R.T. Proyer // *Personality and Individual Differences*. – 2020. – P. 1–42. – DOI 10.1016/j.paid.2020.110135.
94. Boda-Ujlaky, J. The relationship between gelotophobia, shame, and humiliation / J. Boda-Ujlaky, L. Séra // *European Journal of Humour Research*. – 2016. – № 4 (1). – P. 93–101.
95. Boda-Ujlaky J. Gelotofóbia, érzelmi intelligencia és alexitímia / J. Boda-Ujlaky, L. Séra // *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*. – 2013. – Vol. 14 (4). – P. 297–321. – DOI 10.1556/Mental.14.2013.4.1.
96. Bledsoe, T.S. Recognizing Student Fear: The Elephant in the Classroom / T.S. Bledsoe, J.J. Baskin // *College Teaching*. – 2014. – P. 32–41. – DOI 10.1080/87567555.2013.831022.
97. Bledsoe, T.S. Fear not! How Students Cope with the Fears and Anxieties of College Life / T.S. Bledsoe, J.J. Baskin, F. Berry // *College Teaching*. – 2018. – Vol. 66(5). – P. 1–8. – DOI 10.1080/87567555.2018.1472064.
98. Bojorque, R. Stress Factors in Higher Education: A Data Analysis Case / R. Bojorque, F. Moscoso, F. Pesántez, Á. Flores // *Data*. – 2025. – Vol. 10 (22). – P. 1–14. – URL: <https://doi.org/10.3390/data10020022>.
99. Carretero-Dios H. Fear of being laughed at and social anxiety: A preliminary psychometric study / H. Carretero-Dios, W. Ruch, D. Agudelo // *Psychological Test and Assessment Modeling*. – 2010. – Vol. 52 (1). – P. 108–124.
100. Ďurka, R. The location of three dispositions towards ridicule in the five-factor personality model in the population of Slovak adults / R. Ďurka, W. Ruch // *Personality and Individual Differences*. – 2015. – Vol. 72. – P. 177–181. – DOI <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.045>.
101. Edwards, K. The fear of being laughed at, social anxiety, and memories of being teased during childhood / K. Edwards, R. Martin, D. Dozois // *Psychological Test and Assessment Modeling*. – 2010. – Vol. 52 (1). – P. 94–107.

102. Elik, H.K. Final year student academic stress: What is the role of hardiness? / H.K. Elik, R.G.T. Ama // *Proceeding of International Conference on Healthy Living (INCOHELIV)*. – 2024. – Vol. 1, N 1. – P. 210–217.
103. Fairbrother, H. The treatment of social phobia – 100 years ago / H. Fairbrother // *Behavior Research and Therapy*. – 2002. – Vol. 40 (11). – P. 1291–1304. – URL: [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00139-5](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00139-5).
104. Forabosco, G. The fear of being laughed at among psychiatric patients / G. Forabosco, W. Ruch, P. Nucera // *Humor: International Journal of Humor Research*. – 2009. – Issue 22 (1-2). – P. 233–252.
105. Feigenbaum, P. Telling Students it's O.K. to Fail, but Showing Them It Isn't: Dissonant Paradigms of Failure in Higher Education / P. Feigenbaum // *Teaching and Learning Inquiry*. – 2021. – Vol. 9 (1). – P. 13–26. – URL: <https://doi.org/10.20343/teachlearninginqu.9.1.3>.
106. Führ, M. Testing the relations of gelotophobia with humour as a coping strategy, self-ascribed loneliness, reflectivity, attractiveness, self-acceptance, and life expectations / M. Führ, T. Platt, T.R. Proyer // *European Journal of Humour Research*. – 2013. – Vol. 3 (1). – P. 84–97. – DOI 10.7592/EJHR2015.3.1.fuhr.
107. Hofmann, J. Individual Differences in Gelotophobia Predict Responses to Joy and Contempt / J. Hofmann, T. Platt, W. Ruch, R.T. Proyer // *SAGE Open*. – 2015. – P. 1–12. – DOI 10.1177/2158244015581191.
108. Husain, I. Fuzzy Matrix Approach to Study the Maximum Age Group of Stressed Students Studying in Higher Education / I. Husain, A. Ali // *International Journal on Emerging Technologies*. – 2021. – N 12(1). – P. 31–35.
109. Kohlmann, C.W. Fear of Being Laughed at in Children and Adolescents: Exploring the Importance of Overweight, Underweight, and Teasing / C.W. Kohlmann, H. Eschenbeck, U. Heim-Dreger [et al.] // *Front Psychol*. – 2018. – Vol. 9. – P. 1–15. – DOI 10.3389/fpsyg.2018.01447. PMID: 30154751; PMCID: PMC6102344.

110. Khasanah, N. Survei Resiliensi Akademik Siswa Ditinjau dari Dukungan Sosial / N. Khasanah, T. Umari, K. Khadijah // Jurnal Multidisiplin Indonesia. – 2024. – Vol. 3, N 2. – P. 1091–1100.
111. Kobasa, S.C. Hardiness and Health: A Prospective Study / S.C. Kobasa, S.R. Maddi, S. Kahn // Journal of Personality and Social Psychology. – 1982. – Vol. 42, N 1. – P. 168–177.
112. Martin, R.A. The Psychology of Humor: An Integrative Approach / R.A. Martin. – Publisher: Elsevier Academic Press, 2007. – 472 p.
113. Manikandan, S. Phobos & Phobia: Myths and Science Explained / S. Manikandan, A. Ashokan, L.Vijayan // Emerging Trends in Psychiatric Nursing. – 2025. – Vol. 1 (1). – P. 38–52. – DOI <https://doi.org/10.46610/ETPN.2025.v01i01.006>.
114. Maddi, S. R. The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice / S. R. Maddi // Consulting Psychology Journal. – 2002. Vol. 54, N 3. – P. 173–185.
115. Maddi, S.R. Hardiness: An Operationalization of Existential Courage / S.R. Maddi // Journal of Humanistic Psychology. – 2004. – Vol. 44, N 3. – P. 279–297.
116. Maddi, S.R. The Personality Construct of Hardiness, IV: Expressed in Positive Cognitions and Emotions Concerning Oneself and Developmentally Relevant Activities / S.R. Maddi, R.H. Harvey, D.M. Khoshaba, M. Fazel // Journal of Humanistic Psychology. – 2009. – N 49 (3). – P. 292–305.
117. Maddi, S.R. Hardiness as the Existential Courage to Grow Through Searching for Meaning / S.R. Maddi // The Experience of Meaning in Life: Classical Perspectives, Emerging Themes, and Controversies / J.A. Hicks and C. Routledge (eds.). – 2013. – P. 227–239. – DOI 10.1007/978-94-007-6527-6\_18.
118. Maddi, S.R. Hardiness Leads to Meaningful Growth Through What is Learned When Resolving Stressful Circumstances / Maddi, S.R. // Meaning in Positive and Existential Psychology / A. Batthyany and P. Russo-Netzer (eds.). – 2014. – P. 291–302. – DOI 10.1007/978-1-4939-0308-5\_17.

119. Maddi, S.R. The Relationship of Hardiness and Some Other Relevant Variables to College Performance / S.R. Maddi, R.H. Harvey, D.M. Khoshaba [et al.] // *Journal of Humanistic Psychology*. – 2012. – N 52(2). – P. 190–205. – DOI 10.1177/0022167811422497.
120. Maddi, S.R. The Personality Construct of Hardiness, III: Relationships With Repression, Innovativeness, Authoritarianism, and Performance / S.R. Maddi, R.H. Harvey, D.M. Khoshaba [et al.] // *Journal of Personality*. – 2006. – N 74(2). – P. 575-97.
121. Mirzayeva, S.S. Socio-psychological issues of students' mental health / S.S. Mirzayeva, Z.I. Sadigova // *ELMI XƏBƏRLƏR. SOSIAL VƏ HUMANITAR ELMLƏR BÖLMƏSİ*. – 2021. Vol. 17, N 3. – P. 91–95.
122. Paudel, S.P. Students' Fear in Presenting Assignments in the Classroom / S.P. Paudel // *Dhaulagiri Journal of Contemporary Issues*. – 2023. – Vol. 1, Issue 1. – P. 40–49.
123. Pahlevi, M. Urgency and Implementation of Humor in Learning / M. Pahlevi, S. Hariry, W. Nurrohman [et al.] // *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*. – 2022. – N 4(3). – P. 3560–3567.
124. Platt, T. Gelotophobia: The fear of being laughed at / T. Platt, G. Forabosco // *Humor and health* Editor: Editor Name. – Nova Science Publishers, 2011. – P. 1–24.
125. Proyer, R.T. Dispositions towards ridicule and being laughed at: Current research on gelotophobia, gelotophilia, and Katagelasticism / R.T. Proyer, W. Ruch // *Psychological Test and Assessment Modeling*. – 2010. – N 52(1). – P. 49–59.
126. Platt, T. A lifetime of fear of being laughed at An aged perspective / T. Platt, W. Ruch, R.T. Proyer // *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*. – 2010. – N 43. – P. 36–41. – DOI 10.1007/s00391-009-0083-z.
127. Proyer, R.T. Intelligence and gelotophobia: The relations of self-estimated and psychometrically measured intelligence to the fear of being laughed at / R.T. Proyer, W. Ruch // *Humor* 22–1/2. – 2009. – P. 165-181. – DOI 10.1515/HUMR.2009.008).

128. Proyer, R.T. Character and Dealing With Laughter: The Relation of Self- and Peer-Reported Strengths of Character With Gelotophobia, Gelotophilia, and Katagelasticism / R.T. Proyer, S. Wellenzohn, W. Ruch // *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*. – 2014. – N 148. – P. 113–132. – DOI 10.1080/00223980.2012.752336).

129. Radomska, A. Gelotophobia, self-presentation styles, and psychological gender / A. Radomska, J. Tomczak // *Psychological Test and Assessment Modeling*. – 2010. – Vol. 52(2). – P. 191–201.

130. Ruch, W. The emotions of gelotophobes: Shameful, fearful, and joyless? / W. Ruch, T. Platt // *Humor – International Journal of Humor Research*. – 2009. – Vol. 22(1-2). – P. 91–110. – DOI 10.1515/HUMR.2009.005.

131. Ruch, W. The state-of-the art in gelotophobia research: A review and some theoretical extensions / W. Ruch, J. Hofmann, T. Platt, R.T. Proyer // *Humor – International Journal of Humor Research*. – 2014. – Vol. 27(1). – P. 23–45. – DOI 10.1515/humor-2013-0046.

132. Ruch, W. Fearing humor? Gelotophobia: The fear of being laughed at Introduction and overview / W. Ruch // *Humor – International Journal of Humor Research*. – 2009. – N 22 (1-2). – P. 1–26.

133. Ruch, W. Investigating the humor of gelotophobes: Does feeling ridiculous equal being humorless? / W. Ruch, U. Beermann, R.T. Proyer // *Humor* 22–1/2. – 2009. – P. 111–143. – DOI 10.1515/HUMR.2009.006).

134. Rêgo, T.S. The association between trait anxiety and the fear of being laughed at in college: A preliminary study with a Brazilian sample / T.S. Rêgo, D.E.S. Pires, E.M. Melo [et al.] // *Brain Behav*. – 2022. – N 12(11). – P. 27–57. – DOI 10.1002/brb3.2757. Epub 2022 Sep 30. PMID: 36177971; PMCID: PMC9660430.

135. Ruch, W. The fear of being laughed at: Individual and group differences in gelotophobia / W. Ruch, R.T. Proyer // *International Journal of Humor Research*. – 2008. – N 21. – P. 47–67.

136. Ruch, W. Toward a dynamic model of Gelotophobia: Social support, workplace bullying and stress are connected with diverging trajectories of life and job

satisfaction among Gelotophobes / W. Ruch, A.G. Stahlmann // *Current Psychology*. – 2023. – N 42(1). – P. 1–13. – DOI 10.1007/s12144-020-01046-y.

137. Shabbir, S. The Effects of Stress and Glossophobia on University Students' Attitudes toward Learning / S. Shabbir, S. Irum, A.K. Hussain [et al.] // *Journal for Social Science Archives*. – 2025. – Vol. 3, N 1. – P. 476–487. – DOI 10.59075/jssa.v3i1.133.

138. Torres-Marín, J. Eye Contact and Fear of Being Laughed at in a Gaze Discrimination Task / J. Torres-Marín, H. Carretero-Dios, A. Acosta, J. Lupiáñez // *Frontiers in Psychology*. – 2017. – N 8:1954. – P. 1–11. – DOI 10.3389/fpsyg.2017.01954.

139. Titze, M. Shame and gelotophobia: Notes and comments on important human feelings / M. Titze // *DIALOGHI ADLERIANI I*. – 2014. – N 2. – P. 7–37.

140. Titze, M. The Pinocchio complex: Overcoming the fear of laughter / M. Titze // *Humor and Health Journal*. – 1996. – Vol. 5. – P. 1–11.

141. Titze, M. Gelotophobia: The fear of being laughed at / M. Titze // *Humor*. – 2009. – Vol. 22 (1-2). – P. 27–48. DOI 10.1515/HUMR.2009.002.

142. Titze, M. When laughter causes shame: The path to gelotophobia / Lockhart, K.G. (Ed.): *Psychology of Shame: New Research*. – Hauppauge NY: Nova Science Publishers, 2014. – P. 141–156.

143. Zhou, W. Teaching and learning with instructional humor: a review of five-decades research and further direction / W. Zhou, J.C. Lee // *Front Psychol*. – 2025. – P. 1–18. – DOI 10.3389/fpsyg.2025.1445362. PMID: 39944042; PMCID: PMC11814177.

### Авторская анкета

#### Инструкция

Прочитайте следующие утверждения и обведите ту цифру ответа, которая отображает Ваше отношение к нему. Цифры справа от нуля отображают положительные ответы (+), слева – отрицательные ответы (-).

**Варианты ответа:** -3 – никогда; -2 – почти никогда; -1 – редко; 0 – затрудняюсь ответить; +3 – всегда; +2 – часто; +1 – иногда.

|    |                                                                                  |                     |
|----|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| 1  | Я с легкостью могу завести новые знакомства и друзей.                            | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 2  | Меня тревожит негативная оценка со стороны окружающих.                           | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 3  | Я испытываю дискомфорт, когда человек пристально смотрит на меня.                | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 4  | Бывает, что я мысленно возвращаюсь к негативным событиям прошлого.               | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 5  | Я стыжусь того, что могу покраснеть при общении.                                 | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 6  | Бывает, что я закливаюсь на своих проблемах вместо поиска решения.               | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 7  | Я думаю о том, как меня оценивают окружающие.                                    | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 8  | Я считаю себя виноватым в случае неудачи в каком-либо деле.                      | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 9  | Я испытываю тревогу, когда необходимо публично выразить свои мысли.              | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 10 | Я считаю, что если однажды потерпел неудачу, то в дальнейшем не нужно стараться. | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |

|    |                                                                                                                                                               |                     |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| 11 | Я испытываю неловкость, если собеседник или окружающие заметили, что я покраснел.                                                                             | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 12 | Иногда мысли о возможной неудаче заставляют меня отказаться от попыток что-либо предпринять.                                                                  | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 13 | Я испытываю волнение в ситуациях общения.                                                                                                                     | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 14 | Я стараюсь как можно реже появляться в местах, где на меня будут обращать внимание.                                                                           | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 15 | Я испытываю волнение в ситуациях публичного выступления.                                                                                                      | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 16 | Выступая перед аудиторией, я волнуюсь по поводу обращенного на меня внимания.                                                                                 | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 17 | Я испытываю непреодолимое желание уйти во время выступления перед публикой.                                                                                   | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 18 | Иногда я представляю негативные события в будущем.                                                                                                            | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 19 | Мне приходилось избегать ситуации общения, в которых я могу покраснеть.                                                                                       | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 20 | Мне трудно публично ответить на заданный вопрос.                                                                                                              | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 21 | Я испытываю волнение перед возможными неудачами.                                                                                                              | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 22 | Я откажусь от предложения о перспективной работе или выступления на конференции, которая подразумевает общение с людьми, из-за страха покраснеть при общении. | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 23 | Мне приходилось избегать ситуации общения.                                                                                                                    | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |
| 24 | Берясь за какое-либо дело, я волнуюсь, что оно заранее обречено на провал.                                                                                    | -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 |

**Программа психологического сопровождения студентов с  
гелотофобическими проявлениями**

**Пояснительная записка**

В процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении к студентам предъявляют требования в соответствии с установленными образовательными стандартами с целью формирования профессиональных компетенций и навыков, необходимых в условиях рынка труда. При этом будущим специалистам при освоении образовательной программы важно обладать личностными качествами, способствующими эффективному овладению необходимых дисциплин: активно вовлекаться в образовательный процесс, эффективно взаимодействовать с окружающими, успешно адаптироваться к новым условиям обучения, убедительно отстаивать собственную позицию, уверенно выступать публично и др. Результаты исследования показывают, что 14 % студентов испытывают страх, связанный с возможными неудачами, публичными выступлениями и рефлексивным анализом негативных событий. Также следует отметить, что низкие навыки жизнестойкости способствуют усилению страха насмешки.

Разработанная программа психологического сопровождения студентов с гелотофобическими проявлениями в процессе профессиональной подготовки создана для минимизации страха насмешки и повышения навыков жизнестойкости, что способствует формированию эффективных адаптивных способов реагирования на сложные ситуации, связанные с обучением.

Новизну программы придает интеграция гуманистически-экзистенциального, когнитивно-поведенческого и телесно-ориентированного подходов в психологии. Программа позволяет студентам заложить основу для дальнейшего личностно-профессионального роста посредством освоения техник и упражнений, характерных для указанных психологических подходов.

Автор программы – Зятькова Екатерина Олеговна, старший преподаватель, кафедры философии и социологии, ФГАОУ ВО «Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники».

Программа разработана в рамках подготовки кандидатской диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 5.3.4 – «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред».

*Цель программы* заключается в формировании и развитии навыков жизнестойкости путем самостоятельного освоения техник и упражнений, направленных на минимизацию гелотофобических проявлений в процессе профессиональной подготовки.

В рамках апробации программы через последовательную реализацию трех ее содержательных модулей занятия были определены следующие *задачи*:

- формирование понимания относительно гелотофобии, ее природы и влияния на личность;
- раскрытие внутренних переживаний и анализ ситуаций осмеяния;
- развитие навыков жизнестойкости;
- улучшение навыков общения и построения межличностных отношений;
- расслабление и снятие психоэмоционального напряжения.

*Методологическая основа* содержания психологического сопровождения включает интеграцию трех направлений в психологии:

1. Гуманистически-экзистенциальный подход, отражающий сочетание идей гуманистической (саморазвитие, самоактуализация) и экзистенциальной психологии (свобода и ответственность, смысл жизни) для раскрытия внутреннего потенциала студентов, развития осознанности через рефлексивный анализ своих мыслей, чувств, реакций для лучшего понимания своих ресурсов и ограничений в трудных ситуациях.

2. Когнитивно-поведенческий подход, ориентированный на решение эмоциональных и поведенческих затруднений через выявление и изменение иррациональных убеждений; формирование осознанного отношения к

собственным реакциям, их регуляции для изменения неэффективных паттернов поведения.

3. Телесно-ориентированный подход, подчеркивает влияние эмоциональных переживаний на телесные ощущения. Данный подход направлен на снятие физического напряжения и гармонизацию психологического состояния.

Разработка программы психологического сопровождения *строилась на следующих принципах:*

1. Принцип комплексности и научной обоснованности, включал интеграцию техник и упражнений из разных психологических направлений с целью повышения эффективности реализуемой программы.

2. Принцип системности – сопровождение включало все этапы от диагностики до оценки результатов. Данный принцип обеспечивает последовательность всех этапов реализации программы.

3. Принцип активной позиции участников психологического сопровождения, заключался в том, обучении самостоятельному применению освоенных техник и упражнений.

4. Принцип добровольности, участие в программе психологического сопровождения было добровольным и осознанным действием.

5. Принцип конфиденциальности, создание безопасного пространства для участников, а также неразглашение информации, полученной в ходе работы.

*Структуру программы* составляют три основных модуля:

1. Информационно-просветительский модуль, целью которого является знакомство, установление правил участия в программе, формирование настроя на дальнейшую работу, а также ознакомление с фобическими проявлениями и другими фобиями, связанных с социальным взаимодействием.

2. Тренинговый модуль, предполагающей своей целью анализ негативных событий, снижение интенсивности негативных переживаний, развитие навыков жизнестойкости, освоение и отработка техник и упражнений по саморегуляции.

3. Рефлексивный модуль, цель которого заключалась в подведении итогов психологического сопровождения, анализе полученных навыков, а также анализ проделанной работы с оценкой техник и упражнений, которые участники считают наиболее полезными и эффективными.

*Формы работы:*

4. Групповой тренинг (10 занятий, продолжительностью 60 минут);
3. Индивидуальные консультации (по запросу);
4. Диагностическая (в начале и в конце программы);
5. Получение рекомендаций для закрепления полученных навыков вне встреч.

*Материально-техническое обеспечение:*

1. Помещение для групповых занятий и индивидуальных консультаций.
2. Канцелярские принадлежности (бумага, карандаши, ластик).
3. Бланки диагностических методик.
4. Раздаточные материалы (распечатанные рекомендации для студентов (приложение В)).

*Ожидаемые результаты:* критерий эффективности программы, реализуемой на студентах, состоит в снижении гелотофобических проявлений и повышении общего показателя жизнестойкости и ее компонентов (вовлеченность, контроль, принятие риска), самостоятельное использование освоенных техник и упражнений, проявление инициативы в социально значимых ситуациях, связанных с обучением.

## **Содержание программы**

### **Модуль 1. Информационно-просветительский**

*Цель:* формирование психологической грамотности о природе и проявлении гелотофобии и других фобий, связанных с социальным взаимодействием.

*Задачи:*

- провести структурированную беседу;
- провести мини-лекцию и познакомить с понятием гелотофобия (в том числе и с другими фобиями, связанными с социальным взаимодействием);

– проанализировать конкретные примеры, связанные с гелотофобическими проявлениями.

### **Занятие 1 (продолжительность - 60 минут)**

1. Знакомство.

2. Краткий инструктаж: порядок проведения и содержание встреч.

3. Введение нескольких правил:

— беззвучный режим телефона;

— своевременное сообщение о возникающих затруднениях или дискомфорте;

— своевременное сообщение о некорректности вопроса или нежелании на него отвечать.

Участники могут предложить свои правила.

4. Структурированное интервью.

5. Мини лекция о гелотофобии, в ходе лекции в качестве примеров для пояснений используются моменты страха по результатам интервью.

6. Упражнение «Без маски».

Откровенно ответьте на незаконченные предложения:

«Особенно мне нравится, когда люди, окружающие меня, ...»

«Мне не нравится, когда преподаватель ...»

«Мне нравится, когда преподаватель ...»

«Мне не нравится, когда мои одноклассники ...»

«Мне очень трудно забыть, но я ...»

«Чего мне иногда по-настоящему хочется, так это ...»

«Мне бывает стыдно и неловко, когда я ...»

«Особенно меня раздражает то, что я ...»

«Знаю, что это очень трудно, но я ...»

«Иногда люди не понимают меня, потому что я ...»

«Думаю, что самое важное для меня – ...»

7. Обсуждение ответов. Участники дают оценку от 1 до 10 каждому завершённому предложению.

## 8. Рефлексия. Договоренность о следующей встрече.

*Ожидаемый результат:* повышение психологической грамотности участников программы в отношении понятия гелотофобия, а также других фобий, связанных с социальным взаимодействием; содействие в открытых высказываниях через снятие эмоциональной закрепощенности; определение трудностей, испытывающих обучающимися связанных со страхом насмешки.

## Модуль 2. Тренинговый

*Цель:* развитие навыков жизнестойкости, отработка и практическое применение неавыков саморегуляции, снижение негативных переживаний

*Задачи:*

- анализ ситуаций осмеяния;
- развитие навыков жизнестойкости;
- улучшение навыков общения;
- построения межличностных отношений;
- освоение техник релаксации.

### Занятие 2 (продолжительность - 60 минут)

1. Поприветствовать, поинтересоваться делами, выяснить ожидания участников от сегодняшней сессии. Объяснить, чем будем сегодня заниматься.
2. Объяснить схемы ABC из КБТ (когнитивно-поведенческой терапии).
3. На первом занятии мы определили ключевые моменты страха по результатам интервью и исследования; сейчас – обговариваем эмоциональные и поведенческие реакции на неприятные ситуации, связанные с обучением, с использованием схемы ABC из КБТ.

Сначала вместе разбираем отдельные ситуации, затем – с незначительной помощью психолога, а дальше участники сами пробуют разобрать ситуацию по данной схеме.

4. Ролевая игра, суть которой заключается в разыгрывании ситуации в академической среде. Ведущий или один из участников выступает в роли преподавателя, а один из участников – в роли студента.

*Ситуация: студент опоздал на 5 минут на занятие, и преподаватель делает ему замечания в юмористической форме. Дальше, когда студент садится на место, преподаватель задает ему вопрос по теме занятия (ведущий заранее готовит варианты вопроса). И когда ответ дан, то исполняющий роль преподавателя снова дает шутливые комментарии.*

5. Обсуждение ситуации (какие эмоции студент испытывал, его мысли на тот момент), также используем схему ABC.

Все фиксируется в протоколе ситуация – мысли – эмоции – поведение.

6. Рефлексия.

*Ожидаемый результат:* формирование у участников базового представления того, как работает схема ABC и в конце встречи они смогут объяснить в чем суть схемы ABC.

### **Занятие 3 (продолжительность - 60 минут)**

1. Поприветствовать, поинтересоваться делами, выяснить ожидания участников от сегодняшней сессии. Объяснить, чем будем сегодня заниматься.

2. Используя схему ABC, рассмотренную на занятии 2, участники самостоятельно разбирают отдельную ситуацию, связанную с учебным процессом.

3. Используется техника «Контраргументация». Базой выступает задание 4 из занятия 2.

Ведущий на основе анализа протокола автоматических мыслей (задание 2) совместно с одним из участников группы оспаривает эти мысли путем формирования альтернативных мыслей. Оспаривание должно быть нацелено как на мысль, так и на эмоции, которые она вызывает. Фокусирование на этих автоматических мыслях приводит к негативным эмоциям; оспаривание, наоборот, ведет к уменьшению этих негативных эмоций.

Все это фиксируется в протоколе альтернативных мыслей.

4. Обсуждение задания 3 с опорой на протокол.

5. Рефлексия. Дать задание по использованию контраргументации самостоятельно до следующей встречи.

*Ожидаемый результат:* закрепление участниками тренинга представления о работе схемы АВС через самостоятельное ее использование; участники способны проводить рефлекссию своих мыслей, эмоций, поведения; освоение участниками новой техники «контраргументация» с последующим самостоятельным использованием.

#### **Занятие 4 (продолжительность - 60 минут)**

1. Поприветствовать, поинтересоваться делами, выяснить ожидания участников от сегодняшней сессии. Объяснить, чем будем сегодня заниматься. Спросить, удалось ли использовать контраргументацию.

2. Из занятия 3, 3 упражнение – участники самостоятельно пробуют использовать технику «контраргументации». Используется другой случай из жизни. Упражнение выполняет функцию перехода к технике моделирования самоинструкции.

3. Техника «Моделирование и самоинструктирование».

Перед началом объясняется, что такое моделирование и самоинструктирование. Психолог ставит задачу (предыдущая ситуация) и решает ее, рассуждая при этом вслух. Таким образом, моделируя самоинструктирование.

Затем со студентами разбираем технику «моделирование и самоинструктирование» по этапам.

3.1. Совместное выполнение задачи — участвующее моделирование. Один из участников выполняет задачу (предыдущая ситуация), а психолог при этом вслух произносит инструкции.

3.2. Вербализованное самостоятельное выполнение задачи — открытое самоинструктирование. Участники выполняют действие, при этом вслух произносят инструкции. Постепенно происходит фединг (затухание) открытого самоинструктирования, то есть участники произносят инструкции все тише, вплоть до шепота.

3.3. «Скрытое» самоинструктирование — выполнение субъектом задачи во внутреннем плане. Участники выполняют действие, произнося самоинструкции про себя.

3.4. Обыгрывание ситуации. Подбираем один конкретный страх (страх отвечать на экзамене, на семинаре и др.). Затем совместно определяем существенные стрессоры и свои ожидания в связи со стрессовой ситуацией. Выявляем автоматические мысли на стадии ожидания стресса, в момент встречи со стрессором и после.

3.5. Совместно придумываем самоинструкции, которые будут даны себе на всех трех этапах взаимодействия со стрессором. Самоинструкции должны относиться и к регуляции когниций, и к управлению поведением.

3.6. Моделируем ситуацию, в которой можно поупражняться в применении самоинструкций. В случае неудачи возвращаемся на предыдущий этап и вносим корректировки в самоинструкции.

***Пример одной из ситуаций «Насмешка на семинарском занятии».***

*Вы делаете доклад на семинаре, но вдруг совершенно неожиданно забываете часть материала. Вы видите, как один из одногруппников улыбается и что-то шепчет другому студенту, который в ответ тоже начинает улыбаться и тихонечко посмеиваться. Вы чувствуете нарастающую панику, внутреннее напряжение, голос начинает дрожать, появляется мысль, что смеются над вами.*

Обсуждение ситуации (с какими трудностями студент столкнулся при использовании самоинструктирования).

4. Упражнение «Успокаивающее дыхание».

*В исходном положении стоя или сидя сделать полный вдох. Затем, задержав дыхание, вообразить круг и медленно выдохнуть в него. Этот прием повторить четыре раза. После этого вновь вдохнуть, вообразить треугольник и выдохнуть в него три раза. Затем подобным же образом дважды выдохнуть в квадрат.*

Обсуждение: как Вы себя сейчас чувствуете?

5. Рефлексия. В конце даем задание попробовать применить метод самоинструкции в реальной стрессовой ситуации.

*Ожидаемый результат:* участники самостоятельно способны применять технику «контраргументации» с предоставлением обратной связи; освоение участниками новой техники «моделирование и самоинструктирование» с

последующим самостоятельным использованием; освоение базовой техники саморегуляции для снятия психоэмоционального напряжения.

### **Занятие 5 (продолжительность - 60 минут)**

1. Поприветствовать, поинтересоваться делами, выяснить ожидания участников от сегодняшней сессии. Объяснить, чем будем сегодня заниматься.
2. Обсуждение техники самоинструкции, удалось ли применить ее в жизни.
3. Техника «Вербальное наводнение» (данная техника будет использоваться на последующих занятиях). Эта техника заключается в том, чтобы участники описали в мельчайших деталях весь свой негативный опыт.

*Наводнение может быть понято в терминах устранения условной реакции избегания. Избегание — главный компонент любого страха или тревоги. Испытывая эти эмоции, человек отчаянно ищет путь к бегству от проблемной ситуации, даже если и не понимает, от чего бежит. Несмотря на то, что в результате побега он/она чувствует себя безопаснее и начинает верить, что продемонстрировали некоторое владение ситуацией, бегство на самом деле усиливает их страх, поскольку они не оставались в тех условиях достаточно долго, чтобы подтвердить или опровергнуть свои страхи (этот момент проговаривается перед началом техники).*

После описания своего негативного опыта участники самостоятельно пробуют разобрать ситуацию по схеме ABC и используют технику контраргументации, и самоинструкции. Психолог выступает в роли наблюдателя и помощника.

4. После предыдущей техники используется упражнение «Семь свечей» на расслабление с использованием дыхания.

*Сядьте удобно, закройте глаза, расслабьтесь. Вам спокойно, удобно и комфортно... Вы дышите глубоко и ровно... Представьте себе, что на расстоянии примерно один метр от вас стоят семь горящих свечей..., сделайте медленный, максимально глубокий вдох. А теперь вообразите, что вам нужно задуть одну из*

*этих свечей. Как можно сильнее подуйте в ее направлении, полностью выдохнув воздух.*

*Пламя начинает дрожать, свеча гаснет... Вы вновь делаете медленный глубокий вдох, а потом задуваете следующую свечу. И так все семь...*

Обсуждение: как Вы себя сейчас чувствуете?

## 5. Рефлексия.

*Ожидаемый результат:* освоение участниками новой техники «вербальное наводнение»; участники способны самостоятельно применять схему АВС и использовать технику контраргументации, и самоинструкции с предоставлением обратной связи; освоение упражнения на релаксацию.

## **Занятие 6** (продолжительность - 60 минут)

1. Поприветствовать, поинтересоваться делами, выяснить ожидания участников от сегодняшней сессии. Объяснить, чем будем сегодня заниматься. Спросить, удалось ли использовать самоинструкцию и контраргументацию в жизни.

## 2. Техника «Вербальное наводнение».

Обсуждается ситуация из предыдущего занятия, а затем новая ситуация. После обсуждения используем технику психодрамы для любого из озвученных случаев, происходит разыгрывание ситуации по ролям. Сначала просто проигрываем роли, затем повторно разыгрываем, с использованием самоинструкцию и контраргументацию.

**Пример ситуации.** *Вы сдаете экзамен, и преподаватель задает вам вопрос. Из-за волнения вы некоторое время молчите, пытаясь собраться с мыслями. Преподаватель, увидев ваше замешательство, делает насмешливое замечание. Остальные студенты, услышав это, начинают тихонько посмеиваться. Вам кажется, что вся аудитория смотрит на вас, ваше сердце колотится сильнее, горло перехватывает, вы понимаете, что скоро придется отвечать, но никак не можете сосредоточиться и найти подходящий ответ.*

Обсуждение ситуации (какие эмоции студент испытывал, его мысли на тот момент, что чувствовали участники, которые играли роли наблюдателей,

испытывали ли трудности при использовании самоинструкции и контраргументации).

3. Упражнение «Лимон» на расслабление и снятие мышечного напряжения.

*Сядьте удобно, руки свободно положите на колени (ладонями вверх), плечи и голова опущены, глаза закрыты. Мысленно представьте себе, что у вас в правой руке лежит лимон. Начинайте медленно его сжимать до тех пор, пока не почувствуете, что «выжали» весь сок. Расслабьтесь. Запомните свои ощущения. Теперь представьте себе, что лимон находится в левой руке. Повторите упражнение. Вновь расслабьтесь и запомните свои ощущения. Затем выполните упражнение одновременно двумя руками.*

Обсуждение: как Вы себя сейчас чувствуете?

4. Рефлексия.

*Ожидаемый результат:* участники способны применять освоенные техники в ролевой игре; способны проводить рефлексии своих мыслей, эмоций и поведения; снятие психоэмоционального и мышечного напряжения.

### **Занятие 7 (продолжительность - 60 минут)**

1. Поприветствовать, поинтересоваться делами, выяснить ожидания участников от сегодняшней сессии. Объяснить, чем будем сегодня заниматься.

2. Упражнение на развитие асертивности. Перед началом объясняется, что такое асертивность. Затем моделируем ситуацию, распределяем роли. Участвуют студенты (2-3), ведущий и остальные участники наблюдают.

Упражнение на развитие асертивности:

**Пример сценария 1. Ситуация «Несправедливая оценка».**

*Роли*

*Студент, недовольный низкой оценкой за экзамен.*

*Преподаватель, настаивающий на правильности выставленной оценки.*

*Задача*

*Студент должен твердо, но уважительно попросить разъяснения критериев оценки и оснований для выставленной отметки.*

*Преподаватель должен выслушать недовольство студента и дать взвешенный ответ.*

## ***Пример сценария 2. Ситуация «Насмешливая реакция одногруппника»***

### *Роли*

*Студент, которого одногруппники высмеяли за небольшую ошибку в докладе.*

*Одногруппник, сделавший насмешливое замечание.*

### *Задача*

*Студент должен уверенно и спокойно попросить одногруппника прекратить некорректные замечания.*

*Одногруппник должен прислушаться к просьбе студента и воздержаться от дальнейшего подшучивания.*

Обсуждение: как данный навык, практикуемый в ролевой игре, может быть применен в реальной жизни, с какими трудностями студенты столкнулись, используя ассертивность в моделируемых ситуациях.

3. Упражнение «Лимон» на расслабление и снятие мышечного напряжения.

*Сядьте удобно, руки свободно положите на колени (ладонями вверх), плечи и голова опущены, глаза закрыты. Мысленно представьте себе, что у вас в правой руке лежит лимон. Начинайте медленно его сжимать до тех пор, пока не почувствуете, что «выжали» весь сок. Расслабьтесь. Запомните свои ощущения. Теперь представьте себе, что лимон находится в левой руке. Повторите упражнение. Вновь расслабьтесь и запомните свои ощущения. Затем выполните упражнение одновременно двумя руками.*

Обсуждение: как Вы себя сейчас чувствуете?

4. Рефлексия.

*Ожидаемый результат:* формирование представления об ассертивности с последующей отработкой данного навыка в ролевой игре; повышение уверенности в себе в ситуациях социального взаимодействия связанных с необходимостью отстаивать свою позицию, не переходя на неконструктивные модели поведения

(избегание, замалчивание или агрессию); снятие психоэмоционального и мышечного напряжения.

### **Занятие 8 (продолжительность - 60 минут)**

1. Поприветствовать, поинтересоваться делами, выяснить ожидания участников от сегодняшней сессии. Объяснить, чем будем сегодня заниматься.
2. Спрашиваем о технике «ассертивности»: удалось ли использовать ее в жизни.
3. Игра с элементами импровизации: двум участникам предлагается разыграть ситуацию, вызывающую страх, по ролям. Выбирается ситуация и участники.

Правила игры: необходимо использовать ранее рассмотренные техники управления ситуацией, в том числе ассертивность, без применения насмешек. При этом участникам нельзя долго думать над ответом. Если один из участников задерживается с ответом, то игра останавливается, а участник садится на место, и вместо него выходит другой участник и предлагает свой вариант. При этом новый участник игры не должен выпадать из контекста.

Ведущий наблюдает со стороны.

Обсуждение, с какими трудностями студенты столкнулись в разыгрываемой ситуации.

4. Упражнение «Успокаивающее дыхание».

*В исходном положении стоя или сидя сделать полный вдох. Затем, задержав дыхание, вообразить круг и медленно выдохнуть в него. Этот прием повторить четыре раза. После этого вновь вдохнуть, вообразить треугольник и выдохнуть в него три раза. Затем подобным же образом дважды выдохнуть в квадрат.*

Обсуждение: как Вы себя сейчас чувствуете?

5. Рефлексия.

*Ожидаемый результат:* закрепление ранее отработанных техник в ролевой игре; повышение уверенности в себе в ситуациях социального взаимодействия; участники способны проводить рефлексию своих мыслей, эмоций, поведения; снятие психоэмоционального напряжения.

### Занятие 9 (продолжительность - 60 минут)

1. Поприветствовать, поинтересоваться делами, выяснить ожидания участников от сегодняшней сессии. Объяснить, чем будем сегодня заниматься.

2. Отработка ранее изученных техник: проговариваем и обсуждаем ранее рассмотренные техники.

3. Техника «Приближение или лестница».

Ведущий графически изображает лестницу, где на каждой ступени совместно с участниками (предварительно обсудив) располагают задания (вызывающие страх) по мере возрастания сложности. Участники должны выполнять эти задания каждый день и по нескольку раз, начиная с легкого, которое вызывает у них слабую тревогу, до тех пор, пока эта тревога не уменьшится.

(Прокомментировать участникам, что данная техника может применяться для планирования своей деятельности).

4. Познакомить с техникой «Планирование активности».

Участники планируют свою деятельность наперед и отмечают запланированные дела в соответствующих строках таблицы. Это повседневные дела, которые необходимо выполнить, социальная активность, выполнение домашнего задания, физическая активность или занятия, которых прежде избегали из-за страха. Также ведущий может предложить отмечать в таблице уровень удовольствия или чувство успеха от того или иного вида деятельности.

|             | День 1 | День 2 | День 3 | День 4 | День 5 | День 6 | День 7 |
|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 6:00-7:00   |        |        |        |        |        |        |        |
| 7:00-8:00   |        |        |        |        |        |        |        |
| 8:00-9:00   |        |        |        |        |        |        |        |
| 9:00-10:00  |        |        |        |        |        |        |        |
| 10:00-11:00 |        |        |        |        |        |        |        |

Обсуждение, как данные техники можно применять в реальной жизни, насколько эти техники могут быть эффективны для самих студентов.

5. Рефлексия. В конце даем задание попробовать использовать представленные техники для планирования своей деятельности.

*Ожидаемый результат:* формирование представления о применимости использованных техник в реальной жизни; снижение страха через планирование своей деятельности и вовлеченность в достижение поставленных целей.

### **Модуль 3. Рефлексивный**

*Цель:* проведение повторной диагностики и анализа проделанной работы, закрепление полученных знаний, подведение итогов.

*Задачи:*

- проанализировать результаты повторной диагностики;
- обсудить наиболее эффективные для участников тренинга техники и упражнения;
- дать объективную оценку проделанной участниками работы;
- обсудить достигнутые результаты (с точки зрения самих участников тренинга).

#### **Занятие 10 (продолжительность - 60 минут)**

1. Поприветствовать, поинтересоваться делами, выяснить ожидания участников от сегодняшней сессии. Спросить, удалось ли использовать техники приближение и планирование активности в жизни. Объяснить, чем будем сегодня заниматься.

2. Подводим итоги занятий. Обсуждаем, какие техники, по мнению студентов, были наиболее эффективными, а какие оказались сложными в освоении.

3. Проводим повторную диагностику.

4. Проводим сравнение результатов.

*Ожидаемый результат:* снижение страха насмешки и повышение уровня жизнестойкости.

**Рекомендации для студентов****Пояснительная записка**

Разработанные рекомендации для студентов, направлены на снижение гелотофобических проявлений и повышение жизнестойкости в процессе профессиональной подготовки. Приложение содержит рекомендации по стабилизации эмоционального состояния, выявлению причин страха насмешки, формированию позитивных установок и применению навыков саморегуляции.

Рекомендации разработаны на основе проведенного диссертационного исследования.

**Содержание рекомендаций**

1. Важно описать (устно или письменно) собственный негативный опыт, включая связанные с ним психофизиологические и эмоциональные реакции. Это поможет осознать причины и природу страха, а также будет мотивировать других к вербализации собственного опыта.

2. Рекомендуется выявлять и анализировать иррациональные мысли для развития навыков рефлексии, оценки реалистичности собственных установок. Это позволит обнаружить негативные мысли, влияющие на поведение и эмоциональное состояние, и разработать четкий алгоритм действий для их преодоления.

3. Для трансформации негативных мыслей в позитивные рекомендуется практиковать аффирмации и визуализации, заменяя деструктивные установки («У меня не получится, я не могу этого сделать, все будет надо мной смеяться») на конструктивные («Я смогу это сделать, я уже делал это раньше, и никто не смеялся» и т.д.).

4. Рекомендуется регулярная практика техник расслабления и дыхательных упражнений с последующим применением освоенных навыков в стрессовых ситуациях для снижения мышечного и психоэмоционального напряжения, а также для стабилизации психофизиологического состояния.

5. Рекомендуется организация групповой работы над домашним заданием, в том числе в формате парной работы. Это способствует снижению страха перед аудиторией и преподавателем за счет чувства поддержки со стороны одноклассников. Кроме того, совместное выполнение заданий позволяет студентам лучше усвоить ключевые аспекты изучаемой дисциплины и обсудить их между собой.

6. Для снижения эмоционального напряжения при публичных выступлениях рекомендуется концентрировать взгляд на наиболее заинтересованных слушателях или на нейтральном объекте (например, на стене за аудиторией). Это способствует стабилизации эмоционального состояния.

## Рекомендации для преподавателей

### Пояснительная записка

Разработанные рекомендации для преподавателей, направлены на понимание природы гелотофобических проявлений у обучающихся.

Приложение содержит рекомендаций по работе со студентами, направленных на укрепление доверительных отношений, формирование сплоченности и активности путем организации групповой работы, выстраиванию продуктивной коммуникации.

Рекомендации разработаны на основе проведенного диссертационного исследования.

### Содержание рекомендаций

1. Важно понимать, что некоторые страхи студентов могут быть связаны с факторами, не относящимися к процессу обучения. Страх может выступать предиктором жизненных препятствий, снижающих академическую успеваемость. Поэтому необходимо понять причину возникновения страха.

2. Создание благоприятной среды и позитивного отношения ко всем обучающимся. Благоприятная среда может способствовать укреплению доверительных отношений и препятствовать возникновению коммуникативных барьеров.

3. Для преподавателей рекомендуется включать активные стратегии обучения в свою программу. Такие формы обучения способствуют групповой активности и сплочению, обеспечивают ощущение сотрудничества.

4. Групповая работа в аудитории, организованная в микрогруппах, разделяет ответственность за результат между обучающимися, снижает страх перед аудиторией и преподавателем. В этом случае студенты будут чувствовать поддержку друг друга.

5. Рекомендуется приводить примеры собственного негативного опыта публичных выступлений, акцентируя при этом внимание аудитории на ключевых

моментах своего рассказа. Таким способом преподаватель разъяснит природу своего страха, поделится собственным способом совладания с ним и вовлечет студентов в дискуссию.

6. В процессе обучения целесообразно использовать самоиронию, демонстрируя положительное отношение к смеху. Это поможет разрядить обстановку, снизить эмоциональное напряжение.