

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

## **МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА**

**XXII Международный научно-практический  
форум студентов, аспирантов и молодых ученых**

## **ПСИХОЛОГИЯ ОСОБЫХ СОСТОЯНИЙ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ**

Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции  
студентов, магистрантов и аспирантов

Красноярск, 15 апреля 2021 г.

*Электронное издание*

КРАСНОЯРСК  
2021

ББК 74.00  
П 863

**Редакционная коллегия:**

*Е.А. Черенева*  
*С.Н. Шилов*  
*Н.Ю. Верхотурова*  
*Я.В. Бардецкая*  
*Н.Г. Иванова*  
*В.Ю. Потылицина*  
*Т.А. Кожевникова*  
*Н.А. Лисова (отв. ред.)*

**П 863 Психология особых состояний: от теории к практике:** материалы IV Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Красноярск, 15 апреля 2021 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Н.А. Лисова; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2021. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-480-4

Представлены результаты научных исследований, теоретических обзоров и практических разработок в сфере специальной психологии, психотерапии и психологического сопровождения. Тематика статей включает актуальные вопросы диагностики, профилактики и коррекции психических нарушений у детей и взрослых, лиц, находящихся в неблагоприятных состояниях, работников опасных профессий.

Материалы конференции адресованы практикующим психологам, преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам психологических, дефектологических и педагогических направлений.

ББК 74.00

ISBN 978-5-00102-480-4

(XXII Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века»)

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2021

# СОДЕРЖАНИЕ

## Раздел 1.

### АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

|   |    |
|---|----|
| <b>Аликин М.И.</b><br>РОЛЬ КАУЗАЛЬНОЙ АТТРИБУЦИИ В НАПРАВЛЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ:<br>ИЗБЕГАНИЕ ИЛИ ДОСТИЖЕНИЕ .....                                       | 5  |
| <b>Антошечкина Г.К.</b><br>СТАНОВЛЕНИЕ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ .....  | 8  |
| <b>Арямов А.А.</b><br>ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ<br>КАК ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ .....  | 11 |
| <b>Белкович Н.С.</b><br>ИССЛЕДОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ПОДРОСТКОВ .....   | 14 |
| <b>Бовсуновская А.А., Львова С.В.</b><br>ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА<br>В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ .....   | 16 |
| <b>Ващенко Е.В.</b><br>К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ<br>СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ .....  | 19 |
| <b>Воробьёва Х. В.</b><br>К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ<br>В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ .....  | 22 |
| <b>Герилович О.Н.</b><br>К ПРОБЛЕМЕ ВЛИЯНИЯ ПОВЫШЕННОГО УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ<br>И ДЕПРЕССИИ НА ТЕЧЕНИЕ И ИСХОД БЕРЕМЕННОСТИ .....                                 | 25 |
| <b>Грехова П.В.</b><br>ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ<br>У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....  | 28 |
| <b>Дудакова Е.Э.</b><br>СТАНОВЛЕНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ .....  | 31 |
| <b>Ипатова В.В.</b><br>ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ<br>ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....  | 34 |
| <b>Лаврентьева О.П.</b><br>ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ<br>ПОВЕДЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ .....  | 37 |
| <b>Литвинова А.Г.</b><br>ПСИХОЛОГИЯ ВНИМАНИЯ:<br>ВИДЫ, СВОЙСТВА, ФУНКЦИИ, ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ .....   | 40 |
| <b>Никишина Н.А.</b><br>К ПРОБЛЕМЕ ВЛИЯНИЯ НАРУШЕНИЙ ПРИВЯЗАННОСТИ<br>В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ<br>НА РАЗВИТИЕ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ВЗРОСЛЫХ..... | 42 |
| <b>Оглы К.А.</b><br>ДИАГНОСТИКА ДЕТЕЙ С ПЕРВЫХ ДНЕЙ ЖИЗНИ .....   | 44 |
| <b>Окулова А.А.</b><br>К ПРОБЛЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ<br>ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....   | 47 |

|  |    |
|--|----|
| <b>Рыженкова Е.А.</b><br>ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ<br>У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....               | 50 |
| <b>Силютин В.Г.</b><br>ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ.....   | 53 |
| <b>Ховба А.А.</b><br>К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В КОЛЛЕКТИВЕ .....   | 56 |
| <b>Черепяхина В.Э.</b><br>К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ САМООЦЕНКИ В ПСИХОЛОГИИ .....  | 59 |
| <b>Шатова А.С.</b><br>ИЗУЧЕНИЕ ФАКТОРОВ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИХ ПРОЯВЛЕНИЕ<br>АГРЕССИВНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ..... | 62 |
| <b>Юрченко А.А.</b><br>К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ<br>ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОТЕРАПИИ.....            | 65 |

## Раздел 2. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

|  |    |
|--|----|
| <b>Быкова М.П.</b><br>ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ,<br>ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....                       | 67 |
| <b>Гува Л.А.</b><br>ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ<br>У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ..... | 70 |
| <b>Киселева М.В.</b><br>РОЛЬ СЕНСОМОТОРНЫХ ИГР В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ .....   | 73 |
| <b>Петрожитская Д.В.</b><br>ИССЛЕДОВАНИЕ АГРЕССИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР .....   | 76 |
| <b>Рогозина Е.И.</b><br>ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ ЛЮДЕЙ<br>С ПАРЕНТЕРАЛЬНЫМИ ВИРУСНЫМИ ГЕПАТИТАМИ .....                   | 78 |

## Раздел 3. ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА, АДАПТАЦИИ И ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ

|  |    |
|--|----|
| <b>Зима С.А.</b><br>К ВОПРОСУ О ПРОФИЛАКТИКЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ .....   | 82 |
| <b>Пацера И.Н.</b><br>ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ<br>НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ<br>В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... | 85 |
| <b>Радова А.Е.</b><br>ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ<br>МЕНЕДЖЕРОВ СТРАХОВОЙ КОМПАНИИ .....   | 88 |
| <b>Рогозин А.Н.</b><br>КАЧЕСТВЕННЫЙ ПРОЦЕСС КОМПЛЕКТОВАНИЯ ВОЙСК –<br>ЗАЛОГ ОБОРОНОСПОСОБНОСТИ! .....  | 91 |
| <b>Сорокина О.Н.</b><br>ВЛИЯНИЕ СТРЕССА НА ЖИЗНЬ ЧЕЛОВЕКА .....  | 94 |
| СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....  | 97 |

# Раздел 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

---

## РОЛЬ КАУЗАЛЬНОЙ АТРИБУЦИИ В НАПРАВЛЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ: ИЗБЕГАНИЕ ИЛИ ДОСТИЖЕНИЕ

THE ROLE OF CAUSAL ATTRIBUTION  
IN THE ORIENTATION OF STUDENT'S MOTIVATION:  
ESCAPE OR ACHIEVEMENT

М.И. Аликин

M.I. Alikin

Научный руководитель **Т.А. Кожевникова**,  
доктор медицинских наук, профессор  
кафедры специальной психологии КГПУ им. В.П. Астафьева  
Scientific supervisor **T.A. Kozhevnikova**,  
Doctor of Medical Sciences, Professor at the department  
of Special psychology at the special psychology department  
in Krasnoyarsk State Pedagogical University  
named after V.P. Astafjev

*Школьники, каузальная атрибуция, успех, неуспех, мотивация избегания, мотивация достижения, выученная беспомощность.*

В статье рассматривается проблема детерминации продуктивной мотивационной направленности школьников. В качестве ключевой детерминанты определяется каузальная атрибуция успешных и неуспешных исходов действий. Рассматриваются особенности оптимистической и пессимистической каузальной атрибуции, лежащих в основе мотивации достижения и мотивации избегания.

*School students, causal attribution, success, failure, escape motivation, achievement motivation, learned helplessness.*

The article deals with the problem of determining the productive motivational orientation of school students. The key determinant is the causal attribution of successful and unsuccessful outcomes. The features of optimistic and pessimistic causal attribution that underlie achievement motivation and escape motivation are considered.

**Д**етство является периодом, когда формируются основы жизненных стратегий, реализуемых впоследствии взрослым человеком. Уильям Глассер писал, что жизненная неуспешность уходит корнями в ситуации школьной

жизни [1]. А Эрик Эриксон возраст от 6 до 12 лет, называя его «школьным», считал ответственным за формирование чувства компетентности, уверенности в способности освоить новое дело, чувства личностной силы в технологическом творчестве [2].

В педагогической среде популярна идея о том, что для создания внутренних предпосылок успешности необходимо создавать ситуации успеха. Однако исследования показывают, что чрезмерная предосторожность воспитателей, стремление оградить от сложных ситуаций с возможностью негативного исхода формируют у школьников защитные стратегии, концентрирующие усилия на поддержании самооценки, а не на освоении новых компетентностей [3].

Психологи, занимающиеся проблемой продуктивной мотивационной направленности, пришли к выводу о том, что для её формирования важно не столько включение во внешне заданные сюжеты успешности, сколько то, как интерпретируются, понимаются жизненные ситуации и их исходы.

Мартин Селигман установил, что восприятие ситуации может иметь позитивную, оптимистическую направленность (ощущение возможности решать и направленность на решение, мотивация достижения), либо негативную, пессимистическую («выученная беспомощность», мотивация избегания). Какая направленность будет доминировать, зависит от каузальной атрибуции, причинного анализа ситуации [4]. Термин «атрибуция» в данном случае не случаен. Причины человеком именно атрибутируются, приписываются ситуации. Поскольку однозначных, «истинных» причин не существует, причинный анализ имеет субъективный характер [6].

Основные параметры каузальной атрибуции, рассматриваемые в исследованиях, – локус (внутренний и внешний) и стабильность (стабильные и нестабильные) причин [5]. Пессимистический стиль атрибуции предполагает приписывание успеху внешних нестабильных причин (везение), неудаче -внутренних стабильных (характеристики личности, способностей). Он приводит к ощущению беспомощности, бесполезности усилий, пассивности, что не способствует решению проблем. Оптимистический стиль предполагает приписывание успеху внутренних стабильных причин, а неудаче внутренних нестабильных (не постарался, приложил мало усилий), либо фокусирование внимания не на причинах неудача, а на возможностях его преодоления (Как сделать, чтобы получилось?). Это даёт ощущение подконтрольности, способности влиять на происходящее [6]. Исследования показывают, что оптимистический стиль атрибуции характеризует школьников с высокой мотивацией достижения, а также то, что такому стилю можно обучать [7].

Фактически такое обучение происходит спонтанно. Психотерапевт А.М. Ялов пишет, что успех или неудача – это социальный конструкт, и интерпретация ситуаций в этом аспекте зависит от влияния окружения, в значительной мере определяясь родителями и учителями в детском возрасте [8]. К сожалению, в процессе обучения внимание школьников фокусируется на ошибках («стратегия красного карандаша»), постепенно закрепляя представление о внутренних стабильных причинах неудач.

Из сказанного вытекает, что в современном нестабильном мире, предъявляющем высокие требования к продуктивной мотивации личности, очень важно формировать у школьников устойчивый оптимистический стиль каузальной атрибуции и обеспечить обучающихся и воспитывающих взрослых соответствующими технологиями взаимодействия.

### **Библиографический список**

1. Глассер У. Школы без неудачников. М.: «Прогресс», 1991. 176 с.
2. Эриксон Э.Г. Детство и общество СПб.: Летний сад, 2000. 416 с.
3. Ахола Т., Фурман Б., Ялов А.М. Краткосрочная позитивная психотерапия. СПб.: Речь, 2000. 220 с.
4. Бронсон П., Мерримен Э. Мифы воспитания. Наука против интуиции. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 240 с.
5. Лукьянченко Н.В., Пятаков Е.О. Технология оптимизма для учителя [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2014. Том 11. № 3. С. 56–73. URL: [https://psyjournals.ru/vestnik\\_psyobr/2014/n3/Lukyanchenko\\_Dimes.shtml](https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2014/n3/Lukyanchenko_Dimes.shtml) (дата обращения: 07.04.2021)
6. Лукьянченко Н.В. Каузальная атрибуция классного руководителя как предиктор стилевых особенностей педагогического управления // Социальная психология и общество. 2014. Том 5. № 4. С. 74–90.
7. Селигман М. Как научиться оптимизму. М.: Альпина Пабlishер, 2020. 544 с.
8. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.

# СТАНОВЛЕНИЕ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

## FORMATION OF AUDITORY-SPEECH MEMORY IN PRIMARY SCHOOL AGE

Г.К. Антошечкина

G.K. Antoshechkina

Научный руководитель **Н.Ю. Верхотурова**,  
доцент кафедры специальной психологии,  
кандидат психологических наук КГПУ им. В.П. Астафьева  
Scientific supervisor **N.Yu. Verkhoturova**,  
candidate of psychological sciences,  
docent at the special psychology department  
in Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

*Мнемическая деятельность, память, процессы памяти, слухоречевая память, учащиеся младшего школьного возраста.*

В статье представлен краткий теоретический обзор литературы по вопросам становления слухоречевой памяти учащихся младшего школьного возраста. Описаны особенности поэтапного формирования процессов запечатления, сохранения и последующего воспроизведения слухоречевой информации как основы мнемической деятельности.

*Mnemonic activity, memory, memory processes, auditory-speech memory, primary school age students.*

The article presents a brief theoretical review of the literature on the formation of auditory-speech memory of primary school students. The features of the gradual formation of the processes of recording, preserving and subsequent reproduction of auditory-speech information as the basis of mnemonic activity are described.

**П**амять, как одна из высших психических функций, играет исключительно важную роль в жизни человека.

Психологическая способность ребёнка к школьному обучению во многом определяется уровнем развития познавательных процессов, в том числе и памяти. С точки зрения А.Н. Леонтьева (1959), у учащихся младшего школьного возраста более развита наглядно-образная память на конкретные сведения, события, предметы, факты. Однако для качественного и эффективного овладения школьными знаниями необходимо развитие более сложных форм мнемической деятельности, а именно словесно-логической и слухоречевой памяти [1].

Слухоречевая память обеспечивает запоминание речевого материала на слух или его воспроизведение. Также, данный вид памяти тесным образом связано с осмыслением соответствующего материала. Осознав значение или смысл воспринятого вербального материала человек легко и быстро запоминает его и

может безошибочно воспроизводить с помощью речи, но не буквально, а по его значению или смыслу [2, с. 418].

Память учащихся младшего школьного возраста развивается под влиянием обучения в процессе которого, усиливается роль слухоречевого запоминания. В.С. Михайлова (2015) отмечает, что умение воспринимать и запоминать информацию на слух очень важно для младшего школьника, так как большая часть учебного материала предоставляется в форме устного объяснения учителем [3, с.61].

Приступая к обучению в школе, дети уже способны к произвольному запоминанию, однако эта способность у них еще слабо развита А.А. Смирнов (1967) полагает, что развитию произвольного запоминания и воспроизведения слухоречевой информации способствует то, что в младшем школьном возрасте дети начинают осознавать необходимость её последующего воспроизведения [4, с. 523].

Исследования В.С. Михайловой (2015) показали, что для младших школьников характерна не критичность запоминания, когда дети предпочитают дословное запоминание осмысленному пересказу. Дословность запоминания у учащихся начальной школы, особенно 1–2 классов объясняется несформированностью мыслительных операций анализа, сравнения и обобщения. В связи с этим школьник ещё не способен воспроизводить материал своими словами и невольно запоминают его дословно. Дословное запоминание и воспроизведение информации младшими школьниками объясняется неумением использовать различные приёмы запоминания.

Этот недостаток устраняется в процессе обучения благодаря тому, что учащиеся овладевают приёмами запоминания слуховой информации [3, с. 63].

В норме, при гармоничном психическом развитии, к третьему классу обучения потребность в самоконтроле и использования вспомогательных средств для запоминания слухоречевой информации приобретает устойчивый характер. Благодаря этому совершенствуется мыслительная деятельность учащихся: учебный материал обрабатывается, обобщается, систематизируется, что позволяет школьнику связно воспроизводить его содержание [3, с. 65].

Обучающиеся четвертого класса учатся быстро, точно и много запоминать, уметь хранить информацию, своевременно ее использовать. Качество запоминания слуховой информации зависит от того, насколько активно дети действуют по отношению к ней. Например, школьникам лучше запоминается материал, который имеет эмоциональную окраску, или интересные факты и сюжет.

К концу обучения в начальной школе учащиеся хорошо владеют реминисценцией, т.е. отсроченным воспроизведением, что напрямую связано с совершенствованием приемов запоминания и навыков осмысления слухоречевого материала. Постепенное овладение рациональными приёмами запоминания и их эффективного использования в процессе мнемической деятельности требует применения сложных мыслительных операций анализа, синтеза и сравнения, которыми школьник овладевает в процессе обучения в начальной школе.

В младшем школьном возрасте происходит интенсивное становление процессов памяти. Благодаря целенаправленной развивающей работе по овладению рациональными приёмами запоминания и воспроизведения слухоречевой информации мнемическая деятельность младшего школьника обретает черты произвольности и осмысленности.

### **Библиографический список**

1. Антошечкина Г.К., Литвинова А.Г., Верхотурова Н.Ю. Особенности слухоречевой памяти учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com> 2019. – № 5, Том 7/2019, No 5, Vol 7. <https://mur-nauki.com/issue-5-2019.html> URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/30PSMN519.pdf>
2. Рогов Е.И. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 448 с.
3. Михайлова В. С. Развитие слухового вида памяти у первоклассников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 10. С. 61–65.
4. Морева Г.И. Общая психология. Познавательные процессы: Учебное пособие. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2007. 661 с.

# ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

## EMOTIONAL AND PERSONAL WELL-BEING AS A RESEARCH PROBLEM IN PSYCHOLOGY

А.А. Арямов

A.A. Aryamov

Научный руководитель **Н.Ю. Верхотурова**,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры специальной психологии  
КГПУ им. В.П. Астафьева

Scientific adviser **N.Y. Verhoturova**,  
candidate of psychological sciences,  
docent at the special psychology department  
in Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

*Эмоциональное благополучие, психическое здоровье, эмоционально-личностное благополучие, эмоциональное состояние, психологическое здоровье.*

В работе рассмотрено понятие эмоционально-личностного благополучия. Проведён анализ литературных источников и научных работ по данной тематике. Результаты показывают, что необходимо продолжить изучение и работу в этом направлении, для более полного раскрытия проблематики эмоционально-личностного благополучия.

*Emotional well-being, mental health, emotional and personal well-being, emotional condition, psychological health.*

The paper considers the concept of emotional and personal well-being. The analysis of literary sources and scientific works on this topic is carried out. The results show that it is necessary to continue the study and work in this direction, for a more complete disclosure of the problems of emotional and personal well-being.

**П**роблема эмоционального благополучия личности в последнее время становится всё более актуальной. Это связано с тем, что от состояния эмоционального благополучия во многом зависит успешность человека во всех сферах жизнедеятельности, его соматическое и психическое здоровье. [1; 2].

Эмоциональное равновесие или гармония могут быть целью, которую человек пытается достичь в течение всей своей жизни. Стоит отметить, что её содержание может дополняться и видоизменяться на каждом возрастном этапе. Известно, что сейчас возросло число исследований в этой области (С.А. Водяха, Ю.Е. Водяха, 2018, Г.А. Глотова, 2018, Ю.Б. Григорова, 2019, Л.В. Карапетян, 2018), а это, в свою очередь, говорит о важности и необходимости изучения эмоционального комфорта для индивида на всех этапах его развития.

Эмоциональное благополучие и психологическое здоровье очень тесно связаны. Благополучие, это одна из важнейших характеристик, как психического,

так и психологического здоровья. Вообще же понятие «психологическое здоровье» ввела И. В. Дубровина [3]. Она полагала, что психологическое здоровье – это важная предпосылка полноценного становления и функционирования человека в процессе его индивидуального развития. Суть психологического здоровья состоит в адекватном становлении направленности личности, её самооценки, зоны притязаний, мотивационных структур; умении выстраивать конструктивные взаимоотношения с окружающими; ставить цели и добиваться их достижения. В свою очередь, на состояние психического здоровья также оказывает влияние эмоциональное благополучие личности. Оно характеризуется полным отсутствием аномальных психических состояний, а также успешной саморегуляцией человеческого поведения согласно условиям окружающей действительности. Рассмотрим определение понятия эмоционального благополучия представленного в современной отечественной и зарубежной психологии.

М. И. Лисина определяет эмоциональное благополучие как стабильное эмоционально-позитивное состояние личности, источником которого считается удовлетворение базовых потребностей данного возраста: как социальных, так и биологических. [4]

Г. Крайг считает эмоциональное благополучие психической составляющей психического здоровья, которая без сомнения, является главным фактором, определяющим качество жизни человека. От него во многом зависят, как личное счастье, профессиональные успехи, так и отношения с другими людьми, и все аспекты физического здоровья [5].

Эмоционально-личностное благополучие как целостное экзистенциальное переживание состояния гармонии между внутренним и внешним миром, возникающее в процессе жизни, деятельности и общения человека рассматривается в работах И.Н. Андреевой (2011), Н.Ю. Верхотуровой (2012), Л.В. Карапетян (2019) и других. В работах авторов феномен эмоционального благополучия определяется как ощущение уверенности, безопасности, которое ведет к гармоничному развитию личности, формированию у неё позитивного отношения к предметам окружающей действительности.

На сегодняшний день многие зарубежные исследования посвящены рассмотрению вопроса благополучия-неблагополучия (Gutierrezetal., 2005; Hayes, Joseph, 2003; Lucas, 2003; Lucas, Fujita, 2000). В нашей стране эти проблемы изучаются не менее активно. Результаты анализа зарубежных и отечественных исследований показывают, что «субъективное благополучие» в большей мере касается эмоциональной сферы человека, а «психологическое» характеризует его личностную сферу.

В нашем исследовании эмоционально-личностное благополучие рассматривается как единый конструкт, определяющий успешность человека во всех сферах его жизнедеятельности. Это позволяет интегрировать представления о «субъективном» (эмоциональном, гедонистическом) и «психологическом» (личностном, эвдемонистическом) благополучии, а также учесть влияние негативных факторов на переживание человеком внутреннего благополучия.

Таким образом, эмоциональное благополучие, это комфортное положительно-эмоциональное самочувствие личности, которое является основой взаимоотношений человека с окружающей его действительностью. Оно влияет на специфику внутренних переживаний индивида, на эмоционально-волевую и познавательную сферы личности, на способы переживания стрессовых ситуаций и способы взаимоотношения с окружающими.

### **Библиографический список**

1. Верхотурова Н.Ю. Эмоциональное реагирование: функции, компоненты, характеристики, проблемы и перспективы исследования // Вестник российского университета дружбы народов: научный журнал. Серия Психология и педагогика. Москва, 2012. № 1. С. 94—99.
2. Верхотурова Н.Ю. К проблеме определения структуры и механизмов эмоционального реагирования // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. Новосибирск, 2012. № 5. С. 150—154.
3. Дубровина, И.В. Возрастная и педагогическая психология / И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. М.: Академия, 2000.
4. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина. – М.: Воронеж, 1997.
5. Г. Крайг Психология развития. / СПб.: Питер, 2000.
6. Карапетян Л.В. Психологическая концепция эмоционально-личностного благополучия: автореферат диссертация на соискание учёной степени доктора психологических наук, Екатеринбург 2019 г.

# ИССЛЕДОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ПОДРОСТКОВ

## STUDY OF EDUCATIONAL MOTIVATION IN ADOLESCENTS

Н.С. Белкович

N.S. Belkovich

Научный руководитель **Н.Г. Иванова**,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры специальной психологии  
КГПУ им. В. П. Астафьева  
Scientific adviser **N.G. Ivanova**,  
candidate of psychological Sciences,  
associate Professor of special psychology department  
in Krasnoyarsk State Pedagogical University  
named after V.P. Astafiev

*Мотив, мотивация, учебная мотивация, школьники, подростки.*

В последнее время уделяется большое внимание теме мотивации обучающихся к учебной деятельности. Учебная мотивация является одним из главных критериев успешного обучения школьников. Низкая мотивационная деятельность является острой проблемой школьного образования. В статье даны анализы результатов исследования учебной мотивации 8 В класса МАОУ СШ № 150.

*Motive, motivation, educational motivation, schoolchildren, teenagers.*

Recently, much attention has been paid to the topic of motivating students to study. Learning motivation is one of the main criteria for successful learning of schoolchildren. Low motivational activity is an acute problem of school education. The article analyzes the results of the study of educational motivation of the 8th grade of Secondary School No. 150.

Учебная деятельность занимает большую часть жизни человека, от школьной скамьи до окончания высших учебных заведений. Учебная мотивация является ключевым понятием в процессе учения [4, с. 135].

Значимый вклад в изучение данной темы внесли такие учёные как Е.П. Ильин, Л.И. Божович, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Н.В. Калинина и др.

Несмотря на значительное снижение учебной мотивации в возрасте 14 – 16 лет, ряд исследователей утверждают, что учебная мотивация в пубертатном периоде всё же присутствует, но имеет свои физиологические, психологические и возрастные особенности [1;2;3;4].

Целью нашего исследования являлось изучение мотивации подростков.

Исследование проводилось на базе МАОУ СШ №150 на обучающихся 8В класса. В исследовании приняли участие 30 человек. Возраст испытуемых 14 – 15 лет.

Для изучения уровня учебной мотивации были использованы следующие методики: Методика «Направленность на приобретение знаний» Е. П. Ильина, Н. А. Курдюковой; Методика изучения мотивации обучения обучающихся

5–11 класса М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой; методика диагностики структуры учебной мотивации школьника М.В. Матюхиной.

Диагностика по методике М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой показала, что высокий уровень мотивации учения выявлен у 23% обучающихся; средний уровень отмечен в ответах 44% школьников; низкий уровень – 33% обучающихся.

Для определения дополнительных мотивов учения была использована методика М.В. Матюхиной. Анализ результатов показал, что в классе доминируют коммуникативные 75%, эмоциональные 72% и внешние (поощрение и наказание) 66% мотивы. Заметно значимыми являются внешние мотивы 43%. Познавательные мотивы составляют 38%; мотивы саморазвития 41%, позиция школьника 50%, достижения 49%.

Методика Е. П. Ильина, Н. А. Курдюковой показала направленность на приобретение знаний: так, низкий уровень имеют 30% испытуемых; средний уровень выявлен в ответах 50% школьников; высокий уровень выявлен у 20% подростков.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о преобладании среди испытуемых низкого и среднего уровней мотивации учения, что свидетельствует о необходимости разработки психокоррекционной программы, направленной на повышение уровня мотивации подростков.

### **Библиографический список**

1. Белкович Н.С., Иванова Н.Г. Теоретический обзор изучения проблемы мотивации к учебной деятельности у младших подростков. Психология и современный мир. Вып. 13. Субъект жизнедеятельности в современном обществе [Электронный ресурс]. Материалы заоч. Всерос. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (Архангельск, 23 апреля 2020 г.) / Сев. (Аркт.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова; [сост. и отв. ред. Е. В. Казакова]. – Электронные текстовые данные. – Архангельск: САФУ, 2020. – 433 с. С. 140-144.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. 249 с.
3. Зыль, А. И. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности подростков / А. И. Зыль // Психология и педагогика образования будущего: Материалы международной конференции студентов, магистрантов и аспирантов, Ярославль, 13 февраля – 25. 2017 года / Под. ред. Л.В. Байбородовой, Н.В. Нижегородцевой. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2017. С. 76-78.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Издательство: Питер, 2011. 512 с.

# ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ

## STUDY OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN THE STUDENT GROUP

А.А. Бовсуновская, С.В. Львова

A.A. Bovsunovskaya, S.V. Lvova

Научный руководитель **Н.Г. Иванова**,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры специальной психологии  
КГПУ им. В. П. Астафьева  
Scientific adviser **N.G. Ivanova**,  
candidate of psychological Sciences,  
associate Professor of special psychology department  
in Krasnoyarsk State Pedagogical University  
named after V.P. Astafiev

*Социально-психологический климат, коллектив, малая группа, межличностные отношения, микроклимат.*

В статье представлен теоретический обзор проблемы изучения социально-психологического климата. Представлены результаты исследования социально-психологического климата в студенческой группе.

*Socio-psychological climate, collective, small group, interpersonal relations, microclimate.*

The article presents a theoretical overview of the problem of studying the socio-psychological climate. The results of the study of socio-psychological climate in the student group are presented.

**П**роблема, рассматриваемая в данной статье актуальна тем, что социум и коллективы – неотъемлемая часть жизни почти любого человека. Начиная с дошкольного возраста и до зрелости, люди находятся в социальных группах. Сперва детский сад, затем школа, университет, работа – все это объединяет обширное понятие – коллектив. И самое основное, что его определяет – это, в первую очередь, его социально-психологический климат. Ведь именно опираясь на климат коллектива можно судить об условиях трудоспособности, удовлетворенности участников трудом и коллективом, о росте человека как индивидуальности и личности. Таким образом, проблема изучения социально-психологического климата актуальна.

Анализ психологической литературы по проблеме исследования показал, что социально-психологический климат давно привлекал внимание ученых.

Так, В.В. Бойко, А.Г. Ковалев и др. утверждают, что для определения психического состояния членов коллектива более подходит понятие «психологи-

ческий климат», а определение «социально-психологический климат» отражает отношения членов коллектива друг с другом как психологические условия жизнедеятельности. [1]

В целях изучения социально-психологического климата в коллективе нами было проведено исследование. В исследовании приняли участие 24 студента 1 курса Красноярского педагогического университета им. В.П. Астафьева по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» профиль «Специальная психология в образовательной и медицинской практике». Возраст испытуемых 18 – 23г.

Для исследования были выбраны методики: «Методика социально-психологической самооценки малой группы как коллектива Р.С. Немова»; методика «Определение индекса групповой сплоченности Сисшора»; тест «Пульсар».

По методике социально-психологической самооценки малой группы как коллектива Р.С. Немова нами получены результаты: наиболее выраженными показателями группы оказались «контактность» и «организованность», они выделены в ответах 16% испытуемых; менее выраженными «коллективизм», «информированность» и «ответственность» – 14%; показатели «сплоченность» и «ответственность» распределились поровну, по 13%. Полученные результаты свидетельствуют о том, что исследуемая группа находится на среднем уровне эталонности общности в восприятии ее членов.

По результатам теста «Пульсар» выявлено, что итоговый средний балл составил 8,5 и равен 70,8% от общего числа, что свидетельствует о достаточно зрелом уровне развития группы. Показатели методики распределены равномерно и находятся практически в одних границах.

Так, наиболее выраженными показателями оказались: «Активность», «сплоченность» и «референтность» (по 15%). Данные показатели характеризуют способность группы совершать общественно значимую деятельность. Группа отличается устойчивостью и единством межличностных взаимоотношений и взаимодействий. Членство в группе представляется для людей наиболее ценным и значимым.

«Направленность», «организованность» и «интегративность» распределились по 14%. Данные показатели характеризуют группу четким осознанием групповых целей, интересов, норм, способов и средств деятельности. В группе распределены роли и статусы, отмечается согласованность внутригрупповых процессов.

«Подготовленность к деятельности» равна 13%, что является самым низким показателем среди других шести и свидетельствует о степени готовности членов группы к решению поставленной задачи.

По методике «Определение индекса групповой сплоченности Сисшора» групповая сплоченность оценивается как «выше среднего» с показателем 13,3. (70%).

Таким образом, в результате проведенного исследования, мы выявили, что социально-психологический климат студенческой группы находится в пределах среднего уровня развития коллектива, что является нормой на стадии первичного объединения.

## Список литературы

1. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.И. Социально-психологический климат коллектива и личность. М.: Мысль. 1983, 207 с.
2. Виноградова Г.А. Теоретические основы формирования нравственно-психологического климата в профессионально-педагогических коллективах: дис. ... д.псих.н. СПб. 1998, 345 с.
3. Психология человека в современном мире. Личность и группа в условиях социальных изменений. Т. 5. / Под ред. А.Л. Журавлева, – М.: РАН, 2009. – 400 с.
4. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и коллектив. М.: Просвещение. 1990, 208 с.

# К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

## TO THE PROBLEM OF STUDYING THE EMOTIONAL COMPETENCES OF PSYCHOLOGY STUDENTS

Е.В. Ващенко

E.V. Vashchenko

Научный руководитель **Н.Ю. Верхотурова**,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры специальной психологии  
КГПУ им. В.П. Астафьева  
Scientific adviser **N.Y. Verhoturova**,  
candidate of psychological sciences,  
docent at the special psychology department  
in Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

*Компетентностный подход, эмоциональные компетенции, эмоциональная компетентность, студенты-психологи.*

В настоящее время одной из значимых проблем обучения студентов-психологов становится формирование эмоциональных компетенций как одного из компонентов эффективности будущей профессиональной деятельности.

*Competence approach, emotional competence, emotional competence, psychology students.*

Currently, one of the significant problems of teaching psychology students is the formation of emotional competencies as one of the components of the effectiveness of future professional activities.

Следствием внедрения компетентностного подхода в отечественное образование стала реорганизация оценки результата образования с понятий «образованность», «подготовленность» на понятия «компетенция» и «компетентность» обучающихся. В целях реализации процессов реформирования высшего образования появляются новые требования к профессиональной подготовке специалистов различных областей, в том числе и психологов. Психолог как специалист высокого уровня должен владеть не только теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками, но и специфическими компетенциями, позволяющими оказывать психологическую помощь людям в сложных жизненных ситуациях.

Существует проблема определения понятий «компетенция» и «компетентность», выделяют два подхода к их толкованию: отождествление и дифференциация данных понятий. Первый вариант трактовки можно встретить в Глоссарии

терминов Европейского фонда образования (1997), а также в исследованиях Л.Н. Болотова (2003), Н.Д. Никандрова и В.С. Леднева (2002) и др. Позицию самостоятельного существования понятий «компетентность» и «компетенция» разделяют А.В. Хуторской (2003), Ю.В. Фролов и Д.А. Махотин (2004), Ю.Г. Татур (2004), И.А. Зимняя (2013) и др. Согласно А.В. Хуторскому компетенция – это отчужденное социальное требование к подготовке обучающегося для его эффективной деятельности в определенной сфере. Компетентность, по мнению автора, это иное явление, а именно личностное качество [1].

Анализируя ФГОС ВО, регулирующий получение психологического высшего образования, а также анализируя учебные планы, основанные на стандартах высшего образования, можно сделать вывод, что независимо от уровня подготовки психологов (бакалавриат, магистратура и т.д.), эмоциональные компетенции не включаются в список необходимых. Развитие эмоциональной сферы, как ключевой компонент будущей профессиональной деятельности психолога, практически не рассматривается. В общекультурных компетенциях мы можем увидеть необходимость формирования готовности к саморазвитию и самореализации, профессиональные же компетенции включают в себя различные способности в научно-исследовательской, практической, педагогической и т.п. деятельности.

При этом большинство исследователей (А.К. Маркова, 1990; Т.В. Заморская, 2003; В.И. Стенькова, 2007; В.Л. Бозаджиев, 2009; С.В. Чеботарева, 2009; А.А. Костригин, 2014; Л.Ю. Гермогенова и С.Н. Унарова, 2016 и др.) при изучении профессиональных компетенций психологов, педагогов, педагогов-психологов рассматривают компоненты эмоциональной компетентности, включая их в различные виды или субкомпетенции профессиональной компетентности.

В настоящее время формируется тенденция к выделению и изучению эмоциональной компетентности как самостоятельной области исследования в рамках профессиональной компетентности психолога (И.К. Марковский, 2008; Е.К. Хакимова, 2014, 2017, 2018; Е.К. Баркова, 2016; И.Н. Козырская и Н.Д. Ботова, 2020 и др.). Е.К. Хакимова (2017) рассматривает эмоциональную компетентность, как один из компонентов профессиональной компетентности психолога, а именно как систему развивающихся способностей к саморегуляции и регуляции межличностных отношений с помощью понимания собственных эмоциональных состояний и эмоций других людей [2]. В своей работе «Содержание работы по формированию эмоциональной компетентности студентов – будущих педагогов-психологов» автор раскрывает образовательный потенциал некоторых учебных дисциплин («Введение в профессию», «Общие основы психологии» и т.д.), которые позволяют формировать эмоциональную компетентность студентов.

Таким образом, выявлено противоречие между необходимостью целенаправленного формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов и несоответствием образовательных стандартов подготовки будущих специалистов, при наличии различных психологических и психолого-педагогических исследований, раскрывающих важность данной проблемы.

## Библиографический список

1. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
2. Хакимова Е.К. Содержание работы по формированию эмоциональной компетентности студентов – будущих педагогов-психологов // Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта: материалы Междунар.науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20 дек. 2017 г.). Чебоксары: ИД «Среда», 2017. С. 43–47.
3. Дмитриев А.А., Верхотурова Н.Ю., Эмоциональное реагирование: феноменология, структурно-компонентный состав, проблемы и перспективы исследования // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. Новосибирск, 2018. № 3. С. 90–96.
4. Verkhoturova N.Y., Dmitriev A.A., Dmitrieva S.A. On the problem of relevance to develop emotionally competent behavior in children with intellectual disabilities. E3S Web of Conferences, 210, 18109 (2020).

# К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

## ON THE PROBLEM OF STUDYING COMMUNICATION SKILLS IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE

Х.В. Воробьева

H.V. Vorobyeva

Научный руководитель **Я.В. Бардецкая**,  
кандидат медицинских наук,  
доцент кафедры специальной психологии  
КГПУ им. В.П. Астафьева  
Scientific adviser **Ya.V. Bardetskaya**,  
candidate of science in medicine,  
docent at the special psychology department  
in Krasnoyarsk State Pedagogical University  
named after V.P. Astafiev

*Коммуникация, общение, развитие коммуникации.*

В статье рассмотрено место коммуникации и значение общения в психолого-педагогической литературе. Представлены определения понятий «коммуникация» и «общение», предложены различные мнения авторов по коммуникации в психолого-педагогической литературе.

*Communication, communication, teacher, communication development.*

The article considers the place of communication and the importance of communication in the professional activity of a teacher. The definitions of the concepts «communication» and «communication» are presented, and the ways of communication development are proposed.

**В** последнее время обширное распространение получил термин «коммуникация», в одном ряду с термином «общение». Коммуникация – это процесс обоюдного обмена информацией между партнерами по общению. Она подключает передачу и способ познаний, мыслей, воззрений, эмоций.

Общение же рассматривается как межличностное взаимодействие людей при обмене информацией. В дошкольной педагогике и психологии доминирует точка зрения М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, А.Г. Рузской, сообразно которой «общение» и «коммуникация» рассматриваются как синонимы.

Общение – это процесс установления контактов, а также это ключевое условие и ведущий метод жизни человека. В ходе всего процесса общения случается замена информации, ее восприятие и осознание контактирующими людьми, а еще обоюдное восприятие, осознание и оценка человека человеком.

Общение людей происходит с поддержкой вербальных и невербальных коммуникаций. По мнению Лисиной М.И., общение в деятельности педагогов, психологов, родителей выступает как: средство решения учебно-воспитательных задач;

средство, позволяющее вступать в контакт и разрешать конфликты, строить взаимодействие с ребенком; способ развития его коммуникативности со взрослыми и сверстниками [1].

Потребность в общении – одна из самых важных человеческих потребностей. Только в общении и в отношениях с другими людьми человек может почувствовать и понять самого себя, найти свое место в мире.

Общение – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [2; 3].

Коммуникативная сторона общения – процесс обмена информацией между людьми. Интерактивная сторона общения – одна из сторон общения обозначающая характеристику компонентов общения, связанных со взаимодействием людей, непосредственной организацией их совместной деятельности. Перцептивная сторона общения – одна из сторон общения включающая в себя процесс формирования образа другого человека, что достигается прочтением за физическими характеристиками человека его психологических свойств и особенностей его поведения.

Процесс общения начинается с наблюдения за собеседником, его внешностью, голосом, особенностями поведения и пр.

Исходя из этого, можно выделить три основные категории средств общения:

1. Экспрессивно – мимические средства общения (взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации).

2. Предметно – действенные средства общения (локомоторные и предметные движения; позы, используемые для целей общения; приближения, удаления, вручения предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контактов с взрослыми или стремление приближаться к нему, быть взятым на руки).

3. Речевые средства общения (высказывания, вопросы, ответы, реплики).

Эти категории средств общения появляются у ребенка в том порядке, в котором перечислены выше. Способность к общению определяется некоторыми особенностями личности, которые обеспечивают эффективность ее взаимодействия и совместимость с другими людьми. Способность к общению включает в себя 3 основных составляющих: мотивационную («Я хочу общаться»); когнитивную («Я знаю, как общаться»); поведенческую («Я умею общаться»).

Первая составляющая («область желания») включает в себя потребность в общении, которая и определяет желание ребенка вступать в контакт с окружающими. Дети, у которых оно отсутствует или недостаточно развито, замкнуты. Они стремятся большую часть времени проводить в одиночестве. Отсутствие потребности в общении лежит в основе серьезного заболевания – раннего детского аутизма. Вторая составляющая («область знания») – определяется тем, в какой степени ребенок имеет представление о нормах и правилах эффективного общения. Третья составляющая («область умений»). Она включает в себя умение

адресовать сообщения и привлечь к себе внимание собеседника, доброжелательность и аргументированность общения, умение заинтересовать собеседника своим мнением и принять его точку зрения, умение критично относиться к своему мнению, умение слушать, умение эмоционально сопереживать.

М.Г. Маркина разработала показатели коммуникативной готовности к школьному обучению и признаки их проявления, в качестве которых выделены коммуникативные умения:

1. Способность к конструктивному ведению диалога: умение слушать партнера и адекватно понимать смысл его высказывания; умение находить противоречия и слабые места в рассуждениях партнера и подвергать их конструктивному обсуждению; умение воплощать собственную мысль в форму логически стройного обобщающего суждения, доступного для восприятия окружающих.

2. Адекватность ориентировки в коммуникативном пространстве: умение конструировать образ «Я» на основе согласования собственных и чужих представлений о себе; умение создавать «образ партнера» по коммуникации; умение адекватно воспринимать сущность конкретного взаимодействия.

3. Компетентность в моделировании акта межличностного взаимодействия: умение находить тему и планировать ход предстоящего общения; умение проектировать адекватные средства общения и реализовывать их на практике; умение избегать возможные конфликты в общении и связанные с ними эмоционально-психологические напряжения [4].

По мнению Л.А. Дубиной, коммуникативные умения дошкольника включают: умение сотрудничать; умение воспринимать и понимать (перерабатывать информацию); слушать и слышать; говорить самому [5].

Таким образом, несмотря на всевозможные трактовки понятия «коммуникативные умения», встречающиеся в психолого-педагогической литературе, их сводит практическая направленность и директива на те или же другие составляющие общения: умение вовремя вступать в разговор и завершать его, применяя речевые обороты для установления контакта, поддерживать и завершать разговор, умение отвечать на вопросы, задавать вопросы в ходе диалога, выслушивать собеседника.

## Библиографический список

1. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
2. Бардецкая Я.В., Потылицина В.Ю. Влияние психофизиологических механизмов темперамента на функциональные системы и адаптационные возможности организма детей: монография. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018. – 172 с.
3. Леонтьев А.А. Психология общения [Текст]: 2-е изд., испр. И доп. / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
4. Истратова О.Н. Большая книга детского психолога [Текст]: психологический практикум / О.Н. Истратова, Г.А. Широкова, Т.В. Эксакусто; 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 568 с.
5. Дубина Л.А. Коммуникативная компетентность дошкольников [Текст]: сборник игр и упражнений / Л.А. Дубина. – М.: Книголюб, 2006. – 64 с.

# К ПРОБЛЕМЕ ВЛИЯНИЯ ПОВЫШЕННОГО УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ И ДЕПРЕССИИ НА ТЕЧЕНИЕ И ИСХОД БЕРЕМЕННОСТИ

TO THE PROBLEM OF THE INFLUENCE  
OF INCREASED LEVELS OF ANXIETY AND DEPRESSION  
ON THE COURSE AND OUTCOME OF PREGNANCY

О.Н. Герилевич

O.N. Gerilovich

Научный руководитель **Я.В. Бардецкая**,  
*кандидат медицинских наук,  
доцент кафедры специальной психологии  
КГПУ им. В.П. Астафьева*  
Scientific adviser **Ya.V. Bardetskaya**,  
*candidate of science in medicine,  
docent at the special psychology department  
in Krasnoyarsk State Pedagogical University  
named after V.P. Astafiev*

*Перинатальная психология, беременность, изменение психического состояния, депрессия, качество жизни, тревожность, течение беременности.*

**В данной статье рассматривается характер влияния повышенного уровня тревожности и депрессии на течение и исход беременности.**

*Perinatal psychology, pregnancy, changes in mental state, depression, quality of life, anxiety, course of pregnancy.*

**This article examines the nature of the influence of increased levels of anxiety and depression on the course and outcome of pregnancy.**

**В** наше время активно развивается такой раздел психологической науки, как перинатальная психология. Исследуется психологическое состояние женщин, как на этапе планирования беременности, так и уже ожидающих ребенка.

К беременности необходимо подходить комплексно, поддержка беременной женщины должна стать двусторонней – обеспечение безопасности матери и ребенка, осуществляемая врачом гинекологом и другими специалистами, и психологическая поддержка и помощь женщине и ее семье. Вопрос об изменении психологического состояния женщин в зависимости от срока беременности интересен и малоизучен.

И.Н. Земзюлина говорит о беременности как о качественно новом состоянии женского организма, сопровождаемом изменениями со стороны физиологии, психологии, подготовкой к новой социальной роли матери, изменением ценностей

и отношений с окружающими. Эмоциональное состояние в этот период нестабильно и динамично [1]. А.Г. Киселев, И.В. Вартанова, С.И. Знаменская, И.М. Максимова в своих исследованиях пришли к выводу, что его ухудшение наблюдается у женщин в первом и третьем триместрах беременности. Это объясняется тем, что в первом триместре женщина адаптируется к своему новому состоянию как психологическому (осознание того, что в ней развивается новая жизнь), так и физиологическому (многие беременные сталкиваются с такими проблемами как, например, токсикоз). Сложность третьего триместра обусловлена существенными физическими изменениями, тяжелым самочувствием, переживаниями за ребенка, предродовыми страхами. Второй триместр является наиболее благоприятным в плане психоэмоционального состояния, так как женщина к этому периоду уже успела адаптироваться, а физические изменения еще не настолько велики, чтобы доставлять ощутимый дискомфорт [2; 3].

Изменяющееся физическое состояние женщины неизбежно вызывает психологические изменения, в частности, меняется уровень тревожности и депрессии.

Современные исследования, изучающие роль психологических факторов в перинатальной практике, достаточно малочисленны, в связи с чем это направление требует тщательной разносторонней проработки. Однако многие работы, рассматривающие данный вопрос, свидетельствуют о том, что изменения психологического состояния приводят к отклонениям со стороны физического здоровья. Г.Г. Филиппова говорит о влиянии некоторых показателей эмоциональной сферы (тревога, возбудимость, состояние депрессивности, самочувствие, активность, настроение, эмоциональное напряжение, уверенность, агрессия, ощущение чувства одиночества, фрустрации) на формирование чувства материнства [4].

А.Г. Киселев, И.В. Вартанова, С.И. Знаменская, И.М. Максимова утверждают, что психоэмоциональное состояние беременной может оказывать влияние на выбор стратегии родоразрешения, в том числе такие факторы, как повышенный уровень депрессии и тревоги (может быть вызван страхом боли, осложнениями процесса родов, их исхода и др.) у беременных по сравнению с небеременными [5].

И.А. Колесников занимался изучением невротических депрессивных расстройств и семейного функционирования у беременных женщин. Им было установлено, что невротические депрессивные расстройства развиваются у женщин в период беременности в 8,2% случаев и основными синдромами являются: тревожно-депрессивный, депрессивный, депрессивный с явлениями навязчивости.

Для беременных с подобными расстройствами характерны недоверчивость, самокритичность и замкнутость, склонность к скрыванию отрицательных эмоций, потребность в эмоциональной близости и поддержке. Отношения с родителями оцениваются как неудовлетворительные. Эти женщины реже, чем здоровые, удовлетворены функционированием собственной семьи, с одной стороны – им хочется в большей степени принимать участие в решении семейных проблем и контролировать, с другой – отмечается стремление к делегированию своих обязанностей по дому другим членам семьи и снижение собственной ответственности [6].

Данные имеющихся исследований свидетельствуют, что уровень тревожности (как ситуативной, так и личностной) у женщин влияет на возникновение осложнений в течение беременности и родов.

Факт возникновения осложнений в период вынашивания ребенка, недовольства межличностными отношениями беременных женщин с повышенным некоторыми принимаемых ими решений дает основание утверждать, что данный вопрос должен рассматриваться и изучаться специалистами различных научных областей (медицина, социология, психология) [7]. Для предупреждения возникновения подобных проблем необходима психопрофилактическая, психодиагностическая и психокоррекционная работа с будущими матерями, а это возможно при условии наличия психологов в организациях, занимающихся беременными женщинами.

### **Библиографический список**

1. Земзюлина И.Н. Переживание беременности жизненного пути личности принятия новой социальной роли – роли матери автореф. дисс. канд. псих. наук., Курск, 2009. 26 с.
2. Знаменская С.И. состояний беременных женщин средствами физических упражнений. СПб.: Питер, 2007. 216 с
3. Киселева А.Г., Варганова И.В., Знаменская С.И., Максимова И.М. Особенности психоэмоционального состояния беременных и его динамика в зависимости от срока гестации // Тольяттинский медицинский консилиум. 2011 № 3-4.
4. Филиппова Г.Г. Психология материнства: учебное пособие. М.: Издательство института психотерапии, 2002. 228 с.
5. Гацаева Л.Т. Особенности течения беременности, родов и послеродового периода на фоне смешанных тревожных и депрессивных расстройств в условиях социально-экономической нестабильности: дисс. канд. мед. наук. М., 2011. 165 с.
6. Колесников И.А. Невротические депрессивные расстройства и семейное функционирование у беременных женщин (в связи с задачами психотерапии): дисс. канд. мед. наук., Санкт-Петербург, 2010. 161 с.
7. Бардецкая Я.В., Потылицина В.Ю. Психология и психофизиология стресса: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2020. 208 с.

# ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## FEATURES OF THE MANIFESTATION OF SCHOOL ANXIETY IN PRIMARY SCHOOL AGE STUDENTS

П.В. Грехова

P.V. Grehova

Научный руководитель **Н.Г. Иванова**,  
доцент кафедры специальной психологии  
и кафедры педагогики и управления образованием  
КГПУ им. В.П. Астафьева  
Scientific adviser **N.G. Ivanova**,  
Associate Professor of the Department of Special Psychology  
and the Department of Pedagogy and Education Management  
of the KSPU named after V.P. Astafyev

*Тревожность, младший школьник, невротические привычки.*

В статье представлен анализ литературы по проблеме изучения школьной тревожности в психологии. Выделены и описаны особенности проявления школьной тревожности у детей младшего школьного возраста.

*Anxiety, junior schoolboy, neurotic habits.*

The article presents an analysis of the literature on the problem of studying school anxiety in psychology. The characteristics of school anxiety in children of primary school age are highlighted and described.

**Т**ревожность является наиболее распространенным феноменом психического развития, который встречается в школьной практике. Анализ существующей теории и практики показал, что от степени проявления тревожности во многом зависит успешность обучения младшего школьника. А это значит, что ребенок с высоким уровнем тревожности будет отличаться от своих сверстников, за счет чего процесс социализации в начальных классах будет усложнен [1].

Образовательное учреждение является одним из важных факторов в становлении личности ребенка. Одновременно с семьей, школа разделяет главную роль – воспитание школьника. У младшего школьника возникает новая внутренняя позиция, в связи с чем ребенок может проявлять как школьную, так и личностную тревогу, связанную с адаптацией в школе, классе, а также с появлением новых типов общения, например, со взрослым.

В тех случаях, когда важнейшие потребности ребенка, отражающие позицию школьника, не удовлетворены, он может начать испытывать стабильное эмоциональное неблагополучие, которое может выражаться в ожидании

неуспеха в школе, не очень хорошего отношения к себе со стороны учителей и сверстников, в боязни школы, нежелании посещать ее [2].

Проявление школьной тревожности может заключаться в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в ожидании плохой оценки учителя, вследствие чего, у учащегося может возникать низкая самооценка, страхи и др. Тревожные дети достаточно сильно чувствительны к своим неудачам, нередко они резко реагируют на них. Принято считать, что школьная тревожность является более мягкой формой проявления эмоциональной нестабильности ребенка [2].

Известными авторами Е. К. Лютовой, Г. Б. Мониной были выделены поведенческие признаки проявления тревоги у детей с высоким уровнем тревожности: ребенок крутит в руках разные предметы, стучит пальцами по парте, грызет ногти, теребит волосы. Это происходит, потому что так детям легче справиться с тревожной ситуацией и успокоить самого себя [3].

Распознать тревожных детей может помочь рисование. Их рисунки отличаются сильным нажимом, множественной штриховкой и маленькими размерами изображения. Нередко такие дети акцентируют внимание на мелкие детали [3].

В.В.Зеньковский и И.В. Имедадзе выделяют следующие общие возрастные своеобразные формы поведения тревожных детей: нежелание посещать школу из-за того, что ребенок, находясь там, испытывает некий дискомфорт, вследствие чего, мотивация ходить в школу резко падает; ухудшение соматического состояния школьника. Такие дети чаще всего болеют, зачастую у них беспричинно может проявляться головная боль или боль в животе; отказ от выполнения заданий, это связано с низкой самооценкой ребенка; сниженная концентрация внимания на уроках; раздражительность и агрессивность. Так дети пытаются спрятать свои переживания; потеря контроля над физиологическими функциями во время стрессогенной ситуации [4; 5].

Так же, тревожность может проявляться в виде невротических привычек (грызть ногти, теребить волосы, перебирать рукав одежды, производить какие – либо манипуляции с различными предметами). Так же ребенок с повышенной школьной тревожностью может иметь проблемы с самооценкой – неуверенность в себе, страх не принятия в коллективе; проблемы с мышечным напряжением, которое проявляется в виде скованности и физической напряженности.

Мы пришли к выводу, что источником школьной тревожности у учащихся может являться любое нарушение его взаимоотношения с окружающими людьми, например: чувство неуверенности в себе по отношению к окружающей среде, внутренний конфликт, страх школы, семейный конфликт, соматические заболевания, которые нередко сопровождают жизнь ребенка и, в свою очередь, оставляют за собой след беспокойства и тревожности.

Тревожность не всегда необходимо рассматривать как неблагоприятное состояние, потому как она тесно связана с учебным процессом.

## Библиографический список

1. Гува Л.А., Иванова Н.Г. Исследование тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Психология и современный мир. Вып. 13. Субъект жизнедеятельности в современном обществе [Электронный ресурс]. Материалы заоч. Всерос. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (Архангельск, 23 апреля 2020 г.) / Сев. (Аркт.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова; [сост. и отв. ред. Е. В. Казакова]. – Электронные текстовые данные. – Архангельск: САФУ, 2020. – 433 с. С.15-18
2. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. Санкт-Петербург. 2007. 192 с.
3. Лютова Е. К., Монина Г. Б. Шпаргалка для родителей: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. Санкт-Петербург: изд-во Речь, 2007. 136 Зеньковский В. В. Психология детства. Москва, 2012. 348 с.
4. Имедадзе И. В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте // Психологические исследования. Москва, 1996. С. 49-57.

# СТАНОВЛЕНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

## ESTABLISHMENT OF RANDOM ATTENTION IN PRIMARY SCHOOL AGE

Е.Э. Дудакова

E.E. Dudakova

Научный руководитель **Н.Ю. Верхотурова**,  
доцент кафедры специальной психологии,  
кандидат психологических наук  
Scientific supervisor **N.Yu. Verkhoturova**

*Внимание, произвольное внимание, младшие школьники, становление, особенности развития.*

В статье анализируется понятие произвольного внимания, его сущность и механизм с позиции ранних и современных исследований. Приводится краткий обзор научной литературы по проблеме становления и развития произвольного внимания в период младшего школьного возраста во взаимосвязи с основными возрастными особенностями данного этапа.

*Attention, voluntary attention, junior schoolchildren, formation, developmental features.*

The article analyzes the concept of voluntary attention, its essence and mechanism from the perspective of early and modern research. A brief review of the scientific literature on the formation and development of voluntary attention during primary school age in relation to the main age characteristics of this stage is given.

**И**зучение проблемы становления и развития произвольного внимания в период младшего школьного возраста приобретает все большую актуальность, поскольку именно произвольность внимания в определенной степени определяет успешность школьного обучения. П.Я. Гальперин в своих исследованиях подчеркивает, что механизм произвольного внимания представляет собой сокращенную форму контроля за действием, которая последовательно развивается на основании подготовленного плана с помощью установленных критериев [1].

По мнению ряда современных исследователей (А.С. Крамаренко, М.Е. Клименко, Д. А. Кураева) произвольное внимание является волевым, активным, преднамеренным и возникает как правило в ситуации необходимости достижения какой-либо цели [2]. Следовательно, произвольное внимание всегда связано с проявлением волевых усилий, определяющих направленность достижения цели определенной деятельности. [3].

Произвольное внимание начинает формироваться в период старшего дошкольного возраста, а его становление активно осуществляется к концу младшего

школьного возраста [4]. На этапе младшего школьного возраста ведущей деятельностью ребенка становится учеба, в связи с чем создаются более благоприятные условия для развития и формирования произвольного внимания. Как отмечает Л.С. Выготский, формирование произвольной регуляции учебной деятельности на этапе младшего школьного возраста обусловлено в большей степени активным развитием когнитивных процессов, определяющим переход на более высокий уровень усвоения знаний, навыков, умений, а также обогащение опыта социального взаимодействия [4; 5].

Несмотря на это, возрастными особенностями развития произвольного внимания младших школьников являются его сравнительная слабость и небольшая устойчивость, учащимся первых и вторых классов зачастую трудно длительно сосредоточиваться на работе, в особенности если она является для них неинтересной и однообразной [4; 5]. Сабанин П.В. также отмечает неспособность долго концентрировать свое внимание на определенных предметах и объектах, что является отличительной особенностью данного возраста. Автор указывает, что косвенным показателем развития произвольного внимания младшего школьника могут выступать продуктивность и качество выполняемой учебной работы, поскольку именно произвольное внимание в достаточной степени коррелирует с общей и умственной работоспособностью [6]. Так, произвольное внимание младшего школьника проявляется преимущественно в деятельности, направляется и корректируется ее целями, ориентируя учащегося на ее конечный результат.

Исследователи подчеркивают, что к концу обучения в начальной школе такие свойства произвольного внимания, как объем, устойчивость, переключаемость и концентрация у детей почти такие же, как у взрослого человека. Благодаря развитию свойств произвольного внимания у учащихся формируется способность достаточно долго сохранять и выполнять произвольно заданную программу действий или операций [6; 7].

Таким образом, проведенный нами анализ научной литературы позволил установить, что произвольное внимание младших школьников формируется наряду с развитием у ребенка волевых качеств и находится в тесном взаимодействии с его общим когнитивным развитием. На начальном этапе младшего школьного возраста произвольное внимание ребенка характеризуется еще относительной слабостью и неустойчивостью. В свою очередь, к концу периода младшего школьного возраста приобретает черты произвольного, опосредованного, управляемого и контролируемого со стороны ребёнка процесса.

### **Библиографический список**

1. Гальперин, П.Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. Москва: Издательство Московского университета, 1974. – 99 с.
2. Крамаренко А.С., Клименко М.Е., Кураева Д. А. Сущность понятия «внимание»: виды, критерии, свойства // Вопросы науки и образования, №. 29 (41), 2018, с. 136–138.
3. Добрынин, Н. Ф. О селективности и динамике внимания / Н.Ф. Добрынин // Вопросы психологии. 2010. №3. С. 12–23.

4. Bardetskaya Y.V., Verkhoturova N.Yu., Abdulkin V.V. Correlates of temperamental features, adaptive responses and conditions in junior schoolchildren. 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2016. Section Psychology and Psychiatry. – Albena, Bulgaria (2016): 117–122.
5. Verkhoturova N.Yu., Abdulkin V.V. Characteristic and specifics of the modelling method in emotional responsivity correction of the pupils with the intellectual development disorders. 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2016. Section Psychology and Psychiatry. – Albena, Bulgaria (2016): 623–632.
6. Сабанин П.В. Роль произвольного внимания в умственной деятельности младшего школьника // Наука. Мысль: электронный периодический журнал, №. 7, 2014, С. 43–51.
7. Оконешникова А.В., Чапогир Л.С. Особенности внимания младших школьников и пути развития их произвольного внимания // European research, №. 1 (12), 2016, с. 108–111.

# ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

В.В. Ипатова

V.V. Ipatova

Научный руководитель **Н.Г. Иванова**,  
доцент кафедры специальной психологии  
и кафедры педагогики и управления образованием  
КГПУ им. В.П. Астафьева

Scientific adviser **N.G. Ivanova**,  
Associate Professor of the Department of Special Psychology  
and the Department of Pedagogy and Education Management  
of the KSPU named after V.P. Astafyev

*Коммуникация, коммуникативные умения, общительность, психологическая программа, методы формирования.*

Статья включает в себя результаты исследования, целью которого являлось формирование коммуникативных умений у младших школьников. В результате исследования выявлена положительная динамика в формировании коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста, что свидетельствует об эффективности психокоррекционной программы.

*Communication, communication skills, sociability, psychological program, methods of formation.*  
The article includes the results of a study aimed at the formation of communication skills in primary school children. The study revealed a positive trend in the formation of communication skills in primary school children, which indicates the effectiveness of the psychocorrection program.

**Н**а современном этапе развития социальных отношений формирование коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста является одной из важных и актуальных проблем системы образования. Освоение элементов коммуникативной культуры в данном возрасте связано с требованиями, предъявляемыми к обучающемуся ФГОС НОО, а также с общими задачами демократизации и гуманизации образования [1].

Практика показывает, что большинство детей младшего школьного возраста имеют низкий уровень коммуникативных умений, что отражается на их успеваемости, на общении, в целом. Вышеуказанные положения подтверждаются исследованиями в этой области таких ученых как В.С. Мухина, А.В. Мудрик, Е.О. Смирнова и др.

С целью формирования коммуникативных умений у младших школьников нами было проведено исследование, разработана и апробирована психокоррек-

ционная программа формирования коммуникативных умений младших школьников. База исследования – МАОУ СШ №151 г. Красноярск. Выборка исследования – 44 обучающихся 2-х классов в возрасте 8-9 лет.

Для исследования уровня сформированности коммуникативных умений нами были использованы методики: методика М.В. Гамезо и Л.М. Орловой «Изучение общительности как характеристики личности», методика М.И. Рожкова «Диагностика изучения сформированности коммуникации как общения у младших школьников», методика Р.В. Овчарова «Ковер».

В результате констатирующего исследования мы пришли к выводу, что у большинства младших школьников не сформированы коммуникативные умения, что выражается в низком уровне общительности, контактности. У детей выражены потребность в общении, эмпатии. Кроме этого, практически отсутствуют способности понимать другого человека, отмечается несформированность умения пользоваться средствами общения.

С целью формирования коммуникативных умений у данной группы испытуемых, нами была разработана психокоррекционная программа, включающая в себя комплекс психологических упражнений и игр.

Цель программы: формирование коммуникативных умений детей младшего школьного возраста. Задачи программы:

1. Формирование умения вступать в процесс общения.
2. Формирование умения соотносить средства вербального и невербального общения.
3. Формирование умения слушать, высказывать свое мнение.
4. Формирование умения сотрудничать, работать в группе.
5. Развитие эмпатии.
6. Развитие рефлексии (умение оценить себя и других критически).

После реализации психокоррекционной программы нами была проведена повторная диагностика сформированности коммуникативных умений у младших школьников.

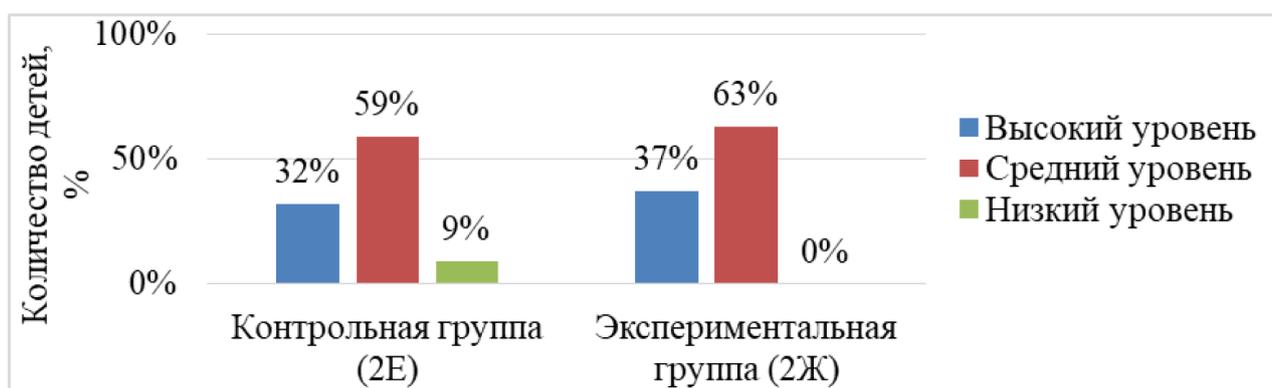


Рис. 1. Результаты исследования коммуникативных умений у младших школьников

В результате контрольного этапа эксперимента нами была отмечена положительная динамика в формировании коммуникативных навыков у младших

школьников. Дети стали более общительны. Без трудностей вступают в контакт. В отношении с партнерами по общению демонстрируют понимание, заинтересованность в собеседнике.

Проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, что разработанная нами психокоррекционная программа по формированию коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста оказалась эффективной.

### **Библиографический список**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373) [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://clck.ru/MuERn> (дата обращения: 05.04.2021).
2. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками. М.: Академия, 2000. 160 с.
3. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. М.: Сфера, 2002. 510 с.

# ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

## STUDY OF THE PROBLEM OF EMOTIONAL REGULATION OF BEHAVIOR IN PSYCHOLOGY

О.П. Лаврентьева

O.P. Lavrentieva

Научный руководитель **Н.Ю. Верхотурова**,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры специальной психологии КГПУ им. В. П. Астафьева  
Scientific adviser **N.U. Verkhoturova**,  
associate professor, candidate of psychology  
at the department of Special psychology  
in Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

*Эмоции, эмоциональная регуляция поведения, эмоции и интеллект.*

В статье представлен краткий теоретический обзор литературы по проблеме изучения эмоциональной регуляции поведения в психологии.

*Emotions, emotional regulation of behavior, emotions and intelligence.*

The article presents a brief theoretical review of the literature on the problem of studying the emotional regulation of behavior in psychology.

**Н**а протяжении многих лет отечественными и зарубежными учеными уделялось особое внимание эмоциональной сфере личности. Об эмоциях и их роли в жизни человека много написано в художественной и научной литературе. [1] Во все времена проблема изучения эмоций вызывала у исследователей большой интерес. Эмоциональная сфера проходит длинный путь развития – от примитивной чувственной, аффективной реакции у животных к высшим чувствам человека.

В исследованиях отечественных и зарубежных авторов «эмоция» (от лат. *emovere* – возбуждать, волновать) обычно понимается как переживание, душевное волнение. С давних времён и до современности исследование эмоциональных процессов не перестаёт быть одной из центральных проблем психологической науки. [2] Любая из существующих психологических школ так или иначе занималась изучением эмоций человека и занималась разработкой своей собственной концепции формирования и развития эмоциональных состояний.

Несмотря на неугасаемый интерес отечественных и зарубежных психологов к изучению эмоций человека многие вопросы остаются практически неизученными и требуют последующей разработки. К. Изард указывает, что источником недостатков в исследовании эмоций является их разрозненность и отсутствие

комплексного подхода. Разные авторы исследуют в эмоциях отдельные компоненты и не рассматривают их во взаимодействии друг с другом. [3]

Великим ученым, философом Аристотелем эмоции рассматривались как особый вид познания, выполняющие побудительную функцию. Ч. Дарвин рассматривал эмоции с точки зрения физиологических проявлений. По его мнению, эмоции появились в процессе эволюции живых существ как жизненно важные приспособительные механизмы, способствующие адаптации организма к условиям и ситуациям жизни.

Согласно теории, Джеймса – Ланге, возникновение эмоций обусловлено внешними воздействиями, приводящими к физиологическим сдвигам в организме. Р. У. Липер и М. Мейер одними из первых высказались о важной роли эмоций в поведении людей. М. Мейер утверждал, что эмоции являются одним из ключевых факторов в тех изменениях поведения или его результатов, которые мы называем «научением». Эмоции являются отражением окружающего мира и в соответствии с этим реализуют наше поведение.

Проблема регуляции поведения человека в последнее время привлекает все большее внимание исследователей. Особое значение ей придается в психологии эмоций, где возникает вопрос о регуляции, контроле и управлении собственным эмоциональным реагированием и окружающих людей. [4]

В отечественной и зарубежной психологии имеются различные подходы к пониманию понятия «эмоциональной регуляции поведения». Согласно В. А. Журову, «эмоциональная регуляция поведения» – это способность или умение контролировать собственные эмоции социально приемлемыми способами. Р. Томпсон формулирует несколько иное определение. Под «эмоциональной регуляцией» он понимает целенаправленный процесс, задача которого состоит в регулировании интенсивности, продолжительности и типа переживаемых эмоций. По мнению ученого эмоциональная регуляция состоит из внешних и внутренних процессов, ответственных за мониторинг, оценивание и модификацию эмоциональной реакции, особенно их интенсивных, временных характеристик для достижения целей. [5]

Исследуя проблему регуляции поведения, Аристотель пришел к выводу, что возможна двойная регуляция – как эмоциями, так и разумом. Американский психолог К. Изард, автор теории дифференциальных эмоций отмечал, что эмоциональная система редко функционирует независимо от других систем. Обобщив множество теорий и рассмотрев эмоции с позиций разных аспектов, ученый рассматривал эмоциональную регуляцию поведения во взаимодействии эмоций с когнитивными процессами и поведением.

Р. Декарт рассматривал роль эмоций в управлении познавательной деятельностью, он отмечал роль «страсти» сохраняются в запоминании. В своих исследованиях К. Изард указывал, что эмоция – это нечто, что переживается как чувство, которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия. Он считал, что каждый аспект данного определения чрезвычайно важен для понимания природы эмоции. [3]

Впервые в отечественной психологии идею о том, что эмоциональная и познавательная сферы психики неразрывно связаны и о необходимости их исследования в единстве, сформулировал Л. С. Выготский. Он писал, что: «Всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень аффекта». [5]

С. Л. Рубинштейн придерживался сходной позиции единства аффекта и интеллекта: «Эмоции человека представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, так же как познавательные процессы обычно образуют единство интеллектуального и эмоционального». [6, с. 552]

Несмотря на имеющиеся публикации и большой вклад ученых в изучении эмоциональной сферы личности, многие вопросы остаются мало изученными и требуют последующей разработки как для теории, так и психологической практики.

### **Библиографический список**

1. Верхотурова Н.Ю. К проблеме генезиса эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. Новосибирск, 2011. № 8. С. 264—271.
2. Верхотурова Н.Ю. Эмоциональное реагирование: функции, компоненты, характеристики, проблемы и перспективы исследования // Вестник российского университета дружбы народов: научный журнал. Серия Психология и педагогика. Москва, 2012. № 1. С. 94–99.
3. Изард К. Э. Эмоции человека. М.: Издво МГУ, 1980. 440 с.
4. Верхотурова Н.Ю. К проблеме определения структуры и механизмов эмоционального реагирования // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. Новосибирск, 2012. № 5. С. 150—154.
5. Выготский, Л. С. Учение об эмоциях. Собр. соч. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 90–318.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. 720с

# ПСИХОЛОГИЯ ВНИМАНИЯ: ВИДЫ, СВОЙСТВА, ФУНКЦИИ, ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

## PSYCHOLOGY OF ATTENTION: TYPES, PROPERTIES, FUNCTIONS, MAIN CHARACTERISTICS

А.Г. Литвинова

A.G. Litvinova

Научный руководитель **Н.Ю. Верхотурова**,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры специальной психологии КГПУ им. В. П. Астафьева  
Scientific adviser **N.U. Verkhoturova**,  
associate professor, candidate of psychology  
at the department of Special psychology  
in Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

*Внимание, функции и свойства внимания, виды внимания, основные характеристики внимания, онтогенез внимания.*

Проблема внимания в различных областях науки является одной из актуальных и недостаточно разработанных, поскольку в настоящее время нет единого представления относительно феноменологической сущности данного психического явления. В работе рассмотрены виды, функции, характеристики, свойства внимания. На основании анализа существующих научных подходов, обосновывается необходимость в разработке комплексных исследований, посвященных целостному многомерному изучению внимания.

*Attention, functions and properties of attention, types of attention, main characteristics of attention, ontogenesis of attention.*

The problem of attention in various fields of science is one of the most urgent and insufficiently developed, since at present there is no single idea of the phenomenological essence of this mental phenomenon. The article examines the types, functions, characteristics and properties of attention based on the analysis of existing scientific approaches, justifies the need to develop comprehensive studies devoted to the holistic multidimensional study of attention.

**В**нимание – одна из важнейших высших психических функций, от уровня развития которой зависит вся психическая деятельность в целом. На сегодняшний день в науке нет единого понимания относительно феноменологической сущности понятия внимания, критериев и параметров оценки развития данного психического явления. Основные трудности, с которыми сталкивались психологи, заключаются в том, что исследователи никак не могли прийти к единому мнению относительно первичного эффекта или продукта внимания. Определяя важную роль внимания как познавательного процесса в общей психической деятельности человека и раскрывая его самостоятельное значение, А.Н. Леонтьев (1958), П.Я. Гальперин (1958) полагают, что внимание представляет собой вполне независимое психическое состояние человека, специфический внутренний процесс, имеющий свои особенности протекания. [1, с. 204]

Л.С. Выготский (1982) указывает, что «внимание в чистом виде не наблюдается, это субъективное переживание, связанное с выделением одного объекта из ряда других; оно связано с сенсорной установкой, способствующей лучшему восприятию, и с моторной, способствующей лучшему ответу». [2, с. 12]

В психологии накоплено большое разнообразие классификаций внимания. Наиболее традиционной является классификация по признаку произвольности: непроизвольное, произвольное, послепроизвольное. Наиболее простым, генетически обусловленным и пассивным по своей природе, является *непроизвольное* внимание. Оно возникает независимо от воли и желания человека. [3, 172]

Среди актуальных теорий развития внимания наибольший научный интерес составляют: концепция внимания Т.Рибо, доктрина П.Я. Гальперина, теория А. А. Ухтомского. В них отражены основные механизмы привлечения и развития внимания, факторы влияющие на уровень развития отдельных свойств произвольного внимания.

В работах отечественных и зарубежных психологов (С.Л. Рубинштейна, 2007; А.Н. Леонтьева, 1985; Н.Ф. Гонаболина, 1972; А.В. Петровского, 2002 и др.) отмечается, что внимание характеризуется качественными проявлениями, которые принято называть свойствами внимания. К ним относятся: *объем, устойчивость, концентрация, распределение, переключение*. По мнению современных исследователей свойства произвольного внимания можно рассматривать в качестве объективных параметров оценки уровня развития данного психического процесса.

Характеризуя внимание как сложное психическое явление, Ю.Б. Дормашев (2002), определяет следующие *функции внимания*: отбор значимой информации и игнорировании другой – несущественной, создающей побочные воздействия. Ученый также выделяет функцию удержания деятельности (сохранение в сознании образов, определенного предметного содержания) до тех пор, пока не завершится акт поведения и не будет достигнута цель. [1, 172]

Таким образом, внимание представляет один из важнейших психических процессов, от которого во многом зависит продуктивность всей психической деятельности. Изучение внимания представляет одно из перспективных направлений в современных научных исследованиях.

### **Библиографический список**

1. Верхотурова Н.Ю., Литвинова А.Г., Антошечкина Г.К. Особенности произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2019 Т. 8. № 5А. С. 203–213.
2. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте / Хрестоматия по вниманию / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузыря. – Москва.: МГУ, 1976. С.113–129.
3. Ахметова З.А. Внимание как проблемное поле психологии. // Вестник КРСУ.2018. № 1. С. 169–173.
4. Bardetskaya Y.V., Verkhoturova N.Yu., Abdulkin V.V. Correlates of temperamental features, adaptive responses and conditions in junior schoolchildren. 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2016. Section Psychology and Psychiatry. – Albena, Bulgaria (2016): 117–122.
5. Verkhoturova N. Yu., Abdulkin V.V. Characteristic and specifics of the modelling method in emotional responsivity correction of the pupils with the intellectual development disorders. 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2016. Section Psychology and Psychiatry. – Albena, Bulgaria (2016): 623–632.

# К ПРОБЛЕМЕ ВЛИЯНИЯ НАРУШЕНИЙ ПРИВЯЗАННОСТИ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ НА РАЗВИТИЕ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ВЗРОСЛЫХ

## ON THE PROBLEM OF THE INFLUENCE OF ATTACHMENT DISORDERS IN CHILD-PARENT RELATIONSHIPS ON THE DEVELOPMENT OF DRUG ADDICTION IN ADULTS

Н.А. Никишина

N.A. Nikishina

Научный руководитель **Я.В. Бардецкая**,  
кандидат медицинских наук,  
доцент кафедры специальной психологии  
КГПУ им. В.П. Астафьева  
Scientific adviser **Ya.V. Bardetskaya**,  
candidate of science in medicine,  
docent at the special psychology department  
in Krasnoyarsk State Pedagogical University  
named after V.P. Astafiev

*Привязанность, теория привязанности, аддикция, дезадаптивная схема, наркозависимость.*

В статье рассмотрен механизм влияния нарушений привязанности в детско-родительских отношениях на развитие наркозависимости. Представлены понятия «привязанность», «теория привязанности», «аддиктивное расстройство».

*Attachment, attachment theory, addiction, deviant behavior, drug addiction.*

The article considers the mechanism of influence of attachment disorders in child-parent relationships on the development of drug addiction. The concepts of «attachment», «attachment theory», and «addictive disorder» are presented.

**Ф**ормируя понятийный аппарат своей теории, Джон Боулби определял привязанность как «поиск и установление тесной эмоциональной близости с другим человеком», при этом поведение привязанности направлено на достижение и сохранение этой эмоциональной близости. Данная поведенческая система свойственна человеку с рождения [1, с. 47-48].

При этом в функционировании системы привязанности определяются следующие различия (в зависимости от доступности объекта привязанности):

1. Если в период потребности в них объекты привязанности доступны, восприимчивы к сигналам о нужде в близости и поддержке – создается чувство стабильной, надежной и безопасной привязанности, что формирует позитивный психический образ себя и других;

2. Если же объекты привязанности не доступны и не восприимчивы к сигналам о нужде в близости и поддержке – то реализуемая потребность в близости не приводит к ослаблению напряжения и тревоги, чувство безопасности оказывается подорванным, что формирует негативные модели себя и других, что усиливает вероятность появления в будущем эмоционально-психологических проблем и дезадаптации.

Если рассматривать привязанность у взрослых людей, то следует заметить, что сам автор теории высказывал гипотезу, что нарушения привязанности в детстве способствуют формированию негативной рабочей модели «Я – Другой», что вызывает искажения в восприятии себя и других и провоцируют различные трудности в социальных контактах человека с другими людьми [2, с. 21].

В целом, теория привязанности, в которой рассмотрена способность формировать и удерживать длительные близкие отношения, распространяется практически на весь онтогенез. Качество же привязанности в раннем возрасте может непосредственно влиять на последующие успехи человека, особенности формирования им ключевых отношений, а также на возможности развития различных форм девиантного, деликвентного и аддиктивного поведения.

Вместе с развитием привязанности у ребенка формируются реакции поведения на то, как откликается объект привязанности на его возникшие желания. Эти реакции называются ранними дезадаптивными схемами, основной чертой которых являются болезненные эмоциональные переживания и тревожность. И чтобы не допустить возникновение и проживание этих эмоциональных переживаний, у человека активируются копинг стратегии или уход в зависимость (аддикцию), т.к. наркотические вещества помогают справиться с переживаниями страха, горя, утраты, противостоять стрессам и психотравмирующими ситуациям на качественно другом уровне, а именно – получить физическое удовлетворение [3].

Для аддиктов предмет зависимости является заменой человека, с которым могли бы сформироваться близкие отношения привязанности. Замена происходит бессознательно, и человек вполне может объяснять для себя и других свое поведение, не подозревая, что им движут иррациональные убеждения.

### **Библиографический список**

1. Боулби Дж. Привязанность [Текст] / Дж. Боулби. – Москва.: Гардарики, 2003. С. 47-48.
2. Бурменская Г.В., Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития, Вестник Московского Университета, сер.14 Психология, 2009. №4, С. 21.
3. Березин С. В., Лисецкий К. Л, Назаров Е. А. Психология наркотической зависимости и со-зависимости: Монография. Москва: МПА, 2001. 356 с.

# ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ И ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

## FEATURES OF EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT AND DIAGNOSIS

К.А. Оглы

K.A. Ogly

Научный руководитель **Н.Г. Иванова**,  
доцент кафедры специальной психологии  
и кафедры педагогики и управления образованием  
КГПУ им.В.П.Астафьева  
Scientific adviser **N.G.Ivanova**,  
Associate Professor of the Department  
of Special Psychology  
and the Department of Pedagogy and Education Management  
of the KSPU named after V.P. Astafyev

*Ранний возраст, диагностика, развитие, параметры развития, нарушения.*

В статье представлен теоретический обзор изучения литературы по проблеме особенностей развития и диагностики детей раннего возраста.

*Early age, diagnosis, development, developmental parameters, disorders.*

The article presents a theoretical review of the study of the literature on the problem of the features of the development and diagnosis of young children.

**П**роблема, затронутая в данной статье актуальна в наше время. С каждым годом количество детей с отклонениями в развитии увеличивается, по ряду разных причин, одной из которых является несвоевременная диагностика психического развития ребенка. Диагностика детей с первых дней жизни очень важна, так как с помощью неё можно на раннем сроке обнаружить нарушения в развитии, что поспособствует более продуктивным результатам психокоррекционного воздействия [1].

Вопросами детства занимались такие отечественные психологи, как Н.М. Щелованов, Г.В.Пантюхина, Н. Л. Фигурин, Н. М. Аксарина, К.Л. Печора и др. Ими были разработаны исследования параметров нервно-психического развития детей раннего возраста и методы, позволяющие с большой долей вероятности определить эти параметры [3, с.2].

В результате анализа литературы мы установили, что важным условием для развития ребенка раннего возраста будет являться полноценность и сохранность структур центральной нервной системы, тонких физиологических механизмов мозговой деятельности.

Характерными особенностями развития детей раннего возраста являются: уверенная ходьба, развернутая предметная деятельность, активное развитие речи и мышления, рождение своего «Я» как личности.

Ранний возраст интересен тем, что в данном периоде происходит интенсивное развитие всех психических процессов, нервная система имеет свойство лабильности.

Физическое и психическое развитие тесно взаимосвязаны между собой. С освоением ходьбы у ребенка появляется исследовательский интерес к окружающим его предметам. Ребенок учится различать цвета, звуки, форму и величину предметов, распознавать свои мышечные ощущения, овладевает схемой собственного тела.

Ребенок начинает пробовать новые виды деятельности: рисовать, играть и строить. Развитие предметной деятельности у ребенка и её анализ даёт возможность понять причины явления социальной новой ситуации и её содержание.

Освоение ходьбы стимулирует развитие самосознания. На третьем году жизни ребенок проходит один из наиболее значимых кризисов, кризис трех лет «Я сам». Он открывает для себя новые потребности и желания: «Я могу», «Я хочу». Очень важно на этом этапе понимание и поддержка родителей, помощь для того чтобы кризис протекал спокойно и в дальнейшем у ребенка не было психологических травм.

Мы попытались проанализировать и выделить несколько авторов, инструментарий которых позволяет на наш взгляд описать возможные методы диагностики детей раннего возраста.

Так, Е.А.Стребелева (2005) выделяет следующие необходимые параметры для оценки познавательной деятельности детей раннего возраста, среди которых: способность ребенком принимать инструкцию задания; способ, который ребенок использует для выполнения задания; насколько ребенок обучаем; как ребенок относится к результату своей деятельности.

Для диагностики психомоторного развития детей раннего возраста, как метод обследования возможно использовать шкалы А. Гезеля [1, с.4].

В работе О.В. Баженовой (1986) «Диагностика психического развития детей первого года жизни» представлена методика исследования психического развития ребенка, как процесс, со своей логикой и закономерностью развития.

В работе С.А. Калашниковой (2007) представлены основные принципы, методы и подходы диагностики в работе с детьми младенческого и раннего возраста.

В исследованиях Г.В. Пантюхиной, К.Л. Печора и Э.Л. Фрухт показывается контроль за динамикой развития раннего возраста, а также методики для диагностики нервно-психических параметров развития.

Исходя из всего выше сказанного, можно сделать вывод о том, что диагностика детей раннего возраста требует более глубокого изучения для предупреждения нарушений развития у детей на ранних сроках онтогенеза.

## Библиографический список

1. Домишкевич С.А., Инденбаум Е.Л. Психологическая диагностика в специальной психологии (общие вопросы): Учеб. пособие. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2003. – 64 с.
2. Исаев Д.Н. Принципы оценки психического развития // Психопрофилактика в практике педиатра. – Л.: Медицина, 1984. – С. 36-47.
3. Пантюхина, Г. В. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни : [Учеб. пособие] / Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора, Э. Л. Фрухт. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ЦОЛИУВ, 1983. – 84 с.
4. Смирнова Е.О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: Методическое пособие для практических психологов / – Е.О.Смирнова, Л. Н.Галигузова, Т.В.Ермолова, С.Ю.Мещерякова. 2-е изд. испр. и доп.-- СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005.- 144 с.

# К ПРОБЛЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## ON THE PROBLEM OF EMOTIONAL BEHAVIORAL REGULATION OF ELDER PRESCHOOL CHILDREN

А.А. Окулова

A.A. Okulova

Научный руководитель **Н.Ю. Верхотурова**  
*доцент кафедры специальной психологии,*  
*кандидат психологических наук*  
*Scientific supervisor N.Yu. Verkhoturova*

*Эмоциональная регуляция, старший дошкольный возраст, поведение, эмоции, регуляция.*  
В данной статье представлен краткий теоретический обзор литературы по эмоциональной регуляции поведения детей старшего дошкольного возраста. Были рассмотрены особенности эмоциональной регуляции поведения у детей старшего дошкольного возраста.

*Emotional regulation, senior preschool age, behavior, emotions, regulation.*  
This article presents a brief theoretical review of the literature on the emotional regulation of the behavior in older preschool children. There were considered features of emotional regulation of the behavior of older preschoolers.

Эмоциональная сфера является важнейшей системой регуляции поведения человека, поскольку обеспечивает реализацию его отношения к явлениям окружающего мира и позволяет строить адекватные взаимодействия с другими людьми. [1] Эмоции – это очень сложные психические явления. Социальный характер человеческой жизни требует от индивида умения эмоционально откликаться на переживания окружающих, демонстрировать или сдерживать эмоциональные проявления в соответствии с обстоятельствами ситуации, преодолевать отрицательные эмоциональные переживания и управлять своим эмоциональным реагированием адекватно контексту ситуации. [2] Все эти способности составляют особую сторону общей регуляции психической деятельности – эмоциональную регуляцию.

Дошкольное детство – особый период развития человека. Психическая жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру в этом возрасте перестраиваются глобально. Дошкольный возраст, как писал А.Н. Леонтьев, – это «период первоначального фактического склада личности». Данный период времени сензитивен к становлению произвольных форм поведения, развитию функций эмоциональной регуляции, контроля и управления.

Главную роль в психологическом развитии детей старшего дошкольного возраста занимает развитие эмоционально-личностной сферы. В данном возрасте расширяется круг эмоций, ребенок способен самостоятельно выступать как субъект эмоциональных взаимоотношений. С развитием ребенок может сочувствовать, сопереживать, содействовать другому человеку. [3]

А. Н. Леонтьев считает, что основные изменения в эмоциональной сфере связаны с изменениями в сфере мотивов, появлением новых интересов и потребностей. Появляются мотивы, имеющие общественное значение. Это приводит к развитию социальных эмоций и нравственных чувств. Структура мотивов, в этот возрастной период, становится более четкой. Выделяется основной мотив и ряд менее существенных мотивов, которые «подчиняются» основному. Благодаря этому переживания ребенка становятся более глубокими и устойчивыми.

Еще за долго до того, как ребенок дошкольного возраста начнет действовать, у него рождается эмоциональный образ, отражающий и будущий результат, и его отношения со стороны взрослых. Взрослые всегда должны и обязаны помочь ребенку создать внутренний, нужный эмоциональный образ. Все желания ребенка должны быть ориентированные на эмоциональное воображение детей, а не на их сознательность, оказываются значительно более эффективными [3, с. 464].

Основополагающим принципом эмоциональной регуляции психических функций является положение Л.С. Выготского о связи аффективных и когнитивных процессов («аффекта и интеллекта»). [4, с.58] Именно на таком взаимодействии эмоциональных и интеллектуальных функций строится процесс психического регулирования, названный А.В. Запорожцем «эмоциональной коррекцией поведения». Эти механизмы складываются и начинают функционировать к концу дошкольного возраста, что определяет значимость эмоционального развития в этот возрастной период. [3, с.89]

А.В. Запорожец подчеркивал, что если развитие интеллекта, действительно заключается в развитии объективации, то эмоциональные процессы носят всегда центрированный, субъективный характер, направленный на решение смысловых задач. В процессе решения подобных задач у ребенка складываются особые формы ориентировки – эмоциональное воображение как «своеобразная функциональная система, в которой органически сочетаются как собственно аффективные, так и особые познавательные процессы. Развиваясь в этой системе, эмоции интеллектуализируются, становятся умными, обобщенными, предвосхищающими, а процессы познавательные, функционируя в данной системе, приобретают аффективный характер и начинают выполнять особую роль смыслообразования» [3, с.91]

Эмоциональная регуляция поведения – согласование формы выполняемых действий в различных ситуациях (игровых, учебных) и характера эмоционального включения в них. [5] Таким образом, на протяжении дошкольного возраста эмоциональная регуляция проходит определенные этапы развития, она преобразуется, совершенствуя механизмы регуляции поведения и стабилизации аффективной жизни ребенка.

## Библиографический список

1. Верхотурова Н.Ю. Эмоциональное реагирование: функции, компоненты, характеристики, проблемы и перспективы исследования // Вестник российского университета дружбы народов: научный журнал. Серия Психология и педагогика. Москва, 2012. № 1. С. 94–99.
2. Верхотурова Н.Ю. К проблеме генезиса эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. Новосибирск, 2011. № 8. С. 264–271.
3. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. Психологические исследования / Запорожец А.В., Неверович Я.З. М.: Педагогика. Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. Наук СССР. 1986. 176 с.
4. Выготский Л.С. Учение об эмоциях. М.: Книга по требованию, 2012. 160 с.
5. Лебединский В. В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / Лебединский В. В., Никольская О. Г., Баенская Е. Р., Либлинг М.М. – М.: Академия, 1990.

# ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

STUDY OF THE FEATURES  
OF SCHOOL ANXIETY  
IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Е.А. Рыженкова

E.A. Ryzhenkov

Научный руководитель **Н.Г. Иванова**,  
доцент кафедры специальной психологии  
и кафедры педагогики и управления образованием  
КГПУ им. В.П. Астафьева  
Scientific adviser **N.G. Ivanova**,  
Associate Professor of the Department of Special Psychology  
and the Department of Pedagogy and Education Management  
of the KSPU named after V.P. Astafyev

*Тревожность; младшие школьники; школьная тревожность.*

В статье кратко представлены результаты исследования особенностей школьной тревожности у детей младшего школьного возраста. Выявлено, что у младших школьников преобладает повышенный уровень школьной тревожности, что требует своевременной психологической коррекции.

*Anxiety; junior students; school anxiety.*

The article briefly presents the results of a study of the features of school anxiety in children of primary school age. It was revealed that in junior schoolchildren an increased level of school anxiety prevails, which requires timely psychological correction.

**Н**а сегодняшний день наблюдается нарастающая тенденция к распространению проблемы эмоционального неблагополучия среди учащихся младшего школьного возраста, которое нередко выражается в виде проявлений развивающейся тревожности [1;2]. Основные причины появления тревожности на данном возрастном этапе в основном связаны с учебной деятельностью ребенка [3;4]. В связи с этим, существует необходимость изучения тревожности младших школьников на современном этапе развития образовательной системы и общества в целом.

Исследование школьной тревожности у детей младшего школьного возраста нами было проведено на базе МАОУ «Средняя школа № 12» г. Красноярск, где приняли участие 52 испытуемых: 25 школьников 4 классов; 25 родителей и 2 педагога, являющиеся классными руководителями учащихся. Для проведения исследования использовалась анкета для педагогов и родителей учащихся

о симптомах школьной тревожности (по А. В. Микляевой, П. В. Румянцевой); опросник школьной тревожности Филлипса (Б. Н. Филлипс); наблюдение признаков уровня школьной тревожности учащихся (по карте наблюдения А.В. Микляевой, П. В. Румянцевой).

Результаты исследования, полученные по итогам проведения анкеты для педагогов и родителей учащихся о симптомах школьной тревожности (по А. В. Микляевой, П. В. Румянцевой) показали, что 40% школьников по оценкам педагогов и родителей отличаются высоким уровнем тревожности. Такие дети достаточно часто демонстрируют в повседневных ситуациях признаки тревожности в поведении, высказываниях, отдельных действиях. У 32% учащихся выявлен средний уровень тревожности. Дети проявляют тревожность в большинстве своем в особо стрессовых ситуациях, к которым в первую очередь относятся ситуации контроля и проверки знаний. И лишь 28% испытуемых обладают низким уровнем школьной тревожности.

Результаты диагностики по опроснику школьной тревожности Филлипса показали, что у школьников доминируют страхи: переживание социального стресса; фрустрация потребности в достижении успеха; страх самовыражения; страх ситуации проверки знаний; страх несоответствия ожиданиям окружающих; низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; проблемы и страхи в отношениях с учителем. Выявленные показатели свидетельствуют о том, что большинство младших школьников отмечают у себя наличие страхов и беспокойств в отношении различных ситуаций повседневной жизни, происходящих в стенах школы. У многих младших школьников отмечается тревожность в ситуациях, которые непосредственно соотносятся с ситуацией контроля и оценки знаний.

По методике А. В. Микляевой, П. В. Румянцевой мы выявили, что практически по всем признакам школьной тревожности в выборке испытуемых средний показатель превышает 50% рубеж максимально возможного значения (кроме показателя тревожности в интонациях). Полученные данные указывают на то, что у младших школьников отмечаются вербальные признаки тревожности: большинство испытуемых проговаривают свою тревожность в различных формулировках («Я боюсь»; «Я не знаю»; «Я не буду отвечать» и их смысловые эквиваленты), что напрямую указывает на конкретные страхи и беспокойства, связанные с учебной деятельностью. В значительной степени среди испытуемых отмечается тревожность, проявляющаяся в мимике: потупленный взгляд, отсутствие эмоциональности, бледность или покраснение лица, взгляд «мимо доски», «мимо учителя» и плотно сжатые губы. Кроме этого, среди испытуемых довольно ярко выражены признаки тревожности, выражающиеся в жестах: закрывание лица руками; подергивание рукой или ногой; покусывание ручки; перекладывание предметов по парте. Такие признаки явно указывают на наличие внутреннего напряжения, с которым учащимся довольно трудно справиться. У ряда учащихся также выражены признаки школьной тревожности, проявляющиеся в позах: втягивание головы в плечи; привставание в момент поднимания руки; небрежное или напряженное поднятие руки («трясущаяся рука»).

Таким образом, по итогам проведенного исследования мы сделали вывод, что у младших школьников преобладает повышенный уровень школьной тревожности, что проявляется у большинства младших школьников в переживании социального стресса; фрустрации потребности в достижении успеха; страхе самовыражения; страхе ситуации проверки знаний. Кроме этого отмечается низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; проблемы и страхи в отношениях с учителем. Среди большинства младших школьников отмечается наличие вербальных признаков тревожности; из невербальных признаков отмечается тревожность, проявляющаяся в мимике, в жестах, в позах. Выявленные показатели свидетельствуют о необходимости проведения своевременной психологической коррекции, направленной на снижение школьной тревожности у испытуемых.

### **Библиографический список**

1. Золотова Ф.Р. Сравнительный анализ школьной тревожности учащихся школ разного типа / Ф.Р. Золотова, Л.М. Закирова / Школьные технологии. – 2004. – №5. С. 163-168.
2. Сундеева Л.А., Шейкина Е. А. «К вопросу о детской тревожности и страхе» Балтийский гуманитарный журнал, vol. 6, no. 4 (21), 2017, с. 410-412.
3. Ожогова Е.Г., Намсинк Е.В. «Динамика и факторы возникновения тревожности у современных младших школьников» Проблемы современного педагогического образования, no. 61-4, 2018, с. 314-317.
4. Рыженкова Е.А., Иванова Н.Г. Обзор проблемы исследования школьной тревожности в психологии. Психология и современный мир. Вып. 13. Субъект жизнедеятельности в современном обществе [Электронный ресурс]. Материалы заоч. Всерос. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (Архангельск, 23 апреля 2020 г.) / Сев. (Аркт.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова; [сост. и отв. ред. Е. В. Казакова]. – Электронные текстовые данные. – Архангельск: САФУ, 2020. – 433 с. С.47-51

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

## THEORETICAL REVIEW OF THE STUDY OF THE PROBLEM OF COMMUNICATION IN PSYCHOLOGY

В.Г. Силютин

V.G. Silyutin

Научный руководитель **Н.Г. Иванова**,  
доцент кафедры специальной психологии  
и кафедры педагогики и управления образованием  
КГПУ им. В.П. Астафьева  
Scientific adviser **N.G. Ivanova**,  
Associate Professor of the Department of Special Psychology  
and the Department of Pedagogy and Education Management  
of the KSPU named after V.P. Astafyev

*Общение, коммуникация, самоидентичность, ценности, смысл.*

В статье представлен обзор изучения проблемы общения в психологии. Показано, что самоидентичность, акцентуации характера, ценности и смыслы могут играть важную роль в процессе понимания собеседника и влиять на эффективность коммуникации.

*Communication, communication, self-identity, values, meaning.*

The article provides an overview of the study of the problem of communication in psychology. It is shown that self-identity, accentuation of character, values and meanings can play an important role in the process of understanding the interlocutor and influence the effectiveness of communication.

**П**роблема изучения общения всегда являлась объектом пристального внимания отечественных и зарубежных ученых. И сейчас, до сих пор, категорию общения можно считать одной из важных тем, которой посвящено большое количество исследований.

Являясь неотъемлемой стороной жизни каждого человека, общение считается главным определяющим понятием всей системной области психического. За общением признаётся важная роль – «связывающая», укрепляющая общество, страты, группы и т.д. Общение – фактор развития личности и выстраивания связей и отношений с другими.

Важным элементом, связанным с категорией общения, является понятие коммуникации. Можно сказать, что коммуникация – это определяемый социумом функциональный процесс передачи и восприятия информации (в т. ч. и ценностно-смысловой) при межличностном и групповом общении по различным каналам при помощи разнообразных коммуникативных средств.

Общие теоретические основания о феномене общения и процессе коммуникации изучены в многочисленных работах отечественных ученых. Процесс общения, его зарождение и становление в т.ч. и в плане межличностного общения и совместной деятельности подробно рассматривается в работах Б.Ф. Ломова [1], Бодалева А.А. [2], Мясищева В.Н. [3]. В работах Петровской Л. А. [4], Жукова Ю. М. [5] описываются коммуникативные способности и навыки, вопросы их формирования и развития. Среди зарубежных ученых, благодаря которым вопрос общения стал для психологии приоритетным, можно перечислить представителей экзистенциально-гуманистической психологии: А. Маслоу, В. Франкл, К Роджерс, Дж. Бюдженталь, Р. Мэй и др.

Для исследования коммуникативной компетентности можно считать очень важным утверждение о том, что умозаключения личности о мире, о реальности являются главными для построения коммуникативной функции. Истолкование личностью поступков других людей, способность представлять себе другого: встать на чужую позицию, – есть фундамент определения рефлексивности, как важного механизма, лежащего в основании системы саморегуляции коммуникативного взаимодействия в рамках открытого, свободно конструируемого феномена реальности. Устойчивые способы взаимодействия в социуме и их формирование описываются и изучаются в работе П. Бурдые [6].

Навыки общения, коммуникативные компетенции – это подвижный, саморегулирующийся в среде феномен, подверженный структурированию и самонастройке. В работах Е. В. Чанчиковой коммуникативная компетентность рассматривается и обобщается как часть структуры личности в общественной среде через стремление к самоидентичности [7].

При коммуницировании возникают особые факторы, снижающие эффективность понимания субъектами друг друга. Такие феномены называют барьерами. Барьеры возникают при фрагментарном осознании субъектами ситуации в которой происходит общение, из-за разницы в установках и положении общающихся относительно такой ситуации. Это могут быть культурные, политические, религиозные и социальные расхождения. Барьеры влияют на интерпретацию информации, слов и понятий. Распознавание, декодирование сообщений сильно усложняется у каждого из участников. Такие коммуникативные барьеры воздействуют и влияют не на отдельного человека, а на всю систему социальных отношений. Коммуникативные барьеры формируются и внутренними и внешними воздействиями. Таким образом, важно отметить, что на манеру коммуникации сильно влияют особенности и акцентуация характера субъекта [9].

Этико-моральная, ценностно-смысловая обусловленность общения и коммуникации мало исследована в психологии. Это сильно затрудняет и делает сложным постижение базовых механизмов общения, а также других вопросов человеческого бытия [8].

## Библиографический список

1. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
2. Бодалев А. А. Личность и общение. М.: МПА, 1995. 328 с.
3. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: МПСИ, 2005. 158 с.
4. Петровская Л. А. Общение-компетентность-тренинг. М.: Смысл, 2007. 387 с.
5. Жуков Ю. М. Коммуникативный тренинг. М.: Гардарики, 2003. 223 с.
6. Бурдые П. Социальное пространство: поля и практики. СПб.: Алетейя, 2005. 576 с.
7. Чанчикова Е. В. Этапы развития коммуникативной компетентности личности как социологического понятия.// Социологические науки. 2011. № 10 С. 146-148.
8. Братусь Б., Шрейдер Ю., Умрихин В., Ярошевский М. и др. Психология и этика. Опыт построения дискуссии. Самара: Бахрах, 1999. 128 с.
9. Станишевская Ж. Вербальная коммуникация как процесс исследования в психотерапии.// Studia Humanitatis. 2016. № 2. [www.st-hum.ru](http://www.st-hum.ru)

# К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В КОЛЛЕКТИВЕ

## ON THE PROBLEM OF THE FORMATION OF A PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN THE COLLECTIVE

А.А. Ховба

A.A. Khovba

Научный руководитель **Я.В. Бардецкая**,  
кандидат медицинских наук,  
доцент кафедры специальной психологии  
КГПУ им. В.П. Астафьева  
Scientific adviser **Ya.V. Bardetskaya**,  
candidate of science in medicine,  
docent at the special psychology department  
in Krasnoyarsk State Pedagogical University  
named after V.P. Astafiev

*Психологический климат, психологический климат в коллективе, формирование благоприятного психологического климата.*

В статье рассматривается формирование благоприятного психологического климата, понятие «психологический климат», а также предложены варианты улучшения психологического климата в коллективе.

*Psychological climate, psychological climate in the team, formation of a favorable psychological climate.*

The article discusses the formation of a favorable psychological climate, the concept of “psychological climate”, and also offers options for improving the psychological climate in the team.

**П**сихологический климат коллектива является важным звеном, составляющим основу рабочей атмосферы. Прежде всего, психологический климат коллектива связан с определенной эмоциональной окраской психологических связей коллектива, возникающих на основе их близости, симпатий, совпадения характеров, интересов и склонностей. Формирование благоприятного психологического климата коллектива является одним из самых важных условий роста продуктивности труда и качества выполняемой работы.

Под психологическим климатом понимают качественную сторону межличностных отношений, проявляющуюся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе [1; 2].

Его формированию сопутствует ряд факторов, это макросреда, то есть окружение или социальное пространство, в пределах которого существует и осу-

ществляет свою деятельность организация, а также микросреда, воздействующая на другие сферы работников, это материальные и духовные условия, в которых осуществляют свою деятельность члены коллектива [3].

Проблема психологического климата актуальна, нередко случаи, что для работников слаженный коллектив, в котором присутствуют положительные и эмоциональные контакты с коллегами, является важнее денежного вознаграждения, так как благоприятная обстановка оказывает позитивное воздействие на самого работника. Соответственно, психологический климат в коллективе может быть, как благоприятный, так и неблагоприятный.

Благоприятный психологический климат оказывает положительное воздействие на атмосферу внутри группы, он способствует повышению работоспособности, улучшению атмосферы внутри коллектива, она становится доверительной, присутствует чувство защищённости, безопасности и комфорта. Сотрудники получают возможность свободно общаться между собой, присутствует оптимизм, радость, свободная коммуникация, возможность интеллектуального и профессионального роста.

При неблагоприятном психологическом климате, следовательно, создаётся обратная обстановка. Повышенная раздражённость, напряжённость, конфликты между сотрудниками, всё это приводит к эмоциональному стрессу [4], боязни ошибиться или сделать что-то не так, так как преобладает страх наказания. Такая обстановка характеризуется отсутствием доверия друг другу, создаётся враждебность и подозрительность, отсутствие желания вкладывать усилия в совместный продукт, в развитие коллектива и всей организации.

В качестве улучшения психологического климата в коллективе могут быть применены тренинги, направленные на сплочение коллектива, тренирующие навыки взаимодействия в команде и умение учитывать мнение всех членов коллектива, чтобы у работников повышался интерес к ответственности за результат каждого участника, что поможет прийти к общей цели. Также в качестве сплочения подойдут совместные мероприятия, например, походы, введение каких-то традиций, для профилактики общего состояния сотрудников возможно проведение семинаров по развитию стрессоустойчивости.

Наука тоже играет немалую роль, особенно в управлении. Компания может воспользоваться стратегиями управления мировых лидеров, таких как Google, Apple, Tesla и другие. Например, правила HR-директора Google, основу которых составляет доверие к своим сотрудникам, чёткая граница между беседами и оценками, понимание членами коллектива своей работы.

Рассматривая проблему формирования психологического климата в коллективе можно сделать вывод о том, что основной создателя обстановка в коллективе, является сам руководитель и стиль его управления, соответственно, авторитарный, либеральный, демократический или смешанный. Также важны и лидерские качества руководителя, его задачей будет грамотно подойти к организации рабочего процесса и раскрытию потенциала каждого сотрудника [5].

Создание здоровой атмосферы в коллективе является трудной задачей, требующей большого труда, как сотрудников, так и руководителя. Но в качестве награды за проделанную работу, будет следовать улучшение показателей работы организации.

### **Библиографический список**

1. Душков Б.А., Смирнов Б.А., Королёв А.В. Энциклопедический словарь: Психология труда, рекламы, управления, инженерная психология и эргономика. Екатеринбург: Деловая книга, 2005. 848с.
2. Ведёрнов Е.Е. Психологические проблемы управления. М.: Экономика, 2009. 215с.
3. Урбанович А. А. Психология управления: Учебное пособие. М.: Харвест, 2003. 640с.
4. Бардецкая Я.В., Потылицина В.Ю. Психология и психофизиология стресса: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2020. 208 с.
5. Чернышов А.С., Крикунов А.С. Социально-психологические основы организованности коллектива. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001. 164с.

# К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ САМООЦЕНКИ В ПСИХОЛОГИИ

## TOWARD THE PROBLEM OF STUDYING SELF-ESTEEM IN PSYCHOLOGY

В.Э. Черепихина

V.E. Cherepakhina

Научный руководитель **Н.Ю. Верхотурова**,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры специальной психологии КГПУ им. В. П. Астафьева  
Scientific adviser **N.U. Verkhoturova**,  
associate professor, candidate of psychology  
at the department of Special psychology  
in Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

*Самооценка, формирование самооценки, теории изучения самооценки.*

На протяжении многих лет проблема самооценки является одной из самых изучаемых как среди отечественных психологов, так и среди зарубежных. От формирования самооценки зависит дальнейшее отношение к себе, своим возможностям, к окружающим. Несмотря на то, что изучением самооценки занимались многие ученые, она все же считается малоизученной и требует дальнейшего исследования.

*Self-esteem, the formation of self-esteem, the theory of the study of self-esteem.*

For many years, the problem of self-esteem has been one of the most studied both among domestic psychologists and among foreign ones. The further attitude towards oneself, one's capabilities, and others depends on the formation of self-esteem. Despite the fact that many scientists have studied self-esteem, it is still considered poorly understood and requires further research.

**С**амооценка – это оценка человеком самого себя: своих качеств, возможностей, способностей, особенностей своей деятельности.

Самооценка начинает свое формирование еще в раннем детстве, пик приходится на младший школьный возраст, и продолжается в течение всей жизни под влиянием множества факторов.

Самооценка ребенка определяет успешность его социальной интеграции, способности осваивать учебную деятельность, является основным регулятором его поведения, оказывает прямое влияние на его внутреннее состояние, его поведенческие реакции, деятельность и взаимоотношения в коллективе. Неадекватная самооценка приводит к существенным личностным и коммуникационным проблемам. [1, с. 103] Среди отечественных ученых изучением самооценки занимались А.М. Прихожан (1970), Л.В. Бороздина (1999), И.В. Маркова (1983), С.Л. Рубинштейн (1946), Л.Д. Столяренко (2018), и др. Среди зарубежных исследователей данной проблеме уделяли внимание: М. Розенберг (1999), С. Куперсмит (1959), У. Джемс (1991), Р. Бернс (1986) и др.

Рассмотрим основные направления в разработке этой проблемы, положившие начало исследованию самооценки. Проанализировав работы, направленные на изучение самооценки, нам стало известно, что они так или иначе опираются на *четыре ключевых источника*: на теоретические положения У. Джемса (1991), психоанализ, теории символического интеракционизма и гуманистическую психологию. [2, с. 51]

*Подход У. Джемса (1991)*. Уильям Джемс является первым психологом, который начал разработку проблематики «Я», при этом многие его взгляды вполне актуальны и в настоящее время. Прежде всего это представления о двойственной природе единого и целостного «Я», содержащие две неразрывные составляющие. Эти составляющие существуют одновременно: чистый опыт («Я» сознающее) и содержание этого опыта («Я» – объект эмпирического «Я»).

*Психоаналитический подход*. З. Фрейд (1991) выделял три инстанции личности: *Оно, Я и Сверх-Я*. Между собой они различаются по генезису, содержанию и законам функционирования. По мнению З. Фрейда (1991) система «Я» выступает функциональным и структурным компонентом психики, включающая в себя познавательные и исполнительные функции, волю и фактические цели. [2, с. 78]

*Интеракционистский подход*. В основе исследований данного подхода лежит анализ социальной природы человеческого поведения, анализ того, как индивид взаимодействует со своим социальным окружением, в ходе которого происходит становление ролевого поведения и формирование «Я».

По мнению Ч. Кули (1922), главным ориентиром в формировании «Я» человека является другой человек, а точнее обратная связь, получаемая им от других людей. Согласно его теории «*зеркального Я*» индивидуальная концепция самого себя, «идея Я» обуславливается восприятием мнений, а также реакций других людей.

*Гуманистический подход*. В гуманистической психологии (А. Маслоу, 1999; К. Роджерс, 1994 и др.) в основе исследований лежат: экзистенциальные темы, проблемы самоактуализации, Я-концепции, самореализации и т.д.

А. Маслоу (1999) потребность в самоуважении относит к фундаментальным потребностям человека, которые важны для сохранения здоровья и психологической адаптации. Данная потребность включает в себя желания и стремления, связанные с понятием «достижение».

В заключение, мы можем говорить о том, что самооценка выступает результатом развития собственного отношения к себе и работы самопознания, а также самоотношением и единством знания человека себя, но в то же время не сводящаяся ни к одному из этих компонентов.

## **Библиографический список**

1. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. Москва: Академия, 1999. 456 с.
2. Журбин В.И. Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса // Вопросы психологии. 1990. №4. С. 14–23.

3. Богомолова Н. Н. Социальная психология массовой коммуникации: учеб. пособие. Москва: Аспект Пресс, 2010. 193 с.
4. Дмитриева С.А., Верхотурова Н.Ю. Изучение психологических симптомокомплексов у детей-сирот с задержкой психического развития в процессе оценки их эмоциональной компетентности / С.А. Дмитриева, Н.Ю. Верхотурова // Специальное образование: научно-методический журнал. – Екатеринбург, 2013. № 3. С. 41–47.
5. Дмитриева С.А., Верхотурова Н.Ю., Сигида Е.А. Проявление тревожности у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях социальной депривации / С.А. Дмитриева, Н.Ю. Верхотурова, Е.А. Сигида, И.Е. Лукьянова, С.Н. Утенкова // Специальное образование: научно-методический журнал / ФГБОУ ВО «Урал. гос. пед. ун-т», Ин-т спец. образования. – Екатеринбург, 2020. № 2 (58). С. 32–41. DOI: 10.26170/sp20-02-03 ГСНТИ 14.29.23
6. Молчанова О.Н. Проблемы самооценки индивидуальной // Мир психологии. Москва: Наука, 2011. №1. С. 82–95.

# ИЗУЧЕНИЕ ФАКТОРОВ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИХ ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИВНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

## STUDY OF FACTORS DETERMINING THE MANIFESTATION OF AGGRESSIVE BEHAVIORS IN PRIMARY SCHOOL AGE

А.С. Шатова

A.S. Shatova

Н.Г. Иванова,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры специальной психологии,  
N.G. Ivanova

*Агрессия, агрессивность, агрессивное поведение, младшие школьники, семейное воспитание.*

В статье рассматривается проблема становления агрессивных форм поведения у младших школьников. С каждым годом данная проблема является всё более актуальной, так как количество агрессивных детей растёт. В результате анализа литературы нами был уточнен термин «агрессивное поведение», обозначены факторы, детерминирующие проявление агрессии у детей младшего школьного возраста.

*Aggression, aggressiveness, aggressive behavior, junior schoolchildren, family education.*

The article discusses the problem of the formation of aggressive forms of behavior in younger schoolchildren. Every year this problem is more and more urgent, as the number of aggressive children is growing. As a result of the analysis of the literature, we clarified the term «aggressive behavior», denoted the factors determining the manifestation of aggression in children of primary school age.

**П**роявление агрессии и агрессивности можно пронаблюдать у большинства детей. Многие дети дерутся, ссорятся. В большинстве случаев бывает, что по мере взросления агрессия уходит на второй план, уступая место более спокойным формам поведения [1]. Но есть дети, у которых агрессия со временем все больше нарастает и становится устойчивым качеством личности. В конечном результате такой ребенок приносит массу проблем и себе, и окружающим [2].

Как указывала Матвеева Е.А., внутренние предпосылки к формированию агрессивности у детей складываются еще в дошкольном возрасте. Своими психологическими характеристиками, определенными особенностями поведения агрессивные дети отличаются от своих сверстников [3].

Рассматривая проблему агрессивного поведения мы выделили факторы, способствующие формированию у детей агрессивных форм поведения. К таким факторам мы отнесли: семью, школу, СМИ.

*Семья, как фактор становления агрессивного поведения.* В семье ребенок получает возможность пройти свою первую социализацию, а именно, получить некоторые ценности, стандарты поведения, нравственные нормы и др. Всё это дает ребенку именно родители.

По мнению А. Реана, на социализацию агрессии ребенка в семье оказывают колоссальное влияние два основных фактора: образец взаимоотношений между родителями и то, как подкрепляется агрессивное поведение ребенка со стороны его окружения [4]. Так, Реан А. утверждает, что в семьях, где воспитывается агрессивный ребенок отмечается большая распространенность агрессивных действий от родителей по отношению к ребенку, либо между родителями [4].

*Влияние школы на становление агрессивного поведения.* Исходя из анализа литературы по проблеме исследования можно отметить тот факт, что в процессе обучения педагоги нередко используют методы физического наказания за проступки и ошибки детей. Эти действия так же влияют на формирование у них агрессии. Ребенок учится тому, что с помощью агрессивных действий по отношению к кому-либо нередко можно достичь желаемого результата.

Формирование агрессивного поведения также может быть связано с взаимоотношением ребенка с одноклассниками. Ситуация, когда ребенок, являясь отверженным коллективом и имея низкий социальный статус в кругу сверстников, так же провоцирует его на применение агрессивных форм поведения, пусть даже, защитного характера.

*Роль СМИ в становлении агрессивного поведения.* Вопросы о влиянии на поведение детей фильмов ужасов, сцен насилия в СМИ, компьютерных игр с элементами насилия для многих пока еще не решены.

По данным, представленным в работах А. Гуггенбуль можно сделать вывод, что ежедневный просмотр телепередач, которые содержат сцены насилия, вероятность появления у ребенка агрессивных тенденций в поведении возрастает на 40% [5].

Змановская, Е.В. считает, что просмотр ребенком сцен насилия и грубости, увиденных ребенком по телевидению, в основном приводит к повышенной «зараженности» ребенка агрессивными тенденциями в поведении. Такие дети склонны к повышенной возбудимости, к участию в военных играх со сверстниками и др. Всё же остаётся недоказанным, становятся ли дети в своей повседневной жизни более агрессивными и неуправляемыми или нет [1].

Подводя итог вышесказанному, мы пришли к выводу, что на становление агрессии у ребенка в младшем школьном возрасте влияет множество факторов, среди которых важными становятся семейная обстановка и воспитание, стиль педагогического преподавания, отношения с одноклассниками, средства массовой информации.

## Библиографический список

1. Шатова А.С., Иванова Н.Г. Изучение агрессивного поведения у младших школьников с задержкой психического развития. Психология и современный мир. Вып. 13. Субъект жизнедеятельности в современном обществе [Электронный ресурс]. Материалы заоч. Всерос. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (Архангельск, 23 апреля 2020 г.) / Сев. (Аркт.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова; [сост. и отв. ред. Е. В. Казакова]. – Электронные текстовые данные. – Архангельск: САФУ, 2020. – 433 с. С.86-90.
2. Копчёнова Е.Е. Детская агрессивность как качество личности. – М., 2010. – 234 с.
3. Матвеева Е.А. Агрессивность в младшем школьном возрасте и пути ее коррекции//Научный электронный журнал «Меридиан». – 2017. – №4. – С.179-182
4. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности. – СПб., 2003. – 224 с
5. Змановская, Е.В. Девиантология / Змановская, Е.В. Психология отклоняющегося поведения, 2010 82с.

# К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОТЕРАПИИ

## ON THE PROBLEM OF DEVELOPING THE THINKING OF CHILDREN OF EARLY PRESCHOOL AGE THROUGH GAME THERAPY

А.А. Юрченко

A.A. Yurchenko

Научный руководитель **Я.В. Бардецкая**,  
кандидат медицинских наук,  
кафедры специальной психологии  
КГПУ им. В.П. Астафьева  
Scientific adviser **Ya.V. Bardetskaya**,  
candidate of science in medicine,  
docent at the special psychology department  
in Krasnoyarsk State Pedagogical University  
named after V.P. Astafiev

*Игра, дети дошкольного возраста, дидактическая игра, мышление.*

Проблема развития и совершенствования мышления детей дошкольного возраста – одна из важнейших в психолого-педагогической практике. В статье рассмотрено развитие мышления детей младшего дошкольного возраста посредством игротерапии.

*Game, preschool children, didactic game, thinking.*

The problem of developing and improving the thinking of preschool children is one of the most important in psychological and pedagogical practice. The article considers the development of thinking of children of early preschool age through game therapy.

**И**гры занимают значимое место в жизни дошкольников и младших школьников. Они являются потребностью детского организма, средствами общения и совместной деятельности детей, также игры создают положительный эмоциональный фон, благодаря которому все психические процессы протекают активнее. С помощью игры можно выявить индивидуальные особенности дошкольника, и определить уровень знаний и представлений ребенка [1].

Игра является ведущей формой деятельности детей дошкольного возраста. Это умственная деятельность, благодаря которой развиваются все психические процессы дошкольника, в игре расширяется и обогащается круг представлений об окружающем мире. Благодаря игре у детей развиваются разнообразные способности, восприятие, память, речь и внимание [2].

В дошкольной педагогике и психологии игры с готовым содержанием и правилами делятся на дидактические, подвижные и музыкальные [3]. Любая игра

с готовым содержанием и правилами содержит в себе следующие особенности: наличие игрового замысла или игровой задачи, которые реализуются благодаря игровым действиям. Игровой замысел (или задача игры) и игровые действия определяют содержание игры; действия или отношения детей, принимающих участие в игре, регулируются правилами; наличие заранее составленных правил и готовое содержание игротерапии позволяют дошкольникам самим организовывать и проводить игру [4].

Воспитательно-образовательное содержание игры заключается в игровом замысле, игровых действиях и правилах и не является самостоятельной задачей для дошкольников. Дидактические игры часто применяются педагогами и психологами в качестве средств воспитания, обучения и развития детей. Данные игры расширяют представления, а также способствуют закреплению и применению знаний, которые приобретаются детьми во время занятий. Благодаря дидактическим играм дошкольники приобретают новые знания: в процессе общения с педагогом, со сверстниками; в процессе наблюдения за участниками игры, их высказываниями и действиями, дети приобретают много новой информации, что является важным для его развития [5].

В игровой форме процесс мышления протекает быстрее, активнее, потому что игра является основным видом деятельности, присущим дошкольному возрасту. В ходе дидактической игры дошкольники учатся думать о вещах, которые они в данное время непосредственно не воспринимают.

Подводя итог, можно сказать, что игра является доступным и эффективным методом развития мышления у детей дошкольного возраста [6]. Игротерапия не требует специального материала и создание определенных условий, достаточно знания педагогом и психологом самой игры. При этом необходимо помнить, что игры способствуют развитию самостоятельности мышления только в том случае, если они проводятся в определенной системе с использованием необходимых методик.

### **Библиографический список**

1. Путляева Л. О развитии мышления / Л. Путляева // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 5. С. 35-38.
2. Гаврилина С.Е. Развиваем мышление / С.Е. Гаврилина, Н.Л. Кутявина. – М.: Просвещение, 2000. 150 с.
3. Поддьяков Н.Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников / Н.Н. Поддьяков. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 342 с.
4. Проскура Е.Ф. Развитие познавательных способностей дошкольника / Е.Ф. Проскурова. – Киев, 2001. 208 с.
5. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду: кн. для воспитателя дет. сада. / А.К. Бондаренко. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1991. 160 с.
6. Бардецкая Я.В., Потылицина В.Ю. Влияние психофизиологических механизмов темперамента на функциональные системы и адаптационные возможности организма детей: монография. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018. 172 с.

## Раздел 2. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

---

### ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ

#### STUDY OF CHILD-PARENTAL RELATIONS IN FAMILIES RAISING CHILDREN WITH HIA

М.П. Быкова

M.P. Bykova

Н.Г. Иванова,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры специальной психологии,  
N.G. Ivanova

*Детско-родительские отношения, семья, дети ОВЗ, принятие.*

В статье представлены результаты исследования детско–родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ. В результате исследования выявлено, что детско-родительские отношения в таких семьях, характеризуются особенностями: отсутствие заботы, поддержки, повышенный уровень эмоциональной напряженности.

*Child – parental relations, family, children of HIA, acceptance.*

The article presents the results of a study of child-parental relations in families raising children with HIA. As a result of the study, it was revealed that child-parental relations in such families are characterized by features: lack of care, support, an increased level of emotional tension.

**С**емья, то место, где ребенок начинает познавать мир, где он впервые, с самых малых лет учится общаться с людьми, с ближайшим к нему окружению [1].

В нашей стране уже накоплен немалый опыт по вопросам изучения семей и семейных отношений, воспитывающих детей ОВЗ. Изучение таких семей позволяет определить тип семейной дезорганизации, а также установить причинно-следственные связи между психологическими нарушениями в семье и аномалиями формирования личности ребенка [2].

Для современной семьи особенно актуальной является проблема детско-родительских отношений в таких семьях, где воспитывается ребенок с ОВЗ.

В исследовании детско-родительских отношений участвовали 20 семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Базой исследования стал «Реабилитационный центр

для детей с ограниченными возможностями здоровья» г. Саяногорска, республики Хакассия.

В исследовании использованы методики диагностики: тест-опросник А.Я. Варга, В.В. Столина; «Кинетический рисунок семьи» (С.Бернса и С.Кауфмана); «Шкала семейного окружения», адаптированная С.Ю. Куприяновым.

По методике тест-опросник А.Я. Варга, В.В. Столина при исследовании родительских отношений в семье с детьми ОВЗ нами получены результаты: «отвержение» 24%, «авторитарная гиперсоциализация» 42%, «маленький неудачник» 36%.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что ребенок с ОВЗ представляется родителям неприспособленным, неуспешным. Он вызывает у родителей сильные негативные чувства: раздражение, злость, досаду, и даже, отвержение. Родители, как правило, требуют от детей послушания и дисциплины. Для них кажется, что их дети намного меньше, в отличие от нормально развивающихся сверстников, в связи с чем, они всегда воспринимают окружающий мир как агрессивный и пытаются отгородить своих детей от трудностей, тем самым контролируя все их действия.

По методике «Кинетический рисунок семьи» (С. Бернса и С. Кауфмана) выявлены следующие особенности взаимоотношений в семьях: в рисунках детей с ОВЗ имеет место повышенная тревожность и конфликтность, о чем свидетельствует штриховка, сильная нажим на карандаш в рисунках детей. Зачастую дети забывали нарисовать какую-либо часть тела или лица. Так же были те, в чьих рисунках отсутствовал кто – либо из членов семьи, что свидетельствовало о том, что к данному члену семьи дети испытывали негативные чувства, имела место конфликтность в отношениях. Были рисунки, где дети не рисовали себя, что указывало на то, что в семье они чувствуют себя одинокими и брошенными. У всех детей рисунки выполнены схематично, персонажи на рисунках похожи друг на друга. Линии резкие, угловатые, что свидетельствует об эмоциональном напряжении, внутреннем возбуждении, чувстве тревоги.

По методике «Шкала семейного окружения» получены результаты: по показателю «Сплоченность» – выявлена средняя степень выраженности заботы членов семьи друг о друге (32%), что свидетельствует о не полном чувстве и стремлении всех членов семьи к взаимопомощи и выраженном чувстве принадлежности к семье. По показателю «Экспрессивность» также наблюдается средняя степень открытости семей в выражении своих чувств, что составило 36%. По показателю «Конфликт» выявлена повышенная степень открытого выражения гнева, агрессии и конфликтных взаимоотношений в целом для семьи (46%).

Таким образом, по итогам проведенного исследования мы пришли к выводу, что детско-родительские отношения в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, характеризуются особенностями: чаще всего со стороны родителей отсутствует поддержка, забота, отмечается повышенный уровень эмоциональной напряженности, конфликтности в отношениях. Как правило, стилем родительского отношения является «авторитарная гиперсоциализация», проявляющаяся в жестком контроле за деятельностью ребенка, за его поведением. Эмоционально родители

считают ребенка неприспособленным к окружающей его действительности. Это типы неэффективного (нарушенного) родительского отношения.

Полученные результаты исследования свидетельствуют о необходимости разработки психокоррекционных мероприятий, направленных на оптимизацию детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с ОВЗ.

### **Библиографический список**

1. Быкова М.П. Из опыта психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ // Актуальные вопросы современной науки и практики / Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции (21 декабря 2019 г., г. Уфа). В 2 ч. Ч.2/ – Уфа: Изд. НИЦ Вестник науки, 2019. С. 189 – 194.
2. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения // МГУ, М., 1986.
3. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство / А.Л.Венгер // – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

## PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF SCHOOL ANXIETY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Л.А. Гува

L.A. Guva

Научный руководитель **Н.Г. Иванова**,  
доцент кафедры специальной психологии  
и кафедры педагогики и управления образованием  
КГПУ им. В.П. Астафьева  
Scientific adviser **N.G. Ivanova**,  
Associate Professor of the Department of Special Psychology  
and the Department of Pedagogy and Education Management  
of the KSPU named after V.P. Astafyev

*Задержка психического развития, младший школьный возраст, тревога, школьная тревожность, психологическая коррекция.*

В статье представлены результаты исследования уровня школьной тревожности и особенностей ее проявления у младших школьников с задержкой психического развития до и после проведения психокоррекционной программы. Выявлены страхи младших школьников, которые в основном связаны с учебной деятельностью, стилем общения педагогов и учащихся, а также проблемой детско-родительских отношений.

*Mental development delay, junior school age, anxiety, school anxiety, psychological correction.*

The article presents the results of the study of the level of school anxiety and the peculiarities of its manifestation in junior schoolchildren with a delay in mental development before and after the psychocorrection program. The fears of younger schoolchildren were revealed, which are mainly related to educational activities, the style of communication between teachers and students, as well as the problem of child-parental.

**П**роблема изучения школьной тревожности всегда являлась объектом пристального внимания педагогов и психологов. Школьная тревожность влияет на успеваемость, общение. Проявляется в неуверенности и эмоциональной неустойчивости. Все это мешает ребенку нормально развиваться и требует своевременной коррекции. Для детей с ОВЗ эта проблема особо актуальна [1, 3].

На базе МБОУ «Средняя школа № 65» г. Красноярска нами было проведено исследование школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития (далее ЗПР). В исследовании приняли участие 30 детей. Возраст – 8 – 9 лет. Все дети с ЗПР (по заключениям ПМПК).

Нами использовались следующие методики: проективная методика для диагностики школьной тревожности А.М.Прихожан, проективная методика «Рисунок школы», методика «Метод незаконченных предложений» Петренко В.Ф и методика «Метод экспертных опросов педагогов и родителей учащихся» [2].

На констатирующем этапе эксперимента практически у половины учащихся (53%) выявлен высокий уровень школьной тревожности. В поведении детей отмечались напряженность, неусидчивость. Кроме этого, наблюдалось перебирание пальцев рук, подергивание ног, некоторые дети грызли ногти. Рисунки детей были бедны по сюжету. Как правило, испытуемые использовали темные оттенки цветов. В рисунках отмечался сильным нажим карандашом и штриховка. Родители и педагоги отмечали, что дети с нежеланием ходили в школу, присутствовал страх выходить к доске. Дети со средним уровнем школьной тревожности (33%) характеризовались небольшим волнением, скованностью в движениях. Дети были застенчивы, смущены. Как правило, у них учащалось дыхание, потели ладони. В рисунках присутствовали дополнительные детали: цветы, солнце, деревья и др. В ответах 14% детей тревожность не выявлена.

Так, по результатам констатирующего эксперимента мы выявили, что у детей имеет место школьная школьная тревожность. Для снижения школьной тревожности у младших школьников с ЗПР нами была разработана программа психологической коррекции, направленной на снижение школьной тревожности у данной категории испытуемых. Программа включала в себя комплекс игр и упражнений, направленных на снятие психоэмоционального напряжения, коррекцию эмоциональной сферы и школьной мотивации, направлена на решение частных проблем (страхи, тревожность, агрессивность, низкая самооценка) и др. Общая продолжительность программы – два месяца.

По результатам контрольного эксперимента мы установили, что в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика в снижении школьной тревожности. Так, детей с высоким уровнем тревожности стало 33%, со средним – 40%, с низким 27%. Таким образом, увеличилось число детей менее тревожных, скованных. У большей части школьников улучшилось эмоциональное состояние, отношения с одноклассниками, педагогом и родителями стали доброжелательнее. Исчезло чувство «кома в горле». Учащиеся стали спокойно отвечать на вопросы и сами задавать их. Родители отмечали, что дети стали охотнее идти в школу, исчезли капризы и непослушание. Педагоги отмечают, что прошла боязнь выходить к доске, стеснение выступать публично. В целом, у детей улучшилась успеваемость, они стали более общительны со сверстниками.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что разработанная программа психологической коррекции снижения школьной тревожности у детей младшего школьного возраста с ЗПР оказалась эффективной.

## Библиографический список

1. Гува Л.А., Иванова Н.Г. Исследование тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Психология и современный мир. Вып. 13. Субъект жизнедеятельности в современном обществе [Электронный ресурс]. Материалы заоч. Всерос. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (Архангельск, 23 апреля 2020 г.) / Сев. (Аркт.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова; [сост. и отв. ред. Е. В. Казакова]. – Электронные текстовые данные. – Архангельск: САФУ, 2020. – 433 с. С.15-18
2. Микляева, А. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – СПб. : Речь, 2006. – 248 с.
3. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст.– СПб.: Питер, 2009. – 192 с.

# РОЛЬ СЕНСОМОТОРНЫХ ИГР В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

## THE ROLE OF SENSOR-MOTOR PLAYING IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISM

М.В. Киселева

M.V. Kiseleva

Научный руководитель **Е.А. Черенева**,  
*кандидат психологических наук,*  
*доцент кафедры специальной психологии КГПУ им. В.П. Астафьева*  
Scientific adviser **E.A. Chereneva**,  
*Candidate of Psychological Sciences,*  
*Associate Professor of the Department of Special Psychology*  
*in Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

*Аутизм, игра, дошкольник, сенсомоторные игры, установление контакта.*

Проведение игр, направленных на исследование окружающего мира и сенсорных свойств предметов становится основой для эмоционального контакта с ребенком, испытывающим трудности в социализации. Результатом использования сенсомоторных игр может стать не только приятное времяпровождение с взрослым, но и обучение речи, структуре игры, началом для использования условностей.

*Autism, play, preschooler, sensorimotor play, making contact.*

Carrying out games aimed at exploring the surrounding world and the sensory properties of objects becomes the basis for emotional contact with a child experiencing difficulties in socialization. The result of using sensorimotor games can be not only a pleasant pastime with an adult, but also the learning of speech, the structure of the game, and the beginning for the use of conventions.

**П**остановка проблемы. Роль игры, как ведущей деятельности в жизни ребенка дошкольного возраста общепризнанна и понятна. Аутичных детей характеризуют специфические нарушения и низкий уровень развития игровых и символических навыков, что отражают в своих работах Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Хаустов, М.М. Либлинг [1]. При таком сложном искаженном развитии, как детский аутизм именно игровые занятия представляются наиболее эффективным и общедоступным средством для коррекции развития.

Анализ литературы. Тема игры рассматривалась и исследовалась не только в психологии, но и в педагогике, философии, социологии.

Существует много коррекционных методов для работы с детьми с РАС, описанных в отечественной и зарубежной литературе. Традиционные подходы (АВА, ТЕАССН) описанные в книгах И. Ловааса, Р. Шрамма, С. Гринспанане не придают большого значения игротерапии, считая этот метод вспомогательным. По мнению ряда авторов, главным направлением в работе с детьми с аутизмом должна быть эстетопсихотерапия [2]. Критически относятся к бихевиоральному

направлению А.Н. Леонтьев и М.М. Либлинг, полагая наиболее важной задачей не обучение навыкам в дошкольном возрасте, а обучение эмоциональному общению и игровой деятельности [3], аналогично полагает И.Б. Карвасарская [4].

Современные практики считают, что невозможно считать любой из методов единственно-правильным, коррекция РАС должна идти в комплексе с использованием психологических, педагогических и медицинских, социальных составляющих [5].

Цель статьи – выявить значение сенсомоторных игр в развитии детей с аутизмом.

Изложение основного материала. Сенсомоторная игра – одна из форм игры направленная на исследование различных свойств предметов и свойств окружающего мира с использованием каких-либо действий над предметами или повторяющихся ритмичных действий со своим телом.

Сенсомоторные игра для детей аутистов- это источник получения различных телесных ощущений, а значит изучения себя самого. Через подражание, в том числе ритмичным движениям, развивается способность воспринимать, усваивать и воспроизводить осмысленные движения.

#### Отличительные черты сенсомоторных игр:

- Рифмованный текст или песенка, настраивающие эмоциональный фон игры;
- Ритмичные движения, в которых присутствует контрастное чередование: быстро-медленно, высоко-низко, крепко-мягко и т.д.;
- Повторы, предполагающие различные качества и вариации движений;
- Кульминация, эмоциональное напряжение и расслабление по ходу развития сюжета, которые ребенок переживает вместе с близким взрослым.

#### Виды сенсомоторных игр:

- Игры с сенсорными свойствами предметов (игры со льдом, красками, песком сыпучими предметами);
- Игры с движениями и тактильными ощущениями;
- Двигательные игры на развитие моторных и графомоторных навыков;
- Игры с ритмами, звуками;

Выводы и рекомендации. Таким образом, осваивая под руководством взрослых эталонные значения качеств на основе предшествующего собственного сенсорного опыта, ребенок поднимается на новый, более высокий уровень знаний – обобщенных, систематизированных.

После установления контакта сенсомоторные игры, становится основой для поддержания взаимодействия, создание положительно-эмоционального настроения и как следствие желания ребенка с аутизмом согласиться на усложнения и изменения игры.

Благодаря положительному эмоциональному общению педагог, специалист или родитель может использовать игру для развития ребенка, развития памяти, координации, новых слов и коммуникации. В дальнейшем это поможет ребенку начинать участие в коллективных спортивных играх и сюжетно-ролевых [3].

Проведение простых и веселых сенсорно-моторных игр также может послужить поощрением, заменой для сладкого угощения, после проведения обучающих занятий.

Исходя из анализа изученных материалов, и собственной практики можно предложить общие рекомендации для специалистов и родителей начинающих свою работу с детьми, имеющими аутичный спектр нарушений:

1. Прежде чем приступить к сенсомоторным играм, наблюдаем, какие ощущения наш аутичный ребенок ищет в своих стереотипных играх.

Большинству детей нравятся вестибулярные (кружиться, качаться), тактильные ощущения (щекотка), проприоцептивные ощущения (бегать и врезаться в препятствие, глубокие продавливания), ощущения от своего тела (мышечно-суставное).

2. Выбираем для начала взаимодействия простые игры. Согласно нашим наблюдениям даже 6-8 летние дети с РАС с удовольствием играют в простые сенсомоторные игры (догонялки, толкалки, коза-рогатая).

3. Внесение изменений в игру и усложнение вводится на основе принципа минимальных изменений. Очень важно развивать игру постепенно, через его минимальные изменения, не вызывая протеста у ребенка. Например, при игре, в которой мы с ребенком бежим от стены к стене, вводим условие, что стартовать можно только после команды. Затем условием старта становится и словесная команда, и условная линия.

4. Одним из условий привлечения и поддержания интереса к играм такой категории является повышенная театральность взрослого. Отражение эмоций на лице, в словах, позволит возникнуть аффективному заражению ребенка.

### **Библиографический список**

1. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Владос, 2009. 360 с.
2. Иванов Е.С., Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В., Детский аутизм. Диагностика и коррекция. СПб.: «Дидактика Плюс», 2004. 80 с.
3. Либлинг М.М. Игра в коррекции детского аутизма//Специальная психология исследования и практика. Альманах.2016 №6. С.23-41.
4. Карвасарская И.Б. Комплексная коррекция расстройств аутистического спектра // Под одной крышей. Опыт работы с аутичными детьми в Санкт-Петербурге. 20 лет. СПб. 2011. С. 42–50.
5. Кац Л.И., Тюлина В.Б. Игротерапия для детей с РАС// Аутизм и нарушения развития. 2015 №3.С. 21-30.

# ИССЛЕДОВАНИЕ АГРЕССИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

## RESEARCH OF AGGRESSION IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Д.В. Петрожитская

D.V. Petrozhitskaia

Научный руководитель **Н.Г. Иванова**,  
доцент кафедры специальной психологии  
и кафедры педагогики и управления образованием  
КГПУ им. В.П. Астафьева  
Scientific adviser **N.G. Ivanova**,  
Associate Professor of the Department of Special Psychology  
and the Department of Pedagogy and Education Management  
of the KSPU named after V.P. Astafyev

*Задержка психического развития, младший школьный возраст, поведение, агрессия, взаимоотношения.*

В статье представлено теоретическое обоснование проблемы детской агрессии. Проведено эмпирическое исследование агрессии у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

*Mental development delay, junior school age, behavior, aggression, relationships.*

The article presents a theoretical justification for the problem of child aggression. An empirical study of aggression in children of primary school age with ZPR was conducted.

**Н**а данный момент проблема детской агрессии очень актуальна. Исследованиями данной проблемы занимались такие ученые, как Бреслав Г. Э., Дубровина И. В., Михайлова О.Ю. и др. Однако, практика показывает, что, существующие профилактические мероприятия не в полной мере решают задачи предупреждения агрессивного поведения у детей [1;2].

Проанализировав психологическую литературу, мы пришли к выводу, что агрессией можно назвать любую форму поведения, которая нацелена на причинение физического или морального вреда. Также мы согласны с авторами в том, что агрессия не является исключительно негативным явлением, ведь с ее помощью мы можем защитить себя в случае угрозы [3].

Причинами агрессии могут быть индивидуальные особенности ребенка, заболевания, неадекватное воспитание в семье, неправильное педагогическое воздействие, невозможность реализации базовых потребностей, возрастные кризисы и др. [4;5].

В целях изучения данной проблемы нами было проведено исследование, в котором принимали участие 15 детей с ЗПР. Возрасте детей 8 – 9 лет.

Для диагностики были выбраны следующие методики: проективная методика «Несуществующее животное» (М.З. Дукаревич), графическая методика «Кактус» (М.А. Панфилова), «Волшебная страна чувств» (Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева).

По методике «Несуществующее животное» были получены следующие результаты: у 53,4% детей наблюдался высокий уровень агрессии, проявляющийся в сильном нажиме и отрывистых линиях карандаша; в рисунках 60% испытуемых имеются признаки вербальной агрессии (животное с зубами или клыками); у 26,6% детей имеет место защитная агрессия, о чем свидетельствуют прорисованные на рисунках рога на голове у животного, панцирь и др.

На вопрос «Чем питается это животное?» – 20% детей ответили, что животное питается людьми, что свидетельствует об агрессии. Признаками агрессии могут также считаться шипы и фигура животного, состоящая из острых углов – эти детали нарисовали около 47% детей. Помимо агрессии у 40% детей присутствуют чувство одиночества и страхи. Результаты методики показали, что дети имеют высокий уровень агрессии, а также страхи и чувство одиночества.

Графическая методика «Кактус» позволила определить наличие агрессии примерно у 66,6% исследуемых. Так как около 53,3% детей рисовали отрывистые линии, а 46,6% школьников нарисовали длинные, торчащие иголки у кактуса. На вопрос «Можно ли погладить кактус?» 60% детей ответили, что иголки колются и погладить нельзя. Чувство одиночества прослеживалось в рисунках примерно 73% детей, так как кактус был изображен без горшка.

С помощью методики «Волшебная страна чувств» (Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева) был выявлен низкий уровень психоэмоционального состояния у 46,6% детей. Об этом говорит неадекватный выбор цветов при раскрашивании домиков, а также и самой карты страны чувств.

В результате проведенного исследования нами было выявлено, что для 60% исследуемых детей характерна агрессия и общая эмоциональная нестабильность. Данный факт, вероятно, можно объяснить структурой психологического дефекта при ЗПР, когда на первый план выходит незрелость эмоционально-волевой сферы.

При работе с агрессивными детьми с ЗПР, психологическая коррекция должна быть направлена на повышение коммуникативных навыков, самооценки ребенка. Детей следует научить безопасному выходу агрессии путем творческих, спортивных занятий. Работа с родителями должна быть направлена на ознакомление с причинами и проявлениями агрессивного поведения у детей.

### **Библиографический список**

1. Зеленкова И.В, Мазур Ю.Ю. Особенности и педагогические условия развития эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР // Инновационная наука, – 2019. – №2. – С. 126 – 129.
2. Колосова С.Л. Детская агрессия. – М.: Питер, 2004. – 244 с.
3. Михайлова О.Ю. Системный подход к изучению агрессии и агрессивности // Серийные убийства и социальная агрессия. Тез. 1-й Междунар. конф. Ростов н/Д: Из-во ЛРНЦ 1994. С. 71-73.
4. Можгинский, Ю. Б. Агрессивность детей и подростков: монография / Ю. Б. Можгинский. – М.: Когито-Центр, 2008. – 181 с.
5. Петрожитская Д.В., Иванова Н.Г. Исследование агрессии у старших дошкольников с ЗПР. Психология и современный мир. Вып. 13. Субъект жизнедеятельности в современном обществе [Электронный ресурс]. Материалы заоч. Всерос. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (Архангельск, 23 апреля 2020 г.) / Сев. (Аркт.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова; [сост. и отв. ред. Е. В. Казакова]. – Электронные текстовые данные. – Архангельск: САФУ, 2020. – 433 с. С.42 – 46.

# ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ ЛЮДЕЙ С ПАРЕНТЕРАЛЬНЫМИ ВИРУСНЫМИ ГЕПАТИТАМИ

## VALUE-SENSE SPHERE OF PERSONALITY IN PEOPLE WITH PARENTERAL VIRAL HEPATITIS

Е.И. Рогозина

E.I. Rogozina

Научный руководитель **Н.Ю. Верхотурова**,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры специальной психологии КГПУ им. В. П. Астафьева  
Scientific adviser **N.U. Verkhoturova**,  
associate professor, candidate of psychology  
at the department of Special psychology  
in Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

*Ценностно-смысловая сфера личности, ценностные ориентации, жизненные смыслы, интериоризация, идентификация, интернализация, мотивы, личность.*

В статье представлен краткий теоретический обзор литературы по вопросам изучения ценностно-смысловой сферы личности людей с парентеральными вирусными гепатитами. Отмечены подходы к описанию формирования ценностно-смысловых ориентаций в процессе онтогенеза.

*Value- sense sphere of personality, value orientations, life meanings, interiorization, identification, internalization, motives, personality.*

The article presents a brief theoretical review of the literature on issues of studying the value-sense sphere of personality. The approaches to the description of the formation of value-semantic orientations in the process of ontogenesis are noted.

**П**отребность в определении личностных ценностей, приоритетов и смысла жизни возникает у каждого человека. Это одна из важных потребностей личности. Ценностные ориентации выполняют функцию ориентировочной реакции в поведении личности, отражают смысловую сторону направленности личности, ее внутреннюю, содержательную основу внешнего взаимодействия с различными явлениями объективной реальности. Ценностно-смысловая сфера личности включает в себя два основных компонента: ценностные ориентации и систему личностных смыслов. Оба компонента неразрывно связаны с понятием «личность», поскольку тесно соприкасаются с изучением человеческого поведения и побуждений. Как общенаучные понятия они способствует объединению исследуемых объектов различных наук [1, с. 355].

Значимость каждой ценности и смысла индивидуальна, уникальна и формируется на основании набора ценностей, принадлежащих обществу, в зависимости от уровня субъективного благополучия, эмоционального комфорта или дискомфорта, переживаемого личностью. Положение о том, что ценностно-смысловая сфера

личности представляет собой функциональное единство основывается на следующих теоретико-методологических предпосылках психологического знания.

Согласно В. Франклу, А. А. Леонтьеву, В. Е. Ключко, человек обретает смысл жизни, переживая определённые ценности, где средством формирования индивидуальной личностно-смысловой структуры личности как «динамической смысловой системы» является индивидуальная картина мира и уникальные события человеческой жизни. Именно они влияют на формирование структуры ценностно-смысловой сферы личности, становление иерархии жизненных ценностей и определение ведущей роли жизненных смыслов.

Ценностные ориентации и жизненные смыслы представляют собой динамическую целостную взаимосвязанную, взаимозависимую, взаимовлияющую структуру, организованную иерархично, в которой развитие и функционирование систем личностных смыслов и ценностных ориентаций носит взаимосвязанный и взаимодействующий характер. Ценности и смыслы в ценностно-смысловой сфере личности представляют собой функциональное и онтологическое единство. Так В. Франкл утверждает, что человек обретает смысл жизни, переживая определённые ценности. [4, с. 62].

В психологии существует множество различных подходов к описанию формирования ценностно-смысловых ориентаций в процессе индивидуального развития личности. Это описание «стадий морального развития» Ж. Пиаже, «уровней моральных суждений» Л. Колберга, «стадий развития эмоциональных отношений» Г. Дюпона, «иерархических стадий развития личности» Дж. Ловингера; культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, основанная на деятельностном подходе; периодизация стадий возрастного развития на основе смены «человеческих общностей», описанная В. И. Слободчиковым [3, с. 25].

Обобщив работы многих отечественных и зарубежных авторов по данной проблематике, А. В. Серый сделал вывод о том, что формирование ценностно-смысловых ориентаций происходит под действием механизмов интериоризации, идентификации и интернализации.

Интериоризация – формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности. Понятие интериоризации было введено французскими психологами (П. Жане, Ж. Пиаже, А. Валлон и др.). Понятия, сходные с интериоризацией, используются в психоанализе при объяснении того, каким образом в онтогенезе и филогенезе под влиянием структуры межиндивидуальных отношений, переходящей «внутрь» психики, формируется структура бессознательного (индивидуального или коллективного), в свою очередь определяющая структуру сознания. [5, с. 60]

Идентификация – это понятие было введено З. Фрейдом, но широко распространилось за рамками психоанализа, в частности – в социальной психологии. Идентификация рассматривается как важнейший механизм социализации, проявляющийся в принятии индивидом социальной роли при вхождении в группу на основании установившейся эмоциональной связи, в осознании им групповой принадлежности, формировании социальных установок. Идентификацию, в том

числе понимают, как эмоционально-когнитивный процесс неосознаваемого отождествления субъектом себя с другим – субъектом, группой, образцом; механизм постановки себя на место другого, что проявляется в виде погружения, перенесения индивидом себя в поле, пространство, обстоятельства другого индивида и приводит к усвоению его личностных смыслов. Это позволяет моделировать смысловое поле партнера по общению, обеспечивает взаимопонимание и вызывает содействующее поведение. Идентификация как механизм взаимопонимания – это способ понимания другого через осознанное или бессознательное уподобление его характеристикам самого субъекта.

Следующим механизмом формирования ценностно-смысловых ориентаций является интернализация. Данное понятие иногда используется как синоним интроекции, но его лучше применять только для описания процесса, посредством которого объекты внешнего мира получают постоянное психическое представительство, то есть посредством которого восприятия превращаются в образы, формирующие часть нашего психического содержания и структуру. [2, с. 80]

Анализ современной литературы показал, что эти три механизма влияют на формирование мотивов, интересов, целей, идеалов, убеждений, мировоззрения, направленностей деятельности личности в процессе жизни. Через данные механизмы личность познает мир, строит свои образы нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов; определяет субъективно-оцениваемые способы поведения с точки зрения понимания их правильности и соответствия должным способам поведения в определенных условиях; наполняет свою деятельность смыслом. При этом содержание присваиваемых продуктов общественного опыта и культуры, являясь объектом познания, прямым образом влияет на содержание ценностно-смысловых ориентаций личности. В свою очередь, активное, положительно оцениваемое, воспроизводство принятых норм и ценностей наполняет деятельность личности соответствующими смыслами.

В условиях заболевания вирусным гепатитом изменяется социальная ситуация развития в результате возникновения многочисленных социальных последствий болезни и ограничений во многих жизненных сферах: изменений профессионального статуса человека, ограничений в межличностном и интимно-личностном общении, необходимости тщательного распределения материальных ресурсов, а так же изменений отношений у больного с близкими родственниками и окружающими. Поскольку заболевание является социально не одобряемым, нередко больной вынужден скрывать свое заболевание. В контексте рассматриваемого феномена субъективного отражения болезни, его значение для больного определяется через призму представлений, существующих о данном заболевании в обществе. Личностный смысл болезни определяется тем, как болезнь встраивается в жизненные отношения конкретного человека.

Д.А. Леонтьев утверждает, что болезнь, преломляясь через призму уже сформированных потребностей и мотивов, приобретает для каждого человека различный по своему индивидуальному наполнению личностный смысл. Таким образом, болезнь как значимое событие в жизни благодаря собственной активности

больного оказывается включенной в сложную иерархическую систему смысловой сферы личности. Значение болезни для заболевшего формируется через преломление ее субъективной картины в структуре потребностей, мотивов и ценностей, приобретая личностный смысл. В этом случае личностный смысл болезни делает доступным сознанию субъективное значение болезни и начинает выполнять новую опосредующую функцию, выступая как условие, препятствующее или, наоборот, способствующее реализации тех или иных мотивов. Личностный смысл в этих условиях может выступать вполне ясно, осознанно; быть выраженным в значениях, либо сигнализировать о себе в виде переживаний интереса, тревоги, страха. [4, с. 90].

### **Библиографический список**

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл: Академия, 2007. – 528 с.
2. Братусь Б. С. Аномалии личности [Электронный ресурс] / Б. С. Братусь. М.: Мысль, 2019. – URL: <http://www.koob.ru>.
3. Серый, А. В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2002. – 186 с.
4. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 2-е изд., испр. – М.: Смысл, 2003. – 488 с.
5. Верхотурова Н.Ю. Эмоциональное реагирование: функции, компоненты, характеристики, проблемы и перспективы исследования // Вестник российского университета дружбы народов: научный журнал. Серия Психология и педагогика. Москва, 2012. № 1. С. 94–99.
6. Верхотурова Н.Ю. К проблеме определения структуры и механизмов эмоционального реагирования // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. Новосибирск, 2012. № 5. С. 150–154.

## Раздел 3. ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА, АДАПТАЦИИ И ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ

---

### К ВОПРОСУ О ПРОФИЛАКТИКЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

#### ON THE PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME

С.А. Зима

S.A. Zima

Научный руководитель **Н.Г. Иванова**,  
доцент кафедры специальной психологии  
и кафедры педагогики и управления образованием  
КГПУ им. В.П. Астафьева  
Scientific adviser **N.G. Ivanova**,  
Associate Professor of the Department of Special Psychology  
and the Department of Pedagogy and Education Management  
of the KSPU named after V.P. Astafyev

*Синдром эмоционального выгорания, стресс, самооценка, перенапряжение, эмоциональное истощение.*

В статье рассматривается синдром эмоционального выгорания как неблагоприятное психофизическое состояние. Представлено понятие синдрома эмоционального выгорания, даны его ключевые признаки и способы преодоления.

*Emotional burnout syndrome, stress, self-esteem, overstress, emotional exhaustion.*

The article considers emotional burnout syndrome as an unfavorable psychophysical state. The concept of emotional burnout syndrome is presented, its key features and ways of overcoming are given.

**В** современном обществе возросли требования к профессионализму человека, так как социальная сфера является совокупностью различных организаций, учреждений, предприятий, которые связаны с обеспечением и определением уровня жизни, потребления и благосостояния человечества. От специалистов требуют особых усилий: физические нагрузки на работе, общение с большим количеством людей, неправильное распределение рабочей нагрузки, заполнение огромного количества документов – все это приводит к эмоциональному истощению.

Анализируя психологическую литературу мы пришли к выводу, что многие ученые занимались синдромом выгорания, среди них: А.В. Арутюнов, Т.Б. Большак, В.Е. Орел и др. По их мнению, эмоциональное выгорание характеризуется как процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личной отстраненности и снижения удовлетворения от профессиональной деятельности. Американский психиатр Х.Дж. Фрейдинберг в 1974 году такие реакции организма охарактеризовал как «Синдром эмоционального выгорания» (далее СЭВ) [1].

По международным статистическим данным от 30 до 90% работающих находятся в группе риска формирования СЭВ. Развитие данного синдрома в современном мире, в первую очередь, характерно для таких профессий, где доминирует оказание помощи людям: психологическая, медицинская, правозащитная и др. В том числе люди, которые работают с тяжело больными: онкологические заболевания, зависимость, агрессивность и др., не меньше подвержены стрессу и перенапряжению. Поэтому СЭВ рассматривается как результат воздействия неблагоприятных факторов (физических или психологических) на организм человека в виде стресса [3].

В результате анализа литературы мы установили, что выделяют несколько ключевых признаков СЭВ:

- состояние повышенной активности, когда человек поглощен работой, при этом игнорируя свои потребности и забывая о своих нуждах. Результатом такой деятельности станет истощение, рассматриваемое как чувство эмоционального напряжения, исчерпание эмоциональных и физических ресурсов;

- личностная отстраненность, проявляющаяся в подавлении своих эмоциональных сострадания по отношению к собеседнику (утрачивается интерес к клиенту, который не вызывает эмоционального отклика);

- в ходе интенсивной работы утрачивается собственная значимость и эффективность труда, а также наблюдается снижение самооценки. В данном случае, как правило, человек перестает видеть свою профессиональную значимость, он не видит перспектив в своей работе, снижается удовлетворение работой [1].

Для предотвращения вышеперечисленных признаков важно своевременно выстроить систему психологической помощи. Так, в целях психопрофилактики эмоционального выгорания нами была разработана программа. Программы направлены на активизацию личностных ресурсов (эмоциональных и физических), контроль эмоционального состояния, повышение профессиональной и личностной самооценки.

В качестве методов работы выделены методы активного обучения: деловые игры, дискуссионные методы принятия решений в группе, методы индивидуального и группового консультирования, арттерапия [2].

Таким образом, подводя итог, следует отметить, что проблема СЭВ актуальна и требует своего дальнейшего теоретического осмысления и практических разработок в этой области знаний.

## **Библиографический список**

1. Скляр Е.Н. Шабарова М.Н. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности: Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 3 (часть 1) – С. 113 – 114.
2. Гроза И.В. Профилактика и коррекция эмоционального выгорания педагогов: Журнал Фундаментальные исследования. – 2008. – № 5 – С. 62 – 63.
3. Шадрина А.Ю., Иванова Н.Г. Исследование эмоционального выгорания медицинских работников. Актуальные вопросы современной науки / Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции (20 ноября 2019 г., г. Уфа). В 3 ч. Ч.1/ – Уфа: Изд. НИЦ Вестник науки, 2019. – 237 с. С.160 –166.

# ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## QUESTIONS OF RESEARCH OF UNFAVORABLE PSYCHOPHYSIOLOGICAL STATES IN SOLVING THE PROBLEM OF EFFICIENCY OF ACTIVITY

И.Н. Пацера

I.N. Patsera

Научный руководитель **В.Ю. Потылицина**,  
кандидат медицинских наук, доцент кафедры  
специальной психологии  
КГПУ им. В.П. Астафьева.

Scientific adviser **V.Yu. Potylitsina**,  
candidate of science in medicine,  
docent at the special psychology department  
in Krasnoyarsk State Pedagogical University  
named after V.P. Astafiev

*Психофизиологическое состояние, психические состояния, функциональные состояние, факторы деятельности, физиологические реакции.*

В этой статье рассмотрены вопросы психофизиологических состояний человека. Перечислены неблагоприятные психофизиологические факторы, которые приводят к изменению состояния здоровья. Раскрывается важность индивидуально-психологических свойств личности, факторов внешней среды, факторов деятельности в решении проблемы эффективности деятельности. Сформированы предложения о психотерапевтическом воздействии применительно к физиологическим параметрам организма.

*Psychophysiological state, mental states, functional state, activity factors, physiological reactions.*

This article deals with the issues of psychophysiological states of a person. The adverse psychophysiological factors that lead to a change in the state of health are listed. The article reveals the importance of individual psychological characteristics of the individual, environmental factors, and activity factors in solving the problem of activity efficiency. Suggestions about the psychotherapeutic effect in relation to the physiological parameters of the body are formed.

**В**опросы исследования психофизиологических состояний человека в процессе деятельности были и остаются значимыми в исследованиях представителей российской и зарубежной науки. Изучение взаимозависимости физиологических реакций и влияния психики, различных эмоций началось с конца XIX века в клинике В. М. Бехтерева. Доктор психологических наук, Е. П. Ильин, определил психофизиологическое состояние как целостную реакцию

личности на внешние и внутренние стимулы, направленную на достижение полезного результата [1].

Психофизиологическое состояние человека зависит от его адаптации к окружающей среде, в свою очередь, регулятивную функцию адаптации выполняют состояния организма и психики человека. При действии на организм интенсивных и длительных раздражителей происходит перенапряжение приспособительных механизмов, что непосредственно влияет на его здоровье, определяет отношение к деятельности и зависит от индивидуально-психологических свойств личности, факторов внешней среды, факторов деятельности в решении проблемы эффективности деятельности.

Психофизиологическое состояние – явление индивидуальное, поскольку зависит от психологических свойства человека, индивидуальных механизмов психологической защиты, свойств нервной системы, типа темперамента, общей эмоциональной направленности, способности к нейтрализации негативных переживаний, волевых качеств, интеллектуального развития, ценностных ориентации, возраста человека.

Факторами внешней среды, определяющими психофизиологическое состояние, являются особенности режима труда и отдыха, оценка напряженности труда и профессиональной деятельности. *Коллективные формы* меняют психологию и поведение участников деятельности. Из независимых работников, выполняющих определенные виды работ, они стали деловыми зачастую, конкурирующими, партнерами. В этих условиях внешними факторами эффективности деятельности являются стимулирование труда, продвижение по служебной лестнице, повышение профессиональной квалификации, социальная защищенность сотрудника. В зависимости от обстоятельств и личностных особенностей человека, результативность его деятельности может осуществляться как в ущерб состоянию, так и наоборот [2].

Значимыми, определяющими нервно-психическую нагрузку человека, являются факторы деятельности и социального окружения. К негативным относятся проблемы во взаимоотношениях с коллегами, потеря интереса к профессии, страх перед нововведениями, снижение самооценки, разочаровании в профессиональной деятельности. На уровне психофизиологии симптомы проявляются субъективным ухудшением самочувствия, стрессом, психовегетативными нарушениями, синдромом периферической вегетативной недостаточности. Для исследования физиологических показателей применяются величина АД, вегетативный индекс Кердо, адаптационный потенциал.

Длительно действующие неблагоприятные трудовые факторы постепенно приводят к ухудшению функционирования физиологических, биологических и психических процессов, характерных для здорового человека. В результате постоянного воздействия стрессогенных факторов формируются психологические реакции и личностно-характерологические проявления.

Способы преодоления ситуаций неблагоприятного изменения психофизиологического состояния в решении проблемы деятельности можно рассматривать

с двух позиций. Во-первых, когда человек самостоятельно использует свои внутренние ресурсы для преодоления трудностей и, во-вторых, использования структурного, системного подхода [3,4] в подборе психологических методов проведения диагностических, коррекционных и психотерапевтических мероприятий, требующих контроля изменений личности, ее аффективно-волевой сферы и динамики эмоциональных состояний в рамках межличностных, внутригрупповых отношений внутри коллектива, чувств и переживаний в процессе выполнения трудовой деятельности.

### **Библиографический список**

1. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека. – СПб.: Питер, 2005. –412 с.
2. Дикая Л.Г. Деятельность и функциональное состояние: активационный компонент деятельности. В кн.: Л.Г. Дикая (Ред.), Психологические проблемы профессиональной деятельности. М.: Наука, 1991. С. 93–111
3. Ильин Е.П. Теория функциональных систем и психофизиологических состояний // Теория функциональных систем в физиологии и психологии. М., 1978. С. 325-347.
4. Вяткин Б.А., Дорфман Л.Я. О системном анализе психических состояний // Новые исследования в психологии. М., 1987. № 1 (36). С. 3-7; № 2. С. 3-7.

# ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МЕНЕДЖЕРОВ СТРАХОВОЙ КОМПАНИИ

## PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT OF INSURANCE COMPANY MANAGERS

А.Е. Радова

A.E. Radova

Научный руководитель **В.Ю. Потылицина**,  
кандидат медицинских наук,  
доцент кафедры специальной психологии  
КГПУ им. В.П. Астафьева  
Scientific adviser **V.YU. Potylitsina**,  
candidate of science in medicine,  
docent at the special psychology department  
in Krasnoyarsk State Pedagogical University  
named after V.P. Astafiev

*Эмоциональное выгорание, стресс, профилактика, эмоциональное истощение, работоспособность.*

С целью повышения внимания к проблеме эмоционального выгорания менеджеров страховых компаний, проведен анализ литературы, результаты которого представлены в данной статье. Выделены основные симптомы эмоционального выгорания, а также отражена важность и методы профилактики с данным явлением.

*Emotional burnout, stress, prevention, emotional exhaustion, productivity.*

In order to increase attention to the problem of emotional burnout of managers of insurance companies, an analysis of the literature was carried out, the results of which are presented in this article. The main symptoms of emotional burnout are highlighted, and the importance and methods of prevention with this phenomenon are reflected.

**Э**моциональное выгорание – это механизм психологической защиты личности в форме исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия. Актуальность данной темы вызвана тем, что в современном мире эмоциональное выгорание все чаще встречается в профессиональных сферах типа «человек – человек» и оказывает сильное влияние на психоэмоциональное состояние человека, его настроение и профессиональную деятельность. Кроме того оно оказывает влияние на самочувствие не только отдельных сотрудников, но и на «здоровье» всей организации в целом.

У работника с синдромом эмоционального выгорания снижается мотивация, работа становится бессодержательным занятием, иногда даже вырабатывается негативизм по отношению к своим обязанностям.

При этом доказано, что выгорание – не вопрос слабости или плохого отношения людей к труду. Скорее это проблема несоответствия между тем, что может

дать работе человек, и тем, что работа требует от него. Чем больше это несоответствие, тем мощнее потенциал выгорания [1].

Наиболее популярная модель формирования эмоционального выгорания (К. Маслач и С. Джексон) включает в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений. При этом истощение является основой, которая проявляется в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии или эмоциональном перенасыщении.

В настоящее время исследователи выделяют огромное количество симптомов, так или иначе связанных с эмоциональным выгоранием, которые можно разделить на:

- психофизические (усталость, головные боли, нарушение сна),
- эмоциональные (пессимизм, цинизм, равнодушие),
- интеллектуальные (снижение интереса к новым идеям, предпочтение рутины, отказ от участия в тренингах),
- поведенческие (снижение энтузиазма, импульсивность, излишнее употребление алкоголя или медикаментов),
- социально-психологические симптомы (безразличие к общению, подавленность, отстраненность, конфликтность).

Многие психологи считают эмоциональное выгорание особой реакцией организма, возникающей вследствие продолжительного воздействия профессиональных стрессов средней интенсивности.

К одной из рискованных в этом плане профессий относится менеджер страховой компании. По своей сути – это менеджеры по продажам и вся их деятельность основана на продаже страхового продукта посредством коммуникаций с клиентами. При этом сам продукт нельзя потрогать, ощутить, понюхать, примерить и т.д. В чем как раз таки и заключается сложность и особенность работы таких менеджеров. Продавать людям «воздух» и защиту от события, которое может и не наступить, имея вероятностный характер, – задача не из легких. Данная деятельность характеризуется высокой напряженностью, когнитивной сложностью, необходимостью быстрого решения проблемных ситуаций и отработкой возражений, что значительно повышает вероятность наступления эмоционального выгорания [2].

Методы профилактики и устранения эмоционального выгорания можно сгруппировать по трем направлениям: на физиологическом уровне (воздействие на физическое тело), по эмоционально-волевой сфере (влияние на эмоциональное состояние) и влияние на ценностно-смысловой уровень (изменение мыслей и мировоззрения).

Конечно, полностью исключить стрессовые факторы невозможно. И, в основном, с эмоциональным выгоранием помогают справиться как раз методы профилактики, которые предотвращают негативные последствия и учат правильно реагировать на стресс.

Многие психологи, например, для «разрядки» рекомендуют делать систематически небольшие перерывы в течение рабочего дня. А во время отдыха советуют расслабиться, посмотреть вокруг, подумать о приятных моментах, которые всегда запоминаются надолго [3].

Со стороны работодателя очень важно вовремя заметить симптомы эмоционального выгорания, и если они только начались, то лучше всего предоставить сотруднику отпуск или помочь сменить сферу деятельности (отправить на стажировку, тренинг, обучение в другой город).

Профилактика эмоционального выгорания работника поможет сохранить в организации самых высокопрофессиональных специалистов. Поскольку быстрому выгоранию подвержены наиболее ценные работники, которые со всей ответственностью относятся к профессиональным обязанностям, а проблемы клиентов не оставляют без личного внимания.

### **Библиографический список**

1. Каргин М. И. Особенности синдрома эмоционального выгорания менеджеров по работе с клиентами / М.И. Каргин, В.С. Мирошина // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2019. С. 54-59.
2. Калиничева Н. И. Особенности эмоционального выгорания менеджеров по продажам / Н.И. Калиничева, Е. Ю. Литвинова // Социальная психология: вопросы теории и практики. 2020. С. 266-269.
3. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. М.: Юрайт, 2017. 343 с.

# КАЧЕСТВЕННЫЙ ПРОЦЕСС КОМПЛЕКТОВАНИЯ ВОЙСК – ЗАЛОГ ОБОРОНОСПОСОБНОСТИ!

## A HIGH-QUALITY PROCESS OF RECRUITING TROOPS IS THE KEY TO DEFENSE CAPABILITY!

А.Н. Рогозин

A.N. Rogozin

Научный руководитель **Н.Ю. Верхотурова**,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры специальной психологии  
КГПУ им. В. П. Астафьева

Scientific adviser **N.U. Verkhoturova**,  
associate professor, candidate of psychology  
at the department of Special psychology

*in Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

*Направленность на службу, познавательные способности, психологические особенности личности, свойства нервной системы и психомоторики, устойчивость поведения личности.*

В статье представлен краткий теоретический обзор литературы по вопросам профессионально-психологической составляющей отбора граждан, поступающих на военную службу по контракту. Указаны категории и критерии отбора профессиональной пригодности граждан к военной службе.

*Military orientation, cognitive ability, psychological personality traits, properties of the nervous system and psychomotor, stability of personality behavior.*

The article presents a brief theoretical review of the literature on the professional and psychological component of the selection of citizens entering military service under a contract. The categories and criteria for selecting the professional suitability of citizens for military service are specified.

**Т**екущее положение дел в Вооруженных Силах Российской Федерации и геополитическая борьба развитых стран диктуют необходимость новых подходов к качественному комплектованию силовых структур.

Стандартных критериев отбора по возрасту, уровню образования, состоянию здоровья и др. для эффективной подготовки рядового и сержантского состава возможно уже и не достаточно.

Актуальность вопроса заключается в том, что, не смотря на наличие проходных критериев для поступления на военную службу по контракту, сложно оценить возможное поведение человека в той или иной нестандартной ситуации.

В соответствии с федеральным законом от 28 марта 1998 года № 53-ФЗ «О воинской обязанности и военной службе» одним из этапов при поступлении на военную службу по контракту является профессиональный психологический

отбор. В указанном документе определены 4 категории профессиональной пригодности граждан к военной службе [1, ст. 5.2, п. 4]:

- а) рекомендуется в первую очередь – первая категория;
- б) рекомендуется – вторая категория;
- в) рекомендуется условно – третья категория;
- г) не рекомендуется – четвертая категория.

Там же обозначено, что требования к профессиональной психологической пригодности гражданина по первым трем категориям, устанавливаются министром обороны Российской Федерации, а граждане, отнесенные по результатам профессионального психологического отбора к четвертой категории, не могут быть приняты на военную службу по контракту.

С 1 апреля 2020 года приказом Министра обороны РФ от 31.10.2019 N 640 введена в действие «Инструкции об организации и проведении профессионального психологического отбора в Вооруженных Силах Российской Федерации».

Настоящая Инструкция определяет организацию, порядок и методику проведения мероприятий по профессиональному психологическому отбору.

Критериями для определения категорий профессиональной психологической пригодности являются уровень развития личностных и профессиональных качеств, необходимых для выполнения должностных обязанностей.

Профессионально важными качествами, подлежащими изучению в ходе проведения мероприятий по профессиональному психологическому отбору, оценка которых позволяет прогнозировать успешность военно-профессиональной деятельности, являются: направленность на военную службу, познавательные способности (уровень развития психических познавательных процессов), психологические особенности личности, свойства нервной системы и психомоторики, устойчивость поведения личности (наличие или отсутствие склонности к девиантному поведению). [2, гл. I, п. 4]

Кроме того, проводя поэтапный и многоуровневый контроль качества отбора граждан, изъявивших желание поступить на военную службу по контракту, определен такой порядок, при котором гражданин сначала обследуется психологом, а только потом (и никак наоборот) проходит медицинское освидетельствование, а именно врача-психиатра, внимательно изучающего заключение об индивидуально-психологических особенностях личности. [3, гл. III, п. 28]

Также, по мимо прямого функционала Армии России – защищать страну от потенциального врага, Министерство обороны Российской Федерации чутко реагирует на запросы иных ведомств. Хорошо известными случаями являются предупреждения и ликвидация последствий чрезвычайных ситуаций, таких как сход снежных лавин, затоплений населенных пунктов, борьба с лесными пожарами, работа в сейсмически активных зонах, постройка полевых госпиталей в условиях пандемии и проведение дегазации объектов инфраструктуры.

Расширяя круг задач, и работая в экстремальных ситуациях, Министерство обороны в свое время приняло к руководству от Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации

последствий стихийных бедствий дополнительные методики по диагностике суицидального поведения. [4]

Такой комплексный подход помогает качественно и в полном объеме проводить изучение и объективно оценивать личностную готовность граждан к военной службе.

### **Библиографический список**

1. Федеральный закон от 28 марта 1998 года № 53-ФЗ «О воинской обязанности и военной службе» (с последними изменениями от 22.12.2020 N 461-ФЗ), URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_18260/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18260/)
2. Инструкция об организации и проведении профессионального психологического отбора в Вооруженных Силах Российской Федерации», утвержденная приказом Министра обороны Российской Федерации от 31.10.2019 № 640 введена в действие с 1 апреля 2020 года. URL: <https://rg.ru/2019/12/10/minoboroni-prikaz640-site-dok.html>
3. Постановление Правительства Российской Федерации от 04.07.2013 N 565 (ред. от 01.06.2020) «Об утверждении Положения о военно-врачебной экспертизе». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_149096/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_149096/)
4. Юнацкевич П. И. Методика выявления склонности к суицидальным реакциям. М., 2009. 45 с.

# ВЛИЯНИЕ СТРЕССА НА ЖИЗНЬ ЧЕЛОВЕКА

## THE IMPACT OF STRESS ON A PERSON'S LIFE

О.Н. Сорокина

O.N. Sorokina

Научный руководитель **Я.В. Бардецкая**,  
кандидат медицинских наук,  
доцент кафедры специальной психологии  
КГПУ им. В.П. Астафьева  
Scientific adviser **Ya.V. Bardetskaya**,  
of science in medicine,  
docent at the special psychology department  
in Krasnoyarsk State Pedagogical University  
after V.P. Astafiev

*Стресс, стрессоустойчивость, позитивное влияние стресса на жизнь человека, негативное влияние стресса на жизнь человека.*

В статье рассмотрено влияние стресса на жизнь человека, последствия его воздействия на организм. Представлены определения понятий «фазы реакции на стресс» и «стрессоустойчивость», предложены способы терапии.

*Stress, stress tolerance, positive impact of stress on a person's life, negative impact of stress on a person's life.*

The article considers the impact of stress on a person's life, the consequences of its impact on the body. The definitions of the concepts of «stress response phases» and «stress resistance» are presented, and methods of therapy are proposed.

**С**тресс – это сложное явление без однозначного ответа – полезно оно для человека или приносит вред. С одной стороны, без стрессовой реакции человек не смог бы выживать потому, что не смог бы реагировать на изменения, который получает ежедневно от окружающего мира. Без стресса люди не смогли бы догнать уходящий автобус, спрятаться от опасности, что делает очевидной его жизненную необходимость.

Помимо понятной природной пользы стресса человек может получить:

- Повышение уровня стрессоустойчивости.
- Побывав в какой-то напряженной ситуации, человек приобретает навык справляться с другими аналогичными ситуациями, которые могут произойти в будущем.
- Развитие личностных качеств.
- Реализация потребности в напряжении сил.
- С другой стороны, стресс часто является причиной психологических проблем и проблем со здоровьем.

Среди негативных последствий стресса выделяют следующие:

– Ухудшение выполнения задачи. Согласно теории Роя Баумейстера (Эмоциональный стресс, 1970), внимание к выполняемой деятельности нарушается двумя способами. Во-первых, высокая степень напряжения может отвлекать внимание от выполняемых действий, а во-вторых, если деятельность хорошо знакома и выполняется почти автоматически, приводит к излишней концентрации внимания на отдельных операциях, что также может ухудшить ее выполнение [1].

– Нарушение когнитивных (мыслительных) функций. В частности, усиливает тенденцию к поспешному принятию решения, без рассмотрения всех возможных вариантов; способствует хаотичному, плохо организованному перебору различных возможностей, а также к ухудшению гибкости мышления, концентрации и запоминания.

Как это происходит? К познавательным процессам относятся: ощущение, восприятие, представление, воображение, внимание, память, мышление и др.

Для понимания характера воздействия необходимо разобрать фазы реакции на стресс (по Г. Селье):

1. Фаза тревоги – реакция шока. Возможно существенное сужение зоны внимания, изменение восприятия, притупление ощущений вплоть до полного их отсутствия. Снижается мыслительная способность.

2. Фаза резистентности (сопротивления) – максимальная мобилизация внутренних ресурсов. Происходит обострение ощущения, восприятия, памяти, мышления в отношении стрессовой ситуации с одновременным притуплением их в отношении остальных событий действительности.

3. Фаза истощения – резкое снижение сопротивляемости организма, истощение ресурсов.

В дальнейшем происходит либо постепенное восстановление как физиологического, так и психологического состояния человека, либо возникают негативные последствия разного характера, не позволяющие вернуться в первоначальное состояние до стресса.

3. Истощение. Хроническая усталость, упадок сил, резко отрицательные оценки себя, своей деятельности и жизни в целом, появление чувства безнадежности, беспомощности. Это уже относится к слишком интенсивному стрессу, либо длительному.

4. Отсроченные реакции, посттравматическое стрессовое расстройство. Между стрессом и его последствиями может пройти достаточно длительный период времени [2].

Стресс оказывает серьезное воздействие на организм человека. Страдает сердечно-сосудистая система. Повышается уровень холестерина, мешающий кровотоку, что приводит к риску развития ишемической болезни сердца или смерти от инфаркта миокарда. Иммунная система подвергается риску через сокращение количества лейкоцитов (влияние стресса), которые разрушают вещества, инородные организму. В части пищеварительной системы могут появиться

язвы из-за недостаточного выделения слизи, защищающей стенки желудка от соляной кислоты. Могут возникнуть боли в мышцах. Стресс может привести к выкидышу у беременной женщины, а также негативно влияет на половую систему как женщин, так и мужчин [3].

В качестве способов исцеления от произошедшего стресса, в зависимости от его глубины и влияния на функции организма, могут быть применены разные способы терапии. В легких ситуациях человек способен справиться самостоятельно. Но если это невозможно в течение определенного периода времени, то необходима помощь специалиста и воздействие разными методиками. Например, медитации, арт-терапия, терапия музыкой, танцевальная.

Итак, стресс имеет позитивные и негативные стороны. Главное полезное свойство – природная функция адаптации человека к новым условиям. К «полезным» последствиям можно также отнести повышение уровня стрессоустойчивости, развитие личностных качеств, личностный рост [4].

Приносящим вред стресс становится при длительном его течении или если он слишком сильный для конкретного человека. Последствия – ухудшение выполнения задач, нарушение мыслительных функций, истощение, отсроченные психические реакции и психосоматические заболевания. И в этом случае со стрессом и его последствиями необходимо работать для улучшения качества жизни.

### **Библиографический список**

1. Бодров В.А. Психологический стресс. Развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2012. 528 с.
2. Бардецкая Я.В., Кулакова Т.И., Потылицина В.Ю. Основы общей и возрастной психофизиологии: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018. – 270 с.
3. Бардецкая Я.В., Потылицина В.Ю. Психология и психофизиология стресса: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2020. 208 с.
4. Церковский А.Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости // Вестник ВГМУ. 2011. Т.10. №1. С. 6-17.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АЛИКИН Марк Игоревич – аспирант 1 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В .П. А стафьева; e-mail: antoshechkina@kspu.ru

АНТОШЕЧКИНА Галина Константиновна – магистрант 1 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В .П. А стафьева; e-mail: antoshechkina@kspu.ru

АРЯМОВ Артём Александрович – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В .П. А стафьева; e-mail: Hockeydef@mail.ru

БЕЛКОВИЧ Наталья Сергеевна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В .П. А стафьева; e-mail: natasha\_930317@mail.ru

БОВСУНОВСКАЯ Анастасия Александровна – бакалавр 1 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В .П. А стафьева; e-mail:bovsunn98@mail.ru,

БЫКОВА Марина Павловна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В .П. А стафьева; e-mail: manyna.1980@mail.ru

ВАЩЕНКО Евгения Викторовна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В .П. Астафьева; e-mail: vachenko\_zhenech@mail.ru

ВОРОБЬЁВА Христина Владимировна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: vorob96@mail.ru

ГЕРИЛОВИЧ Ольга Николаевна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: olechkager@yandex.ru

ГРЕХОВА Полина Викторовна – магистрант 1 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: polya1225Grehova@mail.ru

ГУВА Лариса Александровна – студент 4 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В .П. А стафьева; e-mail: guva2000@mail.ru

ДУДАКОВА Екатерина Эдуардовна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: edudakova@sitsy.ru

ЗИМА Светлана Александровна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: Svetlana.zima@list.ru

ИПАТОВА Виктория Валентиновна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: victoria.ipatova12@mail.ru

КИСЕЛЕВА Марина Викторовна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: kismv@bk.ru

ЛАВРЕНТЬЕВА Ольга Петровна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: olya\_lavrenteva\_1976@mail.ru

ЛИТВИНОВА Анастасия Геннадьевна – магистрант 1 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ms.litvinova97@mail.ru

ЛЬВОВА Светлана Васильевна – студент 1 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail:s.lvova1@mail.ru

НИКИШИНА Надежда Александровна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: esperansa@bk.ru

ОГЛЫ Кристина Александровна – студент 4 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kristina\_oglyuy0602@mail.ru

ОКУЛОВА Александра Александровна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: sandraokulova88@gmail.com

ПАЦЕРА Ирина Николаевна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: pazera@ya.ru

ПЕТРОЖИТСКАЯ Дарья Вячеславовна – студент 3 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: dpetrzhitskaya@gmail.ru

РАДОВА Анастасия Евгеньевна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: An-radova97n01@mail.ru

РОГОЗИН Алексей Николаевич – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: ANR-1978@mail.ru

РОГОЗИНА Елена Ильинична – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: Satomi777@mail.ru

РЫЖЕНКОВА Елена Алексеевна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: e.rizhenkova@gmail.com

СИЛЮТИН Василий Геннадьевич – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: zapad86@yandex.ru

СОРОКИНА Олеся Николаевна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: lesja\_2685@mail.ru

ХОВБА Анна Александровна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: annasolnet@mail.ru

ЧЕРЕПАХИНА Виктория Эдуардовна – магистрант 1 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vtarxanova@mail.ru

ШАТОВА Алена Сергеевна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: alyonabaxar@yandex.ru

ЮРЧЕНКО Анна Александровна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: anna.marketing@bk.ru

Молодежь и наука XXI века

XXII Международный научно-практический  
форум студентов, аспирантов и молодых ученых

ПСИХОЛОГИЯ ОСОБЫХ СОСТОЯНИЙ:  
ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции  
студентов, магистрантов и аспирантов

Красноярск, 15 апреля 2021 г.

*Электронное издание*

В авторской редакции  
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.  
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,  
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 17.06.21.  
Формат 60x84 1/8.  
Усл. печ. л. 12,4