

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

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

**XX Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

ПСИХОЛОГИЯ ОСОБЫХ СОСТОЯНИЙ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

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

Красноярск, 24 апреля 2019 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2019

ББК 74.00
П 863

Редакционная коллегия:

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

П 863 Психология особых состояний: от теории к практике: материалы региональной межвузовской научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Красноярск, 24 апреля 2019 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Н.А. Лисова; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2019. – 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 978-5-00102-325-8

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.

Адресованы практикующим психологам, преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам психологических, дефектологических и педагогических направлений.

ББК 74.00

ISBN 978-5-00102-325-8
(XX Международный форум
студентов, аспирантов и молодых ученых
«Молодежь и наука XXI века»)

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Д.А. Абросов ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ	6
А.В. Атавина ФАКТОРЫ И ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	9
М.В. Бирюкова ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	12
Е.О. Гейнц ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	15
Е.А. Григорьева К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ	18
Н.В. Демьянович К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ АДДИКТИВНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ	21
Е.Н. Есавкина ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	24
К.Г. Засимова КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, КОМПОНЕНТЫ, ХАРАКТЕРИСТИКИ.....	27
О.Н. Лузина ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	30
Г.А. Перькова К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	33
М.В. Попов ИНФАНТИЛЬНЫЙ ГЕДОНИЗМ КАК ВИД РЕГРЕССИИ	36
А.И. Порубова К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВНИМАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ.....	39
С.С. Рауфов, Н.А. Лисова К ПРОБЛЕМЕ ПЛАСТИЧНОСТИ ЧЕРТ ТЕМПЕРАМЕНТА (НА ПРИМЕРЕ ТАДЖИКОВ-МИГРАНТОВ)	42
Т.И. Сокольская ТЕОРИЯ ПРИВЯЗАННОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ ЛИЧНОСТИ.....	45
Т.А. Туранова ЗНАЧЕНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	48
К.В. Ульяницкая СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ВЫПУСКНИКОВ В БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	51
Л.А. Харисова ПРАВОНАРУШЕНИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН.....	54

А.Л. Чубкова ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ КАК КЛЮЧЕВОЙ ПЕРИОД ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ	57
О.В. Чучвара К ПРОБЛЕМЕ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ В ПСИХОЛОГИИ.....	60
А.В. Хмельницкая ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ У ПЕРВОКУРСНИКОВ КГПУ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА	63
А.Ю. Шадрина ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ЛИЧНОСТИ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ	66
А.С. Юрков ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ СКЕЛЕТНИКОВ В ВОЗРАСТЕ 15–16 ЛЕТ.....	69

Раздел 2.

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

И.С. Акулич К ПРОБЛЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	72
Т.Г. Архипова СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	75
П.В. Грехова ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИЗУЧЕНИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР	78
А.В. Жарова К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ПСИХИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ.....	81
М.П. Моисеева ЙОГА КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ	84
Т.Я. Новосад ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ АГРЕССИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	87
К.А. Оглы ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРИНЯТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ ИХ РОДИТЕЛЯМИ	90
Т.А. Сержантова ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	93
Е.Р. Телеватая «ПОЧЕМУ Я?!» ИЛИ КАК РОДИТЕЛЯМ ПРИНЯТЬ СВОЕГО РЕБЕНКА С ОВЗ?.....	96
О.С. Штумпф ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	99
О.А. Шумская СЕНСОРНАЯ ГИПЕР- И ГИПОЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ У ЛЮДЕЙ С РАСТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	102

А.Н. Ускова СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	105
---	-----

Раздел 3.

ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ

Н.А. Артамонова ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА	108
О.В. Буксман ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ	111
Н.П. Елькина РОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА КАК ФАКТОР СТРЕССА ДЛЯ СЕМЬИ	114
Е.В. Карпенко ОБЗОР ИСТОЧНИКОВ, ПОСВЯЩЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЮ СОСТОЯНИЙ ТРЕВОГИ, ТРЕВОЖНОСТИ, БЕСПОКОЙСТВА И СТРАХА.....	117
А.А. Климчук ИССЛЕДОВАНИЕ ПАНИЧЕСКИХ АТАК КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ СТРЕССА	120
Л.А. Гува ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	123
М.К. Вахрушева ФАКТОРЫ И ПРИЧИНЫ, ПРИВОДЯЩИЕ К ПОЯВЛЕНИЮ СТРАХОВ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ	126
Е.В. Курятникова, С.М. Махмудова ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У СОТРУДНИКОВ КОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ	129
З.В. Махова К ПРОБЛЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НЕУСТОЙЧИВОСТИ СРЕДИ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН	132
В.В. Муратова ИЗУЧЕНИЕ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ	135
Т.А. Новосад ДИНАМИКА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ У ПАЦИЕНТОВ С НЕВРОТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ ПОД ВЛИЯНИЕМ ПСИХОТЕРАПИИ	138
Т.А. Новосад К ВОПРОСУ ПСИХОКОРРЕКЦИИ НЕВРОТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ	141
Д.В. Петрожитская ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПЕРВОКУРСНИКОВ КГПУ им. В.П. АСТАФЬЕВА	144
С.С. Полтарыхин ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТРЕССА В СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ	147
Н.А. Роголо К ПРОБЛЕМЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ	150
Ю.В. Суриноква ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	153
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	156

Раздел 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ

THE TYPOLOGICAL APPROACH TO PARENTING

Д.А. Абросов

D.A. Abrosov

*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.*

Типологический подход, тип личности, индивидуальные особенности, стиль поведения, тип мышления, реакция на стресс, методы воспитания.

Рассмотрены особенности типологического подхода к воспитанию ребенка. Обозначены различные современные классификации типов детей и предложена оригинальная типология, названия, критерии и общая характеристика типов

Typological approach, personality type, individual characteristics, behavior style, type of thinking, stress response, methods of education.

The article describes the features of the typological approach to child rearing. Various modern classifications of types of children are designated and the original typology, names, criterions and the general characteristic of types is offered.

На сегодняшний день типологический подход становится все более востребованным в практической психологии, в том числе в психологии детства. Безусловно, каждый ребенок уникален и неповторим, однако зачастую стереотипные установки относительно воспитания, родительские программы и собственные ожидания формируют свое восприятие и видение ребенка и определяют подходы к его развитию без учета индивидуальных особенностей личности.

В ряде случаев сложности родителей в нахождении подхода к детям обусловлены недостаточным пониманием их врожденных психологических особенностей. По своим индивидуально-типологическим особенностям родители могут кардинально отличаться от детей, что является фактором недопонимания и формирования несовместимых отношений. Кроме того, в одной и той же семье могут расти дети с совершенно различными свойствами темперамента, испытыва-

ющими потребность в разных воспитательных решениях. Типологический подход позволяет не только быстро понять психологические особенности и стратегии поведения ребенка, но и подобрать наиболее эффективные методики развития личности [1]. Тип ребенка – это не столько генетические особенности, сколько совокупность стереотипов мышления, поведения, реакций и способов взаимодействия с окружающим миром.

Уже в XIX веке крупнейший русский педагог П.Ф. Лесгафт создал по существу типологию детских характеров, сопоставленных с формированием личности ребенка в семье, с предложениями по коррекции личности ребенка и с описанием дальнейшего развития личности в период юности и молодости [2].

Существуют различные классификации типов, основанные на теории К. Юнга [3]. Классификации предлагают четыре, восемь и шестнадцать типов личности (соционика и эниостиль). Хорошим и удобным инструментом психолога является использование типологического подхода К. Юнга – Д. Кейрси к оценке индивидуальных различий детей. Также разработаны непосредственно детские типологии, такие как система В. Толкачева и Л. Перельштейн [4].

При анализе существующих типологий особое значение имеет психофилософия и психологическая культура «Эниостиль», разработанная А.Л. Панченко и Т.Г. Панченко, которая предлагает не только описательную базу типов и механизмы их формирования, но и критерии, по которым можно достаточно быстро определить тип личности и объяснить причины того или иного поведения [5]. Предлагаемая нами типология детей основана на модели К. Юнга и базовых критериях эниостиля (ведущее эго–состояние по Э. Берну [6] и реакция на стресс по В. Сатир).

Фундаментом предлагаемой типологии является классификация познавательных личностных типов К. Юнга, основанная на четырех видах мышления: мышление (логические суждения), чувство (эмоциональные оценки), ощущение (восприятие с помощью органов чувств) и интуиция (опора на бессознательный опыт). В рамках данной статьи мы рассмотрим четыре базовых типа.

Ребенок интуитивного типа обозначен нами как «Фантазер». Это непредсказуемая и увлекающаяся натура, его интересует все новое и неизведанное, не боится рисковать и экспериментировать, склонен начинать и бросать дела, к которым пропал интерес. Обладая богатым воображением, он быстро схватывает информацию, но невнимателен к деталям. Имеет достаточно высокий творческий потенциал, но редко реализует сам свои идеи.

Ощущающий тип проявляется как «Лидер». Практический тип мышления обуславливает способность с раннего возраста выделять главное, идти к конкретному результату и верно расставлять приоритеты. Такой ребенок любит командовать, стремится быть первым и не умеет проигрывать, оберегает тех, кто младше, легко устанавливает контакт со сверстниками и со взрослыми.

К типу «Умник» относится мыслительный тип. Это рассудительный и последовательный в изложении своих мыслей ребенок. Он изучает, анализирует и систематизирует большие объемы информации, задает уточняющие вопросы, легко адаптируется к школьному режиму, усидчивый и исполнительный.

Чувствующий тип мышления оказывает влияние на формирование «Артиста» – эмоционального, впечатлительного, общительного и ласкового ребенка, внимательного к своему ближнему окружению. Он обладает артистическими способностями и легко выходит из равновесия.

У каждого из типов формируется своя предпочитаемая стратегия поведения: «фантазер» чаще всего проживает состояние бунтующего ребенка, говоря «нет» любым правилам и установкам, «лидер» занимает родительскую позицию, поучая, наставляя и критикуя окружение, «умник» общается на правах взрослого, а «артист» в роли адаптивного ребенка старается всем угодить и быть хорошим.

Дети разных типов по-своему выражают отношение к миру, проявляют эмоции и реагируют на стресс. Так, «фантазеры» стараются не замечать проблему, уходят в другую реальность или действуют непредсказуемо, «лидеры» агрессивно нападают, «умники» стараются не выражать своих чувств, тогда как «артисты» отвечают эмоциональным взрывом, склонны к самообвинению.

Таким образом, каждый из типов реагирует на определенные формы, методы и приемы воспитания. Следует отметить, что отсутствие черт какого-то из типов в личности ребенка – это повод для более внимательного отношения к методам его воспитания. Отсутствие типологических особенностей наблюдается тогда, когда родители навязывают ребенку важные, как им кажется, ценности и увлечения. Зачастую такой ребёнок не знает, чего он хочет, не знает, кем хочет стать и чем заниматься.

В чистом виде тот или иной тип встречается достаточно редко, однако в ребёнке доминирует какой-то один, который и следует определить. Это поможет лучше понять его слабые и сильные стороны, способности и возможности, чтобы строить более гармоничные доверительные отношения.

Библиографический список

1. 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.
2. Лесгафт П. Ф. Психология нравственного и физического воспитания. Избранные психологические труды. Институт практической психологии: МОДЭК. 1998. 174 с.
3. Юнг К.Г. Психологические типы. СПб.: Ювента; М.: Прогресс – Универс, 1995. 630 с.
4. Шарп Д. Типы личности. Юнговская типологическая модель. – Воронеж: НПО «Модэк», 1994. 128 с.
5. Панченко А.Л., Панченко Т.Г. 174 страницы про Эниостиль. Издательские решения. Москва, 2019. 179 с.
6. Берн Э. Люди, которые играют в игры. Игры, в которые играют люди. М.: Эксмо, 2014. 512 с.

ФАКТОРЫ И ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

FACTORS AND CAUSES OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN CHILDREN

А.В. Атавина

A.V. Atavina

Научный руководитель Н.Ю. Верхотурова – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии Института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser N. U. Verkhoturova – Associate Professor, Candidate of Psychology at the Department of Special Psychology, Institute of Social Humanitarian Technologies, KSPU behalf of V.P. Astafiev

Агрессивное поведение, агрессивность, причины агрессивного поведения.

Представлен теоретический анализ причин и факторов, детерминирующих возникновение агрессивных форм поведения в детском возрасте.

Aggressive behavior, aggressiveness, causes of aggressive behavior.

The article presents a theoretical analysis of the causes and factors that determine the occurrence of aggressive forms of behavior in childhood.

Проблема агрессивного поведения остается актуальной на протяжении всего существования человечества в связи с ее распространенностью и дестабилизирующим влиянием. Имеются представления о том, что агрессивность имеет исключительно биологическое происхождение, а также о том, что она связана главным образом с проблемами воспитания и культурой.

Термин «агрессия», по мнению Б.Г. Ананьева (1980), происходит от латинского «aggređi», что означает «нападать». Р. Бэрн и Д. Ричардсон (1998) считают, что агрессия, в какой бы форме она ни проявлялась, представляет собой поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу, имеющему все основания избегать подобного обращения с собой. Данное комплексное определение включает в себя следующие частные положения:

1. Агрессия обязательно подразумевает преднамеренное, целенаправленное причинение вреда жертве.
2. В качестве агрессии может рассматриваться только такое поведение, которое подразумевает причинение вреда или ущерба живым организмам.
3. Жертвы должны обладать мотивацией избегания подобного обращения с собой.

Под агрессией, по Э. Фромму (2001), следует понимать любые действия, которые причиняют или имеют намерение причинить ущерб другому человеку,

группе людей или животному, а также причинение ущерба вообще всякому неживому объекту.

Существует множество теоретических обоснований возникновения агрессии, ее природы и факторов, влияющих на ее проявление. Так или иначе, все эти определения традиционно рассматривают несколько параметров, детерминирующих её возникновение: а) врожденные побуждения и задатки; б) потребности, активизирующиеся внешними стимулами; в) особенности познавательных и эмоциональных процессов; г) актуальные социальные условия в сочетании с предшествующим научением.

Среди множества теоретических подходов к исследованию агрессии в современной психологии условно вычленяются *этологический, психоаналитический, фрустрационный и бихевиористический* подходы. Анализ различных подходов убеждает в целесообразности понимать *агрессию* как целенаправленное разрушительное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения, причиняющее физический ущерб людям или вызывающее у них психический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.п.).

В числе разнообразных взаимосвязанных факторов, обуславливающих проявление агрессивного поведения, Л.Ю. Иванова (2002) выделяет следующие:

- индивидуальный фактор, действующий на уровне психобиологических предпосылок асоциального поведения, которые затрудняют социальную адаптацию индивида;
- психолого-педагогический фактор, проявляющийся в дефектах школьного и семейного воспитания;
- социально-психологический фактор, раскрывающий неблагоприятные особенности взаимодействия несовершеннолетнего со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в учебно-воспитательном коллективе;
- личностный фактор, который, прежде всего, проявляется в активно-избирательном отношении индивида к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения, к педагогическим воздействиям семьи, школы, общественности, а также в личных ценностных ориентациях и личной способности к саморегулированию своего поведения;
- социальный фактор, определяющийся социальными и социально-экономическими условиями существования общества.

Одной из главных причин возникновения агрессивного поведения у школьника, считает И.Ю. Кулагина (1997), являются дефекты семейного воспитания. Взрослый всегда является для ребенка не только носителем средств и образцов действия, но и живой, уникальной личностью, воплощающей свои индивидуальные мотивы и смыслы. Он является для ребенка как бы олицетворением тех ценностных и мотивационных уровней, которыми ребенок еще не обладает. На эти уровни он может подняться только вместе со взрослым – через общение, совместную деятельность и общие переживания.

Формирование агрессивных тенденций у детей, по мнению А.Е. Лютовой (2007), происходит несколькими путями:

1. Родители поощряют агрессивность в своих детях непосредственно либо показывают пример (модель) соответствующего поведения по отношению к другим и окружающей среде.

2. Родители наказывают детей за проявление агрессивности.

3. Родители, которые очень редко подавляют агрессивность у своих детей, воспитывают в ребенке чрезмерную агрессивность.

4. Родители, которые не наказывают своих детей за проявление агрессивности, вероятнее всего, воспитывают в них чрезмерную агрессивность.

5. Родителям, разумно подавляющие агрессивность у своих детей, как правило, удается воспитать умение владеть собой в ситуациях, провоцирующих агрессивное поведение.

Анализ современной литературы по проблеме изучения факторов и причин, детерминирующих становление агрессивного поведения в детском возрасте, показал, что возникновению данного явления могут способствовать: особенности взаимоотношений в семье, стили семейного воспитания, возрастные особенности, связанные с критическими линиями развития, социально-культурный статус семьи, индивидуальные особенности человека, а также примеры агрессивного поведения, демонстрируемого взрослыми, сверстниками и телевидением.

Библиографический список

1. Верхотурова Н.Ю. Особенности проявлений агрессивности как феномена эмоционального реагирования учащихся младших классов специальных (коррекционных) школ VIII вида // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. 2009. № 7. С. 261–270.
2. Верхотурова Н.Ю. К проблеме генезиса эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. 2011. № 8. С. 264–271.
3. Дмитриев А.А., Верхотурова Н.Ю. К проблеме управления эмоциональным реагированием учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Вестник российского университета дружбы народов: научный журнал. Серия Психология и педагогика. 2013. № 1. С. 124—129.
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.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF PROFESSIONAL IDENTITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS

М.В. Бирюкова

M.V. Birukova

*Научный руководитель Н.Г. Иванова –
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
института социально-гуманитарных технологий
Красноярского государственного педагогического университета
им. В.П. Астафьева*

*Scientific adviser N.G. Ivanova –
candidate of psychology, docent at the special psychology department
in Krasnoyarsk State Pedagogical University
name dafter V.P. Astafiev*

Самоопределение, выбор профессии, старшеклассник, самопознание, психологические особенности.

Представлен теоретический обзор литературы по проблеме профессионального самоопределения старшеклассников общеобразовательной школы, психологических трудностей старшеклассников в выборе дальнейшего профессионального пути.

Self-determination, choice of profession, high school student, self- knowledge, psychological characteristics.

This article is about theoretical information about professional self- determination of high school students in comprehensive school and psychological difficulties in adolescence in process of choosing a further professional path.

Вопрос профессионального самоопределения всегда был и остается актуальным в психолого-педагогической литературе и имеет большое теоретическое и практическое обоснование в профориентации. Это связано с тем, что старшеклассник стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь. И здесь важно, чтобы выбор профессии, и соответственно дальнейший результат выбора работы, был осознанным. Адекватность выбора профессии влияет на все стороны и общее качество жизни. Поэтому для старшеклассника очень важно сделать правильный выбор [1, с. 73].

Теоретический обзор литературы по проблеме исследования показал, что проблемой профессионального самоопределения обучающихся занимались Е. А. Климов, И. С. Кон, Т.В. Кудрявцев, И. Ю. Кулагина, Н. С. Пряжников, И. В. Шаповаленко, С.Н. Чистякова и др.

Так, Е.А. Климов характеризует профессиональное самоопределение как «... важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника общества, «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов...» [2, с.23].

Как писал И. С. Кон, «профессиональное самоопределение – это действия молодого человека по самоанализу, самопознанию и самооцениванию собственных способностей и ценностных ориентаций, действия по пониманию степени соответствия собственных особенностей требованиям выбираемой профессии и действия по саморазвитию у себя способностей и возможностей в процессе профессиональной подготовки и обучения с целью достижения более полного соответствия самого себя относительно выбранной профессии и профессии относительно собственных устремлений» [3, с. 126].

По мнению Н. С. Пряжниковой, «профессиональное самоопределение – это конкретный выбор профессии и непрерывный процесс поиска смысла в выбираемой, осваиваемой и выполняемой профессиональной деятельности» [4, с. 41].

Старшеклассники существенно отличаются друг от друга не только по темпераменту и по характеру, но и по своим способностям, потребностям, стремлениям и интересам, разной степени самосознания. Индивидуальные особенности проявляются в выборе жизненного пути.

Юность – это возраст, когда складывается мировоззрение, формируются ценностные ориентации, установки [6, с. 34]. По сути, это период, когда осуществляется переход от детства к началу взрослой жизни, соответствующей степени ответственности, самостоятельности, способности к активному участию в жизни общества и в своей личной жизни, к конструктивному решению различных проблем, профессионального становления.

Психологическая трудность профессионального самоопределения старшеклассников объясняется противоречивостью развития личности в подростковом возрасте и раннем юношеском возрасте, многозначностью задатков и способностей, разнообразием интересов и склонностей, наличием множества вариантов выбора и невозможностью проверить себя в различных видах.

Для объективного выбора дальнейшего профессионального пути и построении образовательной траектории старшекласснику необходимо специально организованное психологическое сопровождение в познании своих способностей, темперамента и качества мышления, мировоззрения, самопознания, самооценки, мотивации, профессиональном планировании.

В подростковом возрасте, как правило, формируется готовность к выбору профессии. И чем раньше совпадут интерес и выбор профессии, тем больше возможностей сформировать устойчивый и осознанный интерес старшеклассника к выбранной профессиональной деятельности. Этому способствует проявляющееся уже в подростковом возрасте психологическое новообразование – потребность в профессиональном самоопределении.

В результате проведенного теоретического анализа литературы по проблеме исследования мы пришли к выводу, что в решении проблем, связанных с пси-

хологическими особенностями самоопределения обучающихся старших классов общеобразовательных школ, необходим комплексный подход по сопровождению старшеклассников в правильном выборе будущей профессии, где большое значение необходимо отводить проведению диагностики личностных особенностей оптантов. Среди показателей, определяющих профессиональный выбор профессии, здесь следует определить преобладающий тип личности, профессиональную направленность в сфере будущей профессиональной деятельности, преобладающие профессиональные интересы, первичные профессиональные намерения старшеклассников и мотивов выбора профессии. Необходимо проанализировать соответствие выбранной профессии преобладающему типу личности обучающихся, предпочтительной для них сфере профессиональной деятельности и преобладающим интересам, получение результата – знаний о себе, знаний о профессиональном мире труда и соотнесение знаний о себе со знаниями о профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Иванова Н.Г. Особенности профессионального самоопределения молодежи на современном этапе. «Школа и личность». – Красноярск, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2006. – С. 130–132.
2. Иванова Н.Г. Профессиональное самосознание в системе компетентностного подхода в образовании. Современные исследования социальных проблем, Том 8, №2 – 2, 2017. С. 112–117
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. М.: УРАО, 1997. 176 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 304 с.
5. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М.: Издательство Московского психолого-социального института; НПО «МОДЭК», 2008. 400 с.
6. Резапкина Г. В. Я и моя профессия: программа профессионального самоопределения подростков. М.: Генезис, 2000. 128 с.
7. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. Спб.: Питер, 2000. 624 с.
8. Зеер Э.Ф., Рудей О.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М.: Издательство Московского психолого-социального института; НПО «МОДЭК» 2008. 256 с.

ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

THE STUDY OF THE INFLUENCE OF PARENT-CHILD RELATIONS ON THE FORMATION OF THE EMOTIONAL SPHERE OF PRESCHOOL CHILDREN

Е.О. Гейнц

E.O. Geints

*Научный руководитель Н.Г. Иванова –
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific supervisor N.G. Ivanova –
candidate of psychological Sciences, associate Professor of special psychology,
Institute of social and humanitarian technologies, KSPU. V. P. Astafiev*

Семья, воспитание, эмоциональная сфера, развитие, интеллект.

Представлен теоретический обзор по проблеме влияния детско-родительских отношений на формирование эмоциональной сферы дошкольников.

Family, education, emotional sphere, development, intelligence.

This article presents a theoretical review of the influence of parent-child relations on the formation of the emotional sphere of preschool children.

Одной из важных функций семьи является воспитание подрастающего поколения. В учебниках по педагогике, а также в периодической литературе педагоги говорят о том, что ребенка необходимо не просто воспитывать, а воспитывать качественного, чтобы не навредить развитию ребенка.

Исследования последних лет свидетельствуют о том, что эмоциональная сфера ребенка и ее развитие оказывают влияние на формирование личностных качеств, а также на его интеллект. Как указывает Доманецкая Л.В., если эмоциональность ребенка все время подавлена, он все время унылый и не испытывает интереса к окружающему миру, то его интеллектуальная сфера не развивается в полной мере [1].

Так, выдающийся отечественный психолог, С.Л. Рубинштейн в понимании сущности эмоций исходил из того, что, в отличие от восприятия, которое отражает содержание объекта, эмоции выражают состояние субъекта и его отношение к объекту [2].

Эмоциональное воспитание ребенка – это, безусловно, обязанность семьи. Чувства – очень важная часть жизни ребенка. Они придают окраску его представ-

лениям, мыслям, ощущениям, восприятиям. В них ребенок показывает свое отношение к окружающему миру и самому себе. Именно в дошкольном возрасте у ребенка появляется регуляция своих действий и поведения.

Неоднократно в учебниках по возрастной психологии указывалось на то, что до трех лет дети воспринимают только оценку родителей (похвала или наказание). Затем развивается механизм эмоционального предвосхищения, который помогает ребенку заранее понять, «хорошо» или «плохо» он поступит, если сделает так или как-то иначе. Если ребенок понимает, что его поступок несет «плохой» посыл и не будет оценен родителями, то у него возникает чувство эмоциональной тревожности, которое способно затормозить нежелательное действие [3].

Чтобы развить у ребенка позитивный образ «Я», значимым для него становится чувство гордости и собственного достоинства. Его становление зависит от условий жизни и воспитания в семье. Задача семьи – поддерживать достоинства ребенка и укреплять его уверенность в себе. Успешно это будет происходить в тех семьях, где ребенок включен в совместную деятельность, где родители помогают видеть сильные стороны ребенка и расти в них. Ребенок должен понимать, что он не безразличен членам его семьи. У ребенка должно появляться чувство гордости за то, что он смог. Оно побуждает его к дальнейшим действиям. У маленьких детей очень большая потребность в таких действиях, поэтому слышать от них вопрос: «Мама, можно тебе помочь?» – не должен вызывать удивление. Ребенок должен понимать свою значимость в семье, а не включаться в деятельность, чтобы только не мешать родителям, что часто можно наблюдать в современных семьях. Родители придумывают всякого рода хитрости, чтобы ребенок думал, что он включен в серьезную деятельность, но на самом деле это не так. Например, мама убирается в квартире и дает ребенку веник, чтобы подмести, но потом еще раз убирает все за него, а ребенка хвалит за проделанную работу.

В условиях семьи трудовые обязанности дошкольников могут быть разнообразны, в отличие от детского сада. Родители могут вводить детей в домашние дела как в исполненную смысла реальность. Так, например, дети могут участвовать в выращивании растений, уходе за животными, уборке своих игрушек, приготовлении еды и т.д. Родителям нужно ценить то, что ребенок с ранних лет может понимать, что он делает что-то ценное для своих близких взрослых. В этом и состоит мотивация детского труда в домашних условиях.

Все развитие этого нравственного качества будет зависеть от трудовых традиций семьи и от атмосферы, в которой они проводятся. Как отмечает Урунтаева Г.А., формированию трудовой деятельности у дошкольников может мешать то, что родители попросту не умеют создавать положительный настрой у ребенка для этого. Нужно правильно поддерживать его усилия, вовремя контролировать, помогать и обязательно подчеркивать важность его деятельности. Тормозит развитие раздражительность родителей по поводу нерасторопности детей, недостаточной их умелости. Также отрицательно сказывается, когда родители переоценивают возможности ребенка, перегружая трудовыми обязанностями. Еще ро-

дителям следует избегать при ребенке споров о том, кто какие обязанности должен выполнять. Отрицательные отзывы о собственной работе не приветствуются при ребенке. Такие высказывания могут быть сделаны под влиянием сиюминутного настроения, а маленький ребенок принимает их всерьез и делает свои выводы о тяготах труда, о нежелании близких и любимых людей трудиться [7].

Очень распространена методика унижения ребенка, когда родители «расписывают» необыкновенные способности своего ребенка, но при этом всячески унижают в повседневной жизни. Это могут быть прилюдные замечания и выговоры, отрицательная оценка личности в связи с незначительными промахами или недочетами в поведении. Например, ребенок пролил чай, а ему в ответ сразу: «Какой же ты неуклюжий» или не повторил поговорку с первого раза и сразу «глупый». Суть всего этого состоит в том, что под влиянием авторитетных взрослых ребенок сам начинает думать, что он глупый и неуклюжий. Из этого всего он делает вывод, что не нужно стараться быть лучше.

Итак, для эмоционального развития ребенка важно не сохранение однообразно положительных состояний, а их постоянный динамизм, смена в рамках определенной интенсивности. Мозг ребенка нуждается в напряжении, тренировке, иначе наступает эмоциональный голод, порождающий скуку, тоску, угнетенное настроение. Сталкиваясь с жизненными невзгодами, тяготами, дети становятся мужественными, выносливыми, уравновешенными, но это происходит только благодаря разумному воспитанию, когда они чувствуют понимание взрослых, их любовь и поддержку, готовность прийти на помощь в трудных обстоятельствах.

Библиографический список

1. Доманецкая Л.В. Общение и эмоциональное благополучие ребенка дошкольного возраста. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2008. – 164 с.
2. Иванова Н.Г. К проблеме развития межличностной коммуникации. Субъектно-развивающий подход в процессе модернизации системы образования: материалы научно-практической конференции. Красноярск, 27 – 28 мая 2009 г. / ред. кол.; отв. Ред. Н.Т. Селезнева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. С. 177–186.
3. Ньюкомб Н. Развитие личности ребёнка. СПб., 2002. 370 с.
4. Дарвиш О.Б. Возрастная психология. М., 2003. 263 с.
5. Ильин Е.Л. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
6. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 5-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 33.
7. Андреева Т.В. Психология современной семьи. СПб.: Речь, 2005. 436 с.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ

TO THE PROBLEM OF STUDYING THE ACTIVITIES OF THE HEAD

Е.А. Григорьева

E.A. Grigoreva

*Научный руководитель Н.Ю. Верхотурова –
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева*

*Scientific adviser N.U. Verkhoturova –
Associate Professor, Candidate of Psychology at the Department of Special
Psychology, Institute of Social Humanitarian Technologies,
KSPU behalf of V.P. Astafiev*

Деятельность, деятельность руководителя, структура деятельности, типы деятельности.
Представлен литературный обзор изучения деятельности руководителя. Рассматриваются структура, виды, стили и типы деятельности руководителя.

Activities, the activities of the head, the structure of activities, types of activities.

The article presents a literature review examining the activities of a manager. The structure, types, styles and types of activities of a manager.

Быстроменяющаяся социально-экономическая ситуация в современной России существенно влияет на специфику формирования стиля управленческой деятельности руководителей. От того, насколько руководитель грамотно и полно понимает специфику своей деятельности, во многом зависит успех возглавляемой им организации или отдельного структурного подразделения.

Начиная с двадцатых годов прошлого века, в психологии активно разрабатывается теория деятельности. В отечественной психологической науке этим направлением занимались Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, М. Я. Басов, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др. Наиболее полно теория деятельности изложена в трудах А. Н. Леонтьева. Формируя определение человеческой жизни, автор пишет, что деятельность есть совокупность систем, сменяющих друг друга. [1]

Исследованиями феноменологических основ человеческой деятельности, её структуры, сущностных характеристик и разновидностей занимались многие отечественные и зарубежные учёные. Традиционно в психологии принято выделять следующие квалификационные признаки деятельности: структура деятельности как процесса, включающая направленность, цели, действия и операции; виды деятельности и их сущностные (квалификационные) характеристики; типы и стили деятельности.

В трудах С.Л. Рубинштейна, деятельность рассматривается как совокупность действий, выполняющих определенную общественную функцию. Автор выделяет три вида деятельности, последовательно сменяющих друг друга и существу-

ющих на протяжении всего жизненного пути человека: игру, обучение, обучение и труд. Они различаются по особенностям мотивации, содержанию, конечным результатам (продукту деятельности). Мотивом игровой деятельности является удовольствие, получаемое от самого игрового процесса.

Обучение является непосредственной подготовкой личности к труду, развивает ее умственно, физически, эстетически и лишь на конечном этапе освоения профессии связано с созданием материальных и культурных ценностей. Конечный результат труда – создание общественно значимого продукта. Структуру деятельности как процесса, по мнению С.Л. Рубинштейна, определяют её цель, мотив, план, а также индивидуально-психологические особенности человека как субъекта выполняемой им деятельности. Деятельность, по мнению автора, предполагает два основных плана, характеризуя внешний (предметно-действенный) и внутренний (психологический) уровень её развития и оформления. [2]

Внешняя характеристика деятельности осуществляется через понятия субъекта и объекта труда, предмета труда, средств и условий деятельности: под субъектом управленческого труда подразумевается руководитель; объект труда – все то (все те), на что (на кого) направлено управленческое воздействие. Объектом труда могут быть сотрудник, организация, коллектив, бизнес-процессы, социально-психологические процессы и явления; предмет труда – совокупность вещей, процессов, явлений, которыми субъект в процессе работы должен мысленно или практически оперировать; средства труда – совокупность орудий (ресурсов), способных усиливать возможности человека и воздействовать на него. Для эффективного выполнения своих задач руководитель должен обладать достаточно широким спектром средств: финансовыми и информационными ресурсами, персоналом и т. д. (иметь доступ к ним). Внутренняя характеристика деятельности предполагает описание процессов и механизмов ее психической регуляции, структуры и содержания, операционных средств ее реализации.

Строение деятельности руководителя является иерархически сложным, состоящим из нескольких уровней: уровень особых деятельностей (или особых видов деятельности); уровень действий; уровень операций; уровень психофизиологических функций. [2]

Специфичность управленческой деятельности заключается в особенностях ее объекта. В отличие от исполнительской деятельности, объектом, на который направлено действие руководителя, являются другие люди, а это уже совершенно иной уровень сложности. По мнению А. В. Карпова, в управленческой деятельности субъект и объект труда являются не только идентичными по сложности своей организации, но и тождественными по своим основаниям, т. е. психологическим особенностям. Кроме того, руководитель имеет дело одновременно со многими субъектами, между которыми складываются социально-психологические отношения. Последние составляют важный фактор управления и также входят в предмет деятельности руководителя.

Еще одним объектом управленческой деятельности являются социально-психологические процессы и явления, протекающие в коллективе. Симпатии,

антипатии, эмоциональные процессы и другие социально-психологические феномены априори присутствуют там, где работают два человека и более. Этими групповыми динамическими процессами и явлениями организационной жизни необходимо управлять. Постоянное общение с сотрудниками позволяет управленцу получить значимую обратную связь, проанализировать возникшую ситуацию и принять соответствующее ей управленческое решение.

Личность руководителя традиционно изучается в психологии с точки зрения индивидуального стиля его деятельности. Существуют различные стили руководителей, которые описаны Г. У. Экхардтом в работе «Задачи менеджмента на предприятии». Первым таким стилем руководителя является «инноватор». Представители этого типа не боятся применять новые подходы. Они пользуются властью, преуспевают там, где требуются перемены, и изучают позитивные эмоции. Их идеи гуманистичны, они поощряют участие подчиненных в управлении. [3]

Следующим индивидуальным стилем деятельности руководителя является «сохранитель». Менеджеры, стремящиеся сохранить статус status quo, являются собой фундамент корпорации. Такие менеджеры обычно ригидны, огорчаются в случае перемен, с подозрением относятся к новым идеям, используют негативные санкции, чтобы удерживать подчиненных в рамках предписанного разрешенного поведения. Сохранители ориентированы на интересы людей, но только составляющих большинство. Они выслушивают конфликтующее мнение и обычно делают то, что «лучше всего» для всех участников. [3]

Другим, не менее интересным стилем деятельности руководителя является «принудитель». Из всех менеджеров «принудители» в меньшей мере отличаются гуманистической ориентацией. Их обращение с людьми ради разрешения проблем представляет собой манипулирование. Они обычно авторитарны и требуют уважения к себе.

Для того, чтобы выжить в современном мире, организации требуется гармоничное сочетание разных философий менеджмента. В условиях современной России прогрессивная компания должна использовать все стили руководства, но развиваться ей помогут стили, имеющие гуманистическую ориентацию.

Библиографический список

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2005. 352 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
3. Экхарт Г. У. Задачи менеджмента на предприятии. М.: Когито-Центр, 2007. 288 с.
4. Верхотурова Н.Ю. Эмоциональное реагирование: функции, компоненты, характеристики, проблемы и перспективы исследования // Вестник российского университета дружбы народов: научный журнал. Серия Психология и педагогика. 2012. № 1. С. 94–99.
5. Верхотурова Н.Ю. К проблеме определения структуры и механизмов эмоционального реагирования // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. 2012. № 5. С. 150–154.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ АДДИКТИВНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ

TO THE PROBLEM OF STUDYING ADDITIVE FORMS OF BEHAVIOR

Н.В. Демьянович

N.V. Demjanovich

*Научный руководитель Н.Ю. Верхотурова –
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева*
*Scientific adviser N.U. Verkhoturova –
Associate Professor, Candidate of Psychology at the Department of Special
Psychology, Institute of Social Humanitarian Technologies,
KSPU behalf of V.P. Astafiev*

Аддиктивное поведение, эпидемиологические исследования, поведенческие аддикции, диагностические критерии поведенческих аддикций.

Представлен обзор современных исследований по проблеме поведенческих зависимостей. Дискуссионным продолжает оставаться вопрос оптимальной классификации поведенческих зависимостей. Рассматривается различие представлений специалистов о аддиктивных формах поведения как о компульсивных либо импульсивно-компульсивных состояниях.

Addictive behavior, epidemiological studies, behavioral addiction diagnostic criteria of behavioral addictions.

The article presents an overview of current research on the problem of behavioral addictions. Discussion continues to be a question of optimal classification behavioral addictions, the eligibility of their consideration or in clinical disorders, or just as extreme forms of behavior. The difference of the specialists' notions of addictive forms of behavior as compulsive or impulsive-compulsive states is considered.

В отечественной литературе англоязычный термин «аддиктивное поведение» начал использоваться более двух десятков лет назад в том значении, которое давали его авторы: *злоупотребление различными веществами, имеющими психическое состояние, включая алкоголь и курение табака, до того, как от них сформировалась зависимость*. Вскоре появились более широкие трактовки понятия аддиктивного поведения. Так, Г. Марлат с коллегами характеризует его как «повторяющуюся привычку, которая повышает риск заболевания и/или связана с личными и социальными проблемами». Субъективно аддиктивное поведение часто проявляется как «потеря контроля» – несмотря на все попытки человека воздерживаться или контролировать вновь и вновь. Эти паттерны обычно характеризуются получением одномоментного удовольствия и часто сопровождаются отставленными отрицательными последствиями.

По мнению Ц.П. Короленко (2000), аддиктивное поведение – это одна из форм деструктивного поведения, выражающаяся в стремлении уйти от реальности, изменив свои психическое состояние посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активных видах деятельности, что сопровождается развитием интенсивных эмоций. [1, с. 256]

Дискуссии по поводу феноменологии патологического влечения к ПАВ ведутся до сих пор как у нас в стране, так и за рубежом. Г. Шафер (2013) называет область изучения зависимостей – аддиктологию – «концептуальным хаосом». Как показали современные исследования, часть специалистов (преимущественно старшего возраста) понимают под аддикцией исключительно физическую зависимость от ПАВ, в то время как более молодые специалисты рассматривают аддикцию шире: как компульсивно-зависимое поведение.

В исследовании авторов Дж. Е. Гранта, Л.Р. Шрейбера, Б.Л. Одлага (2013) поведенческие аддикции, которые включают игроманию, kleптоманию, пироманию, компульсивные покупки, компульсивное половое поведение, интернет-зависимость и компульсивное обжорство, характеризуются отсутствием способности противостоять настоящему желанию, или драйву, в результате чего человек наносит вред себе или другим. Это состояние достаточно трудно поддается психокоррекционным воздействиям. Эффективность фармакологического и психологического лечения для различных поведенческих зависимостей изучалась, однако в настоящее время нет единых рекомендаций. М.Г. Чухрова (2010) в свою очередь, отмечает, что поведенческие аддикции имеют общие характеристики с наркоманией и злоупотреблением алкоголем по своей этиологии, феноменологии, сопутствующей патологии, влиянию на генетику, нейробиологическим механизмам, реакции на лечение и неблагоприятными последствиями и имеют общую патофизиологическую основу.

После 2000 г. были опубликованы около сотни эпидемиологических исследований поведенческих зависимостей, в которых содержатся количественные эмпирические данные. Анализ работ показывает, что показатели распространенности сильно различаются вследствие различных инструментов оценки и отправных точек. Распространённость, например, интернет-зависимости составляет от 0,8% в Италии, до 26,7% в Гонконге. Формирование зависимости связано с рядом социально-демографических, индивидуально-личностных и психосоциальных факторов, а также с симптомами сопутствующих расстройств у подростков и у взрослых.

Своими социальными последствиями всё большее внимание привлекают игромания, компульсивные покупки, увлечение социальными сетями, видеоиграми, трудовоголизм, физические упражнения, нарушения пищевого поведения, беспорядочный секс и другие зависимые отношения. Анализ разных поведенческих аддикций показывает в структуре состояния подобные проявления, такие как непреодолимая тяга и постоянное стремление к аддиктивному агенту, высокая толерантность и неутомимость, явления абстинентного синдрома при воздержании.

Дискуссионным остается вопрос: все ли эти состояния, или только некоторые из них, следует рассматривать как клинические расстройства или только как экстремальные формы поведения. Психиатры и психотерапевты настойчиво ищут патологические признаки при интернет-зависимости для диагностики, классификации и лечения.

Некоторые исследователи относят поведенческие зависимости к импульсивно-компульсивному спектру, другие классифицируют как импульсивные расстройства. Целевая группа исследователей предложила новую классификацию аддикций и связанных с ним заболеваний, охватывающую как зависимость от психоактивных веществ, так и нелекарственные зависимости, обозначив эти состояния как нелекарственные поведенческие зависимости.

Результаты анализа показывают, что не существует золотого стандарта классификации и диагностики поведенческой зависимости. Изучение поведения зависимых лиц предоставляет возможность определять поведенческие маркеры, которые можно использовать для прогнозирования развития аддиктивных проблем. Все больше фактов говорит о том, что поведенческие зависимости являются аддикцией по многим признакам. Чтобы уточнить классификацию поведенческих зависимостей, данных в настоящее время недостаточно. Правильная категоризация поведенческих зависимостей или расстройств контроля над побуждениями нужна для разработки более совершенных стратегий профилактики и лечения.

Библиографический список

1. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Психосоциальная аддикция. Новосибирск: НГПУ, 2000. 256 с.
2. Вермсер Л. Компульсивность и конфликт: различие между описанием и объяснением при лечении аддиктивного поведения // Психология и лечение зависимого поведения под ред. С. Даулинга. М., 2000.
2. Верхотурова Н.Ю. К проблеме генезиса эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. 2011. № 8. С. 264–271.
3. Верхотурова Н.Ю. Комплексная оценка эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Вестник Череповецкого государственного университета: научный журнал. 2012. № 4 (43). Т. 2. С. 142–146.
4. Bardetskaya Y.V., N.Yu. Verkhoturova, V.V. Abdulkin. Correlates of temperamental features, adaptive responses and conditions in junior schoolchildren. 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts SGEM 2016. Section Psychology and Psychiatry. (2016): 117-122.

ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

APPROACHES TO UNDERSTANDING COMMUNICATIVE COMPETENCE

Е.Н. Есавкина

E.N. Esavkina

*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*

Компетенция, компетентность, компетентностный подход в образовании, коммуникативная компетенция, коммуникация.

Представлены некоторые позиции в отношении определений компетенции и компетентности и их соотношения. Рассмотрено понятие коммуникации с точки зрения психологического подхода – один из его аспектов.

Competence, self competence, competence approach in education, communicative competence, communication.

Presents some positions are presented regarding the definitions of competence and self competence and their correlation. The concept of communication from the point of view of the psychological approach is considered – one of its aspects.

Коммуникативная компетенция подразумевает различную степень владения всеми коммуникативными средствами, необходимыми для общения в данном социуме. Если говорить конкретно о коммуникации, то это процесс передачи информации от одного человека к другому. Посредством коммуникации мы координируем свои усилия и создаем что-то новое в нашей жизни.

Но речь идет не только о коммуникации, а о коммуникативной компетенции. В частности, понятию компетенция стало уделяться особое внимание с момента участия нашей страны в Болонском процессе. Компетентностный подход был внедрен в федеральные государственные образовательные стандарты. И сформировалось то понятие компетенции, которое сегодня используется в системе образования. По мнению А.В. Хуторского, «компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним».

[1] Для более ясного определения, что включает в себя та или иная компетенция, нужно обратить внимание на соотношение понятий компетентность и компетен-

ция. В.В. Сериков отмечал компетентность как «интегративную личностную характеристику специалиста, которая складывается из системы взаимосвязанных и взаимообусловленных компетенций». [2]

Компетенция складывается из трех основных компонентов: когнитивный, или так называемый «знаниевый», имеющий в своей основе знания и способы их получения; интегративно-деятельностный, включающий методологию применения этих знаний, владение этой методологией; личностный – отражающий мотивы и ценности субъекта.

С использованием компетентностного подхода, по мнению Е.В. Брызгалиной, специалиста по философским проблемам биологии и медицины, над знаниями стал преобладать практический навык, и появилась возможность «формирования компетенций без прямой опоры на знания». В качестве примера автор приводит коммуникативные навыки, которые формируются в спорах, в дискуссиях. «И тогда предмет дискуссии становится менее значимым, чем умение отстаивать собственную точку зрения. Я называю это беззнаниевой формой компетенции». Автор видит опасность в том, что «образование провоцирует на формирование поколений людей, для которых успешность зависит от навыков самопрезентации, самопредставления, а не от глубины знаний. Когда недостаток предметных знаний компенсируется успешными личностными демонстрациями» [3].

Но разве правильно говорить о «вытеснении знаний» в контексте коммуникативной компетенции, когда она пронизывает все сферы нашей жизни: социальные, экономические, духовные и другие. Способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты и взаимоотношения с другими людьми необходима нам практически всегда и везде. Данная компетенция предполагает умение чувствовать социальную обстановку, помогает оценить и спрогнозировать ход дискуссии, понимая состояние оппонентов или партнеров беседы. В процессе диалога необходимо уметь распознать свое эмоциональное состояние и, как следствие, суметь его проконтролировать [4], что должно говорить о высокоразвитом процессе саморегуляции. На наш взгляд, коммуникативная компетенция не на столько однозначна, как кажется на первый взгляд, чтобы сужать ее до понимания «самопрезентации» и «самопредставления».

Кроме того, стоит обратить внимание на то, что компетенции подразделяются на профессиональные и общекультурные, последние из которых отражают социально-ориентированную концепцию формирования личности, к которой относится и коммуникативная компетенция.

Коммуникация – очень распространенное явление в нашей жизни. Поэтому оно изучается разными науками: лингвистикой, социологией, культурологией, политологией, философией, психологией. Представители разных учений демонстрируют свой интерес к её аспектам. Психологи видят коммуникацию в мотивах, тактиках и стратегиях взаимоотношений. В психологии коммуникация рассматривается с точки зрения количества людей, принимающих участие в процессе: массовая, групповая, межличностная, что определяет способ взаимоотношений. Межличностная коммуникация является базовым уров-

нем, в котором каждый из участников выступает от собственного имени, представляя личные интересы. В групповой коммуникации процесс усложнен тем, что участник входит в диалог уже как её представитель с целью сохранить или улучшить свою позицию в группе. Но, помимо групповых интересов, продолжает включаться ещё и личностный фактор. Массовая коммуникация самая сложная: человек выступает уже от социальной группы, и обращение происходит уже не к отдельному человеку, а к группе.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что коммуникативная компетенция – это совокупность объективных требований, формирующихся на базе субъективных характеристик личности. Нужно учитывать и психологические характеристики потенциального носителя компетенции, и те требования, которые выдвигает объективная реальность к формируемой компетенции. И, конечно, связать это в логический процесс присвоения качеств компетенции посредством эффективных методик и подходов.

Библиографический список

1. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие. М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. 73 с.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8-14.
3. Брызгалина Е.В. Проблемы интеграции естественнонаучного и философского знания в современном образовании: социальные аспекты // Философия и общество. 2017. Том 2. № 83. С. 94–96.
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.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, КОМПОНЕНТЫ, ХАРАКТЕРИСТИКИ

COMMUNICATIVE COMPETENCE: DEFINITION, COMPONENTS, CHARACTERISTICS

К.Г. Засимова

K.G. Zasimova

*Научный руководитель Н.Ю. Верхотурова –
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser N.U. Verkhoturova –
Associate Professor, Candidate of Psychology at the Department of Special
Psychology, Institute of Social Humanitarian Technologies,
KSPU behalf of V.P. Astafiev*

Коммуникация, коммуникативная компетентность, компоненты коммуникативной компетентности.

Раскрывается содержание понятия «коммуникативная компетентность» через описание основных её структурных компонентов. Представлены подходы к пониманию сущности рассматриваемого явления.

Communication, communicative competence, components of communicative competence.

The article reveals the content of the concept of “communicative competence” through a description of its main structural components. Approaches to understanding the essence of the phenomenon under consideration are presented.

Развитие личности, становление ее жизнедеятельности находится в прямой зависимости от социального окружения, в котором она живет и развивается. Взаимодействуя с другими людьми, ребенок удовлетворяет одну из самых важных социальных потребностей – потребность в общении, которая является базой для развития других его социальных потребностей.

Общение является предметом изучения многих наук. Психологические основы общения разрабатывались в исследованиях А.Б. Добровича (1987), А.А. Леонтьева (1997), М.И. Лисиной (1974,1985), А.Г. Рузской (1988) и др.

Положение о решающей роли общения в психическом развитии ребенка было выдвинуто и разрабатывалось Л.С. Выготским (1984), который неоднократно подчеркивал, что психологическая природа человека представляет совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры.

В англоязычной лингвистической литературе термин «коммуникация» понимается как обмен мыслями и информацией в форме речевых или письменных сигналов, что само по себе является синонимом термина «общение». В свою

очередь, слово «общение» обозначает процесс обмена мыслями, информацией и эмоциональными переживаниями между людьми.

Исследователи Т.Г. Грушевицкая (2003), В.Д. Попков (2003), А.П. Садохин (2003) указывают на то, что существует точка зрения, согласно которой базовой категорией является «коммуникация», которая между людьми протекает в форме общения как обмен знаковыми образованиями (сообщениями). На этом основании «общение» представляет собой социально обусловленный процесс обмена мыслями и чувствами между людьми в различных сферах их познавательно-трудовой и творческой деятельности, реализуемый главным образом при помощи вербальных средств коммуникации. В отличие от него «коммуникация» – это социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации, как в межличностном, так и в массовом общении по разным каналам при помощи различных вербальных и невербальных коммуникативных средств.

Л.А. Петровская (2007) определяет коммуникативную компетентность как совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения. Ю.Я. Емельянов (1985) рассматривает это понятие как ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) средствами социального поведения, а также выделяет меру коммуникативной компетентности – степень успешности задуманных актов влияния и используемых средств произвести впечатление на других.

По определению Ю.М. Жукова (1991), коммуникативная компетентность – это психологическая характеристика человека, как личности, которая проявляется в его общении с людьми или «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми». В состав коммуникативной компетентности включается совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное протекание коммуникативных процессов у человека.

Исходя из выше перечисленных определений, коммуникативную компетентность можно рассматривать как целостную систему психических и поведенческих характеристик человека, способствующих успешному общению, т. е. достигающему цели (эффективное) и эмоционально благоприятному (психологически комфортное) для участвующих сторон.

Ряд авторов – Л.А. Григорович (2003), Ю.Н. Емельянов, (1985), Л.А. Петровская (2007), Е.В. Сидоренко (2004) – сходятся во мнении, что в структуру коммуникативной компетентности включаются достаточно разноплановые элементы и компоненты: *коммуникативные знания, коммуникативные умения, коммуникативные способности.*

Коммуникативные знания – это знания о том, что такое общение, каковы его виды, фазы, закономерности развития. Это знание о том, какие существуют коммуникативные методы и приемы, какое действие они оказывают, каковы их возможности и ограничения. Это также знание о том, какие методы оказываются эффективными в отношении разных людей и разных ситуаций. К этой области относится и знание о степени развития у себя тех или иных коммуникативных умений и о том, какие методы эффективны именно в собственном исполнении, а какие – не эффективны.

Коммуникативные умения – владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющимися у субъекта знаниями и навыками. Среди коммуникативных умений выделяются: умение организовывать текст сообщения в адекватную форму, речевые умения, умение гармонизировать внешние и внутренние проявления, умение получать обратную связь, умение преодолевать коммуникативные барьеры и др. Выделяются группа интерактивных умений: умение строить общение на гуманной, демократической основе, инициировать благоприятную эмоционально-психологическую атмосферу, умение самоконтроля и саморегуляции в общении, умение организовывать сотрудничество, умения активного слушания. Группа социально-перцептивных умений: умение адекватно воспринимать и оценивать поведение партнера в общении, распознавать по невербальным сигналам его состояние, желания и мотивы поведения, составлять адекватный образ другого как личности, умение производить благоприятное впечатление.

Анализ современной литературы показал, что коммуникативная компетентность представляет сложную многокомпонентную систему, структурная организация которой развивается с возрастом под влиянием социальных факторов.

Библиографический список

1. Верхотурова Н.Ю. Этапы психокоррекционной работы по формированию умений регуляции эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Казанская наука: научно-практическое издание. Казань, 2011. № 4. С. 223–226.
2. Верхотурова Н.Ю. К проблеме генезиса эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. 2011. № 8. С. 264–271.
3. Верхотурова Н.Ю. Эмоциональное реагирование: функции, компоненты, характеристики, проблемы и перспективы исследования // Вестник российского университета дружбы народов: научный журнал. Серия Психология и педагогика. 2012. № 1. С. 94–99.
4. Дмитриев А.А. О формировании интеллектуальной компетентности у учащихся специальных школ VIII вида // Теория и практика обеспечения качественного образовательного процесса в современных условиях: материалы межрегион. научно-практической конф. Москва. Сочи: СГУТ и КФ, 2009. С. 174–179.
5. Дмитриев А.А. К вопросу управления качеством специального образования // Специальное образование: научно-методический журнал. Екатеринбург, 2012. №1. С. 35–43.
6. Bardetskaya Y.V., N.Yu. Verkhoturova, V.V. Abdulkin. Correlates of temperamental features, adaptive responses and conditions in junior schoolchildren. 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts SGEM 2016. Section Psychology and Psychiatry. (2016): 117-122.

ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

PECULIARITIES OF SPATIAL PERCEPTION IN YOUNG SCHOOL AGE

О.Н. Лузина

O.N. Luzina

*Научный руководитель Н.Ю. Верхотурова –
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева*
*Scientific adviser N.U. Verkhoturova –
Associate Professor, Candidate of Psychology at the Department of Special
Psychology, Institute of Social Humanitarian Technologies,
KSPU behalf of V.P. Astafiev*

Восприятие, пространственное восприятие, восприятие младших школьников.

Проводится анализ возрастных особенностей пространственного восприятия детей младшего школьного возраста. Описаны основные ошибки в процессе обучения младших школьников, вызванные недостаточным развитием пространственного восприятия и представлений.

Perception, spatial perception, perception of younger.

This article analyzes the age features of spatial perception of children of primary school age, describes the main mistakes in the process of teaching younger schoolchildren, caused by the insufficient development of spatial perception and representations.

В последние десятилетия в психологии осуществлен ряд исследований, посвященных зрительно-пространственному восприятию, проблема развития которого нуждается в дальнейшем изучении. Это обусловлено необходимостью профилактики и коррекции отклонений в развитии пространственного восприятия в условиях системы психолого-педагогического сопровождения ребенка в период обучения в начальной школе.

Раннее выявление и коррекция ошибок пространственного восприятия, наряду с другими трудностями, с которыми сталкивается первоклассник, помогают избежать школьной неуспеваемости. С первых дней обучения в школе учебная деятельность требует от обучающегося не только ориентировки в пространстве, но и владения основными пространственными понятиями. Однако восприятие страницы, выделение на ней клетки, её сторон, расположение знака на листе, строке и ориентировка на плоскости листа достаточно часто вызывают затруднения у первоклассников, что, конечно же, обусловлено недостаточно сформированным пространственным восприятием и представлением о пространстве.

В отечественной психологии проблемами восприятия занимались такие крупные ученые, как А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, В.П. Зинченко, Д.Н. Узнадзе и др. Пространственное восприятие, закономерностей его развития и формирования изучали Б.Г. Ананьев, И.Я. Каплунович, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманская и др. Данными авторами исследовались механизмы пространственного восприятия детьми и взрослыми, роль деятельности в формировании пространственных представлений, взаимоотношение слова и его наглядно-чувственной основы, закономерности развития и формирования пространственных представлений.

Б.Г. Ананьев под восприятием пространства понимает сложную интермодальную ассоциацию, образующуюся из взаимодействия различных анализаторов внешней и внутренней среды человеческого организма, которая возникает в результате действенного отношения к миру.

В большом психологическом словаре пространственное восприятие трактуется как образное отражение пространственных характеристик окружающего мира, восприятие величины и формы предметов, их взаимного расположения.

Существенную роль в восприятии пространства играет умение перенести фиксированную точку отсчета в любую другую точку пространства. Только на основе этой операции, по образному выражению С.Л.Рубинштейна, «неоформленное переживание протяженности становится подлинным восприятием пространства».

Вопросы о возрастных особенностях зрительно-пространственного восприятия изучались М. Frostig, М.М. Безруких, Л.В. Морозовой, Т.Г. Бетелевой, В.И. Щербаковым, С.И. Волковой, С.А. Полевой и др.

В младшем школьном возрасте представлены три основные линии развития восприятия пространства: 1) переход от трехмерного пространства к двумерному; 2) переход от наглядных изображений к условно-схематическим и обратно; 3) переход от фиксированной на себе системы отсчета при восприятии к свободно выбранной или произвольно заданной.

Ориентация в окружающем пространстве начинается с усвоения пространственных отношений, таких как: «быть сверху», «находиться между», «быть впереди», «находиться напротив» и т. п. Достаточно сложными для младших школьников становятся отношения «быть справа», «быть слева», оперирование которыми, ввиду их относительности, вызывает значительные трудности.

А.А. Люблинская отмечает, что в младшем школьном возрасте нарушение логики пространственного расположения предметов является результатом малой значимости этих признаки для детей. У младших школьников отсутствует еще умение переводить пространственные, линейные отношения между изображенными предметами в смысловые.

В своих продуктах деятельности младшие школьники показывают безразличие к пространственному положению предметов; без специального обучения обучающиеся первых-вторых классов дают неправильные изображения: изображение плоскостное, перспектива отсутствует, соотношение пропорций не соответствует действительности: цветок выше дома, самолет совершает движение меж-

ду домами и т.п. В изображениях младших школьников могут наблюдаться нарушения пропорций отдельных частей тела человека (или животного). Составляя картину из готовых форм, дети допускают грубейшие ошибки в пространственном расположении фигур.

В исследованиях Б.Г. Ананьева и Е.Ф. Рыбалко были выявлены и описаны основные ошибки в процессе обучения младших школьников, вызванные недостаточным развитием пространственного восприятия и представлений. К ним относятся ошибки в пространственной организации рабочего места школьника, неправильное выполнение требований учителя, связанных с выполнением движений, трудности в беглом чтении из-за суженного круга различного пространства строчек, ошибки в восприятии и написании похожих букв и цифр, зеркальные ошибки (в письме, рисунке по чертежу), глазомерные ошибки при измерении, затруднения в изображении плана местности и пр.

Недостаточный уровень развития пространственного восприятия сказывается на проблемах в конструировании, в графической деятельности, в полноценном познании окружающего мира. Важно проводить коррекционно-развивающую работу по развитию пространственного восприятия обучающихся и контролю за ним. Хорошо развитые свойства восприятия и его организованность являются факторами, непосредственно определяющими успешность овладения учебной деятельностью в младшем школьном возрасте.

Библиографический список

1. Бардецкая Я.В., Потылицина В.Ю. Взаимосвязь черт темперамента с состоянием индивидуального здоровья младших школьников // Физиология и медицина. Высокие технологии, теория, практика. Т.1: сборник статей Пятой международной научно-практической конференции «Высокие технологии, фундаментальные и прикладные исследования в физиологии и медицине», 14-15 ноября 2013 года, Санкт-Петербург, Россия. СПб.: Изд-во Политехн. Ун-та, 2013. С. 17-21.
2. Верхотурова Н.Ю. Этапы психокоррекционной работы по формированию умений регуляции эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Казанская наука: научно-практическое издание. 2011. № 4. С. 223–226.
3. Верхотурова Н.Ю. К проблеме генезиса эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. Новосибирск, 2011. № 8. С. 264–271.
4. Дмитриев А.А. К вопросу управления качеством специального образования // Специальное образование: научно-методический журнал. Екатеринбург, 2012. №1. С. 35–43.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

TO THE PROBLEM OF STUDYING COLOR PERCEPTION IN CHILDHOOD

Г.А. Перькова

G.A. Perkova

*Научный руководитель Н.Ю. Верхотурова –
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева*
*Scientific adviser N.U. Verkhoturova –
Associate Professor, Candidate of Psychology at the Department of Special
Psychology, Institute of Social Humanitarian Technologies,
KSPU behalf of V.P. Astafiev*

Цвет, цветовосприятие, ребенок, психическое развитие.

Раскрывается проблема изучения цветовосприятия в детском возрасте и его роль в необходимости использования в образовательном процессе средства эстетического воспитания, личностного и психического развития ребёнка.

Color, color perception, child, mental development.

The article reveals the problem of studying the color perception in childhood and its role in the need to use in the educational process as a means of aesthetic education, personal and mental development.

Мы живем в ярком, красочном мире, наполненном сотнями цветов и оттенков. Он для нас обычен и привычен. Ребенок полностью открыт миру, он живет чувственным восприятием. Задача взрослых – помочь ребенку освоиться в этом многоцветье, научить понимать сущность цвета, чувствовать его красоту. Мир ребенка – мир непосредственных, чувственных образов и цветовые впечатления одни из самых ярких впечатлений детства. Свет и цвет – это одни из первых явлений действительности, на которые обращают внимание дети. Дети любят цвет, реагируют на него, увлекаются и играют с ним. Знакомство с цветом помогает им полнее и тоньше воспринимать предметы и явления окружающего мира, развивает наблюдательность, мышление, обогащает речь.

Цвет как свойство предмета и явления познается детьми через восприятие. Восприятие – процесс приема и переработки человеком различной информации, поступающей в мозг через органы чувств, который завершается формированием образа.

Исследованием процесса восприятия и передачи цвета детьми изучали многие психологи (Д.А Венгер, А.В. Запорожец, В.С. Мухина и др.), искусствоведы (А.В. Бакушинский, Н.Н. Волков и др.), педагоги (В.А. Езикеева, Я. А. Ко-

менский, М. Монтессори, Э.Г. Пилюгина, Н. П.Сакулина и др.). В вопросах исследования сенсорного воспитания детей в разных видах деятельности важную роль сыграли работы Л.А. Венгера, Н.А. Ветлугиной, А.В. Запорожца, А.П. Усовой и др. Исследования показывают, что чувство цвета включает в себя восприятие цвета в окружающей жизни, умение передавать цвет при создании образа в рисунке, подбирать цвета, оттенки и создавать их в изобразительной деятельности с целью создания цветового образа, а также выражать индивидуальное отношение к цвету. Проблема цветовосприятия в детском возрасте рассматривается исследователями в различных аспектах: физиологическом, искусствоведческом, психологическом и педагогическом.

Путь знакомства детей с цветом – это путь непосредственного восприятия цвета в связи с окружающим миром, в единстве с обозначающим его словом. Цвет – это помощник в общении людей друг с другом. Предметы, явления природы посылают нам цветовые сигналы, а дети внутренне реагируют на них. Один и тот же цвет может влиять на разных детей по-разному. Он может успокаивать или возбуждать, огорчать или веселить.

Цвет – это тот же свет, только разной длины волны. Отражаясь от предметов, он попадает на сетчатку глаза, вызывает нервный импульс, который рождает в зрительном отделе головного мозга цветовой образ. И развитие зрительного восприятия в детском возрасте во многом связано с цветовым окружением ребенка.

Исследованию цветовосприятия в детском возрасте была посвящена работа Е.А. Флёринной “Изобразительное творчество детей дошкольного возраста”. Она указывала, что педагоги при обучении детей обязательно должны учитывать эмоциональный характер цветового решения. Ведь цвет выступает для ребенка как средство выражения его эмоционального состояния.

Из анализа литературы, в частности, исследований Л.А. Венгера, Е.И. Игнатъева, Т.С. Комаровой, Л.В. Пантелеевой, Н.П. Сакулиной, и других ученых, было выявлено положительное влияние развития цветовосприятия у детей на формирование и развитие чувства цвета, художественных способностей, нравственно-эстетических качеств личности ребенка. У авторов указывается, что цветовое окружение детей во многом выступает не только как регулятор их эмоционального состояния, но и влияет на интеллектуальную сферу ребенка.

Цвет стимулирует все познавательные процессы детей. Развитие образного мышления и воображения, памяти, способности сравнивать и анализировать. Сложно представить вне цветового восприятия ребенка. Все познание окружающего мира, его связей, взаимозависимостей идет в тесном контакте с цветовосприятием. Именно цвет делает это познание предметным, живым, реалистичным. Однако развитие восприятия цвета у ребенка носит поступательный характер и требует от специалистов организации специальных условий.

На основании поведенного анализа исследовательских работ разных авторов следует указать, что развитие цветовосприятия у детей происходит при соблюдении следующих условий: при проведении с детьми систематических занятий по ознакомлению со свойствами цвета, при проведении целенаправленных на-

блюдений с детьми за явлениями и объектами в природе с целью обогащения их представлений о цветовом многообразии окружающего мира, при ознакомлении детей с произведениями живописи с целью развития представлений о возможностях цвета и цветосочетаний в передаче замысла художника, при использовании различных дидактических игр и упражнений по развитию чувства цвета, при предоставлении детям возможности применять полученные знания и умения в рисовании, при создании в группе доброжелательной и творческой атмосферы.

Познакомившись с выразительными возможностями цвета и отображая эмоции через символический строй цветовых соотношений, у детей повышается уровень овладения живописными средствами и приемами в решении тем эмоционального содержания: настроения, чувств, переживаний. Полноценное развитие восприятия цвета ребенком осуществляется только тогда, когда он сам получает возможность убедиться в цветовом многообразии окружающего мира.

Поскольку ребенок воспринимает цвет непосредственно, искренне и увлеченно, работа по развитию чувства цвета у детей должна сопровождаться сказкой, игрой, музыкой. Развитие чувства цвета у детей должно происходить без закрепления цветовых шаблонов, что способствует получению большего эстетического наслаждения от красоты индивидуального образа предмета или явления и более творческому подходу в выборе выразительных и изобразительных средств в своей художественной деятельности. В начале обучения у детей необходимо сформировать представления об изобразительных свойствах цвета, научить использовать их в своей работе и только затем развивать представления о выразительных свойствах цвета.

Библиографический список

1. Флёрина Е.А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста. М., 1956. 280 с.
2. Верхотурова Н.Ю. Эмоциональное реагирование: функции, компоненты, характеристики, проблемы и перспективы исследования // Вестник российского университета дружбы народов: научный журнал. Серия Психология и педагогика. 2012. № 1. С. 94–99.
3. Дмитриев А.А., Верхотурова Н.Ю. К проблеме управления эмоциональным реагированием учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Вестник российского университета дружбы народов: научный журнал. Серия Психология и педагогика. 2013. № 1. С. 124–129.
4. Дмитриева С.А., Верхотурова Н.Ю. Изучение психологических симптомокомплексов у детей-сирот с задержкой психического развития в процессе оценки их эмоциональной компетентности // Специальное образование: научно-методический журнал. 2013. № 3. С. 41–47.

ИНФАНТИЛЬНЫЙ ГЕДОНИЗМ КАК ВИД РЕГРЕССИИ

INFANTILE HEDONISM AS A TYPE OF REGRESSION

М.В. Попов

M.V. Popov

*Научный руководитель Н.Ю. Верхотурова –
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева*

*Scientific adviser N.U. Verkhoturova –
Associate Professor, Candidate of Psychology at the Department of Special
Psychology, Institute of Social Humanitarian Technologies,
KSPU behalf of V.P. Astafiev*

Инфантильный гедонизм, стратегии адаптации, механизмы защиты, безопасность.

Рассматривается синдром инфантильного гедонизма как один из видов психологической защиты и стратегия адаптации через формирование ложного чувства безопасности и защищённости.

Infantile hedonism, adaptation strategies, protection mechanisms, security.

The syndrome of infantile hedonism is considered as one of the types of psychological defense and the strategy of adaptation through the formation of a false sense of security and security.

При работе с невротическими состояниями терапевт нередко наблюдает состояние регрессии, к которой прибегает психика клиента с целью защиты и поиска безопасности, что является одним из самых примитивных способов справиться с тревогой. Впервые регрессия как психологический механизм защиты была описана ещё З. Фрейдом с акцентом на сексуальной сфере поведения. Более детально данное направление рассматривалось А. Фрейд, которая называет регрессию одним из самых ранних защитных механизмов, «используемых Я». В работе Р. Хок (2003) указывается, что *регрессия* – это защита от беспокойства, которую использует наше эго, возвращая личность к поведению, свойственному более ранней стадии развития, когда не было серьезных обязательств и вообще все было гораздо легче и спокойнее [1, с. 314].

К. Хорни (1997), выступая против механистически-эволюционистского подхода Фрейда и расширяя понимание невротических состояний, утверждала, что ранние переживания так глубоко влияют на нас не потому, что создают фиксации, заставляющие человека воспроизводить инфантильные стереотипы, а потому, что обуславливают наше отношение к миру. Она углубляет список защитных механизмов и привносит социальное измерение в изучение того, как они формируются.

Регрессия может иметь различные проявления и интенсивность. Существуют такие её разновидности, которые развиваются длительное время и не только перманентно сопровождают индивида в стрессовых ситуациях, но и становятся образом его жизни. Примером такой регрессии может служить *инфантильный ге-*

донизм. Его характеризует стремление индивида удовлетворить свои потребности, используя при этом детские стратегии.

Несмотря на давнюю традицию изучения разных видов регрессии, инфантильный гедонизм остаётся пока за пределами теоретического поля психологии. Это связано не только с тем, что данный феномен верифицируется гораздо сложнее соматических проявлений психозащиты, но и с тем, что в своих истоках он может иметь социальные и даже социокультурные корни. Кроме того, инфантильный гедонизм охватывает как бессознательную, так и когнитивную структуру психики индивида. Это требует от психотерапевта широкой теоретической подготовки и, возможно, интеграции методик (когнитивных и психодинамических). Поэтому рассмотрение феномена инфантильного гедонизма представляется не только актуальным и полезным, но и весьма интересным как для теоретиков, так и для практикующих специалистов.

Гедонистическая сторона того явления, рассматриваемая как стремление к удовольствию и удовлетворению потребностей (настоящих и мнимых), может в своей основе иметь две «мировоззренческие матрицы» – ответственность и безответственность. В данном случае под «*мировоззренческой матрицей*» будем понимать не только хабитуальные установки и реакции в системе «я-мир-другие», но вся совокупность внутренне сформированных и приобретённых ментально-поведенческих схем, являющаяся предпосылкой когнитивного и эмоционального реагирования индивида. По сути это, с одной стороны, креативный импульс повседневных действий личности, с другой стороны, жёсткий ограничитель, устанавливающий свои границы и приводящий к схематизации мышления и поведения.

В ответственном состоянии личность сама отвечает за свои поступки и их последствия, совершает акт выбора, не позволяя другому – людям и/или обстоятельствам – влиять на него, готова к трудностям и отсутствию комфорта, воспринимаемому как необходимая предпосылка существования. В тех случаях, если человек ведет себя безответственно, не отвечая на обращенные к нему слова и действия, то становится невозможным сам факт коммуникации. Неготовность к коммуникации в данном контексте означает, что субъект не способен видеть других субъектов, других людей, и все феномены его мира становятся вещами, которые созданы для того, чтобы быть использованными.

Инфантильная сторона этого синдрома не позволяет посмотреть открыто и бесстрашно на вызовы жизни. Главным словом, определяющим отношение к миру, становится «безопасность». При таком подходе все дефиниции и состояния становятся запутанными. То, что определяется как покой, может им не являться. Там, где, казалось бы, осуществляется выбор, при более близком рассмотрении места выбору нет, и, наконец, обретение безопасности вдруг оказывается иллюзорным. Однако человек продолжает существовать в этой иллюзии, потому что она даёт ощущение защищённости.

Профилактикой таких состояний может стать формирование ответственного подхода к жизни через обучение самостоятельным выборам. И хотя для до-

стижения целей бывает необходимо отказаться от контроля и безопасности, инфантильный гедонизм позволяет легко обойти эту проблему путём приспособления к тем условиям, которые есть, с которыми не комфортно, но которые страшно менять, чтобы не потерять своё чувство безопасности. Старые привычки, кажущиеся более безопасными, формируют множество ограничений – незнание себя, неумение строить отношения, нежелание видеть правду, боязнь людей, перемен и пр. На первый план выходит не жизнь, а «Я в этой жизни», что разжигает эгоцентризм, мешающий выйти на глубину отношений.

Даже если человек подстраивается под неподходящие для него условия, он находит в этом способы получения удовольствия и удовлетворения потребностей. Одним из таких вариантов является построение отношений, в которых вторая сторона становится средством для реализации собственных потребностей, в том числе тех, которые связаны с необходимостью справляться с жизненными трудностями. Это приводит к зависимостям и компульсивному поведению, что создаёт замкнутый круг. Боясь потерять чувство стабильности, человек снова прибегает к обычному способу реагирования. Это происходит посредством успокаивающих рационализаций, компенсирующих отношений и других анестетиков, что в итоге вызывает дополнительное чувство удовольствия, закрепляя алгоритм.

Таким образом, ложная безопасность, отказ от выбора и процесс рационализации сами по себе приносят реальное чувство удовольствия. Это, в свою очередь, лишь укрепляет старые привычки, которые кажутся их носителям разумными. Вывести индивида из такого состояния чрезвычайно трудно, тем более, что регрессия, как правило, носит бессознательный характер. Терапевтическая работа может начаться с психологической коррекции экзистенциальной потерянности, нивелирования доминирующих компульсивных стратегий и инфантильного характера реагирования на вызовы жизни, а также на развитие позитивной установки на принятие ответственности за выбор используемых стратегий поведения. Очевидно, что без такого комплекса направлений психотерапевтической работы изменение привычных схем невозможно.

Библиографический список

1. Хок Р. 40 исследований, которые потрясли психологию. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
2. Верхотурова Н.Ю. К проблеме генезиса эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте [Текст] / Н.Ю. Верхотурова // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. – Новосибирск, 2011. – № 8. – С. 264–271.
3. Верхотурова Н.Ю. К проблеме определения структуры и механизмов эмоционального реагирования [Текст] / Н.Ю. Верхотурова // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. – Новосибирск, 2012. – № 5. – С. 150–154.

К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВНИМАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

TO THE PROBLEM OF THE RESEARCH OF ATTENTION IN PSYCHOLOGY

А.И. Порубова

A.I. Porubova

*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*

Внимание, психические процесс, апперцепция, установка.

Раскрывается содержание понятия внимания, а также основные подходы изучения данного психического процесса в психологии.

Attention, mental process, apperception, setting.

The article discovers the content of the definition “attention”, and the main approaches of the research of this mental process in psychology.

В современном мире до человека доходит огромное число раздражителей, однако он избирает самые важные из них и игнорирует остальные. Он потенциально может сделать большое число возможных движений, но выделяет целесообразные, входящие в состав его действий, и тормозит остальные. У него возникает большое число ассоциаций, однако он сохраняет существенные для его деятельности и абстрагируется от других, мешающих целенаправленному протеканию его мышления.

Проблема изучения внимания была актуальна всегда, именно поэтому исследованием этого психического процесса занимались такие психологи, как Н.Н. Ланге, Д.Н. Узнадзе, Л.С. Выготский, Н.Ф. Добрынин, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев и др.

Н.Н. Ланге выделяет восемь подходов изучения природы внимания. В первой группе внимание рассматривается как результат двигательного приспособления, которое улучшает восприятие предмета или умственное рассмотрение идеи. Во второй группе внимание – это результат ограничения объема сознания, где “сильные” представления вытесняют из него слабые. Третью группу составляют исследования, в которых внимание – это лишь результат эмоций и отдельного процесса внимания не существует. То, что привлекает внимание, всегда связано с интересом, а интерес – это эмоция, которая указывает на восприятие информации. Четвертый подход изучения внимания не нашел научного подтверждения, так как внимание рассматривается с точки зрения проявления апперцеп-

ции как первичной духовное способности или внутренней воли. В пятом подходе внимание рассматривают как результат дополнительного нервного возбуждения, исходящего от высших нервных центров и ведущего к усилению образа. Шестой подход отличается от четвертого еще большей неопределенностью, так как внимание воспринимается как духовная активность. В седьмой группе внимание рассматривается как “деятельность различения”. Представители этой теории были яркими идеалистами и противопоставляли духовную деятельность различения содержательному, предметному различению и, таким образом, обрекали свою теорию на полную бессодержательность. К последнему подходу относятся теории, которые объясняют внимание антагонистическим взаимодействием нервных процессов: тот процесс, который составляет физиологическую основу объекта внимания, подавляет другие нервные процессы, составляющие основу других представлений, и тем самым обеспечивает “своему представлению” господство и устойчивость в поле ясного сознания. Т. Рибо считает, что такое доминирование получается в результате мышечного усилия, благодаря чему один из нервных процессов получает дополнительную интенсивность, позволяющую ему сопротивляться ассоциативному потоку представлений.

Н. Н. Ланге признает, что такие отношения нервных процессов вполне возможны, однако, этого не достаточно для объяснения всех фактов внимания. [1]

Анализируя данные подходы к изучению внимания, можно сделать вывод о том, что внимание не рассматривали как отдельный психический процесс, а лишь выделяли его как составляющую часть эмоций, апперцепции, воли и мышечного усилия.

Во многих работах внимание определяется как направленность и сосредоточенность психической деятельности на каких-либо объектах с одновременным отвлечением от всего остального. [2] Так, Н. Ф. Добрынин (1925) дает следующее определение внимания: “Внимание представляет собой направленность (избирательный характер этой деятельности и сохранение этой выбранной деятельности) и сосредоточенность (углубление в данную деятельность и отвлечение от остального) психической деятельности личности”. Из этого следует, что внимание также представляет собой не самостоятельный процесс, а лишь характеристику других психических процессов (восприятия, памяти, мышления).

Большой вклад в исследование процесса внимания внес Л.С. Выготский, определяя внимание как такую деятельность, при помощи которой удается расчленить сложный состав идущих извне впечатлений, выделить в потоке наиболее важную часть, сосредоточить на ней всю силу активности и тем самым облегчить ей проникновение в сознание. [3] Были установлены новые физиологические факты, раскрывающие механизмы селективного протекания нейрофизиологических процессов. Основная задача нового подхода заключалась в изучении природы произвольного (элементарного) и непроизвольного (высшего) внимания, а также в преодолении разрыва между ними.

Некоторые психологи связывали внимание с установкой. Такая точка зрения на внимание нашла свое отражение в работах К. Н. Корнилова. Он считал,

что выделение одного объекта из ряда других представляет собой субъективное переживание внимания, и сопоставлял его с объективными явлениями: установкой органов чувств.

Д.Н. Узнадзе видел прямую связь установки с вниманием. Внутренне она выражает состояние внимание человека. Под влиянием установки происходит выделение определенного образа или впечатления, полученного при восприятия окружающей действительности, этот образ и становится объектом внимания.

А.Р. Лурия рассматривает понятие внимания как осуществление отбора нужной информации, обеспечение избирательных программ действий и сохранение постоянного контроля над их протеканием. Он считал, что всякая организованная психическая деятельность человека характеризуется известной избирательностью (селективностью). [4]

Таким образом, анализ литературы показал, что существует большое количество теорий изучения процесса внимания. Выделяют два направления природы внимания: внимание – это самостоятельный процесс и внимание – это составная часть других психических процессов.

Библиографический список

1. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. – М.: Издательство московского университета, 1974. 102 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. Выготский Л.С. Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
4. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 319 с.

К ПРОБЛЕМЕ ПЛАСТИЧНОСТИ ЧЕРТ ТЕМПЕРАМЕНТА (НА ПРИМЕРЕ ТАДЖИКОВ-МИГРАНТОВ)

ON THE PROBLEM OF PLASTICITY OF TEMPERAMENT TRAITS (ON THE EXAMPLE OF MIGRANT TAJIKS)

С.С. Рауфов, Н.А. Лисова

S.S. Raufov, N.A. Lisova

*Научный руководитель С.Н. Шилов –
д-р мед. наук, проф. кафедры специальной психологии,
КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser S.N. Shilov –
MD, prof. at the special psychology department
in Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

Черты темперамента, темперамент, пластичность, этноособенности, таджики.

Представлены результаты исследования по выявлению черт темперамента и его типологических характеристик у таджиков, проживающих в Красноярске.

Temperament traits, temperament, plasticity, atasamente, Tajiks.

The results of the study to identify the traits of temperament and its typological characteristics of Tajiks living in Krasnoyarsk are presented.

Известно, что темперамент является одной из самых стабильных и жестких, генетически запрограммированных составляющих личности человека [1,2]. Однако выраженность отдельных черт и свойств темперамента находится под влиянием большого количества как внешних, так и внутренних факторов, а также существенно зависит от региона проживания человека [3,4].

Региональные особенности проявления темпераментальных свойств обусловлены широким спектром внешних факторов, в которых живет субъект – климатических, культурных и национальных традиций, политических и материальных условий, обстановки в семье и на работе и т.д., оказывающих влияние на функциональное состояние нервной системы, эмоциональный фон личности. Однако еще существуют и внутренние, генетически детерминированные факторы, которые могут влиять на выраженность проявлений темпераментальных свойств личности – это этнические особенности функционального состояния нервной системы людей, проживающий в том или иной регионе. О наличии этнических особенностей темперамента свидетельствуют ряд исследований [5,6]. Кроме того, темперамент в любом возрасте является результатом взаимодействия между психобиологическими особенностями индивида и окружающей его среды. Показано, что социальная среда, не изменяя врожденных качеств, влияет на их проявление в первую очередь в социальной сфере жиз-

недеятельности [7], причем у женщин это происходит несколько раньше, чем у мужчин [5].

Учитывая вышесказанное, нами была поставлена **цель** исследования – выявить черты темперамента, типологические характеристики и половые различия у таджиков, проживающих в Красноярске.

Экспериментальная группа и методы исследования. С использованием опросника DOTS-R А. Томаса [8] было обследовано 489 человек: 426 (112 мужчин и 314 женщин) жителей города Худжанда и 63 (35 мужчин и 28 женщин) таджиков в городе Красноярске, проживающих в нем около 1 года.

Результаты исследования. Анализ анкет опросника А. Томаса, заполненных респондентами, показал, что таджики в Худжанде отличаются высоким стремлением к общению, свое настроение оценивают, скорее, как хорошее, чем плохое. У них показатели чувствительности и интенсивности более высокие, что указывает на значительную целеустремленность т. е. настойчивость при достижении поставленной цели. Таджики в Красноярске демонстрируют меньшую настойчивость и больше отвлекаются на посторонние раздражители при выполнении какого-либо задания. В то же время у значения их ритмических характеристик поведения, характеризующих прочность приобретенных стереотипов, почти не отличаются от жителей Худжанда (рис. 1).

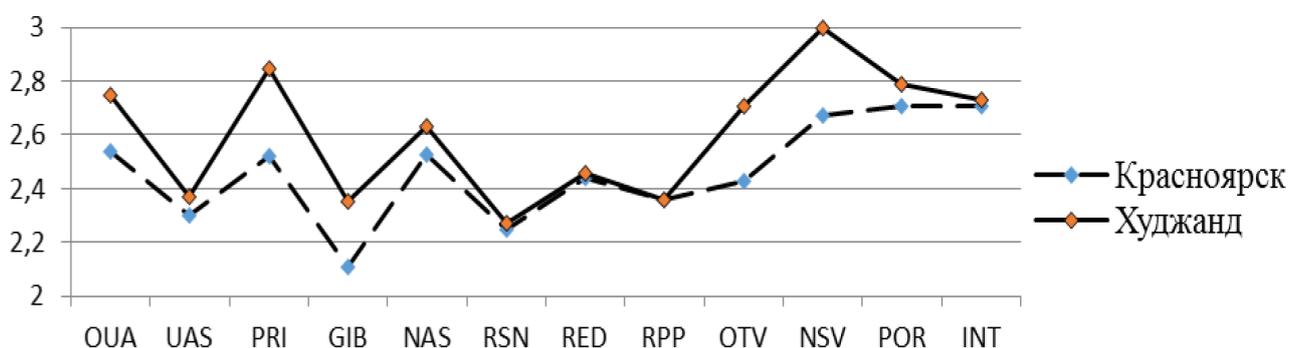


Рис. 1. Изменения показателей черт темперамента после переезда в новые климато-географические условия

Анализ распределения показателей ВП-типов у респондентов показал, что большинство респондентов (около 60 %) как среди мужчин, так и среди женщин попадают в группу со средней выраженностью поведенческих проявлений темперамента – «адекватные». Среди мужчин в Красноярске отсутствовали «лабильные» типы, а среди женщин в Худжанде «спокойные». Такая разница в распределении индексов активности и пластичности выявляет гендерные отличия темперамента (рис. 2).

Хотя кривая распределения всех обсуждаемых индексов остается нормальной Гауссовой, у жителей Худжанда наблюдается смещение кривой вправо, в сторону увеличения процента лиц, имеющих низкую активность, высокую прочность стереотипов поведения и безразличное отношение к цели своей деятельности. Это в одинаковой степени относится и мужчинам и к женщинам.

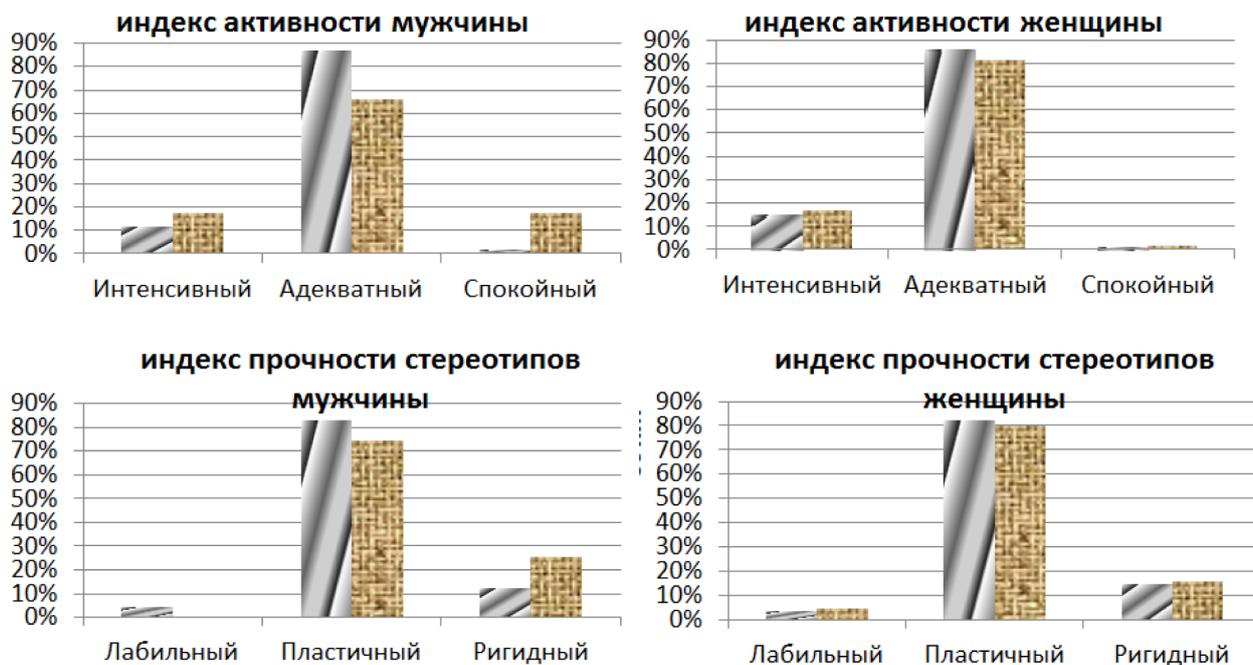


Рис. 2. Распределение индексов активности, целеустремленности и прочности стереотипов (Худжанд, Красноярск)

Таким образом, изменение черт темперамента после перемещения в новые климато-географические условия проживания возможно, однако пока неясно, в каких пределах это происходит. Как показывают результаты исследования, мало изменяются такие черты темперамента, как ритмичность и интенсивность.

Библиографический список

1. Белоус, В. В. Опыт экспериментальной психофизиологической характеристики некоторых типов темперамента /Типологические исследования по психологии личности. – М.: Медгиз, 1971. С. 35-59.
2. Strelau J. The role of temperament in mental development. 2012. P. 207.
3. Петросян Е.Ю. особенности черт и структуры темперамента у лиц с нарушениями здоровья: дис. ... канд. мед. наук. Красноярск, 1996. 300 с.
4. Савченков Ю.И., Шилов С.Н. Внешние и внутренние факторы изменчивости свойств темперамента: монография. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 255 с.
5. Караваева Е.Н., Петросян Е.Ю. Особенности структуры темперамента у представителей разных этнических групп Хакасии / Сиб. мед. обозрение. 2005. №2. С. 51–55.
6. Савченков Ю. И., Шилов С. Н., Бардецкая Я. В. Особенности черт и структуры темперамента у юношей и девушек – представителей народов Кавказа (на примере студентов вузов г. Красноярск) // Журнал медико-биологических исследований. 2017. Т.5. №2. С. 13-20.
7. Гелиева О.Б. влияние социальных условий на структуру темперамента /О.Б. Гелиева, Т.В. Бочарова / Вопросы психологии. 2000. №4. С. 73–75.
8. Колпаков, В. Г. Опросники для определения темперамента: Метод. рекоменд. / Сост. В. Г. Колпаков и др. – Красноярск: Изд. Фонд ментального здоровья, 1993. Вып. 1-6. – 42 с.

ТЕОРИЯ ПРИВЯЗАННОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ ЛИЧНОСТИ

ATTACHMENT THEORY IN ONTOGENESIS

Т.И. Сокольская

T.I. Sokolskaya

*Научный руководитель Е.А. Черенёва –
к.п.н, доцент кафедры специальной психологии, директор Международного
института аутизма КГПУ им. В.П. Астафьева*

*Scientific adviser E.A. Chereneva –
Ph.D., associate Professor of special psychology, Director of the International
Institute of autism KSPU. V. P. Astafiev*

Привязанность, типы привязанности, «внутренняя рабочая модель», романтические отношения взрослых, онтогенез.

Проводится анализ теории привязанности как психического феномена, этапы ее формирования и факторы, способствующие к формированию в онтогенезе личности. Показано, что концепты привязанности между детьми и близкими взрослыми в основном те же, что и особенности привязанности между романтическими партнёрами в зрелом возрасте.

Attachment, types of attachment, “internal working model”, romantic relationships of adults, ontogenesis.

The article analyzes the theory of attachment as a mental phenomenon, the stages of its formation and the factors contributing to the formation of personality in ontogenesis. It is shown that the concepts of affection between children and close adults are basically the same as the features of affection between romantic partners in adulthood.

Теория привязанности — это психологическая модель, которая пытается описать динамику долгосрочных и краткосрочных межличностных отношений. Привязанность – это инстинктивное поведение ребенка, а также это любая форма поведения, результатом которой является приобретение или сохранение близости с „объектом привязанности“, которым обычно является человек, оказывающий помощь (Дж. Боулби). Такое поведение становится хорошо видно, когда люди запуганы, устали или больны, и им становится легче, когда их успокаивают и проявляют о них заботу. Это можно проследить на протяжении всей жизни любого человека и особенно в случающиеся у него критические моменты. Таким образом, отношения можно назвать собственно привязанностью в том случае, если они обладают специфическими свойствами привязанности, к которым относится стремление к близости, возникающее при наличии угрозы и привязанность в данном случае используется как основа безопасности. С этой точки зрения биологическая функция привязанности состоит в защите развивающегося и уязвимого организма. Привязанность одного человека к другому означает, что он стремится установить контакт и близость с другим индивидом и осуществляет это при определенных обстоятельствах. Формирование привязанности в про-

цессе взаимоотношения детей и родителей происходит достаточно долго, начинаясь практически с самого рождения ребенка.

Хотя тенденция к образованию привязанности генетически задана, ее качество или тип зависит от условий воспитания и главным образом от отношений с матерью, т. е. определяется чувствительностью матери к потребностям ребенка и ее нежностью и заботой.

Родоначальник теории привязанности – английский психиатр и психоаналитик Джон Боулби, который при построении своей теории отталкивался, во-первых, от концепции импринтинга К. Лоренца; во-вторых, от теории психоанализа З.Фрейда. Дж. Боулби посчитал возможным перенос идей Лоренца в сферу человеческих отношений, отношений детей и родителей. Он, как и З. Фрейд, уделял особое внимание первым годам жизни человека, когда мать и дитя находятся в особом взаимодействии, определяющем дальнейшее развитие ребенка. [1]

В отличие от психоанализа, привязанность к матери в теории Боулби связана, прежде всего, с обеспечением защиты и безопасности, а не с удовлетворением первичных биологических потребностей.

Важное отличие подхода Джона Боулби от других подходов в том, что поведенческие проявления привязанности он считал не выученными, а врожденными, на которые взрослый должен реагировать так, чтобы обеспечить младенцу физическую и эмоциональную безопасность.

Именно опыт отношений с матерью на первом году порождает привязанность к ней, которая и определяет во многом дальнейший ход психического и личностного развития.

В теории привязанности Дж. Боулби и М. Эйнсворт центральным является понятие “внутренняя рабочая модель”, которая представляет собой своеобразное единство себя и другого [1]. Ребенок осознает себя через отношение к нему близкого взрослого, и это отношение становится его внутренним достоянием, имманентно присущим ему самоощущением, сквозь которое он воспринимает окружающий мир. Отношение другого “вживлено” в состав его самосознания и не является для него внешним стимулом. Таким образом, формирование рабочей модели задает тип отношения с миром [3].

На протяжении всего онтогенеза главным и ключевым вектором, задающим направление развития личности, остается качество привязанности, которое формируется на первом году жизни и развивается в последующей жизни индивида.

В конце 1980-х Синди Хазан и Филлип Шейвер применили концепты теории привязанности к взрослым, состоящим в романтических отношениях. Они выявили, что взаимодействие между партнёрами в романтических отношениях в какой-то мере сходно с отношениями между детьми и значимым взрослым [4]. Например, романтические партнёры точно так же стремятся быть рядом друг с другом, они так же чувствуют себя комфортно, когда их партнёр рядом, и наоборот, ощущают тревогу или одиночество, когда он отсутствует. Романтические отношения являются некой безопасной базой, семейной системой, которая помогает отражать внутренние и внешние воздействия, адаптироваться к ним. Эти сходства привели

Хазан и Шейвера к попытке расширить теорию привязанности и применить её к зрелым возрастам и индивидам, состоящим в романтических отношениях, несмотря на отличия романтических связей от отношений между ребёнком и близким взрослым, который о нём заботится. Такой подход был обусловлен прежде всего тем, что основные принципы теории привязанности относятся к обоим видам отношений.

Хазан и Шейвер описывают основные положения привязанности у взрослых следующим образом:

- Эмоциональная и поведенческая динамика в отношениях ребёнок – значимый взрослый регулируются той же биологической системой, что и отношения между романтическими партнёрами.

- Виды индивидуальных различий, наблюдаемые в отношениях между ребёнком и взрослым, схожи с наблюдаемыми в романтических отношениях.

- Индивидуальные различия в привязанности взрослых являются отражением ожиданий и установок, которые были сформированы у индивида относительно себя и своих близких отношений, на основе их типа привязанности в диаде ребёнок — значимый взрослый. Эти внутренние рабочие модели являются относительно стабильными и так или иначе могут быть отражением ранних переживаний.

- Романтическая любовь, как правило, включает в себя взаимосвязь привязанности, проявлений заботы и сексуальных отношений.

Независимо от того, как описываются основные принципы теории привязанности, ключевой момент заключается в том, что те же принципы, что действуют в детско-родительских отношениях, влияют и на привязанность в романтических отношениях на протяжении всей жизни.

В целом результаты обширных и разносторонних исследований в рамках развития теории привязанности позволяют полагать, что привязанность может служить генетическим основанием разных типологических вариантов осуществления онтогенеза, т. е. разные формы (типы) привязанности задают особый круг индивидуально-типических особенностей личности.

Таким образом, теоретический анализ проблемы исследования теории привязанности в онтогенезе показал, что в настоящее время в науке остается высоким интерес к проблемам межличностных взаимоотношений, в частности, отношений привязанности, и к их влиянию на психическое развитие человека и качество его жизни.

Библиографический список

1. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 480 с.
2. Григорова Т.П. Деструктивная привязанность как специфическая категория привязанности во взрослом возрасте // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова.-2015. № 21(1) С. 148–152.
3. Смирнова Е.О. Теория привязанности: концепция и эксперимент // Вопросы психологии. 1995. № 3. С. 139-151.
4. Hazan C., Shaver P. Romantic love conceptualized as an attachment process. — Journal of personality and social psychology. 1987. № 52 (3). С. 511-524.

ЗНАЧЕНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

THE VALUE OF ARTISTIC ACTIVITIES IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Т.А. Туранова

T.A. Turanova

*Научный руководитель Н.Ю. Верхотурова –
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева*
*Scientific adviser N.U. Verkhoturova –
Associate Professor, Candidate of Psychology at the Department of Special
Psychology, Institute of Social Humanitarian Technologies,
KSPU behalf of V.P. Astafiev*

Изобразительная деятельность, дети дошкольного возраста.

Представлен современный анализ проблемы изучения роли изобразительной деятельности в психическом развитии детей дошкольного возраста. Освещаются теоретические подходы отечественных и зарубежных авторов в исследуемой области.

Graphic activity, preschool children.

The article presents a modern analysis of the problem of studying the role of pictorial activity in the mental development of preschool children. The theoretical approaches of domestic and foreign authors in the field under investigation are discussed.

Известно, что изобразительная деятельность для ребёнка не только весьма интересна, но и очень важна и полезна во многих отношениях. Она позволяет ребёнку передать свои впечатления от окружающего его мира, выразить своё эмоциональное отношение к окружающему.

Одна из главных основ общей подготовленности детей к школе, по признанию педагогов и психологов, – всестороннее воспитание и развитие детей. И в этом отношении изобразительная деятельность обладает большими возможностями. Являясь одной из самых интересных, она позволяет детям передать то, что они видят в окружающей их жизни, то, что их взволновало, вызвало положительную оценку (иногда отрицательное, страх, и тогда, прорисовывая эти явления, ребёнок как бы изживает вызванный ими страх).

О широком воспитательном значении изобразительной деятельности писали художники, педагоги, психологи (А. В. Запорожец, В. С. Кузин, Н. П. Саккулина, Е. А. Флерина, Б. Т. Юсов и др.). Значение изобразительной деятельности, творчества детей в их воспитании и развитии различных сторон личности отмечают и зарубежные учёные (Э. Крамер, В. Лоунфельд, У.Ламберт, К. Роуланд и др.) Так, К.Роуланд утверждает, что изобразительная деятельность способствует культур-

ному развитию личности. Э. Крамер подчёркивает значение этой деятельности для интеллектуального развития и формирования зрелости личности.

Изобразительная деятельность – важнейшее средство эстетического воспитания. В процессе занятий эстетическое воздействие на детей зависит от того, что отбирается для изображения (предметы, явления) и от нацеленности этих занятий на развитие детского творчества. Известный психолог-педагог П. П. Блонский утверждал, что эстетическое воспитание – это, прежде всего, развитие эстетического творчества, каждый ребёнок творец различных ценностей.

Изобразительная деятельность – это деятельность художественно-творческая, направленная не только на отражение впечатлений, полученных в жизни, но и на выражение своего отношения к изображаемому. В своём творчестве дети передают те эстетические качества предметов, которые они увидели и выделили в процессе восприятия. Часто эстетическая оценка переплетается с нравственной.

Общественная направленность детского изобразительного творчества проявляется в том, что в своих работах дети передают явления общественной жизни, выражают своё отношение к ним. Такую направленность изобразительная деятельность детей приобретает тогда, когда они создают что-то для других. В этом случае дети испытывают особое чувство ответственности, стремление выполнить работу как можно лучше. На нравственное воспитание детей существенное влияние оказывает коллективный характер занятий по изобразительной деятельности, воспитываются нравственно-волевые качества, потребность и умение доводить дело до конца, сосредоточенно и целенаправленно заниматься, преодолевать трудности.

Занятия изобразительной деятельностью имеют большое значение для умственного развития детей. Изучению роли изобразительной деятельности в умственном воспитании дошкольников было посвящено одно из исследований Н. П. Саккулиной (1996). По мнению автора, основным источником познания действительности с целью её отражения в образах является восприятие зрительное и осязательное. Отдельные акты восприятия, объединяясь и преобразуясь, составляют опыт многократных наблюдений, формируют представления. Происходит отбор и обобщение получаемой информации, включаются мыслительные действия – анализ, синтез, обобщение, абстракция.

Большую роль изобразительной деятельности в развитии мышления отмечает и В.С. Кузин. Учёный указывает, что изобразительная деятельность стимулирует развитие мышления. Процесс мышления активизируется, когда перед человеком возникает необходимость ответить на тот или иной вопрос, решить конкретную задачу, найти тот или иной способ действия.

В процессе изобразительной деятельности дети постоянно сталкиваются с образной эстетической характеристикой предмета, явления, в результате чего у них развивается яркая выразительная речь, что также связано с умственным развитием детей. В беседах об искусстве дети усваивают ряд понятий изобразительного и иных видов искусства, названия видов и жанров не в искусственной обстановке построения и запоминания речевых конструкций, а в живом разговоре об искусстве. Это расширяет их кругозор, обогащает речь.

Изобразительная деятельность – один из путей воспитания у детей чувства прекрасного, умение замечать красивое в явлениях природы, жизни общества, в произведениях искусства (в живописи, графике, скульптуре, произведениях декоративного искусства), формирования потребности отразить увиденное в рисунке, лепке, аппликации.

Изобразительная деятельность является одним из средств эстетического воспитания, нравственного и психического развития ребёнка дошкольного возраста. Целенаправленное использование приёмов изобразительной деятельности в психоразвивающих программах позволит добиться психологу более высоких результатов в развитии познавательной, мотивационной, личностной и других сферах психического развития детей.

Библиографический список

1. Верхотурова Н.Ю. Этапы психокоррекционной работы по формированию умений регуляции эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Казанская наука: научно-практическое издание. Казань, 2011. № 4. С. 223–226.
2. Верхотурова Н.Ю. К проблеме генезиса эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. 2011. № 8. С. 264–271.
3. Дмитриев А.А. К вопросу управления качеством специального образования // Специальное образование: научно-методический журнал. – Екатеринбург. 2012. №1. С. 35–43.
4. Козырева О.А. Становление специалиста с позиций современных концепций профессионального образования // «Компетентность» №7. 2012. С. 6–10.5. 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 & Arts SGEM 2016. Section Psychology and Psychiatry. (2016): 117–122.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ВЫПУСКНИКОВ В БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF GRADUATES IN FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY

К.В. Ульяницкая

K.V. Ulyanitskaya

*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*

Адаптация, личность, карьера, предприятие, выпускник, трудоустройство, коллектив, мотивация, профессиональный рост.

Обозначены проблемы социально-психологической адаптации выпускников в будущей профессиональной деятельности.

Adaptation, personality, career, enterprise, graduate, employment, team, motivation, professional growth.

The article highlights the problems of socio-psychological adaptation of graduates' in future professional activities.

В настоящее время вопрос адаптации выпускников практически не изучен, и исследований, глубоко изучающих эту проблему, на данный момент нет, есть лишь работы, касающиеся проблемы или вскользь упоминающие о ней. Формирование личностной зрелости, готовности молодежи к самореализации в профессиональной деятельности, способности молодых специалистов быть эффективными – это лишь часть задач, стоящих перед обществом в условиях рыночной экономики.

Адаптация социально-психологическая (от лат. *adapto* – приспособляю и *socialis* – среды) – это включение личности в новую для нее предметно-вещевую и социальную среду. Когда человек поступает на работу в организацию, он включается в систему внутриорганизационных трудовых отношений, занимая в ней одновременно несколько позиций. Заключая трудовые отношения, он имеет определенные цели, потребности, ценности, нормы, установки поведения. В соответствии с ними работник предъявляет и требования к организации и условиям труда, к оплате, содержанию, возможностям роста, к социальной среде. Таким образом, адаптация – это взаимное приспособление работника и организации, основывающееся на постепенной вработываемости сотрудника в новых профессиональных, социальных и организационно-психологических условиях труда.

В современных условиях все более актуальными становятся проблемы адаптации выпускников к условиям современного рынка труда, наиболее полной реализации их профессионального и личностного потенциала. Входя в трудовую деятельность, выпускник вынужден адаптироваться к социальным институтам, регулирующим занятость [1]. К сожалению, в учебных планах образовательных заведений государственным стандартом не предусмотрено специальное обучение студентов адаптации в будущей профессиональной деятельности, хотя требованиями к уровню подготовки специалистов в современном мире являются не только высокий профессионализм, но и умение молодого специалиста реализовать свой личностный потенциал. В систему профессиональных ценностей современных студентов входит, во-первых, перспективная работа по специальности и, во-вторых, возможность карьерного роста. Однако незнание реальной ситуации в выстроенных бизнес-процессах деятельности организации, отсутствие представлений о службах трудоустройства вызывают ряд трудностей у выпускников.

Как показывают наблюдения, одна из первых трудностей, с которыми встречаются современные выпускники, – поиск работы и успешное трудоустройство. Отсутствие навыков самопрезентации, незнание основных требований при трудоустройстве, растущая неуверенность в себе вызывают проблемы у большинства молодых людей, даже успешно окончивших учебное заведение. В современном российском обществе, переживающем глубокие социальные преобразования, молодежь оказалась одной из самых социально незащищенных групп населения. Молодые люди после получения профессионального образования зачастую не могут найти для себя рабочее место и добиться социального признания в обществе. Ситуация усугубляется тем, что с появлением рынка труда значительная часть выпускников оказалась недостаточно подготовленной к новым условиям профессионального самоопределения и самоутверждения. Это создает у них психологический дискомфорт, ведет к дестабилизации личности, к возникновению и нарастанию таких негативных психических состояний, как беспокойство, эмоциональная напряженность, тревожность, что оказывает существенное влияние на психическое и физическое здоровье молодых специалистов [2].

Значительная часть выпускников в процессе вхождения в коллектив разочаровываются в выбранной специальности, это наиболее трудный и сложный этап формирования личности. На этом этапе легко можно «потерять» молодого специалиста, поскольку у него отсутствует опыт профессиональной деятельности. Отсюда неопределенность своего положения и статуса в коллективе. В данном периоде молодые специалисты остро нуждаются в поддержке и понимании со стороны наставников и руководства организации.

Практический опыт компаний, которые реализует программы адаптации выпускников вузов, свидетельствует о том, что начинающие специалисты адаптируются в трудовом коллективе достаточно быстро там, где к ним внимание, забота, помощь, организовано наставничество, пропагандируется здоровый образ жизни, предоставлены условия и возможности для профессионального роста и самоопределения. Поэтому работа в этом направлении должна проводить-

ся активно на этапе обучения в учреждениях профессионального образования, используя различные методы и подходы. Вузы могут и должны оказывать содействие своим выпускникам в трудоустройстве, причем эта задача может решаться различными путями. В последние годы система профессионального образования все в большей степени ориентируется на социальное партнерство. Отношения социального партнерства осуществляются с использованием целого комплекса форм, средств и методов работы, в структуре которых значительное место занимает и совместная деятельность за рамками учебного и производственного процессов. Это проведение экскурсионных занятий, лекций, встреч, совместных культурно-массовых мероприятий.

Необходимо адаптировать студентов к требованиям современного рынка труда, повысить их стартовые возможности за счет психологической подготовки и приобретения практических навыков использования современных технологий поиска работы, развивать у обучающихся навыки профессиональной деловой коммуникации, ведения переговоров, самопрезентации, целеполагания и планирования, практиковать студентов в возможности приобретения практических навыков построения карьеры, заполнения анкет и прохождения тестирования, реализации их творческих проектов. Выпускники должны научиться принимать оптимальное решение о направлении профессиональной самореализации, научиться различным способам поиска работы, приемам написания информационного резюме, отвечающего требованиям интересующей их вакансии, создавать эффективную презентацию своего опыта и знаний, правильно подготовиться к прохождению собеседования с потенциальным работодателем, вести диалог в ситуации психологического напряжения [3]. Таким образом, необходим комплекс мероприятий, способствующих повышению конкурентоспособности выпускника в любой организации.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Современные психологопедагогические проблемы высшей школы/ Под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. Вып. 2. Л.: ЛГУ, 1974. С. 3-15.
2. Савченков Ю.И., Шилов С.Н., Бардецкая Я.В. Особенности черт и структуры темперамента у юношей и девушек – представителей народов Кавказа (на примере студентов вузов г. Красноярска) // Журн. мед.-биол. исследований. 2017. Т. 5, № 2. С. 13–20. DOI: 10.17238/issn2542-1298.2017.5.2.13.
3. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В.И. Моросанова ; Ин-т психологии РАН; психологический ин-т РАО. М. : Наука, 2010 . 519 с.

ПРАВОНАРУШЕНИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

OFFENSES

AS A PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PHENOMENON

Л.А. Харисова

L.A. Kharisova

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

*Scientific adviser N.Y. Verkhoturova –
candidate of psychological sciences, associate professor,
department of special psychology, KSPU V.P. Astafieva*

Несовершеннолетние, правонарушение, профилактика, асоциальное поведение, коррекция, диагностика.

Статья посвящена изучению отклонений в поведении детей и подростков школьного возраста. В работе рассматриваются факторы внешних условий как детерминанты психологического неблагополучия и правонарушений несовершеннолетних, исследуется выраженность негативных психологических процессов детей и подростков. Предлагаются мероприятия, направленные на профилактическую работу с негативными психологическими явлениями и процессами несовершеннолетних.

Minors, offense, prevention, antisocial behavior, correction, diagnosis.

The article is devoted to the study of deviations in the behavior of children and adolescents of school age in a theoretical aspect. The paper examines external factors as determinants of psychological ill-being and juvenile delinquency, explores the severity of negative psychological processes in children and adolescents. The measures aimed at preventive work with negative psychological phenomena and processes of minors are proposed.

Актуальность исследования обусловлена процессами в обществе, характеризующимися негативными тенденциями: изменяется уклад и образ жизни людей, углубляется социальная дифференциация, усиливаются конфликтность и бездуховность, прослеживается тенденция увеличения числа семей «группы риска», растет количество несовершеннолетних, вовлеченных в преступную деятельность, беспризорность и безнадзорность. К причинам роста правонарушений, преступности, снижения моральных устоев несовершеннолетних можно отнести следующие: безработица и алкоголизация родителей; переход от строгих централизованных форм государственной и общественной жизни к рыночным отношениям, что не могло не сказаться на психическом состоянии, самосознании, поведении населения; ухудшение жизненных условий отдельных категорий населения, особенно несовершеннолетних, которые являются незащищенной категорией населения; снижение культурного и образовательного уровня молодых людей; «кру-

шение» привычных нравственных идеалов, что приводит к усилению нигилизма, агрессивности, жестокости, национальному экстремизму.

Таким образом, исходя из вышесказанного, весьма важным вопросом является проблема поиска эффективных способов и средств профилактики и преодоления различных отклонений в поведении несовершеннолетних.

Рассматривая данную проблему, в первую очередь считаем целесообразным представить основные – в рамках настоящей работы – понятия: «правонарушение, профилактика». В.Н. Хропанюк (2008) определяет правонарушение как «виновное поведение индивида, которое противоречит предписаниям норм права, причиняет вред другим лицам и влечет за собой юридическую ответственность». [1]

Известный русский юрист Т.Н. Радько (2010) даёт трактовку правонарушения как «виновного противоправного деяния, совершенного дееспособным человеком (гражданином, иностранцем, должностным лицом) либо коллективом людей (организацией, органом государства и т. п.) и причинившего вред другим субъектам права». [2] Таким образом, правонарушение – это общественно опасное, виновное действие или бездействие, запрещенное законом и влекущее за собой юридическую ответственность.

Нельзя не увидеть, что важнейшим признаком правонарушения является противоправность. На основании имеющегося опыта работы в школе и комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав можно сделать вывод, что формирование противоправного поведения у подростков может быть обусловлено многими причинами: социально-педагогической запущенностью, сложившимися негативными стереотипами поведения, отсутствием необходимых позитивных знаний, умений и навыков; глубоким психологическим дискомфортом, вызванным неблагополучием семейных отношений, отрицательным психологическим микроклиматом в семье, систематическими учебными неудачами, несложившимися взаимоотношениями со сверстниками в коллективе класса, неправильным (несправедливым, грубым) отношением к нему со стороны родителей, учителей, одноклассников; отклонениями в состоянии психологического и физического здоровья и развития, возрастными кризисами и другими причинами физиологического и психоневрологического свойства; отсутствием условий для самовыражения, незанятостью полезными видами деятельности, отсутствием позитивных и значимых социальных и личностных жизненных целей и планов; безнадзорностью, отрицательным влиянием окружающей среды и развивающейся на этой основе социально-психологической дезадаптацией, смешением социальных и личностных ценностей с позитивных на негативные.

С целью недопущения правонарушений в детской и подростковой среде необходимо главное внимание уделить профилактике. Психолого-педагогическая профилактика и коррекция асоциального поведения подростка включает в себя всестороннее психолого-педагогическое изучение личности (диагностика личностных дефицитов), выявление и изучение неблагоприятных факторов социальной среды (диагностика среды), коррекцию среды (в том числе неадекватных методов воспитания) и коррекцию дисгармоничных черт личности.

Профилактика – комплекс мер, направленных на предотвращение негативного воздействия биологических и социально-психологических факторов, влияющих на формирование отклоняющегося поведения. Профилактика является важнейшим видом превентивных мероприятий в области предотвращения отклонений в поведении детей и подростков. Так как профилактика по своей сути предусматривает решение еще не возникших проблем, поэтому ряд мер принимается задолго до их возникновения. [3]

Рассматривая проблему профилактики правонарушений в аспекте психолого-педагогической деятельности, следует отметить, что своевременно найденные в поведении детей и подростков отклонения и хорошо построенная помощь могут сыграть немаловажную роль в профилактике деформирования личности растущего человека. Профилактика правонарушений будет действенна, если подбор программных мероприятий будет произведен с учетом разнообразных интересов и возрастных особенностей несовершеннолетних.

Следовательно, для успешного выполнения задач, лежащих в основе профилактики правонарушений несовершеннолетних, необходимо, прежде всего, выявить и проанализировать основные причины и условия, которые могут способствовать антиобщественным, противоправным действиям подростков, дать мотивацию асоциального поведения с целью последующего поиска методов и средств их устранения и способов противодействия. Особое место в решении проблем принадлежит психологической поддержке семьи, индивидуальному сопровождению несовершеннолетнего, находящегося в «группе риска», трудной жизненной ситуации.

Библиографический список

1. Хропанюк В. Н. Теория государства и права: учебник / В. Н. Хропанюк. – Изд. 3-е, доп. и исправл. – М.: Омега-Л, 2008. 384 с.
2. Радько Т. Н. Теория государства и права: учебник / Т. Н. Радько. – Изд. 2-е. – М.: Проспект, 2010. 752 с.
3. Огородник С. И., Лященко Л. В. Возможности психолого-педагогической профилактики конфликтного поведения в подростковом возрасте // Молодой ученый. 2016. № 24. С. 296–299.
4. Верхотурова Н.Ю. Особенности проявлений агрессивности как феномена эмоционального реагирования учащихся младших классов специальных (коррекционных) школ VIII вида // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. 2009. № 7. С. 261–270.
5. Дмитриев А.А., Верхотурова Н.Ю. К проблеме управления эмоциональным реагированием учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Вестник российского университета дружбы народов: научный журнал. Серия Психология и педагогика. 2013. № 1. С. 124–129.

ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ КАК КЛЮЧЕВОЙ ПЕРИОД ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ

ADOLESCENCE, AS THE MOST IMPORTANT PERIOD OF THE FORMATION OF SELF-ESTEEM

А.Л. Чубкова

A.L. Chubkova

*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*

Подростковый возраст, подросток, самооценка, становление самооценки, формирование мнения о себе, притязания, уровень притязаний.

Описана важность уровня самооценки для развития личности, особенности формирования самооценки, рассмотрена специфика подросткового возраста, раскрыты понятия самооценки.

Adolescence, teenager, self-esteem, formation of self-esteem, forming an opinion about yourself, claims, level of claims.

The article describes the importance of self-esteem for personal development, features of the formation of self-esteem, considers the specifics of adolescence reveals the concepts of self-esteem.

Самооценка рассматривается как важнейшее личностное образование, принимающее непосредственное участие в регуляции человеком своего поведения и деятельности, как автономная характеристика личности, ее центральный компонент, формирующийся при активном участии самой личности и отражающий качественное своеобразие ее внутреннего мира. Самовосприятие и восприятие внешних оценок особенно обострено в подростковом возрасте, ведь это особый период в формировании личности человека. Исследования самооценки подростков, а также влияющих на нее факторов, представляют огромный интерес для психологии, как в теоретическом, так и в практическом аспекте. Проблема этих исследований заключается в необходимости своевременного выявления особенностей в развитии самооценки подростков, поддержание у них адекватной самооценки, верного мнения о себе, что должно стать одной из системообразующих психолого-педагогических задач.

Самооценка, как и самосознание в целом, имеет общественный характер и обусловлена социальными критериями. Подчеркивая зависимость самооценки личности от общественных отношений, Л.И. Божович говорил, что «познание другого не только опережает познание самого себя, но и служит для него ис-

точником и опорой». Сравнивая себя с другими людьми в процессе деятельности, человек замечает в себе то, что сначала замечает в других. Происходит своеобразный перенос различных свойств личности, подмеченных у другого человека, на самого себя. Это подтверждено результатами многих психологических исследований [1]. Б.Г. Ананьев подчеркивал, что решающее значение в образовании мыслей о себе имеет жизнь в коллективе и правильное развитие оценочных отношений, формирующих самооценку [2].

Самооценка способностей и возможностей человека выражает определенный уровень притязаний, некий уровень задач, которые личность ставит перед собой и на выполнение которых считает себя способной. Неудача или успех сильнее всего переживаются в деятельности, которую человек считает для себя основной, в той области, где у него повышен уровень притязаний.

Наибольшие изменения во внутренней позиции подростка напрямую связаны с взаимоотношениями с другими людьми. На эмоциональное состояние ребенка начинает влиять, прежде всего, то, как складываются его отношения с товарищами. Даже в школу, как показывают опросы, они ходят, в первую очередь, ради общения с одноклассниками. Поэтому в контактах со взрослыми ребенок оценивает себя путем сравнения с идеалом, а в контактах со сверстниками – путем сравнения с равными себе. Оба способа одинаково необходимы ему для развития самопознания, хотя и обеспечивают это по-разному. Установка на сравнение себя с другими людьми выражена в этом возрасте очень ярко. Внимание к своим недостаткам и потребность преодолеть их сохраняются на протяжении всего подросткового возраста, в то время как о своих достоинствах ребенок начинает задумываться несколько позже. Возникновение потребности в знании собственных особенностей, интереса к себе и размышления о себе – характерная особенность, скорее, старшего подростка [3].

Это говорит нам о том, что самооценка подростка складывается под влиянием сравнения себя со сверстниками, суждений сверстников и изменением оценок взрослых. С возрастом представление о себе расширяется, возрастает самостоятельность в суждениях о себе.

Было обнаружено, что примерно у половины подростков самооценка не совпадает с действительными результатами, причем чаще всего она является завышенной. Наряду с этим было обнаружено, что взрослые – учителя и родители – склонны, напротив, занижать оценку возможностей подростков [4].

Из всего этого можно сделать вывод о том, что только в подростковом возрасте начинает развиваться подлинная самооценка – оценка человеком самого себя с преимущественной опорой на критерии своего внутреннего мира. Это не означает, что оценка окружающих теперь не является значимой: она просто в норме перестает играть доминирующую роль.

Ведущей деятельностью подростка является, как упоминалось ранее, интимно-личностное общение в различных сферах деятельности. Это дает ему возможность проявить себя и самоутвердиться. Из множества сфер общения подростком выделяется референтная группа сверстников, на мнение которой он опи-

рается. Оценка своего места в социуме играет одну из главных ролей в формировании личности, определяя социальную адаптацию и дезадаптацию, являясь регулятором поведения и деятельности [5]. Если самооценка подростка не находит опоры в социуме и потребность в самоуважении остается нереализованной, развивается резкое ощущение личностного дискомфорта. Одним из распространенных путей решения этой проблемы является переход подростка в группу, в которой характеристика его личности окружающими адекватна самооценке или даже превосходит ее. Описанный путь снятия противоречия между оценкой и самооценкой может приводить к негативным последствиям, в зависимости от вида неформальной группы, в которую включается подросток.

В силу своих возрастных особенностей подростки гораздо чаще других возрастных групп могут стать дезадаптированными в результате внутренней или внешней (иногда комплексной) дегармонизации взаимодействия личности с самой собой или окружением, проявляющейся во внутреннем дискомфорте, нарушениях взаимоотношений, поведения и деятельности. Сами по себе возрастные особенности не влекут дезадаптацию, но, если появляются провоцирующие факторы, она, как правило, возникает, и потом ее очень трудно преодолеть.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности в подростковом возрасте. М.: Просвещение, 2005. С. 195.
2. Ананьев Б.Г. Направление и проблемы научных исследований Ленинградского института педагогики // Материалы научной сессии, посвященной 250-летию Ленинграда. М., 2009. С. 156–174.
3. Немов Р. С. Психология: В 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика. М., Мир, 2011. 189 с.
4. Липкина А.И. Психология самооценки школьника: автореф. докт. дис. М., 2012. 18 с.
5. 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 & Arts SGEM 2016. Section Psychology and Psychiatry. (2016): 117–122.

К ПРОБЛЕМЕ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ В ПСИХОЛОГИИ

THE PROBLEM OF UNDERSTANDING EMOTIONS IN PSYCHOLOGY

О.В. Чучвара

O.V. Chuchvara

*Научный руководитель Н.Ю. Верхотурова –
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева*

*Scientific adviser N.U. Verkhoturova –
Associate Professor, Candidate of Psychology at the Department of Special
Psychology, Institute of Social Humanitarian Technologies,
KSPU behalf of V.P. Astafiev*

Эмоции, функции эмоций, эмоциональные явления, эмоциональное реагирование.

Рассматривается проблема понимания эмоции в отечественной и мировой психологии. Представлено понятие эмоций, определены функции эмоций и их влияние на психическое развитие человека.

Emotions, functions of emotions, emotional phenomena, emotional response.

The article deals with the problem of understanding emotions in the domestic and world psychology. The concept of emotions is presented, the functions of emotions and their influence on the mental development of a person are defined.

Эмоции определяют качество нашей жизни. Мы проявляем свои эмоции на работе, при общении с друзьями, в наших контактах с родственниками и в наших скрытых от посторонних глаз отношениях с собой и близкими нам людьми. Эмоции могут спасти нам жизнь, но они могут и причинить нам серьезный вред. Под их влиянием мы можем выполнять действия, которые будут казаться нам обоснованными и уместными, но под их влиянием мы можем совершить и такие поступки, о которых будем впоследствии горько сожалеть.

Согласно современным исследованиям эмоции – это переживания, возникающие у человека под влиянием общего состояния его организма и влияния ситуации на него в данный момент времени.

Эмоциями называют такие состояния, как страх, гнев, любовь, радость, грусть, гордость. У человека главная функция эмоций состоит в том, что благодаря им мы можем понимать состояние друг друга и лучше настроиться на совместное общение. Выделяют несколько функций эмоций: отражательную (оценочную), побуждающую, подкрепляющую, переключательную, коммуникативную.

Отражательная (оценочная) функция эмоций выражается в обобщенной оценке событий. Эмоции отхватывают весь организм и тем самым производят почти мгновенную интеграцию, обобщение всех видов деятельности, которые им выполняются. Это позволяет, прежде всего, определить полезность и вредность воз-

действующих на человека факторов и реагировать на воздействия окружающей действительности.

Эмоциональные оценочные способности человека формируются не только на основе опыта его индивидуальных переживаний, возникающих в общении с другими людьми, в частности, через восприятие произведений искусства, средства массовой информации. Эмоциональный опыт человека гораздо шире, чем опыт его индивидуальных переживаний. И это один из факторов развития эмоциональной сферы человека. Оценочная или отражательная функция эмоции непосредственно связана с её побуждающей функцией. Эмоция выявляет зону поиска, где будет найдено решение задачи, удовлетворение потребности.

В работах В.К. Вилюнаса (1976) рассматривается два класса эмоций – ведущие и ситуативные. Ведущее эмоциональное переживание, направленное на предмет – цель поведения, удовлетворяющего потребность, инициирует само адаптивное поведение. Ситуативные эмоциональные переживания, возникающие в результате оценок результатов отдельных этапов поведения, также побуждают субъект действовать в прежнем направлении или менять тактику поведения. Ученый убежден, что знание функций эмоций по отношению к познавательному содержанию позволит экспериментально изучать эмоции через анализ познавательных процессов [1].

Переключательная функция эмоций особенно ярко обнаруживается при конкуренции мотивов, в результате которой определяется доминирующая потребность. Так, в экстремальных условиях может возникнуть борьба между естественным для человека инстинктом самосохранения и социальной потребностью следовать определенной этической норме, она переживается в форме борьбы между страхом и чувством долга, страхом и стыдом. Исход зависит от силы побуждений, от личностных установок.

Кроме перечисленных, большую роль для психического развития человека имеет коммуникативная функция эмоций. Мимические и пантомимические движения позволяют человеку передавать свои переживания другим людям, информировать их о своем отношении к явлениям, объектам и т.п. Мимика, жесты, позы, выразительные вздохи, изменение интонации являются «языком человеческих чувств», средством сообщения не столько мыслей, сколько эмоций.

Коммуникативная функция эмоций предполагает наличие не только специального нейрофизиологического механизма, обуславливающего осуществление внешнего проявления эмоций, но и механизма, позволяющего читать смысл этих выразительных движений.

Врожденными являются далеко не все эмоционально-экспрессивные выражения. Некоторые из них приобретаются прижизненно в результате обучения и воспитания. В первую очередь данный вывод относится к жестам как способу культурно обусловленного выражения эмоциональных состояний.

Жизнь без эмоций так же невозможна, как и без ощущений. Эмоции возникли в процессе эволюции как средство, при помощи которого человек устанавливает значимость тех или иных условий для удовлетворения актуальных для него потребностей.

Эмоционально-выразительные движения человека: мимика, жесты, пантомимика – выполняют функцию общения, сообщения человеку информации о состоянии говорящего.

Своё отношение к окружающей действительности человек проявляет в переживаниях, чувствах или эмоциях. Эмоции оказывают очень большое влияние на все виды деятельности человека. Эмоционально положительное отношение человека к действительности возбуждает, как правило, его энергию, активность, творческие возможности. И, наоборот, отсутствие положительного отношения к деятельности неизбежно ведет к спаду энергии, к шаблону в работе, снижению ее эффективности. В связи с этим вопрос о развитии положительных и преодолении отрицательных эмоций приобретает большое практическое значение.

Отрицательно окрашенные эмоции (угнетенное состояние, тревожное беспокойство, страх) возникает в связи различными неблагоприятными обстоятельствами. Степень выраженности и длительность таких отрицательных эмоций у разных людей различны. Обычно у человека с крепкой нервной системой отрицательные эмоции не очень продолжительны и не приводят к болезненным расстройствам.

Умения регулировать и контролировать свои эмоциональные состояния является одним из важнейших условий сохранения благополучия и здоровья человека, его эффективного взаимодействия с окружающим миром. Следовательно формирование таких умений является одним из важнейших направлений в работе психолога.

Библиографический список

1. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М., 1976.
2. Верхотурова Н.Ю. К проблеме генезиса эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. 2011. № 8. С. 264–271.
3. Верхотурова Н.Ю. Эмоциональное реагирование: функции, компоненты, характеристики, проблемы и перспективы исследования // Вестник российского университета дружбы народов: научный журнал. Серия Психология и педагогика. 2012. № 1. С. 94–99.
4. Дмитриев А.А., Верхотурова Н.Ю. К проблеме управления эмоциональным реагированием учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Вестник российского университета дружбы народов: научный журнал. Серия Психология и педагогика. 2013. № 1. С. 124–129.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ У ПЕРВОКУРСНИКОВ КГПУ

FEATURES OF INTERPERSONAL RELATIONS AND STRATEGIES OF BEHAVIOR IN CONFLICT AMONG FRESHMEN

А.В. Хмельницкая

A.V. Khmel'nitskaya

*Научный руководитель Н.Г. Иванова –
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В. П. Астафьева
Scientific adviser N.G. Ivanova –
candidate of psychological Sciences, associate Professor of special psychology,
Institute of social and humanitarian technologies, KSPU. V. P. Astafiev*

Межличностные отношения, конфликт, стратегии поведения в конфликте.

Представлено теоретическое обоснование проблемы, и в результате эмпирического исследования выделены особенности межличностных отношений и стратегии поведения в конфликте у студентов-первокурсников.

Interpersonal relationships, conflict, strategies of behavior in conflict.

The article presents the theoretical substantiation of the problem and as a result of empirical research the features of interpersonal relations and strategies of behavior in conflict among first-year students are highlighted.

Проблема исследования межличностных отношений и конфликтов всегда являлась объектом изучения психологии. Как показывает анализ литературы, в наибольшей степени проблемы межличностных отношений и конфликты свойственны вновь формирующемуся коллективу. Таким коллективом можно считать и вновь образованный рабочий отдел, и группу первокурсников. Новый коллектив предъявляет новые требования к каждому участнику этих отношений. Таким образом, изменения, с которыми сталкиваются участники вновь формирующегося сообщества, тесно влияют на процесс их социализации в новом обществе. Им приходится понимать и принимать новый коллектив. А для этого важно разбираться в структуре межличностных отношений.

Как утверждает Куницына В.Н., «...межличностными взаимоотношениями называют любой вид взаимоотношений с окружающими людьми. Как правило, они отражают внутренний мир человека, передают его эмоции и настроения. Межличностные отношения подразумевают под собой комплекс разных видов общения: вербальное и невербальное, мимика, жестикация, поведенческие особенности, эмоциональные проявления и многое другое» [3].

Межличностное взаимодействие является функционирующей связью субъектов, которые, в свою очередь, наделены целенаправленной взаимозависимой активностью и сознанием. Понятие «межличностное взаимодействие» объединяет частные понятия («взаимопонимание», «сопереживание» и др.) и противоположные этим понятиям категории («взаимное недопонимание», «отсутствие сочувствия» и др.).

Таким образом, межличностные отношения определяются не только доброжелательными отношениями, зачастую случается так, что людям свойственны негативные переживания, конфликты.

Б.И. Хасан определил конфликт как отсутствие согласия между несколькими сторонами [5]. Причин и мотивов конфликта может быть множество, так же, как и множество стратегий поведения, которые мы можем использовать для разрешения конфликтов.

К. Томас понимает под стратегией поведения в конфликте – установку человека (группы) на определенные формы поведения в конфликтной ситуации. Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях К. Томас считает приемлемой двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов: *соревнование (конкуренция)* как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому; *приспособление*, означающее в противоположность соперничеству принесение в жертву собственных интересов ради другого; *компромисс*; *избегание*, для которого характерны как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей; *сотрудничество*, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон [4].

Нами было проведено исследование межличностных отношений и стратегий поведения в конфликте студентов-первокурсников КГПУ им. В.П. Астафьева. В исследовании принимали участие студенты направления Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Логопедия и тифлопедагогика» (18 человек).

Для исследования нами были использованы методики «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири, «Стратегии разрешения конфликта» К.Томаса.

В результате диагностики межличностных отношений нами были определены типы межличностных отношений. Результаты ДМО представлены на рисунке.

Наиболее выраженными типами межличностных отношений у студентов оказались «ответственно-великодушный тип межличностных отношений» (20%), «недоверчиво-скептический тип» (15%), менее выражены «покорно-застенчивый тип» (8%), «зависимо послушный тип» (9%).

По методике К. Томаса «Стратегии разрешения конфликта» результаты распределились следующим образом: «соперничество» (18%), «сотрудничество» (24%), «компромисс» (36%), «избегание» (7%), «приспособление» (15%). Наиболее выраженной стратегией поведения в конфликте является стратегия компромисса и сотрудничества.



Рис. Результат «ДМО» по Т. Лири

Таким образом, в результате эмпирического исследования мы установили, что студенты-первокурсники неконфликтны. При решении спорных конфликтов прибегают к стратегии «компромисс» и «сотрудничество». В целом студенческая группа рассматривается как дружная и сплоченная.

Библиографический список

1. Иванова Н.Г. Особенности личностно-профессионального становления студентов гуманитарного вуза. Современное образование в условиях реформирования: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции 14 апреля 2011 г. / под общ. ред. академика РАО А.И. Таюрского. – Красноярск, 2011. – С. 116–121.
2. Иванова Н.Г., Щербляков Е.С. Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе вуза. Современные исследования социальных проблем. Том 8. № 2. 2017. С. 104–108.
3. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.: ил. (Серия «Учебник нового века»).
4. Томас К. Психология и этика делового общения / Под ред В.Н. Лавриненко. М., 1997.
5. Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Психология конфликта и переговоры. М.: Академия, 2007. 192 с.

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ЛИЧНОСТИ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

FEATURES OF SEVERITY OF MENTAL STATES OF A PERSON IN MEDICAL WORKERS

А.Ю. Шадрина

A.Yu. Shadrina

*Научный руководитель Н.Г. Иванова –
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В. П. Астафьева*

*Scientific adviser N.G. Ivanova –
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department
of Special Psychology at the Institute of Social Humanitarian Technologies,
KSPU V.P. Astafieva*

***Психические характеристики, агрессивность, фрустрация, тревожность, ригидность.
Проанализирован уровень психических качеств личности медицинских работников.***

Mental characteristics, aggressiveness, frustration, anxiety, rigidity.

In this paper, we analyzed the level of mental qualities of the personality of medical workers.

Человек, вступая во взрослую жизнь, делает профориентационный выбор, и, как правило, именно в этот момент он определяет свою дальнейшую судьбу. Образ жизни начинает формироваться под влиянием условий профессиональной деятельности. Мощное влияние оказывается и на формирование мировоззрения индивида, его жизненных установок и психических состояний.

Как приводит определение Н.С. Козлова, под психическим состоянием понимается отражение личностью ситуации в виде совокупности различных характеристик человека, возникающее в динамике психической деятельности и выражающее единство поведения и переживания. Так же психическое состояние можно определить как устойчивую характеристику деятельности психики человека в определенный период времени. Учитывая то, что профессиональная деятельность человека занимает основной временной промежуток жизнедеятельности, психические характеристики, сформированные под ее влиянием, будут сопровождать человека на всем его протяжении. Но даже после того, как индивид заканчивает свою трудовую деятельность (уходит на пенсию, меняет рабочую сферу), зачастую устойчивые психические характеристики сохраняются [1].

Как и любая область, медицинская сфера деятельности предъявляет высокие требования к психическим характеристикам сотрудников. Влияние различных профессиональных факторов может формировать стойкие отличительные осо-

бенности психики, в частности, такие как тревожность, агрессивность, фрустрация, ригидность.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что под тревожностью понимается индивидуальная психическая особенность, которая проявляется частыми склонностями человека к тревожному состоянию.

По определению Р. С. Немова, «тревожность – постоянное или ситуативное свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [2]. Подобные состояния присущи медикам, так как ежедневная ответственность за жизнь и здоровье других людей обязывает врачей быть максимально включенными в текущие ситуации. Тревога подразумевает проявление эмоционального дискомфорта, который вызван ощущением возможных неблагоприятных или опасностей.

Кроме того, различные социальные факторы могут способствовать возникновению у врачей такого состояния, как фрустрация. Как отмечает А.Л. Бубнов, «фрустрация – психическое состояние личности, раскрывающееся в своеобразном комплексе негативных переживаний и поведенческих реакций, что базируется на субъективной оценке в качестве непреодолимых и неустранимых препятствий при решении лично значимых задач» [3], то есть состояние, вызванное неуспехом в удовлетворении потребности, желания, проявляющееся в отрицательных чертах: разочарование, раздражение, тревога, отчаяние. Подобные черты присущи медицинским работникам, следовательно, благоприятно влияют на формирование фрустрации у сотрудника.

Конфликтные ситуации с пациентами, с коллегами, завышенные требования руководства, могут способствовать развитию у врачей агрессивности. Как отмечает Ю.В. Тарасюк, «агрессивность – это черта личности, проявляющаяся в более или менее постоянном враждебном отношении человека к человеку, животным и предметам природы и материальной культуры, склонность к их разрушению и агрессивным неспровоцированным действиям» [4].

Врачам бывает присуще и такое психическое состояние, как ригидность. По словам Е.И. Кустовой, «ригидность – неспособность и неготовность индивида к перестройке запланированной схемы активности в обстоятельствах, когда ранее намеченная программа требует существенных изменений» [5]. Как правило, медицинские работники следуют определенному алгоритму действий. Из года в год тактика сохраняется, и во время возникновения нестандартных ситуаций подобное качество может проявиться в виде психической ригидности.

На базе Курагинской ЦРБ нами было проведено психологическое исследование. В обследовании принимали участие 10 врачей узких специализаций: офтальмолог, хирург, терапевт, гинеколог, стоматолог, педиатр, невролог и др. Для исследования устойчивых психических характеристик медицинских работников нами был использован тест самооценки психических состояний Г.Айзенка.

По показателю «тревожность» получены следующие результаты: 30% испытуемых показали низкий уровень тревожности, у 70% испытуемых выявлен вы-

сокий уровень тревожности. Эти данные подтверждают предположение о том, что состояние тревоги сопровождает трудовую деятельность медиков.

Показатель «фрустрация» представлен следующим образом: у 50% испытуемых фрустрация находится на низком уровне, у остальных 50% врачей – фрустрация на среднем уровне. Данный факт может значительно влиять как на качество работы медицинского персонала, так и непосредственно на нервно-психическое состояние индивида.

В результате исследования показателя «агрессивность» мы выявили низкий уровень состояния у 40% испытуемых, средний уровень отмечен у 60% персонала, что также подтверждает подверженность возникновению такого состояния у врачей вследствие трудовой деятельности.

При исследовании ригидности данные показали, что 50% испытуемых врачей не ригидны, 40% испытуемых имеют средний уровень ригидности, 10% испытуемых имеют сильно выраженную ригидность.

Таким образом, анализируя полученные в ходе исследования данные, мы видим, что такие психические характеристики как ригидность, фрустрация, агрессивность и тревожность у медиков под влиянием профессиональной деятельности существенно выражены и приобретают устойчивый характер.

Библиографический список

1. Козлова Н.С. Взаимосвязь психических состояний и интернет-активности личности // *Universum: Психология и образование* : электрон. научн. журн. 2015. №8 (18). URL: <http://7universum.com/psy/archive/item/2512>
2. Ильинский С.В. Особенности стрессоустойчивости сотрудников противопожарной службы // *Вестник Самарской гуманитарной академии*. 2013. №2 (14). С. 36.
3. Бубнов А.Л. Социальная фрустрированность у пожарных с разным уровнем нервно-психической устойчивости // *Вестник Воронежского института ГПС МЧС России*. 2012. №1 (2). С. 52.
4. Тарасюк Ю.В. Особенности психолого-педагогической коррекции агрессивности подростков // *Концепт*. 2015. №1. С. 1.
5. Иванова Н.Г. Проблема личностно-профессионального становления профессионала (теоретический аспект). Молодежь Сибири – науке России: материалы межвузовской научно-практической конференции. – 2006. – С. 257–259.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ СКЕЛЕТНИСТОВ В ВОЗРАСТЕ 15–16 ЛЕТ

PSYCHOLOGICAL STATES OF SKELETON RACERS AT THE AGE OF 15-16 YEARS

А.С. Юрков

A.S. Yurkov

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

Психическая активация, интерес, эмоциональный тонус, напряжение, комфортность, спортсмен, тренер, скелетон.

Рассматривается выраженность таких психических состояний, как психическая активация, интерес, эмоциональный тонус, напряжение и комфортность у спортсменов-скелетонистов в возрасте 15-16 лет. Исследуется различие в психическом состоянии между юношами и девушками.

Mental activation, interest, emotional tone, tension, comfort, sportsman, coach, skeleton.

The article discusses the severity of such mental States as mental activation, interest, emotional tone voltage and comfort in athletes of skeleton racers at the age of 15–16 years. The difference in mental state between boys and girls is investigated.

В процессе отбора и выявления одаренных спортсменов для дальнейшего занятия скелетоном тренер ставит задачи, решение которых напрямую зависит от этапов подготовки будущих чемпионов.

Основной задачей первых этапов обучения спортсменов является разносторонняя физическая и психологическая подготовка, способствующая укреплению здоровья детей и формированию устойчивого интереса юных спортсменов к занятию спортом в целом.

Часто тренеры не учитывают возрастные особенности детей, характерные для определенного периода жизни, анатомо-физиологические и психические качества, делая акцент только на развитие физических данных. Пропускают принцип постепенности [1], предполагающий последовательное увеличение как физических, так и психологических нагрузок (притом, что эти нагрузки неразрывно связаны между собой на всем пути тренировочного процесса у спортсмена), допускают возможность неподготовленному детскому организму получить чрезмерно тяжелую нагрузку или физическую травму, что в дальнейшем приводит к психологической травме спортсмена [2], к нежеланию заниматься скелетоном.

В нашей работе мы попытались рассмотреть отличия в психологических состояниях между юношами и девушками в возрасте 15-16 лет, чтобы понять, какую психологическую работу нужно проводить тренеру для их корректировки.

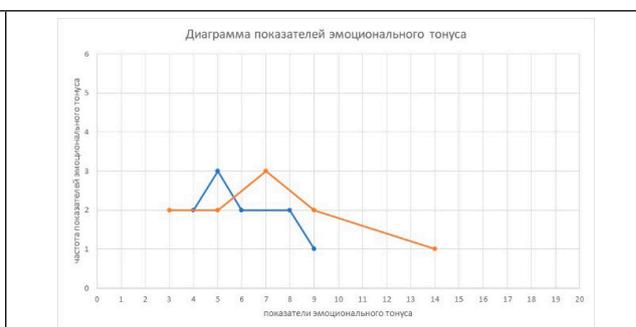
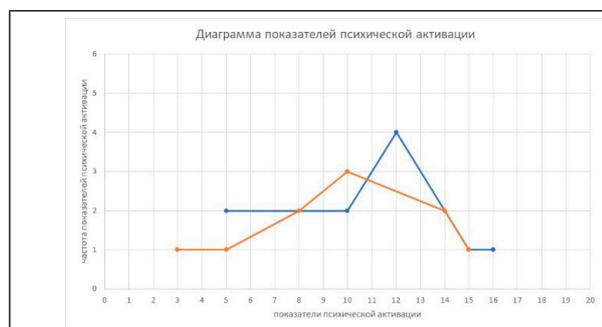
Для решения данной задачи была использована методика оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности [3]. В опросе приняли участие 10 юношей и 10 девушек 15-16 лет, обучающихся в «СШОР по санным видам спорта».

Спортсмены были опрошены в соревновательном периоде перед проведением ледовой тренировки. Полученные результаты отражены в таблице и графиках.

Таблица

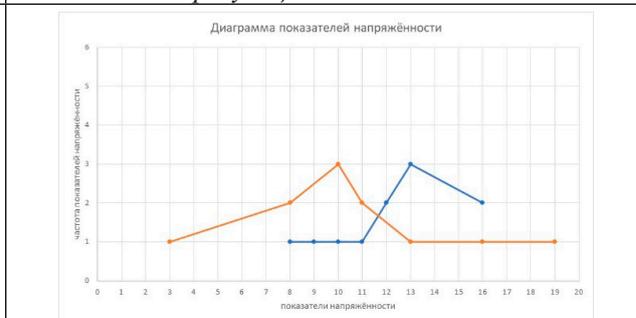
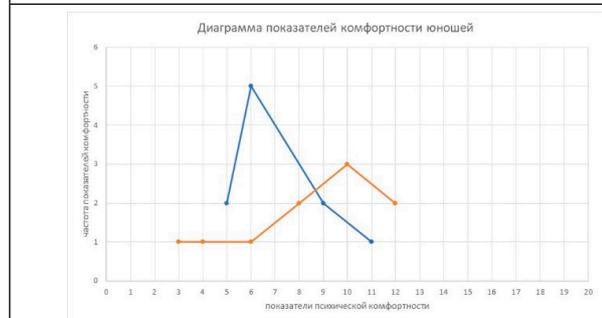
Показатели психического состояния спортсменов в баллах

Девушки 15-16 лет			Юноши 15-16 лет		
Психическое состояние	Степень выраженности полей		Психическое состояние		
		Баллы			
Психическая активация	Средний	9,7	10,9	Средний	Психическая активация
Интерес	Высокий	6,4	8,9	Средний	Интерес
Эмоциональный тонус	Высокий	6,9	6	Высокий	Эмоциональный тонус
Напряженность	Средняя	10,8	12,2	Средняя	Напряженность
Комфортность	Средняя	8,3	6,9	Высокая	Комфортность



Психическая активация – состояние нервной системы, характеризующее уровень ее возбуждения и реактивности

Эмоциональный тонус – энергетическая мобилизация организма, необходимая для осуществления эмоциональных функций, обуславливающая внутреннюю регуляцию поведения



Комфортность (понятие, противоположное по смыслу понятию «напряжение») – психическое состояние благополучия, покоя, гармонии

Напряжение – психическое состояние, обусловленное предвосхищением неблагоприятного для человека развития событий



Интерес – форма проявление познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности

Рис. Кривые распределения показателей психического состояния спортсменов (синий цвет – юноши, оранжевый – девушки).

Полученные данные выявили характерную закономерность – высокий эмоциональный тонус у обеих групп исследуемых, что указывает на энергетическую мобилизацию спортсменов перед ледовой тренировкой.

Все показатели психического состояния, проанализированные с помощью точного критерия Фишера, в исследуемой возрастной категории не имели статистически значимых различий между юношами и девушками (при всех стандартных уровнях значимости).

Это говорит о том, что психическое состояние скелетонистов в возрасте 15–16 лет не зависит от пола.

Возможно, на степень выраженности психических состояний влияют: личностные качества спортсменов, продолжительность занятий спортом, которая позволяет пройти постепенную адаптацию к этому виду спорта, физические данные и технические характеристики спортивного инвентаря.

Библиографический список

1. Теория и методика физического воспитания: учеб. пособие для студентов фак. физ. воспитания пед. ин-тов / Б. Д. Ашмарин, М. Я. Виленский, К. Х Грантынь [и др.]; под ред. Б. А. Ашмарина. М.: Просвещение, 1979. 360 с.
2. Уэйнберг Р.С. Основы психологии спорта и физической культуры: пер. с англ. / Р.С. Уэйнберг, Д. Гоулд; пер. Г. Гончаренко. Киев: Олимпийская литература, 2001. 335 с.
3. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / сост. О.В. Барканова [серия: Библиотека актуальной психологии]. – Вып.2. – Красноярск: Литера-принт, 2009. 237 с.
4. Иванова Н.Г. Особенности личностно-профессионального становления будущих психологов: монография. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П.Астафьева. – Красноярск, 2009.

Раздел 2. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

К ПРОБЛЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

ABOUT THE PROBLEM OF EMOTIONAL REGULATION
OF SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

И.С. Акулич

I.S. Akulich

*Научный руководитель Н.Ю. Верхотурова –
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева*

*Scientific adviser N.U. Verkhoturova –
Associate Professor, Candidate of Psychology at the Department of Special
Psychology, Institute of Social Humanitarian Technologies,
KSPU behalf of V.P. Astafiev*

Эмоциональная регуляция, поведение, дезадаптация, нарушения интеллектуального развития, социальное взаимодействие, эмоциональные реакции.

Рассматривается актуальная, но мало изученная в современной отечественной психологии проблема эмоциональной регуляции поведения школьников с нарушениями интеллектуального развития. Обосновывается связь особенностей эмоционального развития учащихся с проявлением дезадаптации личности в условиях школьного обучения.

Emotional regulation, behavior, disadaptation, intellectual development disorders, social interaction, emotional reactions.

The article deals with the actual, but insufficiently studied in the modern Russian special psychology problem of emotional regulation of behavior of schoolchildren with intellectual disabilities. Connection of features of emotional development of pupils with manifestation of disadaptation of the personality in the conditions of school education is proved.

Изучение особенностей эмоциональной регуляции поведения учащихся с нарушением интеллектуального развития вызывает повышенный интерес в связи с активной практикой совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих таких ограничений. Важнейшей задачей при таких условиях является социальная адаптация и интеле-

грация в общество данного контингента детей и формирование у них поведения, необходимого для успешного взаимодействия в среде нормально развивающихся сверстников.

Необходимо отметить, что возможности социальной реабилитации и адаптации ребенка, имеющего интеллектуальные нарушения, во многом будут определяться особенностями развития его эмоциональной регуляции поведения, а также уровнем сформированности у него умений управления своим эмоциональным реагированием в различных ситуациях общественного взаимодействия. Но, несмотря на это, в современной отечественной специальной психологии данные вопросы поднимались в исследованиях лишь немногих авторов. В исследовательских работах Н.Ю. Верхотуровой (2009), С.А. Дмитриевой (2013), О. Е. Шаповаловой (2005), Д. И. Бойкова (2005) и др. имеются указания на проявления агрессивности и враждебности данного контингента детей.

Д. И. Бойков (2005) отмечает, что недоразвитие внутренних механизмов опосредования у умственно отсталых школьников компенсируется формированием различного рода защитных образований, когда вместо становления произвольного поведения формируется ориентация на внешний контроль, а вместо стремления справиться с трудной ситуацией превалирует тенденция к аффективному реагированию, перекладыванию ответственности на других.

Описывая особенности эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, Н.Ю. Верхотурова (2009) указывает, что эмоциональное реагирование таких школьников «проявляется чрезмерно бурно и в большинстве своем сопровождается отсутствием адекватности, точности, предметности, полным или частичным непониманием причин эмоционального переживания. Данное обстоятельство приводит к сложностям во взаимоотношениях учащихся между собой, а также с окружающими взрослыми, что создает серьезные барьеры в обучении и воспитании учащихся в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида, препятствует успешному освоению ими школьной программы; создаёт трудности в адаптации и социализации в современном обществе» [1, с. 264].

В работах О. Е. Шаповаловой (2006) обозначается, что накопленные в коррекционной психологии данные указывают на то, что в жизни умственно отсталого школьника эмоции, как и при нормальном развитии, играют важную роль, являясь неотъемлемым компонентом психического отражения. Под воздействием положительных эмоций совершенствуется память ребёнка, сглаживаются недостатки внимания и мышления. Знания о принятых в обществе нормах и правилах могут влиять на его поведение, только слившись с чувствами и образовав убеждения.

В исследовании С.А. Дмитриевой, Н.Ю. Верхотуровой (2013) отмечается, что проявления эмоциональной отстраненности, бессердечия и слабое эмоциональное реагирование школьников с психическим недоразвитием негативно влияют на потребность в социальном взаимодействии, тормозят процессы социализации и эмоционально-личностного развития ребенка. «Симптоматика ... может охватывать весь спектр возможных нарушений: от незначительных странностей,

не выходящих за границы нормальной эмоциональной картины, до очень грубых поражений развития интеллектуальной и личностной сфер» [2, с. 44].

В своих исследованиях М. В. Филиппова (2005) подчеркивает, что недоразвитие эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью существенно затрудняет у них познание окружающего мира с ранних этапов развития. Недостаточная способность дифференцировать различные эмоциональные состояния окружающих, а также неумение адекватно выразить свое собственное состояние приводит к тому, что ребенок с умственной отсталостью становится закрытым для общения с окружающими, а это, в свою очередь, проявляется в отсутствии тех эмоциональных переживаний, которыми определяется интерес к познавательной деятельности.

Неадекватность эмоционального реагирования негативно сказывается на становлении всей личности ребёнка с нарушением интеллектуального развития, влияет на успешность его адаптации в условиях школьного обучения и последующей социализации. Следовательно, глубокое изучение, своевременная коррекция и профилактика нежелательных особенностей эмоционального развития учащихся позволяет не допустить или ослабить вторичные отклонения развития и возникновение дезадаптации личности на протяжении всего периода обучения в школе.

Библиографический список

1. Верхотурова Н.Ю. Особенности проявлений агрессивности как феномена эмоционального реагирования учащихся младших классов специальных (коррекционных) школ VIII вида // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. 2009. № 7. С. 261–270.
2. Дмитриева С.А., Верхотурова Н.Ю. Изучение психологических симптомокомплексов у детей-сирот с задержкой психического развития в процессе оценки их эмоциональной компетентности // Специальное образование: научно-методический журнал. 2013. № 3. С. 41–47.
3. Верхотурова Н.Ю. К проблеме генезиса эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. 2011. № 8. С. 264–271.
5. Дмитриев А.А., Верхотурова Н.Ю. К проблеме управления эмоциональным реагированием учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Вестник российского университета дружбы народов: научный журнал. Серия Психология и педагогика. 2013. № 1. С. 124–129.
6. Bardetskaya Y.V., Potylitsyna V.Yu. State of Individual Health, Cardiorespiratory System of Junior Schoolchildren in the Far North with Different Temperament Trait Indices. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences 11 (2015 8) 2220–2232.

СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

SENSORY-PERCEPTUAL PROBLEMS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER OF PRESCHOOL AGE

Т.Г. Архипова

T.G. Arkhipova

*Научный руководитель Е.А. Черенёва –
к.п.н., доцент кафедры специальной психологии, директор
Международного института аутизма КГПУ им. В.П. Астафьева;
г. Красноярск, Россия*

*Scientific adviser E.A. Chereneva –
Ph.D., Associate Professor, Department of Special Psychology,
Executive Director of the international Autism Institute, V.P. Astafiev Krasnoyarsk
State Pedagogical University, Krasnoyarsk, Russia*

Детский аутизм, сенсорное восприятие, сенсорные отклонения.

Сенсорно-перцептивные проблемы у детей с расстройством аутистического спектра (РАС) становятся популярным в изучении и в исследовании. Сенсорное восприятие при аутизме влияет не только на поведение детей и на познание окружающего мира, речь, на социальное взаимодействие. В статье уделяется внимание важному вопросу распознавания сенсорных отклонений необходимости работать с аутизмом, а не против него. Если мы хотим помочь детям с РАС, необходимо развивать их потенциальные возможности.

Child autism, sensory perception, sensory impairments.

Sensory-perceptual problem in children with autism spectrum disorder (ASD) are becoming popular in study and research. Sensory perception in autism affects not only the behavior of children and the knowledge of the world, speech, social interaction. The article focuses on the important issue of sensory deviations of the need to work with autism, not against it. If we want to help children with ASD it is necessary to develop their potential.

В последние годы появилось множество публикаций, исследований на актуальную тему сенсорно-перцептивных проблем у детей с РАС. В настоящее время это отражает важность дальнейшего глубокого изучения проблем коррекции нарушений у детей с РАС.

Вопрос детского аутизма стал обсуждаться не только в медицинской среде, но и среди общественности. Причиной заинтересованности этой проблемой становится рост численности детей с РАС. На сегодняшний день в России недостаточно центров научно-исследовательского направления для детей с ранним детским аутизмом (РДА) [1].

На данный момент аутизм диагностируют, основываясь на поведении диагностируемого. Особенности поведения, которые выбрали для определения ау-

тизма, истолковываются как нарушения в социальной коммуникации и жесткости мышления и действий. [2].

Сенсорное восприятие при аутизме укрепило свои позиции в качестве одного из основных предметов научного исследования аутизма, и стала формироваться сенсорно-перцептивная теория аутизма, включающая открытие смежных направлений исследования и обеспечивающая условия для изучения сенсорно-перцептивных различий при аутизме и их воздействия не только на поведение, но и на когнитивность, развитие речи и социальные и коммуникационные нарушения людей с аутизмом. [2].

Ещё Каннер (1943) и Аспергер (1944) описали необычные реакции на сенсорные стимулы у пациентов на прикосновение, запахи, вкусы, звуки. Крик (1961) включил в список основных симптомов аутизма – отклонения в сенсорном восприятии. Римланд (1964) подчёркивал важность исследования перцептивных особенностей аутичных детей. Делагато (1974) считал, что аутизм вызывается травмой мозга, которая затрагивает один или несколько сенсорных каналов, поэтому мозг аутичных детей воспринимает сигналы внешнего мира иначе, чем здоровый мозг.

К сожалению, исследования прошлых лет о сенсорно-перцептивных особенностях при аутизме не были внесены в основные симптомы аутизма. Они считались вторичными признаками диагноза аутизм. Это не давало полной ясности в постановочном диагнозе этого заболевания.

В настоящее время имеет место быть недостаточно глубокое внимание к этой проблеме. Это объясняется новизной полученных результатов исследований. Необходимо разрабатывать мероприятия и программы, направленные на коррекцию в сенсорно-перцептивной сфере.

Специалисты-дефектологи испытывают серьезные трудности в организации занятий с детьми, имеющими аутистические расстройства. Такие дети обладают уникальной, невероятно избирательной памятью, но они с трудом запоминают «элементарные» вещи. Многие дети с РАС не могут разобраться в повседневных причинно-следственных связях.

Одной из важных проблем в организации коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра, является установление контакта между специалистом и ребёнком. Поскольку ребенок с РАС воспринимает внешний мир иначе общепринятого, он несколько отличается от восприятия специалистом.

Наши практические наблюдения показывают, что у детей с РАС есть трудности с восприятием повседневной сенсорной информации, например, проблемы со слухом, зрением и обонянием. Обычно это называют нарушением сенсорной интеграции или сенсорной чувствительности. Такая проблема может очень глубоко повлиять на все аспекты жизни ребенка.

Некоторые дети чувствительны на раздражители, а у других эти реакции едва заметны. Кроме того, возможны смешанные реакции: повышенная чувствительность по отношению к одним раздражителям и пониженная к другим.

В процессе наблюдения за поведением ребёнка рекомендуется определить, какие раздражители являются неприятными, а какие – недостаточными. При организации комфортной для ребёнка с аутизмом среды жизнедеятельности неприятные раздражители, по возможности, устраняются. Педагоги и родители не должны заставлять ребёнка терпеть ощущения, которых можно избежать.

Чем больше педагогов, врачей поймут механизм обработки сенсорной информации, тем большему количеству детей помогут избавиться от изоляции и непонимания в раннем возрасте. У аутичного ребенка имеется возможность развить свой потенциал, если те, кто его опекает, будут работать с его аутизмом, а не бороться с ним. Аутичный мозг может развиваться гораздо быстрее, чем от него обычно ожидают. Для того чтобы помочь аутистам, мы должны понять, каким образом работают их чувства и какие стратегии каждый приобрел, чтобы функционировать в окружении. [3].

Библиографический список

1. Фесенко Ю.А., Шигашов Д.Ю. Ранний детский аутизм: медико-социальная проблема // Здоровье – основа человеческого потенциала: 2013. №1. С. 271-274.
2. Богдашина О. Расстройство аутистического спектра: введение в проблему аутизма: учебное пособие; под научной редакцией Е.А. Черенёвой; Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 248 с.
3. Богдашина О. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме: учебное пособие. Красноярск, 2014. 180 с.
4. Башина В.М. Аутизм в детстве. М.: Медицина, 1999. 240 с.
5. Морозов С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра: учебно-методическое пособие. М., 2014. 448 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРОБЛЕМ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

THEORETICAL REVIEW OF THE STUDY OF THE MANIFESTATION OF ANXIETY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH ZPR

П.В. Грехова

P.V. Grehova

*Научный руководитель Н.Г. Иванова –
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В. П. Астафьева*
*Scientific adviser N.G. Ivanova –
candidate of psychological Sciences, associate Professor of special psychology,
Institute of social and humanitarian technologies, KSPU. V. P. Astafiev*

Тревожность, школьная тревожность, особенности проявления, дети младшего школьного возраста, младшие школьники с ЗПР.

Описываются особенности проявления тревожности у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Anxiety, school anxiety, especially manifestations, children of primary school age, children of primary school age with ZPR.

This article describes the features of the manifestation of anxiety in children of primary school age with mental retardation.

В настоящее время проблема изучения тревожности у детей с ЗПР недостаточно изучена, хотя и подвергается тщательному изучению как со стороны психологов, так и дефектологов. Круг исследований, посвященных исследованию тревожности нормативных детей и детей с проблемами в развитии, с каждым годом значительно расширяется.

В настоящее время отмечается все большее увеличение числа детей с ЗПР, нуждающихся в коррекции эмоционально-волевой сферы. Проблема изучения проявления тревожности у детей с ЗПР до сих пор остается не достаточно изученной.

Теоретическое осмысление проблемы тревожности рассматривалось в трудах З. Фрейда, В. М. Астапова, А. М. Прихожан, Р. С. Немова и др. Авторы рассматривают тревожность дифференцированно – как ситуативное явление и личностную характеристику с учетом динамики его переходного состояния.

Впервые этим понятием заинтересовался З. Фрейд. Тревожность он описывал как проявление неприятного эмоционального переживания, которое является сигналом антиципируемой опасности. Он считал, что содержание тревожно-

сти заключается в переживание неопределенности и чувстве беспомощности [2].

В словаре практического психолога С. Ю. Головина понятие тревожность трактуется как готовность к страху или состояние целесообразного подготовительного повышения сенсорного внимания и моторного напряжения в ситуации возможной опасности, обеспечивающее соответствующую реакцию на страх [3].

А.М. Прихожан же считала, что тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, которое связано с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности [4].

По определению А.М. Прихожан, «тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических ситуациях» [4].

В результате теоретического обзора литературы мы пришли к выводу, что в психологии принято выделять тревожность как свойство личности и состояние в какой-либо определенный момент, связанное с конкретной ситуацией. Первую тревожность можно сформулировать как личностную, вторую же – как ситуативную.

Личностная тревожность – склонность к повышенному переживанию без достаточных оснований – усиливается, когда появляются определенные специфические ситуации, например: низкая самооценка, утрата авторитета, а также потеря самоуважения и др. Ситуативная же тревожность вызвана конкретными ситуациями и характеризуется эмоциональным напряжением, чувством беспокойства и нервозностью.

Анализ литературы показал, что тревожность как целостная эмоциональная характеристика личности определяется многозначностью факторов детерминации, многообразием и неоднозначностью внутренних связей.

В специальной психологии принято считать, что для младших школьников с ЗПР свойственны довольно частые проявления беспокойства и тревоги. По мнению Л. Н. Костиной, дети с ЗПР проявляют большую тревожность к школе и обучению в отличие от нормально развивающихся сверстников. Дети с ЗПР обладают неустойчивой эмоциональной сферой, а также менее развитыми компенсаторными и психозащитными возможностями, а значит, такие дети меньше защищены от неприятных ситуаций. Дети с ЗПР менее жизнерадостные, зачастую у них проявляются эмоции страха и гнева. В сравнении с нормально развитыми детьми, дети с ЗПР более пугливые, так как у них недоразвита сила процессов возбуждения и подвижность нервных процессов, от которых зависят выносливость и быстрота реакций в тревожных ситуациях [5].

Тревожные дети отличаются пониженной самооценкой. Чаще это характерно именно для тех детей, родители которых ставят перед ними непосильную задачу. Дети просто не в состоянии выполнить её, и, как правило, за всем этим следует наказание.

Дети с чувством тревоги зачастую слишком восприимчивы к своим неудачам, они резко реагируют на них, склонны отказываться от той или иной деятельности, в которой, например, испытывают затруднения.

Таким образом, в результате написания данной статьи нами были проанализированы труды отечественных и зарубежных ученых, занимающихся разработкой этой проблемы, и выделены особенности проявления тревожности у младших школьников с ЗПР.

Библиографический список

1. Иванова Н.Г., Литвинова А.Г., Антошечкина Г.К. Теоретический обзор причин школьной неуспеваемости. Теория и практика сопровождения особого детства: материалы научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Красноярск, 26-28 апреля 2017 г.; отв. ред. Н.А. Лисова; ред. кол. / Электрон. дан. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. С. 4–7.
2. Фрейд З. Психология бессознательного: сб. произведений / Сост., науч. ред. М.Г. Ярошевский. Москва: Просвещение, 1990. 448 с.
3. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. Москва, 1998. 568 с.
4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва. 2000. 304 с.
5. Костина Л.Н. Особенности эмоциональной сферы в учебном процессе детей младшего школьного возраста (с нормальным и задержанным психическим развитием): автореф. дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 1992. 28 с.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ПСИХИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

TO THE QUESTION OF STUDYING THE PROBLEM OF EMOTIONAL REGULATION OF BEHAVIOR OF STUDENTS WITH MENTAL UNDERDEVELOPMENT

А.В. Жарова

A.V. Zharova

Научный руководитель Н.Ю. Верхотурова – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser N.U. Verkhoturova – Associate Professor, Candidate of Psychology at the Department of Special Psychology, Institute of Social Humanitarian Technologies, KSPU behalf of V.P. Astafiev.

Эмоциональное реагирование, психологическая коррекция, эмоциональные реакции, эмоциональная регуляция.

Представлены результаты исследования по изучению эмоциональной регуляции поведения учащихся с психическим недоразвитием.

Emotional response, psychological correction, emotional reactions, emotional regulation.

The article presents the results of a study on the emotional regulation of behavior of students with mental retardation.

Актуальность обозначенной проблемы исследования определяется тенденцией обучения детей с психическим недоразвитием оптимальным способом эмоциональной регуляции поведения. Разнообразие эмоциональных реакций помогает понимать происходящие события, более тонко дифференцировать переживания других людей, их межличностные отношения, способствует пониманию своих собственных эмоций, чувств.

Роль эмоциональной регуляции в жизнедеятельности человека отмечается многими авторами. Накопленные в коррекционной психологии данные показывают, что в жизни учащихся с психическим недоразвитием эмоциональная регуляция, как и при нормальном развитии, играет важную роль, являясь неотъемлемым компонентом психического отражения и регуляции на этой основе своего поведения и деятельности (М.Г. Агавелян, Л.С. Выготский, Н.Ю. Верхотурова, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, О.Е. Шаповалова и др.).

Обсуждая вопрос о значении эмоций для существования человека, П.В. Симонов (1966) пишет: «Трудно допустить, чтобы их наличие было биологически

бессмысленным, хотя определить значение эмоций в приспособительном поведении живых существ гораздо труднее, чем может показаться на первый взгляд. Внесению ясности в этот действительно трудный и спорный вопрос немало мешает существующая терминологическая неразбериха. Многие авторы склонны отождествлять эмоции с разнообразными потребностями живых организмов».

По мнению Л. М. Веккера (1974), «эмоциональные процессы – это непосредственное отражение человека к действительности».

По мнению П. Жане (1928), эмоция – это реакция всей личности на ситуации, к которым она не может адаптироваться, это поведение. Он говорит об эмоциях как поведении и считает, что функция эмоций – дезорганизовывать его.

Проблеме изучения эмоциональной регуляции посвящено гораздо меньше работ, чем собственно эмоциям, они носят описательный характер. Основной вклад внесли такие ученые, как Е. П. Ильин (2000), С. Розенцвейг (1957), С. Л. Рубинштейн (1946), В. М. Смирнов (1974), А. И. Трохачев (1974), Е. Д. Хомская (1987). Проблема изучения эмоционального реагирования поднималась У. Джеймсом (1914). А.А. Дмитриевым, Н.Ю. Верхотуровой, О.Е. Шаповаловой.

От закономерного развития эмоциональной регуляции во многом будут зависеть успешность обучения и воспитания, межличностного взаимодействия с окружающими, способность активного участия в общественной жизни и трудовой деятельности. Однако в современной науке накоплены достаточно противоречивые сведения, касающихся представлений психологов о сущности эмоциональных проявлений.

Обзоры изучения эмоциональной регуляции были описаны в работах К. Изарда (1999), Р. С. Лазаруса, П. Лафренье (2004), а также отечественных авторов: Л.С. Выготского (1984), А.В. Запорожца (1986), но экспериментальной информации по этой тематике недостаточно.

Согласно исследованиям Е.П. Ильина, эмоциональная регуляция— причинно-обусловленное явление, реакция не отдельной системы или органа, а личности и ее прошлого апперцептивного опыта в целом, с включением в реагирование как физиологических, так и психических уровней (субсистем) управления и регуляции, относящихся ко всем подструктурам и сторонам личности [1. С. 35]. У ребёнка с психическим недоразвитием наличие в эмоциональной сфере грубых первичных изменений способствует своеобразному психопатологическому формированию характера, новых отрицательных его качеств, резко осложняющих коррекцию основного психического дефекта.

Отечественными и зарубежными учеными В. К. Вилюнас (1984), А. В. Запорожец (1986), Е. П. Ильин (2001), А. Д. Кошелева (1985), А. Н. Леонтьев (1983) состояние эмоционального развития признается одним из центральных факторов адаптации и социализации детей. Возможности социальной адаптации учащих-ся с психическим недоразвитием во многом определяется особенностями эмоциональной регуляции их поведения, а также уровнем информированности у них умений управления своим эмоциональным реагированием в различных ситуациях социального взаимодействия со взрослым и сверстниками [2. С.57].

Эмоциональная регуляция оказывает непосредственное влияние на всю психическую активность ребёнка и важнейшие системы жизнедеятельности организма, напрямую воздействуя на процессы его социализации и адаптации в окружающей действительности. В соответствии с этим изучение особенностей эмоционального реагирования учащихся с нарушением интеллекта приобретает большой теоретический и практический интерес.

Опираясь на имеющиеся сохранённые функции и возможности ребёнка с психическим недоразвитием, понимая и зная специфику, особенности, своеобразие его эмоциональной сферы, можно умело проводить психологическую работу по коррекции имеющихся нарушений в эмоциональной сфере и добиваться положительных результатов в коррекционной работе по устранению или частичному устранению нарушений в эмоциональной сфере и развитию личности ребёнка с психическим недоразвитием.

Библиографический список

1. Верхотурова Н.Ю. Комплексная оценка эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Вестник Череповецкого государственного университета: научно-практическое издание. 2012. № 4. Т. 2. С. 147—151.
2. Верхотурова Н.Ю. Диагностика эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития: проблемы и перспективы исследования // Казанская наука: научно-практическое издание. 2012. № 8. С. 130—133.
3. Верхотурова Н.Ю. К проблеме определения структуры и механизмов эмоционального реагирования // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. 2012. № 5. С. 150—154.
4. Дмитриев А.А., Верхотурова Н.Ю. К проблеме управления эмоциональным реагированием учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Вестник российского университета дружбы народов: научный журнал. Серия Психология и педагогика. 2013. №1. С. 124—129.
5. Bardetskaya Y.V., Potylitsyna V.Yu. State of Individual Health, Cardiorespiratory System of Junior Schoolchildren in the Far North with Different Temperament Trait Indices. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences 11 (2015 8) 2220—2232.

ЙОГА КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

YOGA LIKE METHOD OF CORRECTION DEVELOPMENTAL DDISORDERS FOR CHILDREN WITH AUTISM

М.П. Моисеева

M.P. Moiseeva

*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*

Йога, терапия, коррекция, аутизм, дети.

Рассмотрены различные приемы и упражнения йоги, их влияние на ребенка с особенностями развития. В основу взяты данные европейских практикующих специалистов, занимающихся реабилитацией особенных детей.

Yoga, therapy, correction, autism, children.

The article discusses various techniques and exercises of yoga, their impact on a child with special needs. The basis is the data of European practitioners involved in the rehabilitation of special children.

Начиная с рождения, ребенок постоянно двигает разными частями тела – «изгибается» (скручивается, выгибается, наклоняется) и потягивается. Мышцы, которые он использует, постепенно развивают силу, многократное повторение помогает укрепить их и облегчает баланс, который необходим, чтобы удержаться в физически новом для него положении [1].

Умение балансировать, объединенное с любопытством ребенка к исследованию окружающей его среды, ускоряет развитие движений. В течение одного года жизни мы замечаем, как ребенок переходит от положения лежа на спине или на животе в положение на четвереньках, а затем и в постоянное вертикальное положение и готовится сделать свои первые шаги. Важно помнить, что ему требуется много часов «практики», которая нужна для развития здорового тела и ума, чтобы научиться стоять и устойчиво ходить [2].

В течение этого важного первого года развития усиливается центр тела, его стержень. Это основа стабильности тела, которая позволяет ребенку развивать и совершенствовать движения и различные навыки, которые будут необходимы в окружающем мире.

Когда движения и исследования окружающего мира затруднены или существуют препятствия в какой-либо области развития, а компенсация незначитель-

ная или недостаточно эффективная, ребенок не может получить полноценный опыт. Когда ожидания ребенка сосредоточены на желаемом результате, который не может быть достигнут, как ожидалось ранее, может произойти расстройство или понизится уровень мотивации.

Чувство разочарования или сильный страх, которые может испытать ребенок с особыми потребностями, заставляет его искать другой способ, при котором маленькие шаги приведут к результату.

Простая последовательность йоги, выполняемая на каждом занятии, отвечает потребностям и целям детей с особенностями развития. Йога естественно развивает и стимулирует навыки, которые традиционно оцениваются мультидисциплинарными тестами и включают грубую и мелкую моторику, речь и речевое распознавание и воспроизведение, а также улучшает качество этих функций [3]. Таким образом, каждый изолированный компонент умений получает развитие во время занятия йогой.

Многие дети, у которых диагностированы особые потребности, испытывают затруднения с дыхательными практиками из-за структурного ухудшения или физиологических особенностей. Часто их напряженное состояние не позволяет максимально насытить организм кислородом. Дети с расстройством аутистического спектра (РАС) часто задерживают дыхание, когда им приходится менять привычное положение. Некоторые дети научились дышать через нос, в то время как другие дети дышат поверхностно, с открытым ртом. Практика более глубокого и длительного дыхательного цикла во время выполнения поз йоги может «сломать» предыдущий опыт неправильного дыхания, который стал физиологической привычкой.

С помощью медленных, плавных движений йоги, ребенок с РАС больше знакомится со своим телом. Он чувствует боль или растяжение во время выполнения поз, когда его тело сгибается, вытягивается или скручивается.

Когда ребенок следует указаниям во время терапевтической последовательности поз йоги, у него появляются многочисленные возможности развить свои моторные навыки и моторное планирование – способность успешно выполнить последовательность маленьких, скоординированных шагов, чтобы достичь необходимой задачи.

Йога естественным образом облегчает коммуникативные способности, развивает жесты и словесное воспроизводство звуков. У детей с РАС, которые не говорят, есть возможность повторять позы йоги, жесты – руками, также пытаться повторять звуки. Игры на занятиях йогой дают возможность участвовать в социальных/коммуникативных взаимодействиях [4].

Один из первых навыков, который развивается во время терапевтической йоги, это способность самоконтроля. Часто дыхание становится первой областью самоконтроля, и ребенок учится дышать более медленно и глубоко, когда появляется беспокойство [5]. Другая форма самоконтроля выражается в том, что дети начинают петь знакомые мантры, чтобы уменьшить беспокойство, а в некоторых случаях отключиться от окружающей среды, если это возможно, и выполнить отдельные позы йоги.

Умение центрироваться, контролировать настроение или выражение эмоций – решающее умение для развития социальных навыков. Как только ребенок в состоянии смоделировать свое выступление при помощи одной из техник терапевтической йоги, чтобы успокоиться и сосредоточиться, он находится на пути к улучшению его способностей взаимодействовать и преуспевать в обществе.

Терапевтическая йога способствует развитию навыков сенсорной интеграции. Позы йоги воздействуют на суставы и мышцы вокруг суставов, а также на вестибулярный аппарат.

Таким образом, йога улучшает многие сферы жизни ребенка с расстройством аутистического спектра. Как правило, социальные навыки – это область, в которой наблюдается прогресс. Умение уважать себя – основа для уважения других. Способность двигаться, слушать, наблюдать за изменениями в теле, а также доброта и взаимность во время занятий йогой также способствуют успешному социальному взаимодействию данных детей.

Библиографический список

1. Удивительные малыши. Необходимое движение ребенка в первый год жизни / Беверли Стоукс; пер. с англ. Е.А. Бакушева. Минск: Белорусский дом печати, 2004. С. 29 – 41.
2. Yoga therapy for every special child. Meeting needs in a natural setting / Nancy Williams; Singing Dragon, 2010. С. 15 – 27.
3. Yoga for children with autism spectrum disorders: a step-by-step guide for parents and caregivers / Dion E. Betts and Stacey W. Betts; Jessica Kingsley Publishers, 2013. С. 21.
4. Yoga therapy for children with autism and special needs / Louise Goldberg; W.W. Norton Company, 2013. С. 1 – 5.
5. Bardetskaya Y.V., Potylitsyna V.Yu. State of Individual Health, Cardiorespiratory System of Junior Schoolchildren in the Far North with Different Temperament Trait Indices. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences 11 (2015 8) 2220–2232.

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ АГРЕССИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

THE STUDY OF LEVEL OF AGGRESSION IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION

Т.Я. Новосад

T. I. Novosad

*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*

*Дети с задержкой психического развития, агрессия, агрессивное поведение, агрессивность,
ребёнок.*

Статья посвящена изучению уровня агрессивности у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Children with mental retardation, aggression, aggressive behavior, aggressiveness, child.

The article is devoted to the study of the level of aggressiveness in children of primary school age with CRA.

Проблема проявления агрессии и агрессивного поведения детей младшего школьного возраста с нарушениями является актуальной в наши дни в области специальной психологии. Агрессия, в какой бы форме она ни проявлялась, всегда наносит вред окружающим.

Проблемой детской агрессии в своё время активно занимались многие ученые, такие, как Р.Л. Аткинсон, Р. Барон, Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Б.В. Зейгарник, М.С. Певзнер, А.А. Реан, Э. Фромм и др.

Чаще всего в нашей жизни мы встречаемся с проблемой детской агрессии. Как отмечает Петрова А.Б., ребенок – существо с ещё недостаточно устойчивой и хрупкой психикой, и он, как никто другой, начиная с самых первых кризисов жизни, может проявлять агрессию по отношению к своим родителям, а чуть позже и к сверстникам [1, с.25].

К становлению младшего школьного возраста у ребенка начинают формироваться индивидуально-типологические свойства и социально-нравственные качества личности, вырабатываются привычки и ценности, обуславливающие и регулирующие его поведение, деятельность и взаимодействие с другими. Точно также эти качества и свойства к младшему школьному возрасту формируются и у ребенка с ЗПР [1, с.83].

Впервые становление агрессивности у детей отмечал З. Фрейд, связывая это, прежде всего, со стадиями развития детей. Поэтому, как и обыкновенный ребенок в норме, ребенок с задержкой имеет проблему агрессивного поведения.

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, агрессивность в младшем школьном возрасте в связи с переходом ребенка в новые социальные отношения понимается как реакция, обусловленная комплексом внутренних и внешних изменений социальной направленности [1].

Неблагоприятное воздействие учебной деятельности, порождающее боязнь школы, учителя или учебы в целом, признается основным фактором развития школьной дезадаптации, при котором агрессия понимается как реакция гиперкомпенсации. Если говорить о детях с ЗПР, то освоение учебной деятельности осложняется факторами их физиологической и психологической незрелости [5].

По мнению К. Лоренца, агрессивный инстинкт много значит в процессе эволюции, выживания и адаптации человека. Но стремительное развитие научно-технической мысли и прогресс обогнали естественно текущее биологическое и психологическое созревание человека и привели к замедлению развития тормозных механизмов агрессии, что неизбежно влечёт периодическое внешнее выражение агрессии [3, с.25].

А. Адлер в своей психоаналитической теории утверждал, что агрессия является неотъемлемым универсальным свойством живой материи. Агрессивное поведение проявляется в социуме в стремлении к первенству, превосходству, борьбе за победу. Более того, всякая ответная реакция на принуждение является естественной для индивидуума и рассматривается как здоровое желание ощущать себя субъектом, а не объектом в отношениях [4, с.7].

Согласно Смирновой Т.П. существуют следующие диагностические критерии агрессивности для детей младшего школьного возраста: потеря контроля над собой, споры и ругань с другими детьми и взрослыми, целенаправленное раздражение взрослых (отказ выполнять просьбы), отрицание своих ошибок и поведения, завистливость и мнительность, частые драки. У ребенка, у которого в течение 6-ти и более месяцев одновременно устойчиво проявлялись 4 критерия, то о таком ребенке можно говорить как о ребенке, обладающем агрессивностью, как качеством личности. И таких детей можно называть агрессивными. [5, с.6]

С целью изучения уровня агрессии у детей младшего школьного возраста с ЗПР нами было проведено обследование 10 детей 1 класса Красноярской школы № 7. Возраст детей 7 – 8 лет. Все дети с задержкой психического развития.

Для определения уровня агрессии младших школьников с ЗПР мы использовали методы методики: наблюдение, проективные методики: «Кактус» М.А. Панфиловой, «Несуществующее животное» М.З. Друкаревич.

По проективным методикам нами выявлено 80% детей в классе, имеющих низкие показатели уровня агрессии. Так, рисуя кактус, колючки, изображенные на листе бумаги, дети объясняли их наличием у большинства из них кактусов, а на вопросы об их безобидности отвечали, что сами по себе «колючки мягкие» и «их даже можно потрогать». При изображении животных наличие агрес-

сивных признаков (рогов, когтей или зубов) сводилось к минимуму, а изображенные животные, в большинстве случаев, были дружелюбными и ласковыми, по словам детей.

Низкий уровень агрессии, вероятно, среди данной группы детей объясняется тем, что дети имеют положительный психологический климат в коллективе и компетентного педагога, способного разрешить любой конфликт и сплотить коллектив. Благодаря этому даже в самых стрессовых ситуациях детям удаётся преодолеть различную степень напряжения или утомления, предотвратив любую форму агрессии по отношению друг к другу.

Библиографический список

1. Петрова А.Б. Психологическая коррекция и профилактика агрессивных форм поведения несовершеннолетних с девиантным поведением: учебное пособие. М.: Флинта, 2008. 148 с.
2. Лоренц К. З. Агрессия (так называемое зло). М: Издательская группа „Прогресс“, „Универс“, 1994. 272 с.
3. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан. – СПб: Б. и., 1996. 39 с.
4. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Серия «Психологический практикум». Ростов н/Д: «Феникс», 2004. 160 с.
5. Иванова Н.Г., Литвинова А.Г., Антошечкина Г.К. Теоретический обзор причин школьной неуспеваемости. Теория и практика сопровождения особого детства: материалы научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Красноярск, 26-28 апреля 2017 г., отв. ред. Н.А. Лисова; ред. кол. / Электрон. дан. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. С. 4–7.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРИНЯТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ ИХ РОДИТЕЛЯМИ

THEORETICAL REVIEW OF THE STUDY OF THE PROBLEM OF ACCEPTANCE OF CHILDREN WITH OVZ BY THEIR PARENTS

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*

Семья, ребенок с ОВЗ, принятие, специальное образование, воспитание ребенка, развитие ребенка.

Представлен теоретический обзор изучения литературы по проблеме принятия детей с ОВЗ их родителями.

Family, the child with OVZ, adoption, special education, raising a child, child development.

The article presents a theoretical review of the literature on the problem of acceptance of children with disabilities by their parents.

Проблема принятия детей с ОВЗ их родителями довольно актуальна на сегодняшний день. Так, как в нашей стране с каждым годом число детей, рождающихся с теми или иными нарушениями в развитии, возрастает. И реакция родителей на то, что их ребенок не такой как все, является в основном негативная. Это, в свою очередь, в дальнейшем может послужить проблемой в плане отношений между родителями и ребенком, а также окажет большое влияние на развитие ребенка как личности.

Анализируя психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, мы рассматривали различные точки зрения отечественных и зарубежных авторов по проблеме принятия детей с ОВЗ их родителями.

По мнению О.А. Смоляковой, семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ, – это семья с особым статусом, особенности и проблемы которой определяются не только личностными особенностями всех её членов и характером взаимоотношений между ними, но в большей степени решением проблем ребенка [1].

Кроме этого, семьи, воспитывающие детей с ОВЗ, проходят кризисные этапы, как и у обычных семей, но в их случае эти этапы осложнены гораздо более серьезными проблемами. Наиболее трудные в психологическом плане жизненные кризисы семей, имеющих детей с ОВЗ сводятся к следующим факторам:

– выявление факта нарушения развития ребёнка; возникновение страхов, неуверенности в воспитании ребенка;

- при достижении старшего дошкольного возраста ребенка – понимание того, что он не сможет учиться в общеобразовательной школе;
- в подростковом возрасте – осознание ребенком своей инвалидности приводит к трудностям в налаживании контактов со сверстниками, особенно с противоположным полом;
- в старшем школьном возрасте – трудность в определении и получении профессии и дальнейшем трудоустройстве [1, с. 41–44,].

Е.И. Артомонова указывает, что с момента постановки диагноза жизнь в семье изменяется коренным образом, так как в нашей стране инвалидность ребенка воспринимается родителями как личная трагедия [3, с.56].

В своей статье И. С. Морозова указывает на то, что члены семей, в которых воспитывается ребенок с особыми потребностями, неосознанно используют механизмы психологической защиты и приобретают статус изолированных или отвергнутых как ближайшим окружением, так и социальными институтами [4, с.112].

По мнению В.В. Ткачевой, когда родители приводят своего ребенка в специальное коррекционное образовательное учреждение, они испытывают чувство ущемленного самолюбия и неудовлетворенности из-за того, что их ребенок направлен и будет учиться в учреждении для детей с отклонениями в развитии [5, с. 6].

В.В. Ткачева утверждает, что родители, как правило, не имеют достаточных знаний об особенностях воспитания ребенка с ОВЗ и не демонстрируют стремления к их обретению [5, с. 29-30].

Таким образом, анализируя труды отечественных и зарубежных ученых, мы пришли к выводу о том, что проблема отношения семьи к ребенку с ОВЗ достаточно сложна и актуальна в наше время. Так, семья, в которой появился ребенок с ОВЗ, является семьей с особым статусом и проблемами, в основном направленными на воспитание и обучение такого ребенка.

В большинстве случаев в литературе описано, как тяжело и болезненно родители воспринимают то, что их ребенок не такой, как все, и имеет дефект, из-за которого он, возможно, не сможет жить как обычные дети. Родители порой просто отказываются принимать наличие дефекта у ребенка или же испытывают сильный стресс, когда осознают его. Родители испытывают давление со стороны общества, и такая семья становится социально-замкнутой.

Родители по-разному воспринимают наличие дефекта у ребенка. Больше всего в эту проблему погружается мать, так как отец уходит в работу, чтобы содержать семью, а мать проводит все свое время с ребенком и наблюдает всю картину дефекта, что еще больше заставляет ее испытывать переживания, на почве чего могут появиться психические расстройства.

Обобщая выше сказанное, мы приходим к выводу о том, что принятие родителями ребенка с ОВЗ – достаточно трудный эмоционально-психический процесс для родителей и самого ребенка, от реакции родителей на нарушения в развитии ребенка и отношения к нему будет зависеть его будущее. Родительская

неадекватность в принятии ребенка с проблемами в развитии, недостаточность эмоционально теплых отношений провоцируют развитие у детей негармоничных форм взаимодействия с социальным миром и формируют дезадаптивные характерологические черты личности.

Библиографический список

1. Смолякова О. А. Особенности кризисных периодов в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями [Текст] // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 110-112.
2. Иванова Н.Г. К проблеме развития межличностной коммуникации. Субъектно-развивающий подход в процессе модернизации системы образования: материалы научно-Опрактической конференции. Красноярск, 27 – 28 мая 2009 г. / ред. кол.; отв. ред. Н.Т. Селезнева; Краснояр. гос. пед ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск. 2009. – С. 177–186.
3. Артамонова Е. И., Екжанова Е. В., Зырянова Е. В. и др. / ред. Силяева Е. Г. Психология семейных отношений с основами семейного воспитания. М.: Издательский центр «Академия», 2002.
4. Морозова И.С., Белогай К.Н., Отт Т.О. Формы комплексной социально-психологической поддержки семей, воспитывающих ребенка с особыми потребностями. Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 1(3). С. 111-114.
5. Ткачева В.В. Инновационная модель организации психокоррекционной работы с семьями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии // Коррекционная педагогика. 2005. №5-6. С. 5–19.

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

FEATURES OF ANY ATTENTION OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS WITH THE DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

Т.А. Сержантова

T.A. Serzhantova

*Научный руководитель Н.Ю. Верхотурова –
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева*

*Scientific adviser N.U. Verkhoturova –
Associate Professor, Candidate of Psychology at the Department of Special
Psychology, Institute of Social Humanitarian Technologies,
KSPU behalf of V.P. Astafiev*

Произвольное внимание, задержка психического развития, младшие школьники, нарушение внимания.

Представлен теоретический анализ современных исследований по проблеме произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Отмечается необходимость реализации программ по своевременной коррекции данных трудностей.

Attention, delay of mental development, younger school students, violations of attention.

The article presents an analysis of modern theoretical studies on Poison attention of primary school age students with sad psychic development. The necessity of implementing programs for the correction of the data Swarm to trust.

В системе образования на основе ФГОС намечается тенденция к гуманизации и оптимизации учебного процесса по отношению к детям с различными образовательными возможностями. Открытие классов коррекционно-развивающего обучения детей с задержкой психического развития при общеобразовательных школах – один из примеров реализации на практике идеи интегрированного обучения.

По данным многочисленных психологических исследований, одной из наиболее часто встречающихся форм дизонтогенеза в раннем возрасте является задержка психического развития. Это и обуславливает повышенный психолого-педагогический интерес к данной проблеме.

Учащиеся данной группы показывают стойкую неуспеваемость, низкую работоспособность и быструю утомляемость, неспособность воспринимать и перерабатывать учебный материал. Поэтому важным становится поиск путей, позволяющих детям с задержкой психического развития более продуктивно справляться с учебной и другими видами деятельности.

Особенную актуальность для младших школьников с задержкой психического развития имеет своевременное изучение и коррекция такого психического процесса, как внимание, для успешного протекания учебной деятельности. Любая деятельность человека, а учебная особенно требует выделения объекта и сосредоточения на нём. Это обеспечивается вниманием.

Нарушения внимания – невозможность избирательно направлять восприятие на какой-либо объект. Обусловлены нарушения органическими поражениями мозга, атрофическими, нейроэндокринными процессами, могут быть вызваны стрессовыми, эмоционально заряженными ситуациями или другими психогенными факторами.

Нарушения внимания принято классифицировать относительно его функций:

- нарушение концентрации внимания – рассеянность внимания;
- нарушение объема внимания – снижение объема воспринимаемой информации;
- нарушение устойчивости внимания – лабильность, скачкообразность внимания;
- нарушение переключаемости – инертность внимания;
- нарушение интенсивности – истощаемость внимания.

Изучению проблемы коррекции произвольного внимания младших школьников с ЗПР посвящены работы исследователей: М.С. Певзнер (1973), Т.А. Власовой (1973), Л.И. Переслени (1981), У.В. Ульяновской (2011) и многих др. Между тем изучение особенностей внимания представляет особую практическую значимость для оптимизации системы психолого-педагогической помощи учащимся младшего школьного возраста с ЗПР и для разработки психологических программ по коррекции произвольного внимания.

По мнению Т.А. Власовой, М.С. Певзнер (1973), основным признаком задержки психического развития является незрелость эмоционально-волевой сферы. Одно из проявлений этой незрелости – отвлекаемость, неумение сосредоточиться на выполнении учебных заданий. При задержке психического развития недостаточный уровень концентрации внимания – одна из существенных и заметных особенностей познавательной деятельности.

В психолого-педагогических исследованиях Л.И. Переслени, З. Тржесоглава, Г. И. Жаренкова, В. А. Пермякова, С. А. Домишкевич и др. отмечают следующие особенности внимания детей с ЗПР:

1. Неустойчивость (колебания) внимания, которая ведет к снижению продуктивности, обуславливает трудности выполнения заданий, требующих постоянного контроля, свидетельствует о незрелости нервной системы. Ребенок продуктивно работает в течение 5—15 мин. Затем в течение некоторого времени (3—7 мин) „отдыхает“, накапливает силы для следующего рабочего цикла. В моменты „отдыха“ ребенок „выпадает“ из деятельности, занимаясь посторонними делами.

2. Сниженная концентрация. Выражается в трудностях сосредоточения на объекте деятельности и программе ее выполнения, быстрой утомляемости. Указывает на наличие органических факторов соматического или церебрально-органического генеза.

3. Снижение объема внимания. Ребенок удерживает одновременно меньший объем информации, чем тот, на основе которого можно эффективно решать игровые, учебные и жизненные задачи, затруднено восприятие ситуации в целом.

4. Сниженная избирательность внимания. Ребенок как бы окутан раздражителями, что затрудняет выделение цели деятельности и условий ее реализации среди несущественных побочных деталей.

5. Сниженное распределение внимания. Ребенок не может одновременно выполнять несколько действий, особенно если все они нуждаются в сознательном контроле, т. е. находятся на стадии усвоения.

6. „Прилипание внимания“. Выражается в трудностях переключения с одного вида или найденного способа деятельности на другой в отсутствие гибкого реагирования на изменяющуюся ситуацию.

Указанные особенности нарушения произвольного внимания у детей с задержкой психического развития препятствуют реализации мыслительной деятельности, не активизируют сосредоточенность и избирательность познавательной деятельности, затрудняют реализацию процессов восприятия и памяти. Практика обучения младших школьников с задержкой психического развития в классах коррекционно-развивающего обучения показала, что наличие нарушений внимания у этих детей требует организации специальной (коррекционной) работы по их преодолению.

Библиографический список

1. Верхотурова Н.Ю. К проблеме определения структуры и механизмов эмоционального реагирования // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. 2012. № 5. С. 150–154.
2. Дмитриев А.А., Верхотурова Н.Ю. К проблеме управления эмоциональным реагированием учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Вестник российского университета дружбы народов: научный журнал. Серия Психология и педагогика. 2013. № 1. С. 124–129.
3. Дмитриев А.А. Структурные характеристики социально-личностных компетенций детей с ограниченными возможностями здоровья как оценочные критерии качества специального образования // Специальное образование: научно-методический журнал. 2014. № 3. С. 12–20.
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 & Arts SGEM 2016. Section Psychology and Psychiatry. (2016): 117-122.
5. Verkhoturova N.Yu., Abdulkin V.V. Organization of Competence-Developing Environment Among Schoolchildren with Intellectual Disabilities (by Examples of Formation of Socio-Emotional Literacy Skills) // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2013. № 6 (9). С. 1364–1373.

«ПОЧЕМУ Я?!» ИЛИ КАК РОДИТЕЛЯМ ПРИНЯТЬ СВОЕГО РЕБЕНКА С ОВЗ?

“WHY ME?!” OR HOW PARENTS TO ACCEPT THEIR CHILD WITH DISABILITIES?

Е.Р. Телеватая

E.R. Televataya

*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*

Семья, ребенок с ОВЗ, принятие, специальное образование, воспитание ребенка, развитие ребенка.

Рассматриваются стадии принятия родителями своего ребенка с ОВЗ. Автор пытается определить основные слагаемые данного процесса и способы его достижения.

Family, the child with OVZ, adoption, special education, raising a child, child development.

The article discusses the stages of adoption by parents of their child with OVZ. The author tries to determine the main components of this process and how to achieve it.

Дети – цветы нашей жизни. Они не только радуют нас, дарят положительные эмоции, дают возможность получать жизненный опыт, но и требуют к себе много внимания, любви и заботы. В большинстве случаев появление в семье ребёнка – это счастье. Родители очень ждут свое «чудо» и с огромной любовью и благодарностью принимают его, становясь семьей. Единственное, чего желают супруги, чтобы их ребенок был здоровым. Но дети не всегда рождаются здоровыми.

С каждым годом на свет появляется все больше детей, которых относят к категории ОВЗ (ограниченные возможности здоровья). И семья, в которой рождается особый ребенок, зачастую не верит в это и не принимает диагноз. Это является травмирующим фактором как для родителей, так и для самого малыша [1].

Американский психолог Элизабет Кюблер-Росс, имея многолетний опыт работы с семьями, имеющими детей с отклонениями в развитии, разработала стадии принятия родителями своего особого ребенка [3].

1) Стадия отрицания. Супружеская пара не верит, что это могло произойти именно с ними и именно с их ребенком. Пытаясь доказать всем вокруг, что их малыш нормальный, такой же, как и все обычные дети, они отказываются от помощи специалистов, от классов коррекционной направленности, тем самым еще больше усугубляя ситуацию.

2) Стадия гнева. Гнев может проявляться как в отношении к ребенку, когда родители не могут справиться с собственными негативными эмоциями и вымещают их на малыше через телесное наказание или словесные оскорбления, так и специалистам, которые пытаются им помочь, пренебрегая лечением (не принимают необходимые медикаменты или заменяют их на более бюджетные, более знакомые) либо корректируя курс коррекционной работы по своему усмотрению («Посещать арт-терапию мы не будем, потому что ребенок будет приходить весь грязный»). Так же гнев может быть направлен и на самих супругов. Нередки случаи, когда пары разводятся, после появления особого ребенка в семье, обвиняя в этом друг друга. Так же бывают ситуации, когда у родителя проявляется суицидальное поведение, обоснованное невозможностью избавиться от вины, осуждения со стороны родственников и общества.

3) Стадия торга. Многие семьи, даже никогда ранее не верившие в какие-либо высшие силы, начинают обращаться к Богу/Вселенной и пр. и просить о помощи в излечении «недуга». Некоторые родители пытаются наобещать «золотые горы» специалистам, лишь бы их ребенок стал «нормальным» (именно такая формулировка чаще всего используется ими). Под «нормальностью» они подразумевают – такой же, как и все.

4) Стадия депрессии. На этапе, когда ребенку ничего не помогло и заболевание осталось, а, возможно, еще и начало прогрессировать, родители «опускают руки». Это может привести к таким ситуациям, как отказ от собственного малыша или развод. Что, естественно, не может оказать положительное влияние на развитие ребенка. Отказ – это одно из самых страшных и серьезных последствий неприятия особых детей их семьями.

5) Стадия принятия. Данная стадия при нормально развивающихся внутрисемейных отношениях должна быть пройдена каждой семьей, в которой рождается особый ребенок. Родители понимают и осознают дефект развития у своего малыша и принимают его таким, какой он есть, осуществляют необходимую коррекционно-развивающую работу и лечебную деятельность, всячески способствуя прогрессу в развитии и его психологическому и физическому здоровью.

Несомненно, пятая стадия является самой сложной, так как требует от родителей достаточно высокого морального и нравственного воспитания, силу духа и волю, огромное терпение и безграничную любовь к своему ребенку и друг к другу [4].

Чтобы помочь своим особым детям, родители сначала должны помочь себе. Это касается не только внутренних переживаний и внутрисемейных отношений, но и необходимых психологических и педагогических знаний, чтобы была возможность осуществления коррекционной работы. Чаще всего родители (особенно мамы) идут на специализированные курсы или же и вовсе получают полноценное образование, которое поможет им решать многие вопросы воспитания и обучения и понимать особенности развития их ребенка. Конечно, это не является обязательным условием притяжения, но безусловно играет весомую роль.

Очень важным фактором принятия своего ребенка с ОВЗ является поддержка и общение с другими семьями, имеющими детей с нарушениями. На сегодняшний день существуют даже специальные заведения, где собираются группы родителей особых детей. Такое общество, помимо необходимой поддержки, обеспечит еще и массой различных ресурсов, весьма полезных для дальнейшего воспитания и обучения ребенка, да и для самих родителей.

Когда мамы и папы отправляют своих особенных малышей на занятия со специалистами и при этом могут наблюдать хорошие результаты, это несомненно увеличивает уровень принятия дефекта и положительного настроения, нацеленности на прогресс и даже проявление инициативы для еще большего улучшения результатов коррекции [5].

Самое важное в процессе принятия – это понимание того, что ваш особый ребенок является таким же полноправным членом общества, как и другие дети. Он так же заслуживает вашей любви и ласки, уважительного отношения и возможности быть услышанным в своих интересах. Все это послужит самым лучшим «лекарством».

Библиографический список

1. Дементева Н. Ф. Социальная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями. – М.: Институт социальной работы, 1996.
2. Крупина И. В. Основы семейного воспитания // Педагогика; под ред. П. И. Пидкасистого. 2-е изд. М., 1996.
3. Мамаева Т. С. Родители детей с ОВЗ и стадии принятия неизбежного [электронный ресурс]/ Психологи на b17. режим доступа: <https://www.b17.ru/article/69922/> (Дата обращения – 14.03.2019).
4. Тингей-Михаэлис К. Дети с недостатками развития. Книга в помощь родителям. М.: Педагогика, 1988.
5. Bardetskaya Y.V., Potylitsyna V.Yu. State of Individual Health, Cardiorespiratory System of Junior Schoolchildren in the Far North with Different Temperament Trait Indices. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences 11 (2015 8) 2220–2232.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

THE STUDY OF THE FEATURES OF THE ATTENTION OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION

О.С. Штумпф

O.S. Stumpf

*Научный руководитель Н.Г. Иванова –
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В. П. Астафьева
Scientific adviser N.G. Ivanova –
candidate of psychological Sciences, associate Professor of special psychology,
Institute of social and humanitarian technologies, KSPU. V. P. Astafiev*

*Внимание, младший школьный возраст, задержка психического развития, особенности
внимания.*

Представлен теоретический обзор по проблеме изучения внимания у младших школьников с ЗПР. В результате проведенного эмпирического исследования выявлены особенности внимания у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Attention, primary school age, mental retardation, attention features.

A theoretical review of the problem of studying attention in younger schoolchildren with CRA is presented. As a result of the conducted empirical research, the features of attention in children of primary school age with CRA are revealed.

Как показывает теория и практика, в настоящее время проблема задержки психического развития и трудности обучения этих детей выступает как одна из наиболее актуальных психолого-педагогических проблем специального образования.

В учебниках по специальной психологии и периодической литературе отмечается, что главное нарушение детей с ЗПР – недостаток внимания, который выражается как в рассеянности в деятельности, так и при восприятии информации. Из-за этого даже малейший раздражитель способен сбить их с толку и заставить потерять суть происходящего, что приводит к неуспеваемости ученика. [1, с.5].

Неуспеваемость в начальных классах затрудняет усвоение ребенком обязательной школьной программы. Так, в норме в период обучения в начальной школе у детей формируется основа системы знаний, умений, навыков, которые в последующем способствуют развитию умственных и практических операций. Активно развивающееся внимание – один из компонентов успешного обучения. Внимание считается одним из важнейших показателей в оценке психического разви-

тия детей младшего школьного возраста при поступлении в школу и, в частности, детей с ЗПР. Отсутствие данного фундамента приводит к тому, что дети нередко выпадают из обучения. Число детей с ЗПР только растет, таким образом, в настоящее время одним из актуальных направлений в психолого-педагогических исследованиях является изучение особенностей внимания у младших школьников с ОВЗ. [2, с. 338].

Внимание – один из тех познавательных процессов человека, в отношении которого среди психологов до сих пор ведутся споры, несмотря на то, что его исследования ведутся уже много веков.

Теоретический обзор литературы по проблеме исследования показал, что внимание является одним из важнейших компонентов познавательной деятельности человека. По словам В.С. Мухиной, «... внимание это есть та дверь, через которую проходит всё, что только входит в душу человека из внешнего мира» [3, с. 50].

Как отмечает Немов Р.С., внимание можно определить как «психофизиологический процесс, состояние, характеризующее динамические особенности познавательной деятельности. Они выражаются в ее сосредоточенности на сравнительно узких участках внешней или внутренней действительности, которые на данный момент времени становятся осознаваемыми и концентрируют на себе психические и физические силы человека в течение определенного периода времени» [4, с. 98].

Немов Р.С. в своих исследованиях физиологический механизм внимания определяет как «взаимодействие нервных процессов (возбуждения и торможения), протекающих в коре головного мозга на основе закона индукции нервных процессов, согласно которому всякий возникающий в коре головного мозга очаг возбуждения вызывает торможение окружающих участков. Эти очаги возбуждения могут быть разными по силе и величине» [4, с. 77].

Таким образом, проблема изучения внимания получила теоретическое осмысление в трудах отечественных учёных.

В отличие от нормального развития внимания, внимание у детей с ЗПР развивается иначе.

С целью изучения особенностей внимания нами было проведено исследование, в котором приняли участие 5 детей 1 класса Красноярской школы № 7. Возраст детей 7 – 8 лет. Все дети с задержкой психического развития.

Для выявления особенностей внимания у детей младшего школьного возраста с ЗПР нами были использованы методики: «Проставь значки» (Пьерон-Рузер), «Графический диктант» (Эльконин Д.Б.) и «Треугольники» (Овчарова Р. В., Жданова Т. Б., Перервус Н. Э.).

В результате проведенного обследования нами получены результаты: по методике «Проставь значки» выявлены уровни: у 20% детей отмечен средний уровень внимания, 60% находятся на низком и 20% на очень низком уровне переключения и распределения внимания. Большинство детей имеют сложности в переключении и распределении внимания.

По методике Д.Б. Эльконина «Графический диктант» показатели распределились следующим образом: 60% младших школьников имеют уровень внимания ниже среднего, что указывает на сложности получения и выполнения детьми инструкций взрослого. 40% детей имеют средний уровень внимания, что свидетельствует об их возможности внимательно слушать и выполнять указания взрослого, самостоятельно действовать по указанию взрослого.

По методике «Треугольники» (Овчарова Р. В., Жданова Т. Б., Перервус Н. Э.) 20 % учеников имеют высокий уровень внимания, 40% имеют средний уровень, и 40% учеников имеют низкий уровень произвольного внимания.

Мы выявили, что большинство детей младшего школьного возраста с ЗПР имеют нарушения в переключении и распределении внимания. Детям свойственна неустойчивость (колебание) внимания, сниженная концентрация, сниженное распределение внимания. У детей отмечаются недостаточная познавательная активность, быстрая утомляемость и истощаемость. Дети не могут сосредоточиться на выполнении задания. Выявленные особенности внимания затрудняют реализацию мыслительных операций у детей, что влечет за собой несформированность школьных навыков.

Библиографический список

1. Иванова Н.Г., Литвинова А.Г., Антошечкина Г.К. Теоретический обзор причин школьной неуспеваемости. Теория и практика сопровождения особого детства: материалы научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Красноярск, 26-28 апреля 2017 г.; отв. ред. Н.А. Лисова; ред. кол. / Электрон. дан. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017.
2. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии. Москва, 2008. 479 с.
3. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте. // Хрестоматия по вниманию; под ред. Леонтьева А.Н., Пузыря А.А., Романова В.Я. М., 1976. С. 184–219.
4. Ильясова И.И., Ляудис В.Я. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М.: Просвещение, 1998. 445 с.

СЕНСОРНАЯ ГИПЕР- И ГИПОЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ У ЛЮДЕЙ С РАСТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

TOUCH HYPER- AND HYPOSENSITIVENESS IN PEOPLE WITH AUTISMATIC SPECTRUM DEVICE

О.А. Шумская

A.O. Shumskaya

*Научный руководитель Е.А. Черенева –
доцент кафедры специальной психологии Института социально-
гуманитарных технологий Красноярского государственного педагогического
университета им. В.П. Астафьева
Scientific adviser E.A. Chereneva –
associate Professor of the Department of special psychology
of the Institute of social and humanitarian technologies
of Krasnoyarsk state pedagogical University V.P. Astafiev*

Сенсорное восприятие, гиперчувствительность, гипочувствительность, расстройство аутистического спектра, аутоагрессия, адаптация, сенсорные каналы, восприятие.

Описываются особенности сенсорного восприятия людей с РАС. А так же гипер- и гипочувствительность, а также, что становится следствием той или иной формы чувствительности. Целью данной статьи является призыв к пониманию особенностей людей с РАС и причин их нетипичного поведения.

Sensory perception, hypersensitivity, desensitization, autism spectrum disorder, auto-aggression, adaptation, sensory channels, perception.

This article describes the features of sensory perception of people with ASD. As well as hyper- and hypo-sensitivity, and what becomes a consequence of one or another form of sensitivity. The purpose of this article is to call for an understanding of the characteristics of people with ASD and the reasons for their not typical behavior.

Сенсорное восприятие – это целостное отражение предметов, явлений и событий в результате непосредственного воздействия объектов реального мира на органы чувств. [1] То есть сенсорное восприятие позволяет человеку видеть целостный объект, а не отдельные его части.

Очень часто мы не замечаем детали многих объектов вокруг нас и не задумываемся о том, какую работу проделывает наш мозг, соединяя все эти детали в один образ за доли секунд. В нашей памяти с самого младенчества накапливается множество образов, которые затем позволяют нам узнать тот или иной предмет, или место, или человека и т.д. Все эти образы формируются через сенсорное восприятие.

Когда младенец начинает изучать окружающий его мир, он смотрит, осяпывает предметы, пробует их, нюхает и различными способами взаимодействует.

Поначалу он воспринимает все вокруг фрагментами и не понимает, что эти части связаны между собой. В процессе развития младенец начинает собирать все части в единый образ. Все это приводит к тому, что у ребенка формируется понимание назначения предмета, его функций и внешнего образа.

А теперь давайте представим, что ребенок воспринимает мир иначе. Что, если он не может соединить фрагменты предмета в единый образ? Или может, но по-иному? Что, если он чувствует только запах этого предмета или как он звучит? Такие нарушения сенсорного восприятия могут привести к тому, что у ребенка неправильно формируется образ предмета.

А теперь представим, что ребенок не только иначе воспринимает окружающий его мир. Представим, что этот мир доставляет ему боль сильными, резкими звуками, ярким светом, обжигающими прикосновениями к коже. Такой ребенок обладает гиперчувствительностью.

«Каждый раз, когда ко мне прикасаются, мне больно; появляется ощущение, что по моему телу проходит огонь.» [3]

Швейцарские исследователи предоставили научные результаты, которые убедительно доказали, что люди с аутизмом испытывают сенсорные перегрузки, что доказано в неврологических исследованиях. Вразрез с большинством неврологических исследований, описывающих недосоединенность / гипоактивность / дефицит соединенности в аутистическом мозге, команда Маркрама установила, что аутистический мозг на самом деле работает слишком активно. Ученые констатируют случаи сниженной активизации мозга в заданиях на внимание (Allen & Courchesne 2003), на распознавание и понимание речи (Muller и др., 1999) и случаи нормальной или усиленной активизации в заданиях на моторику (Allen и др., 2004). В общем, эти исследования предполагают, что более сложные зоны мозга не активированы полностью, так как отсоединены от более простых сенсорных зон, в то время как более простые зоны могут быть гиперактивизированы [4].

Что в таких условиях делает организм, чтобы выжить?

Он адаптируется к внешним условиям, включая защитные механизмы, которые способствуют повышению уровня выживаемости во внешней среде.

Он научается отключать сенсорные каналы на время. Это позволяет избегать сенсорной перегрузки организма и останавливает боль, которую доставляют сенсорные стимулы. Внешне нам кажется, что ребенок в это время нас не слышит или не видит, что с ним что-то не так. Но таким образом он всего лишь пытается защитить себя.

Получается, что гиперчувствительность способствует иному формированию сенсорного восприятия. Это приводит к нетипичному пониманию внешнего мира [2]. Отсюда вытекают коммуникационные проблемы, ведь большинству людей сложно понять, как можно видеть мир по-другому.

А теперь давайте представим, что ребенок тоже воспринимает мир иначе и при этом почти ничего не чувствует. Что, если он идет по улице и не уверен, идут ли его ноги? Что, если он не чувствует голода? Такой ребенок обладает гипочувствительностью.

Из такой формы восприятия как гипочувствительность часто вытекает непонятное нам поведение, которое называется аутоагрессией. Но аутичный человек это делает не из удовольствия, а с целью почувствовать свое тело.

Аутоагрессия бывает при гиперчувствительности, когда происходит сенсорная перегрузка. Человек с РАС не хочет причинить вред окружающим или самому себе.[2]

А теперь представим, что ребенок воспринимает мир по-другому, обладает гиперчувствительностью, но при этом наступают такие моменты, когда он становится гипочувствительным. Такому ребенку придется приспособливаться сразу к двум формам его чувствительности. Это препятствует формированию внешней картины мира. Возникают трудности в коммуникации, речи, обучении.

Аутичные люди иногда понимают, что они отличаются от других. Однако они часто не знают, что воспринимают мир по-другому, ведь им не с чем сравнить свое восприятие. Боб Моррис (1999), взрослый человек с РАС, поясняет: «Если вы родились с другим восприятием, то вам никак не понять, что ваше личное восприятие отличается от восприятия 99% других людей, пока вам не укажут на ваше отличие» [4].

Библиографический список

1. Национальная энциклопедическая служба [URL]. – Режим доступа: <http://didacts.ru/termin/sensornoe-voSPIrijatie.html>. – Национальная педагогическая энциклопедия. (Дата обращения 8.04.2019).
2. Gillingham G. I. Autism: Handle with Care!: Understanding and Managing the Behavior of Children and Adults with Autism. Tacit Pub., 1995.
3. Богдашина О.Б. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме: учебное пособие. Красноярск, 2018. 180 с.
4. Фонд содействия решению проблем аутизма в России [URL]. – Режим доступа: <https://outfund.ru/osobennosti-sensornogo-voSPIrijatiya-pri-autizme/>. – В чем особенности сенсорного восприятия при аутизме? (Дата обращения 10.04.2019).

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

MODERN STATUS OF STUDYING THE PROBLEM OF ATTENTION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT VIOLATION

А.Н. Ускова

A.N. Uskova

Научный руководитель Н.Ю. Верхотурова – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В. П. Астафьева
Scientific adviser N.U. Verkhoturova – Associate Professor, Candidate of Psychology at the Department of Special Psychology, Institute of Social Humanitarian Technologies, KSPU behalf of V. P. Astafiev

Проблема внимания учащихся с нарушением интеллектуального развития, учащиеся с нарушением интеллектуального развития.

Исследована проблема современного состояния изучения внимания. В статье рассмотрены исследования внимания учащихся с нарушением интеллектуального развития разных авторов, представлены их основные суждения и положения.

The problem of students' attention to intellectual development disorders, students with intellectual disabilities.

In this paper, the problem of the current state of studying attention is investigated. The article examines the students' attention to the violation of the intellectual development of different authors, presents their main judgments and positions.

Изучению проблемы внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития посвящены работы многих исследователей: И.Л. Баскакова (1982), С.В. Лиепинь (1985), Л.Н. Блинова (2002), Н.П. Локалова (2001), Н.С. Осипова (2002) и др. Несмотря на значительное количество исследований, проблема внимания не стала менее значимой. По-прежнему продолжаются споры о природе внимания. Но практически все исследования подчеркивают индивидуальность внимания.

Для многих учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании.

Как показывают данные исследований, у учащихся с нарушением интеллекта на всех этапах процесса познания имеют место быть элементы недоразвития,

а в некоторых случаях – атипичное развитие психических функций. В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем. Их опыт крайне беден.

В исследовании И. Л. Баскаковой (1982) указывается, что у школьников с нарушением интеллекта выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. При умственной отсталости сильно страдает произвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона. Это связано с тем, что дети с нарушением интеллекта при возникновении трудностей не пытаются их преодолевать. Они, как правило, в этом случае бросают работу. Однако, если работа интересная и посильная, она поддерживает внимание детей, не требуя от них большого напряжения. Слабость произвольного внимания проявляется и в том, что в процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания, невозможность сосредоточиться на каком-то одном объекте или одном виде деятельности.

Значительный интерес представляет выполненное С. В. Лиепиня (1985) исследование внимания. В ходе постепенно усложнявшихся индивидуальных экспериментов она установила зависимость продуктивности внимания от характера предлагавшихся испытуемым установок. Кроме того, в этом исследовании выявился разный объем и тип внимания у умственно отсталых детей с различной динамической организацией (возбудимые и тормозимые).

По мнению Л.Н. Блиновой (2002), при нарушении интеллекта у ребенка очень часто отмечается невнимательность, которая проявляется в: неумении сосредоточиться на деталях; неспособности удерживать внимание и вслушиваться в обращенную к нему речь; беспомощности в доведении задания до конца; отрицательном, а чаще равнодушном отношении к заданиям, требующим напряжения, забывчивости (ребенок не способен сохранить в памяти инструкцию к заданию на протяжении его выполнения); потери предметов, необходимых для выполнения задания.

По данным Н.П. Локаловой (2001), частые переходы от состояния активности внимания к полной пассивности, смена рабочих и нерабочих настроений тесно связаны с нервно-психическим состоянием детей и возникают порой без видимых причин. Однако и внешние обстоятельства, например, сложность задания, большой объем работы, выводят ребенка из равновесия, заставляют нервничать, снижают энергетику внимания. Особенно резко проявляются нарушения внимания после занятий, требующих интенсивного умственного напряжения. Собственное бессилие, невозможность сосредоточиться на задании вызывают у одних раздражение, у других категорический отказ от работы, особенно если требуется усвоить новый учебный материал. Вслед за этим у детей развивается крайняя неуверенность в своих силах, неудовлетворенность учебной деятельностью.

Из полученных данных Н. С. Осипова (2002) делает вывод о том, что невнимательность школьников с нарушением интеллектуального развития в процессе чтения и письма вовсе не обязательно является следствием нарушения корковой нейродинамики. Вниманию, как действию самоконтроля, можно и нужно специ-

ально обучать. Несомненно, что это положение правильно. Работы в указанном направлении предстоит еще очень много.

Внимание имеет большое значение в жизни человека. Оно – необходимое условие выполнения любой деятельности. Именно внимание делает все наши психические процессы полноценными; только внимание даёт возможность воспринимать окружающий нас мир. Произвольное внимание является по своему происхождению не биологическим, а социальным актом, и его следует расценивать как привнесение в организацию селективности психической деятельности тех факторов, которые являются не продуктом биологического созревания организма, а формируются у ребенка в его общении со взрослым.

Своевременность изучения и коррекции особенностей внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития позволит повысить успешность их обучения и воспитания, улучшит процессы социализации данного контингента детей в современном обществе.

Библиографический список

1. Айзенберг Б.И. Распределение внимания в мыслительной деятельности учащихся массовой и вспомогательной школы. М.: Просвещение, 1986. 201 с.
2. Верхотурова Н.Ю. Диагностика эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития: проблемы и перспективы исследования // Казанская наука: научно-практическое издание. 2012. № 8. С. 130-133.
3. Дмитриев А.А., Верхотурова Н.Ю. К проблеме управления эмоциональным реагированием учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Вестник российского университета дружбы народов: научный журнал. Серия Психология и педагогика. 2013. № 1. С. 124-129.
4. Дмитриев А.А. К вопросу управления качеством специального образования // Специальное образование: научно-методический журнал. 2012. №1. С. 35–43.
5. Bardetskaya Y.V., Potylitsyna V.Yu. Psychosomatic Features and Standard of Health of Junior Schoolchildren with Different Temperament Trait Index. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social sciences, 10 (2013 6), 1479-1491.

Раздел 3. ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА И ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

FACTORS AFFECTING THE EMOTIONAL BURNOUT OF UNIVERSITY TEACHERS

Н.А. Артамонова

N.A. Artamonova

*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*

Эмоциональное выгорание, фактор, мотивация, внешние факторы, внутренние факторы, преподаватель, здоровье, деятельность.

Описываются факторы эмоционального выгорания в процессе профессиональной деятельности преподавателей вуза.

Emotional burnout, factor, motivation, external factors, internal factors, teacher, health, activity.
The article describes the factors of emotional burnout in the process of professional activity of University teachers.

В настоящее время на фоне трансформации в социально-экономической и образовательной системе проблема эмоционального выгорания особенно остро заявила о себе в профессиональной педагогической деятельности, тем самым стала актуальной в системе образования. Поскольку роль преподавателя в прогрессивном обществе велика и значима, а его эмоциональное здоровье является успешным залогом в процессе обучения и развития науки, то анализ данной проблемы является необходимым и нужным для решения в дальнейшем вопроса о причинах и методах эмоционального выгорания у преподавателей.

Изменения в образовательной реформе, которые должны включать в себя не только развивающие и образовательные качества, но и обязаны позаботиться

о сохранении здоровья каждого участника образовательного этапа, что на данный момент является трудновыполнимой задачей для специалистов, так как педагогическая деятельность в вузе имеет ряд негативных факторов, влияющих на психологическое самочувствие преподавателя как на одну из наиболее динамичных характеристик.

В теоретико-эмпирических работах по психологии, психотерапии, медицинской психологии данной проблеме посвящено множество отечественных, зарубежных и современных исследований, в частности: Гинзбурга и Фрейнденбергера, Э. Морроу, К. Маслач, В.В. Бойко, В.Е. Орел, Т.В. Форманюк, К. Кондо, Н.В. Мальцевой, Е.С. Старченковой, Е.Г. Юдиной, Н. Янковской, А.К. Марковой, Л.М. Митиной. Данные практики уделяют большое внимание факторам выгорания, что свидетельствует о многочисленных исследованиях присутствия у преподавателей проблем, связанных с психическим и духовным здоровьем.

Синдром «emotional burnout» по существу является сложным явлением, возникшим в результате двух факторов: индивидуального и организационного. Тем самым он может повлечь за собой как профессиональные расстройства (негативное отношение к работе и связующих её частей), так и личностные расстройства (негативное отношение к себе). Психолог Э. Морроу всю сложность эмоционального выгорания сравнил с «запахом горящей психологической проводки, опасен в начале своего развития, человек почти не осознает симптомы, он перегорает как лампочка из-за неразрешенных проблем на рабочем месте» [1, с. 56]. Преподаватель ежедневно накапливает в себе стрессовые обстоятельства, что приводит к усилению недовольства собой, своей профессией и окружением. Таким образом, в ситуации разрядно-квалификационного административного подхода требования к труду и личности преподавателя со стороны общества постоянно нарастают, а за ним и эмоциональное напряжение.

В педагогической сфере В.В. Бойко движущим началом в формировании эмоционального выгорания выделяет два стрессогенных блока: первый связан исключительно с профессиональной деятельностью, второй – с личностными характеристиками. К первым факторам исследователь относит «хроническую напряженность, связанную с интенсивным общением и эмоциями, завышенные нормы со стороны учащихся, перекладывание обязанностей, что отвлекает преподавателя вуза от основных дел, информационная перегрузка, неблагоприятная атмосфера (конфликты между подчиненным-начальником, коллегами, учеником-преподавателем и так далее)» [2, с. 13]. В конечном итоге преподаватель сдерживает свои эмоции: старается «не обращать внимания», «беречь нервы» – приходит к полному игнорированию напряженных ситуаций и к отсутствию достаточного личностного и психического ресурсного обеспечения, а другие эти эмоции растрчивает. Впоследствии проявившиеся нарушения у одного преподавателя могут сказаться негативно на деятельности всего коллектива.

К внутренним факторам возникновения эмоционального выгорания В.В. Бойко относит: «коммуникативные факторы – отсутствие стремления выйти из конфликтных ситуаций с окружающими, находить компромисс, неумение сдерживать

собственные эмоции, отсутствие самореализации как в профессиональной, так и в личной сферах жизни; несоответствие своим ресурсам и требованиям, которые предъявляют работнику; ощущение бессмысленности в своей работе; отсутствие в потребности карьерного роста; потеря «внутренней мотивации» [2, С. 15-16].

Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова выделяют в своих исследованиях такие факторы: 1. «Организационный – условия труда, которые включают в себя количественный и качественный фактор»; 2. «Личностный – многими учеными он считается самым важным в изучении эмоционального выгорания. Ряд исследований показали, что пол, возраст, семейное положение, стаж работы оказывают минимальное влияние на выгорание». Здесь большое внимание уделяется внутренней мотивации работника. Мотивация играет немаловажную роль, поскольку для того, чтобы творить, находиться в коллективе, создавать и продуцировать идеи, у человека должна быть внутренняя мотивация, которая подкреплена внешними факторами, так как она будет влиять на продуктивность его педагогической деятельности; 3. «Ролевой фактор – связь между ролевой конфликтностью, ролевой неопределенностью и эмоциональным выгоранием. Конфликт между коллегами, руководителем, студентами, где полное отсутствие слаженности в действиях» [3, с. 45–71].

Проанализировав работы исследователей по проблеме эмоционального выгорания, делаем выводы о том, что факторы являются комплексными, многоаспектными, индивидуальными, изучению выгорания посвящено немало трудов зарубежных и отечественных ученых [4]. Причиной, побудившей к изучению выгорания у преподавателей вуза, стало неблагоприятное его состояния здоровья. Преподавателю как специалисту в своем деле необходимо выполнять поставленные цели и задачи, повышать уровень знаний, находить время для занятий наукой, быть мотивированным своим делом, ведь благодаря мотивации мы легко творим, организовываем, легче справляемся с трудностями – она является базисным элементом гармонии между личностью и ее трудовой деятельностью. Роль мотивации в трудовой деятельности достаточна велика. Для её поддержания важно создать все необходимые условия труда, чтобы помочь снизить уровень эмоционального истощения.

Библиографический список

1. Морроу Э. Сгоревшие профессионалы. Санкт Петербург: Питер, 2014. – С. 56.
2. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. Санкт-Петербург : Сударыня, 1990. С. 13 – 16.
3. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. 2-е издание., перераб. и доп. Санкт-Петербург : Питер, 2008. С. 45 – 71.
4. Bardetskaia YA.V., Shilov S.N., Savchenkov YU.I. Temperament as a factor determining the adaptive capability and health reserve in children and adults. The Journal of Autism and Other Developmental Disorders: Current Research and Practice. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018. № 1 [1]. Р. 19-29.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ

THEORETICAL REVIEW OF THE STUDY OF THE PROBLEM OF EMOTIONAL BURNOUT IN TEACHERS

О.В. Буксман

O.V. Buksman

*Научный руководитель Н.Г. Иванова –
к. психол. н., доцент кафедры специальной психологии
КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser N.G. Ivanova –
Ph.D., Associate Professor of the Department of Special Psychology,
KSPU V.P. Astafieva*

Эмоциональное выгорание, стрессоустойчивость, социальные профессии, профессионализм, педагог.

Представлен теоретический анализ проблемы изучения эмоционального выгорания у педагогов.

Emotional burnout, stress resistance, social professions, professionalism, teacher.

The article has a theoretical analysis on the problem of studying the emotional burnout of teachers.

В современных условиях важное и ключевое место в психологической науке занимает исследование проблем эмоционального выгорания педагогов, так как это психическое состояние выступает неотъемлемым участником всех сфер жизнедеятельности человека и в большей степени проявляется в тех профессиях, основная деятельность которых заключается в «коммуникативных» и «социальных» контактах.

Джексон С. и Маслач К. раскрывают эмоциональное выгорание как ответную реакцию на длительные профессиональные стрессы, включающие в себя такие составляющие, как редукцию профессиональных достижений, дигерсонализацию и эмоциональное «голодание», позволяющие выявить взаимосвязь показателей уровня компетентности, отношения к труду, с целью прогнозирования развития эмоционального выгорания у педагогических работников [1].

Теоретический обзор литературы показал, что на развитие эмоционального выгорания влияет множество факторов. По мнению Л.М. Митиной, к таким факторам можно отнести: социальные, психологические, профессиональные, личностные факторы.

А. Ленгле рассматривает эмоциональное выгорание как «типичный феномен нашего времени». Как утверждает автор, синдром эмоционального выгорания приводит к негативным последствиям личности, он может выступать «цепной реакцией»

и, таким образом, повлиять на каждого члена коллектива [2]. Это может в дальнейшем привести и к деформации самой личности педагога либо же развить синдром эмоционального выгорания. Соответственно, решающую роль в подобной деятельности играет эмоциональная составляющая, что обусловлено особой ролью организованной работы, как в коллективе, так и во взаимодействии с людьми в целом. Поэтому исследования в этом направлении позволяют раскрыть особенности синдрома эмоционального выгорания, отследить механизмы негативного влияния профессии на его развитие, раскрыть факторы, влияющие на его возникновение [3].

В работах Самоукиной Н.В. можно увидеть, что профессиональное выгорание является «...синдромом, развивающимся на этапе постоянных стрессовых ситуаций и личностных ресурсов работающего человека»[3], соответственно, эмоциональное выгорание появляется с помощью постепенного накапливания негативных эмоций, от которых необходимо «разряжаться», тем самым освобождаясь от внутреннего напряжения. Следует отметить, что данный синдром развивается поэтапно на протяжении некоторого времени.

Первая степень проявляется в энергетических затратах, когда устанавливается высокая положительная установка на выполнение своих профессиональных обязанностей.

На второй ступени появляется чувство усталости, которое постоянно сопровождает и приводит к понижению интереса к своей деятельности. Безусловно, данные проявления синдрома эмоционального выгорания носят личностный характер. Необходимо отметить, что эмоциональное опустошение проявляется через эмоциональное напряжение, истощение, истощенность «душевных» ресурсов. По мнению отечественных авторов, специалист, работающий в сфере образования, не может на данном этапе качественно выполнять свою деятельность, так как присутствует чувство приглушенности и притупленности собственных эмоций, тревожно-депрессивное состояние.

Третья степень развития синдрома, прежде всего, характеризуется наиболее выраженным упадком тонуса всей нервной системы и ее ослаблением в целом. Прежде всего, это выражается в полной утрате интереса к человеку как субъекту профессиональной деятельности, и эмоциональный дефицит приводит к эмоциональной отстраненности. Педагог полностью исключает эмоции из сферы своей профессиональной деятельности, у него пропадает интерес ко всему, что происходит в коллективе и на работе в целом [4].

Таким образом, в результате анализа литературы мы пришли к выводу, что эмоциональное выгорание – это первый шаг к профессиональному выгоранию, которое проявляется в эмоциональном перенапряжении, ощущении душевной «пустоты». Основной причиной возникновения «выгорания» является физическое, умственное и эмоциональное истощение специалиста. В целях предотвращения данного процесса каждому специалисту следует время от времени переключаться на другие виды деятельности, не связанные с работой, с целью восстановления своего эмоционального состояния. Необходимо больше времени проводить с близкими и любимыми людьми, сменить обстановку и др.

Библиографический список

1. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 1999. С.105.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005. С. 55-57.
3. Самоукина Н. В. Управление персоналом: российский опыт. СПб.: Питер, 2003. С. 234.
4. Иванова Н.Г. Особенности личностно-профессионального становления будущих психологов. Монография; Краснояр.гос.пед.ун-т им. В.П.Астафьева. Красноярск, 2009.
5. Иванова Н.Г. Профессиональное самосознание в системе компетентностного подхода в образовании. Современные исследования социальных проблем. Том 8. №2. 2017. С. 112–117.

РОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА КАК ФАКТОР СТРЕССА ДЛЯ СЕМЬИ

FAMILIES RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES UNDER CHRONIC STRESS

Н.П. Елькина

N.P. Elkina

*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*

Семья, дети-инвалиды, стресс, психология, помощь, программа, сопровождение.

Приведены доводы о необходимости создания программ психологической помощи для семей, где рождается ребенок-инвалид. Появление на свет ребенка «не такого, как все» – фактор сильного стресса, испытываемого родителями. Хронический стресс меняет ценности образа жизни этих семей и значимости собственного «Я».

Family, children – disabled, stress, psychology, help, program, support.

The article argues for the need to create programs of psychological assistance for families where a disabled child is born. The birth of a child “not like everyone else” is a factor of strong stress experienced by parents. Chronic stress changes the values of the lifestyle of these families and the significance of their own “I”.

С каждым годом увеличивается число детей с врожденными и приобретенными заболеваниями, которые часто приводят к инвалидности [1]. Конечно, это связано с экологией, с вредными привычками будущих родителей, но и немаловажную роль играет повышение качества медицинской помощи. С одной стороны, это положительный факт в повышении качества жизни населения, но с другой стороны – сохранение любой отягощённой беременности и выхаживание маловесных и тяжелых детей приводит к отклонениям в развитии этих детей.

В связи с этим на данный момент проблема жизнедеятельности ребенка с особенностями в развитии оказывается не только медицинской. Качество жизни этих детей и их семей становится зависимым и от социальных служб, образовательных учреждений, и от специалистов, осуществляющих необходимое сопровождение самого ребенка и его семьи.

Так как проблема возникает чаще на раннем этапе развития ребенка, то есть необходимость в создании специальных программ сопровождения семьи с ребенком-инвалидом. Эти программы должны нести теоретическое и методологическое обоснование.

Отечественные ученые – М.С. Голубева, Е.М. Мастюкова, Н.М. Сараева – занимаются изучением психологических проблем детей-инвалидов. Ученые Т.В. Бутенко, И.Ю. Левченко, Н.В. Мазурова изучают проблемы не только детей-инвалидов, но и их родителей и семьи в целом [2]. Ведь при рождении ребенка-инвалида меняется образ жизни всей семьи в целом. Повышается психологическая напряженность в первую очередь у родителей такого ребенка. Такую психологическую напряженность некоторые исследователи называют «родительским стрессом». В.А. Вальдман, Г.Л. Камендантов, Н.А. Радсолов рассматривают стресс как состояние организма и личности. Другие исследователи – М.Н. Русалова, Ф.П. Космоленский – рассматривают стресс как реакцию.

Стресс в таких семьях длится годами и накладывает отпечатки на формирование личности ребенка-инвалида. Поэтому знание особенностей патологии ребенка, убеждений родителей этого ребенка и его членов семьи позволит создать программу психологической помощи как самому ребёнку, так и его семье. Программа поможет предупредить деформацию его личности.

Исследования, проведенные на данный момент, показывают:

- Рождение и воспитание ребенка-инвалида создает трудную жизненную ситуацию, что ведет к хроническому стрессу в первую очередь у родителей этого ребенка.

- Хронический стресс меняет ценности образа жизни этих семей и значимости собственного «Я» у родителей. Меняет их способность видеть и предотвращать дистрессовые ситуации, делая психологически уязвимыми.

- У родителей, воспитывающих детей-инвалидов, обнаруживается утрата смысла жизни, что соотносит данную жизненную ситуацию с критической.

- У таких родителей уменьшается возможность для самореализации, это создает дополнительный стресс и является еще одним фактом изменения ценностно-смысловой составляющей образа личности.

Родители, воспитывающие детей-инвалидов, часто считают себя менее удачными, менее достойными чего-то лучшего по сравнению с другими родителями. Они имеют больший опыт негативного общения с окружающими, и это ведет к тому, что они становятся более замкнутыми, «отстраненными», иногда более агрессивными при общении. В связи с этим они не стремятся установить близких личностных связей [3].

Чаще всего общение таких семей сводится к общению среди «своих» таких же семей. Они понимают друг друга лучше, чем другие, и это их успокаивает, но на самом деле это не так уж и хорошо. Общение сводится к разговорам о все той же проблеме и нет расслабления психологического. Постоянно обсуждая медицинские вопросы и реабилитацию своих детей, родители не достигают личностного развития [4].

Основными личностными характеристиками, способствующими самоактуализации личности и преодоления хронического стресса, являются: высокий уровень самоуважения, уверенность в себе, самореализация, отсутствие чувства страха и высокий уровень эмоционального тонуса.

Все вышеперечисленное еще раз подтверждает необходимость создания программ психологической помощи не только детям-инвалидам, но и их семьям.

Под влиянием сложившейся трудной жизненной ситуации и хронического стресса повышаются неблагоприятные и неустойчивые состояния (А.О. Прохоров). Эти факторы изменяют личность человека. Она изменяется так, что у человека появляются новые системные качества, «личностные новообразования субъекта» (Л.Г. Дикая), и эти качества сами начинают регулировать поведение человека.

Библиографический список

1. Число детей-инвалидов в России выросло за пять лет почти на 10% // Международная информационная группа «Интерфакс» / Статья от 01-06-2015 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.interfax.ru/russia/445003> (дата обращения: 20.10.2015).
2. Бардецкая Я.В., Потылицина В.Ю. Взаимосвязь черт темперамента с состоянием индивидуального здоровья младших школьников // Физиология и медицина. Высокие технологии, теория, практика. Т.1: сборник статей Пятой международной научно-практической конференции «Высокие технологии, фундаментальные и прикладные исследования в физиологии и медицине», 14-15 ноября 2013 года, Санкт-Петербург, Россия. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. С. 17-21.
3. Добряков И.В, Защирина О.В. Психология семьи и больной ребенок: учебное пособие: хрестоматия. СПб.: Речь, 2007. 400 с.
4. Антонова Н.В. Некоторые особенности Я-концепции родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестн. Бурят. ун-та. 2010. № 5. С. 219–224.
5. Варавакина Ю.П. Семья ребенка-инвалида. Замкнутость семейной системы: проблема и направления решения // Семейная психология и психотерапия. 2005. №3. С. 89-94.
6. Ткачева В. В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. М.: УМК «Психология»; Московский психолого-социальный институт, 2004. С. 11-47.

ОБЗОР ИСТОЧНИКОВ, ПОСВЯЩЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЮ СОСТОЯНИЙ ТРЕВОГИ, ТРЕВОЖНОСТИ, БЕСПОКОЙСТВА И СТРАХА

REVIEW OF THE SOURCES DEDICATED TO THE ALARM, ANXIETY, UNREST AND FEAR RESEARCH

Е.В. Карпенко

E.V. Karpenko

*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*

Тревога, тревожность, беспокойство, страх, невротическая личность.

Проводится литературный обзор источников, посвященных вопросам исследования тревожности. Рассматривается взгляд авторов на природу тревожности, с чем связано ее появление и как тревожность проявляется физиологически.

Alarm, anxiety, unrest, fear, neurotic.

The article provides a literature review of sources devoted to the issues of anxiety research. The authors' opinion on account to the anxiety appearance and anxiety physiological manifesting is considered.

Карен Хорни в своей книге [1] описывает невротическую личность с ее конфликтами и беспокойствами. Карен Хорни, как представитель неофрейдизма, показывает сильное воздействие культурных условий на неврозы и то, что биологические и физиологические условия, о которых писал Фрейд, выступают на задний план.

Она переоценивает целый ряд основных вопросов, касающихся неврозов, таких как мазохизм, как последствия невротической потребности в любви, понимание смысла невротического чувства вины, но в основе всех предлагаемых объяснений лежит определяющая роль беспокойства, создающего невротический характер. Автор особенно рассматривает беспокойство, так как считает, что оно является динамическим центром невроза.

В книге делается акцент на родстве страха и беспокойства. И то и другое – эмоциональные реакции на опасность, сопровождающиеся сходными физическими ощущениями, такими как дрожь, учащенное дыхание, усиленное сердцебиение, но между этими явлениями есть разница. Она описывает страх как реакцию, соразмерную наличествующей опасности, тогда как беспокойство описывается как реакция несоразмерной опасности или даже реакции на воображаемую опасность.

Прихожан А.М. [2] пишет, что тревогу следует рассматривать как эмоциональное состояние, а тревожность – как устойчивое личностное образование. Наличие тревожности – как наличие устойчивого образования. Тревожность является свидетельством нарушения в личностном развитии. Однако некоторый уровень тревожности в норме свойственен всем людям и является необходимым для оптимального приспособления человека к действительности.

Прихожан рассматривает тревожность как эмоционально-личностное образование, которое, как любое сложное психологическое образование, имеет когнитивный, эмоциональный и операциональный аспекты.

Прихожан уделяет особое внимание анализу причин устойчивой тревожности. При анализе причин устойчивой тревожности автор особое внимание уделил роли внутриличностного конфликта с точки зрения порождаемых им противоречий мотивационных тенденций.

В своих исследованиях автор опирается на работы Выготского Л. С., его культурно-историческую концепцию и теорию личностного развития Божович Л. И., а именно на аспекты этих работ, которые касаются развития аффективно-потребностной сферы.

Прихожан обращает внимание в этих работах на связи тревожности с ведущими потребностями.

По мнению Прихожан, наличие конфликта в сфере «Я», выражающееся в разнонаправленности потребностей, вызывает напряженность и порождает состояние тревоги.

А в дальнейшем, по мнению автора, происходит закрепление тревоги, и она становится самостоятельным образованием, приобретает собственную логику развития. Обладая достаточной побудительной силой, она начинает выполнять функции мотивации общения, побуждения к успеху и тому подобное, то есть занимает место ведущих личностных образований.

Бороздина Л. В. и Залучёнова Е. А. провели экспериментальные исследования в своей статье [3]. Как указано в статье, существуют данные о корреляции определенных показателей самооценки и тревожности как свойств личности. Принято считать, что высокой самооценке соответствует относительно низкий уровень тревожности, и, наоборот, увеличение индекса тревоги регистрируется также при неустойчивой самооценке.

В работе проводятся уточнение и анализ соотношения уровня самооценки с хронической или личностной тревожностью.

В экспериментальной психологии характеристики самооценки устанавливаются по параметрам притязаний. Имеются исследования, в которых показатели уровня притязаний непосредственно сопоставляются с индексом тревожности.

Сложившиеся традиции реконструкции самооценки и уровня притязаний, с одной стороны, и попытки отдельного попарного сравнения самооценки с уровнем тревожности, а также уровня притязания с уровнем тревожности, с другой стороны, побудили авторов при разработке обозначенной проблемы учесть, помимо свойств самооценки, и особенности уровня притязаний.

В результате авторы подвергли изучению триаду личностных образований: самооценку, уровень притязаний и уровень тревожности, а главным сопоставляемым параметром послужила высота уровней.

По итогам анализа статьи обнаруживается довольно четкий результат: уровень тревожности имеет малые и средние величины при соответствии высокого уровня притязаний с самооценкой и статистически значимо увеличивается при расхождении их уровней.

Как верно замечает Костина Л. М. [4], многие авторы отечественной и зарубежной психологии уделяют большой интерес проблеме тревожности. Они придают важное значение исследованию состояния тревоги, являющемуся универсальной формой эмоционального предвосхищения неуспеха, которое участвует в механизме саморегуляции, способствуя мобилизации резервов психики и стимулируя поисковую активность.

Л.М. Костина относит такое состояние, как тревожность, к новообразованиям личности, возникшим в результате хронического переживания тревоги как неравновесного состояния и постоянной готовности к ее актуализации.

Автор отмечает, что тревожность как устойчивая характеристика диагностируется уже в трехлетнем возрасте. И, несомненно, изучение проблемы детской тревожности стоит в ряду особо актуальных.

Библиографический список

1. 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.
2. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Перевод с английского и примечания А. И. Фета, 2016. Пер. изд.: Horney K. Neurotiska personlighet av var tid. Philosophical arkiv, Nykцping (Sweden).
3. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
4. Бороздина Л. В., Залучёнова Е. А. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний // Журнал «Вопросы психологии». 1993. №1. С. 104-113.
5. Костина Л. М. Методы диагностики тревожности. СПб.: Речь, 2006. 198 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПАНИЧЕСКИХ АТАК КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ СТРЕССА

THE STUDY OF PANIC ATTACKS AS ONE A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON OF STRESS

А.А. Климчук

A.A. Klimchuk

*Научный руководитель Е.А. Черенёва –
доцент кафедры специальной психологии института
социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser E.A. Chereneva –
associate Professor of special psychology Institute of social and humanitarian
technologies of Krasnoyarsk state pedagogical University them. V.P. Astafiev*

Тревожность, паническая атака, стресс, лечение, паническое расстройство.

Описываются распространенные причины возникновения панических атак и характерные психофизиологические процессы. Приводятся методы диагностики, лечения и профилактики панических атак, что позволяет минимизировать риск тревожного состояния и помогает выйти из панического расстройства.

Anxiety, panic attack, stress, treatment, panic disorder.

The article describes the common causes of panic attacks and characteristic psychophysiological processes. The article also provides methods of diagnosis, treatment and prevention of panic attacks, which minimizes the risk of anxiety and helps to get out of panic disorder.

Уровень тревожности в современном мире все растет. Это приводит человека к паническим атакам, психика не может справиться с психологическим напряжением. Паническая атака – это выраженная тревога, которая сопровождается страхом смерти, потери сознания, деперсонализацией и дереализацией, на ее фоне повышается артериальное давление, учащается сердцебиение. Панические атаки бывают атрибутивные, связанные с определённой ситуацией, и спонтанные, не зависящие от внешних обстоятельств [1]. Из-за панических атак начинается паническое расстройство – сочетание панических атак смешивается со страхом новых приступов и формируется охранительное поведение (например, общественного транспорта, где случилась паническая атака) [2].

Причинами возникновения панической атаки могут оказаться излишняя физическая нагрузка, истощение на работе, злоупотребление алкоголем или хроническое стрессовое состояние [3].

Существует достаточное количество теорий о возникновении панических атак. Если описывать их кратко, то в основе лежит, во-первых, генетическая теория, которая определяет предрасположенность некоторых людей к паническим атакам, во-вторых, теория, основанная на внутриличностном конфликте

(несовпадение желаний и возможностей человека), и, в-третьих, теория о том, что паника возникает из-за фантазий и страха, когда человек не понимает, чем вызвано частое сердцебиение, и фантазирует на базе этих ощущений, что приводит к страху повторного приступа, а значит и к развитию панического расстройства [4].

Диагностика панических атак – сложный процесс. Нужно исключить болезни сердечно-сосудистой и эндокринной систем, а также исследовать проблемы пережитого стресса (потеря близкого, авария и т.д.) [5]. Стоит отметить, что ранее паническое расстройство не выделялось в отдельный диагноз. Панические приступы рассматривались как часть обычных тревожных расстройств. Из-за этого к паническим атакам приписывали диагноз ВСД – вегетососудистая дистония, и лечение не было эффективным [6].

Для того, чтобы верно диагностировать панические атаки, рекомендовано проведение стандартного набора лабораторных тестов, а при необходимости можно использовать часть опросника PHQ (Patient Health Questionnaire, Опросник по состоянию здоровья), посвященного паническим атакам [7]. И необходимо отделить те панические атаки, что возникают в рамках других психических заболеваний, в особенности депрессии и биполярного расстройства. Также следует проводить исследование с посттравматическим стрессовым расстройством, последствиями употребления алкоголя, наркотиков или лекарственных препаратов, а также с соматическими заболеваниями (нарушения мозгового кровоснабжения, гипертония, эпилепсия, астма, гипертиреоз и др) [8].

Если диагноз панических атак подтвердился, то эффективным способом терапии будет комбинированное лечение – медикаменты и психотерапия. Самой результативной является когнитивно-поведенческая психотерапия. В ходе лечения важно научить верно оценивать интерпретации телесных ощущений во время панических атак. Важно научить пациента не пугаться ощущения ужаса, страха приближающейся смерти или тяжелой болезни. Например, частый страх, возникающий при панических атаках, – боязнь упасть в обморок. Пациенты опасаются, что они могут потерять сознание на улице или в метро. Но обморок во время панической атаки близок к нулю, потому что физиология противоположна обморочному состоянию. При панической атаке в организме происходит активация: повышение давления и учащенное дыхание. При потере сознания все наоборот, тонус сознания низкий и организм не ощущает сильного сердцебиения. Страх от симптомов панической атаки приводит к напряжению и тревоге. Люди, которым удается справиться со страхом и бурной фантазией, имеют меньше шансов развития хронического расстройства [9].

Важным элементом профилактики является здоровый образ жизни. Нужно выстроить систему здорового питания, исключить употребление психоактивных веществ. Если люди подвержены беспокойству и тревожности из-за жизни в мегаполисе, то рекомендуется обратиться к терапии еще до появления панических атак и других тревожных расстройств.

Библиографический список

1. Психиатрия. Национальное руководство / Т.Б. Дмитриева, В.Н. Краснов, Н. Г. Незнанов [и др.]. М.: Издательская группа «ГЕОТАР–МЕДИА», 2009. 995 с.
2. Бобров А.Е. Тревожные расстройства: их систематика, диагностика и фармакотерапия // Русский медицинский журнал. 2006. Т. 14. №. 4. С. 328-332.
3. Воробьева О. В. Панические атаки (клиника, диагностика, принципы лечения) // М.: АМА-ПРЕСС, 2009. Т. 46.
4. Тиганов А. С. Психиатрия: руководство для врачей. В 2 томах. М.: Медицина, 2012. С. 510-533.
5. Критерии и алгоритм диагностики тревожно-фобических расстройств/ Т.А. Караваева, А.А. Васильева, С.В. Полторак, Е.Б. Мизинова, Р.М. Белан // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 2015. №4. С. 117-123.
6. Дифференциальная диагностика и лечение панических расстройств/ А.С. Быстрицкий, Н.Г. Незнанов, Э.Э. Звартау // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 2006. №. 3.
7. Тревожные (панические) расстройства в общемедицинской практике (диагностика и терапия)/ А.А. Овчинников, Н. Ю. Ракитская// Медицина и образование в Сибири. 2009. №. 2.
8. Медведев В. Э. Психические расстройства при сердечно-сосудистых заболеваниях // Журнал «Медицина неотложных состояний». 2011. Т. 1. №. 2. С. 32 – 33.
9. Тревожные расстройства в общеклинической практике /Левин О.С. // Медицинский совет. 2017. № 10. С. 36–40.

ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

ANXIETLY AS A PSYCHOLOGICAL

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*

*Тревожность, тревога, ситуативная тревожность, личностная тревожность, причины
возникновения тревожности.*

Проанализирована психолого-педагогическая литература по проблеме изучения тревожности: определены понятие «тревожность», выделены виды тревожности, а также причины ее возникновения.

Anxiety, worry, situation anxiety, personal anxiety, causes of anxiety.

The article analyzes the psychological and pedagogical literature on the problem of studying anxiety: the concept of „anxiety“ is defined, the types of anxiety, as well as the causes of its occurrence are highlighted.

Проблема изучения тревожности – одна из самых актуальных на сегодняшний день в психолого-педагогической литературе. Человек каждый день сталкивается с различными ситуациями, которые в той или иной мере вводят его в состояние тревоги. В число таких людей входят и дети, чья психика и эмоционально-волевая сфера еще совсем не сформированы. Именно дети, как объект «молодой», хрупкий, несостоявшийся, оказываются под воздействием жизненных казусов и в большей степени, чем кто-либо, подвержены тревожности. Так что же такое тревожность? Какие существуют виды тревожности? Каковы причины ее возникновения?

Анализируя отечественную и зарубежную литературу, можно встретить самые разные определения тревожности.

По З. Фрейду, тревожность, как и все остальные психологические проблемы, также зарождается в детстве. Согласно классическому психоанализу появление человека на свет – это самая первая и самая серьезная психотравма, которая и является причиной появления тревожности в более позднем возрасте [1].

Так, А.М.Прихожан в своих исследованиях определяет тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, связанного с ожиданием неблагоприятного исхода и предчувствием грозящей опасности [2, с.3].

В.М. Астапов в своей книге пишет, что тревожность – это неприятное эмоциональное состояние, которое характеризуется субъективными ощущениями напряжения, ожиданием неблагоприятного развития событий [3, с.45].

Тревожность, с точки зрения Р. С. Немова, «... постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека, переходящее в состояние повышенного беспокойства, испытания страха и тревоги в специфических, социальных ситуациях» [4, с.221].

В.В. Суворова отличает тревожность от страха и подчеркивает, что тревожность в большей степени субъективна и может не иметь четкой направленности [5, с.276].

Следует отметить, что В.В. Суворова приводит несколько определений тревожности. В первом случае «тревожность есть здоровая целесообразная психофизиологическая реакция психики, заключающаяся в повышении сенсорного внимания и общего моторного напряжения, предназначенная для того, чтобы подготовить человеческий организм к предстоящей борьбе с опасностью или бегством от нее. Во втором случае тревожность описывается как личностная черта, выражающаяся в низком пороге возникновения чувства тревоги, то есть постоянной готовности к страху, склонности к его переживанию» [5, с.134].

Таким образом, анализируя труды отечественных и зарубежных ученых, мы пришли к выводу, что понятием «тревожность» психологи обозначают состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску.

Традиционно в психологии принято выделять два вида тревожности: личностная и ситуативная.

Ситуационная тревожность – это обычно временное состояние, которое может быть устойчивым, для конкретных ситуаций. Порождаясь ими, ситуационная тревожность редко возникает в других ситуациях. В качестве примеров данного вида тревожности можно привести: экзамены, неприятный разговор с начальником, общение с незнакомыми или неприятными людьми, от которых можно ожидать чего угодно.

В отличие от ситуативной, личностная тревожность становится чертой личности человека и отражается на его отрицательном (тревожном, беспокойном) отношении к любым жизненным ситуациям, постоянно предвидя в них опасность.

Причины, вызывающие тревожность, многообразны. Их разделяют на субъективные и объективные причины. К субъективным относятся причины, связанные с нервным представлением об исходе предстоящего события. К объективным же относят экстремальные условия, связанные с неопределенностью исхода ситуации: утомление, нарушение психики, беспокойство за свое здоровье. Постоянное волнение за свою жизнь, переживание за близких – это состояние психической напряженности или тревожности. По статистике, почти каждый второй человек страдает от этого недуга. Последствия частого проявления тревожности, как правило, неутешительны. Состояние постоянной тревожности приводит к трудностям в работе нервной системы и может послужить причиной нервов, головной боли, депрессии, приступов паники. Само по себе чувство тревожности, является выматывающим. Его можно почувствовать через озноб по всему организму, ощущением «кома в горле». Испытывающий по-

стоянную тревогу человек часто чувствует усталость, отсутствие моральных и физических сил. Это все потому, что все силы расходуются на подавление тревожности и ее вытеснение.

Таким образом, в результате проведенного анализа литературы мы пришли к следующим выводам: что тревожность – это состояние человека, при котором проявляется повышенная склонность к переживаниям, опасениям, а также к беспокойству, имеющее отрицательную эмоциональную окраску.

Библиографический список

1. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. СПб.: Питер, 2016.
2. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2009. 192 с.
3. Астапов В.Н. Тревожность у детей. М.: ПЕР СЭ, 2001. 160 с.
4. Немов Р. С. Психология: учебник в 3 кн. Кн. 1 Общие основы психологии/ 2-е изд. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 2005. 576с
5. Суворова В.В. Психофизиология стресса В.В. Суворова. М.: Педагогика, 2005. 208 с.
6. Иванова Н.Г., Щебляков Е.С. Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе вуза. Современные исследования социальных проблем. Том 8. №2. 2017. С. 104–108.

ФАКТОРЫ И ПРИЧИНЫ, ПРИВОДЯЩИЕ К ПОЯВЛЕНИЮ СТРАХОВ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

FACTORS AND CAUSES THAT LEAD TO THE APPEARANCE OF FEARS IN CHILDHOOD

М.К. Вахрушева

M.K. Vakhrusheva

*Научный руководитель Н.Ю. Верхотурова –
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева*

*Scientific adviser N. U. Verkhoturova –
Associate Professor, Candidate of Psychology at the Department of Special
Psychology, Institute of Social Humanitarian Technologies,
KSPU behalf of V.P. Astafiev*

Дошкольный возраст, страх, факторы страха, причины страха, возрастные страхи, невротические страхи.

Рассматриваются вопросы возникновения страхов у детей дошкольного возраста. На основе анализа психологической литературы обозначены факторы и причины возникновения детских страхов.

Preschool age, fear, factors of fear, causes of fear, age fears, neurotic fears.

In this article discusses questions the appearance of fears in preschool children. Based on the analysis of psychological literature, the factors and causes of the appearance of childhood fears are indicated.

На протяжении всей истории возникновения, развития и становления общества феномен человеческого страха был и остается актуальным. Страх является неотъемлемой частью жизни каждого человека.

Изучению страха как психологического феномена посвятили свои работы многие зарубежные и отечественные психологи (З. Фрейд, Э. Фромм, Р.В. Овчарова, А.С. Спиваковская, А.И. Захаров и другие).

Понятие «страх» различными учеными трактуется по-разному. Страх рассматривается как «эмоциональное состояние, возникающее в присутствии или предвосхищении опасного или вредного стимула». По мнению отечественного физиолога И.П. Павлова, в основе страха – инстинкт самосохранения. Страх сопровождается определёнными физиологическими изменениями высшей нервной деятельности.

Центральная идея, объединяющая исследователей данного феномена, заключается в том, что страх представляет собой движущую силу развития личности. В то же время понимание феномена страха будет неполным, если не раз-

граничить понятия «страх» и «тревога». Страх – это аффективное эмоционально заостренное в человеческом сознании отражение конкретной угрозы для жизни и благополучия индивида. Тревога же представляет собой ожидание беспредметной угрозы. В отличие от страха, тревога не всегда является отрицательным по знаку чувством, так как она может проявляться и в виде радостного волнения.

Среди психологических исследований феномена страха особо выделяется проблематика детских страхов. В мире стремительно развивающихся технологий и всеобщей компьютеризации в семьях наблюдается тенденция к тотальной занятости родителей и отсутствию или недостатку полноценного внимания к ребенку, в связи с чем детские страхи проявляются все ярче и зачастую переходят в патологию.

Анализ современной литературы показал, что страхи детей дошкольного возраста делятся на врожденные и приобретенные.

В каждом конкретном жизненном периоде дошкольников возрастные страхи являются нормой и выполняют важную функцию: способствуют развитию ребенка, помогают понимать опасность окружающего мира.

Н.Г. Вологодина выделяет следующую периодизацию возникновения страхов:

- Первый год жизни: страх новой окружающей среды, страх отдаления от матери и боязнь посторонних людей.
- От одного до трёх лет: боязнь темноты, страх оставаться одному, ночные страхи.
- От трёх до пяти лет: страх одиночества, страх темноты, боязнь замкнутого пространства, боязнь сказочных персонажей.
- От пяти до семи лет: страх смерти, боязнь родительского наказания, страх перед животными, боязнь страшных снов, боязнь потерять родителей, боязнь стихийных бедствий, боязнь опоздать, страх перед болезнью.

Эти страхи имеют различные причины возникновения:

- на почве излишнего эмоционального беспокойства взрослых, избыточного предохранения его от опасностей;
- детским страхам способствует чрезмерная родительская опека;
- безразличие и невнимание к собственному ребенку также приводит к появлению страхов;
- неблагоприятная обстановка в семье;
- большое количество запретов родителем одного с ребенком пола или, наоборот, полное предоставление свободы родителем другого пола;
- страшные сказки, в свою очередь, тоже могут стать причиной возникновения страхов: для детей сказочные герои реальны и в любой момент могут оказаться рядом;
- личный опыт ребенка: наличие события, в результате которого ребенок ощутил боль, испуг;
- детские фантазии: в силу неразвитости самосознания дети не могут различить грань между реальностью и плодом собственного воображения.

Страхи, которые находятся за пределами нормы, требуют особого внимания со стороны специалистов и реализации целенаправленной работы по их нивелированию.

Невротические страхи по сравнению с возрастными имеют большую эмоциональную интенсивность и напряженность, длительное течение, неблагоприятное влияние на становление личности. Дети в данном случае стремятся избегать объекта страха, а также всего неизвестного и непонятного. Данный вид страхов может возникнуть в результате продолжительных и неразрешимых переживаний. Зачастую невротический страх присущ детям чувствительным, испытывающим эмоциональные затруднения в отношениях с родителями. Представление таких детей о себе искажено эмоциональными переживаниями в семье.

Подводя итог вышесказанному, можно сказать, что при правильном отношении родителей, понимании ими причин появления того или иного страха детские страхи чаще всего исчезают бесследно. Однако в случае если страхи сохраняются на протяжении длительного времени, можно говорить о наличии неблагополучия в семье; о неправильном поведении родителей, незнании ими психических и возрастных особенностей своего ребенка, а также о наличии у них самих каких-либо страхов. Следовательно, такие дети нуждаются в своевременной психологической помощи.

Библиографический список

1. Верхотурова Н.Ю. К проблеме генезиса эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. 2011. № 8. С. 264–271.
2. Дмитриев А.А., Верхотурова Н.Ю. К проблеме управления эмоциональным реагированием учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Вестник Российского университета дружбы народов: научный журнал. Серия Психология и педагогика. Москва, 2013. № 1. С. 124–129.
3. Дмитриев А.А., Верхотурова Н.Ю. Эмоциональное реагирование: феноменология, структурно-компонентный состав, проблемы и перспективы исследования // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. 2018. № 3. С. 90–96.
4. Козырева О.А. Особенности формирования социально-бытовых навыков детей младшего дошкольного возраста с ОВЗ в условиях дома ребенка // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. №2 (36). 2016. С. 105–110.
5. Y.V. Bardetskaya, Potylitsyna V.Yu. State of Individual Health, Cardiorespiratory System of Junior Schoolchildren in the Far North with Different Temperament Trait Indices. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences 11 (2015 8) 2220–2232.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У СОТРУДНИКОВ КОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ

PROFESSIONAL AND EMOTIONAL BURNOUT AT EMPLOYEES OF COMMERCIAL ORGANIZATIONS

Е.В. Курятникова, С.М. Махмудова

E.V. Kuryatnikova, S.M. Muradinova

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, KSPU. V.P. Astafieva

Синдром, хронический стресс, усталость, тренинги, профилактика выгорания.

Работа с людьми не всегда приносит ощущение радости и счастья. Зачастую работа сопровождается профессиональным и эмоциональным синдромом. Это процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах физического утомления и снижения удовлетворения от выполненной работы. В статье прописывается профилактика выгорания.

Syndrome, chronic stress, fatigue, training, burnout prevention.

Working with people does not always bring joy and happiness. A professional and emotional syndrome accompanies this work. It is a process of gradual loss of emotional, cognitive and physical energy. The article prescribes burnout prevention.

Синдром эмоционального выгорания – реакция организма, возникающая вследствие продолжительного воздействия профессиональных стрессов средней интенсивности [1]. Синдром эмоционального выгорания – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избирательные психотравмирующие действия.

Профессиональное выгорание – это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергических и личностных ресурсов работающего человека [2].

Синдром эмоционального и профессионального выгорания – это болезнь XXI века. В коммерческих организаций синдром встречается наиболее часто у следующих профессий: топ-менеджеры, администраторы, менеджеры по персоналу, менеджеры по обучению, в том числе и менеджеры отдела продаж и продавцы.

Актуальность проблемы заключается в том, что коммерческие компании ставят такие условия труда, что сотрудникам приходится работать на износ, постоянно находиться в нервном состоянии, испытывать профессиональные нагрузки.

Предприниматели понимают, что для сотрудника всегда на первом месте будет стоять материальный доход. Поэтому разрабатываются для каждой должности система оплаты труда по КРІ (принцип КРІ: выполняешь ключевые показатели – значит больше работаешь и больше зарабатываешь).

Работники вкладываются полностью в процесс работы, чтобы улучшить свое материальное благополучие, как следствие, они получают эмоциональное выгорание, хроническую подавленность, усталость и апатию.

Специфика работы данных профессий заключается в интенсивном общении с разными людьми, в том числе негативно настроенными. Необходимо постоянно поддерживать дружелюбную атмосферу. Сотрудники не могут позволить себе быть грубыми, резкими.

Для того, чтобы сотрудники вели себя дружелюбно с клиентами, с коллегами, им прописываются регламенты, разрабатываются различные нормативы и правила, которых следует придерживаться ежедневно на рабочем месте.

Особенность российского бизнеса состоит в том, что вся ответственность за последствия эмоционального выгорания возлагаются на сотрудника, а не на работодателя. Руководители компаний ужесточают требования к персоналу, постоянно меняют “сгорающих сотрудников, на новых”.

Выделяется 5 ключевых групп симптомов, характерных для синдрома [3]:

- физические симптомы (усталость, истощение, недостаточный сон, бессонница, плохое общее состояние здоровья и т.п.);
- эмоциональный симптом (агрессия, тревога, депрессия, чувство вины, истерика и т.п.);
- поведенческие симптомы (рабочие время более 45 часов в неделю; употребление табака, алкоголя, лекарств; безразличие к еде);
- интеллектуальный симптом (падение интереса к работе, скука, тоска, безразличие к новшествам и т.п.)
- социальный симптом (падение интереса к досугу, скудные отношения на работе и дома, ощущение недостатка поддержки со стороны коллег, друзей, семьи).

Со стороны организаций доминирующими профилактическими направлениями, предотвращающие выгорание сотрудников, являются:

- использование перерывов в работе для отдыха (каждый час по 10 минут);
- тимбилдинг;
- социальная защита работников;
- привлечение коучей, наставников: внедрение в компанию специальных тренингов;
- улучшение условий труда;
- развитие корпоративной культуры;
- планирование четкой системы продвижения сотрудников.

Полностью исключить влияние негативных и вредных факторов в процессе работы невозможно. Важная миссия руководителя компании – верно распределить приоритеты, внедрить профилактику эмоционального и профессионального выгорания, которая поможет предотвратить последствия синдрома.

Библиографический список

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2005. С. 334–336.
2. Таткина Е. Г. Синдром эмоционального выгорания медицинских работников как объект психологического исследования // Вестник Том. гос. пед. ун-та. Сер. 11. Психология. 2009. Вып. 11. С. 131–134.
3. Сидоров П. Синдром «выгорания» и методики восстановления адаптации личности // Медицинская газета. 2005. № 43. С. 12–18.
4. Черенёва Е.А. Проблема изучения бессознательных детерминант социально-психологической адаптации лиц с ментальными нарушениями // Современные проблемы охраны психического здоровья населения Сибири: сборник тезисов научно-практической конференции. Под редакцией Н. А. Бохана. 2016. С. 180-184.
5. Черенева Е.А. Проблема воли и произвольности в психологии. Вестник Бурятского государственного университета. 2011. № 5. С. 39-43.
6. Cherenyova E.A. Motivational and semantic installations of the personality in the aspect of pragmatist approach. В сборнике: European Science and Technology materials of the III international research and practice conference, Vol. II, Munich, October. 2012. С. 659-663.

К ПРОБЛЕМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НЕУСТОЙЧИВОСТИ СРЕДИ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН

THE PROBLEM OF EMOTIONAL INSTABILITY AMONG PREGNANT WOMEN

З.В. Махова

Z.V. Makhova

*Научный руководитель В.Ю. Потылицина –
кандидат медицинских наук, доцент кафедры специальной психологии
КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser V. Yu. Potylitsyna –
candidate of medical Sciences, associate Professor of special psychology
KSPU V.P. Astafieva*

Беременность, эмоциональная неустойчивость, адаптивное развитие, психологические проблемы, перинатальная психология.

Рассмотрены факторы, влияющие на психоэмоциональное состояние женщины во время беременности, на течение беременности и её исход, а также на здоровье ребенка.

Pregnancy, emotional instability, stress, psychological problems.

The article deals with the factors affecting the psycho-emotional state of a woman during pregnancy, the course of pregnancy and its outcome, as well as the health of the child.

Проблема поддержания и сохранения здоровья матери и ребенка представляет собой одну из важных проблем нашего общества. Ряд заболеваний у новорожденных детей связывают именно с нарушением течения беременности. Выделяют два фактора, которые провоцируют нарушения беременности: тревожность и эмоциональная неустойчивость.

Достаточно длительное время изучалась преимущественно физиологическая сторона состояния беременности, ранее психоэмоциональный фон беременной женщины абсолютно не принимался во внимание. Сейчас же мы можем увидеть тенденцию роста взаимодействия акушерской практики с психологией перинатального периода, пришедшей к нам с запада и начинающей укореняться во всём мире. По статистическим исследованиям, 35% женщин, находящихся под наблюдением акушерско-гинекологического стационара, нуждаются в психологической специализированной помощи [6]. В настоящее время стало уделяться большее внимание психологическому и эмоциональному состоянию, поскольку выявлена тенденция воздействия этих составляющих на репродуктивную функцию, а также на течение беременности и перинатальные исходы [1]. Многочисленные исследования подтверждают то, что неадекватное поведение женщины в период беременности, неадекватные реакции на встречающиеся в жизни стрессовые ситуации становятся причиной множества поведенческих патологий, психологических и соматических состояний у ребенка [2,3].

Самым сложным периодом беременности для женщины является первый триместр. В этот период беременные страдают от раннего токсикоза, в организме женщины начинается полная гормональная перестройка. Такие изменения, безусловно, влияют на эмоциональный фон [6]. А эмоциональный фон, по мнению О.С. Васильевой, в период беременности оказывает большое воздействие на течение, роды и последующее отношение женщины к ребенку и к себе, а также на формирование у ребенка самосознания и человеческие качества в целом. Частые эмоциональные перепады характерны практически для всех женщин, находящихся в состоянии беременности, именно по этой причине настроение таких женщин может меняться едва ли не ежечасно [5]. В формировании эмоционального статуса беременной большое значение имеют такие факторы, как желательность беременности, сформированность личностных качеств, взаимоотношения в семье, а также психологическая готовность женщины стать матерью. Эти переменные и формируют отношение женщины к своей беременности, к предстоящим ей родам и последующему отношению к своему ребенку. В зарубежной и отечественной перинатальной психологии беременность приравнивают к кризису, который ведет за собой резкие личностные перемены у женщины, однако не каждая женщина пользуется этой возможностью. Некоторые женщины сохраняют при этом кризисе умение адаптации. В этом варианте уместно говорить об адаптивном развитии женщины в критическом периоде. Важной особенностью адаптивного развития является зависимость активности личности от предварительно данной нормы или задачи, в результате которой эта задача или норма подчиняет себе весь жизненный путь личности (постулат сообразности). Исходя из пояснения данной цели, В.В. Петровский разделил постулат сообразности на три вида: гомеостатический, гедонистический и прагматический. В гомеостатическом варианте рассматриваются все взаимодействия организма как единое целое, пассивно адаптирующееся к влияниям среды (физической и социальной), необходимых для того, чтобы возвращать организм в положение равновесия. В гедонистическом варианте рассматриваются все поведенческие акты, ориентированные на максимальное получение удовольствия от всего и минимизацию негативного восприятия. В прагматическом варианте поведения рассматривается поведение, направленное на максимизацию результата при наименьших затратах. Таким образом, интерпретация адаптивного поведения является постулатом сообразности. Множественные варианты анализа адаптивности психической прогрессии предполагают, что маршрут психического здоровья тесно взаимосвязан с уровнем психической адаптации человека, болезнь же при этом трактуется как результат нарушения адаптации. В итоге адаптивное развитие в данной работе представлено как альтернатива здоровому развитию и интерпретируется как пассивное адаптивное поведение. По утверждению А.Г. Асмолова, личность на этапах жизненного периода переходит от адаптивной модели своего развития к модели активности личности, за это личность получает вознаграждение в виде наслаждения благополучием. Иногда само наличие

беременности трактуется женщинами как психологическая травма, несмотря на физиологичность этого процесса [4]. Исходя из этого, можно сделать выводы о том, что выделение адаптивного направления развития во время беременности обозначается не только концепцией адаптивного и неадаптивного поведения, пониманием кризиса как выбора между двумя альтернативными вариантами, но и итогами работы клинических психологов.

Библиографический список

1. Аведисова А.С. Тревожные расстройства // Психические расстройства в общемедицинской практике и их лечение. М.: ГЭОТАР-МЕД. 2004. С. 66-73.
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. Батуев А.С. Возникновение психики в дородовый период // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 6. С. 51–56.
4. Батуев А.С., Соколова Л.В. Учение о доминанте как теоретическая основа формирования системы «мать-дитя» // Вестник СПбГУ. 1994. Вып. 2. С. 82–102.
5. Кулешова К. В. Направления и факторы развития женской личности в период беременности // Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., 2013 URL: http://www.psy.msu.ru/science/autoref/kuleshova/kuleshova_diss.pdf 17.02.2017
6. Тютюнник В.Л., Михайлова О.И., Чухарева Н.А. /Психэмоциональные расстройства при беременности. Необходимость их коррекции. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17957434> 17.02.2017
7. Ходаревская И.В. Индивидуально-психологические особенности беременных с угрозой выкидыша // Материалы научно-практической конференции. – Киров.: НИИ гематол. и перелив. Крови. 2011.

ИЗУЧЕНИЕ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ

STUDYING OF STRATEGY OF BEHAVIOUR IN THE CONFLICT IN STUDENT'S GROUP

В.В. Муратова

V.V. Muratova

*Научный руководитель: Н.Г. Иванова –
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева*
*Scientific adviser: N.G. Ivanova –
candidate of psychological Sciences, associate Professor of special psychology,
Institute of social and humanitarian technologies, KSPU V.P. Astafieva*

Конфликт, студенческая группа, стратегии поведения в конфликте, пути разрешения конфликтов.

Проведен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования конфликтов. На примере студентов-первокурсников показана оценка индивидуальной стратегии и тактики поведения в конфликтной ситуации.

Conflict, student's group, the strategy of behavior in the conflict, a way of resolution of conflicts.
The analysis of psychology and pedagogical literature on a problem of a research of the conflicts is carried out. On the example of first-year students assessment of individual strategy and tactics of behavior in a conflict situation is shown.

В наше время наиболее актуальной и требующей особого рассмотрения является проблема проявления конфликтов в студенческой группе. В период нахождения человека в студенческой группе конфликты неизбежны по причине противоречивости личности. Известные социологи Л. Г. Почебут и И.А. Мейжис утверждали: «Конфликт – это борьба, которой посвящены все силы и чувства. Он способен выявить в человеке самые худшие качества, о существовании которых он сам в себе даже не подозревал» [1, с.672].

Студенчество является неотъемлемой частью развития личности, оно осуществляется в процессе общения с окружающими. Очень часто студентам приходится отказываться от своих привычек и интересов, дабы подстроиться под коллектив. В противном случае велика вероятность возникновения конфликта, особенно если в группе оказывается два и более лидера. По мнению Рыбаковой М.М., формирование студенческого коллектива происходит медленно и нередко болезненно, поэтому необходимо создать благоприятную студенческую обстановку и желательно начать уже на первых курсах [2].

Теоретический обзор литературы по проблеме исследования конфликтов показал, что проблему конфликтных ситуаций в студенческой группе рассматрива-

ли многие психологи и социологи. Так, Ташина Т.М. рассматривала профилактику внутригрупповых конфликтов в студенческой среде; Кузьмина В.М. – межличностные студенческие конфликты; Рыжов Б.С. рассматривал особенности конфликтного поведения у студентов и т.д. Однако при этом проблема исследования студенческих конфликтов и стратегии поведения их в конфликте недостаточно изучена, в связи с чем нами было проведено исследование студентов 1 курса КГПУ им. В.П. Астафьева. В исследовании приняли участие 27 человек (студенты-логопеды). Для исследования нами были использованы методы: наблюдение, тест Томаса «Стратегия поведения в конфликтной ситуации».

В результате тестирования нами были получены следующие результаты. Как видно из диаграммы (рис. 1), самый высокий процентный показатель характеризует стратегию «компромисс» (39%), что указывает на то, что студенты во избежание обострения конфликта готовы идти друг другу на уступки. Порой данная стратегия является единственно правильной, ведь так все стороны смогут извлечь для себя определенную выгоду, вместо того, чтобы продолжать вести долгую борьбу. При этом психологи доказали, что «компромисс» является одной из благоприятных стратегий поведения в конфликте [3].

Стратегии поведения в конфликтной ситуации в студенческой группе КГПУ

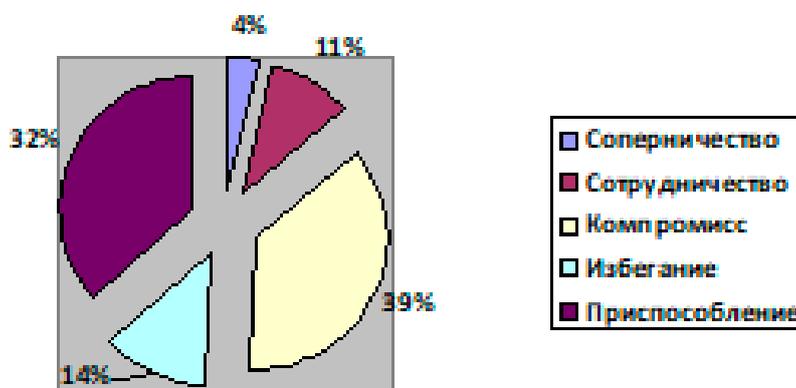


Рис. Стратегии поведения в конфликтной ситуации в студенческой группе

Другим преобладающим показателем является «приспособление» (32%). Как указывает Гришина Н.В., уступки могут служить позитивной моделью поведения для оппонента и нередко выступать решающим моментом в напряженной ситуации, однако в некоторых ситуациях они воспринимаются как демонстрация слабости и упадка сил, тем самым усложняя конфликтную ситуацию [3]. Полагаем, что для студентов данная стратегия означает позицию во избежание конфликта отказаться от своей точки зрения, приняв мнение оппонента, что указывает на то, что студенты не конфликтны, избегают прямых конфликтов, предпочитая отказаться от своих интересов ради благоприятного психологического климата в коллективе.

Менее выраженной стратегией в студенческой группе является «избегание». 14% опрошенных предпочитают игнорировать конфликтную ситуацию и ничего не предпринимать для решения проблемы.

Лишь 11% студентов отдадут предпочтение стратегии «сотрудничество», которое предполагает партнерское решение проблемы. Как показывает анализ литературы, «сотрудничество» – это единственный способ выхода из конфликтной ситуации, который позволяет достичь желаемого результата, при этом не нарушив отношения между членами группы.

4% опрошенных предпочитают «соперничество», и это свидетельствует о том, что данные члены группы не предрасположены к решению конфликта путем удовлетворения собственных интересов, чаще всего не считаясь с мнением окружающих.

В результате наблюдения было отмечено, что в целом в группе отношения «ровные», неконфликтные, что, вероятно, связано с тем, что подавляющее большинство студентов предпочитают решать свои разногласия мирно, прислушиваясь к мнению окружающих, что является оптимальной стратегией выхода из конфликта.

Библиографический список

1. Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология. СПб.: Питер, 2010. 672 с.
2. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М., 2000.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2003; Титкова Л.С. Внутригрупповая конфликтность студентов современных российских вузов и факторы, влияющие на нее (По материалам социологического исследования вузов Приморского края): дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04: Владивосток, 2004.
4. Иванова Н.Г. Профессиональное самосознание в контексте личностно-профессионального становления будущих психологов. Актуальные психолого-педагогические, философские, экономические и юридические проблемы современного российского общества: коллективная монография / Выпуск 2. Ульяновск: Зебра, 2017. С. 75–93.

ДИНАМИКА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ У ПАЦИЕНТОВ С НЕВРОТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ ПОД ВЛИЯНИЕМ ПСИХОТЕРАПИИ

DYNAMICS OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL PARAMETERS IN PATIENTS WITH NEUROTIC DISORDERS INFLUENCED BY PSYCHOTHERAPY

Т.А. Новосад

T.A. Novosad

*Научный руководитель Т.А. Кожевникова –
д-р мед. наук, проф. кафедры специальной психологии института
социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser T.A. Kozhevnikova –
prof., Department of Special Psychology, Institute of Social and Humanitarian
Technologies, KSPU V.P. Astafieva, Doctor med. sciences*

Психология, психофизиология, психотерапия, помощь, невротические расстройства, биопсихосоциальный подход.

Обсуждаются вопросы изучения психофизиологических параметров у пациентов с невротическими расстройствами. Рассматривается возможность коррекции психофизиологического статуса и улучшения динамики сверхмедленных потенциалов мозга под влиянием психотерапии.

Psychology, psychophysiology, psychotherapy, help, neurotic disorders, biopsychosocial approach.
The article discusses the issues of studying psychophysiological parameters in patients with neurotic disorders. The possibility of correcting the psychophysiological status and improving the dynamics of the brain's ultra-slow potentials, under the influence of psychotherapy, is considered.

Связанная со стрессами дисрегуляция психологических функций организма служит центральным механизмом развития риска нервно-психических заболеваний [1, с. 265; 2, с. 516]. Для изучения механизмов интеграции нейрофизиологических взаимодействий в психотерапевтической практике был разработан и реализован комплексный подход, включающий оценку состояния центральной нервной системы в ходе анализа динамики психотерапии.

В клинико-психологическом исследовании участвовали 64 пациента с невротическими расстройствами, средний возраст которых составил $39,8 \pm 4,3$ года (мужчин – 35, женщин – 29). Всем обследованным пациентам согласно классификации МКБ–10 [3, с.78] был выставлен диагноз «невротические, связанные со стрессом, и соматоформные расстройства» (F40 – F48).

В основу психотерапевтического воздействия легла методика «Гетеросуггестивная психомышечная релаксация с позитивной эмоциональной эмагинацией на выздоровление». ГСПМР проводилась курсами по 10 сеансов, длительно-

стью каждого 50 минут [4, с. 192; 5, с. 29]. Статистический анализ результатов проводили с использованием t – критерия Стьюдента. Различия между показателями считали достоверными при значении $P < 0,05$. С целью доказательства взаимосвязи процессов саногенеза и динамики омега-потенциала с психотерапией у пациентов проводился анализ записи омега-потенциала мозга до и после курса психотерапии. В соответствии с полученными результатами было установлено, что фоновые изменения величин омега-потенциала мозга пациентов, страдающих НР, значительно отличались от контрольных значений. Так, общий уровень омега-потенциала мозга был достоверно ($p < 0,01$) выше его показателей у здоровых лиц. Величина омега-потенциала правого полушария (ПП) ($p < 0,001$) превышала контрольные значения, в то время как параметры омега-потенциала левого полушария (ЛП) были ниже, чем в норме ($p < 0,01$). При этом отмечалась значимая межполушарная асимметрия, составившая у больных – $40,53 \pm 6,75$ мВ. В соответствии с полученными данными у пациентов с НР был выставлен III тип фоновой динамики омега-потенциала [7, с.124; 8, с.167], который характеризовался наличием выраженного преобладания омега-потенциала правого полушария над омега-потенциалом левого полушария.

Фоновая динамика омега-потенциала сочеталась у пациентов с НР с невозможностью адекватно воспринимать и регулировать свое состояние, аффективной неустойчивостью, функциональным нарушением процессов восприятия и переработки информации, снижением устойчивости организма к стрессам.

В результате анализа динамики омега-потенциала у пациентов с невротическими расстройствами после ГСПМР было обнаружено достоверное снижение суммарного омега-потенциала мозга ($p < 0,05$), с уменьшением омега-потенциала правого полушария ($p < 0,01$) и увеличением омега-потенциала мозга левого полушария мозга до контрольных значений ($p < 0,05$). Наиболее значимым в изменении омега-потенциала мозга у пациентов с НР явилось снижение омега-потенциала ПП. Если до терапии величина его превышала норму более чем, в два раза, то после эта разница практически нивелировалась.

Таким образом, стабилизация значений омега-потенциала и нивелирование межполушарной асимметрии в результате психотерапии свидетельствует о гармонизации у пациентов с невротическими процессами саморегуляции на уровне центрального обеспечения функционирования организма. Принимая во внимание все выше изложенное, можно утверждать, что получены доказательства саногенетической взаимосвязи сверхмедленных физиологических процессов головного мозга с его энергетическим метаболизмом у обследованных пациентов.

Список сокращений

1. ПП – правое полушарие мозга
2. ЛП – левое полушарие мозга
3. НР – невротическое расстройство
4. ГСПМР – гетеросуггестивная психомышечная релаксация с позитивной эмоциональной эмажинацией на выздоровление

Библиографический список

1. Александровский Ю.А. Предболезненные состояния и пограничные психические расстройства. М.: Литтерра, 2010. 439 с.
2. Верхотурова Н.Ю. Комплексная оценка эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Вестник Череповецкого государственного университета: научный журнал. Череповец, 2012. № 4 (43). Т. 2. С. 142–146.
3. Илюхина В.А., Матвеев Ю.К., Федорова М.А. Метод картирования функциональных состояний проекционных зон коры по показателям омега-потенциала в отведении от поверхности головы // Физиология человека. Т. 23. 1997. №6. С. 123–130.
4. Кожевников В.Н. Невротические и неврозоподобные расстройства (клинико-патодинамические, реабилитационные и превентивные аспекты): дис. ... д-ра мед. наук. Томск, 2006. С. 412.
5. Международная классификация болезней (10-й пересмотр): классификация психических и поведенческих расстройств; под ред. Нуллера Ю.Л., Циркина С.Ю. СПб.: АДИС. 1994. С. 301.
6. Семке В.Я., Семке А.В., Аксенов М.М. Здоровье личности и психотерапия: руководство для врачей, психологов и педагогов. Томск: Твердыня, 2002. С. 629.
7. 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.

К ВОПРОСУ ПСИХОКОРРЕКЦИИ НЕВРОТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ

TO THE QUESTION OF PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF NEUROTIC DISORDERS

Т.А. Новосад

T.A. Novosad

*Научный руководитель Т.А. Кожевникова –
д-р мед. наук, проф. кафедры специальной психологии института
социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser T.A. Kozhevnikova –
prof., Department of Special Psychology, Institute of Social and Humanitarian
Technologies, KSPU V.P. Astafieva, Doctor med. sciences*

Психология, психокоррекция, помощь, невротические расстройства, невроз, психоанализ, гештальт-терапия, экзистенциальный подход, нейро-лингвистическое программирование, когнитивно-бихевиоральная терапия.

Обсуждаются направления психокоррекции невротических расстройств и возможность их объединения в рамках современного интегративного подхода с целью комплексного воздействия на симптомы невротических расстройств и предотвращения рецидивов.

Psychology, psychological correction, help, neurotic disorders, neurosis, psychoanalysis, gestalt-therapy, existential approach, neuro-linguistic programming, cognitive-behavioral therapy.

The article discusses the directions of psychocorrection of neurotic disorders and the possibility of combining them in a modern integrative approach in order to have a comprehensive impact on the symptoms of neurotic disorders and prevent recurrence.

Согласно официальным данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), за последние 65 лет общее количество больных невротическими расстройствами возросло в 24 раза и достигает 20-25 случаев на 1000 человек, к 2020 году депрессии и неврозы, которые могут привести к потере трудоспособности, займут второе место после заболеваний сердечно-сосудистой системы, а к 2030 году выйдут на первое место [1].

Это обусловлено тем, что урбанизация, социальное, информационное, промышленное и экономическое развитие современного общества имеют обратную сторону – ускорение ритма жизни, социальное отчуждение, семейно-бытовую неустроенность, нестабильную занятость, ярко выраженное расслоение населения, усложняющиеся межличностные конфликты, экологическое неблагополучие.

Впервые понятие «невроз» введено в научную терминологию шотландцем У. Калленом в 1776 году. Неврозами он назвал заболевания, не имеющие определенного патолого-анатомического эквивалента.

З. Фрейд рассматривал «невроз» как состояние, провоцирующее различные отклонения в нормальном функционировании организма. «Невроз имеет своим

результатом и, по-видимому, намерением вытеснить человека из реальной жизни, отчуждение от действительности».

И. П. Павлов под «неврозами» понимает длительные, продолжающиеся недели, месяцы и даже годы отклонения от нормальной высшей нервной деятельности. Эти отклонения он рассматривает с позиции перенапряжения раздражительного или тормозного процесса и перенапряжения подвижности этих процессов, столкновения возбуждения и торможения – их сшибки. При наличии этих условий, на его взгляд, нарушается нормальная высшая нервная деятельность, происходят ее срывы.

Одно из наиболее распространенных на сегодняшний день в теории и практике отечественной психиатрии и клинической психологии пониманий невроза и невротических расстройств восходит к определению Б. Д. Карвасарского: «невроз» – психогенное, как правило, конфликтогенное, нервно-психическое расстройство, заболевание личности, возникающее в результате нарушения особо значимых жизненных отношений человека и проявляющееся в специфических клинических феноменах при отсутствии психотических явлений.

В рамках современного подхода к терапии невротических состояний и расстройств чаще всего применяется комплексное психотерапевтическое лечение, состоящее из психологической интервенции и фармакотерапии, образуется связка «пациент-психиатр-психолог». Динамика течения заболевания и лечения имеет индивидуальную направленность в зависимости от качественных характеристик индивидуальных ресурсов личности.

Рассмотрим возможности нескольких психокоррекционных направлений.

В рамках психоанализа и психоаналитической терапии Р. Клузман (2004) особое внимание уделяет бессознательным конфликтам и соответствующим им переживаниям. Путём эмоционального проживания вытесненных событий купируются клинические проявления невротических реакций.

При гештальт-терапии невротических расстройств считается, что к неврозу может привести блокировка незавершенных гештальтов.

В экзистенциальном подходе, по мнению И. Ялома (2000), – стремлению к наслаждениям или власти (при фрустрации которых возникают невротические симптомы) противопоставляются индивидуальная свобода, духовность и ответственность. Основой излечения становится формирование осмысленного стремления к «сверхсмыслу».

В нейролингвистическом программировании М. Хол (2017) и Б. Боденхамер (2017) используют принцип обучения пациента новым паттернам поведения. Некоторые техники, например, «коллапс якорей» и «быстрое лечение фобий» предполагают создание новых условных рефлексов взамен дезадаптивных, актуализируя при этом внутренние ресурсы индивида, задействуя память, коппинг-стратегии, используемые пациентом ранее, но при иных обстоятельствах десенсибилизацию глаз и создание новых ассоциативных взаимосвязей. Принцип лингвистической относительности, лежащий в основе понятия «карта мира», позволяет пациенту переосознать собственные когнитивные установки, приводящие к нежелаемому результату.

В.Н. Кожевников и Т.А. Кожевникова [2, 3], основываясь на принципах когнитивно-бихевиоральной терапии, ментального тренинга, имаготерапии, разработали методику «Гетеросуггестивная психомышечная релаксация (ГСПМР) с позитивной эмоциональной имагинацией на выздоровление», в которой совмещен этап когнитивного (рационального) воздействия на личность в состоянии бодрствования с этапом гетеросуггестивного воздействия, в котором формируется состояние измененного сознания, мышечной и ментальной релаксации, внушения и осуществляются эффекты научения, имагинации и подкрепления. Особенностью методики является ориентация на позитивное развитие личности через воздействие на базовые механизмы клинической динамики (эмоционально-физиологический, познавательный, поведенческий).

Рассмотрев возможности нескольких направлений психокоррекционной работы с неврозами, можно сказать, что в рамках современного интегративного подхода к психотерапии невротических расстройств с целью комплексного воздействия на симптомы заболевания и предотвращение рецидивов наиболее целесообразным выглядит объединение нескольких подходов психокоррекции.

Библиографический список

1. Карвасарский Б.Д. Неврозы // Медицина. 1990. С. 576.
2. Кожевников В.Н. Невротические и неврозоподобные расстройства (клинико-патодинамические, реабилитационные и превентивные аспекты): дис. ... д-ра мед. наук // Томск. 2006. С. 412.
3. Кожевникова Т.А., Семке В.Я., Кожевников В.Н., Ветлугина Т.П. Невротические и неврозоподобные расстройства (психонейроиммунные механизмы, принципы психотерапии): монография. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2010. С. 368.

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПЕРВОКУРСНИКОВ КГПУ им. В. П. АСТАФЬЕВА

THE STUDY OF THE LEVEL OF ANXIETY IN FRESHMEN KSPU THEM. V.P. ASTAFIEVA

Д. В. Петрожитская

D.V. Petrozhitskaia

*Научный руководитель Н.Г. Иванова –
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В. П. Астафьева*
*Scientific adviser N.G. Ivanova –
candidate of psychological Sciences, associate Professor of special psychology,
Institute of social and humanitarian technologies, KSPU. V. P. Astafiev*

Тревожность, первокурсник, личность, студент.

Представлен теоретический обзор по проблеме изучения тревожности. Проведено эмпирическое исследование тревожности у первокурсников КГПУ.

Anxiety, freshman, personality, student.

A theoretical review on the problem of studying anxiety is presented. An empirical study of anxiety was conducted in first-year students of KSPU.

Тревожность является, пожалуй, одной из самых распространенных проблем, рассматриваемых как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Так, проблемой изучения тревожности занимались З. Фрейд, К. Шнайдер, Ю. В. Щербатых, Р.С. Немов и др.

По определению Р. С. Немова, тревожность трактуется как постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека, приходящее в состояние повышенного беспокойства, возникновения страха и тревоги в специфических ситуациях [1].

В научной литературе существует множество определений тревожности. Под тревожностью в психологии понимается состояние беспокойства в ситуации повышенной эмоциональной нагрузки, интеллектуальной и другой; тревожность рассматривается как свойство темперамента, характеризующееся слабостью нервных процессов; как склонность человека к частым переживаниям тревоги [2].

На психологическом уровне тревожность ощущается как напряжение, озабоченность, беспокойство и нервозность и переживается в виде чувств неопределенности, беспомощности, бессилия, незащищенности и др.

На физиологическом уровне реакций тревожность проявляется в усилении сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, повышении артериального давления, возрастании общей возбудимости, снижении порогов чувствительности. Возникает ситуация, когда ранее нейтральные стимулы в новой ситуации приобретают отрицательную эмоциональную окраску.

Мы установили, что тревожность свойственна всем без исключения. Как взрослым, так и детям знакомо данное чувство. В результате написания статьи нами было решено в качестве испытуемых выбрать студенческую группу, поскольку в силу возраста и ситуации студентам также свойственна тревожность, что мы и попытались доказать и обосновать в данной публикации.

Теоретический обзор литературы по проблеме изучения тревожности показал, что высокий уровень тревожности, так же, как и чрезмерно низкий, может отражать неблагополучие студента, негативно сказываться на его личностном развитии, а также отрицательно влиять на его успешность в учебной деятельности. Это связано с тем, что в процессе обучения студенты постоянно сталкиваются с различными трудностями и испытывают интеллектуальные, эмоциональные, информационные нагрузки. Как показывает анализ литературы, роль тревожности высока при овладении студентом новой деятельностью и др. В других же случаях, наоборот, тревожность может мобилизовать студента, помочь ему ответственно подойти к решению каких-либо задач и т.д.

Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности студента и просто человека. У каждого человека существует свой оптимальный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. Оценка человека своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности.

Так, например, высокотревожные студенты склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и способны реагировать весьма напряженно на все жизненные ситуации. Кроме этого, высокий уровень тревожности может свидетельствовать о низком уровне самооценки, что, в свою очередь, может негативно сказаться на их успеваемости и статусном положении в группе.

Для выявления уровня тревожности в студенческой группе нами было проведено исследование на базе Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. В качестве респондентов были выбраны студенты 1 курса (20 человек). Все студенты института социально-гуманитарных технологий, направление «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Специальная психология в образовательной и медицинской практике». Обследование проходило в апреле 2019 г.

Для обследования нами были использованы методики: «Шкала реактивной и личностной тревожности» Спилбергера-Ханина, «Шкала тревоги» Бека и «Личностная шкала проявления тревоги» (Дж.Тейлор, адаптация В. Г. Норакидзе).

По методике Спилбергера-Ханина по показателю ситуативной тревожности нами были получены следующие результаты: высокий уровень ситуативной тревожности характерен для 50% (10 человек) опрошенных, умеренный – для 40% (8 человек), низкий – для 10% (2 человека). Данные показатели указывают на то, что половине опрашиваемых студентов свойственна ситуативная тревожность.

По методике Спилбергера-Ханина высокий уровень личностной тревожности выявлен у 65% (13 человек) респондентов, в ответах 35% (7 человек) опрошиваемых – умеренный уровень личностной тревожности. Более половины студентов имеют высокий уровень личностной тревожности, проявляющейся в необоснованном беспокойстве.

По методике Бека нормальную степень тревожности имеют 10% (2 человека) опрошенных, 5% (1 человек) – легкую степень тревожности, среднюю имеют 40% (8 человек), а высокая степень тревожности выражена у 45% (9 человек) опрошенных.

По методике «Личностная шкала проявления тревоги» (Дж.Тейлор, адаптация Т.А.Немчинова) результаты по шкале лжи у всех респондентов находятся в пределах нормы. В ответах у 35% (7 человек) испытуемых средний уровень тревожности с тенденцией к низкому, у 30% (6 человек) имеют средний уровень с тенденцией к высокому, у 35% (7 человек) имеются высокий уровень тревожности. Показатели распределились равномерно по всем уровням тревожности, обозначенным в тесте.

Таким образом, в результате проведенного исследования мы выявили, что в целом у студентов-первокурсников преобладает высокий и средний уровень тревожности, что, вероятно, можно объяснить наличием личностной тревожности и приближением экзаменационной сессии.

Библиографический список

1. Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. 4-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. 640 с.
2. Демидова Л.И., Кашник О.И., Брызгалина А.А. Тревожность студентов вуза и их успешность в учебной деятельности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXXV междунар. науч.-практ. конф. № 12(35). Часть II. Новосибирск: СибАК, 2013.
3. Иванова Н.Г. Исследование личностно-профессионального становления личности специалиста – будущего психолога. Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики: коллективная монография / под ред. И.В. Андулян. Уфа: Аэтерна, 2015. С. 133–149.

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТРЕССА В СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL STRESS IN THE WORKPLACE OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS

С.С. Полтарыхин

S.S. Poltarykhin

*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*

Стресс, сотрудник правоохранительных органов, служебная деятельность, профессиональный стресс, адаптация.

Аргументирована специфика служебной деятельности в системе правоохранительных органов как основы явления психологического стресса в трудовых отношениях государственных служащих. Рассмотрена необходимость адаптации к профессиональному стрессу.

Stress, law enforcement official, official activity, professional stress, adaptation.

The article presents the argumentation of the specificity of official activity in the system of law enforcement agencies as the basis of the phenomenon of psychological stress in the labor relations of civil servants. Considered the need to adapt to work-related stress.

Профессиональная деятельность сотрудников силовых ведомств играет особую социальную роль в системе отношений общества и государства. Служба в правоохранительных органах проходит в особых условиях, связана с выполнением служебного долга, обостряет чувство ответственности, предъявляет повышенные требования к морально-деловым качествам и личности в целом. Решая задачи и реализуя цели трудовой деятельности, сотрудник правоохранительных органов неизбежно сталкивается со «стресс-факторами», которые могут вызывать изменения в организации его психики и поведении, что напрямую способствует социально-психологической дезадаптации. Не свойственные человеку экстремальные ситуации, связанные с риском, различные эмоциональные состояния негативного характера являются предпосылками психологического стресса.

Для успешного развития основных институтов государственной власти, общественно-политического и социально-экономического строя в современном обществе государство нуждается в высококвалифицированных служащих, которые умеют противостоять дезорганизующему воздействию профессионального

стресса на психику человека. От профессиональной адаптации к психологическому стрессу зависит полноценная трудовая деятельность государственных служащих, их здоровье и, как следствие, стабильное функционирование уполномоченных государственных органов.

Настоящую проблему рационально рассматривать с понятия стресса и экстремальности трудовой деятельности.

Авторы М.А. Одинцова и Н.Л. Захарова в отечественной психологии под стрессом рассматривают комплекс состояний, возникающих как ответная реакция организма при воздействии экстремальных факторов – стрессоров. Авторы указывают, что стрессором является раздражитель, которую человек воспринимает как угрожающую ситуацию, опасный фактор. Психологический стресс как особая совокупность психических состояний является своеобразной формой реакции на чрезвычайный раздражитель, сила которой зависит от специфики отражения человеком экстремального фактора или ситуации. [1]

К экстремальной относится такая обстановка профессиональной деятельности, при которой содержание, условие и иные объективные обстоятельства деятельности характеризуются чрезмерными для индивидуальных возможностей сотрудников психологическими и физическими нагрузками, такими, как наличие реальной угрозы здоровью сотрудников; применение против сотрудников оружия или иных средств (приемов) поражающего воздействия; участие сотрудников в мероприятиях по ликвидации последствий чрезвычайных событий и обстоятельств. [2]

Профессию сотрудников силовых структур Г.Ю. Иконникова, Я.С. Куриленко относят к числу сложнейших профессий по своим экстремальным условиям деятельности, профессиональные стрессогенные факторы которой способны приводить к развитию различных расстройств – от невротических до психосоматических. Результат их исследования подтверждает, что частое пребывание в опасных и угрожающих жизни ситуациях требует от сотрудников силовых структур умения владеть собой, быстро принимать необходимые решения для эффективного выполнения поставленных задач. [3]

В коллективной монографии А.Ю. Нагорнова, М.Л. Солдатенкова, О.А. Комиссарова и др. Е.Г. Черникова рассматривает стрессоустойчивость как качества, черты, свойства, анализируемые с функциональных позиций, как характеристики, влияющие на успешность и продуктивность деятельности. Выделяют два основных типа стилей реагирования человека на ситуации: защитный (реакция психологической защиты, крайней точкой которой оказывается дезадаптация) и конструктивный (реакция активности, направленной на разрешение проблемы, копинг-стратегия). [4]

Изучение адаптационных процессов связано с представлениями об эмоциональном напряжении и стрессе, что служит основанием для определения стресса как неспецифической реакции организма на предъявляемые ему требования и рассмотрение его как общего адаптационного синдрома. [5]

Как показывает практика, условия профессиональной служебной деятельности сотрудников правоохранительных органов являются причиной психологического стресса, который отрицательно влияет на структуру личности. Работники силовых ведомств постоянно нуждаются в новых дифференцированных навыках адаптации к психологическому стрессу в соответствии с меняющимися социально-трудовыми условиями служебной деятельности. Умение правильно применять психологические защитные механизмы, нейтрализовать воздействие отрицательных аффективных состояний, формировать позитивные жизненные установки снижает риск психосоматических расстройств и сохраняет целостность личности в процессе жизнедеятельности.

Библиографический список

1. Одинцова М.А., Захарова Н.Л. Психология стресса: учебник и практикум для академического бакалавриата: для студентов по гуманитарным направлениям. М.: Юрайт, 2017. 299 с.
2. Одинцова М.А., Самаль Е.В. Психология экстремальных ситуаций: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2018. 303 с.
3. Иконникова Г.Ю., Куриленко Я.С. Личностная адаптация к стрессогенным факторам сотрудников силовых структур // В сборнике: Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: материалы VI Всероссийской научно-практической (заочной) конференции. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. 2016. С. 345-348.
4. Черникова Е.Г. Развитие стрессоустойчивости сотрудников правоохранительных органов // Психология и педагогика кризисов саморазвития личности. Нагорнова А.Ю., Солдатенкова М.Л., Комиссарова О.А. и др.: коллективная монография. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2018. С. 44-55.
5. Психология стресса: учебное пособие / Авт.-сост. Т.И. Куликова. Изд-во: Имидж Принт, 2014. 133 с.

К ПРОБЛЕМЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

TO THE PROBLEM OF STRESS RESISTANCE IN PROFESSIONAL ACTIVITIES OF TEACHERS

Н.А. Роголо

N.A. Rogilo

*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*

Стресс, стрессоустойчивость, педагог, факторы стресса, развитие стрессоустойчивости.

Рассмотрено место стресса и значение стрессоустойчивости в профессиональной деятельности педагога. Представлены определения понятий «стресс» и «стрессоустойчивость», определены типы стрессоустойчивости личности.

Stress, stress resistance, teacher, stress factors, directions of development of stress resistance.

The article considers the place of stress and the importance of stress resistance in the professional activity of the teacher. Definitions of concepts „stress“ and „stress resistance“ are presented, types of stress resistance of the personality are defined.

Профессиональная деятельность педагогов является в настоящее время одной из наиболее стрессогенных. Проявление стресса здесь обусловлено многими факторами. Во-первых, сильным эмоциональным и социальным напряжением, связанным с необходимостью выстраивания различных моделей поведения с учениками, их родителями и коллегами (данные отношения могут порождать различные негативные явления, такие, как конфликты в коллективе, неуважение со стороны учеников и их родителей, необоснованная критика начальника и др.). Во-вторых, с информационными перегрузками, необходимостью перманентного повышения своих профессиональных знаний.

Низкая стрессоустойчивость создает барьеры для эффективной деятельности, снижает коммуникативную активность, влияет на физическое и психическое здоровье и, в целом, на общее состояние педагога.

Таким образом, исходя из вышесказанного, весьма важным вопросом является проблема изучения стрессоустойчивости педагогического персонала.

Рассматривая данную проблему, в первую очередь считаем целесообразным представить основные, в рамках настоящей работы понятия «стресс» и «стрессоустойчивость».

С точки зрения таких авторов, как М.Г. Подопригора и А.Д. Тытарь, Я.В. Бардецкая и др., стресс – это «общий термин, применимый ко всем испытываемым индивидами формам давления. Несмотря на существование многочисленных определений и разногласий по поводу содержания данного термина, можно считать, что стресс – динамичное состояние, обусловленное наличием трудностей или препятствий, осложняющих достижение желаемых результатов. [1] Демонстрацией стресса являются физиологические, психологические и поведенческие реакции, вызванные первичной познавательной оценкой ситуации» [2].

Однако, как отмечает В.А. Бодров, в настоящее время в современной науке нет четкого осмысления сущности такого понятия, как «стрессоустойчивость», большинство авторов в качестве его синонима употребляют термин «эмоциональная устойчивость», механизмы и содержание которой изучены лучше [3].

По нашему мнению, наиболее точное определение стрессоустойчивости дано в статье «И море по колено: как повысить стрессоустойчивость», в которой данное понятие трактуется как «способность организма к быстрой адаптации путём естественного восстановления и регулирования внутренних резервов, умение останавливать негативную реакцию на стресс, сохранение спокойствия в критические моменты» [4].

Рассматривая проблему стрессоустойчивости в аспекте педагогической деятельности, следует отметить, что для педагога данная проблема представляет собой возможность сохранения эффективности профессиональной деятельности в условиях чрезвычайно высокой эмоциональной, социальной и информационной нагрузки. Снижение стрессоустойчивости влечет за собой увеличение влияния на педагога стрессовых факторов, которые могут носить когнитивный, эмоциональный или поведенческий характер.

В качестве когнитивных последствий снижения стрессоустойчивости могут проявляться снижение объема и концентрации внимания, ухудшение памяти, нарушение мышления, ослабление объективности оценки реальности, критики;

Эмоциональные последствия могут быть связаны с обострением разнообразных видов напряжения, человек испытывает чувство усталости, тревогу, углубляются имеющиеся личностные проблемы, повышается чувствительность, усиливаются склонность к самозащите и враждебность к окружающим, самооценка резко падает, формируется чувство личной неполноценности.

Последствия в области организации поведения человека проявляются в том, что заинтересованность результатами своего труда у педагога с ослабленной стрессоустойчивостью сильно ослабевает, снижается уровень энергетического контроля поведения, смещаются границы ответственности [5, 6].

Все это, безусловно, самым отрицательным образом сказывается не только на личности педагога, но и на его профессиональном уровне и вполне может привести к профессиональной непригодности. Следовательно, руководству любой образовательной организации очень важно уделять внимание психологическому состоянию своих работников, работать над повышением уровня их стрессоустойчивости, стараясь не допускать их эмоционального, социального и информационного перенапряжения.

Библиографический список

1. 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.
2. Подопригора М.Г., Тытарь А.Д. Теория организации и организационное поведение: учебное пособие для магистрантов Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2014. 264 с.
3. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: Пер Сэ, 2006. 528 с.
4. И море по колено: как повысить стрессоустойчивость [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://wikiw.life/zdorove/polezno/stressoustojchivost.html>. Дата обращения 13.03.2019.
5. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. СПб.: Прайм-Еврознак, 2016. 479 с.
6. Bardetskaya YA.V., Shilov S.N., Savchenkov YU.I. Temperament as a factor determining the adaptive capability and health reserve in children and adults. The Journal of Autism and Other Developmental Disorders: Current Research and Practice. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. № 1 [1]. P. 19-29.

ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

ANXIETY AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Ю.В. Суринкова

Yu.V. Surinkova

*Научный руководитель Н.Ю. Верхотурова –
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В. П. Астафьева
Scientific adviser N.U. Verkhoturova –
Associate Professor, Candidate of Psychology at the Department of Special
Psychology, Institute of Social Humanitarian Technologies,
KSPU behalf of V. P. Astafiev*

Эмоциональная сфера, тревожность, тревога, беспокойство, страх.

Представлен теоретический анализ проблемы изучения тревожности в психолого-педагогических исследованиях. Рассматриваются подходы к пониманию сущности тревожности и её проявлений.

Emotional sphere, anxiety, anxiety, anxiety, fear.

The article presents a theoretical analysis of the problem of studying anxiety in psychological and pedagogical studies. Approaches to understanding the nature of anxiety and its manifestations are considered.

Проблема тревожности занимает особое место в современном научном знании. Ей посвящено значительное количество исследований в психологии, педагогике, психофизиологии, социологии. Данной проблемой занимались многие отечественные и зарубежные ученые: В.М. Астапов (2001), Л.И. Божович (1972), А.И. Захаров (1986), К. Изард (1980), Н.Д. Левитов (1969) и др.

Согласно современным исследованиям, тревожность – это индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения.

В современной психологии проблема тревожности является одной из актуальных. Усложняющиеся задачи, выдвигаемые в ходе общественного развития, и связанные с ними эмоциональные и физические перегрузки, последствия информационного взрыва, обострение социальных проблем приводят к повышению влияния стрессового фактора на человеческую жизнь. Поэтому феномен тревожности становится одним из объектов пристального внимания учёных.

Сегодня многочисленные авторы «вкладывают» различный смысл в объяснение феномена тревожности. Многозначность в его понимании связана с раз-

личием научной методологии разных направлений психологии. В динамически ориентированной бихевиориальной психологии, а также психологии исследования эмоционально-волевых состояний предпочитают говорить о «тревоге». При этом ее объясняют в двух значениях: как психическую реакцию и как психическое состояние.

В работах Ф.Б. Березина (1976) и Р. Мэя (1950) термин используется для описания эмоционального состояния, которое характеризуется субъективными ощущениями напряжения, ожидания неблагоприятного развития событий. Возникает это состояние в ситуации неопределенной опасности: ожидания негативной оценки или агрессивной реакции, восприятия отрицательного к себе отношения или угрозы своему достоинству. Оно часто обусловлено неосознаваемым источником опасности.

В личностно ориентированной психологии фрейдизма, когнитивной психологии используется преимущественно термин «тревожность». При этом она понимается как черта, свойство личности, характеризующееся относительно устойчивой склонностью человека воспринимать угрозу своему «Я» в различных ситуациях и реагировать на них возникновением состояния тревоги, последовательности аффективных, когнитивных и поведенческих реакций.

Авторы, придерживающиеся структурной модели в психологии, понимают тревожность как многомерное явление, состоящие из нескольких независимых элементов. Таким образом, восприятие угрозы порождает эмоциональное состояние тревоги, имеющее определенные проявления в когнитивной сфере и на физиологическом уровне. Состояние тревоги опосредуется свойством личности, отвечающим за индивидуальную предрасположенность к тревоге. Это свойство называется «тревожностью».

Согласно теории дифференциальных эмоций К. Изарда (1980) страх представляет собой фундаментальную эмоцию, а тревога считается вторичной и формируется на основе страха, который, комбинируясь с другими базовыми эмоциями (страдание, гнев, вина, стыд, интерес), образует более сложные эмоциональные комплексы с общим названием «тревожность». О тревоге как сложном эмоциональном явлении, которое развилось на основе страха, говорят Н.Д. Левитов (1969), И. Сарасон (1975).

В ряде исследований феномен тревожности рассматривают с других позиций. Так, например, В.С. Мерлин (1973) рассматривал тревожность как свойство темперамента, определяющее динамику деятельности, ее количественные показатели. Тревожность, по мнению В.С. Мерлина, проявляется в ситуациях, которые либо создают угрозу или опасность, либо невозможность удовлетворения мотивов (потребностей). При удовлетворении потребности тревожность исчезает.

В психологической литературе имеется ряд исследований, посвященных психологическим и физиологическим проявлениям тревожности.

Психологические проявления: эмоциональные. В работах Р. Кэттелла (1972), Л.Н. Собчик (1985), Ч. Спилбергера (1980), Х. Хекхаузена (1986) отмечается, что люди с высокими показателями тревожности характеризуются возбудимостью, вы-

сокой эмоциональностью, стремлением избегать неудач и неуверенностью в отношении новых видов деятельности. Они чрезвычайно чувствительны и впечатлительны, причем чаще в отношении предстоящих событий. Переживания тревожных людей включают состояния напряжения, озабоченности, беспокойства, предчувствие личной угрозы, чувство некомпетентности и недовольства собой.

Психологические проявления: поведенческие. Б.И. Кочубей и Е.В. Новикова (1988), В.М. Минаева (2000), А.М. Прихожан (1987) указывают на то, что поведение тревожного человека может изменяться от состояния полного оцепенения или хаотических движений до осознанного целенаправленного поведения. В поведенческом плане тревожность проявляется в дезорганизации деятельности и снижении ее продуктивности, особенно это заметно в учебной деятельности.

Физиологические проявления. В исследованиях В.А. Ананьева (1988), Р. Кэттелла (1972), В.С. Мерлина (1973) обнаружено, что тревожность проявляется в виде активации вегетативной нервной системы. Важными индикаторами тревожного состояния авторы называют: увеличение частоты сердечных сокращений, дыхания, артериального давления и мышечного напряжения, повышение скорости обменных процессов.

Таким образом, тревожность представляет собой устойчивое психологическое образование, проявляющееся на всех уровнях активности человека и оказывающее значительное влияние на его поведение, результаты деятельности и становление личности.

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. 2012. № 1. С. 94–99.
2. Верхотурова Н.Ю. К проблеме определения структуры и механизмов эмоционального реагирования // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. 2012. № 5. С. 150–154.
3. Дмитриев А.А., Верхотурова Н.Ю. К проблеме управления эмоциональным реагированием учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Вестник российского университета дружбы народов: научный журнал. Серия Психология и педагогика. 2013. № 1. С. 124–129.
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.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБРОСОВ Денис Андреевич – магистрант 1 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: abrosovd@mail.ru

АКУЛИЧ Ирина Сергеевна – аспирант 1 года обучения кафедры специальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: e-mail:lra30115@yandex.ru

АРТАМОНОВА Надежда Александровна – магистрант I курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: na.nadyart@mail.ru

АРХИПОВА Татьяна Григорьевна – магистрант I курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: TGarhipova@yandex.ru

АТАВИНА Анна Викторовна – магистрант 1 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nura1705@mail.ru

БИРЮКОВА Мария Валерьевна – магистрант 1 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: marirash@mail.ru

БУКСМАН Ольга Валерьевна – магистрант I курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kafedra.spetsial@mail.ru

ВАХРУШЕВА Мария Константиновна – магистрант 3 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nice.vahrusheva@inbox.ru

ГЕЙНЦ Евгения Олеговна – студентка 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Zhenya.geits@mail.ru

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

ГРИГОРЬЕВА Елена Анатольевна – магистрант 1 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: grigoreva_ea78@mail.ru

ГУВА Лариса Александровна – студентка 2 курса Института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: guva2000@mail.ru

ДЕМЬЯНОВИЧ Никита Валерьевич – аспирант III курса кафедры педагогики и психологии детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail:5808558085@mail.ru

ЕЛЬКИНА Наталья Петровна – магистрант I курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: elkina-natalya@inbox.ru

ЕСАВКИНА Елена Николаевна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail:hbrhcdbrh@bk.ru

ЖАРОВА Анастасия Владимировна – аспирант 1 года обучения кафедры специальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: zharova.nastya92@mail.ru

ЗАСИМОВА Ксения Григорьевна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: misscherie_k@bk.ru

КАРПЕНКО Екатерина Валерьевна – магистрант I курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: cat.kras@gmail.com

КЛИМЧУК Анастасия Александровна – магистрант I курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: mila1010.91@mail.ru

КУРЯТНИКОВА Елизавета Викторовна – магистрант 3 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Kyraytnikovaliza@mail.ru

ЛИСОВА Надежда Александровна – аспирант 4 года обучения кафедры специальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nadia.krs@yandex.ru

ЛУЗИНА Оксана Николаевна – магистрант 3 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Luzinaok@yandex.ru

МАХОВА Зинаида Васильевна – магистрант 1 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ida88@list.ru

МОИСЕЕВА Мария Павловна – магистрант 1 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: 2723473@mail.ru

МУРАТОВА Виктория Владиславовна – студент 1 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vikulya.muratova.98@mail.ru

НОВОСАД Татьяна Алексеевна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: novtal@rambler.ru

НОВОСАД Татьяна Яновна – студентка 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tatyana.novosad.99@mail.ru

Оглы Кристина Александровна – студентка 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kristina_oglu0602@mail.ru

ПЕРЬКОВА Галина Александровна – магистрант 1 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: perkova-galina@mail.ru

ПЕТРОЖИТСКАЯ Дарья Вячеславовна – студентка 1 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: dpetrozhitskaya@mail.ru

ПОЛТАРЫХИН Сергей Сергеевич – магистрант 1 курса института социально-гуманитарных

технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Ol.oliwia@yandex.ru

ПОПОВ Максим Викторович – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: circam@mail.ru

ПОРУБОВА Алина Ивановна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: alinaporubova@gmail.com

РАУФОВ Сарвар Саидович – аспирант 3 года обучения кафедры специальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: raufov.sarwar2016@yandex.ru

РОГИЛО Наталья Андреевна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: gorevaya.n@mail.ru

СЕРЖАНТОВА Татьяна Александровна – магистрант 3 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tana-s77@mail.ru

СОКОЛЬСКАЯ Татьяна Ивановна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tat-so@mail.ru

СУРИНKOVA Юлия Валерьевна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ysurinkova@mail.ru

ТЕЛЕВАТАЯ Елена Романовна – студентка 3 курса Института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: elenatelevataya27123@mail.ru

ТУРАНОВА Татьяна Александровна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: turanova-tatyana@yandex.ru

УЛЬЯНИЦКАЯ Кира Васильевна – магистрант 1 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kira2373@mail.ru

УСКОВА Анастасия Николаевна – магистрант II курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: Uskovanas1994@yandex.ru

ХАРИСОВА Людмила Александровна – магистрант I курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: aban69@yandex.ru

ХМЕЛЬНИЦКАЯ Алина Вадимовна – студентка 1 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: hmelnitskaya.99@mail.ru

ЧУБКОВА Анастасия Леонидовна – магистрант I курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: solnechniy_zaychik@yahoo.com

ЧУЧВАРА Ольга Владимировна – магистрант II курса института социально-гуманитарных

технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: fomkinapr@mail.ru

ШАДРИНА Анастасия Юрьевна – магистрант I курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: anastasia_sharaeva@mail.ru

ШТУМПФ Оксана Станиславовна – студентка 2 курса Института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: oksana.schtumpf@yandex.ru

ШУМСКАЯ Олеся Александровна – студентка 3 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: shumskaya_2018@bk.ru

ЮРКОВ Андрей Сергеевич – магистрант I курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: yurandser@mail.ru

Молодежь и наука XXI века

XX Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

ПСИХОЛОГИЯ ОСОБЫХ СОСТОЯНИЙ:
ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

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

Красноярск, 24 апреля 2019 г.

Электронное издание

Редактор *Н.А. Агафонова*
Корректор *А.П. Малахова*
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 24.06.19.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 20,0