

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**

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

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

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

Красноярск, 15 мая 2020 г.

*Электронное издание*

КРАСНОЯРСК  
2020

ББК 74.00  
П 863

**Редакционная коллегия:**

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

**П 863 Психология особых состояний: от теории к практике:** Материалы III Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Красноярск, 15 мая 2020 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Н.А. Лисова; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2020. – 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 978-5-00102-449-1

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

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

ББК 74.00

ISBN 978-5-00102-449-1  
(XXI Международный форум  
студентов, аспирантов и молодых ученых  
«Молодежь и наука XXI века»)

© Красноярский государственный  
педагогический университет  
им. В.П. Астафьева, 2020

# СОДЕРЖАНИЕ

## Раздел 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<b>Григорьева Е.А.</b> К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ УСПЕШНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ .....	5
<b>Демко О.В.</b> К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА .....	8
<b>Демченко О.С.</b> КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ.....	11
<b>Дмитриева Е.И.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	14
<b>Ипатова В.В.</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР МЕТОДОВ КОРРЕКЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	17
<b>Климчук А.А.</b> ЭФФЕКТИВНОСТЬ МОДЕЛИ КОГНИТИВНОЙ РЕСТРУКТУРИЗАЦИИ АВС КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ .....	19
<b>Сырвачева Д.А.</b> К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	21
<b>Терских К.Н.</b> К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ .....	24
<b>Чубкова А.Л.</b> ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА.....	27

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

<b>Атавина А.В.</b> К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ.....	29
<b>Бронникова Т.В.</b> К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПСИХИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ.....	32
<b>Елькина Н.П.</b> ВИРТУАЛЬНЫЙ МИР КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКА С ДЦП.....	35
<b>Жарова А.В.</b> К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПСИХИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС.....	37

<b>Котикова И.С.</b> ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ПСИХИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ НА ПРОЦЕСС АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	40
--	----

<b>Моисеева М.П.</b> РОЛЬ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ОБРАЗОВАНИИ И РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА .....	43
--	----

### Раздел 3.

## ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА, АДАПТАЦИИ И ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ

<b>Иващенко И.В.</b> К ПРОБЛЕМЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ .....	45
---	----

<b>Карпенко Е.В.</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КРИЗИС – ОБЩИЕ ПОНЯТИЯ И РЕСУРСЫ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ .....	48
---	----

<b>Максимова Л.С.</b> РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ КАК БАЗОВОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФИЛАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТРЕССА ВО ВСЕХ СФЕРАХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	51
--	----

<b>Малицкая Ю.М.</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ .....	53
---	----

<b>Пацера И.Н.</b> ДИАГНОСТИКА, ПСИХОПРОФИЛАКТИКА И ПСИХОКОРРЕКЦИЯ НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ СОСТОЯНИЙ У СОТРУДНИКОВ ПРЕДПРИЯТИЙ.....	56
---	----

<b>Полтарыхин С.С.</b> ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДЕФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ НА ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЕ В СИСТЕМЕ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ СТРУКТУР .....	59
--	----

<b>Размахнина Д.В.</b> К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИКУМЕ .....	62
---	----

<b>Рауфов С.С.</b> ВЛИЯНИЕ КЛИМАТОГЕОГРАФИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРОЖИВАНИЯ НА ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ .....	64
---	----

<b>Родоманская Е.И.</b> ЭМПАТИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	67
---	----

<b>Ульяницкая К.В.</b> К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕСТВЕ .....	69
---	----

<b>Хусаинов Т.А.</b> ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ БЫВШИХ ЗАКЛЮЧЕННЫХ К УСЛОВИЯМ ПРЕБЫВАНИЯ НА СВОБОДЕ .....	71
--	----

<b>Юрков А.С.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У СПОРТСМЕНОВ 15–16 ЛЕТ В САННЫХ ВИДАХ СПОРТА.....	73
---	----

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....	76
---------------------------	----

# Раздел 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

---

## К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ УСПЕШНОЙ 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  
КГПУ им. В.П. Астафьева*

*Scientific adviser – N.U. Verkhoturova,  
associate professor, candidate of psychology at the department  
of Special psychology at the special psychology department  
in Krasnoyarsk State Pedagogical University  
named after V.P. Astafiev*

*Деятельность, успех, успешная деятельность руководителя.*

Представлен литературный обзор изучения деятельности успешного руководителя, раскрывается понятие деятельности, успешности.

*Activities, success, successful activities of the leader.*

The article presents a literary review of the study of the activities of a successful leader, considers the concept of activity, success.

**В** результате стремительных и радикальных перемен в политической и экономической жизни нашей страны возник дефицит профессиональных кадров. Молодые специалисты часто становятся руководителями, не имея достаточной теоретической подготовки в области управления и практических навыков в руководстве коллективами. Под успешной деятельностью руководителя подразумевается целый комплекс знаний, умений, навыков, необходимых для успешного выполнения управленческих функций. Эффективность современной рыночной экономики лишь на одну треть зависит от оборудования и сырья, все остальное определяется духовно-интеллектуальным потенциалом как руководителей-менеджеров, так и рядовых сотрудников.

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. Наиболее полно теория деятельности изложена в трудах А.Н. Леонтьева. Формируя определения человеческой жизни, автор пишет, что деятельность есть совокупность систем, сменяющих друг друга. [1] В исследованиях В.Д. Шадрикова указывается несколько иное определение деятельности, по мнению автора, деятельностью признается форма активного отношения субъекта к действительности, направленного на достижение сознательно поставленных целей и связанного с созданием общественно значимых ценностей и освоением общественного опыта. 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].

Понятие «успешность» имеет двойственное толкование. Кроме научного значения, оно обусловлено обыденным сознанием и существует в современных культурах в качестве определенных этнических, религиозных, классовых и других массовых представлений. Так, например, с точки зрения протестантской этики, максимальной социальной ценностью является трудолюбие. В этой связи профессиональная продуктивность и деловой успех выступают свидетельством достойного выполнения долга, личная жизнь же греховна. В качестве аксиологического максимума в протестантской этике выступают ценности социального соответствия – как в культурно-правовом (обязательность и законопослушание), так и в технологически производственном (трудовая и технологическая дисциплина) – и ценности частной жизни (семья и личное успешное совершенство) [3].

Стремление к успеху как фундаментальная социальная установка признается всеми культурами, но само понятие успеха и способы его достижения различаются содержательно и качественного, будучи представленными в менталитете разных наций. Стремление к успеху подразумевает такие ценности, как работа, свобода, власть. Однако соотношение и субъективная значимость этих детерминант в разных обществах неодинаковы. В культурах с высоким уровнем мотивации личностного успеха свобода и инициатива ассоциируются с работой и учебой, в культурах же со средней и слабовыраженной мотивацией преимущественными сферами свободы считаются игра, досуг и семейная жизнь. По мнению Ю.Д. Красовского, важное значение имеет степень потребности в аффилиации, то есть в принадлежности к общности, группе, там, где успех является как индивидуальное достижение, потребность в самореализации неизбежно предполагает соревновательность и разобщенность. Там, где желаемая цель может быть коллективной, групповой, потребность в достижении укрепляется групповой солидарностью и реализуется в корпоративном поведении. [4]

В работах отечественных психологов К.А. Абдульхановой-Славской, В.Ф. Петренко, Е.В. Улыбиной, А.Г. Шмелева было обнаружено, что образ человека, достигшего успеха, оценивается как сильный, но далекий и опасный. При изучении семантического пространства русских фразеологизмов образы «карьерист», «лидер», «мой враг», «деловой человек» оказались в одной семантической зоне вблизи отрицательного полюса фактора «оценка». Противопоставленными по смыслу оказались симпатичные, воспринимаемые как слабые, образы неудачника, романтика, интеллигента. Необходимо, однако, отметить, что негативное отношение к успешности может быть и в том случае, если образ «успешный человек» предлагается в качестве образа «другого человека». Собственный успех привлекателен, вызывает положительные переживания и стимулирует активность по его достижению.

Для психологически здоровой личности важно не просто стать знаменитой любой ценой, завоевать уважение, популярность, получить социальное признание, иметь успех. Самосознание и самооценка личности проявляются в избирательной значимости успеха или неуспеха для нее самой, в среде «значимых других» (семьи, друзей, коллег по профессии, авторитетных экспертов). То есть успех является признанием авторитетными «значимыми другими». Именно в этом проявляется избирательность личности, для которой важен не любой успех, не любое признание, а только значимое для нее самой. Лишь в этом случае признание, по мнению Г.А. Тульчинского, выступает реальной силой, пробуждающей личность к деятельности. Для формирования и развития личности важен не только успех как признание результатов ее деятельности, но и успех как преодоление, разрешение конкретных проблем и противоречий жизни. То есть успех как преодоление и самоопределение [5].

Таким образом, можно констатировать, что достижение успешной деятельности руководителя является сложным процессом самоопределения, самореализации и самоутверждения личности.

### **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. А. Грицанов. Новейший философский словарь. Мн.: ИЗД. В.М. Скакун, 1998. 896 с.
4. Красовский Ю.Д. Организационное поведение. М.: ЮНИТИ, 1999. 472 с.
5. Тульчинский Г.А. Разум, воля, успех: о философии поступка. Л., 1990. 162 с.
6. Дмитриев А.А., Верхотурова Н.Ю. Эмоциональное реагирование: феноменология, структурно-компонентный состав, проблемы и перспективы исследования // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. Новосибирск, 2018. № 3. С. 90–96.

# К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

## TO THE PROBLEM OF STUDYING THE SELF-ESTEEM OF ADOLESCENTS BROUGHT UP IN AN ORPHANAGE

О.В. Демко

O.V. Demko

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

*Scientific adviser – N.Y. Verhoturova,  
candidate of psychological sciences,  
docent at the special psychology department*

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

*Самооценка, подростковый возраст, подростки, воспитывающиеся в условиях детского дома.*

Рассматриваются проблема формирования самооценки подростков, воспитывающихся в условиях детских домов, а также необходимость её своевременной диагностики и коррекции.

*Self-esteem, adolescence, adolescents brought up in an orphanage.*

The article reveals the problem of the formation of self-esteem of adolescents brought up in orphanages, as well as the need for its timely diagnosis and correction.

Одной из острых проблем современного российского общества является значительное число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, которые воспитываются в условиях детских домов. Большинство социальных сирот, проживающих в этих учреждениях, – дети подросткового возраста. Социальная защита таких детей – одна из важнейших задач государства и общества на современном этапе. В центре внимания социальной политики – соблюдение интересов и прав ребенка, создание благоприятных условий для социализации, в том числе для развития личности воспитанников.

В зарубежной и отечественной науке Изучением подросткового возраста занималось много ученых (Л.И. Божович (2009), Л.С. Выготский (1984), М. Кле (1991), Д.Б. Эльконин (1989) и др.).

Подростковый возраст – один из самых сложных и в то же время важных этапов в жизни ребенка. Это период психического развития человека, переходный этап между детством и взрослостью. Этот возраст считается кризисным, поскольку происходят резкие качественные изменения, затрагивающие все стороны развития и жизни индивида. Кризис подросткового возраста связан с изменени-

ем социальной ситуации развития и ведущей деятельности. Подросток удовлетворяет свои ведущие потребности в самопознании и самоутверждении. У него не просто возникает чувство уверенности в себе и способность полагаться на себя, но и формируются такие способы поведения, которые позволяют ему справиться с жизненными трудностями. В этом возрасте важнейшим, с точки зрения социализации, является появление таких специфических черт, как стремление к общению со сверстниками и твердость в утверждении своей самостоятельности, независимости, личной автономии. [1]

Изучением психолого-педагогических аспектов воспитания и развития детей-сирот занимались зарубежные и отечественные ученые, среди которых можно выделить К. Демута, К. Зальхэггера, С. Ойгена, К. Ханальда. Из отечественных работ последних лет можно назвать исследования В.С. Басюка (2000), Т.И. Дьяконовой (2000), С.А. Дмитриевой, Н.Ю. Верхотуровой (2013), А.М. Прихожан (1990) и другие.

В исследованиях авторов указывается, что по своему психическому развитию дети, в том числе и подростки, воспитывающиеся без попечения родителей, отличаются от ровесников, растущих в семье. Воспитанники, лишенные родительской любви, чувствуют себя неудовлетворенными, недостойными и униженными невниманием или недоброжелательностью со стороны взрослых. [2] Подросткам-сиротам в общении и внимании больше необходимо участие взрослых, а не сверстников. В работах современных авторов Ю.С. Фурмановой, М.А Юферовой (2015) и ряда других отмечено, что традиционные интернатные учреждения очень слабо ориентированы на развитие у детей личностных качеств, необходимых им для последующей самостоятельной жизни. Это становится проблемой как самих выпускников, так и общества и, в свою очередь, может порождать как внутриличностные, так и межличностные конфликты. [3]

Так, одной из наиболее уязвимых областей психического развития личности в условиях внесемейного воспитания считается самооценка. Под «самооценкой» понимается оценка своего положения в обществе, своего успеха или неуспеха в жизни. Изучению этой проблемы посвящены работы многих отечественных и зарубежных исследователей: Б.Г. Ананьева (1968), Л.И. Божович (1979), В.В. Столина (1983), И.И. Чесноковой (1978) и др.

В кратком психологическом словаре Л.А. Карпенко, А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского (1998) понятие самооценки раскрывается как оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Относясь к ядру личности, самооценка является важным регулятором поведения. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Однако феномен самооценки не настолько прост, каким он может показаться на первый взгляд. А.И. Липкина (1976) писала о том, что судить о самооценке личности лишь по внешне проявляемым ею признакам весьма опрометчиво. Она подтвердила, что нередко за внешне проявляемыми признаками высокой самооценки скрывается низкая самооценка, что характерно для подростков, воспитывающихся вне семьи.

Формирование самооценки еще с раннего детства происходит в большей степени под влиянием родителей и ближайших взрослых. В силу того, что дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, лишены родительского попечительства и попадают в эти учреждения, у них отстают в развитии или практически не сформированы психические и личностные качества, в том числе и самооценка.

Таким образом, очевидна необходимость своевременного выявления и коррекции недостатков в развитии самооценки у подростков, воспитывающихся в детских домах, обусловленных особенностями их социальной ситуации. И самое главное: чтобы диагностика самооценки личности не ограничивалась только диагностикой, а носила практический характер решения данной проблемы.

Таким образом, при планировании профилактической и консультационной работы с воспитанниками детских домов очень важно уделять особое внимание развитию самооценки каждого воспитанника. Ведь личностью не рождаются, а становятся в процессе совместной её деятельности с окружающими людьми, поэтому так важно своевременно оказать помощь ребенку, оставшемуся без родителей.

### **Библиографический список**

1. Ощепков А.А. Особенности самооценки подростков, склонных к суицидальному поведению // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2017. Т. 17. №2. С. 179–180.
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. Екатеринбург, 2013. № 3. С. 41–47.
3. Фурманова Ю.С., Юферова М.А. Психологические особенности межличностных конфликтов подростков – воспитанников детского дома // Педагогические и психологические проблемы современного образования: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2015. С. 239–242.
4. Верхотурова Н.Ю. К проблеме генезиса эмоциональной регуляции поведения в детском возрасте // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. Новосибирск, 2011. № 8. С. 264–271.

# КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ

## A UNIVERSITY TEACHER COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT

О.С. Демченко

O.S. Demchenko

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

*Коммуникативная компетентность, преподаватель вуза, педагогическое общение, психологическая оценка, деятельностный подход.*

Выстроена теоретическая модель коммуникативной компетентности преподавателя вуза, проанализированы критерии, используемые различными авторами для ее оценки. Это позволило предложить оценку коммуникативной компетентности преподавателя вуза на основе результативности педагогического общения, выраженной в управлении заинтересованностью обучающихся, а также подобрать стандартизированные методики ее измерения.

*Communicative competence, university teacher, pedagogical communication, psychological assessment, activity approach.*

This article builds a theoretical model of a university teacher communicative competence and analyzes the criteria used by various authors to evaluate it. This allowed us to offer an assessment of a university teacher communicative competence based on the effectiveness of pedagogical communication expressed in the management of students' interest, as well as to select standardized methods for measuring it.

**О**бщение сопровождает практически любую человеческую деятельность, а в педагогике имеет важное профессиональное значение. Усвоение содержания предмета учащимися во многом зависит от эффективности педагогического общения. По мнению А.А. Леонтьева, педагогическое общение – это общение преподавателя с учащимися в процессе обучения и воспитания. Оптимальное педагогическое общение способствует:

- развитию мотивации учащихся;
- стимулированию творчества в учебной деятельности;
- правильному формированию личности студента;
- улучшению эмоционального климата обучения;

- управлению социально-психологическими процессами в коллективе;
- максимальному использованию в учебном процессе личностных особенностей преподавателя.

В отечественной психологической науке развит подход к общению как деятельности, имеющей определенные цель и приемы. Мы также будем использовать данный подход. Тогда можно говорить об овладении преподавателем необходимыми коммуникативными навыками и умениями в разных социальных структурах, знании коммуникативных норм и традиций, адекватном использовании коммуникативных средств и освоении содержания социальных ролей или о его коммуникативной компетентности.

Коммуникативная компетентность преподавателя понимается различными авторами как сложная структура, состоящая из нескольких компонентов. Обычно выделяются следующие:

- мотивационно-ценностный компонент – стремление преподавателя к профессиональному самосовершенствованию, самореализации в педагогическом общении;
- когнитивный компонент – знание основных принципов коммуникации, в том числе особенностей коммуникации с учащимися с ОВЗ;
- операционно-деятельностный компонент – владение вербальными и невербальными средствами коммуникации, индивидуальный стиль коммуникации.

Некоторые авторы добавляют к этому списку рефлексивный, творческий, личностный и регулятивный компоненты. На наш взгляд, для полноты отражения понятия коммуникативной компетентности преподавателя особенно важен рефлексивный компонент – способность оценивать свои коммуникативные достижения. Именно рефлексия необходима для выстраивания коммуникации, адекватной сложившейся учебной ситуации, и творческого самосовершенствования преподавателя.

В силу многокомпонентности структуры, для оценки коммуникативной компетентности преподавателя вуза различные исследователи выбирают разные подходы. Первая группа оценивает ее на основе владения преподавателями вербальными и невербальными средствами общения, в том числе иностранным языком. При этом многие компоненты коммуникативной компетентности остаются за пределами исследования, зато упрощаются оценка и приемы совершенствования коммуникативных навыков. Такой подход может быть актуален для преподавателей технических дисциплин, профессия которых мало способствует развитию ораторских навыков, а также преподавателей, работающих с иностранными студентами.

Вторая группа [1] выбирает оценку личностных качеств, таких как эмпатия, эмоциональная уравновешенность, как правило, с помощью личностных тестов. Для данного подхода разработаны стандартизированные инструменты оценки, однако их применение требует знаний в области психологии. Валидность такого критерия оценки коммуникативной компетентности вызывает сомнения, так как измеряется эмоциональное состояние преподавателей, на которое, помимо педагогического общения, может влиять множество факторов.

Третья группа [2] предлагает оценивать ценностное отношение преподавателей к работе и к студентам. Такой подход представляется высоковалидным, однако сложно представить себе инструмент объективной оценки ценностей.

Четвертая группа исследователей [3] оценивает коммуникативную компетентность на основе результативности общения – достижения его педагогической цели. Такой подход представляется нам наиболее подходящим с точки зрения понимания общения как деятельности. В широком смысле целью педагогического общения является достижение педагогических задач, поставленных для данного занятия. Но если ограничиться коммуникативной сферой, можно определить цель педагогического общения как явный или скрытый захват инициативы в общении и управление заинтересованностью обучающихся. Для оценки наличия и характера инициативности преподавателя в общении (инициатива-подавление или инициатива-компромисс) мы предлагаем использовать методику интерперсональной диагностики межличностных отношений Т. Лири (адаптированную Л.Н. Собчик). Управление заинтересованностью обучающихся представляется сложным для прямой оценки, однако, по мнению В.А. Кан-Калика [4], его необходимым условием является дружеское взаимопонимание между преподавателем и студентами, которое можно исследовать с помощью шкалы диалогичности межличностных отношений С.В. Духновского.

### **Библиографический список**

1. Назарматова Г.А. Основные методы и формы формирования коммуникативной компетентности преподавателей в процессе повышения квалификации // ALATOO ACADEMIC STUDIES. 2019. № 2. С. 55–62.
2. Воеводина А.А. Коммуникативная компетентность преподавателя дисциплины «Социология» в современном вузе // Преподаватель как субъект и объект информационно-образовательной среды вуза. Сборник трудов XLIII научно-методической конференции преподавателей, аспирантов и сотрудников. Самара: Самарский государственный институт культуры, 2016. С. 91–94.
3. Рак Е.В. Коммуникативная компетентность преподавателя в области дизайн-образования // Мир науки. 2016. Т. 4. № 5. С. 19.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1987. 190 с.

# ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## STUDY OF ANXIETY IN CHILDREN LATE ADOLESCENCE

Е.И. Дмитриева

E.I. Dmitrieva

*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*

*Тревожность, старший школьный возраст, диагностика Спилберга-Ханина, многомерный опросник детской тревожности, диагностика тревожности, гендерные особенности тревожности.*

Раскрывается проблема тревожности, тема «полезной» (адаптивной) и «опасной» (дезадаптивной) тревоги, приводится исследование выраженности тревожности в младшем юношеском возрасте, её гендерные особенности.

*Anxiety, late adolescence, Spielberg-Khanin diagnostics, multidimensional child anxiety questionnaire, anxiety diagnostics.*

The article describes the problem of anxiety, the topic of “useful” (adaptive) and “dangerous” (maladaptive) anxiety, research, studies of the severity of anxiety in young adolescents, its gender characteristics.

**П**роблему тревожности изучали многие авторы (Р. Мей, А.М. Прихожан, З. Фрейд, Н.Д. Левитов и другие). В общем смысле тревожность можно понимать как эмоциональное состояние, дискомфорт, связанный с ожиданием неблагоприятия, предчувствием грядущей опасности. В отличие от страха как реакции на конкретную, реальную опасность, тревога характеризуется как неопределенная, безобъективная угроза личности, представлению о себе, потребностям «Я», межличностным отношениям, положению в обществе [1].

Тревогу можно условно разделить на два вида: адаптивную и неадаптивную. Е.Е. Малкова рассматривает адаптивную тревогу как важнейший фактор развития личности, как средство адаптации человека в мире. А.М. Прихожан также отмечает, что некоторый уровень тревожности в норме свойственен всем людям и является необходимым для оптимального приспособления человека к действительности[2].

Однако если тревога слишком выражена, можно заметить её дезорганизирующее влияние на поведение человека. Так, например, в литературе выделяют мо-

билизирующую и расслабляющую тревогу. Мобилизирующая тревога стимулирует деятельность, в то время как расслабляющая – снижает эффективность деятельности, иногда до полного прекращения [3]. В некоторых случаях тревога может быть даже основным симптомом психических заболеваний, например, таких, как паническое расстройство, генерализованное тревожное расстройство, смешанное тревожное и депрессивное расстройство и некоторые другие [4].

Стоит отметить, что в настоящее время результаты исследований тревожности детей старшего школьного возраста значительно отличаются: некоторые исследователи [5] сообщают о росте тревожности у этой возрастной группой, другие же, наоборот, о её снижении [6]. Несмотря на то, что некоторые исследователи утверждают, что тревожность в этом возрасте более выражена у девушек, чем у юношей [5], вопрос гендерной предрасположенности к тревожности не изучен до конца.

В связи с этим исследование тревожности у детей старшего возраста до сих пор не теряет своей актуальности. В связи с этим решено провести исследование тревожности среди школьников 10-х классов МБОУ «Гимназия № 7» в г. Красноярске. Целью исследования являлось изучение информации о гендерных особенностях выраженности тревоги. Гипотезой исследования является предположение, что тревожность чаще проявляется у девушек, чем у юношей.

В исследовании приняли участие 50 человек – 25 девочек и 25 мальчиков в возрасте от 15 до 17 лет (средний возраст 16,4).

В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики оценки тревожности:

1) шкала тревоги Ханина-Спилберга (STAI) – тест, состоящий из 2 бланков (20 вопросов в каждом бланке), оценивающий уровень ситуативной и личностной тревожности;

2) многомерный опросник детской тревожности – тест, состоящий из 100 вопросов, его результаты оцениваются по 10 шкалам: общая тревожность, тревожность в отношениях со сверстниками, учителями, родителями, снижение психической активности, повышение вегетативной активности и т.д.;

3) методика измерения уровня тревожности Дж. Тейлора (адаптация В. Г. Норакидзе) – тест, оценивающий степень выраженности личностной тревожности, состоящий из 60 вопросов.

Высокий уровень тревожности определялся, если у учащихся минимум по 2 шкалам из 3 были высокие баллы по личностной тревожности. Средний уровень тревожности означает, что у школьника по всем 3 диагностикам выявлен средний уровень тревожности, либо по 2-м средний, а по 1-й – высокий.

В результате исследования у 19 человек из 50 был выявлен высокий уровень тревожности, что составляет 38% от общего числа респондентов. При этом тревожность обнаружилась у 11 девочек (что составляет 60% всех выявленных случаев высокой тревожности) и 8 мальчиков (40%).

Средний уровень тревожности был выявлен у 28 человек (56% от общего числа опрошенных), из них 16 девочек (58% от всех выявленных случаев сред-

ней тревожности и 12 мальчиков (42% от всех выявленных случаев средней тревожности). Только у 3 человек (6%) был выявлен низкий уровень тревожности.

Таким образом, высокий уровень тревожности, который является дезадаптивным, наблюдается больше чем у 1/3 от общего числа участвующих школьников, что нельзя оставить без внимания. Также можно отметить, что гипотеза о том, что тревожность чаще проявляется у девушек, подтвердилась. Исходя из вышеизложенного, проблема чрезмерно повышенной тревожности в юношеском возрасте является до сих пор актуальной. Необходимо отслеживать уровень тревожности не только в младших и средних классах, но и в старшей школе, и при необходимости проводить коррекционные мероприятия для детей с высоким уровнем тревожности.

### **Библиографический список**

1. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Воронеж: МОДЭК, 2000. 304 с.
2. Малкова Е.Е. Тревога как ресурс адаптивного развития личности // Вестник СПбГУ. 2014. № 2. С. 34–40.
3. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2007. 248 с.
4. Другие тревожные расстройства [Электронный ресурс] // МКБ-10. URL: <https://mkb-10.com/index.php?pid=4244> (дата обращения 25.04.2020).
5. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2009. 192 с.
6. Малкова Е.Е. Возрастная динамика проявлений тревожности у школьников // Вопросы психологии. 2009. № 4. С 24-32.

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР МЕТОДОВ КОРРЕКЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## THEORETICAL REVIEW OF METHODS FOR CORRECTING COMMUNICATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

В.В. Ипатова

V.V. Ipatova

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

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

*Коммуникация, общение, коммуникативные умения, методы коррекции, психокоррекция.*  
Статья включает в себя теоретический анализ проблемы изучения коммуникативных умений у младших школьников. Согласно ФГОС младшие школьники должны иметь достаточно высокий уровень коммуникативных умений, позволяющий им быть успешными в ситуации образовательной деятельности. Однако практика показывает, что уровень коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста снижен, что требует своевременной организации психокоррекционного воздействия. С целью оптимизации образовательного процесса нами были определены и обоснованы основные методы коррекции коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста.

*Communication, communication, communication skills, methods of correction, psychocorrection.*  
The article includes a theoretical analysis of the problem of studying communication skills in primary school children. According to the Federal state educational system, primary school children should have a sufficiently high level of communication skills that allows them to be successful in the situation of educational activities. However, practice shows that the level of communication skills in children of primary school age is reduced, which requires timely organization of psychocorrective influence. In order to optimize the educational process, we have identified and justified the main methods of correcting communication skills in children of primary school age.

**Н**а современном этапе развития социальных отношений развитие коммуникативных умений детей младшего школьного возраста является одной из важных и актуальных проблем системы образования. Освоение элементов коммуникативной культуры в младшем школьном возрасте связано с требованиями, предъявляемыми к обучающемуся Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, а также с общими задачами демократизации и гуманизации образования [1].

Согласно ФГОС, современный школьник должен владеть способами совместной деятельности в группе, умениями корректно вести учебный диалог, искать и находить компромиссы; иметь позитивные навыки общения в социуме и т.д. Практика же показывает, что большинство детей младшего школьного возраста имеют низкий уровень коммуникативных умений, что отражается на их успеваемости, на общении в целом. Вышеуказанные положения подтверждаются исследованиями в этой области таких ученых как В.С. Мухина, А.В. Мудрик, Е.О. Смирнова и др.

Теоретический обзор литературы по проблеме исследования позволил нам сделать вывод о том, что ученые вкладывают различное содержание в понятие «коммуникативные умения». Так, А.В. Мудрик указывает, что коммуникативные умения – это умения правильно выстраивать поведение с учетом понимания психологических особенностей индивида [2].

Е.О. Смирнова, считает, что коммуникативные умения – это осмысленные действия ребенка, а также способность правильно строить свое поведение, управлять им согласно целям общения [3].

Появление различных информационно-коммуникационных технологий значительно облегчили жизнь современному школьнику в получении знаний, однако зачастую в этом случае страдает общение, вследствие чего имеют место нарушения коммуникации и низкий уровень коммуникативных умений.

В целях повышения уровня коммуникативных навыков младших школьников, основываясь на трудах А.А. Осиповой, мы изучили методы психологической коррекции [4].

Анализ различных методов психокоррекции позволил нам сделать вывод: в отечественной и зарубежной школе имеется достаточный опыт использования метода игротерапии в младшем школьном возрасте, что доказывает целесообразность применения этого метода для формирования и развития коммуникативных умений. Эффективны в этом случае различные игровые упражнения, поскольку они являются наиболее доступной моделью общения детей младшего школьного возраста. Применение психогимнастики позволит преодолеть барьеры в общении, понимании себя и других. Кроме этого, психогимнастика направлена на снятие психического напряжения и сохранение эмоционального благополучия ребенка, что очень актуально для младших школьников.

Данные методы психокоррекции отражают специфику возраста, учитывают индивидуальные особенности личности учащихся и таким образом могут быть эффективными методами развития коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста.

### **Библиографический список**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373) [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://clck.ru/MuERn> (дата обращения: 12.04.2020).
2. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. 304 с.
3. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками. М.: Академия, 2000. 160 с.
4. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учебное пособие. М.: Сфера, 2002. 510 с.

# ЭФФЕКТИВНОСТЬ МОДЕЛИ КОГНИТИВНОЙ РЕСТРУКТУРИЗАЦИИ АВС КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ

## EFFECTIVENESS OF ABC COGNITIVE RESTRUCTURING MODEL AS A MEANS TO IMPROVE ACHIEVEMENT MOTIVATION

А.А. Климчук

A.A. Klimchuk

*Научный руководитель – Е.А. Черенёва,  
доцент кафедры специальной психологии КГПУ им. В.П. Астафьева  
Scientific adviser – E.A. Chereneva,  
associate Professor of special psychology  
in Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

*Мотивация достижения, мотив, модель АВС, убеждения, мышление.*

Описываются результаты исследования влияния модели когнитивной реструктуризации АВС на мотивацию достижения, а также анализируется и раскрывается эффективность данного метода.

*Achievement motivation, motive, ABC model, beliefs, thinking.*

The article describes the results of a study of the impact of the ABC cognitive restructuring model on achievement motivation, and the article analyzes and reveals the effectiveness of this method.

**М**отивация конкретной деятельности характеризуется психологической устойчивостью и целеустремленностью субъекта благодаря осознанию им личностного смысла, серьезного занятия конкретной деятельностью [1]. Мотивация достижения – элемент мотивационно-потребностной сферы, который характеризуется стремлением человека к успехам в различных видах деятельности или избеганием неуспеха. Г. Мюррей определял потребность в достижении как генерализованную тенденцию преодолевать препятствия, проявлять силу, стремиться делать что-то трудное как можно быстрее. [2].

В нашем случае у сотрудника отдела продаж при частом повторении неудач сформировалась мотивация избегания неудач, которая проявлялась в неуверенности, оборонительном характере поведения и снижении активности. Данная ситуация возникла из-за деструктивных мыслей, которые искажают восприятие действительности, вследствие чего влияют на последующие результаты, как бы подтверждая теорию избегания неудач, и формируют страх перед активным действием.

Для того, чтобы переформировать мотивацию избегания неудач на мотивацию достижений, необходимо вести работу над мышлением. Мы использовали модель когнитивной реструктуризации АВС, которая действует на когнитивные процессы и оспаривает мышление человека, а также позволяет в дальнейшем

самостоятельно справляться со стрессовыми ситуациями. Этот метод – основа рационально-эмоционально поведенческой терапии (РЭПТ) и идет по широко известной азбучной формуле (АВС) [3]. В этой схеме буква «А» – активирующее событие, «В» – убеждения человека, а «С» – реакция человека как непосредственное следствие тех взглядов, которые содержались в «В» [4].

Для обеспечения адекватного поиска правдоподобной альтернативы сначала потребуется взвесить и оценить то доверие, которое человек испытывает к собственной автоматической мысли [5]. Именно автоматические негативные мысли влияют на формирование мотивации избегания неудач. Чтобы достичь результатов психотерапии, требуется демонстрация связей сотруднику и достижение понимания с его стороны, как связаны между собой мысли, события и реакции (А, В, С). Заполнение АВС-таблицы позволяет не только структурировать АВС – связи в наглядном и удобном виде, но и собрать коллекцию автоматических мыслей. Сотруднику предлагается идентифицировать событие, найти причину реакции. Таким образом, идет последовательность заполнения ячеек в таблице С-А-В [6].

Для того чтобы изменить мотивацию достижения, был применен тест Мехрабиана «Измерение мотивации достижения», где выявился сотрудник с низкой мотивацией достижения. По результату теста Мехрабиана он показал преобладание мотивации избегания неудач. При терапии на сотруднике была применена модель АВС для идентификации и последующей коррекции автоматических мыслей. После консультирования был проведен замер уровня мотивации достижения, который показал, что произошли следующие изменения: ранее был выражен мотив избегания неудач – 87 баллов, а после работы по модели АВС мотивация достижения повысилась до 115 баллов. Показателем успешности консультирования было выбрано изменение автоматических мыслей и реакций на более адаптивное поведение к взаимодействию с клиентами, где страх ошибки заменяется желанием получить удовольствие от процесса общения и желанием совершить сделку.

### **Библиографический список**

1. Булатова Е.А. Проблемы актуализации и развития мотивации достижения успеха подростков, лишенных родительского попечительства // Психология образования: региональный опыт : материалы II нац. науч.- практ. конф. М., 2005. С. 230-231.
2. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. М.: Академический проект, 2004. 232 с.
3. Харитонов С.В. Руководство по когнитивно-поведенческой психотерапии. М.: Психотерапия, 2009. 176 с.
4. Ромек Е.А. Клиентоцентрированный подход и рационально-эмоциональная поведенческая терапия: (Если бы на стуле К. Роджерса сидел А. Эллис). Вопросы психологии: издаётся с 1955 года / ред. Е.В. Щедрина, А.Г. Асмолов. 2012. № 6. С. 87–95.
5. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 288 с.
6. Мелёхин А.И., Веселкова Ю.В. Консультативная психология и психотерапия // Московский психотерапевтический журнал. М., 2015, № 2 – С. 93–116.

# К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ABOUT PROBLEM OF STUDYING  
THE EMOTIONAL COMPETENCE  
OF PRIMARY SCHOOL AGE STUDENTS

Д.А. Сырвачева

D.A. Syrvacheva

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

*Эмоции, эмоциональная компетентность, учащиеся младшего школьного возраста, компоненты эмоциональной компетентности.*

Одним из актуально значимых направлений в психологии в настоящее время является формирование эмоциональной компетентности учащихся младшего школьного возраста, которое в дальнейшем определяет развитие детей и их социализацию.

*Emotions, emotional competence, primary school students, components of emotional competence. One of the most important directions in psychology at the present time is the formation of emotional competence of primary school age students. In the future, this determines the development of children in their socialization.*

Эмоции являются неотъемлемой частью человеческой жизни. С давних времен они притягивают внимание исследователей разных научных областей. Множество работ в отечественной и зарубежной литературе посвящено их изучению, и до сих пор анализ эмоциональных процессов остается одним из центральных направлений психологии, педагогики и философии.

В психологии не было ни одной значительной школы, которая не разрабатывала бы своей собственной концепции формирования и развития эмоциональных состояний [1]. Так, в конце XX века стали появляться такие важные понятия, как «эмоциональный интеллект» (D. Mayer, P. Salovey, 1990), «эмоциональная образованность» (D. Goleman, 1995), «эмоциональная грамотность» (К. Штайнер, 1979), «социальный интеллект» (Э. Торндайк, 1920) и др. Активное изучение эмоционального развития послужило появлению нового, не менее важного понятия, которое в настоящее время привлекает внимание многих исследователей: «эмоциональная компетентность» (Г.В. Юсупова, 2006; И.Н. Андреева,

2006; А.В. Рожок, 2012; Е.С. Ларина, 2013; Мохряков, 2015; И.В. Белашева, 2016; Denham et al., 2004; Denham, Bassett & Wyatt, 2007; A. Zsolnai, 2015 и др.).

Эмоциональная компетентность – это совокупность развивающихся эмоциональных способностей понимать собственные эмоции и эмоции других людей, управлять этими эмоциями, правильно выражать эмоции по средствам различных систем коммуникации в соответствии с конкретной ситуацией.

Эмоциональная компетентность приобретает особую важность и актуальность в младшем школьном возрасте, который является сензитивным для воспитания навыков осознания и саморегулирования эмоций. Эмоциональная компетентность младшего школьника рассматривается О.В. Мавляновой (2011) как система, содержащая способность различать свои эмоции и эмоции других; использовать словарь эмоций и формы выражения, принятые в данной культуре; дифференцировать эмоции по модальности и интенсивности; классифицировать; определять интенсивность эмоциональных состояний; определять собственный эмоциональный опыт; оценивать эмоциональный смысл ситуации.

Рассматривая эмоциональную компетентность, Denham с коллегами (2003, 2004, 2007) отмечает, что эмоциональная компетентность включает в себя три основных компонента: 1) выражение эмоций, 2) понимание эмоций и 3) переживание эмоций [2]. Г.В. Юсупова выделяет два компонента – когнитивный (понимание эмоций) и поведенческий (управление эмоциями). И. Н. Андреева считает, что структура эмоциональной компетентности представляет собой более детализированную структуру эмоционального интеллекта с учетом социальных влияний на его развитие [3]. В своей работе М.О. Мохряков (2016) основными составляющими эмоциональной компетентности выделяет коммуникативный компонент (внутренний позитивный настрой, эмпатия и коммуникабельность), рефлексивный (рефлексия своих поступков и причины возникновения, анализ поступков других людей), когнитивный (идентификация собственных эмоциональных состояний и состояний других людей) и поведенческий (контроль собственных эмоций, настойчивость в использовании полученной эмоциональной информации в общении с окружающими).

Таким образом, анализ научной отечественной и зарубежной литературы показал, что существуют разные подходы в изучении эмоциональной компетентности, однако в исследованиях наблюдается сходство компонентов, входящих в ее состав.

В настоящем исследовании мы определили следующие компоненты эмоциональной компетентности: рефлексивный, включающий в себя самосознание и эмпатию. Самосознание – главный элемент эмоциональной компетентности. Человек с высокой степенью самосознания знает свои сильные и слабые стороны и умеет осознавать свои эмоции. Успешное взаимодействие с другими людьми невозможно без эмпатии – умения ставить себя на место другого, учитывать в процессе принятия решений чувства и эмоции других людей. Когнитивный компонент представлен способностью понимать собственные эмоциональные состояния и эмоциональные состояния других людей. Коммуникативный компонент представлен способностью выражать эти состояния посредством мимики и вербализации.

Анализ современной литературы по проблеме изучения эмоциональной компетентности учащихся младшего школьного возраста показал, что развитая эмоциональная компетентность повышает самооценку младшего школьника и стимулирует его к экспериментам со своими умениями в новых ситуациях. Ситуация фрустрации, например, при развитой эмоциональной компетентности, считает Мавлянова (2011), воспринимается как разрешимая, прогнозируется возможный позитивный выход, рассматривается возможность договориться или получить помощь со стороны взрослого.

Для успешной адаптации к физическому и социальному миру дети должны достичь определенного уровня эмоционального развития. Результатом такого развития будет считаться уровень эмоциональной компетентности ребенка – системное проявление его эмоциональных знаний, умений, способностей, личностных качеств и владение ими для самостоятельного решения возникающих эмоциональных ситуаций [4].

### **Библиографический список**

1. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 288 с.
2. Zsolnai A. Social and emotional competence // Электронный журнал, 2016. URL: [https://www.researchgate.net/publication/287156604\\_Social\\_and\\_emotional\\_competence](https://www.researchgate.net/publication/287156604_Social_and_emotional_competence) DOI: 10.14413/herj.2015.01.01.
3. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 78–86.
4. Мохряков М.О. Теоретические основы исследования эмоциональной компетентности у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 13. С. 36 – 40. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56168.htm>.
5. Верхотурова Н.Ю. К проблеме определения структуры и механизмов эмоционального реагирования // Сибирский педагогический журнал. 2012. №5. С. 150 – 154.
6. Дмитриев А.А., Верхотурова Н.Ю. Эмоциональное реагирование: феноменология, структурно-компонентный состав, проблемы и перспективы исследования // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. Новосибирск, 2018. № 3. С. 90–96.

# К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

TO THE PROBLEM OF STUDYING THE VOLUNTARY ATTENTION  
OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS  
WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER

К.Н. Терских

K.N. Terskikh

*Научный руководитель – Н.Ю. Верхотурова,*

*кандидат психологических наук,*

*доцент кафедры специальной психологии КГПУ им. В. П. Астафьева*

*Scientific adviser – N.U. Verkhoturova,*

*associate professor, candidate of psychology at the department of Special psychology  
in Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

*Произвольное внимание, учащиеся младшего школьного возраста, синдром дефицита внимания и гиперактивности.*

В статье раскрывается понятие синдрома дефицита внимания и гиперактивности. Анализируется влияние особенностей произвольного внимания на коммуникативное взаимодействие детей младшего школьного возраста в образовательных учреждениях.

*Voluntary attention, primary school students, attention deficit hyperactivity disorder.*

The article reveals the concept of attention deficit hyperactivity disorder. The influence of the characteristics of voluntary attention on the communicative interaction of children of primary school age in educational institutions is analyzed.

**С**индром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) считается одним из самых распространенных поведенческих расстройств в мире. Он относится к классу минимальных мозговых дисфункций (ММД), которые проявляются в дефиците определенных структур и нарушении созревания более высших этажей мозговой деятельности. СДВГ по праву является одним из самых изучаемых расстройств, поскольку данное заболевание оказывает влияние на способность ребенка к обучению и его психологическое состояние в связи с нарушением социальных связей. Синдром дефицита внимания и гиперактивности препятствует адаптации учащихся к школьному укладу, приводит к трудностям в межличностной коммуникации и социализации.

Вопросы диагностики и коррекции симптомов у детей с СДВГ широко освещены в трудах: Н.Н. Заваденко (2005), Е.Л. Григоренко (2013), В.М. Трошина (1998), А.Л. Сиротюк (2003), Ю.С. Шевченко (1997). В работах авторов среди возможных причин синдрома дефицита внимания и гиперактивности указы-

ваются генетические, биохимические, сенсомоторные, физиологические и поведенческие факторы. К числу факторов риска ученые относят: недостаточную массу тела при рождении, травму головы, дефицит железа, а также пренатальное воздействие алкоголя, табака и наркотических веществ. В исследованиях ученых указывается, что такие дети в дальнейшем будут испытывать проблемы с концентрацией внимания во время учебного процесса, отвлекать сверстников от учебы, из-за чего будут подвергаться негативной оценке со стороны одноклассников и учителей.

Согласно исследованию Е.Л. Григоренко (2013) синдром дефицита внимания и гиперактивности представляет собой хроническое расстройство поведения в детском возрасте, главными клиническими проявлениями которого являются двигательное беспокойство, неспособность сконцентрировать внимание, импульсивность поведения и мыслей, неспособность учиться на опыте и на сделанных ошибках, частая переключаемость с одного задания на другое без доведения начатого до конца, рассеянность и т.д.

Американский психолог Р.А Баркли предлагает следующие критерии выявления гиперактивности у ребёнка:

1. Дефицит активного внимания (непоследователен, ему трудно долго удерживать внимание; не слушает, когда к нему обращаются; берётся за задание с энтузиазмом, но так и не заканчивает его; испытывает трудности в организации; рассеян; старается избегать скучных и требующих умственных усилий заданий).

2. Двигательная расторможенность (не может усидеть на одном месте; проявляет признаки беспокойств; очень говорлив).

3. Импульсивность (начинает отвечать, не дослушав вопрос; не способен дожидаться своей очереди, часто вмешивается, прерывает; плохо сосредоточивает внимание; не может дождаться вознаграждения; при выполнении заданий ведёт себя по-разному и показывает очень разные результаты).

В исследованиях Н.Н. Заваденко (2005), Е.Л. Григоренко (2013), П. Брызгунова, И.П. Касатикова (2002) главной характеристикой гиперактивности называют повышенную активность поведения, подчеркивают важность такой проблемы, как осложнение вследствие нарушения внимания, тем самым перенося акцент на особенности внимания и настроения ребёнка.

Внимание – очень важный психический процесс, который является условием успешного осуществления любой деятельности детей как внешней, так и внутренней, а его продуктом – ее качественное выполнение. П.Я. Гальперин (1974) сформулировал следующее определение внимания. Это процесс бессознательного или сознательного отбора одной информации, поступающей через органы чувств, и игнорирования другой. Избирательно направленный характер психической активности человека составляет сущность его интенциональной деятельности.

Внимание обеспечивает четкость и ясность сознания, осознание смысла психической деятельности в тот или иной момент времени. А. Г. Маклаков (2001) указывал на то, что внимание, как и любой психический процесс, связано с опре-

деленными физиологическими явлениями. В целом физиологическую основу выделения отдельных раздражителей и течения процессов в определенном направлении составляет возбуждение одних нервных центров и торможение других.

Большинство исследователей утверждают, что наиболее всего у ребенка с СДВГ страдает произвольное внимание. Его дефицит приводит к трудностям в учебной деятельности, нарушениям коммуникативных процессов с окружающими и в дальнейшем к социальной депривации. Попадая в образовательную среду, ребенок младшего школьного возраста будет испытывать трудности эмоциональной и волевой регуляции поведения.

Таким образом, можно утверждать, что произвольное внимание и коррекция его дисфункций играет важнейшую роль в формировании у ребенка с синдромом дефицита внимания и гиперактивности успешности в освоении школьной программы, эмоциональной и волевой регуляции поведения, а также межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

### **Библиографический список**

1. Заваденко Н.Н., Суворинова Н.Ю. Румянцева М.В. Гиперактивность с дефицитом внимания: факторы риска, возрастная динамика, особенности диагностики // Дефектология, 2003. №6. С. 13–20.
2. Григоренко Е.Л. СДВГ и стимуляторы // Подготовка специалистов по психолого-педагогическому направлению: единство образования, науки и практики, 2013. С. 156–173.
3. 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. Екатеринбург, 2013. № 3. С. 41–47.
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.

# ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

## STUDYING THE FEATURES OF SELF-ESTEEM OF ADOLESCENT CHILDREN

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, самооценка, экспериментальное исследование, уровень притязаний.*  
Представлено исследование самооценки подростков, а также влияющих на нее факторов, что представляет интерес для психологии как в теоретическом, так и в практическом аспекте.

*Adolescence, self-esteem, experimental research, level of claims.*

The article presents a study of self-esteem of adolescents, as well as factors that affect it, which is of interest to psychology, both in theoretical and practical aspects.

**П**одростковый возраст – это особый период в формировании личности человека. В это время особенно остро протекает переход от детства к взрослости [1]. Согласно исследованиям психологов, в частности, И.В. Дубровиной (1982), характерным для подростка является изменение отношения к самому себе. В.Г. Казанская (2008) указывает, что для подростков характерны как позитивные тенденции в изменении внутреннего мира, а именно: изменение содержательности межличностного общения, развитие самостоятельности, расширение сфер деятельности), так и негативные – максимализм в суждениях, протестующий характер поведения, нарушение гармоничности личности, расширение и изменение системы интересов). Таким образом, становление самооценки – это одна из наиболее ярких характеристик личности подростка.

Цель нашего исследования – изучить особенности развития самооценки у детей подросткового возраста в количестве 20 человек и в дальнейшем разработать психологическую программу, направленную на развитие и формирование адекватной самооценки у данного контингента детей. В исследовании были использованы методики, позволяющие изучить самооценку детей подросткового возраста. По результатам проведенного эксперимента рассмотрим ниже представленные данные.

С целью изучения особенностей самооценки подростков рассмотрим результаты исследования по методике Дембо-Рубинштейн (1970) в модификации А.М. Прихожан (2000) [2]: у 30 % подростков низкий уровень самооценки, у 40 % средний уровень самооценки, у 30% высокий уровень самооценки. Так же у 30% (6 человек) из группы повышенный уровень притязаний, у 40 % (8 человек) – средний уровень притязаний, при этом 30 % (6 человек) имеют пониженный уровень притязаний.

Далее рассмотрим результаты изучения особенностей самооценки у подростков по тест-опроснику «Шкала самоуважения» Розенберга (1965) [3], которые показали, что 48% подростков с высоким уровнем самоуважения. Они уважают себя как личность, делают все для того, чтобы продолжать уважать себя и дальше, умеют извлекать уроки из ошибок и трудных ситуаций. По мнению психологов, это норма, к которой стоит стремиться. 37% детей подросткового возраста адекватно оценивают свои достоинства и недостатки, могут согласиться с тем, что бывают не правы, сохраняют уважение к себе при неудачах, но склонны иногда заниматься «самобичеванием». У 15% прослеживается низкий уровень, что говорит о крайнем неблагополучии в развитии личности.

Рассмотрим результаты исследования особенностей самооценки у подростков по проективной рисуночной пробе «Рисунок „Мой мир”» С.Т. Посоховой (2007) [4]: у 8 подростков (45%) наблюдается завышенный уровень самооценки, у 7 человек (35%) средний уровень, у 5 человек (20%) прослеживается низкий уровень, что, возможно, говорит о неблагополучии в формировании личности.

Исходя из полученных данных, можно сказать, что у большинства подростков происходит адекватное формирование самооценки. Однако у 20-30 % подростков выявлены отклонения в развитии изученных нами параметров в различном их сочетании и степени выраженности. Это свидетельствует о необходимости разработки психологической программы для данных подростков по формированию у них адекватной самооценки, обогащению индивидуального опыта новыми знаниями, о пределах своих возможностей и умениях устанавливать взаимоотношения с окружающими их взрослыми и сверстниками.

### **Библиографический список**

1. 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.
2. Прихожан А. М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога / Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: Сб. научн. тр. / Редкол.: И. В. Дубровина (отв. ред.) и др. М.: изд. АПН СССР, 1988.
3. Rosenberg M. Self-Esteem Scale // Measures of Social Psychological Attitudes / Ed. Robinson J.P., Shaver P.R. Ann Arbor: Institute for Social Research, 1972. P. 98-101.
4. Посохова С.Т. Особенности представлений школьников о мире как индикатор дефицита музейной культуры // Экология визуальности и изобразительное искусство. Научно-исследовательский проект “Экологическая роль изобразительного искусства в условиях интенсивного визуального потока”. Доклады и тезисы выступлений / Научный редактор Столяров Б.А. СПб., 2007. 96 с.

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

---

### К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

#### ON THE PROBLEM OF STUDYING THE EMOTIONAL STATES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

А.В. Атавина

A.V. Atavina

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

*Эмоциональная сфера, эмоциональные состояния, учащиеся младшего школьного возраста, нарушение интеллектуального развития.*

Раскрывается проблема необходимости изучения и коррекции эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития как необходимого условия их успешной социализации в условиях современного общества.

*Emotional sphere, emotional States, primary school students, intellectual development disorders.*  
The article reveals the problem of the need to study and correct the emotional States of primary school students with intellectual disabilities, as a necessary condition for their successful socialization in modern society.

**Н**а современном этапе развития образования острой становится проблема увеличения количества детей с нарушением интеллектуального развития и, соответственно, проблема социальной адаптации таких детей. Социально-экономические преобразования в обществе диктуют необходимость развития личности, обладающей способностью эффективно взаимодействовать с окружающими, бережно относиться к собственному здоровью, конструктивно решать возникшие жизненные проблемы.

Актуальность проблемы исследования определяется общими тенденциями к гуманизации системы образования, к формированию отношения к школьнику с нарушением интеллекта как к субъекту учебно-воспитательного процесса и равноправному члену российского общества. Умение адекватно вести себя в социуме является одной из важнейших задач, выдвигаемых сегодня специальным образованием. Целью образовательных учреждений является подготовка учащихся с нарушением интеллекта к их жизни в социальном пространстве.

В исследованиях отечественных и зарубежных учёных (В.К. Вилюнас, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева, А.Н. Леонтьев и др.) отмечается, что состояние эмоциональной сферы признаётся одним из центральных факторов адаптации и социализации детей. Поэтому возможности социальной адаптации учащихся с нарушением интеллектуального развития во многом будут определяться состоянием их эмоциональной сферы, умениями контролировать и регулировать свои эмоции.

На протяжении длительного времени к проблеме эмоционального развития при умственной отсталости обращались многие специалисты. Однако, несмотря на большой вклад отечественных учёных в изучение эмоционального развития данной категории детей (М.Г. Агавелян, Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн и др.), многие вопросы, касающиеся вопросов своевременной диагностики и коррекции их эмоциональных состояний, остаются недостаточно изученными.

В работе О. Шпек «Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание» указывается, что общие положения о развитии личности можно отнести и к умственно отсталым детям, однако следует обращать внимание на имеющиеся у них специфические отклонения, осложнения и особенности. По его мнению, значительная часть эмоциональных расстройств у умственно отсталых детей связана с неправильным их воспитанием.

Данную точку зрения разделяет В.Г. Петрова (1998), по мнению которой развитие эмоциональной сферы школьников с нарушением интеллекта в большей мере определяется внешними условиями, важнейшими из которых являются специальное обучение и правильная организация всей жизни детей. Присущие этим ученикам импульсивные проявления обиды, злости, радости и т.п. постепенно сглаживаются под воздействием специального обучения и воспитания. У учащихся появляется осмысливание своих действий и поступков, формируются положительные привычки и правильное бытовое поведение, необходимые для их успешной социализации.

В исследованиях Н.Ю. Верхотуровой (2013) указывается, что при нарушении интеллектуального развития, как и в норме, эмоциональная сфера выполняет ряд важнейших функций и развивается в процессе взаимодействия с различными сторонами окружающей действительности по мере усвоения социального опыта.

Анализируя проблемы эмоционального развития умственно отсталых, Н. Рош отмечала, что практически все они нуждаются в эмоциональной поддержке, без которой у них развивается чувство отчуждения. На этом фоне могут возникать негативные эмоциональные образования в виде проявлений тревожности и агрессии.

Эмоциональная сфера учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта характеризуется современными исследователями поверхностностью привязанностей, лёгкой пресыщаемостью, эмоциональной возбудимостью и лабильностью, частой сменой настроений, проявлением аффекта, негативизмом, агрессивностью. Всё это провоцирует сложности во взаимоотношениях учащихся с нарушением интеллекта между собой и с окружающими взрослыми, создаёт серьёзные барьеры в их обучении и воспитании, приводит к трудностям в адаптации и социализации данной категории детей в современном обществе.

Несмотря на большой вклад отечественных и зарубежных авторов в изучение эмоциональной сферы детей с нарушением интеллекта, многие вопросы, раскрывающие особенности эмоциональных состояний изучаемого контингента школьников, остаются мало изученными и требуют последующей разработки. Недостаточно исследованными остаются вопросы разработки психологических программ диагностики и коррекции эмоциональных состояний школьников с нарушением интеллектуального развития.

### **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. Диагностика эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития: проблемы и перспективы исследования // Казанская наука: научно-практическое издание. Казань, 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. Москва, 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.

# К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПСИХИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

TO THE PROBLEM OF STUDYING THE EMOTIONS  
OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS  
WITH MENTAL DISABILITIES

Т.В. Бронникова

T.V. Bronnikova

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

*Эмоции, учащиеся младшего школьного возраста, психическое недоразвитие.*

В статье рассматривается проблема необходимости своевременного изучения и коррекции эмоций учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием как необходимого условия успешной социализации данного контингента школьников.

*Emotions, primary school students, mental retardation.*

The article deals with the problem of the need for timely study and correction of emotions of primary school students with mental disabilities, as a necessary condition for successful socialization of this contingent of students.

**В** настоящее время в психологии достаточно много трудов, посвященных изучению эмоций. На современном этапе развития науки эмоциональная сфера рассматривается как одна из базовых предпосылок, предопределяющих полноценное психическое здоровье ребёнка и становление его исходно благополучной психики.

Проблемой эмоций ученые занимались с давних времен. Высказывались разные точки зрения относительно определения эмоций, причин их возникновения и классификаций. В исследованиях, посвященных психологии эмоций (П.К. Анохин, В.К. Вилюнас, К. Изард, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), подчеркивается многогранность и многофункциональность эмоциональной сферы.

Согласно психологическому словарю *эмоции* (от лат. *emovere* – потрясаю, волную) – особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающимися в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т.д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности.

Несмотря на существование общего определения эмоций, в литературе можно найти достаточно много других определений этого термина. П.К. Анохин (1964) рассматривает *эмоции* как физиологические состояния организма, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и охватывающие все виды чувствований и переживаний человека — от глубоко травмирующих страданий до высоких форм радости и социального жизнеощущения.

В справочнике С.Ю. Головина (1998) *эмоции* рассматриваются как состояния, связанные с оценкой значимости для индивида действующих на него факторов и выражаемые, прежде всего, в форме непосредственных переживаний удовлетворения или неудовлетворения его актуальных потребностей. Согласно К. Изарду (1999) *эмоция* — это нечто, что переживается как чувство (*feeling*), которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия.

Описание особенностей становления эмоциональной сферы в онтогенезе детского возраста можно найти в трудах отечественных ученых. Исследования на эту тему проводили: Н.Ю. Верхотурова (2012) Л.С. Выготский (1993), Б.И. Додонов (1978), А.В. Запорожец (1977), А.Д. Кошелёва (2003), А.Н. Леонтьев (2004), Я.З. Неверович (1977), О.А. Шаграева (2003) и другие. Согласно взглядам авторов, эмоции человека, а соответственно и вся система эмоциональной регуляции поведения — это продукт общественно-исторического развития. Эмоциональный опыт человека изменяется в процессе когнитивного и личностного развития, а также взаимодействия с окружающей действительностью.

В.В. Лебединский (1990), В.И. Лубовский (1965), Г.Е. Сухарева (2003) указывали, что эмоциональное становление ребенка с психическим недоразвитием определяется специфическими закономерностями, связанными с органическим поражением центральной нервной системы. Среди таких закономерностей следует отметить определенную зависимость эмоционального развития от структуры, глубины своеобразия дефекта; наличия компенсаторных возможностей, связанных с направлением эмоциональной активности, с побудительным значением субъективных переживаний; своевременно оказанной коррекционной помощи.

В исследовании Н.Ю. Верхотуровой указывается, что эмоции в жизни учащихся с психическим недоразвитием, как и при нормальном развитии, играют важную роль, поскольку являются неотъемлемым компонентом психического отражения информации и регуляции на этой основе своего поведения и деятельности [1].

Зависимость эмоциональной сферы от структуры и своеобразия интеллектуального дефекта раскрывали Т.А. Власова (1979), Д.Н. Исаев (2007), К.С. Лебединская (1981), М.С. Певзнер (1959), С.Я. Рубинштейн (1986) и другие. Авторы доказывали необходимость реализации психолого-педагогических программ и их эффективность в коррекции эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием.

Общие с нормой и специфические, характерные только для детей с психическим недоразвитием особенности эмоционального развития также были выявлены в исследованиях Г.М. Дульнева (1981), М.С. Певзнер (1963), В.Г. Петровой (1994). Авторы указывают, что эмоциональное развитие ребенка

на каждом возрастном этапе приобретает новые качества, причем переход к высшим формам эмоциональной жизни осуществляется в процессе общения с окружающими и по мере включения в различные виды деятельности. Наиболее эффективными видами деятельности для эмоционального становления оказываются те, которые дают школьникам с психическим недоразвитием возможность добиться реальных успехов.

Специалисты отмечают, что важную роль в обогащении эмоционального опыта, развитии высших чувств детей со сниженным интеллектом выполняют игра и труд. При этом наибольшее влияние на развитие личности учащихся с психическим недоразвитием оказывают такие методы, которые доставляют удовольствие, укрепляет веру в собственные силы, являются интересными, эмоционально значимыми и эстетически привлекательными. Своевременное выявление и коррекция эмоциональной сферы учащихся младшего школьного возраста с психическим недоразвитием при условии использования данных методов работы позволит оказать положительное влияние на процессы социализации и социальной адаптации школьников к условиям современного общества.

### **Библиографический список**

1. Верхотурова Н.Ю. Эмоциональное реагирование: функции, компоненты, характеристики, проблемы и перспективы исследования // Вестник российского университета дружбы народов: научный журнал. Серия Психология и педагогика. Москва, 2012. № 1. С. 94–99.
2. 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. 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.

# ВИРТУАЛЬНЫЙ МИР КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКА С ДЦП

## VIRTUAL WORLD AS A MEANS OF SOCIALIZATION OF A TEENAGER WITH CEREBRAL PALSY

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.*

*Виртуальность, ДЦП, подросток, психология, помощь, социализация, сопровождение.*

**В статье рассматривается важность виртуального общения в современных условиях для подростков с ДЦП, как данное общение влияет на их социализацию.**

*The virtually, cerebral palsy, adolescent, psychology, help, socialization, support.*

**The article discusses the importance of virtual communication in modern conditions for adolescents with cerebral palsy. How this communication affects their socialization.**

**С**оциализация для подростков с ограниченными возможностями – это один из важнейших процессов и результатов усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, который осуществляется в общении и деятельности.

Большое внимание сейчас уделяется социализации подростков с ограниченными возможностями, так как в настоящее время это действительно одно из приоритетных направлений в современной педагогике и психологии. Подросток, общаясь с разными людьми, попадает в самые различные ситуации, за счет чего формируется личность, меняются его взгляды, привычки, происходит переоценка ценностей. А так как растет количество детей с отклонениями в развитии, то актуальность проблемы социализации таких подростков также возрастает.

Все больше авторов посвящают свои работы проблемам и вопросам социализации подростка. Данной проблематикой занимались: Г. С. Абрамова, А. Бандура, В. Ю. Котляков, В. С. Мухина, В. И. Фельдштейн и другие.

Например, в концепции В.С. Мухиной социальное пространство является компонентом структуры самосознания, который для подростка представляется в реальном общении. Огромное значение и смысл приобретают для него обязанности и права, которые существуют в социальном пространстве отношений взрослых и отдельно – в подростковой субкультуре. По ее мнению, подростки больше ориентированы на развитие в себе чувства ответственности за себя и других, на значимость самостоятельного выбора в обычной жизни, в экстремальных ситуациях, а также на осуществление гражданского выбора. В этот период у подрост-

ка возникает способность понять и принять значение выбора как элемента культуры, когда он сам ответственно его делает [1].

Подростки с ДЦП, в отличие от своих нормотипичных сверстников, имеют, как правило, двигательные, перцептивные, когнитивные, аффективные и речевые нарушения. Именно поэтому круг общения таких людей значительно ограничивается. И тут им на помощь могут прийти новые компьютерные технологии, которые позволяют открыть возможности для общения.

Современное общество насыщено различными технологиями, в том числе большую часть жизни любого из нас занимают социальные сети. И то, что для нас является дополнением к основному общению, для людей с ограниченными возможностями может стать одним из источников социализации.

За счет виртуального общения в социальных сетях подросток с ДЦП может получить то общение, которого у него нет в обычной жизни. Это поможет ему не чувствовать себя ущемленными, и в этом ему помогут новые знакомства, различные тематические группы, где любой может почувствовать себя частью общества, независимо от его физических ограничений. Появится возможность самовыражения, приятного времяпрепровождения. Социальные сети дают человеку возможность скрыть свои комплексы и какие-то особенности и показать себя в лучшем свете. Именно поэтому такое общение происходит намного легче и проще в отличие от живого общения. Общаясь сразу с несколькими пользователями интернета, подросток может почувствовать себя успешным [2].

Именно эти условия и делают виртуальное общение таким востребованным. Можно сказать, что это отдельный мир, который существует по своим правилам и законам и предоставляет его пользователям практически полную свободу.

Конечно же, виртуальное общение и реальное – это большая разница. Но преимущества виртуального общения для рассматриваемой категории лиц очевидны. Ведь при таком общении пользователи социальных сетей обращают внимание на кругозор, ум, юмор собеседника, умение вести беседу и по своему вкусу «дорисовывают» образы, наделяют их часть несуществующими качествами. Поэтому виртуальное общение позволяет открывать новые горизонты для людей с ограниченными возможностями и восполняет отсутствие реального общения, за счет чего повышается процесс социализации при вхождении в естественную социальную среду.

## **Библиографический список**

1. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://zaharovamiass.ucoz.ru/Knigi/mukhina.pdf>
2. Ефременко В.А. Социальные сети и их влияние на психологическое состояние подростков. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2014/06/13/tema-sotsialnye-seti-i-ikhvliyanie-na-psikhologicheskoe-sostoyanie>
3. Егорова Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: учебное пособие. Балашов: Николаев, 2002. 480 с.
4. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. Саратов: Научная книга, 2003. 255 с.
5. Олесик А.М. Психологические характеристики самосознания современного подростка. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-kharakteristikisamosoznaniya-sovremennogo-podrostka>

# К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПСИХИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС

TO THE PROBLEM OF FORMATION THE COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS AT TRAINED WITH PSYCHIC UNDERDEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF INTRODUCTION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDART

А.В. Жарова

A.V. Zharova

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

*Коммуникативные универсальные учебные действия, психическое недоразвитие, коммуникативные компетенции, коммуникативные навыки.*

**В статье раскрывается проблема формирования коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся с психическим недоразвитием в процессе освоения адаптированной основной общеобразовательной программы.**

*Communicative educational activities, mental underdevelopment, communicative competencies, federal state educational standard, communicative skills.*

**The article deals with the problem of formation of communicative universal educational actions in students with mental disabilities in the process of mastering the adapted basic General education program.**

**В**ведение компетентностного подхода в практику образования вызывает необходимость определения значимых, ключевых компетенций, нужных современному подрастающему поколению. Стоит отметить, что компетентностный подход преобразуется в социально значимое явление, которое подчеркивает не только актуальность идеи развития активной, коммуникативной личности ребенка с психическим недоразвитием, обладающей рядом сформированных коммуникативных универсальных учебных действий, адекватных коммуникативным задачам и достаточных для их решения, а является целью и личностным результатом обучения.

Федеральный государственный образовательный стандарт ориентирует педагога на необходимость обеспечения развития речемыслительных способностей обучающегося, формирования коммуникативных универсальных учебных действий, так как обучающиеся с психическим недоразвитием обладают рядом особенностей, которые препятствуют адекватному восприятию и общению. Стремясь к общению, но не умея выбирать и применять уместные способы общения со сверстниками и взрослыми, они остаются непринятыми в обществе. Обучающиеся, не умеющие слушать или проявлять вежливое, доброжелательное отношение к окружающим, часто становятся виновниками конфликтных ситуаций, не контролируют своих действий. В таких ситуациях обучающимся с психическим недоразвитием необходима помощь психологов и педагогов [1].

Проблема формирования коммуникативных навыков отражена в исследованиях О.А. Яшнова, А. Г. Асмолова, В.В. Давыдова, Е.В. Коротаева, А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой. Изучение проблемы коммуникации освещены в работах: И.А. Гришановой, С.П. Баранова, Г.А. Цукерман, Л.И. Буровой, А.Ж. Овчинниковой.

Универсальные учебные действия представляют собой совокупность различных способов действий обучающихся с психическим недоразвитием, обеспечивающих способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, навыков. Успешная подготовка обучающихся с психическим недоразвитием к будущей самостоятельной жизни в обществе зависит не только от качества приобретения и объема знаний по общеобразовательным предметам, но и от уровня формирования коммуникативных универсальных учебных действий, позволяющих выстраивать отношения с окружающими. В практике современного образования развитие коммуникативных универсальных учебных действий происходит за счет развития коммуникативных навыков обучающихся с психическим недоразвитием и находится под влиянием проблем, которые вызваны особенностями развития. Коммуникативные навыки основываются на познавательных процессах, среди которых: внимание, памяти, речь, умение выражать свои эмоции, умение упорядочивать, дифференцировать эмоции. Умение выражать эмоции и чувства является основой социализации. Указанные факторы определяют уровень развития коммуникативных навыков, которые в разной степени могут быть нарушены у данной категории обучающихся [2].

В нашем исследовании были изучены и дополнены коммуникативные универсальные учебные действия обучающихся с психическим недоразвитием, которые включают в себя следующие навыки:

- вступать в контакт и работать в коллективе (учитель – ученик, ученик – ученик, ученик – класс, учитель – класс);
- использовать принятые ритуалы социального взаимодействия с одноклассниками и учителем;
- обращаться за помощью и принимать помощь;
- слушать и понимать инструкцию к учебному заданию в разных видах деятельности и быту;

– сотрудничать со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях; доброжелательно относиться, сопереживать, конструктивно взаимодействовать с людьми;

– договариваться и изменять свое поведение в соответствии с объективным мнением большинства в конфликтных или иных ситуациях взаимодействия с окружающими.

В ФГОС коммуникативные универсальные учебные действия занимают особое место в системе универсальных учебных действий. Формирование коммуникативных компетенций в рамках компетентностно-ориентированной парадигмы образования приведет к сознательной ориентации обучающихся с психическим недоразвитием на позиции других людей, умению слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми и, как следствие, к наиболее успешной социализации и адаптации. Однако, несмотря на важность формирования коммуникативных компетенций у детей с психическим недоразвитием в условиях введения ФГОС, до сих пор наблюдается недостаточная разработанность практических материалов по данной проблеме. В этой связи разработка содержания психокоррекционной помощи детям с психическим недоразвитием приобретает особое значение и актуальность.

### **Библиографический список**

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. / От действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. 3-е изд. М.: Просвещение, 2011.
2. Федосеева О.А. // Особенности развития эмоциональной сферы умственно отсталого ребенка, 2013. 188 с.
3. 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.
4. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г., N 1598/ Министерство образования и науки Российской Федерации. Москва: 2014 г.
5. Инновации и качество школьного образования: научно методическое пособие для педагогов инновационных школ / Беркалиев Т.Н., Заир-Бек Е.С., Тряпицына А.П., 2007. 144 с.

# **ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ПСИХИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ НА ПРОЦЕСС АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

INFLUENCE OF EMOTIONAL  
RESPONSE FEATURES OF PUPILS  
WITH MENTAL DISORDER ON THE PROCESS  
OF ADAPTATION TO CONDITIONS  
OF INCLUSIVE EDUCATION

**И.С. Котикова**

**I.S. Kotikova**

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

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

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

*Эмоциональное реагирование, эмоциональные реакции, психическое недоразвитие, социальная адаптация, инклюзивное образование, межличностное взаимодействие.*

**В статье рассматривается проблема влияния особенностей эмоционального реагирования учащихся с психическим недоразвитием на их адаптацию к условиям инклюзивного образования. Обосновывается необходимость целенаправленного формирования умений адекватного реагирования в ситуациях социального взаимодействия.**

*Emotional response, emotional reactions, mental disorder, social adaptation, inclusive education, interpersonal interaction.*

**The article is about the problem of emotional responses of pupils with mental disorder on their adaptation to the conditions of inclusive education. The necessity of purposeful formation of adequate response skills in situations of social interaction is substantiated.**

**В**опросы создания общедоступных условий обучения и воспитания учащихся с психическим недоразвитием чрезвычайно актуальны, вследствие чего на всех ступенях современного российского образования, начиная с дошкольных учреждений, внедряется инклюзивная практика – совместное обучение детей без отклонений в состоянии здоровья и детей, имеющих какие-либо физические и (или) психические нарушения.

Инклюзивное образование предполагает обеспечение равных прав и наличие адаптированного образовательного маршрута для любого ребенка, независимо от его особенностей. Специальные федеральные государственные образовательные стандарты, реализуемые в рамках инклюзивного образования, направлены не только на возможное овладение предметными знаниями, но и на многостороннее развитие учащегося, в том числе на нравственно-эстетическое и социально-личностное развитие. Основная цель инклюзии – это овладение багажом жизненных знаний, который позволит ребенку с психическим недоразвитием самостоятельно принимать решения во взрослой жизни.

Инклюзивное обучение подразумевает под собой соблюдение учеником определенных правил, которым будет подчинено дальнейшее поведение в школе и дома, организация учебного процесса и режимных моментов. Огромную роль в процессе адаптации к школьным требованиям играют социальные контакты в новом коллективе, который предоставляет школьная среда. Начиная с первого дня обучения, нахождение в школе предполагает ежедневное, продолжительное межличностное взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса. Эмоциональное реагирование на различные ситуации школьной жизни и соответствующее тому поведение в новой социальной ситуации является регулятором в организации всей последующей деятельности школьника. От того, насколько качественно ребенок с психическим недоразвитием сможет включиться в учебный процесс, как продемонстрирует навыки социального взаимодействия, зависит не только его успех в овладении предметными знаниями, но и его социально-психологическое благополучие.

Нередко особенности эмоционального реагирования как специфической реакции на какие-либо субъективно важные обстоятельства могут оказать негативное влияние на процесс адаптации школьника с психическим недоразвитием к образовательной среде, на становление его будущей позиции по отношению к окружающим сверстникам и взрослым. [1, с. 144]. Эмоциональная неадекватность, свойственная детям с психическим недоразвитием, может значительно повлиять на процессы становления качественных межличностных отношений, необходимых для будущей качественной социализации, связанной с самостоятельностью.

Из исследований некоторых специалистов (Ж.В. Альбицкая, Н.И. Шельшаква, Е.Л. Инденбаум, Е.Д. Землянкина) следует, что огромной проблемой учащихся с психическим недоразвитием в условиях инклюзии является отсутствие продуктивного контакта с окружающими сверстниками. [2, с. 145]. Неустойчивость настроения, импульсивные реакции, снижение самоконтроля отрицательно сказываются на системе взаимоотношений учащегося. Малая эффективность ориентировки в проблемной ситуации, спонтанность реакций в ответ на стимул без достаточного интеллектуально-эмоционального анализа не позволяют принимать во внимание интересы партнера по общению, препятствуют оптимизации социального контакта.

Согласно исследованиям Н.Ю. Верхотуровой, характерный для детей с психическим недоразвитием недостаточный жизненный опыт затрудняет понимание и адекватное восприятие ситуаций и тем самым приводит к непредсказуемости ответных эмоциональных реакций в отношении окружающих людей. Чувство изолированности, иллюзорное ощущение отрицательного настроения окружающих может вызывать неконтролируемую потребность в использовании агрессивных форм поведения, сопряженных с неадекватными эмоциональными реакциями. Данные реакции служат источником нарушений во взаимоотношениях учащихся с психическим недоразвитием с окружающими, создает серьезные преграды в обучении, провоцирует конфликты в школьной среде [3].

Таким образом, неспособность организовывать эффективные социальные контакты разрушает систему взаимоотношений ребенка с обществом еще на стадии ее начального формирования, нарушает процесс адаптации к условиям среды, накладывая тем самым негативный отпечаток на дальнейшую способность взаимодействовать с окружающими, адекватно интерпретировать получаемую информацию, а также правильно передавать свои мысли и чувства окружающим.

Анализ результатов исследований показал, что для успешной адаптации учащихся с психическим недоразвитием и дальнейшей их социализации необходима разработка целенаправленных мер, направленных на развитие умений регулировать свое эмоциональное состояние. В материалах исследований Н.Ю. Верхотуровой, О.Е. Шаповаловой, Р.И. Хасановой, Г.Ю. Колесниковой эмпирическим путем доказывается положительная динамика в развитии эмоциональной сферы школьников с психическим недоразвитием при условии организации комплексной психолого-педагогической работы в коррекции эмоционального реагирования.

Своевременное изучение и коррекция эмоционального реагирования учащихся с психическим недоразвитием при условии использования комплексных программ позволит совершенствовать процессы социализации данного контингента школьников и улучшить качество их жизни. Формирование способности регулировать свое эмоциональное состояние и, как следствие, качественно устанавливать, расширять и развивать социальные связи, во многом совершенствует социальную мобильность учащихся с психическим недоразвитием, послужит фундаментом для их дальнейшей продуктивной самостоятельной деятельности в последующие годы.

### **Библиографический список**

1. Ряписова А.Г., Чепель Т.Л. Исследование эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 2. С. 226–232.
2. Альбицкая Ж.В. Возрастные особенности нарушений эмоциональной сферы у детей с различными психическими расстройствами // Медицинский альманах. 2017. № 5 (50). С. 144–146.
3. Верхотурова Н.Ю. Комплексная оценка эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. № 4 (43), Т. 2. С. 142–146.

# **РОЛЬ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ОБРАЗОВАНИИ И РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

## **THE ROLE OF FOREIGN LANGUAGES IN THE EDUCATION AND DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS**

**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*

*Образование, аутизм, развитие, иностранные языки, коммуникативные навыки.*

**Расстройство аутистического спектра (РАС) является комплексным нарушением, включающим в себя ряд когнитивных, поведенческих и сенсорных проблем. При правильном подходе иностранные языки могут играть большую роль в образовании, помогая обучению в целом, а также развитию коммуникативных навыков у детей с РАС.**

*Education, autism, development, foreign languages, communication skills.*

**Autism spectrum disorder (ASD) is a complex disorder that includes a number of cognitive, behavioral, and sensory problems. With the right approach, foreign languages can play a big role in education, helping to learn in general, as well as developing communication skills in children with ASD.**

**С**ложилось мнение, что иностранный язык для детей с аутистическим спектром расстройств бесполезен, слишком сложен для изучения и понимания и является пустой тратой времени и сил. Отчасти это связано с тем, что большинство людей никак не применяют полученные знания во взрослой жизни. При этом для детей с РАС изучение иностранных языков может давать новые возможности и целый ряд преимуществ.

Дети с аутизмом и синдромом Аспергера испытывают сложности с коммуникацией и социальными навыками. В школьном возрасте эта ситуация может не измениться и даже, наоборот, усугубиться [1]. Уроки иностранного языка дают возможность в игровой форме поработать над коммуникативными и социальными навыками, сделать это на другом языке в условиях другой культуры, а затем обсудить это на своем родном языке. Это возможно благодаря тому, что

на уроках иностранного языка, проигрывание по ролям различных социальных ситуаций, например, диалог в магазине, с незнакомыми сверстниками в парке, звонок в аптеку и т.д. – вполне обычная ситуация, происходящая в непринужденной обстановке [2].

В изучение иностранного языка заложено много возможностей для развития коммуникативных, социальных и языковых навыков у детей с аутизмом. Изучение этого предмета помогает обеспечить детям более сбалансированное и разностороннее развитие и образование [3].

Помимо прочего, уроки иностранного языка могут дать ребенку с РАС следующие возможности:

- расширять словарный запас;
- понять или улучшить понимание структуры предложения как аспекта языка, что применительно не только для иностранного языка;
- в игровой форме и за счет фраз-клише развивать коммуникативные и разговорные навыки;
- развивать или улучшать языковые навыки с фонетической точки зрения, а именно, громкость, интонацию, скорость речи, и научиться регулировать их;
- познакомиться с культурой, обычаями, традициями и т.д. страны изучаемого языка;
- сравнивать и обсуждать новую информацию о сходстве и различии культурных и социальных реалий страны изучаемого языка по аналогии со своим.

Зачастую проблемы, связанные с изучением иностранного языка в сфере коррекционного образования, никак не связаны с самим языком как с предметом [4]. Сложности возникают из-за неправильно подобранного подхода, некорректной методики преподавания, недостаточной подготовленности педагогического состава или смещения акцента с процесса преподавания на конечный результат – оценка за тест, контрольную работу, экзамен и т. д. Если в качестве ориентира будет стоять развитие коммуникативных и социальных навыков, иностранный язык, из сложного и непонятного предмета, может стать увлекательным, развивающим и полезным для детей с РАС.

### **Библиографический список**

1. Богдашина О. Аутизм. Стать профессиональным родителем. Красноярск: Литера-принт, 2019. 137 с.
2. Teaching Language to Children With Autism or Other Developmental Disabilities / Mark I. Sundberg, James W. Partington // AVB Press edition 2010. 130 с.
3. Teach Me Language A Language Manual for Children with Autism, Asperger's Syndrome and Related Developmental Disorders / Sabrina Freeman, Lorelei Dake // SKF Books 2nd edition 1997. 357 с.
4. James F. Crist. The Survival Guide for Making and Being Friends. Free spirit publishing, 2014. 17 с.

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

---

### К ПРОБЛЕМЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

TO THE PROBLEM OF STRESS RESISTANCE  
IN PROFESSIONAL ACTIVITIES OF SOCIAL WORKER

И.В. Иващенко

I.V. Ivashchenko

*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, социальный работник, развитие стрессоустойчивости.*  
В статье рассмотрено место стресса и значение стрессоустойчивости в профессиональной деятельности социального работника. Представлены определения понятий «стресс» и «стрессоустойчивость», предложены способы развития стрессоустойчивости.

*Stress, stress resistance, social worker, evolution stress resistance.*  
The article considers the place of stress and the importance of stress resistance in the professional activity of the social worker. Definitions of concepts “stress” and “stress resistance” are presented, proposed methods for the evolution stress resistance.

**П**сихологические особенности труда социальных работников заключаются в том, что специалист вовлечен в длительное напряженное общение с другими людьми, сопровождающееся эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью, предмет их труда обладает неустойчивым настроением в связи с проживаемыми жизненными обстоятельствами. В процессе взаимодействия с разной категорией людей социальный работник не всегда способен преодолевать трудности общения с «недружелюбными», «невоспитанными» людьми, что влияет на постепенное формирование стресса.

Под стрессом понимают особое психическое состояние, которое является своеобразной формой отражения субъектом сложной, экстремальной ситуации, в которой он находится [1]. Специфика психического отражения обуславливается процессами деятельности, особенности которых (их субъективная значимость, интенсивность, длительность протекания и т. д.) в значительной степени определяются выбранными или принятыми целями, достижение которых побуждается содержанием мотивов деятельности [2].

Проблема стрессоустойчивости сотрудников социальных учреждений в современный период приобретает особую актуальность. Труд социальных работников относится к тем видам деятельности, особенностью которых является постоянное столкновение со стрессом. Эффективность такой деятельности определяется не только профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и профессионально важными свойствами, в числе которых – стрессоустойчивость.

В качестве способов развития стрессоустойчивости сотрудников социальных учреждений могут быть применены: специализированные тренинги и семинары, направленные на формирование стрессоустойчивости; на территории организации может быть выделено и оборудовано помещение для занятий спортом в свободное от работы время, а также периодически организовываться спортивно-оздоровительные мероприятия для сотрудников; с целью улучшения социально-психологического климата в коллективе могут быть проведены коллективные неформальные мероприятия, направленные на сплочение коллектива (организованные выезды на природу, походы в театр и т. д.); для снижения напряженности и интенсивности труда персонала рекомендуется введение практики обмена производственными заданиями и функциями между сотрудниками отдела [3].

Также к методикам психокоррекции относят музыкотерапию с упражнениями для нормализации мышечного тонуса. Наибольшее распространение в связи с эффективностью влияния на стрессовое состояние человека получила аутогенная тренировка. Данные профилактические мероприятия способствуют снятию напряжения от работы, повышению профессиональной мотивации, выравниванию затрат между усилиями и получаемыми вознаграждениями.

Рассматривая проблему стрессоустойчивости в аспекте деятельности социального работника, следует отметить, что 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 социального работника стрессовых факторов, которые могут носить когнитивный, эмоциональный или поведенческий характер.

Высокая индивидуальная устойчивость к стрессу играет центральную роль в предупреждении этого комплексного психологического расстройства, которое не только приводит к резкому снижению качества жизни человека, но и достоверно снижает добросовестность его отношения к профессиональным межличностным взаимоотношениям [4]. Последнее может приводить к повышению риска развития опасных ситуаций, угрожающих благополучию общества [5].

## 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. Бодров В.А. Психологический стресс. Развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2012. 528 с.
3. Шумкина М.Н., Сухов А.Н. Социально-психологические технологии развития стрессоустойчивости социальных работников // Материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию РГУ имени С.А. Есенина. 2015. С. 171–173.
4. Lisova N.A., Shilov S.N. Adaptive reactions of the central nervous system of students and successful self-regulation under competitive stress // *Gazzetta Medica Italiana Archivio per le Scienze Mediche* 2018. Vol. 177 (3 Suppl 1). P. 104–108.
5. Церковский А.Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости // *Вестник ВГМУ*. 2011. Т. 10. № 1. С. 6–17.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КРИЗИС – ОБЩИЕ ПОНЯТИЯ И РЕСУРСЫ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ

## PROFESSIONAL CRISIS – GENERAL CONCEPTS AND RESOURCES FOR OVERCOMING

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*

*Профессиональный кризис, профессиональное выгорание, профессиональное развитие.*

В статье рассматривается понятие профессионального кризиса, как этот синдром проявляется, приводится классификация кризисов профессионального становления. Описываются ресурсы, которые можно использовать для успешного прохождения кризиса.

*Professional crisis, burnout, professional development.*

The article discusses the concept of a professional crisis, how this syndrome manifests itself. The article provides a classification of crises of professional development. The conclusion describes the resources that can be used to successfully overcome the crisis.

**П**од профессиональным кризисом понимается состояние психической и физической истощенности со снижением работоспособности и переживанием отчужденности от самого себя. Этот синдром проявляется в том, что мы чувствуем себя изможденными и уставшими уже в начале рабочего дня, испытываем отчужденность и деперсонализацию или циничную дистанцированность, выражающую избыточную установку на «отграничение».

Часто профессиональное выгорание начинается с характерных предупредительных сигналов – утомления, раздражительности, бессонницы, нетерпеливости – и с соответствующих телесных симптомов – головной боли и общей напряженности. На следующем этапе могут возникнуть сильная фрустрированность, чувство неуспешности и бессилия, затем могут быть сделаны защитные попытки совладать с проблемой с помощью отщепления и подавления эмоций, а также путем ухода в алкоголь, наркотики или медикаменты. Наконец, наступают отчаяние, полное разочарование и отвращение к себе и другим [1].

Кризис профессионального развития может возникнуть, когда старое в профессиональном труде уже не удовлетворяет, а новое еще не найдено или когда

творческие находки работника встречают сопротивление в профессиональной среде. В такие кризисные моменты развития личности запускается механизм модификации ценностно-смысловой сферы личности.

Кризис – это временная, ситуационно или внутренне обусловленная дезинтеграция личности. Эта дезинтеграция может иметь позитивный или негативный исход. Негативная дезинтеграция сопровождается деструктивными изменениями личности. Позитивная дезинтеграция приводит к обогащению личности и переходу ее на новый уровень целостности. [5]

Говоря о кризисах профессионального становления и развития, необходимо отметить, что эта проблематика достаточно активно разработана в науке (Э. Гинзбург, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Д. Миллер, А.Г. Петрова, Н.С. Пряжников, Э.В. Сыманюк и др.). Общеизвестна классификация профессиональных кризисов Э.Ф. Зеера:

- кризис учебно-профессиональной ориентации (от 14–15 до 16–17 лет);
- кризис профессионального обучения (время обучения в профессиональном учебном заведении);
- кризис профессиональных ожиданий, кризис профессиональной адаптации;
- кризис профессионального роста (23–25 лет);
- кризис профессиональной карьеры (30–33 года);
- кризис социально-профессиональной самоактуализации (38–42 года);
- кризис угасания профессиональной деятельности (55–60 лет, т.е. последние годы перед пенсией);
- кризис социально-психологической адекватности (65–70 лет, т.е. первые годы после выхода на пенсию) [2].

Ресурсы являются основательным фундаментом в преодолении кризисных ситуаций – считает В.В. Потявина. Центральное место в совокупности ресурсов человека занимают психологические ресурсы. [3]

Психологические ресурсы включают в себя личностные (карьерные ориентации, профессиональная идентичность, позитивный жизненный настрой и др.) и социально-психологические характеристики (психологическая поддержка, коучинг и др.).

Карьерные ориентации подобно компасу способствуют определению и пониманию направления профессиональной деятельности, когда человек задается вопросом о правильности выбора своей профессиональной сферы и возможностей дальнейшего развития.

Профессиональная идентичность позволяет осознать принадлежность к определенной профессии и определенному профессиональному сообществу. Обретение истинной профессиональной идентичности значимо при проживании кризиса и является ресурсом, в то время как наличие ложной профессиональной идентичности (вследствие престижа профессии, например) оставляет незадействованными внутренние ресурсы профидентичности.

Другой важный личностный ресурс – позитивный жизненный настрой, или наличие надежды. В концепции К. Снайдера надежда является целенаправленным ожиданием, состоящим из двух компонентов: «силы воли» и «способности находить пути» достижения цели. Надежда влияет на восприятие кризисной ситуации как вызова, а не как угрозы.

Важным социально-психологическим ресурсом совладания с профессиональным кризисом является наличие психологической поддержки. Общение с друзьями, членами семьи, коллегами, другими значимыми людьми позволяет взглянуть на проблемы, возникающие в результате кризиса, со стороны, получить обратную связь и скорректировать свое поведение в профессиональной сфере.

Кроме поддержки со стороны близких людей, значимой является профессиональная поддержка, которую можно получить в процессе коучинга. Совместно с консультантом возможно объективно оценить профессионально-должностные перспективы своего развития в организации или возможности построения новой карьеры.

В качестве дополнительного социально-психологического ресурса может выступать деятельность в другой жизненной сфере (участие в общественной деятельности, дополнительное образование, хобби, посещение мастер-классов).

### **Библиографический список**

1. Виртц У., Цобели Й. Кризис смысла у помогающих профессионалов. Выгоревшие и «израненные» // Журнал практической психологии и психоанализа. 2018. № 3. С. 45.
2. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 2017. Т. 18. № 6. С. 35–44.
3. Потявина В.В. Психологические ресурсы преодоления кризиса середины профессиональной карьеры // Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология. 2010. № 1.
4. Рогов Е.И. Организационная психология: учебник и практикум для академического бакалавриата. 3-е изд., пер. и доп. Юрайт-Издат, 2012. 621 с.
5. Садовникова Н.О. Профессиональный кризис личности педагога: содержание и основные признаки // Научный диалог. 2016. № 11 (59).

# РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ КАК БАЗОВОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФИЛАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТРЕССА ВО ВСЕХ СФЕРАХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## DEVELOPMENT OF EMPATHY AS A BASIC COMPONENT OF PREVENTION OF PSYCHOLOGICAL STRESS IN ALL SPHERES OF LIFE

Л.С. Максимова

L.S. Maksimova

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

*Психологический стресс, эмпатия, взаимодействие, меры профилактики стресса.*

В статье показана важность развития эмпатии в современном информационном обществе как базовой составляющей профилактики стресса и эмоционального выгорания у специалистов, работающих в системе «человек–человек».

*Psychological stress, empathy, measures of stress prevention.*

The article shows the importance of the empathy development as the basic aspect of stress and occupational burnout prevention in specialists working with people in the modern information society.

Современное общество характеризуется возросшей значимостью интеллектуального труда, ориентированного на использование информационных ресурсов. Поток информации лавинообразно увеличивается, информация быстро устаревает и заменяется новой, вместе с потоком информации увеличивается темп жизни и возникает необходимость встраиваться в этот неизбежный процесс. Это касается всех сфер жизни человека, и это создает определенную дозу напряжения, характерную для стрессовых ситуаций.

«Стресс – понятие, введенное Г. Селье в 1936 г. для обозначения обширного круга состояний психического напряжения, обусловленных выполнением деятельности в особенно сложных условиях и возникающих в ответ на разнообразные экстремальные воздействия – стрессоры.

Психологический стресс подразделяется на информационный и эмоциональный. Информационный стресс возникает в ситуациях информационных перегрузок, когда субъект не справляется с задачей, не успевает принимать верные решения в требуемом темпе. Эмоциональный стресс появляется в ситуациях угрозы, опасности, обиды и пр. Поэтому оптимизация любого вида деятельности должна включать комплекс мер, предупреждающих причины появления стресса» [1].

Психологический стресс во всей полноте проявляется в профессиях, осуществляющих свою деятельность в системе «человек–человек». Основные инвестиции необходимо вкладывать в человеческий капитал, и не только в развитие интеллекта, но и в развитие личностных качеств. И одним из таких личностных качеств является эмпатия – способность понимать, что происходит с человеком, способность чувствовать другого и способность через действия оказать поддержку. Но это оказывается чрезвычайно трудно.

И трудность эта связана с тем, что состояние хронического стресса сопровождается, как правило, отрицательными эмоциями, самой частой из которых является страх. Страх повышает уровень личностной тревожности, который распространяется на все сферы жизнедеятельности и препятствует эффективному усвоению нового материала и выстраиванию здоровых отношений между людьми.

Последнее время стало появляться много научных и популярных публикаций, связанных с «эмоциональным интеллектом», и это не случайно. Нам необходимо научиться распознавать собственные эмоции и научиться этими эмоциями управлять.

В образовательной системе заговорили об индивидуализации обучения, но эмоционально холодный или тревожный человек вряд ли увидит уникальность каждого ребенка. Для этого необходима эмоциональная вовлеченность каждого участника с целью создания той атмосферы, которая способствовала бы развитию ребенка.

Мы с коллегами создали и провели в разных форматах как образовательные, так и просветительские программы, где вместе с информацией про технологии, методы и способы работы с детьми делали акцент на развитие педагогической эмпатии как базовой составляющей «эмоционального интеллекта». Провели исследование эффективности этих программ через диагностику обучающихся и слушателей курсов и опубликовали результаты в сборниках научно-практических конференций разного уровня. В наших ближайших планах распространять этот опыт и выстраивать взаимодействие со всеми заинтересованными сторонами, т.к. эмоции нам даны при рождении для выживания, и они служат маркером наших ориентиров в движении по жизни.

Успевая за техническим прогрессом и развивая свой интеллект, важно не забыть про развитие тех качеств личности, которые дают нам возможность соприкоснуться с удивительным миром собственной души и через нее «увидеть» другого человека – это и есть эмпатия, и это основа экологических отношений, и это лучшая профилактика от стресса. Это шанс для всех нас увидеть иначе каждого ребенка, каждого человека, независимо от того, где он живет и чем занимается. Это шанс для всех нас соприкоснуться с удивительным, необыкновенным внутренним миром человека. Восхититься, удивиться, порадоваться этому разнообразию и обогатить Мир новыми открытиями.

## **Библиографический список**

- 1 Психологический словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://www.psychologist.ru/dictionary\\_of\\_terms/](https://www.psychologist.ru/dictionary_of_terms/)Дата обращения 10.04.2020.

# ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

## RELATIONSHIP OF STRESS RESISTANCE AND PERSONAL FEATURES OF STUDENTS

Ю.М. Малицкая

Y.M. Malitskaia

*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.*

*Стрессоустойчивость, личные особенности, учебная деятельность, студенты, индивидуально-личностные качества, стресс.*

Приведены результаты исследования взаимосвязи стрессоустойчивости и личностных особенностей студентов. Рассматриваются личностные особенности студентов, анализируются результаты тестирования, направленного на выявление стрессор-факторов, изучается стрессоустойчивость студентов.

*Stress tolerance, personal characteristics, educational activities, students, individual-personality qualities, stress.*

The results of a study of the relationship of stress resistance and personality characteristics of students are presented. The personality characteristics of students were examined, the resultant testing aimed at identifying stress factors was analyzed, and students' stress resistance was studied.

**П**роблема стресса сегодня актуальна, как никогда. Причина пристального внимания к проблеме стрессоустойчивости связана с особенностями перехода к информационному обществу, ростом научно-технического прогресса, повышением конкуренции и требований к профессиональной деятельности [1].

Особенно важное значение приобретает стресс в учебной деятельности в средне-специальных и высших учебных заведениях, поскольку он влияет на качество обучения, на работоспособность и деятельность студентов. [2, 3]

Стресс в учебной деятельности проявляется как особое функциональное состояние организма учащегося, связанное с воздействием выраженных нервно-эмоциональных нагрузок, которое характеризуется повышенной активацией или угнетением регуляторных физиологических систем организма, развитием состояния напряжения или утомления. [4] Стресс в учебной деятельности студентов вызывают экзаменационные сессии, зачетные недели, повышенные требования педагогов к качеству и уровню обучения, недостаток времени на подготовку к занятиям и т.п. Устойчивый учебный стресс, в свою очередь, ведет к формированию эмоционального опустошения, апатии, снижению общей активности деятельности [5].

Учебно-профессиональная деятельность как ведущая в студенческом возрасте характеризуется высоким уровнем стрессовых нагрузок. [6] В силу различных факторов отдельные элементы или сама учебная ситуация в целом становятся значимыми для студентов, что и может являться общей предпосылкой для возникновения стресса [7].

В качестве возможного шанса более глубоко разобрать вопрос о взаимосвязи стрессоустойчивости и личностных особенностей студентов мы провели исследование. Его методическое обеспечение составили:

- 1) «Тесто над учебный стрессор» Ю.Б. Щербатых.
- 2) «Многофакторный личностный опросник» Р. Кеттелла.

Выборку составили 36 студентов 1-го курсанта факультета начальных классов ФГБОУ ВО КГПУ им. В.П. Астафьева.

Сначала обратимся к анализу и интерпретации результатов под использованным психодиагностическим методикам. Воз-первых, рассмотрим результатный под текстура Ю.В. Щербатых. Данные под уровням выраженности учебного стресса под выборке в % представленный в таблице 1.

*Таблица 1*

**Уровни выраженности учебного стресса под текстура Ю.В. Щербатых, в % [8]**

Уровень учебного стресса		
Низкий	Средний	Высокий
27,8	55,5	16,7

Далече обратимся к анализу результатов личностного опросника 16PF Р. Кеттелла.

*Таблица 2*

**Уровни выраженности личностных черта под опроснику 16PF Р. Кеттелла, в %**

Факторы	Уровень выраженности личностных черт		
	Низкий (1-3 стены)	Средний (4-7 стены)	Высокий (8-10 стены)
A	13,8	69,5	16,7
B	8,4	25	66,6
C	19,4	63,9	16,7
E	11,1	69,5	19,4
F	52,8	47,2	0
G	38,9	44,5	5,6
H	13,8	61,2	25
I	2,7	61,2	36,1
L	22,1	61,2	16,7
M	22,1	69,5	8,4
N	33,3	55,6	11,1
O	16,7	47,2	30,5
Q1	0	63,9	36,1
Q2	19,4	63,9	16,7
Q3	8,4	69,5	22,1
Q4	16,7	55,5	27,8

Данные значимых корреляционных взаимосвязей ( $p \leq 0,5$ ) выраженности учебного стресса под текстура Ю.В. Щербатых и личностных черта студентов под опроснику 16PF представленный в таблице 3.

Таблица 3

Уровень учебного стресса	Факторы 16PF															
	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4
		-0,4760	-0,5127				-0,5757					+0,5033				+0,5794

Таким образом, данные исследования показали, что существуют отрицательные корреляционные связист между уровнем учебногo стресса и факторами В, С и Н опросника 16PF. Это говорить о токто, чтоо студентам с высоким уровнем выраженности учебногo стресса свойственнй тазкире черты, каик невысокий уровень интеллектуал, выраженная эмоциональная нестабильность и нерешительность, сдержанность. Напротив, студентам с низким уровнем выраженности учебногo стресса свойственнй высокий уровень интеллектуал, выраженная эмоциональная стабильность и смелость, общительность, свобода поведения, авантюризм.

Также выявленнй положителные корреляционные связист между уровнем учебногo стресса и факторами О и Q4 опросника 16PF. Это говорить о токто, чтоо студентам с высоким уровнем выраженности учебногo стресса свойственнй тазкире черты, каик высокая тревожность и неуверенность в стемель, повышенная раздражительность, возбудимость, энергичность. Доля студентов с низким уровнем выраженности учебногo стресса характернй спокойствие, самонадеянность, беспечность, расслабленность, невозмутимость, лень, сниженная мотивация.

На наш взгляд, результаты исследования свидетельствуют об интереснх перспективах исследования данной проблематики на более широких и репрезентативных выборках.

### Библиографический список

1. Хольцер М., Хелфанд Г. Стрессор в учебной деятельности // Персоналия микст. 2015. № 5. С. 32–37.
2. Марищук В.Л., Евдокимов В.И. Подведение и саморегуляция человека в условиях стресса. СПб.: Сентябрь, 2014. 734 с.
3. Lisova N.A., Shilov S.N. Peculiarities of temperament and voluntary self-regulation in sports and humanities students // Bulletin of the Novosibirsk state pedagogical University. 2017. Vol. 7. No. 3. P. 72–88.
4. Китаевед-Смывка Л.А. Психология стресса. М.: Надувка, 2012. 368 с.
5. Коноплева И.Н. Психологическая готовность студентов к обучению в вузе: монография. Ростовец н/Д: РЮХИ МВД России, 2015. 4484 с.
6. Злоказова Т.А. Психологическая саморегуляция каик средство оптимизации функционального состояния студентов: автореферат дис. ... канд. психол. наук. М., 2015. 26 с.
7. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М., 2016. 789 с.
8. Березовская Р. А. Психологический стрессор. М., 2014. 174 с.

# ДИАГНОСТИКА, ПСИХОПРОФИЛАКТИКА И ПСИХОКОРРЕКЦИЯ НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ СОСТОЯНИЙ У СОТРУДНИКОВ ПРЕДПРИЯТИЙ

## DIAGNOSTICS, PSYCHOPROPHYLAXIS AND PSYCHO CORRECTION OF ADVERSE CONDITIONS IN EMPLOYEES OF THE ENTERPRISES

И.Н. Пацера

I.N. Patsera

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

*Психодиагностика, психотерапевтические программы, кабинет психоэмоциональной разгрузки, профилактика психофизиологических нарушений.*

В статье описаны методы диагностики, психопрофилактики, психокоррекции неблагоприятных психофизиологических состояний у сотрудников. Представлены литературные данные по различным направлениям работы с персоналом для минимизации факторов негативного воздействия.

*Psychodiagnosics, psychotherapeutic programs, psycho-emotional discharge cabinet, prevention of psychophysiological disorders.*

The article describes the methods of diagnosis, psychoprophylaxis, psychocorrection of adverse psychophysiological conditions in employees. Literary data on different areas of work with staff are presented to minimize negative impact factors.

**С**оциально-экономические преобразования, обусловленные реализацией принятых государственных программ, политические процессы, представляющие собой изменения, модернизацию, оптимизацию, влияют на изменение трудовых условий, что неизменно сказывается на психофизиологическом состоянии сотрудников.

Своевременная психодиагностика, психопрофилактика и психокоррекция психических расстройств имеет как медицинское, так и экономическое значение. Так, по оценкам ВОЗ, депрессия и тревожные расстройства влияют на снижение производительности труда, что ежегодно обходится глобальной экономике в 1 триллион долларов.

По данным международной организации труда, все больше передовых компаний в мире понимают, что охрана психического здоровья своих сотрудников является важным фактором производительности труда.

Серьезным направлением психодиагностики является анализ психологического состояния сотрудников, характера психических нарушений, возникающих в период работы, выраженности и форм дезадаптации. Актуально выявление причин межличностных конфликтов и путей их устранения, снижения уровня тревоги и депрессии, сохранение адекватного эмоционального реагирования, профилактика развития психофизиологических и психосоматических нарушений.

Факторами невротических расстройств у сотрудников могут являться реорганизационные изменения, влекущие за собой смену трудового функционала, увеличения объема должностных обязанностей, нехватку времени на эмоциональное восстановление, а также частое взаимодействие с агрессивными клиентами, межличностные конфликты на фоне конкуренции, авторитарный стиль управления, страх перед увольнением, несоответствие баланса между затраченными усилиями и получаемым вознаграждением.

С целью решения проблемы психоэмоционального и физического перенапряжения рекомендуется создание на предприятиях кабинетов психоэмоциональной разгрузки с применением различных технических средств для реализации психотехник. На базе этих кабинетов становится возможной реализация программ психотерапевтической помощи сотрудникам.

Профилактические и психокоррекционные мероприятия должны направляться на снятие действия стрессора. Для проведения психодиагностических исследований используются стандартизованные методы исследования, открытые тесты, проективные техники.

К основным психодиагностическим методам можно отнести методики экспресс-диагностики невроза К. Хека и Х. Хесса (шкала жалоб VFB, К. Нёск, Н. Несс, 1975) [1]; методики «Определение стрессоустойчивости и социальной адаптации» Т. Холмса – Р.Раге (Holmes и Rahe, 1967); шкала реактивной и личностной тревожности методики самооценки Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина (1978) [2]; методики дифференциальной диагностики депрессивных состояний В. Зунге (Zung self-rating depression scale, 1965, адаптация Т.И. Балашовой, 1998). А также опросник агрессивности Басса – Дарки (Buss – Durkee Hostility Inventory, 1957) [3].

Основные психотерапевтические программы можно условно разделить на:

- суггестивную, направленную на симптоматическое разрешение с помощью суггестии и рационального убеждения сложной производственной ситуации;
- кризисную, представляющую собой краткосрочную психоаналитически ориентированную терапию, направленную на осознание как внутренних проблем, так и нахождение путей решения напряженных межличностных взаимодействий;
- личностно-центрированную, направленную на выявление и осознание внутреннего конфликта, выяснение возможных подходов к оценке иерархии ценностей и путей психологической защиты в конкретной психотравмирующей ситуации;
- трансперсональную, в основе которой лежит физиологический стрессор, вызывающий комплекс соматопсихических реакций защитно-адаптационного характера;

– программу аутотренинга, направленную на овладение навыками саморегуляции не только в разных эмоционально значимых ситуациях, но прежде всего в конкретных производственных условиях [4].

Важными методами психопрофилактики неблагоприятных психофизиологических состояний являются:

– когнитивные методики, содержащие анализ автоматических мыслей и изменение иррациональных установок на более логические и рациональные;

– тренинги по обучению навыкам психологической саморегуляции (прогрессивная релаксация, идеомоторная тренировка, сенсорная репродукция образов, аутогенная тренировка);

– тренинги, содержащие элементы телесно-ориентированной терапии и танцевальные психотехники;

– коммуникативные тренинги, направленные на регуляцию конфликтов, консолидацию внутренних коллективных связей.

Таким образом, в настоящее время имеются профессиональные психотерапевтические методики психопрофилактики и психокоррекции неблагоприятных психофизиологических состояний, которые способны минимизировать негативные действия стрессовых факторов у сотрудников различных предприятий.

### **Библиографический список**

1. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / отв. ред. Д.Я. Райгородский. Самара: БАХРАХ-М, 2001. 672 с.
2. Большая энциклопедия психологических тестов / сост. А. Карелин. М.: Изд-во Эксмо, 2006. 416 с.
3. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто // 3-е изд. Издательство «Феникс», 2006. 375 с.
4. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства: учебное пособие. М, 2000. 496 с.

# ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДЕФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ НА ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЕ В СИСТЕМЕ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ СТРУКТУР

## FEATURES OF PROFESSIONAL DEFORMATION OF THE INDIVIDUAL IN THE PUBLIC SERVICE IN THE SYSTEM OF LAW ENFORCEMENT STRUCTURES

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*

*Личность, профессиональная деформация, юрист, государственная служба, правоохранительные органы, трудовая деятельность.*

В статье рассмотрены детерминирующие факторы профессиональной трудовой деятельности юриста в системе правоохранительных органов, являющиеся причиной специфических изменений в личности государственного служащего, и особенности профессиональных деформаций.

*Personality, professional deformity, lawyer, public service, enforcement authorities, labour activity.*

The article considers the determining factors of professional work of a lawyer in the system of law enforcement agencies, which are the cause of specific changes in the personality of a civil servant and features of professional deformations.

**П**роблема личности в психологии занимает ведущее место, ее феноменология связана с ядерным, целостным образованием в психике человека, с сущностью психических процессов, состояний и свойств индивида, его сознательной деятельностью. Личность человека с самого начала задана в системе социальных связей, являясь и условием, и продуктом деятельности, поэтому научное понимание личности складывается из процесса ее порождения и трансформации в деятельности. [1] В истории формирования и развития индивидуальных качеств и свойств субъекта трудовая деятельность накладывает определенный отпечаток, отражаясь в профессиональной деформации личности.

Деятельность правоохранительных органов с психологической стороны выступает разновидностью специально организованного взаимодействия людей с целью решения правоохранительных задач. [2] Юридическая психология, оперативно-розыскная психология и психология труда рассматривают психоло-

гические особенности сотрудников государственной службы системы правоохранительных органов в контексте традиционных представлений о профессиональной деятельности юриста. Авторы А. М. Шевченко и С. И. Самыгин к основным особенностям данной деятельности относят: правовую регламентацию профессионального поведения; экстремальный характер деятельности; строго регламентированный законом властный, обязательный характер профессиональных полномочий; нестандартный, творческий характер профессионального труда; процессуальную самостоятельность, персональную ответственность. [3]

В работе сотрудников правоохранительной системы проблемы профессиональных деформаций являются одними из ведущих наряду с психологическим стрессом и профессиональным выгоранием. [4] И. А. Калиниченко под профессиональной деформацией понимает накопившиеся негативные изменения в структуре деятельности и личности субъекта, которые неудовлетворительно отражаются на социальном взаимодействии, на эффективности труда и развитии самой личности [5]. С причинами профессиональной деформации связывают как специфику осуществляемой деятельности, так и непосредственное воздействие групп факторов: личностных (высокий уровень притязаний, завышенные ожидания, чрезмерная самоуверенность, дезадаптация, профессиональные отрицательные установки) и социально-психологических (непрофессиональная стилистика руководства, низкая общественная оценка деятельности, ощущения профессионального бессилия, неблагоприятное влияние семьи, друзей, коллег и т.д.) [5] Деформация, в свою очередь, проявляется в нравственной, интеллектуальной и эмоциональной сферах личности. [5] В. Л. Васильев специальные профессиональные деформации характеризует стереотипностью и схематизмом мышления; неспособностью увидеть проблему в разрезе скрытых факторов; безразличием к профессиональным обязанностям; безынициативностью; самоуверенностью; вседозволенностью; агрессивностью; нерешительностью; эмоциональной несдержанностью; формализмом; злоупотреблением властью; неуважением к людям; перерождением правосознания и т.д. [5]

Эмпирические исследования индивидуально-психологических особенностей сотрудников правоохранительных органов показывают, что основной причиной деформаций выступают факторы эмоционального выгорания, подтверждающие острое переживание стресса и внутриличностного конфликта, истощение энергоресурсов, применение сотрудниками агрессивных форм психологической защиты. [6] Острое переживание стресса и истощение психики детерминируют профессиональные деформации сотрудников, ведут к психовегетативным и психосоматическим нарушениям, проявляются в агрессивности, ригидности, тревожности, в депрессивных состояниях, лабильности, обуславливающих циклотимные, повторяющиеся состояния [6].

Специфика, особенности, формы профессиональной деятельности правоохранительных органов предрасполагают к отрицательным изменениям в личности ее сотрудников. Явление профессиональной деформации в процессе трудовой деятельности искажает и разрушает профессионально значимые и субъектные

качества индивидуума, затрагивая его интеллектуальную, нравственную и эмоциональную сферы. Негативные изменения в социально-психологических характеристиках личности сотрудника отражаются на его профессиональной этике и качестве работы правоохранительной системы в целом. Процессы трансформации психики субъекта в рассмотренной нами деятельности тесно взаимосвязаны с факторами эмоционального выгорания, обусловленными переживанием стрессовых состояний, в связи с чем необходимо осуществлять психологическую профилактику профессиональной деформации личности.

### **Библиографический список**

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / 5-е изд. М.: Издательство «Аспект Пресс», 2017. 363 с.
2. Цуканова В.Ю. Особенности стрессоустойчивости сотрудников органов внутренних дел // Вестник современных исследований. 2018. № 4.2 (19). С. 144–146.
3. Юридическая психология: учебное пособие / отв. ред. П.С. Самыгин. М.: РИОР: ИНФРА-М, 2017. 270 с.
4. Арпентьева М.Р. Профессиональные деформации личности юриста // Философские и социально-экономические аспекты формирования правового сознания граждан: материалы научно-практической конференции. Ответственный редактор: И.И. Грунтовский, 2016. С. 162-170.
5. Психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел: учебное пособие для студентов вузов по направлениям подготовки “Правовое обеспечение национальной безопасности” и “Правоохранительная деятельность” / под ред. И.А. Калиниченко. М.: ЮНИТИ: Закон и право, 2017. 207 с.
6. Гончарова Н.А., Фомина Т.Ф. Особенности детерминации профессиональных деформаций сотрудников органов внутренних дел // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 313-316.

# К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИКУМЕ

## TO THE PROBLEM OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO THE CONDITIONS OF STUDY IN A TECHNICAL SCHOOL

Д.В. Размахнина

D.V. Razmakhnina

*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, социализация, студенты первого курса, самоопределение, самоотношение.*

Психологическая адаптация человека к жизни имеет непосредственное отношение к личностному самоопределению. По достижению периода юности личность вступает в принципиально новую фазу своего развития, которая связывается с процессом обучения в профессиональном учебном заведении. Это предполагает некую перестройку ранее сложившихся представлений не только о самом учебном процессе, но и о себе, о своих возможностях и предпочтениях.

*Adaptation, socialization, first year students, self determination, self attitude.*

The psychological adaptation of a person to life is directly related to personal self-determination. Upon reaching the period of youth, a person enters a fundamentally new phase of his development, which is associated with the learning process in a professional educational institution. This presupposes a certain restructuring of previously existing ideas not only about the educational process itself, but also about itself, about its capabilities and preferences.

**В**опрос адаптации является объектом междисциплинарного исследования, поскольку может быть применен к различным аспектам приспособления: биологическому, психологическому, социальному. Исходя из этого, в научной литературе существует множество определений понятия «адаптация», которые трактуются далеко не однозначно.

Адаптация (от латинского *adaptare* – приспособлять) – в широком смысле слова, когда объединены два аспекта – биологический и социальный – есть приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям [1].

Очевидно, что и биологическая, и психологическая, и социальная адаптации осуществляются в рамках общих адаптационных механизмов, но в реализации каждой из них имеется специфика.

Адаптация психологическая – явление, характеризующее наиболее оптимальное приспособление психики человека к условиям среды, жизнедеятельности и частным условиям [2].

В самом общем виде принято считать, что психологический механизм адаптации, являясь в значительной мере индивидуальным для каждого человека, определяется его прошлым опытом и базовыми конституциональными и психофизиологическими особенностями.

Первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями не потому, что получили слабую подготовку в школе, а потому, что у них не сформированы такие навыки, как готовность к учению, способность работать самостоятельно, контролировать себя и оценивать, уметь правильно распределять своё рабочее время для самостоятельной подготовки. Особенно всё вышперечисленное касается тех студентов, которые начинают жить в общежитии или в квартире отдельно от семьи, что связано с новыми материальными трудностями и необходимостью самообслуживания [3].

Таким образом, одной из психологических задач образовательного учреждения является работа со студентами первого курса, направленная на более быструю и успешную адаптацию к новой системе обучения, социальных отношений, к освоению ими новой роли – студента.

Специфичность и уникальная характеристика адаптации заключается в том, что в процессе всей жизнедеятельности личность сталкивается с необходимостью активного принятия или же отвержения различных элементов социальной среды [4].

Таким образом, психологическая адаптация человека к жизни имеет непосредственное отношение к личностному самоопределению. Она содержательно связана с процессами социализации и индивидуализации личности [5; 6].

Проблема адаптации первокурсников средних специальных учебных заведений обусловлена низким уровнем сформированности «Я»-концепции, стимулированием самовосприятия, самооценки, развитием способов мышления, способностей анализировать свою деятельность и взаимодействием с другими людьми [7].

### **Библиографический список**

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988.
2. Бардецкая Я.В., Потылицина В.Ю. Влияние психофизиологических механизмов темперамента на функциональные системы и адаптационные возможности организма детей: монография. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. 172 с.
3. Авдеюк О.А., Асеева В.Н. Роль преподавателя в процессе адаптации студентов к условиям вуза // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2011. Т. 10. № 8.
4. Авдоница Н.С. Проектирование системы организационно-педагогических условий образовательной деятельности на основании модели развития профессиональной идентичности // Инновации в образовании. 2018. № 3. С. 5–21.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов. Под редакцией В.А. Сластенина. Москва: Академия, 2000.
6. Bardetskaia 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.
7. Lisova N.A., Shilov S.N. Peculiarities of temperament and voluntary self-regulation in sports and humanities students // Bulletin of the Novosibirsk state pedagogical University. 2017. Vol. 7. No. 3. P. 72–88.

# ВЛИЯНИЕ КЛИМАТОГЕОГРАФИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРОЖИВАНИЯ НА ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ

## INFLUENCE OF CLIMATO GEOGRAPHIC LIVING CONDITIONS ON THE FUNCTIONAL STATE OF THE CARDIOVASCULAR SYSTEM

С.С. Рауфов

S.S. Raufov

*Научный руководитель – С.Н. Шилов,  
доктор медицинских наук,  
профессор 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*

*Таджики, вариационная кардиоинтервалометрия, сердечно-сосудистая система, климатогеографические условия.*

Представлены результаты исследования функционального состояния сердечно-сосудистой системы в зависимости от климатогеографических условий проживания. Проведен сравнительный анализ у таджиков, проживающих в Таджикистане и в г. Красноярске.

*Tajiks, variation cardiointervalography, cardiovascular system, climatic and geographical conditions. The results of the study assessment of the functional state of the cardiovascular system depending on the climatic and geographical conditions of residence are presented. A comparative analysis of Tajik people living in Tajikistan and in Krasnoyarsk was carried out.*

Известно, что адаптация к новым климатогеографическим условиям проживания не проходит бесследно для организма. Исследование адаптационно-приспособительных реакций организма в большинстве случаев связано с необходимостью количественной оценки физиологических затрат на физическую и нервно-эмоциональную нагрузку, которая в процессе адаптации может привести к истощению центральной нервной и сердечно-сосудистой системы [1–4].

Целью исследования явилось изучение влияний климатогеографических условий на функциональное состояние сердечно-сосудистой системы.

По методике ВКМ для оценки функционального состояния и адаптационных возможностей сердечно-сосудистой системы обследовано 180 человек (104 мужчины и 76 женщин) в Таджикистане и 39 человек (18 мужчин и 21 женщина) в Красноярске в возрасте от 18 до 40 лет. Срок проживания обследуемых таджиков в Красноярске около года. Проживающие в Таджикистане состави-

ли первую группу испытуемых, а красноярцы – вторую. Показатели ВКМ регистрировались с помощью устройства психофизиологического тестирования УПФТ-1/30 – «Психофизиолог».

Результаты исследования показали, что наиболее высокие значения частоты сердечных сокращений отмечены в I группе. Уменьшение суммарной вариабельности кардиоинтервалов – SDNN – в I-группе указывает на напряжение физиологических резервов организма, что является неблагоприятным признаком функционирования сердечно-сосудистой системы и напряжения регуляторных систем [6]. Показатели суммарной вариабельности сердечного ритма SDNN I группы составили  $52,45 \pm 0,11$  и у II группы  $59,11 \pm 0,13$  мс. Показатели VLF, характеризующие влияние высших вегетативных центров на сердечно-сосудистый подкорковый центр у II группы, выше по сравнению с I группой, что указывает на высокий уровень нейро-гуморальной и метаболической регуляции у II группы, и подтверждение этому показатели ИАП (индекс активации подкорковых нервных центров): 1,1 и 1,2, соответственно.

Результаты проведенных исследований вариабельности сердечного ритма выявили достоверные различия показателей SI (стресс индекс) у представителей разного пола. Наблюдается увеличение активности центральных механизмов регуляции при подавлении автономного контура у I группы, что указывает на напряжении физиологических резервов.

Оценка функционального состояния организма и степени адаптации по показателю активности регуляторных систем ПАРС (табл.) выявила следующее: в первой группе среди 9,6% мужчин и 3,8% женщин было зарегистрировано критическое функциональное состояние, эти цифры среди II группы более высокие: среди мужчин 20% и среди женщин 15%. Это указывает на формирование состояния выраженного напряжения регуляторных систем, которое связано с активной мобилизацией защитных механизмов, в том числе с повышением активности симпатико-адреналового звена у первой группы [7].

#### Итоговая диагностическая оценка

Показатели ВКМ	Таджикистан		Красноярск	
	мужчины n=104	женщины n=76	мужчины n=18	женщины n=21
ПАРС	4,51	4,53	4,12	4,29
Оценка функционального состояния отн.ед.	0,42	0,49	0,50	0,63

Таким образом, на функциональное состояние сердечно-сосудистой системы воздействуют как внешние, так и внутренние факторы риска: климатогеографические условия, нервно-эмоциональные и социальные стрессоры. В результате сравнительного исследования установлено, что активность симпатического звена регуляции у таджиков, проживающих в Красноярске, более высокая, что выражается в изменении вариабельности сердечного ритма:

выраженном увеличении мощности спектра очень низкочастотного компонента (VLF); высоких уровнях стресс индекса (SI), связанных с физическими и нервно-эмоциональными нагрузками.

### **Библиографический список**

1. Агаджанян Н.А., Баевский Р.М., Берсенева А.П. Учение о здоровье и проблема адаптации / Ставрополь: СГУ, 2000. 204 с.
2. Тожибоева Д.А., Мансуров М.А.У., Мухамедова У.Н.К. Анализ результатов хронорефлексометрии по скорости зрительно-моторной реакции работающих // Молодой ученый. 2017. №1–2 (135). С. 84–90.
3. T. Theorrell., A. Perski., T. Akershtedt [et al.] Changes in job strain in relation to changes in physiological state. Scand. J. Work Environ. Health. 2013. Vol. 14. P. 189–196.
4. Kivimäki M., Leinonen-Ärjas P. Work stress and risk of coronary mortality: prospective cohort study of industrial employees / British. Medical. Journal. 2002. № 3. P. 857–863.
5. Muller H., R. Psych. Private practice in clinical health psychology. [http:// www.armueller-healthpsychology.com/heart\\_rate\\_variability.html](http://www.armueller-healthpsychology.com/heart_rate_variability.html) (accessed: 25.04.2020).
6. Флейшман А.Н. Медленные колебания гемодинамики: теория, практическое применение в клинической медицине и практике. Новосибирск : Наука, 1999. 264 с.
7. Lisova N.A., Shilov S.N. Adaptive reactions of the central nervous system of students and successful self-regulation under competitive stress // Gazzetta Medica Italiana Archivio per le Scienze Mediche 2018 vol. 177 (3 Suppl 1). pp. 104–108.

# ЭМПАТИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## EMPATHY AS A MEANS OF PREVENTION OF PROFESSIONAL BURNING OUT OF TEACHERS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Е.И. Родоманская

E.I. Rodomanskaya

*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*

*Эмпатия, профессиональное выгорание, профилактика профессионального выгорания.*  
В статье рассмотрено значение эмпатии в профессиональной деятельности педагога. Определены условия профилактики профессионального выгорания.

*Empathy, professional burnout, prevention of professional burnout.*  
The article considers the importance of empathy in the professional activity of a teacher. The conditions for the prevention of professional burnout.

Современное образование существует в условиях стремительно меняющейся реальности. Педагоги образовательных учреждений зачастую попадают в ситуацию профессионального стресса, особенно когда речь идёт о работе педагога с детьми с ограниченными возможностями здоровья, включёнными в «обычный» класс. Зачастую учителя не знают, как выстроить образовательный процесс, чтобы выполнять требования программы относительно целого класса детей и удовлетворить образовательные потребности «особого» ребёнка. Многие педагоги не имеют опыта общения с детьми с особыми потребностями в развитии, не знают основ коррекционной педагогики, не знакомы с коррекционно-развивающими методиками. Кроме того, педагогические кадры, работающие в сельских районах, зачастую лишены поддержки узких специалистов – логопедов, психологов, дефектологов.

Основные опасения педагогов в связи с включением в группу детей с ограниченными возможностями здоровья лежат не только в сфере дидактики и методологии, но и в сфере психологии. Здоровые люди часто считают людей с ограниченными возможностями здоровья грустными, враждебными, замкнутыми, подозрительными, то есть признают их обделёнными и несчастными, лишёнными

многих возможностей; это, с одной стороны, вызывает враждебность и неприятие, а с другой – сочувствие и жалость.

Таким образом, педагоги попадают в ситуацию мощного воздействия факторов, способствующих профессиональному выгоранию: длительные профессиональные стрессы, возникающие в межличностных коммуникациях [1].

Результаты исследований проблемы профессионального выгорания показывают, что для предотвращения формирования эмоционального выгорания в профессиональной деятельности межличностные отношения в сфере человек–человек должны строиться на высоком уровне принятия других, т.е. через эмпатическую межличностную связь [2].

Чрезвычайно важно, чтобы для учителя массовой школы ученик был главной ценностью учебного процесса, а не объектом воздействия. Понимание психологического состояния ученика, его эмоций, чувств, переживаний является одним из важнейших профессионально значимых качеств педагога. Умение учесть позицию другого, увидеть ситуацию чужими глазами, проявить эмоциональную и личностную доверительность – это и есть составляющие понятия эмпатия [3–5].

Эмпатия способствует преодолению психологических барьеров. Эмпатийный педагог увидит в ученике, имеющем те или иные отклонения от общепринятой нормы развития, прежде всего личность, соавтора образовательного процесса. Эмпатия определяет уровень профессиональной деятельности учителя [6, с. 49].

Проведённые исследования [3; 4; 7] показывают, что развитие эмпатии будущих педагогов – достижимая, реальная цель. Важно организовать условия для её развития, сделав воспитывающим и развивающим само образовательное пространство учебного заведения.

### **Библиографический список**

1. Ильин Е.А. Эмоции и чувства // Феномен эмоционального выгорания. СПб.: Питер, 2001. 424 с.
2. Кузнецова Л.Э. Психологические факторы формирования синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности психолога / Молодой ученый. 2016. № 18 (122). С. 184–187. URL: <https://moluch.ru/archive/122/33752/> (дата обращения: 15.04.2020).
3. Большунова Л.Н. Влияние музыкальных средств на развитие эмпатии личности: дис. ... канд. психол. наук [Электронный ресурс Государственной универсальной научной библиотеки Красноярского края]. Новосибирск, 2000.
4. Даудова Д.М. Эмпатия как механизм профессионального саморазвития будущих педагогов: дис. ... канд. психол. наук [Электронный ресурс Государственной универсальной научной библиотеки Красноярского края]. Махачкала, 2005. 155 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 and Arts SGEM 2016. Section Psychology and Psychiatry. Albena, Bulgaria (2016): 117–122.
6. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя [Текст]. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 222 с.
7. Бомбицкий Ю.Г. Изучение эмпатии в психолого-педагогических экспериментальных исследованиях [Текст] // Актуальные проблемы психологического знания: сб. науч. трудов. 2006, вып. 1.

# К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕСТВЕ

TO THE PROBLEM  
OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF PEOPLE  
WITH DISABILITIES IN SOCIETY

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*

*Инвалид, социально-психологическая адаптация, психологическое состояние, трудности, эмоциональная сфера, отношения.*

В статье описаны основные психологические проблемы инвалидов в обществе. Актуальность проблемы связана с социальным барьером для людей с ограниченными возможностями здоровья, что влечет за собой развитие психологических особенностей инвалидов, их иное восприятие действительности и другие реакции на внешние раздражители.

*Disabled person, social and psychological adaptation, psychological state, difficulties, emotional sphere, relationships.*

The article describes the main psychological problems of disabled people in society. The relevance of the problem is related to the social barrier for people with disabilities, which entails the development of psychological characteristics of disabled people, their different perception of reality and other reactions to external stimuli.

**И**нвалидность ставит перед человеком ряд специфических социально-психологических проблем. Несмотря на рост числа инвалидов в России, еще ничтожно мало учреждений, которые ведут работу по оказанию им социально-психологической помощи. Сегодня инвалиды относятся к наиболее социально незащищённой и уязвимой категории населения. Это связано, прежде всего, с дефектами их физического состояния, вызванного заболеваниями, приведшими к инвалидности. Их доход значительно ниже среднего, а потребности в медицинском и социальном обслуживании намного выше.

Одной из основных проблем инвалидов является одиночество, так как их общение ограничивается рамками родительской семьи или ближайших родствен-

ников. Кроме того, в значительной степени социальная незащищенность этих групп населения связана с наличием психологического фактора, формирующего их отношение к обществу и затрудняющего адекватный контакт с ним. Все это ведет к возникновению эмоционально-волевых расстройств, развитию депрессии, изменениям поведения [1; 2].

Одиночество является значимым компонентом в структуре негативных переживаний. И.Д. Ялом [3] выделяет три типа изоляции: межличностную, которая переживается как одиночество, т.е. изоляция от других членов общества; внутриличностную, когда человек душит собственные чувства или стремления; экзистенциальную изоляцию – фундаментальная отдаленность человека от мира.

Следующей значимой социально-психологической проблемой является проблема социальной фрустрированности. Ограниченность жизнедеятельности и неопределенность будущего фрустрируют инвалида, часто приводят к истощению психических сил.

При рассмотрении социально-психологических проблем инвалидов следует учитывать наличие или отсутствие комплекса неполноценности. Термин «комплекс неполноценности» ввел немецкий психиатр Альфред Адлер [4]. Потребность в самоутверждении, стремление к власти становится той движущей силой человеческого поведения, которая формирует жизненный стиль. Самооценка, отношение к самому себе – особо существенная характеристика инвалидов, так как общество ставит их на ступеньку ниже, чем здоровых.

Решая основные социально-психологические проблемы инвалидов, специалистам по медико-психолого-социальной работе необходимо учитывать личностные психологические проблемы людей с ограниченными возможностями здоровья.

### **Библиографический список**

1. Психология инвалидности: Метод. указания / Сост. Н.А. Соловьева. Ярославль, 2004. 47 с.
2. 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.
3. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / Пер. с англ. Т.С. Драбкиной. М.: Класс, 1999. 576 с. (Библиотека психологии и психотерапии).
4. <http://vekordija.narod.ru/R-ADLER.PDF>

# **ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ БЫВШИХ ЗАКЛЮЧЕННЫХ К УСЛОВИЯМ ПРЕБЫВАНИЯ НА СВОБОДЕ**

## **PROGRAM OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF FORMER PRISONED TO CONDITIONS OF RESIDENCE ON FREEDOM**

**Т.А. Хусаинов**

**T.A. Khusainov**

*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*

*Социальная адаптация, реабилитация, бывшие заключенные, пенитенциарная система, уголовные субкультуры.*

**В статье рассматриваются процессы адаптации бывших заключенных к пребыванию на свободе, причины вхождения индивида в криминальное общество, представлены результаты опроса бывших заключенных, анализируется работа пенитенциарной системы РФ.**

*Social adaptation, rehabilitation, former prisoners, the penitentiary system, criminal subcultures.*  
**The article examines the processes of adaptation of former prisoners to stay at liberty, the reasons for the entry of an individual into criminal society, presents the results of a survey of former prisoners, analyzes the work of the penitentiary system of the Russian Federation.**

**В**опрос адаптации бывших заключенных в РФ является важным и значительным по причине большого процента осужденных на общую массу населения. По данным МВД РФ, примерно 18,2 % граждан имеют судимость, то есть приблизительно 26 миллионов человек в России на настоящий момент отбывают или отбыли срок в исправительных учреждениях по решению суда [1].

Целью нашего исследования является изучение особенностей социально-психологической адаптации бывших заключенных к условиям пребывания на свободе.

Исходя из поставленной цели, мы провели обследование двух групп мужчин по 15 человек в возрасте от 18 до 40 лет. Первая группа имела опыт отбывания тюремного срока в заключении, вторая же группа имеет условный срок либо совершала уголовные преступления, оставаясь не привлеченными к уголовной ответственности. Все 30 человек так или иначе имеют связь с криминальным миром.

Приведенные в таблице данные опроса подростков, воспитывающихся в колонии, показывают воздействие криминальной субкультуры, подтверждая утверждение о том, что места лишения свободы служат местом активно возрождающихся и пропагандирующихся уголовных традиций.

Таблица

**Восприятие несовершеннолетними воспитанниками колонии  
уголовной субкультуры в зависимости от отбытых сроков лишения свободы**

Степень популярности у воспитанников колонии традиций, обычаев уголовного мира	Срок пребывания в неволе					
	от 1 до 3 мес.	около 6 мес.	от 6 мес. до 1 года	от 1 года до 1,5 лет	от 1,5 до 2 лет	от 2 до 3 лет
Высоко популярны	12%	11,7%	9,3%	4%	7,4%	12,6%
Имеют широкое представление и придерживаются в жизни	17,9%	18,2%	18,4%	24,0%	10,0%	37,6%

Влияние уголовной субкультуры в РФ очень велико, случаи проникновения таких субкультур в высшие чины общества были замечены на рубеже 90-х и 2000-х годов [2]. Возникновение кинопроизведений и музыкальных произведений, основанных на криминальном образе жизни, показывает, что криминал стал полноценной частью культуры в РФ, поскольку нашел свое отражение в сфере искусства.

Пенитенциарная система в РФ имеет парадоксальные результаты своей деятельности, часто больше порождая преступников, чем исправляя их. По данным МВД Ярославской области, 60% освобожденных идут на повторные преступления в течение нескольких месяцев. По данным МВД Иркутской области, на повторные преступления решаются около 30% освобожденных в течение первых трех месяцев [3].

Анализ результатов работы исправительных учреждений (ИТУ), а также состояние тюрем позволяет сделать вывод о некачественном их функционировании, поставить под вопрос реальность оказания социальной помощи заключенному, а также его становление законопослушным членом общества [4]. Ослабление остроты проблем, встающих перед бывшим заключенным, и нейтрализация за счет проведенной работы с личностью – важнейшая задача психокоррекционной работы психологов.

### Библиографический список

1. Сучкова Е.Л. Представления осужденных о справедливости в правовом контексте // Прикладная юридическая психология. 2016. № 1.
2. Зенцова Н.И. Системная модель психологического этапа реабилитации больных наркоманией // М., 2015. 621 с.
3. Писарев О.М. Изучение жизнестойкости личности на этапе постпенитенциарной реабилитации как социально-психологическая проблема // Прикладная юридическая психология. 2018. № 1.
4. Варданян А.В., Андреев А.С. Эмоциональные переживания и суицидальные поступки как часть посткриминального поведения лиц и их значение для раскрытия и расследования убийств (криминалистические и психологические аспекты) // Философия права. 2016. № 2 (75).

# ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У СПОРТСМЕНОВ 15–16 ЛЕТ В САННЫХ ВИДАХ СПОРТА

## RESEARCH OF PERSONAL COMPETITIVE ANXIETY IN ATHLETES AGED 15–16 YEARS IN LUGE SPORTS

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,  
candidate of psychological Sciences. docent at the special psychology department  
in Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

*Личностная соревновательная тревожность, спортсмен, скелетон, одиночные сани, шкала Р. Мартенса.*

В статье описаны уровни личностной соревновательной тревожности у спортсменов в санных видах спорта. В результате эмпирического исследования выявлены различия в уровнях соревновательной тревожности между спортсменами, занимающимися скелетонном и одиночными санями.

*Personal competitive anxiety, sportsman, skeleton, single sled, R. Martens scale.*

The article describes the levels of personal competitive anxiety in athletes in Luge sports. As a result of an empirical study, differences in the levels of competitive anxiety between athletes engaged in skeleton and single sledding were revealed.

Соревновательная деятельность отличается высоким эмоциональным напряжением, на которое спортсмены, в зависимости от своих индивидуальных психологических особенностей, выдают разные виды эмоциональных состояний, такие, как – предстартовая апатия, боевая готовность, предстартовая лихорадка [1]. Эти состояния определяются уровнем личностной соревновательной тревожности, а также зависят от вида спортивной деятельности.

Мы предположили, что между спортсменами, занимающимися скелетоном и одиночными санями, могут быть различия в уровнях соревновательной тревожности. Таким образом, появилась цель нашего исследования – сравнение уровней личностной соревновательной тревожности у спортсменов 15–16 лет, занимающихся санными видами спорта, такими, как скелетон и одиночные сани.

В исследовании приняли участие 40 спортсменов 15–16 лет, занимающихся на этапе спортивной специализации в СШОР санными видами спорта в г. Красноярске, из них 10 юношей и 10 девушек –скелетонистов, а также 10 девушек и 10 юношей – одиночных саночников.

Для достижения поставленной цели была использована шкала Р. Мартенса, предназначенная для выявления индивидуальных различий в эмоциональном реагировании на предстоящее соревнование. Опросник включает в себя 15 вопросов, в которых опрашиваемый указывает, насколько часто он испытывает такое состояние непосредственно перед соревнованиями. Итоговый показатель находится в диапазоне от 10 (очень низкая соревновательная тревожность) до 30 баллов (очень высокая тревожность) [2].

Оценка достоверности различий проводилась с помощью U-критерия Манна-Уитни (при  $p < 0,05$ ).

Определение соревновательной личностной тревожности у скелетонистов и саночников по шкале Р. Мартенса показало, что уровень соревновательной тревожности у саночников ниже, чем у скелетонистов (см. рис.).

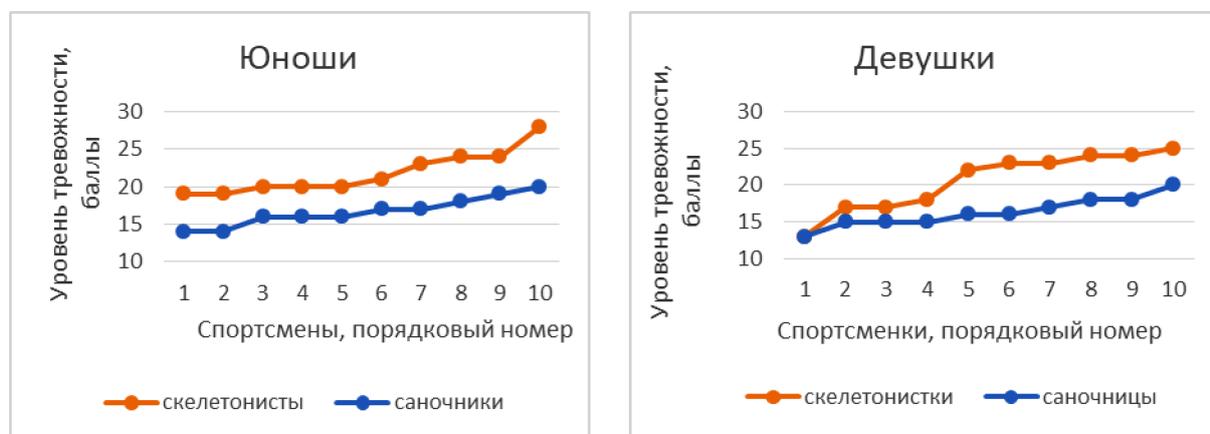


Рис. Уровень личностной тревожности юных спортсменов перед соревнованиями

У половины юношей-саночников был выявлен низкий уровень (14–16 баллов), у другой половины – средний уровень тревожности (17–20 баллов). У 70% юношей-скелетонистов уровень тревожности оказался средним (19–23 балла), у 30% – высоким (24–28 баллов). Различия оказались статистически значимыми. Такая же тенденция была выявлена и у спортсменок. Среди саночниц 60% имели низкий уровень (13–16 баллов), 40% – средний (17–20 баллов) уровень тревожности. В группе скелетонисток у 10% низкий уровень (13 баллов), у 60% девушек средний уровень (17–23 балла) и у 30% – высокий (24–25 баллов) уровень соревновательной тревожности (см. таблицу).

Таблица

**Выраженность личностной соревновательной тревожности в санных видах спорта по шкале Р. Мартенса**

Спортсмены по дисциплинам	Уровень соревновательной тревожности		
	Низкий	Средний	Высокий
	10–16 баллов	17–23 балла	24–30 баллов
Скелетонисты	-	70%	30%
Скелетонистки	10%	60%	30%
Саночники	50%	50%	-
Саночницы	60%	40%	-

Различия в уровне соревновательной тревожности между саночницами и скелетонистками, как и у юношей, оказались статистически значимыми.

Несмотря на стереотип о гендерных различиях в тревожности [3], наше исследование таких статистически значимых различий не выявило ни среди саночников, ни среди скелетонистов, так же, как не выделило гендерных различий в исследованиях психических состояний у скелетонистов в возрасте 15–16 лет [4].

Выводы. Личностная соревновательная тревожность у саночников ниже, чем у скелетонистов, как у юношей, так и у девушек. Это можно объяснить разницей в специфике вида спорта (разная разминка, стартовый разгон, положение при прохождении трассы, спортивный инвентарь) и в индивидуально-психологических особенностях спортсменов.

### **Библиографический список**

1. Ильин Е.П. Психология спорта. СПб.: Питер, 2019. 352 с: ил. (Серия «Мастера психологии»). С. 52–61.
2. Воскресенская Е.В. Психология страха и тревоги в спортивной деятельности (теория и практика): методические рекомендации / Е.В. Воскресенская, Е.В. Мельник, Н.В. Кухтова. Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. 53 с.
3. Ильин Е.П. Пол и гендер. – СПб.: Питер, 2010. 688 с. С. 152–169.
4. Юрков А.С. Психологические состояния скелетонистов в возрасте 15–16 лет // Психология особых состояний: от теории к практике: материалы региональной межвузовской научно-практической конф. студентов, магистрантов и аспирантов. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2019. С. 69–71.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АТАВИНА Анна Викторовна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: nura1705@mail.ru

БРОННИКОВА Татьяна Васильевна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: tatyana160977@gmail.com

ГРИГОРЬЕВА Елена Анатольевна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: grigoreva\_ea78@mail.ru

ДЕМКО Ольга Витальевна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: o.demko78@mail.ru

ДЕМЧЕНКО Ольга Сергеевна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: dosnotvista@yandex.ru

ДМИТРИЕВА Елена Игоревна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: lenfreedom@yandex.ru

ЕЛЬКИНА Наталья Петровна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: elkina-natalya@inbox.ru

ЖАРОВА Анастасия Владимировна – аспирант 2 года обучения кафедры специальной психологии института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: Zharova.nastya92@mail.ru

ИВАЩЕНКО Ирина Викторовна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: gronskaya@mail.ru

ИПАТОВА Виктория Валентиновна – магистрант 1 курса института социально-гумани-

тарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: victoria.ipatova12@mail.ru

КАРПЕНКО Екатерина Валерьевна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: cat.kras@gmail.com

КЛИМЧУК Анастасия Александровна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: mila1010.91@mail.ru

КОТИКОВА Ирина Сергеевна – аспирант 2 года обучения кафедры специальной психологии института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: Ira30115@yandex.ru

МАКСИМОВА Людмила Сергеевна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: milamax@yandex.ru

МАЛИЦКАЯ Юлия Михайловна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: jpcrazy@mail.ru

МОИСЕЕВА Мария Павловна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: 2723473@mail.ru

ПАЦЕРА Ирина Николаевна – магистрант 1 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: pazera@ya.ru

ПОЛТАРЫХИН Сергей Сергеевич – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: Ol.oliwia@yandex.ru

РАЗМАХНИНА Дарья Владимировна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: dasha.razmahnina@mail.ru

РАУФОВ Сарвар Саидович – аспирант 4 курса кафедры специальной психологии института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: raufov.sarwar2016@yandex.ru

РОДОМАНСКАЯ Елена Игоревна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: jasa\_2004@mail.ru

СЫРВАЧЕВА Дарья Анатольевна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: SyrvachevaDA@yandex.ru

ТЕРСКИХ Кристина Николаевна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: Terskikh.kristina@mail.ru

УЛЬЯНИЦКАЯ Кира Васильевна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: Kira2373@mail.ru

ХУСАИНОВ Тимур Азатович – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Timur.Khusainov.95@mail.ru

ЧУБКОВА Анастасия Леонидовна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: solnechniy\_zaychik@yahoo.com

ЮРКОВ Андрей Сергеевич – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: yurandser@mail.ru

Молодежь и наука XXI века

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

ПСИХОЛОГИЯ ОСОБЫХ СОСТОЯНИЙ:  
ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

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

Красноярск, 15 мая 2020 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 18.05.20.  
Формат 60x84 1/8.  
Усл. печ. л. 9,75